

# **ADOLESHENTËT DHE SFIDAT NË MOTIVIMIN E TYRE**

Denis Çelçima

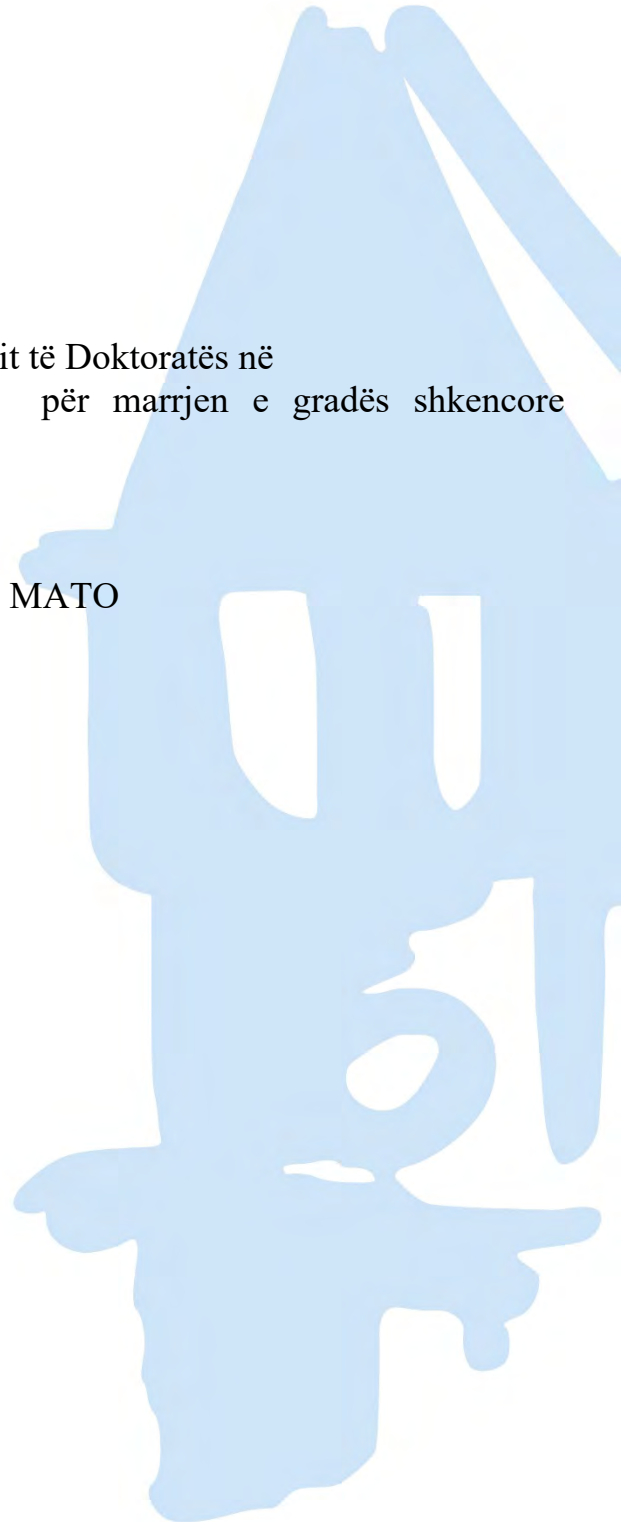
Dorëzuar  
Universitetit Europian të Tiranës  
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. ERLETA MATO

Numri i fjalëve: 59.495

Tiranë, Korrik 2015



## **DEKLARATA E AUTORËSISË**

Me përgjegjësinë time deklaroj se ky punim është shkruar nga unë, përveç materialeve të cituara dhe të referuara sipas Udhëzimeve të Universitetit Evropian të Tiranës. Gjithashtu ky punim nuk është prezantuar asnjëherë për vlerësim në institucione të tjera

E drejta e autorit@2015. Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit.

## ABSTRAKT

Ky studim ka si fokus kryesor adoleshentët dhe arritjet e tyre akademike. Ai ka si qëllim përcaktimin e rëndësisë së motivimit në arritje dhe marrëdhëniet që ekzistojnë ndërmjet dimensioneve të motivimit të brendshëm dhe të jashtëm, demotivimit, (ky instrument është përdorur nga autorët: Robert J. Vallerand; Luc G. Pelletier; Marc R. Blais; Nathalie M. Birriere; Caroline B. Senecak; Evelyne F. Vallieres, 1989; 1992) vetëvlerësimit dhe rolin e vetëdijes publike dhe private që krijohet në moshën e adoleshencës.

Fokusi kryesor është:

1. Rëndësia e motivimit në arritjet akademike në moshën e adoleshencës
2. Ndikimin që motivimi i jashtëm dhe i brendshëm ka mbi pritshmërinë ndaj vetvetes dhe shpresës për sukses

Psikologë të ndryshëm kryesisht Erik Erikson (Erikson, E. H., 1968) kanë argumentuar se individët kanë, në mënyrë dramatike, nevoja të ndryshme psikologjike, në kohë të ndryshme, në jetët e tyre. Në rastin e motivimit, kërkimet kanë treguar që vështirësitë dhe dështimi i sistemit të edukimit në plotësimin e nevojave të nxënësve dhe nxënësve rezulton në rënie të motivimit, në rënie të arritjeve dhe aq sa mund të përmbushen nevojat, varet nga niveli i zhvillimit të gjithsecilit (Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. and Midgley, C., 1983., fq. 78-147).

Për të arritur në motivimin e duhur, nuk mund të bazoheshim vetëm në atë të brendshmin pa përfshirë dhe motivimin e jashtëm, vetëvlerësimin dhe dukurinë e vetëdijes publike dhe private. Në një rën anë, shumë psikologë të edukimit theksojnë rëndësinë e dëshirës për të mësuar dhe arritja si një ego e brendshme. Nga ana tjetër, antagonizmi ndërmjet motivimit të brendshëm dhe shpërblimeve nga jashtë kontradiktohet nga vëzhgimet e mësuesve që shpesh bëjnë për nxënësit, duke vlerësuar çfarë ata janë duke mësuar, madje edhe me formën e notave të mira dhe të këqija.

Të motivosh adoleshentët është një sfidë e cila i paraprin një tjetre akoma më të madhe; projektimi i së ardhmes.

*Fjalët kyçe: motivim, motivim i brendshëm, motivim i jashtëm, demotivim, arritje akademike, vetë-efikasitet, vetëdije publike, vetëdije private, vetë-efikasitet prindëror, vetë-efikasitet mësuesor*

## ABSTRACT

This study has as its main focus adolescents and their academic achievements. It aims to determine the importance of motivation in achievement and the relationships that exist between the dimensions of intrinsic motivation and extrinsic motivation, demotivation, (this tool is used by the authors: Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais; Nathalie M. Birriere; Caroline B. Senecak; Evelyne F. Vallieres, 1989, 1992) self-evaluation and the role of public and private awareness created in the age of adolescence.

The main focus is:

1. The importance of motivation in academic achievement in adolescence
2. The impact that extrinsic motivation and intrinsic motivation has on the expectation for ourselves and hope for success

Mainly different psychologists, mainly Erik Erikson (Erikson, EH, 1968) have argued that individuals have different psychological needs, at different times in their lives. In case of motivation, research has shown that the difficulties and the failure of the education system in meeting the needs of pupils and students, results in decreasing motivation, achievement and decreasing extent needs can be met depends on the level of development of each other ( Eccles, J., Adler, T., Futterman, R. Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. and Midgley, C., 1983, pp. 78-147).

To achieve the proper motivation, we can not rely only on what excluding intrinsic and extrinsic motivation, self-esteem, private and public awareness. Educational psychologists emphasize the importance of openness to learning and achievement as an internal ego. On the other hand, the antagonism between intrinsic motivation and remuneration from outside is contradicted by the observations of teachers, assessing what their students are learning, even in the form of good grades and bad ones.

Motivating teens is a challenge that precedes another even greater; projection of the future.

*Key words: motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, demotivation, academic achievement, self-efficacy, public awareness, private awareness, parental self-efficacy, teacher self-efficacy*

## **DEDIKIMI**

Këtë punim ia dedikoj familjes sime dhe dy fëmijëve të mi Dea dhe Helios

## **FALENDERIME**

Falenderoj Prof. Dr. Erleta Mato për ndihmën, kohën dhe sugjerimet që më dha gjatë fazës së punimit.

Falenderoj gjithashtu dhe Universitetin Europian të Tiranës për mundësitë e krijuara dhe suportin.

Një falenderim tjetër për mësuesit dhe nxënësit që kanë dhënë kontributin e tyre në këtë punim.

Dhe një falënderim për familjen time, pa të cilën nuk do t'ia kisha dalë mbanë.

## KAPITULLI I PARË: HYRJE

1.1 Vështrim i përgjithshëm.....	1
1.2 Prezantim i problemit.....	4
1.3 Qëllimi i studimit.....	6
1.4 Rëndësia e studimit.....	7
1.5 Fusha e interesit.....	9
1.6 Korniza teorike.....	11
1.7 Vështrim mbi metodologjinë e studimit.....	12
1.8 Kufizimet e studimit.....	13
1.9 Organizimi i studimit.....	14

## KAPITULLI I DYTË: ADOLESHENTËT DHE MOTIVIMI

2.1 Korniza teorike e studimit.....	15
2.1.1. Stadi i identitetit përkundrejt Difuzion-it.....	18
2.1.2. Konteksti social i zhvillimit të identitetit.....	19
2.1.3. Zhvillimi psikosocial i adoleshentëve.....	21
2.1.4. Koncepti i adoleshentëve për veten gjatë zhvillimit psiko-social.....	29
2.2 Teoria e Motivimit.....	33
2.2.1. Motivimi si një çështje personale.....	38
2.2.2. Motivimi në përgjigje të situatave.....	39
2.2.3. Kërkimet mbi motivimin e brendshëm.....	40
2.2.4. Motivimi akademik.....	42
2.3. Vetëvlefshmëria dhe teoria e pritshmërisë së vlerave.....	44
2.3.1 Pritshmëritë dhe vlerat.....	47

2.3.2	Koncepti për veten.....	48
2.3.3	Teoria e vetëperceptimit.....	51
2.3.4	Qasja funksionaliste.....	52
2.4	Kuptimi mbi vetëvlerësimin dhe nevoja për arritje.....	54
2.5	Teoria e atributimit dhe e kontrollit.....	58
2.6	Teoria e orientimit të motivimit, vetë-vendosmërisë dhe vetë-efikasitetit.....	60
2.7	Arritja e synimit në këndvështrim teorik.....	64
2.7.1	Strategji specifike për të mbrojtur vetë-vlefshmërinë.....	69
2.7.2	Nevoja për arritje dhe motivimi i vetvlershmërisë.....	73
2.8	Vetëvlefshmëria dhe teoria e pritshmërisë së vlerave.....	74
2.9	Teori bashkëkohore të motivimit akademik.....	76
2.10	Sjellja në klasë dhe arritjet akademike.....	78
2.11	Identiteti.....	85
2.12	Ndikimi i grupit në zhvillimin psikosocial.....	89
2.13	Lidhja e moshës me motivimin dhe sjelljen në klasë.....	91
2.14	Bashkpunimi në mjedis akademik.....	96
2.14.1	Sfida dhe mbështetje në edukim.....	97
2.14.2	Ambjenti shkollor dhe ambjenti social.....	99
2.14.3	Komunikimi mësues-adoleshent në shkollë.....	102
2.15	Burokracitë akademike dhe edukimi i adoleshentëve.....	103
2.15.1	Edukimi i adoleshentëve përmes shkollës.....	103
2.15.2	Lidhja e mësimit me jetën.....	104
2.15.3	Rregulli dhe disiplina.....	105
2.15.4	Pengesat dhe burokracitë në procesin e edukimit.....	107



## KAPITULLI I TRETË: PLANI KËRKIMOR

3.1. Metodologjia.....	109
3.1.1 Instrumentet e përdorura.....	110
3.1.2. Faza e Pilotimit.....	114
3.1.3. Proçedura e ndjekur.....	115
3.1.4. Kampioni i studimit.....	116
3.1.5. Profili demografik i studimit.....	119

## KAPITULLI I KATËRT

4.1 Përpunimi i të dhënave.....	121
4.2. Rezultatet.....	122
4.2.1. Motivimi dhe rëndësia e tij.....	122
4.2.2. Vetëvlerësimi dhe vetë-efikasiteti.....	133
4.2.3. Vetëdija publike dhe private.....	134
4.2.4. Vetë efikasiteti mësimor –mësues.....	140
4.2.5. Vetë-efikasiteti për përfshirjen e prindërve.....	146
4.2.6. Vetë-efikasiteti i prindërve.....	154
4.3. Diskutim mbi arritjet akademike.....	175

## KAPITULLI I PESTË

5.1. Përfundimet e studimit.....	182
5.2. Rekomandime.....	185

## LISTA E TABELAVE DHE GRAFIKËVE

Tabela 1.....	110
Tabela 2.....	111
Tabela 3.....	122
Tabela 4.....	122
Tabela 5.....	123
Tabela 6.....	123
Tabela 7.....	123
Tabela 8.....	124
Tabela 9.....	124
Tabela 10.....	125
Tabela 11.....	125
Tabela 12.....	125
Tabela 13.....	126
Tabela 14.....	127
Tabela 15.....	128
Tabela 16.....	129
Tabela 17.....	130
Tabela 18.....	131
Tabela 19.....	132
Tabela 20.....	133

Tabela 21.....	134
Tabela 22.....	135
Tabela 23.....	135
Tabela 24.....	136
Tabela 25.....	137
Tabela 26.....	138
Tabela 27.....	139
Tabela 28.....	140
Tabela 29.....	140
Tabela 30.....	141
Tabela 31.....	141
Tabela 32.....	142
Tabela 33.....	142
Tabela 34.....	143
Tabela 35.....	143
Tabela 36.....	144
Tabela 37.....	144
Tabela 38.....	145
Tabela 39.....	145
Tabela 40.....	146
Tabela 41.....	146
Tabela 42.....	147

Tabela 43.....	147
Tabela 44.....	148
Tabela 45.....	148
Tabela 46.....	149
Tabela 47.....	149
Tabela 48.....	150
Tabela 49.....	150
Tabela 50.....	151
Tabela 51.....	151
Tabela 52.....	153
Tabela 53.....	154
Tabela 54.....	155
Tabela 55.....	155
Tabela 56.....	156
Tabela 57.....	156
Tabela 58.....	157
Tabela 59.....	157
Tabela 60.....	158
Tabela 61.....	158
Tabela 62.....	159
Tabela 63.....	159
Tabela 64.....	160

Tabela 65.....	160
Tabela 66.....	161
Tabela 67.....	161
Tabela 68.....	162
Tabela 69.....	162
Tabela 70.....	163
Tabela 71.....	163
Tabela 72.....	164
Tabela 73.....	164
Tabela 74.....	165
Tabela 75.....	165
Tabela 76.....	166
Tabela 77.....	166
Tabela 78.....	167
Tabela 79.....	167
Tabela 80.....	168
Tabela 81.....	168
Tabela 82.....	169
Tabela 83.....	169
Tabela 84.....	170
Tabela 85.....	170
Tabela 86.....	171

Tabela 87.....	171
Tabela 88.....	172
Tabela 89.....	172
Tabela 90.....	173
Tabela 91.....	173
Tabela 92.....	174
Tabela 93.....	175
Grafiku 1.....	117
Grafiku 2.....	117
Grafiku 3.....	118
Grafiku 4.....	118
Grafiku 5.....	119
Grafiku 6.....	119

## LISTA E FJALORIT

**Adoleshenca** = periudha e zhvillimit ndërmjet fëmijërisë dhe moshës së rritur.

**Asimilimi** = përshtatja e informacionit të ri me skemat ekzistuese.

**Egocentrizmi** = supozimi që edhe të tjerët e provojnë botën në të njëjtën mënyrë, sikurse edhe të tjerët.

**Egocentrizmi i adoleshentit** = supozimi se çdo njeri tjetër përjeton në të njëjtën mënyrë ndjenjat, shqetësimet, mendimet e të tjerëve.

**Identiteti** = parimi sipas të cilit një person ose një objekt mbetet i/ e njëjtë me kalimin e kohës dhe përgjigja komplekse e pyetjes “Kush jam unë?”

**Komunikimi** = transmetimi i një mesazhi/ mesazheve nëpërmjet të folurit, gjesteve të ndryshëm, intonacionit të zërit, vështrimit/ vështrimeve e të tjera.

**Koncepti për veten** = perceptimi që individët kanë për veten e tyre.

**Kontrolli** = strategji e të nxënit e cila përdoret për shqyrtimin dhe kontrollin e të nxënit, strategji e cila shërben për mbledhjen e informacionit mbi aftësitë dhe të mësuarit tek nxënësit.

**Menaxhimi i klasës** = mbajtja dhe ruajtja e një mjedisi të përshtatshëm për të nxënit, duke shmangur problemet e ndryshme disiplinore.

**Mësimdhënia** = veprim i planifikuar, i cili synon të ndihmojë individët gjatë procesit të të nxënit.

**Motivimi** = proces i përgjithshëm, nëpërmjet të cilit fillon sjellja dhe më pas orientohet drejt një qëllimi të caktuar.

**Motivimi i brendshëm** = motivim që shoqërohet me veprimtari vetë-shpërblyese.

**Motivimi jashtëm** = motivim që krijohet nga shpërblime dhe faktorë të jashtëm.

**Ndërveprimi** = Situata të ndryshme në klasë, ku mësuesi dhe nxënësit punojnë së bashku.

**Njohja** = akti i krahasimit të përfaqësimit aktual me atë që është në kujtesë.

**Nxjerrja e përfundimeve** = strategji i të nxënës brennda të cilës përfshihen edhe pyetje të ndryshme mbi materialin që është mësuar.

**Objektivat mësues** = përcaktimi i qartë në lidhje me atë që pritet të mësojnë nxënësit nëpërmjet procesit të mësimdhënies.

**Perceptimi** = aftësia për të dalluar persona, objekte dhe ngjarje në kuptimin që prët diçka prej tyre.

**Përmbajtja** = strategji e cila përdoret për kërkimin e marrëdhënieve ndërmjet materialit të ri dhe materialit të njohur më parë.

**Përpunimi** = shtimi i informacionit mbi atë çfarë po mësohet dhe në këtë mënyrë informacioni merr më shumë kuptim dhe personalizohet.

**Riprodhimi** = akti i rinjohjes, i rikujtimit dhe i rindërtimit të asaj që është ruajtur më parë në kujtesë, si edhe aftësia për të shfrytëzuar informacionin e ruajtur në kujtesë.

**Ruajtja** = aftësia për të mbajtur informacionin në kujtesë.

**Skemat kognitive** = sisteme mendore, ose kategori të perceptimit dhe përvojës.

**Vetë-efikasitet mësues** = bindje në lidhje me cilësinë personale që kanë mësuesit në një situatë të veçantë.

**Vetë-efikasitet prindëror** = bindje në lidhje me cilësinë personale që kanë prindërit në një situatë të veçantë.

**Vetë-efikasiteti** = bindje në lidhje me cilësinë personale në një situatë të veçantë dhe bindjet që kanë individët mbi aftësinë e tyre për të vënë në veprim kontrollin mbi jetën e tyre.

**Vlerësim** = vendosja e një vlere gjykimi mbi rezultatin e matur dhe interpretimi i të dhënave që përfitohen nga testimet e ndryshme.

**Zhvillimi psikosocial** = term i përdorur nga E. Erikson, i cili përshkruan marrëdhëniet ndërmjet nevojave emocionale të individit në mjedisin social.





# KAPITULLI I: HYRJE

## 1.1. Vështrim i përgjithshëm

Në këtë punim parashtrihen dy hipoteza dhe pesë pyetje kërkimore.

- H1: motivimi i duhur ndikon në arritje akademike
- H2: motivimi ndikon në vetë-efikasitet, në vetëvlerësim dhe në vetëvlerësim.

Në mbështetje të tyre, ngrihen pesë pyetje kërkimore:

1. Cili është kuptimi i motivimit dhe rëndësia e tij?
2. Cili është roli i motivimit në pritshmërinë e adoleshentëve për veten?
3. Cilët janë faktorët që ndikojnë në besimin e adoleshentëve tek vetja?
4. Cili është roli i mësuesit në motivimin e nxënësve për arritjen dhe dëshirën për sukses?
5. Cila është domosdoshmëria e klimës së bashkëpunimit në klasë dhe në shkollë?

Siç e përmëndëm më sipër, qëllimi kryesor i studimit është vërtetimi i dy hipotezave për të përcaktuar rëndësinë e motivimit në dëshirën për arritje akademike.

Përveç dëshirës për arritje dhe dije, motivimi i duhur nxit ndjenjat e vetëbesimit, vetë-efikasitetit dhe vetëvlerësimit. Për të arritur konkretisht motivimin, ndikojnë faktorë shumë të rëndësishëm në edukim: mësuesit dhe prindërit. Ata janë të domosdoshëm në drejtimin e adoleshentëve drejt optimizmit dhe shpresës për sukses duke shmangur frikën nga dështimi.

Në të gjitha mjediset, pika ose çështja kryesore është të mësuarit brenda dhe jashtë shkollës dhe mënyra se si eksperiencat e ndryshme ndikojnë tek nxënësit. Psikologë të ndryshëm kryesisht Erick Erikson (1968, 1980) kanë argumentuar se individët ndeshen në nevoja të ndryshme psikologjike, në periudha të ndryshme të jetës së tyre. Në rastin e edukimit, gjetjet e studimeve tregojnë që dështimi i shkollave në plotësimin dhe përmbushjen e kërkesave dhe nevojave të nxënësve, rezulton në rënien e motivimit dhe, si rrjedhojë, edhe të arritjes (Eccles, Land, Midgley, 1991; Eccles, Midgley 1993). Motivimi në kontekst akademik të adoleshentëve, është bërë një nga konceptet kryesore psikologjike dhe fokus i shumë kërkimeve në edukim (Pajares & Varher 2002). Ky studim është fokusuar në arritjet akademike të adoleshentëve. Ai ka si qëllim të përcaktojë marrëdhëniet që ekzistojnë ndërmjet motivimit të brendshëm, të jashtëm, arritjeve akademike si dhe rolin e vetë-efikasitetit të mësuesve dhe prindërve në dëshirën për sukses në shkollë. Po kështu, po në aspekt të motivimit, studimi kërkon të përcaktojë dhe vetëvlerësimin si një faktor kryesor në rritjen e vetë-efikasitetit dhe aftësive për t'u përballur me sfidat që koha parashtron. Analog në faktorët e mësipërm është matja e vetëdijes publike dhe asaj private për të kuptuar lidhjen që ka vetëndërgjegjësimi për arritjet dhe për atë çfarë të tjerët presin nga ne.

Arritjet akademike, vetëvlerësimi, vetë-efikasiteti i adoleshentëve janë gjithashtu të rëndësishme për hartuesit e programeve dhe reformave në arsim. Bazuar në studimet dhe në rezultatet e testeve të Pisa-s, vendet që kanë nxënësit me rezultate më të larta, janë vende me standarte më të larta ekonomike. Për më tepër, arritjet akademike dhe angazhimi në mësim, i mbajnë adoleshentët larg fenomeneve të padëshirueshme që koha sot i ka në përmbajtjen e saj. Gjithashtu i ndihmojnë në mirëqenien e tyre psiko-sociale. Sipas raportit të UNICEF-it, në librin "The state of the World's Children 2011" – Artikulli "Adolescence, an age of opportunity", thekson që: "Qëllimi ynë është që të arrijmë synimet e zhvillimit të mileniumit të ri, deri në 2015. Ne duhet ta kemi mirëqenien dhe të drejtat e një adoleshenti, pjesë thelbësore të agjendës. Adoleshentët, shpesh, referojnë si gjenerata të rritura në të ardhmen, ne nuk duhet të harrojmë që ata janë pjesë e qëndrueshme e brezit aktual të qytetarëve global; jetojnë, punojnë, kontribuojnë në familje, komunitet, shoqëri dhe ekonomi. Ata meritojnë mirënjohje, mbrojtje dhe kujdes, meritojnë komoditetin dhe shërbimet themelore si dhe mundësi e suport." (UNICEF 2011).

Motivimi është i një rëndësie të veçantë gjatë adoleshencës sepse kjo është një periudhë ndryshimi në të cilën adoleshentët kërkojnë autonomi në përgatitje për botën e të rriturve, gjithashtu dhe shumë problem në përshtatjen si për vajzat, ashtu dhe për djemtë.

Në fushën e edukimit, Strategjia Evropiane për 2020 (Komisioni Evropian 2010) vendosi 2 qëllime:

1. Të pakësojë numrin e nxënësve që braktisin shkollat
2. Të rritet numrin e nxënësve që ndjekin cikle më të larta të shkollave si gjimnazi, shkollat përgatitore për universitete etj

Synimi i dytë është thelbësor pasi edukimi luan një rol kyç në punësim dhe konkurrencë duke nxitur rritjen ekonomike (Gras & Roth 2008). Sipas kësaj strategjie dhe domosdoshmërie për rritjen e numrit të nxënësve që ndjekin etapat më të larta të edukimit, ka qenë një nga arsyet që Gjermania ka thirrur Samitin Evropian mbi qëllimet për edukimin në Strategjinë EU 2020 (EurActive 2010). Këshilli Evropian theksoi, pikërisht për këtë arsye që është kompetenca e shteteve anëtarë të “përcaktojnë” qëllimet sasiore në fushën e edukimit (Këshilli Evropian 2010, 12).

Testi PISA është vërtet një metodë jo e detajuar matëse, por mbetet treguesi i vetëm i vlefshëm për të krahasuar vendet e OCDE-së.

Motivimi i duhur i adoleshentëve çon në rritjen e ambicies së tyre për rezultate më të larta. Gjithashtu, i nxit ata në sferën e edukimit me nivel më të lartë, po ashtu edhe në rrugën e edukimit gjatë gjithë jetës. Vetëm nëpërmjet edukimit, ata mund të përballen me sfidat që parashtron koha sot. Studimet makro-ekonomike tregojnë se e ardhmja e një vendi, rritja e tij ekonomike lidhet ngushtë me aftësitë njohëse të punëtorëve të tij (Strategjia Evropiane 2010).

## 1.2. Prezantimi i problemit

Në strategjinë kombëtare të arsimit parauniversitar, qeveria shqiptare, bazuar dhe në strategjinë e organizmave ndërkombëtare, ka parashtruar rëndësinë e reformimit të sistemit arsimor për zhvillimin ekonomik dhe social të vendit. Treguesit më kryesorë të cilësisë së performancës mësimore dhe gjithashtu, një komponent thelbësor janë nxënësit. Sipas strategjisë, një nga shkaqet që favorizon braktisjen e shkollës është mungesa e interesit të nxënësve për mësim. Për t'i motivuar ata, duhen përdorur metoda që u ngjallin interesin dhe dashurinë për të ditur.

Sipas treguesve të OECD, ngarkesa mësimore aktuale e nxënësve tanë është shumë e lartë. Sfidat që i paraqiten përpara arsimit sot janë për të nxitur te nxënësit shprehitë zbuluese, sintetizuese, eksperimentuese gjatë procesit mësimor.

Motivimi për t'i kthyer operacionet mendore drejt sintezës dhe mendimit kritik, është një sfidë e edukatorëve, mësuesve dhe prindërve. Edhe pse rezultatet e treguara nga testi PISA i 2000 tek i 2009 kanë treguar se nxënësit shqiptarë kanë performuar më mirë, sërish standardet e tyre janë të ulëta në rang mbarëkombëtar sipas raportit të vitit 2011 të Bankës Botërore. Bazuar në aspiratat e Shqipërisë për anëtarësimin në BE, reformat në edukim janë një faktor primar.

Në asistencë të Bankës Botërore, Ministria e Arsimit të Shqipërisë ka përfunduar dokumentacionin përkatës “Për politikat e decentralizimit në sektorin e arsimit parauniversitar” në bashkëpunim me Ministrinë e Pushtetit Vendor dhe Decentralizimit. Në dokument përshkruhen çështjet qendrore në lidhje me decentralizimin, përfshirë disa përkufizime, avantazhe dhe disavantazhe, si dhe kushtet që bëjnë të mundur arritjen e suksesit (Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar, fq 11). Decentralizimi nga qendra vjen vertikal drejt DAR/ ZA (Drejtoria Arsimore Rajonale) dhe shkollave, si rrjedhojë, edhe mësuesve në pritshmëritë e tyre për ndërthurjen e teknikave dhe metodave të nevojshme në nxitjen e nxënësve drejt arritjeve akademike. Ai nuk anashkalon, përkundrazi, përfshin faktorin prind bashkë me rëndësinë e tij. Përfshirja e tij paraqitet në ligjin “Shkolla Qendër Komunitare”.

Pikërisht, nxitja dhe motivimi për ambicie të nxënësve shërben si pikënisje e këtij studimi, pasi me arsimin produktiv, nxënësit e mirëarsimuar të gatshëm për t'u përballur me sfidat, çojnë në rritje dhe zhvillim të ekonomisë së vendit. Bazuar në Teorinë e Erikson-it (1968-1980) mbi përshtatjen, identitetin në adoleshencë dhe nevojat psikologjike që paraqet kjo moshë, në teorinë e Zimmerman-it mbi vetë-efikasitetin dhe vetëvlefshmërinë, mbi Teorinë e Eccles (1991), Midgley (1991), Deci & Ryan (1992), Pajares & Urda (2002); Pintrich & DeGroot (1990; 82, 33-40); Spinath & Itarla (2006) etj., u vlerësua si shumë i rëndësishëm motivimi i duhur për arritjet akademike, vetvlefshmërinë dhe shpresën për sukses.

Gjithashtu, shumë të rëndësishëm shihen faktorët që çojnë në motivim si mësuesit, prindërit dhe rëndësia e bashkëpunimit dhe përfshirja e tyre në motivim të trinomit mësues-nxënës-prind, sipas literaturës së shqyrtuar në studim, lidhet me arritjet akademike të adoleshentëve.

### 1.3. Qëllimi i studimit

Ky studim ka si qëllim:

1. Të zbulojë lidhjen ndërmjet motivimit dhe arritjeve akademike tek adoleshentët.
2. Të përcaktojë lidhjen ndërmjet motivimit dhe pritshmërisë që kanë adoleshentët për veten.
3. Të identifikojë rëndësinë e klimës në klasë në vetë-efikasitetin dhe në motivimin e adoleshentëve.
4. Të përcaktojë forcën e lidhjes apo bashkëpunimit mësues-nxënës dhe fëmijë-prind për arritje brenda dhe jashtë institucionit të edukimit.
5. Të identifikojë lidhjen ndërmjet arritjeve akademike të adoleshentëve në disa aspekte të përfshirjes së prindërve në komunitetin e edukimit (Nisma e re në arsim: “Shkolla si Qendër Komunitare”).
6. Të zbulojë rëndësinë e ekzistencës së metodave të ndryshme pedagogjike në nxitjen dhe motivimin e nxënësve për arritje akademike.
7. Të përcaktojë rëndësinë e ndryshimeve në politikën arsimore dhe praktikën që do të ndihmonin në motivimin e adoleshentëve për arritje.

#### 1.4. Rëndësia e studimit

Ky studim synon të identifikojë rëndësinë e motivimit në arritjen akademike të nxënësve në periudhën e gjimnazit. Gjithashtu një synim tjetër i këtij studimi është domosdoshmëria e bashkëpunimit mësues-prindër në motivimin e duhur për arritje akademike duke ndikuar në sferën e vetëvlerësimit, vetë-efikasitetit, përcaktimin e vetëdijes publike dhe private si pjesë thelbësore e qenies dhe ekzistencës së një adoleshenti për veten, familjen, shkollën, shoqërinë. Në vendin tonë nuk ka studime për sfidat në motivimin e adoleshentëve, sidomos para ngërçeve që arsimi ynë ka pësuar që në vitet 90.

Tranzicioni i gjatë politik-ekonomik-shoqëror nuk mund të mos prekë edukimin i cili ka pësuar nga ana e tij një tranzicion intelektual duke rezultuar në dukurinë e braktisjes së shkollës, analfabetizmin funksional dhe mungesës së aftësisë për t'u përballur me kërkesat e kohës. Në literaturën botërore, psikologët e edukimit janë interesuar mbi dëshirën për sukses dhe arritjet e nxënësve duke vlerësuar rolin e motivimit, bashkëpunimit dhe efikasitetit mësues-nxënës-prindër.

Gjetjet e tyre në këto studime kanë rezultuar në përfundimin se motivimi, vetëvlerësimi i duhur, vetë-efikasiteti çojnë në nivele të larta të arritjeve akademike dhe se bashkëpunimi mësues-prindër nxit motivimin e duhur duke i nxitur adoleshentët jo vetëm drejt vetëvlerësimit dhe pritshmërive pozitive ndaj vetes, por edhe ndaj pritshmërive që të tjerët (prindërit, mësuesit dhe shoqëria) kanë ndaj tyre (Allan Wigfield; Jacquelynne; Erikson; Parajes & Urdan, 2002; Martin, 2005; Pintrich & DeGroot, 1990; Younger & Warrington; Covington, 1992; Weiner, 1984, 1985; Duda & Nicholls, 1992; Kaplan & Maehr, 2002; Ryan & Deci, 2000; Covington & Beery 1976; Seifert ,2004)

Pra, synimi i parë i studimit është të identifikojë lidhjen mbi rolin e motivimit në arritjet akademike të adoleshentëve. Studimet e bëra deri më tani, duke iu referuar studimeve të tjera nga psikologë të edukimit, kam matur rëndësinë e motivimit të brendshëm dhe të jashtëm në lidhje me rezultatet e rritura dhe synimet e vëna në adoleshencë. Më saktësisht, kam përdorur një shkallë prej 7 njësisish për të matur motivimin e brendshëm kundrejt njohurive, arritjeve dhe stimulit, si dhe motivimin e jashtëm, introjeksionin, rregullimin dhe demotivimin. Instrumenti përmban 28 njësi dhe është përdorur për vlefshmërinë e tij në matjet e motivimit nga autorët Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Sénécal, Évelyne F. Vallières, (1989, 1992).

Gjithashtu, studimi synon të përcaktojë rëndësinë e vetëdijes publike dhe private si element të vetëvlerësimit, vetë-efikasitetit, pritshmërive që kemi ndaj vetës, pritshmëritë që të tjerët kanë ndaj nesh. Kjo marrëdhënie, stimuli i vetëdijes publike dhe private nuk është studiuar sidomos në shtysën që ajo i jep vetëvlerësimit dhe pritshmërisë. Vetëvlerësimi në studimet e kryera nga Bandura (1997), Zimmerman (1995, 2000), Eccles (1983), është parë si një



element thelbësor i vetë-efikasitetit që çon në motivim dhe nuk është i lidhur me vetëdijen publike ose private dhe me matjen e pritshmërive.

Për sa i përket vetë-efikasitetit të mësuesit dhe të prindërit në vendin tonë, ka studime që janë marrë me përfshirjen prindërore në edukim, madje në bazë të domosdoshmërisë së saj janë hartuar dhe strategjitë aktuale të arsimit parauniversitar (Strategjia për Arsimin Parauniversitar, 2015). Por kjo nuk është parë në aspektin e vetë-efikasitetit, që do të thotë, mënyrën se si mësuesit apo prindërit e shohin veten faktor të rëndësishëm në motivim.

Studimi është mbështetur në literaturë botërore, kërkon të zgjerojë dije, të japë kontributin e tij në sfidat që paraqet koha, mbi motivimin e adoleshentëve.

Sa më i mirë-motivuar është një adoleshent, aq më i drejtuar është ai nga arritjet. Po në këtë kontekst motivimi, sa më e lartë është vetëvlerësimi i tij, aq më e lartë është pritshmëria ndaj vetes dhe pritshmëritë që të tjerët kanë për të.

Origjinaliteti i studimit qëndron në ndërthurjen e motivimit me disa faktorë të brendshëm e të jashtëm, për të parë lidhjen e tij me arritjet akademike, dëshirën për sukses, duke marrë në konsideratë nivelin e kontradiktave të moshës në përpjekje të përcaktimit të identitetit të tyre (Erikson, 1968, 1959)

## 1.5. Fusha e interesit

Fusha e interesit në këtë studim lidhet me motivimin e nxënësve dhe rolin e tij në arritjet akademike. Gjithashtu, me interes është vetëvlerësimi si një komponent i rëndësishëm i motivimit drejt arritjes, i lidhur ngushtë me dukurinë e vetëdijes publike dhe private. Nuk duhet anashkaluar kurrsesi vetëefikasiteti i prindërve dhe mësuesve, si dy faktorë vital në motivimin e adoleshentëve.

Sipas Strategjisë Evropiane të 2020 mbi arsimin, paraqitet rënia e interesit për arritjet akademike, aspiratat për arsimin gjatë gjithë jetës dhe punësimi i të rinjve ([https://ec.europa.eu/europe/2020/making-it-happen/country-specific-raccommendations/index\\_en.html](https://ec.europa.eu/europe/2020/making-it-happen/country-specific-raccommendations/index_en.html)).

Për të arritur qëllimin, Komisioni Evropian raporton iniciativat e disa vendeve të Evropës si Belgjika, Çekia, Danimarka, Estonia, Hungaria, Lituania për reforma në edukim që të shmanget ngarkesat e tij të tepërta , në mënyrë që të reduktohet abandonimi. Iniciativat mbështeten në diversitetin e kualifikimeve, lehtësimin e kalimit në sfera më të larta të edukimit, gjithashtu përforcimin e lidhjes së shkollës me punën, e bërë nga shumë vende.

Në një ritëm koherent me vendet e Bashkimit Evropian, Strategjinë Evropiane për edukimin, edhe Strategjia për Arsimin Parauniversitar synon që arsimin e mesëm ta nivejojë në dy drejtime:

1. Drejtimi i parë i përgatit nxënësit për shkollën e lartë
2. Drejtimi i dytë i pajis nxënësit me aftësitë dhe shkathhtësitë profesionale të nevojshme për t'u bërë anëtarë produktiv të shoqërisë.

Kjo ndodh pas mbarimit të shkollës së mesme (S.K.A.Gj 2015, fq 16).

Sipas ligjit 69/2012 të arsimit parauniversitar, qëllimi kryesor i tij është që të formojë çdo individ me mënyrën e përballimit të sfidave të së ardhmes, të jetë i përgjegjshëm për familjen, shoqërinë, kombin.

“Të njohë, të respektojë, të mbrojë identitetin kombëtar dhe të zhvillojë trashëgiminë dhe diversitetin tonë kulturor”

“Të zhvillohet në aspektin intelektual, fizik, social dhe të jetë i aftë të mendojë në mënyrë të pavarur, kritike e krijuese, t'u përshtatet ndryshimeve etj.” (Ligji 69/2012, 4403-44-4).

Arritjet e nxënësve janë shumë të rëndësishme. Faktorët kyç të motivimit të tyre janë mësuesit dhe prindërit.

Sipas ligjit të mësipërm, neni 56, mësuesi zhvillon mësimdhënie me synim zotërimin e kompetencave themelore në bazë të standardeve të të nxënësve, duke përzgjedhur ndërmjet metodave dhe praktikave bashkëkohore më të mira vendase dhe të huaja. (Ligji 69/2012, Neni 56, fq 44190).

Po sipas këtij ligji, prindi përcaktohet të jetë partneri kryesor i institucionit arsimor, në mbarëvajtjen e fëmijës dhe të institucionit (Ligji 69/2012, Neni 62).

Gjithashtu në standardet që IZHA përcakton, përkatësisht në standardin e tretë mbi komunikimin, punën në grup dhe bashkëpunimin ku vihet theksi mbi atë prindër-mësues si nxitës të procesit mësimor dhe të arritjeve akademike (IZHA fq, 6) dhe në standardin e njëmbëdhjetë mbi reflektimin ndaj mësimdhënies dhe mësimnxënies (IZHA fq, 15).

Duke marrë në shqyrtim strategjitë, vëmë re se thelbi i luftës ndaj sfidave që koha sot, ngre në motivimin e nxënësve dhe sidomos adoleshentët, për arritje akademike, vetëvlerësim. Si nxitje e dëshirës për sukses është bashkëpunimi në trinomin mësues-nxënës-prindër për t'i dhënë jetë, frymëzim dhe drejtimin e duhur procesit të edukimit, si faktor kryesor i emancipimit ekonomik, social, psikologjik të vendit.

Synimi dhe fusha e interesit janë pikërisht adoleshentët.

- Çdo adoleshent është një individ që meriton respekt dhe mbështetje nga familja dhe mbarë shoqëria në tranzicionin e tij për t'u bërë i rritur.
- Adoleshentët janë një vlerë e çmuar për prindërit, shkollën dhe shoqërinë, sepse ata janë e ardhmja dhe nuk janë një problem që duhet zgjidhur.
- Çdo adoleshent ka një kontribut unik për zhvillimin e shoqërisë.
- Shoqëria tregon vlerat e saj kur u jep adoleshentëve edukim cilësor, ndihmë dhe mbështetje.

(Qytetari 10, fq, 101)

## 1.6. Korniza teorike

Baza teorike e këtij studimi fillon me Teorinë e Zhvillimit Psikosocial të Erik Erikson-it, fokusuar në zhvillimin njerëzor, pikërisht në moshën e adoleshencës. Sipas Eriksonit (1968; 1980), individët kanë nevoja psikologjike të ndryshme në periudha të ndryshme të jetës së tyre. Në rastin e edukimit, studimet tregojnë se nëse insitucionet e edukimit dështojnë në nxitjen dhe përmbushjen e detyrave, nevojave e fëmijëve në adoleshencë, rezulton në rënien e motivimit dhe arritjeve akademike të adoleshentëve. Teoria bëri të qartë rëndësinë e të qenit të motivuar në adoleshencë.

Në mbështetje të teorisë, gjithashtu dhe mbi rëndësinë e motivimit, janë përdorur teori të tjera të psikologëve të ndryshëm. Martin (2007) e theksonte motivimin si energjia potenciale drejt arritjeve. Gjithashtu edhe vetëvlefshmëria (Covington). Në rolin e vetë-efikasitetit dhe pritshmërisë është përdorur teoria e Zimmerman (1995), Bandura (1986); Eccles (1983). Po kështu, duke pasur si bazë teorinë e Erik Erikson në kontekstin social, një adoleshent vendos vetë nëse përpiqet për vetëperceptim, vetëvlerësim do të jenë në krizë apo të menaxhueshme. Kjo është e lidhur me teorinë mbi vetvlefshmërinë dhe vetë-efikasitetin e Bandura-s (1986), Eccles (1983) edhe me Covington (1997;1992). Martin & Marsh theksojnë frikën nga dështimi duke e rithënë teorinë e Eriksonit mbi përcaktimin e vetëvlerësimit si krizë.

Përballë kësaj sfide, në procesin e inkurajimit të saj hyjnë edhe mësuesit bashkë me prindërit.

Për ndikimin e rolit të mësuesit ka rezultuar efektive teoria e Marsh (2003). Për sa i përket rolit dhe angazhimit të prindërve, mbështetje të plotë jep teoria e Deci & Ryan (2000). Modelet teorike të sipërpërmendura, të gërshetuara me modelin bazë të Erikson, synojnë që të influencojnë faktorët në nxitjen e motivimit të adoleshentëve në arritje akademike.

Adoleshentët janë e ardhmja e vendit. Të nxisësh tek ata vetëbesim apo vetëvlerësim, ngre themele të forta në strukturën makro-sociale. Nga ana tjetër, adoleshentët e frustruar e projektojnë atë në të njëjtën strukturë, gjithashtu dhe në atë individuale.

## 1.7. Vështrim mbi metodologjinë e kërkimit

Studimi ka natyrë sasiore dhe qasja që e mbështet është pozitiviste. Pavarësisht nga ndryshimet teorike, kërkimi thekson se ka një realitet të përbashkët mbi të cilin njerëzit bien dakord. Metoda sasiore përdoret kur një studiues ngre një hipotezë dhe teston konfirmimin. Në librin e tij “The Enlightened Eye”, Eisner (1991) i sugjeron studiuesve që të adaptojnë “...një lloj forme të pozitivizmit” (fq. 167). Kjo është arsyeja që kjo paradigmë përgatit metoda të tilla si pyetësorë apo eksperimente që studiojnë sjelljen e individëve përmes matjeve të sakta numerike.

Gjithashtu duke qenë se kërkimi është një etapë e rëndësishme në studim, ai nevojitet të jetë sa më preciz. Në shkencat sociale, për vetë natyroren e tyre, kjo saktësi mund të arrihet nëpërmjet metodës sasiore e cila përmbledh fakte dhe statistika që më pas, na udhëheqin në studim. Pyetësorët janë zgjedhur si metoda bazë e këtij studimi sepse duke i bërë, në këtë rast shumë nxënësve, të njëjtat pyetje, në mund të ndërtojmë një vizion më të qartë të qëllimit të studimit dhe hipotezave që synojmë të vërtetojmë. Gjatë studimit me anë të metodës, ne mund të kryejmë monitorimin mbi mënyrën se si dhe se sa ndryshojnë opinionet e individëve të ndryshëm.

Në punim metoda sasiore tregoi:

- Rëndësinë e motivimit në dëshirën për arritje
- Sa nxënës mendonin që motivimi është i rëndësishëm dhe për dije
- Cila është shkalla e tyre e vetëdijes publike apo private
- Sa e shihnin mësuesit dhe prindërit veten si faktorë në motivimin e adoleshentëve

Për të qenë më efektive, metoda sasiore kërkon gjithashtu dhe një analizë të hollësishme të të dhënave, për të parë lidhjen korrelative midis variablave. Duke u ndërthurur me një analizë të tillë, me anën e metodës mund të arrijmë në gjetje dhe përfundime të rëndësishme.

## 1.8. Kufizimet e studimit

Së pari, studimi u përqendrua në qytetin e Durrësit për arsye të mungesës së kontaktit me DAR (Drejtoria Arsimore Rajonale) përkatës. Megjithatë, fokus ishin dy shkollat e mesme të qytetit, përcaktuar si dy gjimnazet më të mëdha dhe kryesore: “Gjergj Kastrioti” dhe “Naim Frashëri”, si dhe në mësues të dy shkollave gjatë vitit akademik 2014-2015. Kampioni u bë në mënyrë rastësore sipas Teknikës Rastësore të Stratifikuar. Përveç faktit të të qenit shkolla kryesore, ato janë në pozicion gjeografik të skajshëm ndaj njëra-tjetrës. Gjithashtu për arsye të lëvizjes së popullsisë, shkollat kanë përbërje heterogjene nxënësish nga zona të tjera të vendit.

Instrumentet matës së këtij studimi janë të natyrës vetëraportuese ku subjektet iu janë përgjigjur çështjeve dhe pyetjeve me sinqeritet.

Në aspektin e ndarjes së motivimit të jashtëm, të brendshëm, demotivimit, në matjen e vetëdijes publike, asaj private në vetëvlerësim dhe për më tepër, në matjen e vetë-efikasitetit të mësuesit apo prindërit, është kryer analiza korrelacionale. Forca e lidhjes së korrelacionit është e qartë, e matshme në çdo pjesë të analizës, por lidhjet shkakore janë vështirë për t’u shprehur.

Nevojitet që studimi të jetë më i shtrirë në kohë dhe vend. Ndryshe e thënë, të jetë afatgjatë dhe më i zgjeruar për të parë të plotë rëndësinë e motivimit në arritje akademike, fuqinë e faktorit prind-mësues, si dhe matjen e vetëvlerësimit, vetëbesimit tek adoleshentët.

Në mbledhjen e të dhënave nuk u morën në konsideratë faktorë të tjerë (variabël) të cilët mund të ndikojnë drejtpërdrejtë në nivelin e raportuar të vetë-vlerësimit, motivimit, vetë-efikasitetit prindëror dhe të mësueseve

Në mbledhjen e të dhënave nuk u morën në konsideratë faktorë të tjerë të jashtëm dhe të brendshëm që mund të ndikojnë në transformimin e përgjigjeve nga ana e të anketuarve

Procesi i përgjithësimit sasior të të dhënave vështirësohet duke marrë në konsideratë faktorët e mësipërm.

## 1.9. Organizimi i studimit

Studimi është i organizuar në pesë kapituj si më poshtë:

Në kapitullin e parë bëhet një parashtrim i përgjithshëm mbi rëndësinë e motivimit në arritjet akademike dhe nxitjen e dëshirës për sukses. Studimi është i lidhur me studime të tjera bashkëkohore, me raportet e OCDE, Strategjisë Evropiane të 2020 dhe Strategjinë e Arsimit Parauniversitar 2014-2015. Gjithashtu parashtron fushën e interesit, qëllimin e studimit, kornizat teorike mbi të cilat bazohet, këndvështrim mbi metodologjinë e punimit si dhe konceptet kryesore së bashku me organizimin e studimit.

Në kapitullin e dytë shqyrtohet literatura duke u fokusuar së pari në zhvillimin psiko-social të adoleshentëve, për të kuptuar krizat e moshës në përcaktimin e identitetit. Bazuar në teorinë psiko-sociale të zhvillimit njerëzor, sipas Erik Erikson, individët ballafaqohen në çdo stad të jetës me nevoja dhe kërkesa të ndryshme psiko-sociale. Në adolehencë, nëse shkolla si institucion edukimi nuk arrin të përmbushë këto nevoja, atëherë ajo dështon në motivimin e nxënësve dhe në arritjet e tyre akademike. Për të kuptuar më mirë rolin e motivimit në arritje akademike dhe faktorët që ndikojnë në të, në kapitull jepen përshkrime të teorisë së Martin, Eccles, Bandura etj mbi vetë-efikasitetin, vetvlefshmërinë dhe vetëvlerësimin. Në shqyrtimin e literaturës, cilësohet e pashmangshme përfshirja e teorisë së Zimmerman, Schunk, Covington mbi vetë-efikasitetin, rolin e prindërve dhe mësuesve në nxitjen e motivimit.

Në kapitullin e tretë përshkruhet metodologjia e përdorur për vërtetimin e hipotezës dhe sqarimin e pyetjeve kërkimore. Gjatë përshkrimit të saj jepen të dhëna në lidhje me komponentin, duke përshtatur imtësisht instrumentet e përdorura, procesin e grumbullimit të të dhënave dhe përpunimin e tyre.

Në kapitullin e katërt trajtohen pyetjet e studimit, lidhja e motivimit me arritjet akademike dhe me vetëvlefshmërinë duke e parë si çelës të suksesit, shmangies së dështimit. Gjithashtu shihen lidhjet e vetë-efikasitetin prindëror dhe të mësuesit në arritjet akademike.

Në kapitullin e pestë trajtohen gjetjet e studimit dhe diskutimi i tyre mbi kohën dhe tezat e literaturës së përdorur.

Në kapitullin e gjashtë kemi përfundimet dhe rekomandimet e bazuara në studime dhe literatura të ndryshme.

## KAPITULLI II: ADOLESHENTËT DHE MOTIVIMI

### 2. Shqyrtimi i literaturës

#### 2.1. Korniza teorike e studimit

##### *Identiteti dhe personaliteti*

Mënyra sipas së cilës adoleshentët e perceptojnë veten në kohë dhe në hapësirë mund të përshkruhet si identitet. Gjithashtu, edhe pozicioni social/ roli me të cilin janë përshtatur adoleshentët shfaq ndikimin e tij në krijimin e identitetit. Stadi i pestë i zhvillimit sipas Erikson-it lidhet me synimet e adoleshentëve për të formuar identitetin e tyre dhe çdo veprim lidhet me prezantimin e vetes si diçka autonome, aktive dhe kompetente, gjithmonë në përputhje me botën reale (Erikson, 1968). Është mëse normale që adoleshencia i periudhë të karakterizohet nga ndjenja e mosbesimit, nga dëshira për të qenë të pavarur, nga iniciativa, dhe nga ndjenja e inferioritetit. Formimi i identitetit në thelb përbën një sfidë të fortë dhe njëkohësisht është edhe një proces i rëndësishëm i cili zhvillohet në rrethana të shumta. Zhvillimi i identitetit është rezultat i përvojave jetësore të adoleshentëve dhe pavarësisht se është unik, proceset nëpërmjet të cilave zhvillohet identiteti janë të ngjashme (Erikson, 1968). Formimi i një identiteti të fortë i ndihmon adoleshentët të krijojnë individualitetin në mënyrën e duhur. Termi “identitet” mund të kuptohet në këndvështrime të ndryshme. Dikush mund ta kuptojë si një ndjenjë e vetëdijshme individuale, dikush mund ta kuptojë si një vazhdimësi eksperiencash, ndërsa dikush tjetër mund ta shohë si një ndjenjë solidariteti me idealet e grupit social. Gjatë periudhës së adoleshencës identiteti shërben si një bazë për formimin e pritshmërive dhe qëllimeve që adoleshentët i vendosin vetes. Konstrukti jetësor sipas të cilit veprojnë adoleshentët lidhet me të kaluarën dhe me të tashmen e tyre, por gjithashtu shërben edhe si një urë lidhëse midis zhvillimit të identitetit gjatë adoleshencës dhe vetes (Erikson, 1968), pasi në vetvete konstrukti jetësor përfshin edhe marrëdhëniet e adoleshentëve me familjen, me shoqërinë, me shkollën dhe me grupin social.

Në mënyrë eksplicite apo implicite, identiteti tenton t'i japë përgjigje pyetjes “kush jam unë?!” pra, meqenëse identiteti lidhet me veten tek adoleshentët përveçse është çështje përcaktimi “kush jam unë?!” është gjithashtu edhe çështje përcaktimi “çfarë do të jem unë?!” dhe këtu duhet të mbajmë parasysh se identiteti përcaktohet në përputhje me një sërë faktorësh personalë dhe socialë. Tek teoria e Erikson-it formimi i identitetit tek adoleshentët është një çështje thelbësore për sa i përket zhvillimit psiko-social, pasi këtu



ndërthuren fuqishëm faktorët socialë dhe kulturorë. Në stadin e pestë të teorisë së tij Erikson theksoi formimin e identitetit dhe veten si autonome, aktive dhe pjesë e rëndësishme. Interpretimi i vetëdijshëm dhe zgjedhjet e përshtatshme të adoleshentëve luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin e identitetit. Identiteti i tyre prezantohet përpara të tjerëve (familjes, shoqërisë dhe grupit social) si një koncept pozitiv, i vetëdijshëm dhe si një koordinator racional i personalitetit të tyre, por është e rëndësishme të theksohet se prezantimi i identitetit (apo vetes) vijon gjatë gjithë jetës (Erikson, 1968). Kriza e identitetit gjatë periudhës së adoleshencës i motivon adoleshentët ta pranojnë veten ashtu siç janë dhe të integrohen në shoqëri në mënyrë të përshtatshme, pasi edhe vetë shoqëria ndikon në zhvillimin e personalitetit (Erikson, 1968). Adoleshentët gjejnë vetveten. Ata e përcaktojnë atë duke zgjedhur role të ndryshme të cilat u përshtaten, por gjithashtu mund të tregohen edhe shumë konfuzë në lidhje me përzgjedhjen e rolit i cili u përshtatet më mirë.

Ndryshimet në identitet ndodhin gjatë gjithë jetës. Një arsye që këto ndryshime studiohen më tepër në adoleshencë është sepse gjatë kësaj faze kemi të bëjmë me një riorganizim dhe ristrukturim thelbësor të kuptimit mbi vetveten (Erikson, 1968). Gjithashtu me përcaktimin e identitetit dhe personalitetit kanë të bëjnë dhe ndryshimet biologjike, sociale dhe konjitive të kësaj moshe. Zhvillimi i identitetit dhe personalitetit është kompleks dhe i shumanshëm. Ai përfshin në vetvete një sërë zhvillimesh të ndërlidhura që përfshijnë ndryshime në mënyrën se si një adoleshent sheh veten në lidhje me të tjerët dhe gjithë shoqërinë në të cilën jetojnë.

Kur ne mendojmë rreth zhvillimit të identitetit të adoleshentit, ky aspekt lidhet sipas psikologëve me atë që ata e quajnë sensi apo logjika e të krijuarit të identitetit. Pikëpamja dominante në këtë fushë studimi është sipas Erick Erikson-it. Ai e pa zhvillimin e personit si një lëvizje përmes serive të të 8 fazave të krizave gjatë gjithë jetës. Erikson besonte se stabilizimi i një sensi koherent të identitetit është kriza kryesore e një adoleshenti. Në modelin e Erikson-it secila fazë paraqet një stad apo një moshë të përcaktuar. Secili stad është një lloj sfide që çdo individ duhet të zgjedhë. Këto lloj krizash janë të pashmangshme dhe asnjë individ i vetëm nuk mund t'i evitojë gjatë rritjes. Të zgjidhësh secilën krizë do të thotë ta jetosh atë. Kjo nënkupton që asnjëri nuk mund t'i kalojë këto kriza plotësisht pozitivisht apo negativisht, por nënkupton rëndësinë e vënies së një ekuilibri në çdo stad të jetës (Gallatin, J. E. 1975., fq.175).

Sipas Erikson-it secila krizë vijon sipas së mëparshmes. Zgjidhja e suksesshme e krizës në stadin aktual varet nga zgjidhja e krizës paraardhëse. Fëmija që nuk e ka të kaluar me sukses stadin e besimit apo të mosbesimit, do të këtë vështirësi në stadet që do të pasojnë gjatë gjithë cikleve të jetës. Ky pohim lidhet dhe me moshën e adoleshencës, në të cilën, sipas Erikson-it, nëse një adoleshent i jep një zgjidhje të suksesshme krizës së identitetit përkundrajt humbjes së identitetit, varet së tepërmi se si ky adoleshent i ka zgjidhur stadet e

fëmijërisë. Pa pasur dhe zhvilluar një sens pozitiv besimi, autonomie dhe iniciative, është e vështirë të stabilizosh një sens koherent identiteti. Për më tepër, mënyra se si adoleshentët zgjidhin krizat e identitetit, do të kenë impakt në luftën që ata do të bëjnë në stadet në vijim.

Erikson-i besonte se nuk mund të studiohet adoleshenca si një periudhë e ndarë dhe e veçantë përkundrazi, ato që ndodhin gjatë kësaj moshe janë shumë të lidhura me ngjarjet e mëparshme dhe gjithashtu kanë ndikim në ato që do të vijojnë.

### **2.1.1. Stadi i identitetit përkundrejt Difuzion-it**

Sikurse Erikson e përshkroi atë: “Nga të gjitha lidhjet e mundshme, adoleshenti duhet të ndër marrë një seri selektive të angazhimeve personale, okupacionale, seksuale dhe ideologjike” (Erikson, 1968. fq.245)

Forcat sociale dhe biologjike që konvergjojnë në adoleshencë i detyrojnë të reflektojnë mbi vendin e tyre në botë dhe shoqëri. Të arrish të kesh një identitet të ekuilibruar dhe koherent, është një proces që kërkon impenjime intelektual dhe emocional. Sipas Erikson-it, vetëm në këtë fazë të jetës individ ka aftësitë mendore dhe fizike për të përballuar këtë detyrë. E gjithë kjo fazë shtrihet në ndërveprimet e adoleshentëve me të tjerët. Përmes reagimit ndaj njerëzve të cilët vërtet kanë rëndësi, adoleshenti zgjedh në mes të të gjithë elementëve që bëhen një pjesë e rëndësishme e identitetit të tij.

Të tjerët me të cilët ai ndërvepron, shërbejnë si një pasqyrë sipas të cilës adoleshenti sheh se si është dhe mëson se si duhet të jetë. Ky këndvështrim përkon me Charles Cooley (1902) i cili gjatë procesit të shoqërimit dhe formësimit të vetes shoqërore, cilëson se shoqëria ishte si një pasqyrë ku secili nga ne e shihte veten ashtu si shoqëria donte që ne të ishim.

Këto ndikime nga të tjerët influencojnë zhvillimin e identitetit tek adoleshentët. Me anë të reagimeve të të tjerëve, adoleshenti mëson nëse është i aftë, i shkathët apo i ngathët, tërheqës ose jo, me takt apo pa takt. Megjithatë më e rëndësishmja në këtë periudhë është kur gjatë kohës që një adoleshent formon identitetin e tij, ai mëson nga të tjerët çfarë është ajo që ai bën dhe duhet të vazhdojë, dhe çfarë është ajo që ai bën por që nuk duhet bërë. Në formësimin e identitetit, Erikson-i vuri së tepërmi theksin mbi shoqërinë e adoleshentit veçanërisht mbi persona që kanë influencë me sjelljet e tyre. Identiteti i adoleshentit është rezultat i bashkëpunimit ndërmjet tij dhe shoqërisë. Adoleshenti formon identitetin e tij sipas drejtimit që shoqëria i jep dhe po në të njëjtën kohë, shoqëria e identifikon atë (Erikson 1968).

### **2.1.2. Konteksti social i zhvillimit të identitetit**

Grupi social ku veprojnë adoleshentët ka një rëndësi shumë të madhe. Ai shërben si një pasqyrë ku adoleshentët shohin veten dhe në këtë mjedis kaq të rëndësishëm përpiqen të krijojnë identitetin e tyre personal (Shavelson, & Bolus 1982., fq. 3-17). Brenda grupit, si pjesëtarë të pëlqyeshëm dhe të përshtatshëm të tij, ata ndjehen shumë mirë, sepse arrijnë të krijojnë një nivel të lartë vetëvlerësimi dhe vetëbesimi, gjejnë të tjerë të ngjashëm në ndjenja, interesa, qëllime, apo qëndrime, si edhe arrijnë të ndërtojnë/ krijojnë kanale të vlefshme komunikimi (Shavelson, & Bolus 1982., fq. 74). Të qenit pjesë e një grupi social i ndihmon adoleshentët të ndjehen më të sigurtë, të mendojnë për të ardhmen e tyre dhe për të ecur përpara, prandaj shpesh herë për adoleshentët duket sikur grupi ka një rëndësi më të madhe se sa familja.

Konteksti social në të cilin adoleshenti tenton të stabilizojë një kuptim mbi identitetin e tij, ka një impakt të fortë mbi natyrën e procesit. Shoqëria luan një rol të rëndësishëm në përcaktimin se cilat lloje identiteti janë të mundshme, të dëshirueshme dhe cilat jo. Si rrjedhojë, zhvillimi i identitetit do të ndryshojë në kultura të ndryshme. (Kroger, J. 1997. 747-770).

Konteksti social në të cilin një adoleshent zhvillohet, gjithashtu vendos nëse përpjekjet për vetë-efikasitet dhe vetë-vlerësim do të jenë në krizë apo do të menaxhohen si sfidë. Vetëvlerësimi dhe vetë-efikasiteti konsiderohen si nxitës të aftësisë për të performuar (Bandura, 1977; 1986; 1993). Sa më shumë alternativa të hapen përpara një adoleshenti dhe sa më shumë situata në të cilat duhet të merren vendime, aq më e vështirë do të jetë për adoleshentin të stabilizojë një sens të identitetit të tij. Të rriturit në një shoqëri bashkëkohore në të cilën adoleshentët kanë një sërë karrierash, për të vendosur se kë të zgjedhin, është shumë e mundur që të provokojë një krizë të identitetit okupacional, se sa të rriturit në një shoqëri tradicionale (Erikson, 1968). Ndryshimet e mëdha sociale kanë ngritur pyetje më të komplikuar për të rinjtë. Këto pyetje nuk kanë të bëjnë vetëm me planet mbi okupimin dhe karrierën, por gjithashtu edhe me vlerat, stilin e jetesës, angazhimin etj. Në kohët e sotme, të rinjtë duhet t'i ndërthurin të gjitha vendimet e tyre në mënyrën më të mirë të mundshme që këto vendime të mos pengojnë planet e tyre për karrierë në të ardhmen.

Duke u bazuar në të gjithë këto sfida që koha e sotme hap dhe paraqet përpara adoleshentit, gjasat për një periudhë të të zgjedhurit të identitetit janë më të mëdha se kurrë ndonjëherë (Erikson, 1968).

Në shoqërinë e sotme, adoleshentëve u krijohet mundësia dhe inkurajohen për të ndenjur në bankat e shkollës më gjatë, në mënyrë që ata të mendojnë seriozisht për të ardhmen e tyre, pa marrë vendime, më pas, të pakthyeshme. Adoleshentët mund të eksperimentojnë në role dhe identitete të ndryshme brenda një konteksti dhe mjedisi që lejon dhe inkurajon eksplorime të tilla.

Eksperimentimi i roleve gjatë adoleshencës shpesh ka të bëjë me ndryshime të imazhit, paraqitjes së tyre. Gjithashtu kjo ka të bëjë edhe me sjelljen. Sipas teoricienëve si Erikson-i, të kesh kohën e mjaftueshme për të eksperimentuar me role të ndryshme, është një prelude i rëndësishëm për të stabilizuar një sens koherent të identitetit

Sipas Gallatin (1975), të kesh kohën e duhur për të eksperimentuar në role është një pjesë e rëndësishme me stabilizimin e një sensi koherent të identitetit. Por kjo ndodh vetëm në një mjedis që e lejon dhe e inkurajon atë. Sipas Erikson-it: “duhet të rriten në identitetin e një të rrituri, jo të detyrohen të kalojnë me forcë brenda tij.” Megjithatë “Një sens i identitetit as nuk fitohet dhe as mbahet një herë e përgjithmonë”( Erikson, 1959., fq.119).

Kur krizat e identitetit të adoleshentëve zgjidhen me sukses, ato përkrijnë me një seri angazhimesh: okupacionale, ideologjike, sociale, etike, religjioze dhe seksuale (Bourne, E. , 1978., 7, 223-251, 371-392).

Adoleshentët që arrijnë sensin e identitetit janë më të shëndetshëm psikologjikisht. Ata janë të suksesshëm, të motivuar, zhvillojnë marrëdhënie të shëndetshme me bashkëmoshatarët e tyre, kanë aspektin moral dhe të matur, dhe reflektiv në zgjedhjet që bëjnë në karrierën e tyre.

Individët që nuk e arrijnë sensin e identitetit, janë të mbushur me ankth, shfaqin nivele më të larta të konfliktit. Këta individë shfaqin nivelin më të ulët të autonomisë, nevojën më të madhe për aprovim social dhe gjithashtu shkëputen me shumë vështirësi ose nuk shkëputen fare nga prindërit. Këta adoleshentë shfaqin nivele më të larta të problemeve psikologjike dhe ndërpersonale (Erikson, 1968).

### 2.1.3. Zhvillimi psikosocial i adoleshentëve

Adoleshenca është një periudhë tranzicionesh: biologjike, psikologjike, sociale dhe ekonomike (Steinberg, L; 1999, fq. 10). Është periudha më emocionale e jetës. Individët interesohen në marrëdhëniet intime seksuale dhe biologjikisht janë të aftë të riprodhohen. Ata bëhen më të zgjuar, më të sofistikuar dhe më të aftë të marrin vendimet.

Adoleshenca njihet si faza kalimtare ku ndahet fëmijëria nga mosha madhore dhe gjatë kësaj periudhe individët vlerësojnë ato prirjet të cilat kontribuojnë në prodhimin e aspekteve pozitive në fusha të veçanta, në varësi të prirjeve që kanë. Po përsëri, për adoleshentët është shumë e vështirë që përreth të kenë të njëjtat gjëra apo të njëjtin mjedis, ndërkohë që ndryshojnë trupi dhe ndjenjat. Rruga e jetës që ata për zgjedhin nuk është ende e përcaktuar qartë, faktor që sjell njëkohësisht edhe një nivel të lartë pasigurie (Steinberg, 1999). Rruga është shumë e gjatë dhe çdo gjë lëviz me një shpejtësi të madhe, dhe të gjithë: adoleshentët, prindërit, mësuesit, grupi social, nxitojnë në përputhje me idetë, ndjenjat, interesat, qëndrimet dhe qëllimet që kanë apo synojnë të arrijnë. Roli i prindërve dhe i shkollës përballet me vështirësi të shumta gjatë periudhës së adoleshencës, pasi vetë adoleshentët nxitojnë që të rriten sa më shpejt.

Adoleshentët lejohen që të punojnë, të martohen dhe të votojnë. Gjithashtu ata mund të jenë të aftë të suportojnë vetveten financiarisht. Fillimi dhe mbarimi i adoleshencës është më shumë një mënyrë përjetimi, një opinion, se sa një fakt absolut. Çdo studiues për të përcaktuar këtë periudhë do të përcaktonte qëndrimin e tij në varësi të kufijve në përdorim.

Sipas studimeve të Arnett (Arnett, 1994b., fq.16, 289-296; Scheer, Unger, & Brown, 1994) faktorët psikologjikë si: “përgjegjësia për veprimet” ose fakti i “të marrit të vendimeve vetë” janë parë si kufijtë më të rëndësishëm ndërmjet adoleshencës e cila përfshin kalimin nga papjekuria në pjekuri. Disa nga këto periudha janë të buta për t’i kaluar, disa të tjera janë të fuqishme. Dhe jo çdo gjë ka një kohë specifike që ndodh. Aspekte të ndryshme të adoleshencës kanë fillesa dhe mbaresa të ndryshme për çdo individ.

Çdo i ri në vetvete është një fëmijë në një aspekt, një adoleshent në disa të tjera dhe një i rritur gjithashtu. Adoleshenca mund të zërë një hapësirë prej 10 vjetësh. Shumë psikologë vërejnë që një rritje e fuqishme psiko-sociale ndodh gjatë kësaj periudhe dhe kjo lloj rritje konceptohet më shumë si një seri fazash, se sa si stade homogjene.

Sipas studiuesve të cilët studiojnë këtë moshë, fazat e zhvillimit janë:

1. Adoleshenca e hershme (11-14 vjeç)
2. Adoleshenca e mesme (15-18 vjeç)

### 3. Adoleshenca e vonë ose rinia, siç njihet shpeshherë (18-21)

(Keniston, 1970,. 39,631-641.; Lipsitz, 1977)

Kjo ndarje korrespondon me mënyrën me të cilën shoqëria jonë i grupon të rinjtë në institucionet e edukimit. Këto përcaktime të adoleshencës në periudhat moshore janë përkatësisht moshën e shkollës: e mesmja e ulët (9 vjeçare), gjimnazi dhe kolegji.

Sipas Steinberg tre janë tiparet e zhvillimit të adoleshencës që i japin kësaj periudhe kuptimin dhe sharmin:

1. Puberteti
2. Emergjenca e aftësive më të avancuara të menduarit
3. Tranzicioni në rolet e reja në shoqëri

Ne i referohemi këtyre ndryshimeve si ndryshime biologjike, sociale dhe konjitive si ndryshimet më thelbësore të kësaj moshë. Këto ndryshime janë të pashmangshme dhe çdo adoleshent pa përjashtim në të gjithë shoqëritë i nënshtrohet këtij procesi.

Puberteti ka të bëjë me rritjen fiziologjike të të dy seksëve, por më e rëndësishme se sa ndryshimi fiziologjik, është impakti që puberteti luan në zhvillimet psikologjike që një adoleshent ngre për veten. mund të jetë i kërcënuar nga ndryshime në aparencën fizike.

Maturimi fizik dhe seksual thellësisht ndikon në mënyrën sipas së cilës adoleshentët shohin vetveten sipas mënyrave që sot trajtohen dhe shihen nga të tjerët (Steinberg, L., and A. Levine. 1991).

Hormonet luajnë një rol organizativ dhe aktiv (Collaer ML, Hines M. 1995;118(1):55-107). Ata organizojnë trurin në mënyrat se si të shfaqin sjelljen në këto role.

Ndryshimet hormonale thuhet që sjellin ndryshime në sjellje. Gjithashtu ndryshime të tjera gjatë pubertetit ndodhin nga një ndërveprim ndërmjet efektit organizativ dhe aktiv. Përveç sjelljes, puberteti mund të ndikojë dhe në funksionimin psikologjik në mënyra të ndryshme. Ky i fundit nga ana psikologjike ka të bëjë me imazhin që adoleshenti ngre për veten, i cili nga ana e tij, ndikon në mënyrën e të sjellurit.

Reagimet e të rinjve ndaj ndryshimeve të moshës dhe reagimet e të tretëve ndaj tyre, influencohen gjithashtu nga një mjedis social më i gjerë.

Pikëpamjet e shoqërive kontemporane mbi pubertetin dhe pjekurinë fizike shprehen përmes reklamave në televizor, gazetave, revistave dhe portretizimit të të rinjve adoleshentë në filma dhe media të tjera.

Megjithëse imazhi për vetveten i një adoleshenti pritet të ndryshojë gjatë një periudhe dramatike të zhvillimit fizik, për disa individë, vetëvlerësimi dhe imazhi që ata krijojnë për veten është një karakteristikë e qëndrueshme në rrënjë që të çojnë tek fëmijëria. Bazuar në këtë fakt, studiuesit i janë kthyer vëmendjes ndaj humorit të adoleshentëve, si një studim bazik në të kuptuarit e sjelljeve të tyre, (në pjesën më të madhe, i keq). Arsyeja e këtij fokusi është sepse adoleshentët janë në gjendje humori më të lëvizshme se sa pjesa tjetër e njerëzve, fëmijë apo të rritur. Humori i adoleshentëve ndryshon më shumë se i të gjithë personave të tjerë.

“Adoleshentët janë të aftë për emocione dhe pasione shumë të forta, por kapaciteti i tyre mendor nuk është akoma gati. Është njësoj sikur ata nuk mund të frenojnë emocionet e tyre.” Chalres Nelson, psikolog fëmijësh në Universitetin e Minnesota-s.

Studimet tregojnë se rritja e menjëhershme e hormoneve të lidhura me pubertetin, veçanërisht kur kjo rritje ndodh në adoleshencën e hershme, mund të shoqërohet me irritim, agresion tek djemtë dhe depresion tek vajzat. Por kjo ndodh vetëm në adoleshencën e hershme pasi më vonë hormonet stabilizohen në nivele më të larta dhe efektet negative të tyre fillojnë të veniten. (Buchanan, C.M., J.S. Eccles, and J.B. Becker 1992 62–107).

Por më shumë studiuesit bien dakord që ndikimi hormonal mbi humorin dhe sjelljen e adoleshentëve influencohet dhe nga faktorët mjedisorë. (Brooks-Gunn, J., and E.O. Reiter 1990). Megjithëse rritja e menjëhershme e hormoneve shoqërohet me luhatjen e humorit, studimet tregojnë se problemet në familje, shkollë apo me miqtë luajnë një rol shumë më të madh në zhvillimin e luhatjeve të humorit se sa ndryshimet hormonale. Madje studimet kanë treguar se është e mundur që ndryshimet në mjedis mund të ndikojnë në aktivitetin hormonal i cili nga ana e tij, ndikon në humorin e adoleshentit. Gjithashtu studimet tregojnë që puberteti rrit distancën ndërmjet prindërve dhe fëmijëve (Buchanan, C.M., J.S. Eccles, and J.B. Becker 1992., fq. 62–107).

Cilado qofshin mekanizmat e përfshira, studimet e ndryshme çojnë në përfundimet që zhvillimet që ndodhin gjatë kohës së pubertetit mund të çekuilibrojnë balancat ndërpersonale që janë vendosur gjatë kohës së fëmijërisë. Sot më shumë se kurrë vihet në dukje që problemet më të mprehta shëndetësore të adoleshentëve kanë më tepër shkaqe psikologjike se sa natyrore (Buchanan, C.M., J.S. Eccles, and J.B. Becker 1992).

Lidhja me fëmijërinë nuk ndikon vetëm në zhvillimin hormonal dhe në fazën e pubertetit të adoleshentit. Sipas Erick Erikson (1959), besnikëria- identiteti përballë konfuzionit të rolit i ka rrënjët që në fëmijëri.

Nëse prindërit e lejojnë një fëmijë të eksplorojë, ata do të përforcojnë identitetin e tij. Gjatë kësaj faze adoleshentët kanë nevojë të zhvillojnë një sens të vetvetes dhe një identitet



personal pasi është periudha në të cilën ata zhvillojnë dhe eksplorojnë pavarësinë e tyre (Zellman and Waterman, 1998., fq. 370).

Ndërsa ata kalojnë nga fëmijëria në moshën e rritur, adoleshentët mund të fillojnë të ndjehen konfuz rreth vetvetes dhe mënyrat e përshtatjes në shoqëri. Në përpjekje të kërkimit të vetvetes, adoleshentët mund të eksperimentojnë në role, aktivitete dhe sjellje të ndryshme. Kjo është e rëndësishme gjatë procesit të formimit të një personaliteti të fortë dhe të zhvilluarit tek një drejtim i përcaktuar në jetë.

Ata që marrin kurajën e duhur dhe e përforcojnë atë përmes vetë-eksplorimit do të dalin nga kjo fazë me një sens të fortë të vetëbesimit dhe kontrollit. Ata që mbesin të pasigurt për besimet dhe dëshirat do të mbeten të tillë për vetveten dhe të ardhmen e tyre.

Adoleshenca është një etapë e rëndësishme e jetës dhe karakterizohet nga një tranzicion i dukshëm psiko-social (Erikson, E. H., 1968). Por ajo çfarë është e rëndësishme të theksohet është fakti që aspekte të ndryshme të adoleshencës kanë fillime të ndryshme dhe përfundime të ndryshme për çdo individ. Në shumë raste marrëdhëniet ndërmjet adoleshentëve zbulojnë aspekte të ndryshme psiko-sociale, pra është mëse e logjikshme të mendojmë se mjedisi ku ata jetojnë dhe veprojnë paraqet shumë rëndësi, sepse pikërisht nëpërmjet tij adoleshentët përjetojnë zhvillimin e tyre psiko-social. Në këtë mjedis, përveç se theksi vendoset në të mësuarit brenda dhe jashtë, ai vendoset edhe në mënyrën se si ajo çfarë është mësuar aty, ndikon edhe tek adoleshentët e tjerë (Myers, I. & Briggs, K. , 1985). Kultura jonë e ditëve të sotme parashtron kërkesa komplekse dhe me revanshin që karakterizon jetën në ditët e sotme, integrimi social i adoleshentëve kërkon edhe një nivel të caktuar edukimi, dijesh dhe aftësi të nevojshme. Zhvillimi psiko-social luan një rol shumë-shumë të rëndësishëm në përcaktimin e botës sociale tek adoleshentët, në krijimin dhe në ndërtimin e marrëdhënieve të ndryshme sociale si edhe në formën e zhvillimit të identitetit dhe autonomisë së tyre. Nëpërmjet sfidave, provave, vështirësive dhe përballjeve të ndryshme që zhvillohen ngaherë, jeta e përditshme teston përshtatjen e adoleshentëve në jetën dhe në botën sociale dhe i ndihmon ata që të arrijnë të zbulojnë fushën apo aspektin e duhur të jetës në të cilën ata mund të jenë më shumë të përshtatshëm, më shumë të nevojshëm ose më shumë të vlefshëm, ose të eksplorojnë akoma më shumë mjedisin social në të cilin mund të përfitojnë një ndihmë akoma edhe më të madhe.

Por megjithatë, adoleshentët ende vazhdojnë të përsërisin të njëjtat gabime, pavarësisht nga vlerësimet, sugjerimet dhe këshillat që marrin nga të tjerë që perceptohen si “shumë rëndësishëm” të për ata. Në mjedisin social ku jetojnë dhe ndërveprojnë adoleshentët shikojmë elementë të qartë të organizimit social, të tillë si: madhësia e grupit, mosha preferencat, modelet për të imituar, - dhe të gjitha këto ndikojnë në sjelljen, në qëndrimet, në qëllimet, në emocionet, në vetëvlerësimin, në motivimin dhe në arritjet e ndryshme të

adoleshentëve gjatë zhvillimit psiko-social. Një mjedis i ngrohtë dhe miqësor inkurajon një dialog të mirë dhe nivel të kënaqshëm komunikimi ndërmjet adoleshentëve me njëri-tjetrin dhe raporte pozitive. Aspekte të ndryshëm si klima e mjedisit, situatat që përjetohen në atë mjedis dhe natyra e komunikimit, kanë një ndikim të madh në procesin e zhvillimit psiko-social dhe në arritjet e adoleshentëve ( Moos, R., H, 1979).

Të marra në kompleks, sjellja, qëndrimet, qëllimet, emocionet dhe motivimi nuk janë akoma plotësisht të kuptuara qartë dhe arsyeja përse arrihet në këtë përfundim janë pikëpamjet e ndryshme që kanë adoleshentët.

Ditët e sotme adoleshentët përballen me probleme dhe me çështje të rëndësishme dhe kjo është tepër të dukshme. Nëse adoleshentët hasin vështirësi të ndryshme për të ndërtuar marrëdhënie sociale me adoleshentë të tjerë, këtu arrijmë të dallojmë edhe faktin se ana psikologjike dhe ana sociale janë të ndërlidhura fuqimisht me njëra-tjetrën dhe ky fakt nuk duhet të cilësohet si një kompromis ndërmjet këtyre të dyjave apo si një mbivendosje e tyre mbi njëra-tjetrën. Për të qenë të përgatitur për të ardhmen, adoleshentët duhet të përfitojnë aftësi, njohuri, një nivel të lartë dijesh dhe aftësi komunikimi për të zotëruar vetveten. Tek ata, mjedisi social dhe zhvillimi psiko-social duhet të përfaqësojnë jetën aktuale, atë jetë të cilën ata e jetojnë në shtëpi, në shkollë dhe në grupin social ku bëjnë pjesë, pasi është detyra e tyre të thellojnë dhe të zgjerojnë kuptimin e vlerave të fituara në mjedisin ku jetojnë dhe veprojnë, dhe sigurisht dhe në grupin social (Brookfield, S., D. 1986.)

Shumë adoleshentë e perceptojnë dështimin si një sfidë personale për të parë se kush mund të rezistojë më gjatë (Weiner, B. 1984., fq. 6, 15-38). Gjatë zhvillimit psiko-social, kur adoleshentët përballen me përvoja të reja të jetës sociale, atyre u duhet të bashkëveprojnë në një fushë më të gjerë dhe gjatë këtij bashkëveprimi ata hasin edhe në pengesa të ndryshme në probleme që lidhen me gjykimin e jetës sociale (megjithatë, pozicioni që kanë apo që përfitojnë adoleshentët në grupin social i ndihmon ata që t'i përballojnë këto probleme). I tërë gjykimi i adoleshentëve varet nga tërheqja fillestare e interesit. Problemi më i madh që paraqesin nuk është kufizimi i tyre në mjedisin ku ndërveprojnë dhe jetojnë, por problemi më i madh është ajo çfarë ata mendojnë për kufizimin gjatë zhvillimit të tyre psiko-social. Në përgjithësi adoleshentët e njohin pozicionin e njëri-tjetrit në hierarkinë e marrëdhënieve, sepse ekzistojnë edhe dallimet gjatë performancës dhe arritjeve, që janë tepër të dukshme.

Faktori më i fuqishëm në zhvillimin e aftësive bashkëvepruese dhe intelektuale është interesi, por ky interes pengohet nëpërmjet frikës dhe dekurajimit (ndikimi i grupit). Lidhja ndërmjet asaj çfarë adoleshentët mund të bëjnë (kompetencat e tyre) dhe arritjeve të tyre aktuale (performanca që kanë) mund të jenë krejtësisht e ndryshme ndërmjet adoleshentëve (Weiner, H., S., 1992.fq. 90-96). Një numër i madh studimesh ka argumentuar se mjedisi

psiko-social mund dhe duhet t'u mësojë adoleshentëve mënyrat se si ta fokusojnë vëmendjen e tyre, të improvizojnë me memorien afatshkurtër dhe afatgjatë, si edhe të monitorojnë proceset e të menduarit. Bazat parësore të përfitimeve dhe faktorët psiko-socialë gjenden pikërisht në forcën dhe në dëshirën e adoleshentëve për të punuar, për të arritur rezultatet të larta dhe për këtë aktivitetet shprehëse dhe konstruktivë që zhvillohen mund të cilësohen si qendra e lidhjeve reciproke.

Jeta sociale e adoleshentëve është baza e përqendrimit dhe e lidhjeve reciproke në ndërveprimet e tyre. Jeta sociale, ndërveprimi dhe kanalet e komunikimit në grup u jep atyre motivin, qëllimet, qëndrimet, vullnetin dhe dëshirën për t'u përpjekur për arritje të ndryshme. Në një periudhë kaq delikate të jetës siç është adoleshenca, ndikimi që ka mjedisi në zhvillimin e tyre psiko-social është një faktor shumë i madh, madje mund të themi se duhet marrë më shumë në konsideratë. Megjithatë, adoleshentët duhet të jenë të aftë që të kontrollojnë dhe të përdorin me efikasitet ankthin dhe stresin për të rregulluar motivimin e tyre. Duke u përshtatur në mjedisin e pëlqyer, ata duhet të bëjnë edhe disa ndryshime apo modifikime në sistemin e tyre të besimeve, qëllimeve, qëndrimeve, sjelljes dhe motivimit. Roli që luajnë miqtë, mjedisi dhe grupi në zhvillimin psiko-social tek adoleshentët është mjaft i rëndësishëm pasi adoleshentët mund të zbulojnë më mirë vlerat e tyre, nxjerrin në pah më mirë aftësitë e tyre dhe ndjehen akoma më shumë të vlerësuar dhe më shumë të motivuar.

Një tjetër arsye për ta është edhe socializimi. Kjo do të thotë që adoleshentët do të mendojnë dhe do të veprojnë me të tjerët. Efektet negative të diversitetit në grup minimizohen nëpërmjet edukimit të anëtarëve në lidhje me ngjashmëritë dhe me ndryshimet, duke inkurajuar tolerancën, motivimin, zhvillimin psiko-social dhe duke improvizuar aftësitë sociale. Kur adoleshentët flasin dhe mendojnë pozitivisht, kjo gjë i ndihmon adoleshentët të mendojnë pozitivisht për veten pasi ata e shohin "pasqyrimin" e tyre (Cooley, Charles H. 1902. Fq. 183–184). Tipike për grupet e adoleshentëve është edhe "gabimi i informacionit thelbësor". Adoleshentët duhet ta përdorin informacionin thelbësor atëherë kur përkatësia e tij është e dukshme mbi një çështje të caktuar. (Për shembull bazuar në opinionin e ditëve të sotme mbi shkollën, apo edhe nga informacionet e marra nga facebook, adoleshentët mendojnë se shkolla më tepër "i pengon" në veprimtaritë e tyre të përditshme. Por nëse adoleshentët gjykojnë në tërësi nevojën e shkollës dhe dobishmërinë e saj, do të kuptojnë se shkolla është një faktor shumë rëndësishëm në jetën e tyre). Grupi ndikon së tepërmi në informimin thelbësor dhe në zgjedhjet që bëjnë adoleshentët. Duke përdorur informacionin thelbësor, adoleshentët nxjerrin në pah atë që quhet "disonanca kognitive", sepse ajo i nxit adoleshentët që gjatë komunikimi dhe marrëdhënieve të tyre me të tjerët të shfaqin një sjellje të përshtatshme dhe të pandryshueshme dhe gjithashtu motivohen të thellojnë ato qëndrime, ato qëllime dhe atë sjellje, që sipas gjasave janë qëndrimet, qëllimet dhe sjellja e duhur (Covington, M.V. &

Omelich, C.L. 1988). Gjatë zhvillimit të tyre psiko-social, adoleshentët kanë instinktet dhe prirjet e veta, por askush nuk e di se çfarë nënkuptojnë këto instinkte dhe këto prirje përderisa nuk i përkthejnë ato në ekuivalencat e tyre shoqërore (Erikson, E. H., 1968).

Gjatë diskutimeve dhe komunikimit me të tjerët, adoleshentët marrin vendime si dhe vendosin të organizojnë veprimtari të ndryshme. Duke qenë se adoleshentët shkëmbejnë ide, mendime, qëndrime dhe ndjenja, atëherë ata ndjehen të vlerësuar. Duke dhënë secili kontributin e tyre, adoleshentët e kuptojnë fare qartë se secili prej tyre ndikon tek të tjerët. Vendimet e marra gjatë diskutimeve mund të jenë eksplicite, ose mund të jenë implicite, në varësi të situatës. Megjithatë, gjatë diskutimeve adoleshentët parapëlqejnë të përdorin kompromisin për marrjen e vendimeve të ndryshme (Pai, Y., & Adler, S. A. 1997 ). Në mënyrë të qartë kjo gjë rezulton pozitive dhe u fal atyre një kënaqësi të madhe. Por një rol të rëndësishëm në arritjet e adoleshentëve luajnë gjithashtu edhe faktorët psikologjikë. Ndër më të rëndësishmit mund të përmendim përmbushja e profecisë vetjake dhe vetë-përmbushja e profecisë vetjake Këtu nuk po hyjmë nëse mendimet pozitive apo negative që adoleshentët kanë për veten, por do të fokusohemi se si këto mendime ndikojnë në:

- përmbushjen e profecisë vetjake.
- vetë-përmbushjen e profecisë vetjake.

#### *Përmbushja e profecisë vetjake.*

Ndikon shumë në arritjet e adoleshentëve. Kjo profeci e adoleshentëve i karakterizon ata pothuajse gjatë gjithë kohës. Frika që kanë, motivet, qëndrimet, qëllimet, emocionet, dëshira për të mësuar, të gjithë këta faktorë nxisin adoleshentët drejt dështimit, apo drejt rezultateve. Një pjesë e adoleshentëve ndikohen edhe nga qëndrimi i grupit, për shembull mbi shkollën. Në qoftë se aty ekziston mendimi sipas të cilit “sado të mësosh shkolla nuk ia vlen edhe aq shumë”, adoleshentët do të nisen me mendimin se nuk ia vlen të mësosh çfarëdo lloj përpjekje që të bësh. Bazuar mbi këtë qëndrim i cili bazohet mbi qëndrimin e grupit, adoleshentët motivohen për të “nxitur” dështimin e tyre në shkollë (Covington, M.V., & Omelich, C.K. 1985., fq, 446-459). Pikërisht ky dështim bën që ata të përforcojnë akoma më shumë edhe qëndrimin e tyre sipas të cilit sado të mësosh, shkolla nuk ia vlen. Krejt e kundërta ndodh kur qëndrimi i grupit përkundrajt është pozitiv. Edhe në këtë rast adoleshentët arrijnë të përmbushin profecinë e tyre vetjake dhe arritja e rezultateve të larta rrit nivelin e tyre të vetë-vlerësimit dhe për rrjedhojë përforcon edhe mendimin pozitiv për shkollën.

*Vetë-përbushja e profecisë vetjake.*

Ashtu si edhe përbushja e profecisë vetjake, edhe kjo “profeci” luan një rol të rëndësishëm tek arritjet apo dështimet e adoleshentëve. Por ndryshe nga përbushja e profecisë vetjake, dallimi këtu qëndron në faktin se vetë adoleshentët përpiqen ta plotësojnë këtë profeci me qëllim gjetjen e justifikimeve për dështimet e tyre (Covington, M.V., & Omelich, C.K. 1985., fq, 446-459). Pikërisht në rastin e vetë-përbushjes së profecisë vetjake, adoleshentët kanë më shumë “mundësi” për t’ia atribuar dështimet pikërisht faktorëve të jashtëm, duke shmangur idenë se dështimet e tyre mund të vijnë për shkak të faktorëve të brendshëm. Shmangia nga faji i dështimit, në këtë mënyrë nuk ndikon në marrëdhëniet e tyre me të tjerët dhe në këtë mënyrë adoleshentët ndjehen më të qetë.

#### **2.1.4. Koncepti i adoleshentëve për veten gjatë zhvillimit psiko-social**

Koncepti i adoleshentëve për veten nuk përmban vetëm identitetin e tyre personal, por gjithashtu përmban edhe identitetin e tyre social. Krahasimi social ndihmon në formimin e identitetit tek adoleshentët (Eccles, J. S., & Midgley, C. 1989., fq. 139) dhe duke e krahasuar veten e tyre me të tjerët në mjedisin e tyre psiko-social që i rrethon, ata bëhen të vetëdijshëm edhe për dallimet përkatëse që kanë. Nëpërmjet krahasimeve sociale, adoleshentët vlerësojnë aftësitë, mendimet, qëndrimet, qëllimet, ndjenjat, opinionet dhe sjelljen e tyre duke i krahasuar me aftësitë, mendimet, qëndrimet, qëllimet, ndjenjat, opinionet e të tjerëve.

*Krahasimi social me kokë lart* është shumë i dukshëm tek adoleshentët. Gjatë përpjekjeve të tyre për arritjen e rezultateve të larta akademike, apo për të arritur një pozicion të lartë në hierarki, adoleshentët ndjejnë një nevojë të madhe për t'u krahasuar. Duke pasur parasysh se arritjet e secilit janë të ndryshme, ky lloj krahasimi u nevojitet adoleshentët për të rritur nivelin e tyre të vetë-vlerësimit (Dweck, C. S. 1986). Nëse adoleshentët krahasohen për shembull me liderin e grupit, ata do ta shikojnë veten gjithnjë si më inferiorë dhe me kalimin e kohës ndjenja e inferioritetit do të ndikojë deri në largimin nga grupi dhe në një vetë-vlerësim të ulët. Për pasojë mjedisi brenda grupit do të duket i vështirë, pasi në atë mjedis adoleshentët nuk do të mund ta gjejnë më veten e tyre.

Ashtu si krahasimi social me kokë lart, është edhe *krahasimi social me kokë poshtë* që përdoret shumë nga adoleshentët. Për të amortizuar “ndjenjën e inferioritetit brenda grupit”, ata krahasohen me pjesëtarë të tjerë të grupit të cilët kanë arritje/pozicion të ngjashëm, apo kanë arritje/pozicion në nivele më të ulta. Kur arrijnë të gjejnë pjesëtarë të tillë në grup apo në shkollë, adoleshentët lehtësohen nga ndjenja e inferioritetit dhe vetë-vlerësimi i tyre nuk është më në nivele të ulta (Dweck, C. S. 1986). Ata do të jenë gjithmonë aktivë për të bërë gjithmonë këtë lloj krahasimi, pasi në këtë mënyrë do të arrijnë të reduktojnë edhe stresin që përjetojnë (duhet të mbajmë parasysh edhe egocentrizmin që karakterizon adoleshentët gjatë kohës që kalojnë në shkollë). Kjo ndodh për vetë faktin se arritjet dhe vlerësimet pozitive e shtojnë përpara konceptin e adoleshentëve për veten sepse ata e shohin atë të pasqyruar në vlerësimet e të tjerëve.

#### *Influenca sociale*

Duke pasur ndikime nga grupi, nga mjedisi dhe nga adoleshentë të tjerë, adoleshentët e ndjejnë influencën sociale nëpërmjet të cilës ata ndryshojnë sjelljen e tyre. Skemat dhe asimilimi i informacioneve të reja arrijnë të futen, asimilohen me skemat që kanë vetë adoleshentët. Ai informacion i cili është i vlefshëm dhe i pëlqyeshëm dhe që përshtatet me

skemat e vetë adoleshentëve, asimilohet më shpejt (Eccles, J. S., & Midgley, C. 1989., fq.139-186). Krejt e kundërta ndodh me informacionin i cili nuk përshtatet me skemat e adoleshentëve. Ai informacion shmanget dhe cilësohet si i parëndësishëm dhe i papërshtatshëm.

### *Egocentrizmi i adoleshentëve*

Një nga karakteristikat më të dallueshme të adoleshentëve është edhe ai që quhet “egocentrizmi i adoleshentëve”. Ky egocentrizëm i shoqëron adoleshentët në çdo veprim që ata bëjnë, në çdo sjellje që ata shfaqin dhe në çdo moment. Koncepti i tyre për veten nuk është e rëndësishme ajo që mendojnë të tjerët, por ka më shumë rëndësi ajo që adoleshentët perceptojnë nga këndvështrimi i tyre. Problemi nuk qëndron në faktin se nga këndvështrimi i tyre adoleshentët mendojnë se bota është tepër e vogël për ta (Elkind, D. 1967., fq.1025–1034). Përkundrazi, ata e dinë shumë mirë që bota që i rrethon është mjaft e madhe dhe shumë e larmishme, por ata nuk kanë mundësi që të mendojnë për të. Pamundësia për të menduar për botën dhe për mjedisin që i rrethon vjen pikërisht për rrjedhojë të egocentrizmit që karakterizon adoleshentët në këtë periudhë të jetës. Egocentrizmi i adoleshentëve rezulton në dy probleme madhore të cilët shfaqen në të menduarit që ndihmon për të shpjeguar disa prej besimeve dhe aspekteve të sjelljes tek adoleshentët:

- audienca imagjinare.
- faktet personale.

(Elkind, D. 1967., fq.1025–1034)

*Audienca imagjinare:* Adoleshentët kanë një nivel të lartë të vetë-ndërgjegjies dhe mendojnë se sjellja e tyre ndodhet në fokusin e vëmendjes të kujtdo. Duke pasur parasysh që ndërveprimet ndërmjet adoleshentëve ndodhin në mjedisin e shkollës, në çdo veprim që kryejnë dhe në çdo situatë që ndodhen, adoleshentët mendojnë se ndodhen nën syrin vëzhgues të të gjithëve dhe se janë në fokusin e vëmendjes të të gjithëve. Sjellja, mënyra e komunikimit, gjestet, pjesëmarrja në një grup të caktuar, arritjet apo dështimet në mjedisin e shkollës, të gjitha këto konsistojnë pikërisht në funksion të audiencës imagjinare të adoleshentëve. Një ndihmë të madhe në formimin e audiencës imagjinare jep edhe procesi i imitimit. Duke imituar modele të pëlqyeshme nga pjesa më e madhe e adoleshentëve, ‘imituesit’ mendojnë se janë gjithmonë në qendër të vëmendjes dhe rrjedhimisht cilësohen si më të preferuarit.

*Faktet personale:* Adoleshentët mendojnë se eksperiencat e tyre janë unike. Duke qenë se mendojnë se janë në qendër të vëmendjes, adoleshentët përjetojnë çdo ngjarje që ndodh.

Arritjet dhe dështimet, afrimet dhe shmangiet nga miqtë dhe nga pjesëtarët e grupit, të gjitha këto përjetohej si eksperiencia unike të adoleshentëve. Në rastet e arritjeve dallohet një nivel më i lartë i vetë-vlerësimit, ndërsa në rastet kur adoleshentët dështojnë atyre u duket sikur bota rreth tyre është përmbysur dhe se kjo gjë nuk i ndodh kujt do (Elkind, D. 1967., fq.1025–1034).

Adoleshenca shpesh herë perceptohet si një periudhë gjatë të cilës individët ndjehen të stresuar dhe disi të turbulluar nga pikëpamja psikologjike. Edhe pse kjo periudhë zhvillimi natyrisht shoqërohet nga disa probleme, përsëri mund të themi se jo domosdoshmërisht kjo periudhë është kaq stresuese (Steinberg, L, 1999). Pothuajse çdo individ me një zhvillimin normal, gjatë periudhës së adoleshencës përballet me probleme të ndryshme që kanë lidhje me vetëdijen, me familjen (ose me anëtarët e saj), me zgjedhjet, me ndjenjat, qëndrimet, qëllimet dhe shumë të tjera. Por edhe marrëdhëniet dhe standardet sociale luajnë një rol të rëndësishëm tek adoleshentët, duke synuar t'i lënë adoleshentët të veprojnë natyrshëm që të marrin vendimet e rëndësishme në mënyrë graduale, duke shpresuar se ata do të shmangin gabimet apo dështimet. Sipas Erikson-it një adoleshent i suksesshëm është ai adoleshent i cili i përgjigjet pyetjes: “Kush jam unë?!” sepse edhe identiteti është një prej qëllimeve kryesore gjatë adoleshencës.

- besim përkundrejt mosbesimit – zgjidhja është shpresa.
- autonomi përkundrejt dyshimit – zgjidhja është vullneti
- iniciativa përkundrejt ndjenjës së fajit – zgjidhja është (pikë)synimi
- të qenit sistematik përkundrejt inferioritetit – zgjidhja është kompetenca
- identiteti përkundrejt pështjellimit të roleve – zgjidhja është besnikëria
- intimiteti përkundrejt izolimit – zgjidhja është dashuria
- produktiviteti – zgjidhja është kujdesi për të tjerët
- integritet përkundrejt dëshpërimit – zgjidhja është eksperiencia dhe mençuria

Adoleshentët duhet të zhvillojnë një ndjenjë besimi, sepse marrëdhënia e tyre varet edhe nga të tjerët, duke shpresuar në ndërtimin e marrëdhënieve të qëndrueshme. Nëse këto marrëdhënie i mbijetojnë situatave të ndryshme, atëherë ata do të shfaqin besim për të ardhmen.



Gjatë adoleshencës, individët fillojnë të përjetojnë një periudhë autonomie dhe të kuptojnë kufijtë e lirisë dhe përgjegjshmërinë e tyre. Mënyra se si adoleshentët reagojnë ndaj suksesit apo ndaj dështimit ndikon edhe në këndvështrimin e tyre për autonominë.

Për adoleshentët është e rëndësishme edhe iniciativa e tyre për të ecur gjithmonë përpara në jetë. Ata fillojnë të planifikojnë në mënyrë të pavarur dhe udhëhiqen nga vetëdija e tyre.

Adoleshentët duhet të mësojnë dhe duhet të punojnë në mënyrë të vazhdueshme për të përfituar sa më shumë dije dhe njohuri për të vënë në funksionim aftësitë e tyre. Përveç kësaj, ata duhet të jenë edhe të vetëdijshëm se tashmë janë pjesë e shoqërisë dhe se duhet të bashkëpunojnë fuqimisht me të.

Për adoleshentët problemi themelor është identiteti i tyre sepse drejtojnë gjithmonë atë pyetjen që është njëkohësisht aq e thjeshtë dhe aq e ndërlikuar “Kush jam unë?!”. Një rol të rëndësishëm luan edhe imitimi, pasi adoleshentët fillojnë të imitojnë modelet e tyre të parapëlqyera (prindër, mësues, figura publike, e tjerë). Nëse imitimi sjell kontradikta me sjelljen e adoleshentëve atëherë ata përjetojnë të ashtuquajturën “krizë identiteti”. Është koha kur adoleshentët përpiqen fuqimisht të krijojnë identitetin e tyre, marrin përsipër përgjegjësi të ndryshme dhe arrijnë pjekurinë.

Problem tjetër me të cilin përballen adoleshentët është edhe izolimi social dhe përpjekjet e shumta për t’u integruar në jetën sociale dhe në shoqëri. Izolimi social vjen dhe si pasojë e ndjenjës së inferioritetit që përjetojnë adoleshentët për shkaqe apo pasoja të ndryshme.

Edhe produktiviteti ndikon fuqimisht tek adoleshentët. Nëse ata i përkushtohen shumë një qëllimi të caktuar ai është gjithnjë i preokupuar për arritjet e tij, si edhe shfaq altruizëm të theksuar për të dhënë ndihmesën e tij në familje dhe në shoqëri.

Adoleshentët duhet ta pranojnë veten dhe të tjerët ashtu siç janë realisht, duke pranuar gjithashtu edhe sukseset, edhe dështimet. Ndjenja e gëzimit apo dështimit që ata përjetojnë burojnë drejtpërsëdrejti nga përvojat e tyre në përballjet me të tjerët dhe në ndërtimin e marrëdhënieve të ndryshme sociale (Erikson 1986; 1959., fq. 119).

## 2.2. Teoria e Motivimit

Kërkimet mbi motivimin dhe veçanërisht atë nxitës, kanë vijuar për 30 vjet në fushat e psikologjisë së edukimit dhe të zhvillimit. Ky lloj motivimi ndodh në situata ku çështja kryesore është aftësia individuale (Nicholls, J.G., 1984, 328-346). Mënyrat dhe metodat e motivimit që studiuesit përshkruanin sjelljet si: këmbëngulja, performance, cilësia dhe rigoziteti, ndryshojnë nga modelet e mëparshme të motivimit. Studiuesit aktualë mendojnë se arritjet, besimet, vlerat dhe qëllimet e individëve janë determinantët më të rëndësishëm të këtyre rezultateve.

Gjatë 30 vjeçarit të fundit, kemi mësuar shumë rreth besimeve, vlerave, qëllimeve të motivuara dhe mënyrave se si ato zhvillohen. Qëllimi ynë kryesor është të sigurojmë perspektiva të ndryshme teorike dhe mundësi për të prezantuar një përmbledhje aktuale të studimeve mbi zhvillimin e vlerave, qëllimeve dhe besimeve të motivuara. Interesi qëndron se si motivimi i nxënësve dhe nxënësve ndryshon gjatë viteve të shkollës. Ndodhen një sërë mënyrash të ndryshme ku motivimi i nxënësve ndryshon me kalimin e viteve të shkollës (Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78). Sipas Nichols (Nicholls, J. G., 1978., 49, 800–814.; Nicholls, J. G. 1990 fq. 11–45) mënyrat thelbësore të të kuptuarit të motivimit të nxënësve ndryshon si p.sh; koncepti mbi aftësitë ndryshon ndërsa ata maturohen, kështu nxënës të moshave të ndryshme kanë mënyra të ndryshme të të kuptuarit të motivimit.

Këto ndryshime fillojnë shumë herët (Eccles, J. & Wigfield, A., 2002, 53, 109–132.; Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., Blumenfeld, P., 1993., 64, 830–847; Harter, S. 1999), dhe mund të kenë implikime të rëndësishme në sjellje dhe motivimin nxitës të nxënësve, veçanërisht kur atyre u duhet të zgjedhin.

Ndryshe nga ky model i vlerave, besimeve dhe qëllimeve të diferencuara që karakterizojnë zhvillimin e motivimit të nxënësve, disa studiues kalojnë në një pozicion tjetër. Bandura (Bandura, A. 1977., 191-215.) argumenton se vetë aftësia dhe efikasiteti i fëmijës në fillim, është një detyrë specifike dhe gradualisht bëhet më e përgjithshme. Sipas Hidi-t dhe Harackiewicz (Hidi, S., & Harackiewicz, J. M., 2000., 151-179) interesat e fëmijëve shpesh janë specifike në situata specifike, bëhen më të përgjithshme gjatë rritjes për sa i përket interesave të tyre personale më të thella. Pra këta studiues kanë argumentuar që zhvillimet e këtyre aspekteve të motivimit shkojnë nga specifika tek e përgjithshmja.

Duke marrë të gjitha këto pikëpamje së bashku, fillimisht motivimi është i përgjithshëm dhe gjatë rritjes bëhet i diferencuar për sa i përket zonave të ndryshme të interesit. Brenda këtyre zonave, eksperiencat specifike të fëmijëve mund të çojnë në një sens specifik

efikasiteti dhe interesi ose në mungesë të efikasitetit dhe interesit. Ndërsa maturohen këto interesa specifike përgjithësohen.

Motivimi i adoleshentëve në një kontekst akademik, është bërë një nga konceptet psikologjike më të rëndësishme në edukim dhe gjithashtu është shndërruar në një fokus të studimeve të shumta rreth edukimit nga viti 1982 deri në 2012 (Pajares, F., & Urdan, T., 2002). Kjo është e ndarë në pjesë sepse motivimi akademik është një konstrukt i rëndësishëm i termave të arritjeve të vështira akademike (Martin, A. J. 2005, 179-206.; Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L. 2003. 28, 1-36; Pintrich, P.R., & DeGroot, E., (1990). 82, 33-40; Harlaar N, Plomin R, Spinath B, Spinatch F 2006. 363 – 374). Një sasi e konsiderueshme kërkimesh raportoi se motivimi akademik është i shoqëruar nga një sërë përfundimesh që përfshijnë këmbënguljen, kuriozitetin, të mësuarit dhe performancë në mësim, dhe këto përfundime kanë efekt të drejtpërdrejtë në edukim ku ata ndikojnë tek arritjet akademike të nxënësve (Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L., 2003.28, 1-36; Pintrich, P.R., & DeGroot, E., 1990. 82, 33-40). Përveç kësaj, një grup provash bindëse është shfaqur duke raportuar diferencat ndërmjet djemve dhe vajzave në terma të motivimit, gjithashtu edhe në dimensione të tjera siç janë arritjet e vështira, literaturë, ndjekja e shkollës, braktisja e shkollës dhe çështje disiplinore. Këto diferenca janë zakonisht jo në favor të djemve (Gibb SJ, Fergusson DM, Horwood LJ 2008., fq. 301-317.; Martin, A.J., 2004., fq. 56, 133-146; Weaver-Hightoëer, M. 2003., fq. 73(4) 471-498.; Younger, M., & Warrington, M., 2005).

Motivimi është i një rëndësie të veçantë gjatë adoleshencës, sepse është një periudhë e ndryshimit, kur adoleshentët kërkojnë autonominë për përgatitjen drejt rritjes. Rritje të dukshme të rregullimit të problemeve janë raportuar për të gjithë, vajza dhe djem (Farrington, D. 2004., fq. 627-664). Këto pastaj, mund të ndikojnë tek arritjet akademike gjatë kësaj periudhe dhe mund të kenë problem për punësim në të ardhmen (Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. 2010., fq. 149-165).

Motivimi dhe angazhimi janë përcaktuar si energjia e një individi dhe shtysa për të arritur potencialin e tyre dhe janë referenca për sjelljet që pasojnë nga kjo energji dhe shtysë (Martin, A.J., 2007). Ndodhen shumë teori kryesore të motivimit që janë të njohura në psikologjinë e edukimit dhe teorisë së kontrollit (Bandura, 1986; Eccles, J. S. 1983) dhe orientimin e motivimit dhe teorinë e vetë-vendosmërisë (Duda, J.L., & Nicholls, J. 1992., fq. 84, I-10.; Kaplan, A. and Maehr, M.L. 2002; Ryan, R.M. and Deci, E.L. 2000., fq. 68-78).

Motivimi është forca e madhe udhëheqëse, energjia e cila i bën adoleshentët të lëvizin drejt përfundimeve dhe rezultateve që ata dëshirojnë të arrijnë në shkollë, duke u mbështetur mbi motivacionin ata përpiqen të kuptojnë sjelljen që shfaqin çdo ditë (Pajares, F., &

Urdan, T. 2002). Ata e marrin në konsideratë sistemin motivimal duke u mbështetur në 4 (katër) pyetje?

1. çfarë janë motivet dhe qëllimet?
2. nga vijnë ato?
3. çfarë bëjnë ato?
4. si arrijnë të jenë të gatshëm për të vepruar?

Adoleshentët në shkollë përzgjedhin (selektojnë) monitorojnë dhe rregullojnë strategjitë e tyre të ndryshme për të pasur arritje akademike sa më të larta nëpërmjet procesit të vetë-rregullimit. Duke e parë veten e tyre se mund të kenë mundësi për të arritur qëllimet e tyre ata vazhdimisht vijojnë të përzgjedhin strategji, të vlerësojnë efektivitetin e tyre, të bëjnë rregullimet e nevojshme dhe të bëjnë sërish një vlerësim .

Por natyrshëm lind pyetja: Çfarë përcakton se cilët motive ndihmojnë në arritjen e qëllimeve të ndryshme? Lidhur me këtë ekzistojnë 2 (dy) faktorë që shkaktojnë rritjen e motiveve për arritjen e qëllimeve:

1. fillimisht situata rrit kërkesat për arritjen e qëllimeve
2. qëllimet i paraprijnë situatës

Si edhe 2 (dy) faktorë që shkaktojnë uljen e motiveve për arritjen e qëllimeve:

1. prioriteti që i jepet çdo qëllimi me kalimin e kohës, sepse nëse motivet dhe qëllimet nuk vlerësohen si të rëndësishëm, zbehen me kalimin e kohës
2. qëllimet mund të zbehen nga qëllime akoma më të rëndësishëm.

Qëllimet nuk kanë të njëjtën rëndësi, bazuar këtu edhe në situatën që paraqitet përpara adoleshentëve në shkollë dhe në këtë mënyrë edhe motivet ndryshojnë. Impakti i qëllimeve dhe motiveve varet edhe nga rëndësia e situatave, sepse ata marrin rëndësi apo e humbasin atë në varësi të saj (Austin, J. T., & Vancouver, J. B. 1996., fq. 338-357).

Pyetja që lind natyrshëm është: Roli i motivimit është diçka në mendjen e adoleshentëve? Çfarë problemesh mund të përballojnë adoleshentët nëse ata ia atribuojnë motivimin individëve të tjerë, duke kërkuar përgjigje? Motivimi i drejton adoleshentët drejt interesave të tyre, si subjekte të shkollës. Ata janë kompetentë dhe në situata të ndryshme në shkollë përfshihen nga interesa, qëllime, qëndrime dhe motive të ndryshme (Austin, J. T., & Vancouver, J. B. 1996., fq. 338-357). Nëse e shikojnë motivimin si një entitet të brendshëm

i cili drejton sjelljen adoleshentët përballen me një fenomen psikologjik, i cili është shumë i rëndësishëm.

Të mësuarit efektiv kërkon përpjekje të shumta mendore dhe motivim. Elementët e motivimit lidhen me të mësuarin duke ndërthurur përdorimin e tij, vlerat dhe rëndësinë e plotësimit të aktivitetit. Motivimi mund të ndërthuret brenda strukturës sepse kjo është e domosdoshme për të organizuar, për të testuar dhe për të vlerësuar motivimin e adoleshentëve dhe strategjitë e përdorura. Një nga elementët kryesorë është motivimi dhe kognicioni. Detyrat mund të ndryshojnë në varësi të sekuencave të strukturës, kështu që edhe motivimi mund të ndryshojë. Adoleshentët krijojnë skema njohëse kur ata përballen me një diversitet situatash dhe problemesh (Ames, C. & Archer, 1988., fq. 478-487). Qëndrimet përkundrejt shkollës janë një parashikues i rëndësishëm i mbarëvajtjes akademike. Për më tepër theksohen edhe komponentët motivimalë dhe afektivë si edhe marrëdhënia e tyre me mjedisin akademik (Wentzel, 1998., fq. 202-209). Pra shihet që ekziston një marrëdhënie ndërmjet qëndrimeve përkundrejt shkollës, duke përfshirë këtu motivimin dhe emocionet që lidhen me aftësitë akademike dhe mjedisin. Fillimisht, dallojmë marrëdhënien strukturore ndërmjet qëndrimeve përkundrejt shkollës, motivimin, emocionet dhe mjedisin, dhe më pas, verifikojmë efikasitetin e procesit të edukimit, duke u fokusuar mbi motivimin, duke improvizuar qëndrime të ndryshme përkundrejt shkollës.

Motivimi i referohet një shkalle të gjerë aspektesh të afta për ruajtjen, drejtimin dhe fillimin e sjelljes dhe ai është i qëndrueshëm për një kohë të gjatë dhe nevojitet shumë kohë dhe shumë përpjekje për ta ndryshuar atë (Urdan, T. & Maehr M., L. 1995., 213-243). Përgjatë tij vijnë vetë-efikasiteti, pritshmëritë, vlerat dhe qëllimet. Qëllimet japin propozime dhe fokusohen në aktivitetet që adoleshentët në shkollë i planifikojnë ose i performojnë. Motivimi përcakton dhe faktin se sa kohë dhe sa energji duhet apo do të shpenzohet për realizimin e një detyre, apo në arritjen e një qëllimi, dhe në përgjithësi të gjithë e kuptojnë asosacionin ndërmjet motivimit, emocioneve dhe qëndrimeve përkundrejt shkollës dhe arritjeve (Pajares, F., & Urdan, T. 2002). Rëndësia e emocioneve pozitive në kontekstin akademik lidhet me vetë-rregullimin, motivimin dhe me lokalizimin e burimeve kognitive, sepse ekziston një marrëdhënie e fuqishme ndërmjet aspekteve motivimalë dhe qëndrimeve përkundrejt shkollës.

Motivimi dhe emocionet në shkollë ndikojnë në arritjet akademike nëpërmjet qëndrimit përkundrejt shkollës dhe variablat motivimalë ndikojnë në arritjet akademike direkt ose nëpërmjet ndërmjetësimit të emocioneve.

Trajnimi për emocionet dhe motivimin rritet jo vetëm në aspekte specifike të stresit, por gjithashtu sigurojnë edhe qëndrimet përkundrejt shkollës, sepse emocionet ndikojnë në qëndrimet përkundrejt shkollës të cilët për pasojë ndikojnë tek arritjet.

Për të kuptuar zhvillimin e motivimit duhet të fokusohemi edhe mbi eksperiencat edukative që kanë adoleshentët. Motivimi, sado i rëndësishëm që është, asnjëherë nuk mund të jetë i mjaftueshëm në promovimin e arritjeve akademike tek adoleshentët nëse vepron i vetëm dhe pa ndihmën e faktorëve të tjerë. Ata duhet ta kthejnë motivimin e tyre në një veprim efektiv. Motivimi për arritje akademike i referohet motivimit në situata akademike në të cilat adoleshentët kanë kompetenca për çështje dhe probleme të caktuara. Motivimi për arritje akademike tek adoleshentët tregon se besimi për të pasur arritje akademike, vlera dhe qëllime ekziston përgjatë përcaktimit të rëndësishëm të këtyre qëllimeve. E rëndësishme është të sigurohet një motivim i dukshëm për të parë arritjet e gjithsecilit në zhvillimin e besimeve motivimale, vlerave dhe qëllimeve. Tek adoleshentët në shkollë motivimi është gjithnjë e më shumë i diferencuar dhe kompleks bazuar në situatat ku ndodhen, në lokusin e kontrollit, në qëllimet që i kanë vënë vetes, në prirje dhe në aftësitë personale . Pjesa më e madhe e tyre vijnë në shkollë me një sens të përgjithshëm të kompetencave dhe me një interes të përgjithshëm për të mësuarit. Ky model i përgjithshëm dhe besimet e diferencuara, vlerat dhe qëllimet pozicionohen duke karakterizuar kështu zhvillimin e motivimit tek adoleshentët në shkollë. Në këtë mënyrë zhvillimi i këtyre aspekteve të motivimit kalon nga e veçanta tek e përgjithshmja. Adoleshentët akumulojnë shumë eksperiencë në sensin e tyre specifik dhe interesi mund të përgjithësohet brenda territorit të shkollës dhe në këtë mënyrë modelet e ndryshimit të motivimit janë akoma dhe më shumë komplekse (Wigfield, A., Eccles. J., S., 2002).

Niveli i motivimit tek adoleshentët në shkollë ndryshon me rritjen e tyre. Gjatë viteve të shkollës motivimi akademik i tyre ndryshon së bashku me eksperiencat. Për më tepër, besimet, vlerat dhe qëllimet lidhen ngushtësisht me performancën dhe zgjedhjet e tyre dhe në këtë mënyrë motivimi dhe sjellja lidhen ngushtësisht me njëra-tjetrën duke pasur një ndikim të dyanshëm. Pra, zhvillimi i motivimit në shkollë është një ndërveprim kompleks i ndryshimeve që ndodhin brenda një adoleshenti dhe mjedisit shkollor ku ai bën pjesë. Motivimi nuk është vetëm karakteristikë individuale, por është gjithashtu edhe një rezultat i konteksteve shtëpiake dhe mjedisore kudo që adoleshentët jetojnë dhe veprojnë.

Ekzistojnë 3 (tre) pyetje në lidhje me motivimin:

1. A mund ta realizoj unë këtë detyrë?
2. A duhet ta realizoj unë këtë detyrë, edhe pse?
3. Çfarë më nevojitet për të pasur sukses në këtë aktivitet?

### 2.2.1. Motivimi si një çështje personale

Një nga figurat më të shquara në kërkimet mbi motivimin është David McClelland, i cili e filloi punën e tij studiuuese në fillim të viteve 1940, por koha kur u zhvilluan plotësisht teoritë mbi motivimin, është vetëm gjatë dy dekadave të fundit. Duke u familjarizuar me teoritë e motivimit, mësuesit, prindërit, administruesit e shkollës mundën të kuptojnë më mirë rolin e motivimit në jetën e tyre dhe në jetën e nxënësve.

McClelland dhe kolegët e tij përpunuan një teori motivimi duke lidhur karakteristika që kanë të bëjnë me personalitete që janë shumë të motivuara. Një nga idetë e McClelland ishte që motivet lidheshin me sjelljet e duhura për arritjet më të larta. Përse individët karakterizohen nga një dëshirë e madhe e tyre për të qenë të suksesshëm. Këta individë demonstroi sjellje specifike që i identifikojnë ato si "achievers"- njerëz të suksesshëm (McClelland, D. C., 1961).

Nga studimet e McClelland (1961), që është i një rëndësie të veçantë për edukatorët, është vëzhgimi apo investigimi i mundësive që ndryshimet në praktikën e rritjes dhe edukimit të fëmijëve në shoqëri dhe kultura të ndryshme sillte ndryshim dhe zhvillim të motivimit tek individët. Ai zbuloi se praktikën që theksonin trajnim të pavarur bënë njerëz që kanë sukses të lartë në motivimin e arritjeve (Maehr, Martin L.; Braskamp, Larry A. 1986. fq. 21)

Gjithashtu tek motivimi dallojmë forcën e motivimit të fuqisë dhe motivimit të bashkëpunimit që nxënësit shfaqin brenda grupeve të ndryshme. Nxënësit që shfaqin motivimin e fuqisë kanë një karakter konkurrues dhe ambicioz dhe arrijnë kështu një sens fuqie dhe pushteti duke u njohur si nxënësit më të mirë apo ata më të suksesshmit. Ndërsa motivimi i bashkëpunimit shfaqet si përgjigje e dëshirës që ne kemi për aprovimin në kontekstin social si p.sh; situatat kur nxënësit marrin vlerësime apo shpërblime, nga familja ose miqtë.

### **2.2.2 Motivimi në përgjigje të situatave**

Si një perspektivë aloncimi për teorinë e McClelland e cila fokusohet tek personaliteti si një shkak i motivimit, Maehr dhe Braskamp (1986) theksojnë që ndoshta më shumë se sa ne kuptojmë, ne jemi çfarë presin që ne të jemi dhe ne bëjmë atë që detyra apo të tjerët na lejojnë ose kërkojnë nga ne (fq. 35).

Sektorë të taksonomisë të këtyre dy autorëve janë shumë të rëndësishëm në mjediset e shkollës. Pritshmëritë normative aplikohen në të gjithë klasën apo grupin pasi secili nga nxënësitarojnë në stabilitetin e normave të grupit. Kjo ndodh në grupe si familja, shkolla sepse nxënësit influencohen nga ky grup shoqëror që herët (shkolla quhet institucioni i II shoqërizues) duke i krijuar që në moshë të vogël shprehi themelore për çka ia vlen që të arrihen dhe se si mund të arrihen.

Një tjetër kategori e rëndësishme janë pritshmëritë e individualistëve (mendimet që mësuesit dhe drejtuesit besojnë për një student).

Karakteristikat e detyrave të brendshme janë veçanërisht në edukim. Këtu futen dy tipe të motivimit, motivimi i brendshëm dhe motivimi i jashtëm.



### 2.2.3 Kërkimet mbi motivimin e brendshëm

Kanë konkluduar që nëse një detyrë, e cila përmban një nivel optimal të pasigurisë dhe paparashikueshmërisë, ka tendencën të jetë në përgjithësi tërheqëse, megjithëse eksperiencat shoqërore mund të pakësojnë kërkimet për risi, informacionet dhe sfidat e reja. Gjasat janë që qeniet kanë të ndërtuar një tërheqje të brendshme ndaj këtyre tipareve në këto tipe detyrash.(Maher dhe Braskamp, 1986., fq.32).

Ka të ngjarë që shkollat ku nxënësit ndjehen të sfiduar që të jenë të suksesshëm në mënyrë akademike dhe ato shkolla ku të mësuarit nën formën e zgjidhjes së problemit ose sfida që përballohen me sukses do të kenë një nivel motivimi më të lartë tek nxënësit dhe nxënësit e saj.

Duke e lidhur dhe në definicionin sociokulturor, shkolla në të cilat theksohet arritja akademike dhe gjithashtu shpërblehet ajo, logjikisht pritet të ketë nxënësme të motivuar. Një rol të rëndësishëm luajnë dhe kërkesat ndërpersonale në motivim.

Kërkimet në të mësuarin bashkëpunues ka treguar që individët reagojnë ndryshe në situatë të ndryshme që ofron sfera e edukimit apo në mjedise të ndryshme edukimi. Disa studentë duket se punojnë më mirë në grup, disa të tjerë kanë më shumë produktivitet duke punuar individualisht. Të gjitha shkollat në të cilat ekzistojnë mundësitë që nxënësit të ushtrojnë veprimtarinë e tyre sipas nevojave dhe preferencave që kanë dhe mënyrat në të cilat ata përshtaten më mirë, kanë një probabilitet që të kenë një numër më të madh studentësh të motivuar. Një tjetër element i rëndësishëm në motivimin në shkollë është stimulimi.

Notat janë shumë të rëndësishme për nxënësit por përdorimi i tyre si përforcim apo ndëshkim mund të ketë një impakt të gjatë mbi motivimin e nxënësve. Maehr dhe Braskamp (1986) cilësojnë që “Përforcues të ndryshëm shoqërohen në pjesën më të madhe të tyre në detyra të ndryshme dhe mënyrat me të cilat këta përforcues dizenjohen, prezantohen apo bëhen të vlefshëm, është e rëndësishme.” (fq.33)

Teoritë të cilat kanë lindur nga studimet dhe kërkimet mbi motivimin tregojnë kompleksitetin e problemit mbi determinimin e ndërveprimeve të mundshme ndërmjet komponentëve të ndryshëm – individëve të ndryshëm, situatë të ndryshme sociale, faktorë social-kulturorë dhe konjitiv.

Në momentin që ne bashkojmë të gjitha këto komponentë të motivimit dhe investimin personal në format më të thjeshta të tyre, studiuesit inklinohen të sugjerojnë që nxënësit bëjnë atë që ata besojnë se mund të bëjnë dhe që vlen të bëhet.

Gjykimi i mundësive që ekzistojnë në performimin dhe vlera e personit performues përmbledh pjesën më të madhe të asaj që ne duhet të konsiderojmë kur studiojmë

motivimin. Teoritë e mëparshme përfshijnë jo vetëm sensin personal të aftësive por gjithashtu perceptimin e opsioneve. Teoritë e mëvonshme përfshijnë jo vetëm normat sipas të cilave njerëzit jetojnë, sipas grupit social-kulturor që i përkasin por edhe qëllimeve individuale që ato kanë për veten e tyre; çfarë janë dhe çfarë shpresojnë të bëhen.

Pesë pikat që nënvizojnë studiuesit mbi shpjegimin e motivimit janë:

1. Studimi i motivimit fillon dhe mbaron me studimin e sjelljes. Modelet e sjelljes që shoqërojnë atë i referohen kryesisht investimit personal që nxënësit bëjnë për arritjet e tyre
2. Drejtimi i sjelljes është i një rëndësie primare, për këtë arsye fokusi është në zgjedhjet dhe mendimet që merren nga nxënësit apo nxënësit
3. Mënyra se si një person e sheh situatën, pra varet nga këndvështrimi i nxënësit i cili merr vendimet sipas interesit të tij personal
4. Kuptimi i një situatë mund të vlerësoj dhe origjina e këtij kuptimi mund të jetë e determinuar apo e vendosur më parë
5. Motivimi është një proces i cili është i ndërthurur në rrjedhën e vazhdueshme të sjelljes

(Ames, C., 1992; Ames, C. & Archer, 1988., fq. 478-487)

Njerëzit investojnë vetveten në aktivitete të cilat kanë një domethënie për ta dhe nga ana tjetër, kjo domethënie përfshin tre kategori të konjicionit, shumë të lidhura me njëra-tjetrën si stimuj personal, të qenit vetvetja dhe opsionet e perceptuara.

Teoritë e ndryshme mbi motivimin dhe rolin e tij në jetën e nxënësve dhe nxënësve i ndihmojnë edukatorët të kuptojnë nivelet e ndryshme të motivimit jo vetëm ndërmjet nxënësve brenda një shkolle por dhe përmes shkollave të ndryshme. Gjithashtu këto teori ndihmojnë në të kuptuarit, se sa i rëndësishëm është motivimi në vetë jetën e edukatorëve. Ndërkohë ata janë në kërkim të një përputhje sa më të plotë të vlerave që mbartin.

Profesor Pajares në diskutimin e 771, cilëson kështu në lidhje me këtë qëndrim:

“Ju mund të keni çfarë të doni, ju thjesht nuk mundeni ta merrni në mënyrën që ju e dëshironi atë”. (Pajares, F. (1999) ,66(4)).

#### 2.2.4. Motivimi akademik

Dokumentet në termat e vetë-efekshmërisë shpjegojnë që vetë-efikasiteti është një vlerësim për aftësinë e nxënësve ose nxënësve gjatë performancës së tyre apo çka ata arrijnë të rilevojnë. Pritshmëritë tona mund të influencojnë sjelljet, drejtimin, përpjekjet dhe këmbënguljen. (Bandura, 1986; Locke, E.A., & Latham, G.P. 1990).

Bandura e ka përcaktuar vetë-efikasiteti si një ‘‘gjykim që çdokush i bën aftësive të veta për të organizuar dhe vepruar në mënyrën e duhur, për të arritur llojin e saktë të performancës’’ (Bandura, A. 1986., fq.391)

Shumë studime kanë qartësuar dhe zgjeruar rolin e vetë-efikasitetit si një mekanizëm që nënvizon ndryshimin në sjellje, qëndrueshmërinë dhe përgjithësimin. P.sh, sipas Bandurës (1986) ka evidence që vetë-efekshmëria parashikon rezultate të ndryshme si arritje akademike, aftësi shoqërore, zgjedhjet në karrierë, përballimi dhe bashkëpunimi në situatë që ne kemi frikë etj. Sipas hipotezës së tij më 1977, vetë-efekshmëria ndikon në zgjedhjet, përpjekjet që çdokush nga ne bën. Njerëzit të cilët kanë një sens të ulët të efikasitetit në kryerjen e një detyre, mund ta shmangin atë. Ata që besojnë se janë të gatshëm të marrin pjesë në të. Individët që ndjehen të aftë janë të predispozuar të punojnë ose dhe të këmbëngulin më shumë nëse ata ndeshen me vështirësi të ndryshme. Suksesit e rrit ndjenjën e efikasitetit ndërsa dështimi e ul atë. Kur individi zhvillon një ndjenjë të fortë të efikasitetit, një dështim që mund të ndodhë nuk ka një impakt domethënës. Sipas Schunk (Schunk, D. H. 1989., 173-208), individët përfitojnë aftësi nga njohuritë dhe informacionet që marrin dhe nga të tjerët, dhe sigurisht të tjerët e ngjashëm do të ofrojnë më të mirën e tyre në raste krahasimi. Duke vëzhguar bashkëmoshatarët të performojnë një detyrë, personat vëzhgues mund të inkurajohen sepse janë të aftë gjithashtu në përmbushjen e saj. Informacioni i marrë tërthorazi ka një efekt më të ulët në vetë-efikasiteti se sa informacioni me bazë performancën.

Nxënësit shpesh dëgjojnë që ato i zotërojnë aftësitë për ta kryer një detyrë. P.sh, shprehjet si: ‘‘Ti mund ta bësh këtë’’, japin shtytje pozitive dhe sigurisht mbështetëse të vetë-efikasitetit, por rritja e besimit tek vetja do të jetë shumë e ulët nëse përpjekjet nuk janë të mjaftueshme, apo janë të pakta. Nxënësit gjithashtu marrin sinjale mbi efikasitetin dhe nga indekse psikologjike p.sh: rrahjet e zemrës dhe djersitja. Simptomat trupore që sinjalizojnë ankthin mund të interpretohen edhe se sinjalizojnë mungesën e aftësive. Megjithatë, informacionet e marra nga këto burime nuk influencojnë automatikisht mbi efikasitetin, por është vlerësuar konjitivisht (Bandura, 1986). Vlerësimi i efikasitetit është një proces inferencial në të cilin çdo person peshon dhe kombinon kontributet e faktorëve personale dhe situatave që ata janë, si aftësi e tyre perceptive; vështirësinë e detyrës, sasinë e përpjekjeve të bëra, sasinë e ndihmës së marrë nga të jashtë, modelet e sukseseve dhe

dështimit, ngjashmëria e tyre në modelet e ndërmarra dhe kredibiliteti bindës (Schunk, D. H. 1989., 173-208).

Schunk (Self-efficacy and achievement behaviors. Educational Psychology Review, 1, 173-208) diskutoi se si vetë-efikasiteti mund të operojë gjatë të mësuarit akademik. Në fillim të një aktiviteti nxënësit ndryshojnë me besimin që kanë në aftësitë e tyre për të zotëruar njohuritë, të performojnë aftësitë, të masterizojnë materialin etj. Në fillim vetë-efikasiteti , varion si një funksion i ‘aftësi plus shprehi’ dhe eksperiencave të mëparshme. Faktorët personalë si synimet apo qëllimet dhe procesimi i informacionit të shoqëruara me faktorë sipas situatave p.sh; shpërblimet dhe mbështetja e mësuesve, ndikojnë mbi nxënësit ndërsa ata punojnë. Nga këta faktorë, nxënësve u derivojnë të dhëna se sa mirë janë ata duke mësuar. Këto të dhëna ata i përdorin për të nxitur efikasitetin për të vazhduar më tej me të mësuarit. Motivimi është i rritur kur nxënësit kuptojnë që ata janë duke bërë progres me mësimet.

Nga ana tjetër, ndërsa nxënësit vazhdojnë të punojnë dhe bëhen më të aftë e më të mprehtë, ata tashmë kanë më të fortë sensin e vetë-efekshmërisë për performancën e duhur.

### 2.3. Vetëvlefshmëria dhe teoria e pritshmërisë së vlerave

#### *Koncepti:*

Vetëvlefshmëria është sinonimi i besimit të individit në aftësitë e veta ose në paaftësinë për të ecur përpara (Bandura, A. 1977.,84, 191-215). Ky koncept lidhet me sjelljet që lidhen me motivimin, procesin konjitiv, vetëvlefshmërinë, vetëbesimin dhe arritjet. Sipas Bandura-s ndahen 3 nivele të ndryshme në të cilat vetëvlefshmëria operon si një element kryesor në zhvillimin akademik. Besimet e nxënësve në efikasitetin e tyre në procesin e të mësuarit determinojnë aspiratat e tyre, nivelin e motivimit dhe përfshirjen akademike. Ndërtimi i vetëvlefshmërisë ka disa karakteristika të dallueshme. Këto tipare janë të rëndësishme sepse ato sigurojnë një besim krahasimor në tipare të tjera dhe krijojnë implikime mbi mënyrën se si duhet të matet perceptimi i vetëvlefshmërisë.

Së pari, gjykimet mbi vetëvlefshmërinë fokusohen më tepër mbi aftësitë për të marrë pjesë dhe ndërmarrë një aktivitet se sa si një tipar apo karakteristikë e personalitetit (Zimmerman, B. J. 1995,. fq. 202-231). Vetëvlefshmëria ka të bëjë me ‘‘Sa mirë mundem unë të bëj diçka’’.

Së dyti, vetëvlefshmëria ka të bëjë me specifikimin e përmbajtjes dhe përmbushjes së një detyre. Për shembull, një nxënës mund të mos jetë i aftë dhe të mos ketë efikasitet për të mësuar matematikën ndërkohë që është bashkëpunues. Megjithatë, matjet e vetëvlefshmërisë janë të një natyre multidimensional dhe variojnë në specifika të ndryshme. Ky nivel multidimensional i analizave është një tipar dallues i vetëvlefshmërisë (Bandura, A. 1977,. 191-215; Zimmerman, B. J., Cleary T. J., 2004). Një tipar i tretë i vetëvlefshmërisë është varësia e plotë e saj me kriteret e performancës se sa me kriteret e tjera.

Si përfundim, besimet mbi vetëvlefshmërinë janë primare në angazhimin ndaj një detyre specifike. Si rezultat i kësaj, vetëvlefshmëria është konceptuar si një proces i paramenduar Brenda modeleve të ‘vetë-rregullimit’, ose stabilizimit të vetvetes, në sajë të impaktit proaktiv mbi performancën dhe proceset vetëvlersuese që ndjekin performancën (Zimmerman, B. J. 2000., fq. 13-39).

Teoritë e vetëvlefshmërisë janë përdorur pjesërisht për të kuptuar ndryshimet gjinore në motivim (Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). fq. 75-146).

Ky studim është fokusuar mbi arritjet akademike ose fushat, të përcaktuara si prirje mashkullore ose femërore si për shembull; Matematika, Shkenca, Sporti, Gjuha, Arti. Djemtë tregojnë më shumë vlefshmëri dhe besim të lartë se sa vajzat në Matematikë dhe

Shkencë. Vajzat, nga ana tjetër, tregojnë aftësi në Gjuhë dhe Art (Eccles, J. S. 1983; Pajares, F. 1999., fq. 543-578; Zimmerman, B. J., & Martinez Pons, M. 1990., 51-59).

Nxënësit që nuk kanë besim tek vetja e perceptojnë vetveten si të paaftë dhe shmangin detyrat që ata konsiderojnë sfida të vështira. Nxënësit me vetë-efektshmëri të lartë janë më të hapur ndaj sfidave (Bandura, A. 1993., 28, 117-148; Schunk, D. H. 1991a., 26, 207-231). Ata janë gjithashtu më të predispozuar të shfaqin një sjellje të matur, të adoptohen me sfidat. Këta nxënës janë këmbëngulës dhe menaxhojnë efektivisht situata të vështira duke aktivizuar proceset konjitive emocionale (Bandura, A. 1986) Nga ana tjetër nxënësit që janë pak të efektshëm kanë gjasa të mësohen me pamjaftueshmërinë dhe deficiencën e tyre dhe të shohin situatat më të vështira se sa ato janë në të vërtetë (Bandura, A. 1986). Vetëvlefshmëria lidhet në arritjet dhe motivimin e nxënësve (Meece, J.L., Wigfield, A. & Eccles, J.S. 1990., f. 82, 60-70).

Një tjetër faktor i rëndësishëm në motivim është vlerësimi që ato i bëjnë një detyre të dhënë. Ato që kanë pritshmëri të lartë dhe gjithashtu e vlerësojnë një detyrë të dhënë, janë më të motivuar (Eccles, J. & Wigfield, A. 2002., fq. 53, 109–132). Vlerësimi i detyrave të shkollës është një element i rëndësishëm i motivimit sepse kur nxënësit kuptojnë vlerat dhe rëndësinë e detyrave të shkollës, ata angazhohen më shumë dhe arrijnë nivele të larta (Martin, A.J., 2001., fq. 11, 1-20).

Sipas teorisë së motivimit, zgjedhja, këmbëngulja dhe performanca e një individi, mund të shpjegohen nga besimi i tyre në vetvete, se sat ë aftë janë ata që ç'ja dalin. Pritshmëria dhe vlerat influencojnë drejtpërdrejt tek arritjet, performance dhe këmbëngulja. Komponentët e arritjeve sipas Eccles, janë të ndryshëm si: mbajtja dhe ruajtja e vlerave, vlerat instiktive (të brendshme), dobia e të kryerit të një detyre dhe kostoja e të gjithë përpjekjeve, vlerave dhe interesave të brendshme. Është një kornizë e njëjtë me motivimin e brendshëm (Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985). Kjo gjë ka të bëjë me shqetësimin dhe angazhimin për performancën në kryerjen e një detyre të dhënë. Kur nxënësit me motivim të brendshëm angazhohen në aktivitete që ata janë të interesuar, ata i kryejnë këto aktivitete shumë lirshëm, pa pasur nevojë për shpërblime apo ndëshkime. Ajo që ata përfitojnë, është shumë e madhe. Sjellja e këtij lloj motivimi përfaqëson prototipin e vetëvendosjes. I referohen më shumë vlerave e të ndjerit të dobishëm se sa përmbushjes së detyrave në mënyrën e duhur, gjë që ndikon në të ardhmen dhe planet që bëjnë për të. Gjithashtu këto vlera paraqiten dhe në mënyrën se si mendimet për angazhimet e nxënësve në aktivitete akademike, kanë ndikim në aftësitë e tyre dhe në fushat e tjera si komunikimi, ndërveprimi social.

### *Formimi i aftërit*

Nocioni që pritshmëritë personale ndikojnë mbi sjelljen nuk është i ri. Tolman (Tolman, E. C. 1932) p.sh, besonte se të mësuarit e shumtë, përfshinte formësimin e pritshmërive, ku

sjellje të posaçme do të prodhojnë rezultatin e dhënë. Ndodhen elemente të ndryshëm në motivimin e nxënësve ose nxënësve, të njëjta me vetë-efikasiteti si: kontrolli i perceptuar, pritshmëritë, atributet e ndryshme dhe koncepti për veten. Duke e krahasuar vetë-efikasiteti me secilën nga këto njëkohësisht ndriçohen dhe tiparet e secilës prej tyre.

### *Kontrolli i perceptuar*

Ky është një koncept me kuptime të ndryshme. Njerëzit ndryshojnë nëse ata besojnë se rezultatet do të ndodhin pavarësisht nga mënyra se si ata veprojnë dhe gjërat apo fenomenet nga faktorë të përcaktuar siç është fati. Shansi apo e thënë më thjesht, siç është e shkruar, (domethënë faktor i jashtëm që është pavarësisht nga ne, ose i varur kryesisht në veprimet tona, ose ndryshe kontrolli i brendshëm). Një formim i afërt është padobishmëria e mësuar, një gjendje psikologjike që ka të bëjë me një shqetësim në motivimin konjicion dhe emocion të personit. Gjendja “unë nuk vlej për asgjë, çdo gjë që bëj e shkatërroj dhe e prish”, vjen si rezultat i një gjendjeje të mëparshme të pakontrollueshme. (Seligman, M. E. P. 1975). Padobishmëria rezulton si një varësi e ndërmarrë ndërmjet përgjegjësi dhe rezultateve.

Bandura (Bandura, A. 1986; Bandura, A. 1989), përkufizoi një sistem kontrolli që përfshinte pritshmëritë e rezultateve dhe vetë-efikasitetit. Që nga fillimet e saj, teoria e vetë-efikasitetit i referohej aftësive të përfuara të një personi për të kontrolluar performancën e tij në detyra emocionalisht të ngarkuara apo situata të vështira (Bandura, A. 1977., fq. 84, 191-215). Kjo teori është shtrirë më gjerë duke përfshirë aftësitë e përfuara me qëllim kontrollin e aktiviteteve me bazë “vetveten”, si proceset konjitive, emocionet dhe sjelljet vetë-ekuilibruese dhe vetë-kontrolluese të perceptuara nga rezultatet.

Megjithëse kontrolli është i rëndësishëm, kjo nuk garanton që nxënësit të jenë të motivuar ose që do të mësojnë. Ka të ngjarë se nxënësit të besojnë se mësuesit janë të kënaqur që ata do të dalin mirë në provim (pritshmëri pozitive), por nga ana tjetër ata mund të dyshojnë seriozisht mbi aftësitë e tyre për të mësuar materialin për provimin (vetë-efektshmëri e ulët). Por nga ana tjetër kjo nuk nënkupton që vetë-efikasiteti dhe besimet (rezultatet) nuk janë të lidhura me njëra-tjetrën. Nxënësit cilët ndjehen të aftë të mësojnë dhe të performojnë mirë në shkollë zakonisht marrin rezultate në përpjesëtim të drejtë me performancat e tyre si p.sh; nota të larta, certifikatë nderi.

Vetë-efikasiteti dhe pritshmëritë e rezultateve duken në situata ku rezultatet nuk kanë lidhje, apo kanë lidhje të dobët në cilësinë e performancës p.sh; rastet kur mësuesit vlerësojnë me nota të larta pavarësisht performancës.

### 2.3.1 Pritshmëritë dhe vlerat

Këtu theksi vihet mbi sjelljen si një funksion lidhës i:

- pritshmërisë së nxënësve mbi sigurimin apo përfitim të një rezultati të veçantë si funksion i derivuar nga kryerja e një sjellje specifike
- masa që ata vlerësojnë atë rezultat

(Atkinson, J. W., 1957., fq. 64. 359-372; Eccles, J. S. 1983; Vroom, V. H., 1964)

Kjo teori presupozon që nxënësit gjykojnë mbi gjasat e arritjes së qëllimeve të ndryshme në situata të dhëna. Në këtë rast nxënësit nuk janë të motivuar për të synuar të pamundurën kështu ata as që ndërmarrin nisma ose të vendosin qëllime që i gjykojnë si të pamundura; madje as një pritshmëri pozitive nuk derivon veprime nëse qëllimi rezulton i paarrtshëm. Një qëllim ose synim tërheqës i shoqëruar me besimin që ky qëllim është i arritshëm i motivon nxënësit të veprojnë.

Pritshmëritë e rezultateve dhe vlerat kanë influencë por nuk garantojnë motivimin dhe të mësuarin. Nxënësit që vlerësojnë atë që mësuesit mendojnë, nuk do të motivohen që të mësojnë prej vlerësimit të mësuesve nëse kanë dyshim në aftësitë e tyre. Vetë-efikasiteti ndryshon nga pritshmëria dhe vlerat në lidhje me besimet që kanë apo krijojnë nxënësit mbi aftësitë e tyre për të mësuar, dhe përftojnë në mënyrë efektive aftësitë dhe njohuritë e duhura për të përfutur ose arritur rezultatet e vlerësuara.

Po të kalojmë tek atributet do të shohim që këto kanë të bëjnë me mënyrën se si nxënësit tentojnë të shpjegojnë shkaqet e ngjarjeve shumë domethënëse për ta (Heider, 1958; Weiner, 1985., fq. 92, 548-573).

Në situata që kanë të bëjnë me arritjet e tyre, nxënësit shpesh ia atribuojnë sukseset dhe dështimet e tyre, faktorëve të tillë si: përpjekjet, aftësia, vështirësia e detyrës dhe fatit (Weiner, 1979., fq. 71 (1), 3). Ndërsa atributet influencojnë pritshmëritë për suksese në të ardhmen duke menduar apo duke marrë të njëjtat kushte të të mësuarit. Nxënësit të cilët ua atribuojnë sukseset e mëparshme faktorëve të qëndrueshëm, p.sh, si, shumë aftësi, apo një detyrë e lehtë, kanë predispozita të kenë pritshmëri të lartë për sukses, se sa ata që i theksojnë më pak faktorët e qëndrueshëm si p.sh, përpjekje të shumta apo fat (Weiner, 1979;1985). Gjithashtu, nxënësit, të cilët kanë sukses përmes përpjekjeve të mëdha, e gjykojnë veten më pak të aftë, se sa ata që kanë sukses me lehtësi. Suksesi mbi një detyrë që gjykohet apo përcaktohet si e lehtë, nuk do të rrisë vetë-efikasiteti aq sa suksesi i arritur mbi një detyrë të vështirë. Vlerësimi i efikasitetit varet nga faktorë atribues, po aq sa influencat e tjera, siç janë rrethanat nën të cilat ndodh performanca.



### 2.3.2. Koncepti për veten

Si term, koncepti për vetveten shpjegohet si perceptimet e një individi për vetveten në përputhje me normat dhe rregullat e shoqërisë ku individi jeton. Ky koncept formohet nga:

- eksperiencia të ndryshme dhe interpretimet mbi mjedisin
- shumë i influencuar nga përforcimet dhe vlerësimet e personave shumë të rëndësishëm

(Shavelson, R. J., & Bolus, R. 1982,. fq., 3-17)

Ky koncept është multidimensional dhe përfshin vetëvlerësimin, vetëbesimin, stabilitetin dhe vetë-kthjelltësinë (Rosenberg, M. 1962).

Vetëvlerësimi ka të bëjë me sensin e vlefshmërisë që një individ ngre për veten, krijimi i respektit për veten. Vetëbesimi është besimi që individi krijon tek vetvetja për aftësinë që ai ka në arritjen e qëllimeve, apo përfundimin e plotë të një detyre të ndërmarrë. Stabiliteti që individi synon për vetveten i referohet lehtësisë apo vështirësisë që personi has në ndryshimin e konceptit për vetveten, dhe ky i fundit varet krejtësisht mbi qartësinë dhe strukturimin e besimeve që ky individ krijon tek vetvetja. Besimet bëhen më të kristalizuara me përsëritjen e eksperiencave.

Sipas Marsh dhe Shavelson (Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. 1985., fq. 20, 107-125) faktet aktuale tregojnë që koncepti për vetveten është i organizuar në mënyrë hierarkike me një pikëpamje të përgjithshme për veten. Ai qëndron në majë të hierarkisë në nënzona specifike (si p.sh, në Anglisht apo Matematikë) , të cilat kombinohen për të formuar një koncept akademik për vetveten. Koncepti i përgjithshëm për vetveten formohet nga perceptimet dhe zonën akademike me ato joakademike (sociale, ekonomike dhe fizike).

Koncepti për vetveten është dhe konstrukt global që përfshin vetë-efikasiteti dhe aspektet e tjera të vetvetes. Nga dimensionet e ndryshme të konceptit për vetveten, besimi tek vetja është më afër konceptit të vetë-efikasitetit. Bandura sugjeronte që matjet e përgjithshme të funksionimit psikologjik nuk mund të parashikonin me saktësi çfarë nxënësit do të bëjnë në situatë specifike. Kjo vjen për arsye se për të arritur në gjykim global, njerëzit mund të integrojnë informacion nga burime divergjente dhe shpesh konfliktuale, p.sh, koncepti për vetveten përfshin perceptimet e individëve mbi besimin në vetvete dhe vetëvlerësimin dhe nuk ka pse ndodhet domosdoshmërisht një lidhje ndërmjet tyre. Nxënësit mund ta gjykojnë vetveten tepër të aftë në rrugëtimin e tyre intelektual dhe të ndjejnë një sens pozitiv vlefshmërie, të aftë në situatat sociale, por ndjehen të papërshtatshëm aty brenda zonës akademike. Një koncept i lartë për vetveten nuk nënkupton që nxënësit të besojnë se janë të aftë në të gjitha lëndët. Ata mund të ndjehen tepër kompetentë në Shkenca dhe Matematikë,

të aftë mjaftueshëm në Anglisht dhe Shkenca Sociale, fort dobët në Frëngjisht dhe Latinisht. Vetë brenda Matematikës, nxënësit mund të ndjehen të zotë në Algjebër, por jo në Gjeometri.

Teoria e vetë-efikasitetit tregon se parashikuesit më të mirë në situatë specifike janë vetëperceptimet individuale për këtë situatë (Bandura, A. 1989; Schunk, D. H. 1989., fq. 1, 173-208). Një element i rëndësishëm me motivimin është përdorimi i strategjive të të mësuarit. (Weinstein, C. E., & Mayer, R. E., 1986., fq. 315-327).

Strategjitë e të mësuarit përmirësojnë arritjet në një detyrë dhe përgjithësohen përtej kontekstit të të mësuarit. Në mënyrë tipike strategjitë janë parë si një pjesë ndihmëse e procesit të të mësuarit, po ato ndikojnë dhe në motivimin, i cili lidhet direkt me aftësitë që nxënësit shfaqin sipas një studimi që Zimmerman dhe Martinez-Pons (1990., fq. 51-59) bënë mbi nxënësit në klasën e pestë, të tetë dhe të njëmbëdhjetë; përdorimi i strategjive të të mësuarit që përmbanin komponent motivues sillnin efikasitet në përmbushjen e detyrës.

Modelet nga ana tjetër luajnë një rol të rëndësishëm në performancën dhe motivim. Nxënësit përftojnë më shumë informacion duke e marrë atë nga të tjerët dhe mënyra se si ata performojnë. Modelet në klasë, mësues dhe nxënës, janë burime të rëndësishme informacioni efikas. Duke vëzhguar të tjerët në suksesin e tyre, mund të jetë një rrugë e mirë për t'i bindur vëzhguesit që dhe ata janë njëlloj të aftë, kjo duke ndikuar kështu në motivimin e tyre për t'u përpjekur në detyrat e ngarkuara. Nxënësit tregojnë përftimet në motivim dhe efikasitet nga vëzhgimi i modeleve të ndryshme. Në një studim nga Zimmerman dhe Ringle (1981., fq. 73, 485-493) arritën në përfundimin që vëzhgimi i modeleve që shfaqin këmbëngulje, optimizëm dhe vetëbesim, i motivonin nxënësit për të këmbëngulur në detyrën e dhënë. Gjithashtu vëzhgimi i moshatarëve nxiti motivimin më shumë se sa vëzhgimi i mësuesve.

Nga përfundimet e marra, vëzhgimi i bashkëmoshatarëve rrit vetë-efikasiteti më shumë se sa vëzhgimi i mësuesve apo mungesa e të vëzhguarit.

Nxënësittë cilët vëzhguan mësuesit, performuan më mirë se ata që nuk vëzhguan asnjë model (Schunk, D. H., & Hanson, A. R. 1985., fq. 77, 313-322).

Studimet gjithashtu u adresuan tek vetë-modelimi; ndryshimet konjitive dhe sjellore që ndodhin nga vëzhgimi i vetvetes gjatë përpjekjeve për të kryer një detyrë të dhënë. Schunk dhe Hanson (Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. 1987., fq. 79, 54-61.) regjistruan nxënës duke zgjidhur problem të ndryshme dhe ia treguan atyre kasetat. Për sa i përket rritjes së motivimit dhe vetë-efekshmërisë, këta nxënës performuan më mirë se sa ata që nuk ishin regjistruar fare dhe ata që nuk vëzhguan regjistrimet e tyre. Rezultatet sugjerojnë se vetë-modeli rrit aftësitë për të bërë progres, gjë e cila rrit detyrimisht vetë-efikasiteti.

Rezultatet e studimit të Schunk (1987., fq. 57, 149-174) treguan që në shkollë, nxënësit mësojnë nga të gjitha llojet e modeleve përfshirë dhe mësuesit, edhe pse ka diferenca në përvojë, moshë dhe në karakteristika të tjera. Ata gjithashtu kombinojnë dhe vlerësojnë informacionin efikas nga burime të ndryshme p.sh; ata mund të shohin bashkëmoshatarët e tyre të kenë sukses dhe kështu të marrin rezultate pozitive dhe mbështetjen e mësuesve.

#### *Vlerësimet dhe çmimet*

Sipas Bandurës (Bandura, A. 1986) vlerësimet apo çmimet janë informative dhe motivuese. Ndërsa nxënësit punojnë mbi detyrën e caktuar, ata mësojnë se cilat veprime i çojnë ata drejt suksesit dhe cilat veprime i bëjnë ata të dështojnë në punën e tyre. Informacione të tilla i drejtojnë veprimet. Pritja e rezultatit të dëshiruar i motivon nxënësit të këmbëngulin. Vlerësimet dhe shpërblimet rrisin efikasitetin sidomos kur ato janë të lidhura me përfshirjen dhe bindjen që këta nxënës ose nxënës kanë bërë progres me të mësuarin. Gjithashtu shpërblimet simbolizojnë progres. (Mbi këtë temë do të ndalemi më shumë në kapitullin e mësimdhënies dhe nxënies së suksesshme.)

### 2.3.3. Teoria e vetëperceptimit

E influencuar nga Skinner (B.F. Skinner, psikolog, behaviorist) vëzhgon rëndësinë e introspektimit dhe 'vetë-ndërgjegjësimi në zhvillimin e sjelljeve'. Teoria Bem ka shpjegim radikal të konceptit të sjelljes, pasi në vend që të mësuarit (në diçka) të shkaktojë sjelljen, është sjellja që shkakton një zakon.

Teoria e vetëperceptimit përmban një zakon. Ne funksionojmë si vëzhgues duke vëzhguar sjelljen tonë dhe më pas duke ia atribuar asaj ose situatat e jashtme ose sjellje;zakonet tona të brendshme (Bem, D. J. 1967., fq.74, 183-200).

Shelley Chaiken dhe Mark Baldwin (1981,. Vol 41(1)) drejtuan një demonstrim empirik që tregonte si procesi perceptimit të vetvetes influenconte zakonet. Bazuar në studime del që teoria Bem e vetëperceptimit siguron një shpjegim të saktë se si ne nganjëherë ndërhyjmë tek zakonet e përditshme tona nga sjellja jonë.

Njerëzit të cilët kanë pak eksperiencë në një objekt që ka krijuar zakonet e tyre ose ata që i kanë gjërat që bëjnë zakonisht për afërsisht të përcaktuara, kanë tendencën t'i ristrukturojnë këto zakone të formuara duke vëzhguar sjelljen. (Wilson, T. D., Hodges, S. D. 1992., fq. 37-65).

Bem argumentoi se më shumë kemi gjasa të performojmë kur sjellja jonë është e lirshme dhe në liri veprimi se sa kur është e detyruar apo e induktuar. Në rastin e adoleshentëve, duke u nisur nga mësuesit apo prindërit të cilët vazhdimisht thonë që rezultatet duhet të jenë të larta, nuk ndryshojnë qëndrimin e tyre ndaj të mësuarit, por kur ata arrijnë rezultate të mira, flasin me më shumë entuziazëm për punën e madhe që duhet bërë dhe ky qëndrim i tyre është i brendshëm, dhe jo nga prindërit apo mësuesit (Bem 1967., fq. 183-200).

### 2.3.4. Qasja funksionaliste

Teoritë e formimit të shprehive të cilat theksojnë që njerëzit i zhvillojnë dhe i ndryshojnë shprehitë e tyre bazuar në masën që ata kënaqin nevojat e tyre psikologjike. Për të ndryshuar një shprehje dikush duhet ta kuptojë funksionin të cilit kjo shprehje i shërben:

- në të mësuarit apo braktisjes së mësimit
- në qoftë se unë pëlqej një gjë, sepse të gjithë e pëlqejnë
- në qoftë se unë bëj gjëra për të marrë aprovimin e tyre (kjo hyn tek përforsimi negativ)

“Njohuria është lumturi sepse të kesh dije të gjerë dhe të thellë, është njësoj si të njohësh të vërtetën nga e gabuara, gjërat superiore nga ato inferiore” (Helen Keller, autore dhe humanitare amerikane 1880-1968).

Përveç nevojës për të arritur shpërblime dhe shmangies së ndëshkimeve, funksionalistët mendojnë që njerëzit e kanë të nevojshme një stabilitet dhe një qëndrim të organizuar mirë mbi botën. Mund të mbani qëndrim pozitiv ndaj disa profesioneve, sepse lënda e tyre ju ndihmon që të logjikoni dhe të kuptoni një çështje të veçantë të interesit tuaj. Në këtë aspekt mësuesit duhet të kuptojnë dëshirat e nxënësve, mënyrat e tyre të të mësuarit që t’i tërheqin ata në orën e mësimit. Përveç ndihmës që mund t’i japin një personi për një pikëpamje të organizuar mbi botën, shprehitë që ai formon gjithashtu mund të ndihmojnë adoleshentët të përballen me konfliktet emocionale dhe të mbrojnë vetëbesimin.

“Një person mund të përballojë tek të tjerët çfarë ai mund të përballojë tek vetja e tij.” (Jones Baldwin, autori i të drejtave të njeriut.)

Duke marrë parasysh nevojën e adoleshentëve për t’u bërë pjesë e grupit, apo në të shprehurit e vlerave pozitive, në të cilat shoqëria atribuon funksionin e të shprehurit të vlerave, i njohim më parë si shprehitë simbolike.

“Nuk ka asnjë dyshim që është një harmoni e këndshme kur të thënë në të bërët shkojnë bashkë.”(Michel de Montague)

Unë- është perceptuesi aktiv dhe rregullatori i veprimit.

Mua- është njohuria që secili nga ne ka për veten.

Locke dhe Hume (Locke, J., 1690; Hume, D., 1739) argumentuan që e gjithë njohuria njerëzore rezultonte nga një akumulim nga eksperiencat sensore. Mendja e njeriut në lindje

është si tabula-rasa. Më pas mendja popullohet nga ide që merren nga eksperiencat e përditshme.

“Të mendosh është të shikosh”

(Honore de Balzac)

Vëmendja na siguron ne në aftësinë për t’u përqendruar në informacionin që vjen dhe është një fushë e rëndësishme e studimit në psikologjinë konjitive. Mospasja e vëmendjes në klasë vjen nga paaftësia e procesimit të informacionit, kur ne kemi dhe gjëra njësoj të rëndësishme si mësimi, duke menduar.

Rëndësia e praktikës në aftësimin e të bërit më shumë se një gjë është një gjë normale e jo një detyrim. Për shembull, në momentin që dy detyra komplekse sikur është shikimi dhe leximi mund të performohen bashkë, kjo ndodh sepse aftësitë e përfshira janë praktikuar shumë.

## 2.4. Kuptimi mbi vetëvlerësimin dhe nevoja për arritje

Teoria e vetëvlerësimit dhe e nevojës për arritje shpjegon motivimin si nxitje për vlerësimin e vetvetes (McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. 1953). Ky është një gjykim që secili adoleshent i bën vetes nëse ai vlen apo jo. Ky lloj motivimi mban të nxitur një sjellje konstante drejt arritjes së një qëllimi.

Modeli dy-dimensional është marrë në konsideratë nga një perspektivë e motivimit të vetëvlerësimit (Beery, R.G. 1975., fq.54, 190-203, Covington 1984., fq. 4-20) e cila fokusohet në nevojën individuale për të mbrojtur vetëvlerësimin dhe efikasitetin. Sipas kësaj teorie, nevoja për të mbrojtur vlerësimin e vetvetes rrjedh prej frikës nga dështimi. Sipas Covington dhe Omelich (Covington, M.V. & Omelich, C.L. 1991., fq.86), adoleshentët optimistë janë të motivuar nga nevoja që të mbrojnë vetëvlefshmërinë e tyre. Ata shpesh e mbrojnë vetveten nga dështimi duke pasur suksese dhe duke ecur përpara. Sipas Seifert (Seifert, T. L. 2004., fq 137-149), teoria e vetëvlefshmërisë thekson perceptimin e aftësive si faktorin primar të sjelljes drejt suksesit. Kjo, në mënyre korrelative, është e lidhur me mirëqenien sociale dhe psikologjike dhe gjithashtu është thelbësore në jetën e individit.

Dallimi ndërmjet drejtimit tek suksesi dhe shmangies nga dështimi është qendrore në të kuptuarit e motivimit të adoleshentëve (Covington, M.V. & Beery, R. 1976). Ky dallim na lejon që të kuptojmë motivimin në tipare të ndryshme të adoleshentëve dhe sa shumë secili nga këta adoleshentë është i drejtuar nga suksesi dhe gjithashtu sa të aftë janë të shmangin dështimet.

Teoria propozon katër tipe studentësh:

1. Nxënësit e orientuar drejt suksesit
2. Nxënësit që ‘përpiqen-mbi-normalen’
3. Nxënësit që shmangin dështimin
4. Nxënësit që provojnë dështimin

Nxënësit e orientuar drejt suksesit kanë një sens të lartë motivimi dhe e përkufizojnë suksesin si mënyra për të nxjerrë maksimumin nga vetja. Kjo ndodh pasi ata e vlerësojnë aftësinë si një mjet për të arritur më të mirën e qëllimit që i vendosin vetes. Nxënësit e tjerë e mendojnë suksesin si një pozicion me të cilin ata gjenden më mirë se të tjerët, se reagojnë më mirë se ata. Kështu që ata janë të motivuar të shmangin dështimin ose të shmangin imazhin që tregon paaftësinë e tyre (Covington, M. V., & Mueller, K. J. 2001., fq.3, 157-176).

Nxënësit që ‘përpiqen-mbi-normalen’ janë nxënës që nxiten nga shpresa për sukses, por në ndryshim nga nxënësit e orientuar drejt suksesit, kanë një frikë të ekzagjeruar nga dështimi. (Beery, R.G. 1975,. fq., 54, 190-203). Ata e arrijnë suksesin duke kryer detyra të lehta, kanë aspirate të ulëta, i kushtojnë vëmendje të madhe detajeve të vogla dhe të parëndësishme dhe gjithashtu këta nxënës përpiqen maksimalisht për të kopjuar. Kjo ndodh sepse ata mendojnë që nëse kërkojnë ndihmë, tregon mungesë aftësie nga ana e tyre (Butler, D. L. 1997). Motivimi i tyre qëndron në suksesin që ata kanë arritur dhe krenaria që nuk janë të dështuar (Covington & Mueller; 2001).

Nxënësit që shmangin dështimin janë gjithashtu shumë të motivuar për të shmangur humbjet por ndryshe nga nxënësit që përpiqen-mbi-normalen, ata nuk kanë pritshmëri të lartë për sukses. Këta nxënës janë të motivuar të shmangin eksperiencat negative si për shembull, shmangia e të qenit të parë të paaftë dhe të mësojnë të brendësojnë më mirë ndjenjat e çlirimit se sa të krenarisë (Covington & Mueller; 2001).

Strategji si ‘disavantazhuese-të-vetes’ përdoren për të shmangur paraqitjen si të paaftë por këto strategji nuk çojnë në një të mësuar të vërtetë (Covington, M.V. & Beery, R. 1976).

Në krahasim me vajzat, djemtë zgjedhin më shumë strategji jo të përshtatshme vetëm për të shmangur dukjen e të ndjerit të dështuar. Këto strategji janë një mjet i vlefshëm që ia atribuojnë dështimin jo mungesës së aftësive por shkaqeve të tjera që nuk varen nga këto nxënësme qëllim që të shmangin turpin.

Sipas Covington-it (1987,.fq. 173-213): “Në qoftë se një nxënës performon mirë, atëherë aftësia e tij është provuar.”

Perceptimi i përpjekjeve për të arritur suksesin është njësoj i rëndësishëm si perceptimi i aftësisë. Megjithatë, mënyra se si këto perceptime ndikojnë në strategjitë për sukses është e rëndësishme në të kuptuarit e motivimit. Ndjenjat e krenarisë dhe të vlerësimit vijnë nga rezultati i aftësive që tregojnë nxënësit. E njëjta gjë është e vërtetë me suksesin i cili vjen në pak përpjekje ndërsa përfshin shkallë të lartë të aftësisë (Covington, M. V. 1984,. fq.85(1), 4-20). Kur dështimi vjen si rezultat i mungesës së përpjekjeve, ndjenjat e fajit janë tepër të dukshme, por kur dështimi është rezultat i paaftësisë, kjo mund të çojë në ndjenja turpi dhe poshtërimi. Plus kësaj, kur nxënës përpiqet dhe nuk merr rezultatin e dëshiruar, atëherë ky dështim i cili përfshin paaftësinë, çon në ndjenja turpi dhe poshtërimi (Covington; 1984). Nëse një nxënësdo t’i jepej mundësia të zgjidhte midis të ndjerit fajtor nga mungesa e përpjekjeve ose të ndjehet i turpëruar nga mosarritja e qëllimit edhe pse përpjekjet kanë qenë të mëdha, atëherë ky grup studentësh do të zgjidhnin fajin.

Sipas Martin & Marsh (Martin, A.J., & Marsh, H.W. 2003,. fq38, 31-38.), motivimi në këtë grup studentësh rrjedh nga frika nga dështimi dhe dyshimi mbi aftësitë vetjake. Nxënësit të



cilët janë shmangës të dështimit, përpiqen të mos tregojnë mungesën e aftësisë duke u angazhuar në strategji dhe sjellje që përfshijnë shmangien e dështimit.

Nxënësit në këto raste janë të çorganizuar, shfajësohen, vendosin qëllime që ose janë shumë të larta, ose shumë të ulta, kopjojnë ose kërkojnë ndihmën e të tjerëve (Martin, & Marsh, 2003., fq. 38, 31-38). Mendohet që nxënësit sabotojnë arritjet e tyre për arsye se ata i tremben dështimin dhe si rrjedhojë, performanca e dobët mund të shpjegohet në termat e mungesës së përpjekjeve ose faktorëve të tjerë të jashtëm se sa të pranojnë që ata nuk kanë qenë të aftë aq sa duhet. Këta nxënësi ngrenë vetes një pengesa të ndryshme gjatë rrugës për sukses dhe kështu ata janë në kundërshtim me orientimin nga suksesi. Mosbesimi tek vetja pozicionohet ngushtë me pranimin e dështimit kurse besimi dhe vlerësimi pozitiv i vetvetes pozicionohet ngushtë me orientimin drejt suksesit dhe përpjekjeve shumë të vogla për të shmangur dështimin.

Dështimet që vijnë nga mungesa e përpjekjeve nuk reflektojnë negativisht tek aftësitë (Covington, & Beery, 1976). Mungesa e përpjekjeve është problematike sepse pjesa më e madhe e mësuesve vlerësojnë këto të fundit dhe nxënësit të cilët nuk rrezikojnë mungesën e aprovimit dhe ndëshkimit (Weiner, 1994., fq., 64, 557-573). Nxënësit që shmangin dështimin përballen me dilemën e dy alternativave konkurruese:

1. Të qenit të ndëshkuar për mos përpjekje
2. Të rrezikojnë poshtërimin për shkak të mungesës së aftësive

Nxënësit që provojnë dështimin as nuk i afrohen suksesit dhe as nuk i shmangen dështimit. Ata i përgjigjen dështimeve të tyre të vazhdueshme duke i pranuar ato dhe duke ndaluar përpjekjet për të treguar aftësitë e tyre dhe të kenë vetëvlerësim të qëndrueshëm (Covington, & Omelich, 1985., fq. 77, 446-459). Këta nxënësjanë më të vështirët për t'u motivuar pasi inkurajimet për sukses tek ata nuk funksionojnë dhe ata nuk janë të bindur nëse mund të arrijnë në të ardhmen (Ames, & Archer, 1988., fq. 76(3), 478-487).

Sipas Harter Whitesell & Junkin Harter (1998., fq. 35(4), 653-680), nxënësit të cilët shmangin dështimin apo e pranojnë atë, kanë tendencën të krijojnë vetëvlerësim duke shmangur arritjet akademike. Këta nxënës nuk angazhohen në studimet e tyre dhe shfaqin një model motivimi të ulët. Këta nxënës në mënyrë aktive dhe të ndërjegjshme, sabotojnë shanset e tyre për sukses duke mos u përpjekur fare (Martin, Marsh, & Debus, 2001., fq., 93, 87-102). Kjo është një strategji që përdoret nga disa adoleshentë të cilët duke mos pasur arritje akademike, e çojnë vëmendjen e tyre drejt zhvillimit të aftësive në sport, art, muzikë dhe në rastin më të keq, drejt sjelljeve devijante.

Koncepti për veten tenton të jetë më i diferencuar gjatë viteve të gjimnazit. Kjo sjell që nxënësit të kenë gjykime të ndryshme rreth aftësive të tyre në fusha të ndryshme të studimit. Sipas Astin (1993), ai beson se fenomeni reflekton gjithmonë në rritje, të menduarit e nxënësve për realitetin ndërkohë që ata janë më të ekspozuar ndaj zonave të ndryshme të studimit dhe ndërveprimit me nxënësit e tjerë.

Disa prej adoleshentëve, nisur edhe nga motivimi, mendojnë pozitivisht për veten e tyre, nëpërmjet mënyrave të pranueshme. Ata marrin në konsideratë raportet e tyre me vetëvlerësimin, duke e parë të suksesshme perspektivën e tyre në shkollë, duke krijuar kështu një imazh pozitiv për veten, duke besuar se posedojnë aftësitë dhe karakteristikat e duhura (Rosenberg, 1962). Adoleshentët mendojnë pozitivisht për veten sepse duke menduar pozitivisht, vijnë edhe mendime pozitive dhe efektive, sipas të cilëve adoleshentët mund të arrijnë qëllimet e tyre. Nisur nga ky këndvështrim pozitiv vetëvlerësimi i drejton adoleshentët drejt suksesit në arritjet akademike. Në këtë mënyrë, duke kërkuar dhe duke zbuluar mënyra për të pasur arritje të larta akademike, adoleshentët arrijnë të realizojnë qëllimet e tyre (Rosenberg, 1962).

Adoleshentët që kanë një vetëvlerësim të lartë ndjehen mirë me veten e tyre, dhe përfshihen gjithmonë në strategji të ndryshme (Pascarella & Terenzini, 1991). I shfaqin më mirë aftësitë e tyre ndërsa përdorin krahasimet sociale, në varësi të situatave në të cilat ndodhen. Në përgjithësi, adoleshentët me vetëvlerësim të lartë përdorin shumë strategji për të zbuluar mënyra për t'u ndjerë më mirë me veten e tyre. Vetëvlerësimi duket se ndikon gjatë procesit të edukimit tek adoleshentët gjatë periudhës që ata janë në shkollë. Pranohet gjerësisht që vetëvlerësimi i lartë mbron njerëzit nga situatat stresuese. Studimet tregojnë se vetëvlerësimi ndryshon veçanërisht gjatë moshës së adoleshencës (Pascarella & Terenzini, 1991). Disa nga teknikat për rritjen e vetëvlerësimit përfshijnë: të qenit i pranuar dhe i kujdesshëm për të tjerët; të jesh optimist dhe të përcjellësh optimizëm. (Pascarella & Terenzini, 1991). Roli i vetëvlerësimit është shumë i rëndësishëm sepse ai i motivon ata dhe i "detyron" të mbrojnë imazhin pozitiv që ata mbartin për veten e tyre.

## 2.5. Teoria e atributimit dhe e kontrollit

Teoria e atributit ka të bëjë me sigurimin e një metode të rëndësishme në ekzaminimin dhe të kuptuarit të motivimit në mjediset akademike. Ajo ekzaminon mendimet dhe besimin e individëve, përse ndodh diçka, dhe lidh besimet me motivimin. Weiner (1984-1990) citon që: "...shpjegimet e dhëna për sukseset dhe dështimet, aktualisht influencojnë performancat në vijim."

Premisa kryesore e kësaj teorie qëndron në faktin që nxënësit duan të kuptojnë mjedisin ku studiojnë dhe si rrjedhojë, të kuptojnë gjithashtu rrjedhën e ngjarjeve. Në klase nxënësit arrijnë të kuptojnë efektet, që ngjarjet në të shkuarën, influencojnë aftësitë e tyre për të kontrolluar atë që ndodh me ta në të ardhmen. Mënyra se si një person shpjegon suksesin apo dështimin, është më e rëndësishme se sa herë ai dështon apo ka sukses (Covington, 1993., 50). Për shembull, nëse një nxënës dështon në provime, kryesisht do t'ia atribuojë këtë, tre faktorëve:

1. Mungesa e aftësisë
2. Mungesa e përpjekjeve
3. Mungesa e këshillave të duhura

Atributi i përzgjedhur do të ndikojë në motivimin e këtyre nxënësve në angazhime të tilla në vazhdim. Sipas modelit të atributimit të Weiner, nxënësit ndikohen si nga mjedisi (shtëpi ose shkollë) dhe nga faktori personal (eksperiencat dhe njohuritë e mëparshme).

Kjo teori i referohet mënyrës që nxënësit perceptojnë shkakun e një ngjarjeje dhe më pas, i atribuon shkakun përse kjo ngjarje ndodhi. Për jetën shkollore, kjo ka të bëjë me arritjet apo dështimet, me mënyrën se si emocionet ndikojnë në vendimet dhe në të ardhmen e nxënësve. Në momentin që nxënësi përballet me një dështim të tijin, veçanërisht kur nxënësinuk e pret në këtë kohë, ai ndërmerr një kërkim personal për të gjetur shkaqet pse kjo ngjarje ndodhi. Në qoftë se një grup studentësh dështojnë në provim, ata do t'ia atribuojnë fajin një mësimdhënieje jo të efektshme. Në këtë rast, motivimi i këtij grupi studentësh do të jetë i ndryshëm nga motivimi i një nxënësi që atributin e dështimit, e gjen në mungesën e aftësive vetjake. Weiner (1985., fq. 92, 548-573) mendon që atributet që një nxënësi vendos, ndikojnë në nxitjen e emocioneve të tij të cilat, nga ana e vetë, ndikojnë në sjelljet motivuese të nxënësve. Pra një lloj zinxhiri në hallkat e të cilit janë të lidhura domosdoshmërisht. Nxënësit dhe nxënësit mund të cilësojnë faktorët e tjerë, si përpjekja dhe aftësia, por janë mënyra se si këto attribute perceptohen, të cilat ndikojnë në motivim. Në mjediset e studimit, atributet që një nxënës vendos, ndikojnë në optimizmin dhe performancën e tij. Shkaqet e një ngjarjeje variojnë në tre dimensione.

- Përqendrimi
- Stabiliteti
- Kontrolli

Këto dimensione të rëndësishme ndikojnë në motivimin e nxënësve përballë detyrave në të ardhmen. Dimensiononi i përqendrimit ka të bëjë me faktin se dështimi vjen nga faktorë individual të brendshëm apo të jashtëm. Nëse një nxënësbeson se rrëzimi në një provim vjen si pasojë e mungesës së aftësisë, atëherë ky është një faktor i brendshëm. Në të kundërtën, nëse një nxënës ia atribuon dështimin e tij mësuesit, atëherë ky padyshim është një faktor i jashtëm. Dimensiononi i stabilitetit ka të bëjë me faktin nëse shkaku është i qëndrueshëm apo i paqëndrueshëm në kohë dhe në situatë (Weiner, 1985). Në qoftë se një nxënës mendon se ngelja në provimin e matematikës, është për shkak se ai nuk është fare i mirë në këtë lëndë, ky shkak është i qëndrueshëm. Në të kundërtën, në qoftë se një nxënës dështon në provimin e matematikës për arsye sëmundjeje, atëherë ky faktor është i paqëndrueshëm pasi sëmundja është një element i përkohshëm. Kur një nxënës është i suksesshëm, atributet kundrejt shkaqeve të qëndrueshme çojnë në pritshmëri pozitive të nxënësve për sukses në të ardhmen. Përballë dështimeve, atributet ndaj shkaqeve të qëndrueshme janë krejt të kundërta, nxënësit kanë pritshmëri të ulët për sukses (Weiner, 1985).

Kontrolli determinon reagimet e nxënësve si qetësia, presioni apo frika nga dështimi (Martin, A.J., 2003., fq. 47, 88-106). Nëse nxënësit ndjejnë kontrollin në ambientin e të mësuarit, ata do të ndjehen të motivuar të arrijë synimet sepse të pasurit nën kontroll të mësuarit, i jep atyre mundësinë të shmangin dështimin. Fakti që ata ndjehen nën kontroll do të thotë që ata ndjehen komodë në atë që po bëjnë dhe ndjehen të zotë për të arritur atë që duan. Kontrolli në mjediset akademike derivon këmbënguljen pasi adoleshentët duke këmbëngulur në një detyrë të dhënë, kanë pasur arritje dhe po të njëjtën gjë do të kenë nëse do të vazhdojnë të këmbëngulin (Weiner, 1985., fq.548-573). Megjithatë nxënësit të cilët nuk arrijnë të perceptojnë kontrollin në mënyrën e të mësuarit, do të kenë sjellje aspak motivuese për të mësuarit. Mungesa e kontrollit çon në ankth të këtyre nxënësve pasi ata nuk ndjehen të sigurt nëse mund të shmangin dështimin. Në raste të tilla, ata dhe mund të sabotojnë vetveten duke menduar se nuk ia vlen që të përpiqen pasi gjithmonë dështojnë. Nxënësit që ndjehen të pasigurt dhe tregojnë një nivel të lartë pasigurie, kanë rezultate të ulëta në testet e inteligjencës. Këta studentë nuk janë të prirur të angazhohen në sjellje motivuese për ta dhe duke mos shfaqur arritje akademike ulin vetëbesimin e tyre për të shmangur dështimin. Në situatë të tilla ata shfaqin sjellje që janë jo produktive ndaj arritjeve të tyre (Martin, A.J., 2003., fq. 47, 88-106). Të pasurit dhe të qenit nën kontroll të të mësuarit është shumë e rëndësishme në angazhimin dhe motivimin akademik.

## 2.6. Teoria e orientimit të motivimit, vetë-vendosmërisë dhe vetë-efikasitetit

Vendosja e qëllimeve është një proces i rëndësishëm konjitiv që ndikon tek motivimi. Ky pohim mund të ilustruhet me nxënësit të cilët vendosin qëllime mbi veten apo u janë dhënë objektiva për t'i arritur nga mësuesit. Ata provojnë një sens të vetë-efikasitetit për ta arritur atë. Gjithashtu angazhohen për ta arritur atë gjë që ndikon tek performanca e tyre mbi arritjen e këtij qëllimi. Ndërsa nxënësit punojnë për detyrën e caktuar, ata detyrohen dhe angazhohen në aktivitete të tilla që do t'i çojnë ata në arritjen apo përmbushjen e synimeve. Të tilla aktivitete janë: të marrin pjesë në seancat e këshillimit, përsërisin informacionin që ta memorizojnë, përpiqen dhe këmbëngulin. Vetë-efikasiteti është thelbësor ndërsa nxënësit vëzhgojnë progreset e tyre, gjë që tregon që ata po bëhen të aftë dhe të mprehtë (Elliot, & Dweck, 1988., fq. 54, 5-12).

Sipas Bandurës, t'u sigurosh nxënësve ose nxënësve prapaveprimin mbi progresin e përmbushjes së synimeve gjithashtu rrit vetë-efikasitetin (Bandura, and Cervone, 1983., fq. 1017-1028).

Të rrisësh vetë-efikasiteti nxit motivimin duke e bërë atë më të fortë dhe përmirëson zhvillimin e aftësive.

Nga ana tjetër, motivimi i rritur nga dëshira për të përmbushur qëllimet varet gjithashtu nga tiparet e këtyre qëllimeve si afërsia, specifika dhe vështirësia. Qëllimet e afërta e provojnë motivimin më mirë se qëllimet në distancë sepse nxënësit mund të gjykojnë se progresi do të ishte më i lehtë në qëllimet e afërta sesa të drejtohen tek ato më të largëta. Për të njëjtën arsye, qëllimet që inkorporojnë standarde specifike të performancës apo veprimeve, e rrisin efikasitetin dhe motivimin më mirë se ato të përgjithshmet p.sh; "bëj më të mirën!". Synimi për të përmbushur qëllime më të lehta mund të nxisë efikasitetin dhe motivimin gjatë fazave të para të përfundimit të aftësive dhe eksperiencave por nga ana tjetër qëllimet e vështira janë më të efektshme pasi aftësitë zhvillohen sepse ato ofrojnë më shumë informacione mbi aftësitë. Sipas Bandurës dhe Schunk (Bandura, A., and Schunk, D. H. 1981., fq.586-598) të nxisësh nxënësit për të arritur një qëllim të afërt, rrit motivimin, vetë-efikasiteti dhe aftësitë më shumë sesa një qëllim në distancë apo i përgjithshëm si p.sh; qëllimin "bëj më të mirën". Schunk (1985., fq. 307-317) tregoi gjithashtu që t'i japësh nxënësve ose nxënësve qëllime specifike plus dhe informacione krahasuese mbi moshatarët të cilat tregojnë se këto qëllime arrihen, çonte në rritjen e aftësive më shumë sesa këto dy mënyra të aplikuara më veçanti. Nga ana e tyre qëllimet rrisin vetë-efikasiteti; informacionet krahasuese promovojnë motivimin. Të lejosh dhe të mësosh nxënësit të ndërmarrin apo projektojnë qëllimet, mund të rrisë angazhimin. Ata që projektonin qëllimet e tyre demonstrojnë motivim më të madh sesa subjektet që nuk kanë qëllim fare.

Teoria e motivimit të orientuar i referohet faktit se sa i fokusuar është një nxënës në procesin e të nxënës dhe në çfarë lartësie qëndron performanca e tij në këtë proces. Këta studentë janë të motivuar të aftësohen duke i vënë vetes qëllime që i bëjnë të ndjehen të suksesshëm dhe gjithashtu duke ndjerë kënaqësinë e ndjesisë të të arriturit të qëllimeve dhe synimin ndaj arritjeve të tjera. Në këto raste angazhimet shihen me tepër në kontekstin e përpjekjeve se sa aftësisë dhe dështimi i ndihmon ata të kuptojnë se ku gabuan në mënyrë që ata të përmirësojnë performancën e tyre dhe të shmangin dështimin. Si rezultat i këtyre përpjekjeve dhe orientimit drejt maksimumit, nxënësit e fokusuar në arritje nuk janë të kërcënuar nga dështimi sepse ky i fundit ndikon në përpjekjet e tyre dhe jo në aftësitë (Martin, A.J., 2003., fq. 47, 88-106). Megjithatë strategjia e nxënësve të fokusuar drejt mësimin është pozitivisht e shoqëruar me strategjitë e arritjeve maksimale dhe nga ana tjetër me strategjitë e shmangies.

Kjo teori është një koncept i rëndësishëm në teorinë e vetë-vendosmërisë (Ryan, R.M. and Deci, E.L. 2000., fq. 55(1), 68-78). Kjo e bën motivimin të dallueshëm në dy koncepte kyçe të motivimit të brendshëm (motivimi i bazuar në të mësuarit dhe arritjet maksimale) dhe motivimi i jashtëm (i bazuar në vlerësime, shpërblime apo aprovime). Nxënësit të fokusuar në të nxënës janë të lidhur ngushtë me motivimin e brendshëm. Ky fokusim lidhet ngushtë me këmbënguljen, planifikimin e të mësuarit dhe menaxhimin e tij dhe këto cilësi mundësojnë arritje dhe orientimin e duhur drejt studimit akademik (Martin, A.J., 2003., fq. 47, 88-106). Në ndryshim, nxënësit të cilët motivohen së jashtëmi, mësojnë për të marrë aprovimin e prindërve dhe mësuesve, për çmime dhe vlerësime të ndryshme. Motivimi i brendshëm është në vetvete autonomi, pasi nxënësit kanë dëshirë të arrijnë rezultate të larta. Sipas Dworkin (Dworkin, G. 1988) autonomia nënkupton të arrish në stadet më të larta të reflektimit dhe pikërisht motivimi i brendshëm është një shembull në vetvete i autonomisë.

Teoria e motivimit i referohet faktit se sa të fokusuar janë studentë në të mësuarit dhe se sa mirë ata performojnë dhe e plotësojnë këtë. Këta studentë kanë dëshirë të fitojnë aftësitë maksimale, të vendosin qëllimet vetjake me që të ndjehen të suksesshëm dhe sa më të aftë në detyrat e ndërmarra. Detyrat shihen më shumë në kontekstin e përpjekjeve se sa të aftësisë dhe dështimi i ndihmon ata të analizojnë mbi gabimet e tyre në mënyrë që t'i korrigjojnë ato në të ardhmen për të shmangur dështimin (Middleton, M., J., & Midgley, C., 1997., fq. 89, 710-718). Nxënësit që janë të orientuar ndaj të mësuarit, kanë më pak mundësi dështimi në sajë të përpjekjeve që ata bëjnë për ta shmangur atë. Si rezultat i këtij theksimi vetëm tek përpjekjet, pozitivja për këtë është përmirësimi i aftësisë së tyre dhe ana negative, është se përmirësimi i përpjekjeve të tyre çon në zhvillimin e strategjisë së shmangies (Lochbaum, M. R., & Roberts, G. C. 1993., fq.15, 160-171).

Motivimi i orientuar është një element shumë i rëndësishëm i teorisë së vetëvendosmërisë. Kjo bën dallimin ndërmjet motivimit të brendshëm dhe të jashtëm (Plotnik, R. 1992). Motivimi i jashtëm ndodh kur një nxënës është i drejtuar ndaj një detyre për të marrë shpërblim ose për të shmangur ndëshkimin.

Për sa i përket studentëve edhe nxënësve këto lloj sjelljesh përfshijnë:

- Studimin për t'u vlerësuar me nota të mira.
- Pjesëmarrje aktive në punën në grup apo aktivitete të organizuara në shkolla
- Konkurse për të siguruar bursa studimi

Në secilin nga këta shembuj, sjellja e motivuar drejtohet nga dëshira për të fituar ose për të evituar pasojat negative. Motivimi i brendshëm është i dallueshëm nga motivimi i jashtëm, për vetë faktin se sjellja orientohet drejt përbushjes së një detyre si dëshirë personale dhe jo për t'u shpërblyer nga persona të tjerë. Shembujt e sjelljes që kanë të bëjnë me motivimin e brendshëm janë:

- Pjesëmarrja aktive në aktivitetet e shkollës për t'u zbavitur
- Pjesëmarrje aktive në punën në grup apo në zgjidhjen e një problemi sepse konsiderohet një sfidë interesante dhe zbavitëse
- Angazhim i plotë në një detyrë të dhënë sepse është emocionuese.

Në të gjithë këta shembuj, sjellja e personit motivohet nga një dëshirë e brendshme, personale për një pjesëmarrje aktive. Në shkollë, të dyja këto motivime luajnë një rol kryesor. Një grup ekspertësh të edukimit mendojnë se vënia e theksit në format e jashtme të shpërblimit si notat e mira, çmimet e ndryshme, minimizojnë efektet e motivimit të brendshëm ndërsa të tjerët mendojnë se pikërisht këta faktorë, duke i bërë nxënësit të ndjehen më të aftë, nxisin motivimin e brendshëm.

“Interesi i një personi mbi diçka shpesh mbijeton kur shpërblimi nuk vjen në formën e një ryshfeti apo kontrolli por si një sinjalizim për një punë të kryer me së miri. Nëse ky shpërblim përforcon ndjenjën e aftësisë pas kryerjes me sukses të detyrës si pasojë, rritet dhe kënaqësia e pjesëmarrjes në këtë detyrë. Kur shpërblimet jepen në mënyrën dhe formën e duhur, ato mund të motivojnë një performancë dhe krijimtari të shkëlqyer. Dhe “...format shpërblyese si bursat e studimit, vende të mira pune, shpesh të ndjekura nga rezultate shumë të mira në mësim, janë këtu për të qëndruar” shpjegon David G Mayers në tekstin e tij Psychology: Eighth Editions in Modules. Fokusi i të mësuarit është i lidhur ngushtë me motivimin. Ai evidentohet përmes planeve, menaxhimit të studimit dhe

këmbënguljes. Të gjithë këta faktorë mundësojnë parashikimet dhe orientimet e duhura drejt studimit akademik. Sipas kësaj teorie, njerëzit kanë një dëshirë të madhe për autonomi, aftësi dhe bashkëpunim me njëri-tjetrin. Me një sens të tillë autonomie dhe vetëvendosmërie, sjellja kontrollohet dhe rregullohet në mënyrë të brendshme e cila nga ana tjetër, imponon zgjedhjen e veprimeve që kryhen më tej (Ryan, R.M. and Deci, E.L. 2000., fq.55(1), 68-78). Nevoja për aftësi është një dëshirë e lindur me njeriun për t'u bërë më i aftë dhe gjithashtu, të eksplorojë aftësi të tjera. Nga ana tjetër, për t'u ndjerë të sigurt, vazhdojmë eksplorojmë mjedisin rreth nesh duke bërë të mundur dhe ndërtimin e marrëdhënive me të tjerët. Ndjenjat e aftësisë nxisin motivimin e brendshëm. Vetëbesimi dhe vetëvlerësimi rrisin dhe motivimin e brendshëm. Nxënësit nxiten më tepër nëse niveli konjitiv i detyrës së dhënë është më i lartë se aftësitë e tyre dhe si rrjedhojë, dhe krenaria e përfutur është më e lartë. Teoria e vetvendosmërisë tregon që veprimet e një individi rriten dhe nga motivimi i brendshëm, dhe nga motivimi i jashtëm. Motivimi i brendshëm për të mësuar mire në shkollë, lidhet pozitivisht me përpjekjet dhe aftësinë në të mësuar si dhe në arritjen e rezultateve më të larta. Rritja e besimit në aftësinë vetjake, rrit dhe motivimin e brendshëm dhe mungesa e besimit tek aftësitë, çon në uljen e motivimit të brendshëm, sidomos kur mbështeten nga autonomia e individit. Nxënësit autonomë qëndrojnë më të angazhuar dhe kanë arritje në mësim. Nëse nxënësit janë autonomë, ata pozitivisht drejtohen ndaj mësimave (Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. 2005., fq.97, 170-183). Kjo vërtetohet që në qoftë se ata detyrohen nga prindërit apo presioni i mësuesve, atëherë forca për të studiuar rregullohet nga motivimi në faktorë të jashtëm. Megjithatë, motivimi i jashtëm është provuar të jetë një rregullator i mire dhe pozitiv në ciklin nëntë-vjeçar apo në stadin e zellit, sipas Erikson-it. Motivimi i brendshëm promovohet në mënyrën e duhur dhe kur nxënësit gjejnë një mjedis inspirues dhe të sigurt brenda të cilit ata kërkojnë të arrijnë maksimumin gjë e cila, nga ana e vetë, sjell perceptimin e aftësisë. Ky motivim merr inspirimin dhe nga mësuesit me të cilët nxënësit duan të jenë të lidhur ngushtë (Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. 2001., fq. 71, 1-27).

Varësia e motivimit të brendshëm ndaj mjedisit ndikon më shumë tek vajzat sesa tek djemtë pasi vajzat kanë një lidhje më të ngushtë me mësueset sesa djemtë. Për sa i përket motivimit të jashtëm, brendësimi i kontrollit është shumë i rëndësishëm në sajë të inspirimit të ndjenjës së zgjedhjes dhe kjo ka një ndikim pozitiv në motivim, për të zhvilluar ndjenjat e zellit (Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. 2000., fq. 38(2), 113-132).

Nëse një nxënësi plotëson detyrat e vëna vetëm për arsye të frikës nga prindërit, quhet motivim i jashtëm sepse shmang sanksionet nga ana e prindërve. Por një nxënës apo nxënësi cili motivohet nga besimi që e gjithë përpjekja e tij vlen për karrierën, dhe pse është sërish i nxitur nga faktorë të tjerë të jashtëm, ka një sens zhvillimi të brendshëm të autonomisë (Eric Erickson, 1959., fq. 119).



## 2.7. Arritja e synimit në këndvështrim teorik

Teoria e arritjeve ofron një alternativë tjetër me motivimin dhe sjelljen në kontekstin e edukimit. Gjithashtu kjo teori ndihmon që studiuesit të masin motivimin në edukim.

Arritja e qëllimeve i referohet këmbënguljes së nxënësve tek kjo arritje. Mënyra që nxënësit i drejtohen arritjes së qëllimit ndryshon në modelet e njohjes dhe vetëdijesimit. Gjithashtu ndikon në sjellje. Ka një sërë modelesh të orientimit dhe arritjes së qëllimit të propozuara nga teoricienët e motivimit si Dweck Reggett, Zimmerman, Pintrich dhe këto modele ndryshojnë në definicionin e tyre, në orientim dhe arritjen e qëllimeve nga motivet e arritjes.

Orientimet dhe arritjet e qëllimeve kanë të bëjnë me pritshmëritë individuale të personave për t'ia dalë dhe arritur atë që duan. Nga ana tjetër, motivet e arritjeve janë të brendshme, më të ndikueshme dhe ndërtohen sipas pritshmërisë individuale (Pintrich, P.R. 2000., fq. 25, 92-104). Kohët e fundit sipas Elliot & McGregor (2001., fq. 80, 501-519), zhvillohen përpjekje maksimale, shmangie maksimale, performancë-përpjekje dhe performancë e shmangieve analoge me të kundërtat e Erickson-it, Identiteti-Izolim, Autonomia ose Turpi.

Përpjekjet maksimale për arritjen e qëllimit i motivojnë nxënësit të përmirësojnë aftësitë në një detyrë ose të arrijnë maksimumin në atë detyrë dhe shoqërohen me impenjimim maksimal, motivim i brendshëm, përpjekje akademike, këmbëngulja, dëshira për të kërkuar ndihmë me detyrat e shtëpisë duke përdorur strategji vetë-rregulluese dhe stimuluese. Kjo është cilësuar si një faktor kryesor në motivimin akademik, veçanërisht në adoleshencë (Harter, S. 1999).

Performanca e arritjes së qëllimeve ka anët e saj pozitive dhe negative. Ajo shoqërohet me anët pozitive që i përfshijnë aspiratat për arritje, angazhime dhe këmbëngulje në detyrat akademike. Plus kësaj, performanca e arritjeve gjithashtu shoqërohet me prurje negative si ankthi dhe shmangia e dështimit. Nga ana tjetër, performanca e shmangies së dështimit shoqërohet me prurje negative si reduktimi i motivimit të brendshëm, pak angazhim në mësim, një procesion sipërfaqësor të informacionit dhe mbi të gjitha, një performancë e dobët (Wolters, C. 2004., fq., 96, 236-250).

Të gjithë sa thamë më sipër formojnë ide të modeleve efektive dhe reciproke të motivimit. Kjo dukuri, megjithatë, nuk ka asnjë konsensus mbi lidhjen ndërmjet konceptit akademik të vetvetes dhe arritjes edhe pse një lidhje ndërmjet të dyve është gjetur.

Megjithatë lidhja e këtyre dukurive është reciproke sepse konceptimi i saktë i vetvetes çon në arritje dhe nga ana tjetër, arritjet ndikojnë në formimin e konceptit për veten. Çdo përmirësim i konceptit akademik për veten, që nuk shoqërohet me arritje akademike, do të

rezultojë i pasuksesshëm sepse vetë-efikasiteti akademik në këtë rast nuk do të ekzistojë më. E njëjta gjë ndodh në përmirësimin e arritjeve akademike. Nëse ato nuk shoqërohen me vetëdijësimin akademik, koncentrimi mbi veten në një aspekt të arritjeve akademike mund të ketë rezultat negative në të dy aspektet me kalimin e kohës. Koncepti për veten është i lidhur ngushtë me arritjet akademike. Zimmerman sugjeron se niveli i arritjeve mund të rritet nëse vetëvlerësimi rritet në sajë të rritjes së besimit tek vetja dhe pritshmërive. Gjithashtu një nivel arritjesh i lartë drejton në rritjen e konceptit pozitiv për veten. Pra është e qartë që këta dy përbërës janë të lidhur në mënyrë reciproke.

Gjatë këtyre viteve teoria e arritjes së qëllimeve ka rezultuar si teoria më prominente e motivimit. Qëllimi i kësaj teorie është të kuptojë qëllimet që influencojnë dëshirat e adoleshentëve për të pasur rezultate në shkollë.

Teoria e qëllimeve fokusohet në përfaqësimet mendore të arritjeve të dëshiruara që iniciojnë një sjellje direkte (Austin, J. T., & Vancouver, J. B. 1996., fq. 120, 338-375). Me fjalë të tjera, qëllimet janë mendimet që nxisin gjendjen e brendshme të organizmit (motivimin) e cila provokon sjelljen dhe e mban atë të orientuar drejt arritjes së qëllimit. Ndër qëllimet më të rëndësishme janë specifikuar qëllimet e arritjeve (Ames, C., 1992. , fq. 84, 261-271), të cilat përfaqësojnë qëllimet që nxënësit perceptojnë kundrejt sjelljes së duhur drejt arritjeve (Midgley, C., Edelin, C. M., 1998., fq. 33(4), p.35). Për shembull, dëshira për të zhvilluar dhe për të demonstruar aftësitë. Gjithashtu qëllimet që adoleshentët vënë për të ardhmen i motivojnë ata në shkollë (Miller, R. B., & Brickman, S. J. 2004., fq. 16, 9–33).

Motivet e arritjeve fokusohen në zhvillimin apo demonstrimin e aftësive dhe përdoren gjerësisht për të zhvilluar kuptimin e duhur të aftësisë njohëse të nxënësve dhe ndikimin e tyre me kontekstin e të mësuarit. Qëllimet e zhvillimit të aftësive (Mastery Goals) kanë të bëjnë me zhvillimin e aftësive dhe rritjes së njohurive dhe të kuptuarit të tyre përmes përpjekjeve të shumta për të mësuar (Murphy, P.K., & Alexander, P.A., 2000., fq. 25, 3-53). Nxënësit që ndjekin këto qëllime kanë standarde të përcaktuara të arritjeve ndaj vetes së tyre dhe e shohin suksesin në terma të të mësuarit dhe të mjeshtërit. Qëllimet e zhvillimit të aftësive influencojnë pozitivisht mbi të mësuarit dhe motivimin dhe shoqërohen në një angazhim të lartë konjitiv, nivele të larta të vetë-vlefshmërisë, interesa në sfida dhe zgjidhjen e problemeve (Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. 1999., fq.32, 131-147).

Lloji i dytë i qëllimeve janë ato të performancës të cilat reflektojnë një dëshirë për të përfituar shpërblime dhe vlerësime pozitive dhe të shmangin vlerësimet negative (Murphy Alexander 2000). Nxënësit që ndjekin qëllimet e performancës përfshihen të shohin suksesin në lidhjet e performancës së tyre me të tjerët. Këto qëllime lidhen me nivele të

larta arritjesh por më një qasje artificial përkundrejt të mësuarit, duke u fokusuar më shumë në shpërblime (Kaplan, A., & Middleton, M. J. 2002., fq. 94, 646–648). Qëllimet shmangëse kanë një influencë negative në sjelljet e lidhura me arritjet duke rezultuar në vazhdimësi të vagullt dhe strategji handikape si për shembull bërjen e detyrave më pak urgjente dhe dembelizmin ose kërkimin e ndihmës (Midgley, C., & Urdan, T. 2001. fq 26, 61-75).

Përdorimi i dukshëm i qasjes ose shmangies, veçanërisht me qëllimet e performancës, është përdorur gjerësisht nga shumë psikologë të edukimit. Disa nxënësi referohen qëllimeve ndaj notave (duke dashur të arrijnë nota të larta ose të marrin çmime apo shpërblime të shoqëruara me performancë të lartë), qëllime që tregojnë një dëshirë për të demonstruar aftësi (Brophy, J. (2005., fq. 40(3), 167-176).

### *Qëllimet sociale*

Klasat janë vende sociale ku natyra dhe suksesi i ndërveprimeve sociale ka një impakt në motivim dhe arritje. Studiuesit janë shumë të interesuar në qëllimet e roleve sociale në motivimin e nxënësve (Wentzel, K.R., 1998., fq. 90, 202-209). Si një rang qëllimesh sociale që nxënësit ndjekin në situatat mësimore është identifikuar dhe investiguar, përfshirë qëllimet e përgjegjësive shoqërore si përshtatja me rregullat e shkollës, klasës dhe pritshmëritë në këto ambiente (Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. 1999., fq. 32, 131-147). Qëllimet presociale si dëshira për të ndihmuar, ndarë dhe bashkëvepruar me mësuesit, moshatarët, prindërit; Qëllimet e altruizmit si ndihma ndaj të tjerëve dhe qëllimet e statusit social si dhe të ketë konsideratën e grupit të bashkëmoshatarëve dhe të klasës (Levy, I., Kaplan, A., & Patrick, H. 2004., fq.7, 127-159). Këto qëllime sociale janë relevante në tërësinë e qëllimeve të cilat gjithashtu janë prezent në dëshirën e nxënësve për të arritur në shkollë.

### *Qëllimet e të ardhmes*

Roli i pritshmërisë për veten në të ardhmen dhe se si kjo mund të influencojë një motivim më imediat për arritje akademike është një fushë interesi për studiuesit dhe është investiguar nga perspektiva të ndryshme teorike me terminologjinë si “vlerat e utilitetit” (Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. 1983., fq. 75-146), orientimet dhe perspektivat e së ardhmes, qëllimet e motivimit të jashtëm të orientuar nga e ardhmja (Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nicholls, J. D. 1996., fq.21, 388–442). Në përgjithësi me termin “qëllim

të së ardhmes” kuptojnë qëllimet që kanë të bëjnë me dëshirat për arritjen në të ardhmen si karriera dhe punësimi, sukcesi, lumturia dhe mirëqenia material.

Studiuesit kanë gjetur një lidhje pozitive ndërmjet qëllimeve dhe vizioneve për të ardhmen me performancën dhe angazhimin e menjëhershëm. Disa studiues kanë argument që qëllimet për të ardhmen janë relevante në motivimin e arritjeve (Malka, A., & Covington, M. 2005., fq.30, 60-80.) në sajë të ndikimit që ato kanë në situatë specifike dhe potencialin e ndikimit pozitiv mbi arritjet akademike, vetë-ekuilibre të vetëvlerësimit dhe gjithashtu përpjekjet për t’ia dalë në situatat kur interesi është i ulët (Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nicholls, J. D. 1996., fq. 21, 388–442).

Qëllimet për të ardhmen janë shumë të rëndësishme për adoleshentët, janë fuqishëm të inkurajuara nga mësues dhe prindër. Adoleshentët të cilët janë në fund të studimeve kanë selektuar lëndët dhe degët sipas aspiratave të tyre për karrierë.

“Qëllimet mbi të ardhmen shoqërohen në qëllimet e përvetësimit maksimal të nxënësve dhe të performancës. Aspiratat dhe qëllimet tona në jetë kontribuojnë në qëllimet tona të arritjeve.” (Malka, A., & Covington, M. 2005., fq. 30, 60-80.)

Ndërhyrjet që fokusohen në qëllimet mbi të ardhmen mund të jenë të përshtatshme për të nxitur motivimin e adoleshentëve. E rëndësishme është dhe lidhja e qëllimeve të performancës në krahasimin social dhe pse studiuesit kanë përshkruar se qëllimet e vendosura për nota të mira janë përshkruar si qëllime të performancës.

Të shfaqësh aftësitë është e rëndësishme në zhvillimin e mëtejshëm të tyre. Në këtë mënyrë, të sigurosh informacion të mjaftueshëm për të kuptuarit dhe mësimet në formën e notave, mund të rezultojë pozitive në vazhdimësinë e përpjekjeve dhe motivimit për të mësuar dhe për të performuar në mënyrën më të mirë të mundshme. Si rrjedhojë, përcaktimi i qëllimit të arritjes dhe performancën individuale ndikon dhe në qëllimet sociale. Duke u gërshetuar si pjesë e motivimit të jashtëm (social) dhe të brendshëm (notat dhe pritshmëritë) adoleshentët formojnë një perceptim të saktë (të brendshëm dhe social) të identitetit Erick Erickson i cili rrit vetë-efikasitetin dhe vetëbesimin duke çuar në vendimmarrje dhe qëllimeve të suksesshme.

Teoria e nevojës për arritje propozon që nxënësit duhet të karakterizohen gjerësisht në terma të motiveve të tyre për t’ju shmangur dështimeve dhe për të pasur sukses. Kjo teori është parashtruar në përmasa bipolare. Në një pol ajo ka orientimin drejt suksesit dhe në tjetrin, shmangien e dështimit. Covington dhe Omelich (Covington, M.V. & Omelich, C.L. 1991., fq. 85-104) e kanë riparë këtë teori dhe e kanë prezantuar në dy dimensione të cilat përfshijnë 4 tipologji të gjera:

1. Studentë të orientuar nga suksesi dhe të ngadaltë në shmangien e dështimit
2. Studentë të drejtuar maksimalisht në të dyja drejtimet
3. Studentë të drejtuar pak nga suksesi dhe shumë nga shmangia e dështimit
4. Studentë të drejtuar minimalisht në të dyja drejtimet

Nxënësit e grupit të parë shihen nga Covington dhe Omelich si optimist; Grupi i dytë janë ata që kanë frikë nga dështimi; Individët që nuk bëjnë përpjekje për sukses dhe përpiqen për shmangien e dështimit quhen shmangësit e dështimit kurse ata që nuk përpiqen në të dyja dimensionet quhen pranues të dështimit.

Ky model dydimensional është marrë në konsideratë nga teoria e motivimit të vetë-vlefshmërisë (Covington, M. V. 1992; Covington, M.V. & Beery, R. 1976) të cilat fokusohen në nevojat që individët kanë për të mbrojtur vetë-vlefshmërinë.

Teoria e motivimit të vetë-vlefshmërisë parashtron që të gjitha tipologjitë e sipërpërmendura, përveç optimistëve të cilët kanë vetëbesim dhe shfaqin sjellje të shkëlqyera arritjesh; (Covington & Omelich 1991., fq.86), janë më të motivuar nga nevoja për të mbrojtur vetë-vlefshmërinë.

Ata që kanë frikë nga dështimi e mbrojnë vetën nga ai duke pasur sukses. Ata janë zakonisht të qeshur, të zgjuar dhe shumë punëtorë. Këta persona mund të quhen dhe optimistë, por ata dyshojnë në aftësitë e tyre. Kështu që suksesi i tyre është në gradë të lartë i motivuar nga nevoja për të shmangur dështimin.

Shmangësit e dështimit motivohen kryesisht në shmangien e dështimit se sat ë përpiqen për sukses. Pranimi i dështimit mund të shihet si mënyrë mbrojtjeje. Pranuesit e dështimit nuk tentojnë të tërhiqen nga qëndrimet akademike si një nga mjetet kryesore më të cilat ata mbrojnë vetveten nga dështimi që ata janë të sigurt që do t'u ndodhë. Këta individë janë përgjithësisht të paangazhuar në studimet e tyre dhe shfaqin një model motivimi shumë të ulët dhe të panevojshëm (Covington, M. V., 1992).

### 2.7.1. Strategji specifike për të mbrojtur vetë-vlefshmërinë

Secila nga katër tipologjitë reflektohet në strategjitë e ndryshme që nxënësit përdorin për mënyrën e tyre të studimit. Ne fokusohemi në handikapun vetjak dhe pesimizmin mbrojtës (përfshirë dhe pritshmëritë mbrojtëse dhe reflektimin).

Vetë-handikapi: Nxënësit që zhvillojnë handikapun vetjak zgjedhin pengesa për veten e tyre në vend të performancës së suksesshme. Kjo gjë i bën të mundur atyre të kalojnë shkakun e dështimeve tek pengesat për të mos cenuar aftësitë e tyre. Shembuj tipikë të handikapit përfshijnë bërjen e gjërave të parëndësishme në fillim dhe lënien e gjërave më të rëndësishme në fund. Zgjedhjen e rrethanave të dobëta të performancës duke mos u angazhuar në praktikat për detyrën e ardhshme dhe zvogëlimin strategjik të përpjekjeve (Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L. 2001., fq.93, 87). Në rastet e dështimit, individit ka gati një shfajësim si për shembull: mungesa e përpjekjeve shihet si shkak dhe jo si mungesë e aftësive individuale.

Pesimizmi mbrojtës: Pesimizmi mbrojtës përfshin pritshmëritë e ulta reale dhe të menduarit përmes llojshmërive të ngjarjeve në të ardhmen përpara ngjarjeve në të cilat vlerësohet performance e dikujt. Ndodhen dy komponentë në justifikimin e pesimizmit mbrojtës, pritshmërive mbrojtëse dhe reflektivitetit. Në mënyrë më esenciale, individët që janë pesimist mbrojtës njohin pritshmëritë dhe duke u ndjerë kështu në më pak ankth dhe më shumë në kontroll (Covington, M.V., & Omelich, C.K. 1985., fq. 77). Për më tepër, tendosja e pritshmërive të ulëta ndihmon të vendosen standarde të ulëta të performancës të cilat janë më të lehta për t'u arrirë. Në shumë mënyra pesimizmi mbrojtës është një strategji mbrojtëse. Ata që mendojnë negativisht mund të performojnë më mirë se ata që mendojnë pozitivisht dhe vetëm në rastet kur janë të formuara pritshmëritë negative, performanca që vuan (Covington, M.V., & Omelich, C.K. 1985., fq. 446-459).

Sikurse u përmend modeli kuadri polar i nevojës së arritjeve nga Covington dhe Omelich (Covington, M.V. & Omelich, C.L. 1991., fq. 85-104), siguron një kornizë të rëndësishme në të cilën të integrohen teknikat e vetë-handikapit, pritshmëritë mbrojtëse dhe reflektiviteti. Sugjerohet që ata që kanë frikë nga dështimi ndajnë karakteristika me nxënësit reflektiv. Kjo, sepse këta individë janë të orientuar nga suksesi dhe shmangës të dështimit. Ata tentojnë të marrin aspektin pozitiv të suksesit dhe të dështimit. Një zinxhir reflektiv në terma të modelit kuadri polar.

Shmangësit e dështimit dallohen nga ata që kanë frikë dështimit sepse ata nuk kanë besim në aftësitë e tyre.. ata janë më të orientuar për të mos u përfshirë me dështimin, të motivuar për ta shmangur atë dhe të angazhuar në strategji të dizenuara për të mbrojtur vetveten (Covington, M. V., 1992). Të ngresh strategji mbrojtëse dhe të angazhohesh në vetë-handikap, janë dy strategji. Ato janë të fokusuar në shmangien e dështimit. Kjo është e

rëndësishme sepse nxënësit në pritshmëri të lartë mbrojtje nuk ngrenë pengesa që të devijojnë suksesin. Si rrjedhojë, ata janë të orientuar nga suksezi dhe kështu janë të ngjashëm me ata që kanë frikë dështimin. Në anën tjetër, vetë-handikapët nxjerrin pengesa të ndryshme në rrugën drejt suksesit dhe si pasojë, janë në kundërshtim me orientimin ndaj tij. Kështu që dukuria për vetë-handikapët ngjason shumë me dukurinë e pranimi të dështimit. Koncepti ndaj vetvetes shihet si një indeks i optimizmit (Bandura, A. 1977., fq. 191) kështu që koncepti pozitiv për veten ngjason në kornizën kuadri polare duke reflektuar orientimin e lartë drejt suksesit dhe shmangie të ulët ndaj dështimit. Prezantimi i tre strategjive të shmangies nga dështimi dhe konceptit mbi veten drejtojnë në përfitime të ndryshme. Duke u bazuar mbi këtë, reflektiviteti dhe koncepti për veten janë më të drejtuar krejtësisht nga suksezi dhe si rrjedhojë kanë efekte pozitive. Për shkak që strategjitë e mbrojtjes dhe vetë-handikapit janë të orientuara nga shmangia e dështimit dhe jo të orientuara nga suksezi, ato kanë efekte negative dhe pozicionohen pranë nxënësve që pranojnë dështimin. Ky fenomen shoqërohet dhe nga arritje të ulëta akademike. Arritjet lidhen gjithashtu me:

- Këmbënguljen
- Vetë-rregullimin
- Planet akademike në të ardhmen
- Pjesëmarrja
- Notat

(Covington & Omelich, 1991., fq. 85-104)

- Fokusi qendror i studimit është në integrimin e nevojës për arritje dhe motivimin që vjen nga vetë-vlefshmëria në një set strategjish që individët përdorin për të mbrojtur vetë-vlefshmërinë. Nga perspektiva e katër strategjive u grupuan në motive të dyfishta të cilat i afrohen suksesit dhe i shmangen dështimit.
- Koncepti pozitiv për veten reflekton qasje të lartë drejt suksesit dhe shmangie të dështimit. Për këtë arsye janë të dhënë pas optimizmit.
- Reflektiviteti është shoqëruar nga një qasje e larte drejt suksesit dhe po ashtu një shmangie e lartë e dështimit dhe si pasojë, u shënuan si ata që kanë frikë nga dështimi. Pritshmëritë e mbrojtjes reflektuan shmangien e qëllimit dhe që të dyja format qasje e lartë dhe e ulët, njëkohësisht dhe këta student, kanë primare shmangien e dështimit.

- Vetë-handikapi dramatikisht kundërshton orientimin ndaj suksesit dhe në kufijtë e pranimit të dështimit. Ai është i lidhur negativisht me të gjitha rezultatet e ulëta akademike dhe parashikon deri braktisjen e shkollës dhe mësimëve. Pra i qëndrueshëm në statusin e pranuesve të dështimit.
- Koncepti pozitiv për veten dhe reflektiviteti janë pozitivisht të lidhura me rezultatet akademike. Pritshmëritë në vetë-rregullim nuk janë domosdoshmërisht të lidhura me rezultatet: i qëndrueshëm në faktin që nuk kundërshton arritjen e suksesit.

Covington dhe Omelich (1991., fq. 85-104) treguan se ata që kanë frikë nga dështimi shfaqin aftësi të mira studimi dhe shpenzojnë shumë kohë për të studiuar dhe kjo shkon paralele me nxënësit reflektiv, të cilët kishin nivele të larta vetë-rregullimi dhe këmbënguljeje. Nxënësit që ishin shmangës të dështimit shfaqnin aftësi të varfra në studim. Në mënyrë të ngjashme me nxënësit e tanishëm, nxënësit që kishin pritshmëri të lartë mbrojtëse ishin të varfër në vetë-rregullim. Nxënësit që pranonin dështimin kishin aftësi të ulëta për të studiuar. Nxënësit që vendosnin vetë-handikapin me nxënësit e tanishëm, janë keq rregullatorë.

Ky model i reflektivitetit i pritshmërive mbrojtëse dhe vetë-handikapit i bazuar tek nevojat për arritje, demonstroi se si nxënësit që përdorin varietete të ndryshme strategjive mund të ndërliqhen në dimensione të zakonshme duke përdorur një kornizë integruese. Një pikë e fortë e kësaj kornize është që implikimet mbi edukimin mund të avancohen duke përdorur një konceptualizëm të zakonshëm që na mundëson rekomandime bazuar në praktikën pedagogjike. Covington dhe Roberts (1994) pyesin: “Si mund të ekuilibrohet në mënyrë që ata që kanë frikë dështimit dhe nxënësit që shmangin dështimin, të ndjehen më pak vulnerabël dhe nga ana tjetër, të ndërliqhen me metoda të fuqishme që të jenë tërheqëse për të gjithë, me qëllim që të mjaftojnë të transformojnë dhe dy format e mosangazhimit (pranuesit e dështimit dhe vigjilencën mbrojtëse në angazhimin personal) ?”

Për të arritur këtë, Covington dhe Roberts (1994) argumentojnë se natyra dhe bazat e të mësuarit duhet të ndryshohen në mënyrë që motivet të bëhen qëllime dhe të tërheqin jo vetëm nxënësit e motivuar dhe shumë të gatshëm për të mësuar, por edhe të tjerët. Një program i tillë do të inkurajonte nxënësit të përfitonin njohuritë për t'u aftësuar sa më mirë në mësim. Kjo teknikë inkurajon nxënësit t'i shërbejnë interesave të grupit dhe t'i japin frymë kreativitetit dhe kuriozitetit. Ndryshimi i sistemit të shpërblimit propozohet në një mënyrë sipas së cilës qëllimi i të mësuarit mund të alternohet. Covington dhe Roberts sugjerojnë që shpërblimet duhet të bazohen në arritjet e standardeve personale të nxënësve më shumë se sa të konkurrojnë në performancë me të tjerët. kështu, nxënësit janë të inkurajuar të jenë të orientuar më shumë nga suksesi se sa të jenë shmangës apo akoma më keq, pranues të dështimit.



Reflektiviteti nuk shoqërohet vetëm me një orientim të lartë drejt suksesit por gjithashtu dhe shmangia e dështimit. Kjo siguron suport për nocionin që nxënësit me reflektivitet të lartë janë shumë të ngjashëm me ata që i frikësohen dështimit (Covington dhe Omelich 1992; Covington, M. V., 1992). Nga një perspektivë e psikologjisë së edukimit, është shumë domethënëse sepse përveç faktit që ata që i frikësohen dështimit janë të drejtuar maksimalisht drejt suksesit janë vulnerabël ndaj dështimit. Sikurse u cilësua dhe më sipër, impenjimi i vetë-handikapit si pranues i dështimit është paralel me profilin e nxënësit të pamotivuar dhe të pashpresë kështu që nga një perspektivë pedagogjike, ndërhyrjet që kanë qenë të suksesshme me nxënësit të pamotivuar, mund të jetë e suksesshme për nxënësit vetë-handikap. Ndërsa reflektojnë mungesën e motivimit, vetë-handikapët nuk kanë dallim nga nxënësit e pamotivuar sepse e vetmja gjë që ata përpiqen të ruajnë është vetë-vlefshmëria dhe mbrojtja e saj.

Por sipas Midglet dhe Urdon (Midgley, C. & Urdan, T. 1995., fq. 15, 389-411) të cilët argumentojnë që vetë-handikapët dëshmojnë të duken të zotë para të tjerëve dhe është një shenjë shpresëdhënëse, sepse edukatorët dhe mësuesit mund të jenë të aftë të nxisin ndjenjën, pra shumë shpresëdhënëse për të gjetur motivimin.

Teoria e vetë-vlefshmërisë ka si platformë qendrore motivin për të mbrojtur vlerat e vetes. Kjo teori përdoret në studimet aktuale për të integruar vetë-handikapin apo pesimizmin mbrojtës në model katër polar të nevojës për arritje (Covington, M. V., 1992). Kjo kornizë prezanton dy strategji në termat e motiveve në përmasa bipolare: shmangia e suksesit dhe qasja ndaj tij. Kjo përkon me formimin psikosocial të adoleshentëve sipas Erik Erickson-it, në rolin e identitetit dhe i mosformimit të tij. Gjatë këtyre përpjekjeve, nxënësit jo vetëm përpiqen t'i shmangen dështimit dhe t'i afrohen suksesit, por edhe konsiderojnë motivet. Të marra së bashku këto strategji janë thelbësore për shmangien e dështimit dhe orientimin nga sukcesi.

### 2.7.2. Nevoja për arritje dhe motivimi i vetë vlefshmërisë

- Mungesa e angazhimit
- Shmangia e dështimit
- Sabotazhi i vetvetes
- Ankthi
- Pasiguria dhe kontrolli
- Atribuimi dhe kontrolli: Pasiguria dhe kontrolli
- Motivimi i orientuar (fokusi i të mësuarit) dhe vetë-vendosmëria (këmbëngulja)
- Vetë vlefshmëria (Hartimi i planit të punës) dhe pritshmëria (Menaxhimi i detyrave; Vetëbesimi; Vlerësimi)

Vetë vlefshmëria (Zimmerman, B. J. 1995., fq. 202-231) dhe pritshmëria lidhen për të formuar vetëbesimin dhe vlerësimin e detyrave apo rezultateve në shkollë. Atribuimi dhe kontrolli (Patrick, B.C., Skinner, E.A. & Connell, J.P. 1993., fq.65, 781-791) lidhen me pasigurinë. Nga ana tjetër orientimi i motivimit dhe nevoja për arritje, lidhen me kontrollin, ankthin, frikën dhe shmangien e dështimit dhe mungesën e angazhimit. Teoria e arritjeve dhe motivimit të orientuar (Ryan, R.M. and Deci, E.L. 2000., fq. 55(1), 68-78) fokusohen tek këmbëngulja, hartimi i një plani pune. Të gjitha këto teori bazohen në zhvillimin psikosocial të Erik Erickson-it duke filluar që nga stadi i besimit dhe i mosbesimit deri në moshën e rritur ku identifikohet sukcesi apo dështimi. Për t'u fokusuar më shumë tek mosha e adoleshencës ku vendosin identitetin dhe vetëbesimin- gjithashtu motivimin e duhur për t'u orientuar në drejtimin që duhet të marrin në jetë. Kombinimi i shumë teorive i lejon mësuesit dhe edukatorit të identifikojë aspektet pozitive të motivimit (adaptimi; njohja; sjellja) dhe gjithashtu aspektet negative të motivimit (mos adaptimi apo keqadaptimi, sjellja e çorientuar drejt shmangies së suksesit).

Ky kombinim teorish dhe taktikash i mundëson mësuesit dhe nxënësittë kuptojë motivimin dhe angazhimin. Mësuesit dhe nxënësit mund të përgjigjen rënieve të dimensioneve pozitive të motivimit dhe rritjen e dimensioneve negative tek nxënësit (Martin, A.J., 2010; Martin, A.J., 2007). Nëse dimension ii përshtatjes me motivin ulet dhe i mospërshtatjes ngrihet, atëherë nxënësit dhe nxënësit duhet të ndërjegjësohen për zonën e dobësisë së tyre me qëllim që të jenë të aftë t'i rikthehen potencialit akademik dhe të mbeten aktiv në zhvillim dhe arritje.

## 2.8. Vetë vlefshmëria dhe teoria e pritshmërisë së vlerave

### *Koncepti:*

Vetë vlefshmëria është sinonimi i besimit të individit në aftësitë e veta ose në paaftësinë për të ecur përpara (Bandura, A. 1977., fq. 84, 191-215). Ky koncept lidhet me sjelljet që lidhen me motivimin, procesin konjitiv, vetëvlefshmërinë, vetëbesimin dhe arritjet. Sipas Bandura-s ndahen 3 nivele të ndryshme në të cilat vetëvlefshmëria operon si një element kryesor në zhvillimin akademik. Besimet e nxënësve në efikasitetin e tyre në procesin e të mësuarit determinojnë aspiratat e tyre, nivelin e motivimit dhe përfshirjen akademike. Ndërtimi i vetëvlefshmërisë ka disa karakteristika të dallueshme. Këto tipare janë të rëndësishme sepse ato sigurojnë një besim krahasimor në tipare të tjera dhe krijojnë implikime mbi mënyrën se si duhet të matet perceptimi i vetëvlefshmërisë.

Së pari, gjykimet mbi vetëvlefshmërinë fokusohen më tepër mbi aftësitë për të marrë pjesë dhe ndërmarrë një aktivitet se sa si një tipar apo karakteristikë e personalitetit (Zimmerman, B. J. 1995., fq. 202-231). Vetëvlefshmëria ka të bëjë me ‘‘Sa mirë mundem unë të bëj diçka’’.

Së dyti, vetëvlefshmëria ka të bëjë me specifikimin e përmbajtjes dhe përmbushjes së një detyre. Për shembull, një nxënës mund të mos jetë i aftë dhe të mos ketë efikasitet për të mësuar matematikën ndërkohë që është bashkëpunues. Megjithatë, matjet e vetëvlefshmërisë janë të një natyre multidimensional dhe variojnë në specifika të ndryshme. Ky nivel multidimensional i analizave është një tipar dallues i vetëvlefshmërisë (Bandura, A. 1997; Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. 2004., fq. 41, 537-550).

Një tipar i tretë i vetëvlefshmërisë është varësia e plotë e saj me kriteret e performancës se sa me kriteret e tjera.

Si përfundim, besimet mbi vetëvlefshmërinë janë primare në angazhimin ndaj një detyre specifike. Si rezultat i kësaj, vetëvlefshmëria është konceptuar si një proces i paramenduar Brenda modeleve të ‘vetë-rregullimit’, ose stabilizimit të vetvetes, në sajë të impaktit proaktiv mbi performancën dhe proceset vetë vlerësuese që ndjekin performancën (Zimmerman, B. J. (2000., fq. 13-39).

Teoritë e vetëvlefshmërisë janë përdorur pjesërisht për të kuptuar ndryshimet gjinore në motivim (Eccles, J. S., Adler, T. F., & Meece, J. L. 1984., fq. 46, 26-43).

Ky studim është fokusuar mbi arritjet akademike ose fushat, të përcaktuara si prirje mashkullore ose femërore si për shembull; Matematika, Shkenca, Sporti, Gjuha, Arti. Djemtë tregojnë më shumë vlefshmëri dhe besim të lartë se sa vajzat në Matematikë dhe Shkencë. Vajzat, nga ana tjetër, tregojnë aftësi në Gjuhë dhe Art (Eccles, J. S. 1983;

Pajares, F. 1999., fq. 543-578.; Zimmerman, B. J., & Bandura, A., & Martinez-Pons, M. 1992., fq. 31, 845-862).

Nxënësit që nuk kanë besim tek vetja e perceptojnë vetveten si të paaftë dhe shmangin detyrat që ata konsiderojnë sfida të vështira. Nxënësit me vetë-efektshmëri të lartë janë më të hapur ndaj sfidave (Bandura, A. 1993., fq. 28, 117-148; Schunk 1985). Ata janë gjithashtu më të predispozuar të shfaqin një sjellje të matur, të adoptohen me sfidat. Këta nxënës janë këmbëngulës dhe menaxhojnë efektivisht situata të vështira duke aktivizuar proceset konjitive emocionale. Nga ana tjetër nxënësit që janë pak të efektshëm kanë gjasa të mësohen me pamjaftueshmërinë dhe deficiencën e tyre dhe të shohin situatat më të vështira se sa ato janë në të vërtetë (Bandura, A. 1986). Vetë vlefshmëria lidhet në arritjet dhe motivimin e nxënësve (Meece, J.L., Wigfield, A. & Eccles, J.S. 1990., fq.82, 60-70).

Një tjetër faktor i rëndësishëm në motivim është vlerësimi që ato i bëjnë një detyre të dhënë. Ato që kanë pritshmëri të lartë dhe gjithashtu e vlerësojnë një detyrë të dhënë, janë më të motivuar (Wigfield, A., & Eccles, J. S. 2002., fq. 25(1) 68-81). Vlerësimi i detyrave të shkollës është një element i rëndësishëm i motivimit sepse kur nxënësit kuptojnë vlerat dhe rëndësinë e detyrave të shkollës, ata angazhohen më shumë dhe arrijnë nivele të larta (Martin, A.J., 2001., fq. 11, 1-20).

Sipas teorisë së motivimit, zgjedhja, këmbëngulja dhe performanca e një individi, mund të shpjegohen nga besimi i tyre në vetvete, se sat ë aftë janë ata që t'ia dalin. Pritshmëria dhe vlerat influencojnë drejtpërdrejt tek arritjet, performanca dhe këmbëngulja. Komponentët e arritjeve sipas Eccles, janë të ndryshëm si: mbajtja dhe ruajtja e vlerave, vlerat instiktive (të brendshme), dobia e të kryerit të një detyre dhe kostoja e të gjithë përpjekjeve, vlerave dhe interesave të brendshme. Është një kornizë e njëjtë me motivimin e brendshëm (Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985). Kjo gjë ka të bëjë me shqetësimin dhe angazhimin për performancën në kryerjen e një detyre të dhënë. Kur nxënësit me motivim të brendshëm angazhohen në aktivitete që ata janë të interesuar, ata i kryejnë këto aktivitete shumë lirshëm, pa pasur nevojë për shpërblime apo ndëshkime. Ajo që ata përfitojnë, është shumë e madhe. Sjellja e këtij lloj motivimi përfaqëson prototipin e vetëvendosjes. I referohen më shumë vlerave e të ndjerit të dobishëm se sa përmbushjes së detyrave në mënyrën e duhur, gjë që ndikon në të ardhmen dhe planet që bëjnë për të. Gjithashtu këto vlera paraqiten dhe në mënyrën se si mendimet për angazhimet e nxënësve në aktivitete akademike, kanë ndikim në aftësitë e tyre dhe në fushat e tjera si komunikimi, ndërveprimi social.

## 2.9. Teori bashkëkohore të motivimit akademik

### *Indekset e motivimit akademik*

Bandura (1986) citoi se nocioni i vetë-efikasitetit influencon zgjedhjen e aktiviteteve, përpjekjeve dhe këmbënguljes. Këto efekte shihen më qartë në kontekstet ku sjellja reflekton performancën e aftësive të mësuarra më parë p.sh; t'ia dalësh mbanë në situatë ku është e pranishme frika nga dështimi.

Në shkollë, influence e këtyre rezultateve motivues është në komplekse sepse këtu ndërhyjnë dhe procesi i të mësuarit si p.sh; zgjedhja e aktiviteteve nuk është një indeks i mjaftueshëm për motivimin akademik sepse nxënësit nuk e zgjedhin nëse do të marrin pjesë në aktivitetin e të mësuarit- ata janë të detyruar ta bëjnë. Megjithatë zgjedhja është, por e limituar me kushte specifike si p.sh; aktivitetet gjatë kohës së lirë. Kjo e fundit përfaqëson një fokus të ngushtë motivimi sepse zgjedhjet për nxënësit janë kryesisht të limituara.

Gjithashtu në fillim të aktivitetit të të mësuarit, nxënësit këmbëngulin me masë të madhe sepse mësuesit i nxisin ata me punë. Në kushtet e influencave të jashtme efikasiteti është një parashikues i dobët për sa i përket këmbënguljes. Në rrethana klinike, këmbëngulja rritet ndërsa vetë-efikasiteti zhvillohet, por në rrethana akademike janë të përfshira aftësitë e të mësuarit dhe kërkimet mbi këtë fushë janë akoma të pamjaftueshme (Schunk, D. H. 1989., fq.1, 173-208).

Ndërsa aftësitë e nxënësve ose nxënësve zhvillohen, vetë-efikasiteti i lartë mund të mos çojë gjithashtu në këmbëngulje të madhe. Vetë-efikasiteti mund të lidhet negativisht me këmbënguljen, më shumë se sa pozitivisht sepse aftësi më të mëdha, nënkuptojnë që nxënësit nuk kanë përse të këmbëngulin shumë për t'ju përgjigjur pyetjeve apo për të zgjidhur problem. Sipas Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) përpjekjet konjitive lidhen me motivimin akademik. Nxënësit shpenzojnë shumë kohë gjatë forcës së instruksioneve duke u përpjekur të kuptojnë përmbajtjen. Tingëllon e logjikshme që nxënësit në efikasitet më të lartë në mësim të angazhohen në aktivitete të tilla produktive si pjesëmarrja në leksione (apo instruktive), përzgjedhja e informacionit që duhet kujtuar, organizimi i njohurive dhe teknikat e memorizimit të informacionit. Këto veprime të bëra nga nxënësit, çojnë në mësimnxënie më produktive. Gjetjet e Pintrich dhe De Groot (1990., fq. 82, 33-40) dhe Zimmerman dhe Martinez-Pons (1990., fq. 82(1), 51-59) mbështesin lidhjet pozitive ndërmjet motivimit, efikasitetit dhe përdorimit të strategjive. Studimet e fundit mbi motivimin e arritjeve kanë identifikuar ndryshime në konceptimin e aftësive, besimeve rreth natyrës së tyre dhe rolit që luajnë tek arritjet e nxënësve ose nxënësve (Dweck, C. S. 1986., fq. 1040-1048; Dweck, C.S. & Leggett, E.L. 1988., fq., 95, 256-273).

Të mësuarit është i mundshëm me limitet e vendosura nga aftësia. Nxënësit synojnë të përftojnë gjykime pozitive nga të tjerët mbi arritjet dhe aftësitë e tyre dhe shmangin gjykimet negative. Ata që kanë frikë nga dështimi, pasi dyshojnë mbi aftësitë e veta, punojnë me ritme të ulëta dhe nuk përpiqen kur bëhet fjalë për detyra të vështira. Ndërsa ata që besojnë se janë të aftë të zgjidhin një detyrë mbi të cilën shpresat për sukses janë të mëdha, këmbëngulin dhe përpiqen më shumë.

## 2.10. Sjellja në klasë dhe arritjet akademike

Shumë studime kanë treguar se ndryshimet gjinore në motivimin akademik me sjelljen apo përshtatjen në shkollë gjenden kryesisht në moshën e adoleshencës (Logan, S., & Johnston, R. 2010., fq., 62 (2), 175-187). Në këto studime është treguar që djemtë kanë një nivel më të ulët të arritjeve se sa vajzat (Younger, M., & Warrington, M., 2005). Por megjithatë dhe pse vajzat tregonin nivele më të larta akademike se sa djemtë, në procesin e adaptimit dhe menaxhimit të studimeve, ato gjithashtu kanë treguar nivele më të larta të pasigurisë dhe adaptimit negative ndaj detyrave dhe punëve në shkollë. Kjo bazohet në ankthin e përjetuar së tepërmi nga vajzat; fenomen i cili është negative dhe mund të ketë pasoja në arritjet akademike. Martin (2005., fq. 8, 179-206) paraqet se djemtë, ashtu si vajzat, kanë problem me motivimin akademik gjatë adoleshencës por ndryshimet në motivimin e tyre lidhen më tepër në sasinë e motivimit të tyre, se sa ndryshimet në llojin e motivimit që ata shfaqin në shkollë. Faktet gjithashtu tregojnë që vajzat adaptohen në mënyrë më të mirë në mjediset e shkollës, vlerësojnë më shumë performancën e tyre në shkollë dhe shpenzojnë shumë kohë për të përmirësuar cilësinë e punës së tyre. Një fakt tjetër për t'u vlerësuar është që vajzat tregojnë më shumë interes për opinionin e mësuesve ndaj tyre dhe janë më këmbëngulëse e të predispozura të punojnë më shumë (Oakhill, J. V. & Petrides, A. 2007., fq. 98(2), 223-235). Nga ana tjetër, djemtë punojnë më pak dhe shpërqendrohen me lehtë.

Në krahasimin e studuesve arrijmë në konkluzionin se vajzat janë më të motivuara se djemtë (Wheldall, K., & Merrett, F., 1988., fq. 13-27).

Studimet tregojnë se mesatarisht djemtë kanë nivel të arritjeve më të ulët se sa vajzat. Këto fakte janë universale. Për sa i përket vendit tonë, nga studimet e kryera kohët e fundit, ka një diferencë që përkon me gjetjet e studimeve në vendet evropiane edhe me gjerë. Rezultatet raportojnë se vajzat performojnë më mirë se sa djemtë duke arritur dhe madje duke i kaluar, objektivat e qëllimeve të vëna në kurrikul. Sipas studimeve në natyrën statistikore në raportin e Bankës Botërore për Shqipërinë në vitin 2011 (fq. 11) përmenden rezultate të ulëta të nxënësve shqiptarë në arritjet e tyre në Testin e Standardizuar të PISA-s në vitin 2009. Sipas tij, Shqipëria ka vlerësimin më të ulët në të gjithë Evropën për arritjet në lëndën e matematikës, duke u renditur kështu, në vendin e fundit. Gjithashtu theksohet fakti që në krahasim me raportin e PISA-s të vitit 2000 ka një përmirësim por Shqipëria ndodhet nën nivelin e asaj që mund të arrinte.

Në programin PISA në vitin 2000 ku merrnin pjesë 32 vende, ndryshimet gjinore treguan që vajzat performonin më mirë se sa djemtë në të gjitha vendet pjesëmarrëse. Shumë faktorë kontribuojnë: Faktori i shoqërizimit kontribuon me mosarritjen e djemve krahasuar me vajzat. Ndikime të tjera vijnë dhe nga faktori kulturor, sidomos në vendin tonë, lidhur

me dominimin patriarkal të tij. Në shoqërinë tonë, vajzat, arritjet akademike i konsiderojnë si e vetmja mënyrë për t'i shpëtuar një pjese të patriarkalizmit.

Një shpjegim tjetër sociologjik lidhet me faktin që djemtë që kanë arritje të mira në mësim, nuk shiheshin si “tip trendi” apo “i kohës” (Francis, B 2000). Koncepti it ë qenit brune, është antitezë e arritjeve në edukim, gjë që është tipizuar si femërore. Djemtë priren të jenë të shpërqendruar dhe jo të mirë në mësim sepse mashkullorja nuk ka të bëjë me sjelljen e mirë dhe arritjet akademike.

Një faktor tjetër i rëndësishëm në arritje është motivimi. Studime të ndryshme kanë treguar një lidhje domethënëse pozitive ndërmjet motivimit dhe arritjeve (McDermott, Mordell, Stoltzfus ; 2001., fq. 93(1), 65-76.). Konkluduar që motivi i nxënësve është shumë i lidhur me notat dhe vlerësimet që mësuesit jepnin në lëndë të ndryshme. Një nga sfidat e arsimit sot është pikërisht dështimi i arritjeve akademike të nxënësve, veçanërisht djemve.

Woodhead ( 1996) dha disa sugjerime që të nxiste motivimin e nxënësve, veçanërisht djemve. Ai sugjeroi që shkollat duhet të paraqesin apo prezantojnë kurse të ndryshme për djem dhe vajza me qëllim që të shmangin heqjen dorë të djemve nga dashuria për t'u angazhuar në mësim. Në adoleshencë spikat kjo pengesë e djemve në arritje akademike, ndikon në vetëperceptimin e tyre dhe gjithashtu kjo çon në nevojën për të mposhtur më shumë vetë-vlefshmërinë e tyre.

Shkolla ofron varietete dhe opsione të ndryshme për të mësuar të vërtetën; për të përgatitur adoleshentët për të ardhmen dhe për t'u dhënë atyre mundësinë që të nxjerrin në pah potencialin e tyre personal dhe atë intelektual (Ligji 69). Është mëse e kuptueshme që gjatë zhvillimit të procesit mësimor në klasë, ekziston edhe një korrelacion ndërmjet sjelljes së përshtatshme në klasë dhe arritjeve akademike të adoleshentëve. Idetë e reja, rezultatet pozitive dhe plotësimi i objektivave mësimorë natyrisht që arrihet nëpërmjet studimit dhe përdorimit të aftësive, por edhe sjellja në klasë luan një rol shumë të rëndësishëm. Ndërthurja e sjelljes pozitive me dijet e reja që përfitohen gjatë zhvillimit të procesit mësimor ofrojnë një nivel të lartë kreativiteti, si edhe një strukturë të qartë të realitetit social ku gjenden adoleshentët gjatë periudhës së qëndrimit të tyre në shkollë dhe në klasë. (Detyrat e mësuesit dhe shkollës, Ligji 69). Megjithatë, duhen mbajtur parasysht edhe disa rrethana të tjera që ndikojnë mbi këtë korrelacion:

- zhvillimi i procesit mësimor në klasë;
- vlerësimi pozitiv i qëllimeve të vlefshme;
- eksperiencat e vlefshme të sjelljes dhe vlerësimi pozitiv në klasë.



Sjellja pozitive që shfaqin adoleshentët gjatë procesit të mësuarit në klasë i ndihmon ata të dallojnë në mënyrë të qartë çështjet dhe problematikat kryesore, i ndihmon të mendojnë në mënyrë analitike, si edhe për të gjetur zgjidhjet e përshtatshme në përputhje me çështjet apo problematikën që prezantohet gjatë procesit mësimor në klasë (Wheldall, K., & Merrett, F., 1988., fq. 13-27). Korrelacioni që ekziston ndërmjet sjellje në klasë dhe arritjeve akademike përbëhet nga një sërë hallkash, të cilat adoleshentët i kalojnë njëra pas tjetrës. Duke kapërcyer me kujdes secilën prej hallkave adoleshentët mund të arrijnë rezultate pozitive, ndërkohë që minimizojnë në maksimum gabimet. Kjo sepse procesi i të mësuarit dhe i arritjeve akademike cilësohet si një proces i gjatë për grumbullimin dhe përfitimin e dijeve në përputhje me objektivat e përcaktuara. Secili adoleshent ka nevojë të vlerësohet dhe të shfaqë aftësitë e tij në lidhje me ato çfarë ai/ ajo ka përfituar në klasë. Ata janë shumë të vëmendshëm dhe u kushtojnë shumë rëndësi detajeve, sidomos kur këto detaje janë të rëndësishëm për ata.

Koncepti dhe përpjekjet e adoleshentëve në klasë, motivimi që kanë dhe orientimi i tyre përkundrejt të mësuarit lidhen gjithashtu me sjelljen e tyre në klasë, me vlerësimin dhe arritjet e tyre akademike. Brenda ambienteve të klasës shfaqet sjellja dhe objektivat që duhet të arrihen gjatë zhvillimit të orës mësimore dhe gjithashtu nën kontrollin e mësuesit mund të planifikohen edhe aktivitete të tjera. (Waxman, H.C. Huang, S.L. & Wang, O. 1997., fq. 7-44). Rezultatet e ulta në klasë janë të lidhura ngushtë me sjelljen brenda ambientit të klasës. Mënyrat se si adoleshentët reagojnë brenda ambientit të klasës janë parashikues me peshë në arritjen akademike. Këtu bëjnë pjesë dhe sjelljet antisociale brenda klasës. Studimet kanë treguar që vëmendja në klasë është një tregues dhe parashikues për pjesëmarrjen në universitete.

Mungesa e vëmendjes paraqet një problem të madh në klasë në të gjitha grupmoshat. Nxënësit që kanë rezultate jot ë mira, flasin për eksperiencë jo pozitive në shkollë ku përfshihen keqperceptimi i dobisë së shkollës dhe gatishmëria e mësuesve dhe gjithashtu mungesa e vlefshmërisë së njohurive që ato mësojnë në ambientet e shkollës (Fergusson, D.M., Horwood, J.L. 1995., fq. 23(2), 183-199). Mc Dermott (2001) citon se “Motivimi parashikon arritjen e notave të larta dhe nivele të disiplinës në klasë dhe që disiplina është baza e përfitimit akademik më të gjerë”.

Sjelljet negative në ambientet e klasës janë pengesa të konsiderueshme në mësim. Sa më të larta të jenë nivelet e shpërqendrimit, aq më shumë ndikojnë ato tek disiplina dhe pezullimi nga shkolla, si pasojë problemet akademike. Nxënësit dhe nxënësit në vështirësi dhe problem me sjelljen, kanë të njëjta eksperiencë në arritjet e tyre akademike (McDermott, Mordell, & Stoltzfus, 2001., fq. 65-76). Ky rezultat vërehet si tek vajzat, ashtu dhe tek djemtë edhe pse ndryshimet gjinore në mjediset e shkollës kanë si objektiv studime të ndryshme.

Siç e përmendëm më lart, studimet e kryera në motivim nga Martin (2004), Younger & Warrington (2005) kanë zbuluar që vajzat kanë motivim më të lartë akademik ndërsa djemtë nga ana tjetër, shfaqin problem në shkollë. Kjo ka të bëjë dhe me identitetin. Sipas Erick Erickson-it, në moshën e adoleshencës, individit synon të zhvillojë identitetin e tij. Mungesa e formimit të identitetit do të sjellë më pas izolimin e tij. Për sa i përket edukimit, Warrington & Younger (Warrington, & Younger, 2000., fq. 493-508) ka zbuluar se identiteti femëror është më pranë arritjeve akademike ndërsa identiteti mashkullor është më pranë sjelljeve negative për sa i përket anës akademike. Megjithatë, studimet nuk kanë arritur të përcaktojnë nëse këto arritje përcaktohen më tepër nga gjinia apo ndryshojnë në identitetin gjinor. Shoqërizimi dhe arritjet janë të rëndësishme në zhvillimin e diferencave gjinore në motivim. Si prindërit ashtu dhe mësuesit kontribuojnë në këtë diferencë duke modeluar sjellje të orientimit gjinor, duke shprehur pritshmëri të ndryshme për vajzat apo djemtë dhe duke inkurajuar aktivitete dhe aftësi të ndryshme. Është treguar që besimet e prindërve rreth aftësive akademike të fëmijëve të tyre, influencojnë në besimet e vetë fëmijëve për aftësitë e tyre akademike (Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. 1998., fq. 1017-1095). Për shembull, baballarët besojnë që vajzat duhet të punojnë më shumë me matematikën se sa djemtë megjithëse studimet nuk kanë treguar ndryshime në arritjet për matematikën (Parsons, J.E., Adler, T.F. & Meece, J.L. 1982., fq. 46(1), 26-43). Gjithashtu kërkimet kanë treguar se perceptimet e prindërve për aftësitë e fëmijëve të tyre gjithashtu influencojnë në mënyrën se si nxënësit perceptojnë aftësitë e tyre.

Një gamë e gjerë faktorësh të të mësuarit të jetës familjare kanë një impakt të rëndësishëm në zhvillimin akademik (Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jelcic, H. 2008., fq. 48-49). Ndikimi i gjinisë dhe i mjedisit familjar në mbarëvajtjen e fëmijës ndodh që në moshë të vogël. Teknikat e të mësuarit në mjedisin familjar përfshin të lexuarit, regjistrimin në bibliotekë, këngë, lojëra të ndryshme me letra dhe numra, vizatime dhe piktura (Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jelcic, H. 2008., fq. 048-049). Në biseda me prindërit, ata pranojnë se vajzat kanë një mjedis mësimor në shtëpi më ndërveprues se sa djemtë. Një qasje alternative që konsideron sjelljen, motivimin e orientuar dhe të mësuarit ndërmjet djemve dhe vajzave është sociologjike duke u fokusuar në zhvillimin dhe aspektin nën-kulturor të tyre në moshën e adoleshencës, shoqërizimi dhe eksperiencat e arritjeve të ndryshme luajnë një rol thelbësor në motivimin dhe kanë impakt në arritjet akademike. Sipas Eccles (1983), modeli “pritshmëri-vlera” që përfshin komponentin e shoqërizimit prindëror që, nga ana e tij, luan një rol të rëndësishëm në mënyrat se si influencojnë motivimin akademik.

Studime të mëtejshme kanë treguar se përfshirja prindërore në aktivitetet e fëmijëve, ndikon zgjedhjet e tyre në mënyra të ndryshme (Dworkin & Gillman, 2001., fq. 143-157). Kështu që roli i përshtatshëm gjinor i ndërtuar në mënyrën e duhur që në fëmijëri nga

prindërit dhe faktorët mjedisor do të sigurojnë një formësim perfekt identiteti në adoleshencë i cili nga ana e tij, ka efekt potencial mbi motivimin, sjelljen dhe arritjen për djemtë dhe vajzat. Ky ndikim nuk shfaqet vetëm tek mënyra se si prindërit ndikojnë në luajtjen e rolit por edhe mundësitë e nxënësve pas mbarimit të shkollës, portretizimet e luajtjes së rolit nga media, vendin e punës të gjitha kanë treguar që influencojnë mbi aspiratat dhe motivimin e të rinjve dhe si rrjedhojë, influencojnë sjelljen dhe performancën e tyre në shkollë (Dworkin & Gillman, 2001). Në këtë mënyrë skemat gjinore kanë ndikime në zgjedhjet që adoleshentët bëjnë në kontekstin e edukimit dhe më vonë në jetë.

Gjithashtu dhe kurrikula për arsim ka influencën e saj në përcaktimin e identitetit. Për shembull, lëndë si shkenca, matematika dhe teknologjia do të tërheqin djemtë ndërsa gjuha dhe letërsia do të tërheqë vajzat. Megjithëse ndikimi që ka kurrikula mbi stabilizimin dhe përforcimin e identitetit dhe identitetit gjinor, kurrikula e fshehur është më shumë influencë në adoleshencë.

Kurrikula e fshehur në një shkollë ka të bëjë me gjithçka që ndodh në shkollë. Ajo nuk është zyrtarisht e organizuar nga shkolla për shembull: lidhjet shoqërore në klasë, në shkollë, shoqëria e ngushtë, marrëdhëniet mësues-nxënës, fenomeni i bulizmit dhe ndërveprime të tjera raciale. Është pikërisht përmes kësaj kurrikule të fshehur që nxënësit shkëmbejnë mesazhe të cilat përforcojnë që sjellja e tyre të pranohet gjerësisht në këtë mjedis social. Adoleshentët janë shumë të dhënë pas imazhit që ata kanë në grupin e tyre të bashkëmoshatarëve dhe arritjet akademike nuk ndikojnë shumë në një imazh të tillë. Si pasojë ata mund të konsiderojnë arritjet akademike. Të mësuarit aformal është bashkudhëtar i natyrshëm i jetës së përditshme. Kjo formë e të mësuarit nuk është e qëllimshme. Njerëzit zakonisht nuk janë të ndërgjegjësuar për të mësuarin aformal dhe mund të mos e vlerësojnë si kontribut në pasurimin e dijeve të tyre (Qytetari 10, fq. 67).

Rënia në motivimin akademik gjatë adoleshencës ndodh veçanërisht në vitet e para të shkollës së mesme (Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. 2006., fq. 933-1002)

Sipas studiuesve rënia në motivimin e adoleshentëve mund të jetë rezultati i një ambienti të ri që ata gjejnë vështirësi në përshtatje sepse ky ambient i ri klase, është më pak praktik dhe i thjeshtë për këndvështrimin e tyre (Eccles, J. S., & Midgley, C. 1989., fq. 3, 139-186).

Ndërsa nxënësit e rinj lëvizin nga njëri cikël në tjetrin, mjedisi mësimor bëhet më pak personal, më i strukturuar dhe më i kontrolluar nga mësuesit. Studimet tregojnë se adoleshentët perceptojnë klasat e tyre si të fokusuar më tepër në konkurse dhe ndryshimet në aftësitë e secilit (Urđan, T. & Midgley, C. 2003., fq.28, 524-551). Gjatë shkollës së mesme, të mësuarit bëhet më i fokusuar në kalimin e provimeve dhe arritjen e qëllimeve të caktuara. Përmirësimi në mësim dhe arritjet e larta nënkuptojnë notat e mira në provime.

Bazuar në këto nota, mund të masim dhe gjykojmë arritjet e tyre. Mjedisi i klasës nuk nënkupton drejtpërdrejt arritje, por ai nxit motivimin e brendshëm. Sipas Eccles dhe Midgley (1983., fq.78-147), më shumë se sa rënia e motivimit të brendshëm gjatë adoleshencës ndodh rritja e motivimit të jashtëm si rezultat i një mbipërdorimi të stimujve të parashikuara dhe një rritje të rëndësisë që notat kanë për nxënësit në procesin mësimor.

Adoleshenca është një periudhë e ndryshimeve dhe zhvillimeve dhe të kuptuarit të trajektoreve të zhvillimit në motivimin në këtë kohë është thelbësore në sigurimin që nxënësit të përfitojnë potencialin e tyre akademik. Një sasi e konsiderueshme kërkimesh kanë raportuar një rënie në motivimin e brendshëm përkundrejt motivimin e jashtëm (Corpus et al. 2009., fq. 34). Këto rezultate janë shqetësuese sepse motivimi i brendshëm është më i thellë dhe rezistent se sa motivimi i jashtëm sepse nxënësit janë në kontroll të të mësuarit e tyre se sa të angazhohen me të qenit të bindur.

Nëse në progresin e nxënësve motivimi i jashtëm rritet, nxënësit duhet të jenë të motivuar prej një qëllimi të jashtëm për të arritur rezultate të larta. Për më tepër, nxënësit kanë treguar që motivimi i jashtëm shfaqet si nxitës i mirë sidomos në moshën e adoleshencës (Corpus et al. 2009., fq. 34, 154-166). Këto ndryshime janë shpjeguar nga ndryshimet në mjediset e shkollës (nga shkolla 9-vjeçare në gjimnaz) pasi në të parën, performanca akademike ka më shumë rëndësi dhe relevancë. Ky ndryshim mund të shpjegohet dhe nga një perspektive zhvillimi sipas të cilës, adoleshentët tregojnë një nevojë në rritje për autonomin dhe kanë tendenca të refuzimit ndaj ndikimit të të rriturve, veçanërisht në kalimin nga shkolla në shkollë (Eccles, J.S. Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. & McIver 1993., fq.57, 89-99).

Një mënyrë tjetër për të kuptuar trajektorët e zhvillimit në motivimin e adoleshentëve është zbulimi i arsyeve që nxënësit përpiqen për të pasur arritje akademike përmes qëllimeve dhe objektivave që ata ndjekin përmes qëllimeve dhe objektivave që do të ndjekin në shkollë. Teoria e arritjeve të qëllimeve (Ames, C., 1992., fq. 84, 261-271.) është një nga teoritë që ka arritur një kuptim të plotë të faktit që pse nxënësit dëshirojnë të arrijnë rezultate të larta në shkollë dhe gjithashtu cilët janë faktorët individual dhe kontekstualë themelorë të suksesit.

Megjithatë tranzicioni nga njëra shkollë në tjetrën, ka pasoja negative mbi motivimin. Studimet e tjera kanë paraqitur një rënie në angazhimin dhe motivimin e nxënësve gjatë kalimit nga shkolla në shkollë (Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. 2004., fq. 73(2), 509-527; Martin, A. J. 2005., fq. 8, 179-206).

Këto rënie në motivim nuk janë të lidhura vetëm në tranzicionin e lëvizjes nga shkolla në shkollë por gjithashtu dhe problemeve në sjellje gjatë kalimit nga fëmijëria në adoleshencë. Sipas një studimi (Martin, A.J., 2004., fq. 56, 133-146), gjatë viteve të shkollës së mesme u

gjetën ndryshime në motivimin e vajzave, megjithëse ndryshimet ishin relativisht të vogla. Gjithashtu rezultatet treguan se edhe pse vajzat kishin rënie dhe nëpër rritje të motivimit, ato zhvillonin ndjenja ankthi përkundrejt shkollës të cilat vinin në rritje një dimension konjitiv negative për motivimin. Për shkak të natyrës së tij, ankthi mund të pengojë nxënësit në arritje akademike.

Ndahen gjithashtu shpjegime potenciale mbi ndikimin e bashkëmoshatarëve në rënien e motivimit gjatë adoleshencës. Grupi i bashkëmoshatarëve bëhet një problem mbi arritjet akademike në moshën e adoleshencës, pasi adoleshentët ndjejnë presion nga moshatarët në lidhje me shkollën. Këto perceptime janë të lidhura ngushtë me sjelljet individuale në lidhje me shkollën (Brown, Clasen & Gicher; 1986., fq. 521-530).

Gjatë adoleshencës, lidhjet me bashkëmoshatarët shihen si më intensive, më të ngushta dhe më me shumë influencë se sa në fëmijëri duke i bërë të rinjtë veçanërisht më të varur nga bashkëmoshatarët.

## 2.11. Identiteti

Identiteti gjinor dhe dallimet gjinore janë të dukshme dhe për ne është mëse e nevojshme t'i njohim ato me termat me të cilët këto dallime shprehen në përputhje me identitetin gjinor. Këto dallime luajnë një rol të rëndësishëm në kategorizimin, skematizimin dhe stereotipizimin e individëve të të dyja gjinive, sepse lidhen ngushtësisht edhe me zhvillimin e karakterit (Younger & Warrington, 2005). Ajo çfarë shihet si princip apo si principe nëpërmjet virtyteve humane është fakti që individi di të përzgjedhë dhe të përshtatet bazuar edhe mbi identitetin e tij gjinor, pavarësisht nga situatat dhe për rrjedhojë karakteristikat dhe tiparet e personalitetit mund të ilustrohen fare qartë (Warrington, & Younger, 2000., fq. 493-508). Diferencat gjinore variojnë në mënyra të ndryshme sipas kërkesave dhe sipas moshës, ndërsa në këndvështrimin e vetë-efikasitetit ato ndodhin për shkak të shumë faktorëve pasi priren t'i përgjigjen vetë-efikasitetit në mënyra të ndryshme (Van Houtte, 2004., fq. 159). Faktorë të ndryshëm konjitivë dhe emocionalë mund t'ia thjeshtëzojnë apo mund t'ia vështirësojnë vetë-rregullimin e të mësuarit. Dallimet gjinore ekzistojnë në përdorimin e strategjive në përputhje me identitetin gjinor, kjo edhe sepse meshkujt kanë tendencën të jenë më shumë konfidencialë se sa femrat. Gjithashtu, në diferencat gjinore një rol kryesor luajnë vlerësimi, raportimi dhe natyra e vetë-besimit që i thekson këto diferenca. Stereotipet e rolit dhe të identitetit gjinor janë gjithashtu përgjegjës për përcaktimin e diferencave gjinore (Younger & Warrington, 2005). Identiteti gjinor lidhet ngushtësisht edhe me nivelin e zhvillimit dhe dallimet ndërmjet gjinive fillojnë të bëhen më të dukshme gjatë shkollës së mesme, ku vajzat kryesisht shfaqin nivele të ulta të vetë-efikasitetit. Orientimi mashkullor shoqërohet me konfidencialitet dhe me pjesëmarrje duke synuar edhe suksesin si pjesë e vetë-perceptimit mashkullor, ndërsa orientimi femëror shoqërohet me besimin motivimial dhe lidhet kryesisht me aftësinë për të shkruar (Warrington, & Younger, 2000., fq. 493-508). Dallimet gjinore ekzistojnë gjithashtu edhe në lidhje me kompetencën, sidomos në rolin gjinor dhe në realizimin e detyrave. Për shembull, djemtë janë më kompetentë në matematikë dhe në sporte, ndërsa vajzat janë më kompetente në të lexuar, por duhet theksuar se këto kompetenca lidhen fuqimisht edhe me vlerësimet që bëhen bazuar edhe mbi identitetin gjinor. Diferenca të tilla janë mëse të nevojshme për të kuptuar zhvillimin e identitetit gjinor, veçanërisht në zgjedhjen e aktiviteteve, qëllimeve që duhen arritur, në ndërveprimet e ndryshme, si edhe në problemet me të cilat përballen individët.

Identiteti gjinor mund të kuptohet më qartë duke përdorur perspektiva të ndryshme si:

- duke përdorur matjet standarde (vetëvlerësimi; kopjimi; depresioni) për të vlerësuar se si kopjohen prindërit, bashkëmoshatarët dhe mësuesit;
- duke intervistuar rreth mënyrës se si ata kopjojnë, duke kuptuar kështu strategjitë e tyre dhe mënyrën se si reflektojnë mbi marrëdhëniet që kanë me prindërit, bashkëmoshatarët dhe mësuesit;
- duke analizuar matjet standarde për të përcaktuar ato faktorë nëpërmjet të cilëve mund të shpjegojmë se si kopjojnë;

- duke vëzhguar sjelljet e personave, sjellje të cilat ndihmojnë dhe lejojnë prindërit të vlerësojnë anët pozitive dhe anët negative të strategjive që përdorin fëmijët për të kopjuar sjelljet e prindërve të tyre, si një reagim ndaj shkollës dhe marrëdhënieve me bashkëmoshatarët dhe mësuesit.

(Meece, Glienke, & Burg, 2006., fq. 351-373)

Të dhënat e marra nga përdorimi i perspektivave të sipërcituara sugjerojnë se:

- ekzistojnë dallime të shumta gjinore në mënyrën se si dhe çfarë fëmijët kopjojnë, duke pasur parasysh vetëvlerësimin dhe motivimin e tyre;
- shkalla e vetëvlerësimit varion sipas strategjisë që është zgjedhur për të kopjuar, kjo edhe sepse shmangia mund të cilësohet një strategji kryesore;
- rënia në depresion ndodh sidomos tek femrat, sepse në vështirësitë e hasura ato ndjehen më shumë të frustruara dhe përjetojnë një nivel më të lartë stresi.

(Younger & Warrington, 2005)

Sipas Coping Inventory for Stressful Situations (CISS), identifikohen 3 (tre) sjellje kryesore në përgjigje të situatave stresues, duke mbajtur parasysh këtu identitetin gjinor:

- Përpiqen shumë për të performuar – meshkujt kryesisht përpiqen të përfitojnë më shumë vetëvlerësim akademik nga ana e mësuesve. Ata punojnë më shumë për të kapërcyer vështirësitë dhe problemet duke i fokusuar energjitë e tyre mbi subjektin e kërkuar. Në mjaft raste mendohet se ata nuk kanë nevojë për suport dhe janë të suksesshëm në punën e tyre, pavarësisht se mund të harxhojnë shumë kohë për ta përfunduar punën e nisur.
- Kërkojnë që të mos ekspozohen – tek femrat ndodh kryesisht që ato ta përdorin vetëvlerësimin si një mburojë për të shmangur ekspozimin. Nuk kërkojnë ndihmë dhe shpesh herë, për shkak edhe të heshtjes së tyre lihen pas dore. Edhe në rastet kur janë të detyruara të kërkojnë ndihmë atyre u ndalohe realizimi i detyrave specifike dhe u duhet t’ia rinisin sërish.
- Fajësojnë të tjerët – ndryshe nga meshkujt të cilët e pranojnë se dështimi mund të ketë ndodhur për fajin e tyre, femrat kryesisht fajësojnë të tjerët duke humbur kështu vetëvlerësimin dhe shfaqin shenja të ndryshme depresioni. Kjo ndodh për shkak se atyre nuk u duket e mjaftueshme dhe brenda vetes ndjejnë (gabimisht) se nuk e kanë arritur tërësisht potencialin e tyre dhe për këtë shkak femrat ndjehen më të frustruara në klasë.

(CISS, 2000., fq. 121-143).

Lind pyetja: Kush janë më emocionalë, femrat apo meshkujt, apo që të dy janë njëllorj?

Bazuar mbi shpjegimin sociologjik mund të themi se meshkujt dhe femrat ndryshojnë nga njëri-tjetri në emocionalitetin e tyre dhe veçanërisht në mënyrën se si i shprehin eksperiencat e tyre afektive (Eccles, Wigfield, & Schiefele 1998., fq.1017-1095). Por është e nevojshme të mbajmë gjithmonë parasysh se situata të ndryshme nxisin shfaqjen e emocioneve të ndryshme dhe rrjedhimisht edhe shprehjet emocionale do të jenë të ndryshme (Goffman, 1977., fq.301-331). Duke pasur parasysh proceset konjitive (vëmendja; interpretimi; gjykimi; kujtesa) kuptojmë fare qartë se veprimet dhe emocionet e individëve përcaktohen edhe nga konjicioni i tyre social (Goffman, 1977., fq. 310). Njerëzit kanë tendencën të mendojnë se femrat janë më ekspresive nga pikëpamja emocionale dhe i lidhin ndjenjat e tyre me ndjenjat e të tjerëve të pranishëm, ndërsa meshkujt janë të qëndrueshëm emocionalisht dhe jo aq shumë ekspresivë dhe në mënyrë të vazhdueshme arrijnë t'i kontrollojnë ndjenjat e veta dhe të të tjerëve të pranishëm. Vetë raportimet sugjerojnë se në krahasim me meshkujt, femrat përjetojnë një intensitet më të madh ndjenjash, duke përjetuar një nivel më të lartë stresi dhe depresioni (CISS, 2000., fq. 121-143). Gjithashtu, për shkak të identitetit gjinor, ekzistojnë edhe dallimet në mënyrën e të shprehurit të emocioneve. Femrat janë më të turpshme, shprehin më shumë frikën dhe nervozitetin, ndërsa meshkujt shprehin më shumë zemërimin dhe krenarinë, por është e vërtetë se femrat arrijnë të interpretojnë më mirë shprehjet emocionale të të tjerëve të pranishëm. Meqenëse meshkujt dhe femrat shpesh herë e gjejnë veten në situata dhe role të ndryshme sociale, edhe kjo gjë ndikon mbi proceset e të menduarit. Ekziston një dallim sipas të cilit meshkujt ndryshojnë nga femrat në aspektin se si ata kuptojnë të tjerët dhe veten, si edhe në stilet e të menduarit social apo dhe në krijimin e stereotipave. Në lidhje me ndryshimin e qëndrimeve dhe besimeve të tyre, femrat influencohen më shumë se sa meshkujt, pasi e njëjta situatë apo të njëjtat rrethana ndikojnë që femrat të përshtaten më shumë (CISS, 2000., fq. 121-143). Në kontekstin social femrat dështojnë më shpesh se sa meshkujt për të krijuar marrëdhënie pozitive apo ura të ndryshme komunikimi që mund t'u sigurojnë atyre harmoninë sociale. Tendenca e femrave për të ndërtuar dhe për të ruajtur lidhjet me anëtarët e rëndësishëm të grupit reflektohet fare qartë në gjuhën që ato përdorin për t'u përgjigjur dhe për të komunikuar me pjesëtarët e tjerë të grupit (Goffman, 1977). Ndryshe nga meshkujt, të cilët shprehen hapur për pozicionin e tyre, femrat drejtojnë më shumë pyetje dhe citojnë fraza të ndryshme të cilat i lejojnë dhe i mundësojnë të nxisin diskutime dhe të gjejnë mundësi për t'u pëlqyer dhe të tjerët të mund të bien dakord me opinionet e tyre. Për meshkujt ekziston një kontekst ku secili përpiket të fitojë pavarësinë e tij, ndërsa për femrat është komuniteti ai që detyron dikë të gjejë harmoninë e duhur.



Ekzistojnë 4 kategori të zhvillimit të qëllimeve që mund të ndikojnë tek nxënësit:

1. konfidenca (vetë-vlerësimi ose pranimi)
2. karakteri (vetë-kontrolli; krahasimi social)
3. lidhja (integrimi; anëtarësimi)
4. kompetenca (kontributi social; të ecurit përpara në mësim)

(Cambridge Studies in Social and Emotional Development 1992., fq. 145)

Megjithatë ndër faktorët më të rëndësishëm që ekzistojnë në rëndësinë për arritjen e këtyre qëllimeve është gjinia. Për shembull, në krahasim me meshkujt, femrat kanë më tepër mundësi të diplomohen, por pas diplomimit meshkujt kanë më shumë mundësi të derivojnë përfitime. Një arsye tjetër e dallimit ndërmjet meshkujve dhe femrave mund të jetë edhe pritshmëria sociale për të shprehur arritjet e gjithsecilit (Goffman, 1977). Kjo ndodh sepse meshkujt, gjatë zhvillimit të marrëdhënieve me të tjerët dhe veprimtarive të tyre, e lidhin shfaqjen e emocioneve me statusin e përfituar dhe me fuqinë dhe dëshirojnë që të vlerësohen si të aftë.

Një dallim tjetër për sa i përket gjinisë është edhe koncepti për veten që kanë meshkujt dhe femrat dhe në pjesën më të madhe mund të përmendet një koncept më pozitiv për veten tek meshkujt sesa tek femrat. Në lidhje me dallimet për sa i përket konceptit për veten, të ndërthurur të mund të gjejmë edhe faktorë të tjerë si: tërheqja fizike dhe arritjet akademike; një marrëdhënie e favorshme ndërmjet konceptit për veten dhe rolit mashkullor; ndikimi pozitiv/ negativ në arritjet akademike e të tjera (Cambridge Studies in Social and Emotional Development 1992., fq.45).

## 2.12. Ndikimi i grupit në zhvillimin psikosocial

Atje ku nivelet e sjelljes përshkruese janë të larta, për pasojë rezultojnë masa të shumta disiplinore dhe përjashtime nga shkolla, pikërisht në aty janë regjistruar më shumë probleme akademike (Hinshaw, S. P. 1992., fq. 111(1), 127-155; Reinke e të tjerë 2008., fq. 759-770). Këto dy sjellje të shoqëruara me ndërprerjen e mësimave dhe dështimet akademike janë hiper aktiviteti dhe mungesa e vëmendjes. Për të arritur një insight është me shumë me interes edhe një egzaminim i eksperiencave të hershme të adoleshentëve në shkollë.

Këtu ofrohen disa të dhëna që tregojnë se socializimi dhe arritjet janë të rëndësishme për motivim, kështu që mjedisi, identiteti dhe vetëvlerësimi tek adoleshentët tregojnë se ndikojnë në motivimin, sjelljen dhe arritjet e tyre. Përveç mjedisit shtëpiak, shkolla dhe grupi social ku bëjnë pjesë adoleshentët duket se janë shumë të rëndësishëm në formimin e besimeve dhe interesave kompetente. Të gjithë së bashku, grupi social, prindër dhe mësues, kontribuojnë në motivimin e adoleshentëve nëpërmjet modelimit të sjelljes tipike, duke shprehur pritshmëri të ndryshme dhe targete të ndryshme dhe duke inkurajuar aktivitete dhe aftësi të ndryshme (Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. 2006., fq., 44, 351-373). Studime të tjera shtesë kanë raportuar se besimet prindërore në lidhje me aftësitë akademike të fëmijëve të tyre adoleshentë ndikojnë mbi besimet e vetë tyre në lidhje me kompetencën akademike (Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. 1998., fq. 1017-1095). Perceptimi i prindërve për aftësitë e adoleshentëve ndikon gjithashtu edhe në atë se si ata i perceptojnë vetë aftësitë e tyre. Është raportuar se një rang i gjerë faktorësh të të mësuarit në familje dhe në shtëpi kanë një ndikim të vazhdueshëm në arritjet akademike (Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jelicic, H. 2008). Një qëndrim alternativ përkundrejt marrjes në konsideratë të motivimit, sjelljes dhe arritjeve të ndryshme ndërmjet adoleshentëve, mund të jetë gjithashtu edhe qëndrimi social. Studime të tjera shtesë kanë arritur në përfundimin se përfshirja e adoleshentëve nëpër aktivitete të ndryshme ndikon në zgjedhjet që ata bëjnë (Larson, R., Dworkin, J., & Gillman, S. 1995., fq. 143-157) dhe janë gjetur shumë shoqërizime domethënëse ndërmjet aktiviteteve që adoleshentët zgjedhin. Sidoqoftë, qëndrimet e familjes, shkollës, të grupit social, modelet që ofrohen nga media dhe dallimet ekzistuese në shkollë apo në vendin e punës, të gjitha këto tregojnë se ekziston një ndikim i rëndësishëm mbi qëndrimet dhe në aspiratat adoleshentëve, duke influencuar kështu edhe mbi qëndrimet, qëllimet, motivimin, emocionet, sjelljen dhe në performancën e tyre në shkollë (Tinklin 2003., fq. 307-325). Në këtë mënyrë, skemat kognitive dhe vetë-perceptimi mund të zhvillohen për të pasur pasoja për zgjedhjet që adoleshentët bëjnë si në kontekstin edukativ, ashtu edhe më vonë gjatë jetës. Kurrikula në shkollë lidhet me çdo gjë që ndodh në shkollë dhe nuk është e organizuar zyrtarisht nga shkolla. Këtu përfshihen për shembull, marrëdhëniet sociale në klasë ose në oborr, miqtë, marrëdhëniet ndërmjet mësuesve dhe nxënësve, apo marrëdhënie

të tjera sociale. Nëpërmjet kurrikulës së fshehur adoleshentët shkëmbejnë mesazhe, të cilët përforcojnë nga pikëpamja sociale sjelljen e pranuar nga shkolla, mësuesit apo edhe nga grupi social. Këto marrëdhënie më shumë formale dhe miqësore janë lidhur në mënyrë konstante me dominimin e grupeve të veçanta të adoleshentëve në lidhje me hapësirën që ata zënë në shkollë, me kohën që kalojnë me mësuesit që ata pyesin dhe ndikojnë me ushtrime të tyre mbi adoleshentët e tjerë (Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. 2007). Adoleshentët priren të përshtaten me normat e grupit të tyre të adoleshentëve dhe arritjet të tij akademike (Coleman, J. & Hagell, A., 2007; Landsheer, H., Maassen, G., Bisschop, P. & Adema, I., 1998., fq. 185-191; Sebald 1981., fq. 187-193; Suitor & Reavis 1995., fq. 265-272; Williams & White 1983., fq. 381-389). Për pasojë, ata aktualisht nuk mund ta konsiderojnë si një arritje të rëndësishme arritjen edukative. Në krahasim me shumë aktivitete të tillë si sporti dhe me pamjen fizike, arritja edukative është relativisht më pak e rëndësishme (Suitor & Reavis 1995., fq. 265-272). Për adoleshentët arritja edukative argumentohet si jo shumë e mirë apo e ëmbël për imazhin e tyre. Arritjet nga pikëpamja akademike dhe të qenit të ftohtë në shkollë mund të jenë të papërshtatshme (Van Houtte 2004., fq. 159; Warrington e të tjerë 2000., fq. 28, 827-843). Për më tepër, qëndrimi pozitiv ndaj arritjeve edukative është anti etik, ndërsa sjellja ose veprimet për të rënë në sy dhe popullariteti në grup konsiderohen si kushte të domosdoshme për një vlerë kryesore tek adoleshentët (Epstein, Elwood, Jey and Maw 1998; Power, Whitty, Edwards, & Wigfall, 1998., fq. 135-153). Është e arsyeshme që të sugjerojmë se këto tipare të adoleshentëve mund të ndikojnë në pëlqimet seksuale në motivimin akademik, tek sjellja dhe në arritjet akademike. Djemtë dhe vajzat ndikohen nga grupi i tyre edhe ashtu si në një grup, arritjet akademike konsiderohen si ‘diçka jo shumë e rëndësishme’ (Francis, 2000; Whitelaw, Milosevic, & Daniels, 2000., fq. 87-113). Vëmendje më pas i kushtohet efekteve të grupit të cilit i përkasin adoleshentët, pavarësisht qëndrimeve, qëllimeve, modeleve, sjelljes, besimeve, emocioneve dhe ndjenjave të tyre. (Van Houtte, 2004., fq.30, 159-173.; Warrington e të tjerë 2000; Whitelaw e të tjerë 2000). Ndërveprimet informale të adoleshentëve brenda shkollës janë aspektet më shumë të ndikuara të socializimit të tyre, në termat se çfarë nënkuptojnë ata nëse ky aspekt i kulturës së shkollës mbetet i pasfiduar dhe më pas asgjë nuk mundet të ndryshojë. Natyra zhvilluese e ankthit mund t'i ‘detyrojë’ adoleshentët të shfaqin edhe sjellje që cilësohen si ‘devijante’ në mjedisin e klasës/shkollës.

### 2.13. Lidhja e moshës me motivimin dhe sjelljen në klasë

#### Vetë-vlerësimi

- i lartë
- i ulët.

#### Atribuomi

- faktorë të brendshëm
- faktorë të jashtëm

#### Gjinia

- meshkujt
- femrat

Sipas Erikson, të qëndruarit dhe të vepruarit e adoleshentëve në shkollë (dhe/ ose në klasë) paraqesin një moment të rëndësishëm të jetës së tyre. Lidhur me periudhën e qëndrimit të tyre mund të themi se shkolla luan një rol të rëndësishëm në jetën e adoleshentëve, në mënyrë që ata t'i përgjigjen pyetjes “Kush jam unë?” Marrëdhëniet adoleshentë – shkollë karakterizohen nga një shumëllojshmëri qëllimesh, përfshirë këtu vetëvlerësimin, formimin e identitetit, sjelljet që pranohen dhe vlerësohen nga shoqëria, komunikim i qëndrueshëm dhe konstruktiv, si edhe një nivel të reduktuar të ankthit dhe stresit. Gjatë qëndrimit në shkollë, adoleshentët shihen edhe si individë të cilët përjetojnë të ashtuquajturën “stuhi me stres”, e cila lidhet me shumë faktorë, sepse ndryshimet në shkollë shoqërohen dhe me ndryshimet e rolit që vetë adoleshentët presin që të luajnë gjatë marrëdhënieve të tyre me të tjerët e rëndësishëm (Erikson 1959). Duke qenë pjesëmarrës në aktivitetet që zhvillohen në mjedisin e shkollës, si dhe në grupin ku qëndrojnë, adoleshentët edukohen, motivohen, krijojnë plane dhe pritshmëri të ndryshme, dhe në vijim i plotësojnë këto plane apo pritshmëri nëpërmjet procesit të të mësuarit në klasë dhe/ ose në shtëpi, apo edhe nëpërmjet veprimtarive të tjera jashtë shkollës.

Duke ndjekur procesin edukativ në klasë dhe duke studiuar në lidhje me ato çfarë janë të nevojshme dhe të rëndësishme, adoleshentët implementojnë strategji të sofistikuara për të përpunuar informacionin ose për ta përshtatur informacionin e ri me informacionin e vjetër që ata posedojnë, marrin në konsideratë dimensionet e shumëfishta të problemeve të ndryshme dhe reflektojnë me veten gjatë përdorimit të strategjive të ndryshme për zgjidhjen e problemeve dhe kapërcimit të situatave në të cilat ata ndodhen (Ames, 1992., fq. 261-271). Gjithashtu, për të shtuar nivelin e tyre të dijeve dhe vetëvlerësimin, vijoje studiojnë

topikë të shumtë dhe zona të shumta subjektive, për të rritur aftësinë e tyre që të aplikojnë këto dije dhe njohuri që përfitojnë në situata të ndryshme gjatë procesit të të mësuarit në klasë (Ames, 1992., fq. 261-271). Ndryshimet kognitive që ndodhin gjatë procesit të të mësuarit dhe gjatë periudhës së qëndrimit të adoleshentëve në mjediset e shkollës dhe/ose të klasës, ndikojnë gjithashtu edhe në krijimin e konceptit të tyre për veten, në mënyrën e tyre të të menduarit dhe të bërit të gjërave, si edhe në të kuptuarin e të tjerëve të rëndësishëm, gjithmonë në varësi të situatave ku ndodhen (Harlaar N, Plomin R, Spinath B, Spinatch F, 2006., f.q. 363 – 374).

Lidhur me sjelljen e adoleshentëve në mjediset e shkollës dhe gjatë zhvillimit të procesit mësimor në klasë, mund të argumentojmë se periudha e tranzicionit në shkollë lidhet me përjetime të ndryshme, qofshin këto përjetime pozitive ose negative (Erikson 1959). Këto përjetime gjatë periudhës së tranzicionit padyshim që kanë lidhje dhe ndikojnë mbi sjelljen e adoleshentëve, në interesin e tyre për shkollën, në motivimin e tyre, në krijimin e konceptit për veten, në nivelin e tyre të vetëvlerësimit, në mënyrën e perceptimit dhe në aftësitë intelektuale të adoleshentëve. Sjellja në mjedisin e shkollës dhe në klasë ndikohet padyshim nga një sërë faktorësh, të cilët nuk mund të analizohen veçmas, kjo dhe për shkak të ndërthurjes së këtyre faktorëve me njëri-tjetrin. Tek adoleshentët në klasë, gjatë gjithë periudhës së qëndrimit, vetëvlerësimi, atribuimi, lokusi i kontrollit por dhe gjinia gjithashtu, luajnë një rol shumë të rëndësishëm në procesin e komunikimit (Pai, Y., & Adler, S. A. 1997), pra edhe aftësinë e tyre për t'u shprehur, edhe në aftësinë e tyre për të dëgjuar, sepse në varësi edhe të orës mësimore që zhvillohet, nxënësit shprehen ose verbalisht, ose nëpërmjet procesit të të shkruarit.

Por në çdo lloj situata që ndodhen nxënësit gjatë qëndrimit të tyre në shkollë apo gjatë zhvillimit të procesit mësimor në klasë, ata kanë nevojë për mbështetje qoftë nga mësuesit, ashtu edhe nga nxënësit e tjerë të pranishëm dhe për më tepër ata kanë nevojë të komunikojnë (Eccles, & Midgley, 1989., fq. 3, 139-186). Komunikimi në varësi të situatave mund të jetë verbal ose joverbal, por gjithsesi ai është shumë i nevojshëm për shkak se vetëm nëpërmjet komunikimit nxënësit mund të përçojnë qëllime, ndjenja dhe emocione. Duke komunikuar në klasë ata janë në gjendje të shfaqin përpara të tjerëve nivelin e tyre të vetëvlerësimit, shpjegojnë se kujt ia atribuojnë suksesin apo dështimin, shfaqin lokusin e tyre të kontrollit, duke nxjerrë njëkohësisht në pas edhe dallimet e tyre gjinore (Pai, & Adler, 1997).

Ashtu si edhe gjinia, të shfaqurit e nivelit të vetëvlerësimit, atribuimit dhe lokusit të kontrollit në klasë përfshijnë nocionin e të menduarit për veten, mënyrën e të mësuarit, mënyrën e të shprehurit, mënyrën e reflektimit, gjykimit dhe marrjes së vendimeve për adoleshentët në periudhën e qëndrimit të tyre në klasë gjatë zhvillimit të procesit mësimor (Pascarella, & Terenzini, 1991). E gjithë kjo sjellje përcaktuese ekziston për të përcaktuar,

planifikuar dhe për të menduar në lidhje me procesin mësimor dhe për kanalet e komunikimit që përdoren në klasë. Në varësi të vlerësimit që merr nga mësuesi dhe në varësi të nivelit të komunikimit adoleshentët mund të ndjejnë nëse janë pjesë e të gjithë procesit mësimor ose jo (Wentzel, 1998., fq. 202-209). Gjithashtu, ata mund të përpiqen ose jo të marrin në konsideratë qëllimin dhe synimet e orës së mësimit dhe mësimëve përkatëse që zhvillohen, duke i vlerësuar ato në këndvështrimin e dëshirës apo arsytimit. Por a ekziston realisht një lidhje ndërmjet gjinisë, konceptit të vetëvlerësimit, atribuimit, lokusit të kontrollit dhe sjelljes në klasë, duke qenë se të gjithë sa më sipër përfshijnë nocionin e të menduarit dhe arsytimit?

Gjatë praktikës mësimore, gjatë periudhës së qëndrimit të tyre në klasë, adoleshentët inkurajohen të jenë racionalë dhe sa më të arsyeshëm mbi atë çfarë është e detyrueshme për ata që të arrihet. Vetë adoleshentët duhet të jenë të ndërveprojnë me kujdes, pavarësisht se vetëvlerësimi, atribuimi apo edhe lokusi i kontrollit të tyre u nxit idenë se ata mund t'i marrin vetë vendimet e tyre, për shkak se këto vendime mund të mos jenë në koherencë me atë çfarë kërkohet në klasë (Eccles, & Midgley, 1989., fq. 3, 139-186). Brenda mjedisit në klasë shumë aspekte të sjelljes së adoleshentëve janë të kufizuara nga nuancat mësimore dhe 'konceptin për veten' tek adoleshentët detyrohet të përshtatet në përputhje me këtë mjedis sepse faktorë të tillë si presioni i grupit, figura dominante e mësuesit në klasë, qëllimi i leksionit dhe vlerësimi me notë kanë një ndikim të fuqishëm në nivelin e vetëvlerësimit, në atribuimin që bëjnë adoleshentët dhe në nxjerrjen në pah të lokusit të tyre të kontrollit (Rotter, 1966). Se si ndikohen saktësisht është e nevojshme të kuptojmë qartë aspekte të ndryshme të zhvillimit të orës mësimore,

Identiteti i adoleshentëve tashmë shihet si diçka që ata duhet dhe mund ta krijojnë për veten e tyre dhe pikërisht identiteti është një çështje shumë e rëndësishme për të gjithë sepse atyre u duhet të përcaktojnë se kush janë? dhe çfarë duhet të bëhen? Edhe shkolla luan rolin e saj, si një mjedis social dhe kulturor mjaft i rëndësishëm (Erikson 1968). Interpretimet në mënyrë të ndërgjegjshme që bëjnë adoleshentët, përzgjedhjet e tyre dhe mënyra se si ata përshtaten, padyshim që ndikojnë edhe në nivelin e tyre të vetëvlerësimit, por edhe në atë se kujt ia atribuojnë arritjet/ dështimet. Sipas Erikson-it, adoleshentët përjetojnë ndjenjën e mosbesimit kundrejt besimit dhe arritjeve; ndjenjën e turpshit kundrejt autonomisë; ndjenjën e fajit kundrejt iniciativës dhe ndjenjën e inferioritetit kundrejt superioritetit dhe në përputhje me këto ndjenja formimi i identitetit dhe në vijim të tij vetëvlerësimi, atribuimi, lokusi i kontrollit, të gjithë janë procese të cilat i drejtojnë adoleshentët drejt qëllimeve të tyre në shkollë.

#### *Vetë-vlerësimi*

Është i qartë fakti se adoleshentët përpiqen të përshtaten sa më mire me mjedisin e shkollës, edhe për këtë qëllim ata janë gjithmonë në ndryshim. Niveli i tyre i vetëvlerësimit shërben

si një pamje që vetë adoleshenti ua tregon të tjerëve dhe brenda kësaj pamje përfshihen qëllime, ndjenja, emocione dhe besime (Bandura, & Cervone, 1983., fq.1017-1028). Meqenëse në klasë adoleshentët kalojnë një pjesë të madhe të kohës, mund të themi se vetëvlerësimi lidhet ngushtësisht me opinionin për veten dhe ajo që ia vlen të theksohet është se vetëvlerësimi lidhet shumë edhe me konceptin për veten. Në varësi të konceptit për veten, vetëvlerësimi i adoleshentëve në klasë mund të jetë i një niveli të lartë apo i një niveli të ulët. Adoleshentët të cilët gjatë zhvillimit të procesit mësimor në klasë shfaqin një nivel të lartë vetëvlerësimi, ndjehen më të sigurt, më të aftë, më të pëlqyeshëm dhe më produktivë (Pascarella, & Terenzini, 1991). Krejtësisht e kundërta ndodh me ata adoleshentë të cilët shfaqin një nivel të ulët vetëvlerësimi, sepse gjatë zhvillimit të procesit mësimor në klasë ata ndjehen më pak të aftë, më pak të sigurt dhe për rrjedhojë ata ndjehen edhe më pak të pëlqyeshëm (Bandura, & Cervone, 1983., fq.1017-1028). Pra, është mëse e kuptueshme që niveli i vetëvlerësimit që kanë adoleshentët lidhet ngushtësisht me realizimin e synimeve dhe arritjen e rezultateve gjatë zhvillimit të procesit mësimor në klasë.

#### *Atribuimi*

Ashtu sikurse dhe vetëvlerësimi (i çfarëdo lloji niveli qoftë ai), edhe atribuimi ndikon shumë në arritjet dhe në rezultatet e adoleshentëve në shkollë. Është diçka tipike për adoleshentët, që nëse arrijnë të marrin rezultate të mira apo arrijnë një qëllim që ka lidhje me orën mësimore, ata kanë tendencën që këtë arritje pozitive t'ia atribuojnë faktorëve të brendshëm siç janë aftësitë personale, niveli i lartë intelektual, personalitetit e të tjerë (Covington, 1987., fq. 173). Por nëse adoleshentët nuk arrijnë rezultatet e duhura, apo performanca e tyre është e dobët, atëherë ata kanë tendencën që dështimet t'ia atribuojnë faktorëve të jashtëm dhe fatit. Megjithatë, adoleshentët parapëlqejnë ta përcaktojnë pozitivisht veten në lidhje me personalitetin, ideologjinë, si edhe në përputhje me karakteristika të tjera (Weiner, 1985).

#### *Të Menduarit dhe të Vepruarit në Bashkëpunim me të Tjerët.*

Të menduarit në bashkëpunim me të tjerët në klasë nënkupton ndërthurjen e mendimeve, ideve dhe strategjive të ndryshme për të pasur një proces sa më produktiv të të mësuarit. Grupet në klasë mund të jenë të përmasave të ndryshme dhe gjithmonë shërbejnë që adoleshentët të ndihmojnë njëri-tjetrin në klasë për të mësuar. Por gjatë ndërveprimit të tyre në grup, adoleshentët duhet të mbajnë parasysh qëllimin resor të grupit, pasi vetë arritja e këtij qëllimi është objektivi kryesor. Si pjesëmarrës në grup, çdo adoleshent e di rolin e tij dhe gjithsecili duhet të realizojë detyrat që i caktohen (Pintrich, & DeGroot 1990). Një rol të rëndësishëm në krijimin e grupeve ku adoleshentët të ndërveprojnë dhe të bashkëpunojnë me të tjerët luan edhe mësuesi, i cili duhet të dijë të drejtojë dhe të menaxhojë situatat e ndryshme që krijohen. Të menduarit dhe të vepruarit në bashkëpunim me të tjerët në klasë

rrit performancën e të mësuarit, rrit nivelin akademik të adoleshentëve, rrit vetëvlerësimin e tyre dhe ajo që është e rëndësishme të theksohet është edhe fakti se në situatë të tilla adoleshentët mësojnë shumë edhe nga njëri-tjetrit. Përveç këtyre, që theksuam më sipër, tek adoleshentët do të dallojmë gjithashtu edhe efekte të tilla pozitive si për shembull: marrëdhënie të përmirësuara në grup, qëndrime pozitive përkundrejt adoleshentëve të tjerë në klasë dhe përkundrejt vetë shkollës (Pintrich, & DeGroot 1990., fq. 33-40).

### *Gjinia*

Roli i gjinisë është një nga faktorët më të rëndësishëm si në sjelljen e adoleshentëve në klasë, ashtu edhe në arritje e tyre akademike, si edhe në procesin e të mësuarit. Gjatë zhvillimit të procesit mësimor në klasë dhe gjatë qëndrimit në mjedisin e shkollës, gjinia ndikon në përzgjedhjen e shoqërisë, klasës, zhvillimit të identitetit gjinor, dhe ndikon njëkohësisht edhe në përcaktimin e këndvështrimit në drejtime dhe fusha të ndryshme (Goffman, 1977). Sjellja e adoleshentëve në klasë, rolit përkatës që ata luajnë në klasë dhe në grupin social ku bëjnë pjesë, si edhe pritshmëritë që kanë, lidhen pikërisht edhe me gjininë apo edhe me rolin gjinor të adoleshentëve (Warrington, & Younger, 2000., fq. 493-508). Kjo vijon gjatë gjithë periudhës së qëndrimit të tyre në shkollë dhe është mjaft e rëndësishme që të kuptohen mënyrat dhe rrugët e ndryshme që përdorin djemtë apo vajzat adoleshente për të arritur qëllimet e tyre.

Motivimi akademik gjatë adoleshencës, veçanërisht gjatë periudhës së shkollës së mesme (Midgley, C., Edelin, C. M., 1998., fq. 195-206) ka nxjerrë në pah një çështje të rëndësishme në fushën e edukimit. Eccles e të tjerë (Eccles, J.S. Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. & McIver 1993) argumentuan se niveli i motivimit të adoleshentëve mund të jetë rezultat i një mjedisi të varfër duke sugjeruar kështu që niveli i motivimit mund të jetë i detyrueshëm për të thjeshtëzuar sado pak mjedisin brenda klasës/ shkollës. Mjedisi i të mësuarit cilësohet si shumë i rëndësishëm, i strukturuar dhe gjithmonë nën kontrollin e mësuesve (Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. and Midgley, C., 1983., fq.78-147), dhe adoleshentët e perceptojnë klasën/ shkollën si një mjedis ku duhet të fokusohen më shumë në dallimet dhe aftësitë e tyre. Ku mjedis gjithashtu jo domosdoshmërisht i thekson për se këto dallime dhe aftësi, por ka tendencën që të theksojë kryesisht motivimin tek adoleshentët. Duke qenë se adoleshencë është një periudhë ndryshimi dhe zhvillimi, për rrjedhojë të kuptuarit e trajektoreve së zhvillimit të motivimit është njëkohësisht diçka thelbësore. Gjithashtu, nëpërmjet kësaj trajektore zhvillimi mund të shpjegohet edhe perspektiva që adoleshentët shfaqin si nevoja e tyre për autonomi dhe njëkohësisht tentojnë t'i shmangen kontrollit të të rriturve, qofshin këta prindër, mësues, kujdestarë apo të tjerë individë më të rritur (Erikson 1968).



## 2.14. Bashkëpunimi në mjedis akademik

### 2.14.1 Sfida dhe mbështetje në edukim

- Shumë mbështetje / pak sfidë:

Pavarësisht se kanë shumë mbështetje, nëse adoleshentët nuk sfidohen ka shumë mundësi që ata të mos japin maksimumin e tyre për shkak të mërzisë dhe të monotonisë.

- Shumë mbështetje / shumë sfidë:

Ky lloj kombinimi arrin të nxjerrë më të mirë tek adoleshentët, sepse në këtë mënyrë ata mësojnë të korrigjojnë të metat dhe mangësitë e tyre.

- Pak mbështetje / shumë sfidë:

Paraqiten shumë vështirësi për shkak se duke pasur shumë sfida dhe duke mos pasur mbështetjen e duhur, adoleshentët janë pak produktivë, kanë një probabilitet të madh për të humbur, duke përjetuar kështu një vetëvlerësim të ulët për veten.

- Pak mbështetje / pak sfidë:

Këtu adoleshentët nuk mund të përfitojnë asgjë. Duket sikur janë përfshirë brenda një rrethi vicioz ku rutina plotësohet hap pas hapi. Pra pak mbështetje, pak sfidë, pak vlerësim për veten, plogështi dhe mungesë dëshire për të ecur përpara, sepse ka pak mbështetje, e kështu me radhë.

(Zimmerman, 2000., fq. 13-39)

Shkolla është një institucion shoqëror, ndërsa edukimi duke qenë një proces shoqëror, e bën shkollën një formë jete në komunitet, në mënyrë që ajo të jetë sa më efektive në edukimin e adoleshentëve. Shkolla ndikon fuqimisht në arritjet dhe në rezultatet e adoleshentëve, por mjafton që ata të integrohen maksimalisht brenda saj (Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996., fq. 148-185).

Lind pyetja: “Cili institucion është i aftë për të shmangur gabimet e adoleshentëve dhe t’i ndihmojë ata që të përshtaten me sukses në botën sociale?”. Përgjigja është: shkolla. Shkolla ngjan me një familje të madhe dhe të zgjeruar. Në mjedisin e saj theksi vendoset në të mësuarit brenda dhe jashtë klasës, si edhe mënyrës se si ajo çfarë është mësuar ndikon edhe tek vetë adoleshentët (Steinberg, Brown, & Dornbusch, 1996). Kultura jonë e ditëve të sotme parashtron kërkesa të ndryshme komplekse duke i cilësuar shkollat si të

domosdoshme, sepse ato luajnë një rol shumë të rëndësishëm. Në shkolla të vlerësuara pozitivisht, një mjedis i ngrohtë në klasë inkurajon një dialog të mirë dhe një nivel të lartë komunikimi ndërmjet mësuesit dhe adoleshentëve dhe adoleshentëve me njëri-tjetrin. Mësuesit efektivë kanë një sistem të vlefshëm të mësimdhënies, janë etikë, janë të përgatitur, si edhe kanë kërkesa të qarta (Pintrich, 1995., fq. 13-28). Edhe aspekte të ndryshëm si klima e shkollës kanë një ndikim të madh në procesin e të mësuarit dhe në arritjet e nxënësve (Pajares, 1999., fq. 543-578; Pai, & Adler, 1997 ). Për t'i përgatitur adoleshentët për të ardhmen, shkolla duhet t'u japë atyre aftësinë për të zotëruar vetveten. Tek ata shkolla duhet të përfaqësojë jetën aktuale, atë jetë të cilën ata e jetojnë edhe në shtëpi, edhe në grupin social ku bëjnë pjesë, pasi është detyra e shkollës të thellojë dhe të zgjerojë kuptimin e vlerave të fituara në mjedisin e shtëpisë apo në grupin social. Ditët e sotme një rëndësi e madhe i kushtohet sidomos komunikimit, dhe pikërisht komunikimi është baza e gjithë procesit në shkollë (Pai, & Adler, 1997). Duke komunikuar me mësuesit apo me njëri-tjetrin brenda në klasë të gjithë adoleshentët gjejnë gjithmonë ide për të folur, përfshihen në diskutime të ndryshme, njihen me ide të reja, pranojnë apo kundërshtojnë mendime të ndryshme, plotësojnë mendimet e tyre, dhe për rrjedhojë përfitojnë një sasi më të madhe informacioni të vlefshëm. Komunikimi në klasë është një tregues shumë i rëndësishëm në lidhje me cilësinë e të nxënësve dhe kjo është një nga arsyet përse adoleshentët janë shumë të lidhur me klasën ku ata zhvillojnë orët e mësimit. Komunikimi mësues-adoleshentë brenda në klasë i orienton adoleshentët drejt shkollës (Pai, & Adler, 1997). Gjatë kohës që kalojnë në klasë ata mund të ndikojnë edhe në performancën e njëri-tjetrit. Megjithatë, detyra e shkollës është të krijojë një mjedis sa më të përshtatshëm për adoleshentët. Krijimi i një mjedisi ku nxitet komunikimi, krijimi i një marrëdhënie të përshtatshme mësues-adoleshentë në klasë për një cilësi të lartë e mësimdhënies, komunikim të përshtatshëm për adoleshentët, një vlerësim sa më i vlefshëm, të gjitha këto janë faktorë ndaj të cilëve të gjithë janë tepër të ndjeshëm (Steinberg, Brown, & Dornbusch, 1996). Për të gjykuar ngrohtësinë dhe entuziazmin e përgjithshëm të mësuesve në shkollë, kërkohet thjesht një sjellje e përshtatshme. Në shkollë mësuesit presin shumë nga adoleshentët, ndërkohë që secili prej tyre ka një stil të vetin dhe unik për të mësuar. Nisur nga ky fakt mësuesit në shkollë duhet të jenë të përgatitur sa më mirë për të kuptuar nevojat e tyre. Nëpërmjet vlerësimeve që japin gjatë procesit mësimor, ata ndikojnë edhe në arritjet e adoleshentëve pasi të dy këta faktorë janë të lidhur ngushtë me njëri-tjetrin (Pintrich, 1995., fq. 13-28). Por edhe tek mësuesit duhet të jetë e pranishme norma e përgjegjësisë sociale, sepse bazuar në rolin që kanë në shkollë, janë pikërisht mësuesit ata që ndihmojnë adoleshentët në shkollë, për vetë faktin se notat dhe arritjet e tyre ata varen pikërisht prej mësuesve. Puna e mësuesve konsiston që vështirësitë kalohen së bashku me adoleshentët nëpërmjet një programi të përcaktuar, sepse shkolla cilësohet si i vetmi institucion nëpërmjet të cilit shoqëria shpreson të ndryshojë diçka. E vetmja mënyrë për të ecur përpara në shkollë është të gjendet një nivel i lartë komunikimi në klasë ndërmjet

mësuesve dhe adoleshentëve apo edhe ndërmjet adoleshentëve me njëri-tjetrin. Autoriteti i institucionit të shkollës nuk varet nga forca, por ai duhet të bazohet tërësisht mbi ndjenjën sociale (Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996., fq. 148-185). Adoleshentët prirën gjithmonë ta shikojnë shkollën si një raport komunikimi ndërmjet mësuesve dhe adoleshentëve dhe adoleshentëve me njëri-tjetrin në klasë. Një opsion i nevojshëm për zhvillimin e bashkëveprimit mësues – adoleshentë në klasë është që ata të përparojnë me kujdes dhe nën drejtimin e mësuesve.

### 2.14.2 Ambienti shkollor dhe ambienti social

Sa më e madhe të jetë kërkesa në shkollë për të mësuar duke pasur edhe një monitorim konstant, sa më e madhe të jetë sasia e informacionit të nevojshëm dhe kërkesat për performimin e detyrave, aq më të motivuar do të jenë adoleshentët. Luajtja e roleve dhe ambiguiteti i roleve sociale në shkollë mund të rrisin stresin dhe pasigurinë dhe këto ndikojnë në shpërndarjen e përgjegjësiave dhe në rritjen e konfuzionit të ideve (Zimmerman, 1995., fq. 202-231). Megjithatë, interpretimi pozitiv dhe mbështetja sociale i ndihmojnë adoleshentët të përballojnë situata nga më të ndryshmet në shkollë dhe gjatë procesit të edukimit. Eksperiencat dhe sfidat në edukim kanë karakteristika të ndryshme, pasi përjetimet dhe interpretimet janë personale për cilindo nga adoleshentët (Zimmerman, 1995., fq. 202-231). Kjo ka të bëjë me perceptimin, me produktin dhe me mënyrën e të menduarit. Ndërgjegjja është diçka thelbësore për identitetin e adoleshentëve dhe për mënyrën e tyre të të menduarit sepse lidhet pikërisht me gjykimet e tyre morale dhe me përvojën e tyre subjektive për të nxjerrë deduksione.

- Lidhja e adoleshentëve me procesin e edukimit: sa më shumë të jenë të lidhur me shkollën, aq më shumë mësojnë.
- Lidhja me autoritetin në shkollë: sa më i largët të jetë autoriteti në shkollë, aq më pak binden dhe aq më pak mësojnë adoleshentët.
- Rrethanat institucionale: klasat, shkolla, mjediset e tjerë.
- Ndrydhja e konformitetit: në qoftë se rrethi social binet dhe edukohet, atëherë edhe adoleshentët do të synojnë edukimin.
- Roli i mësuesit: meqenëse ky rol është i legjitimuar, mësuesi shihet si një figurë qendrore dhe e aftë gjatë procesit të edukimit.

(Zimmerman, 1995., fq. 202-231).

Libri –“An Introduction to Philosophy of Education” pjesa 3 (the concept of education): Çfarë nënkuptojmë me termat ‘edukim’ ; ‘edukatë’ ; dhe “i edukuar”? Shpresa për të marrë një përgjigje nuk duhet të jetë aq e thjeshtë sa për të kënaqur veten, por duhet të jetë gjithashtu edhe një përgjigje për të siguruar udhëzime të ndryshme dhe zgjidhje të përshtatshme për edukimin në lidhje edhe me faktorë të ndryshëm që ai lidhet s edukatorët, që edukimi të realizohet në atë mënyrë sipas të cilës ata janë edukuar ta bëjnë këtë gjë. Termi ‘edukim’ është i lidhur ngushtësisht me termat ‘edukatë’ ; ‘i edukuar’ dhe nocioni i edukimit për vite me radhë është modifikuar në shumë fusha. Në përputhje me Etikën dhe Edukimin e R. S. Peter, termi ‘edukim’ ka përfshirje normative. Ai ka një kriter të ndërtuar brenda një të tërë, ku diçka duhet të zbatohet dhe të realizohet. Kjo do të thotë se diçka ka

filluar ose është transmetuar me kujdes sipas një mënyre të pranueshme moralisht. Ekziston një logjikë për të treguar se një njeri është i edukuar, por në të njëjtën kohë ai nuk ka mënyra të tjera që të ndryshojë për mirë dhe për të edukuar brezat që vijnë nuk do të përpiqet asnjëherë të dalë jashtë kësaj tërësie.

A – ne nuk mund të quajmë një person të edukuar dikë që thjesht ka përfituar një aftësi të caktuar. Ai duhet të ketë gjithashtu një grup dijesh thelbësore dhe esenciale si edhe disa skema konceptuale për të ngritur nivelin e tij të grumbullimit dhe përjetimit të fakteve.

B – ky grup dijesh thelbësore dhe esenciale duhet të karakterizojë mënyrën e dikujt të të parit të gjërave sepse ai njeri mund të përshkruhet si një njeri “me dije” por ne nuk mund ta cilësojmë atë si një njeri të edukuar, sepse edukimi përfshin edhe faktin se pamja e jashtme e një njeriu transformohet nëpërmjet çfarë asaj që ai di.

C – një njeri i edukuar duhet të kujdeset në lidhje me standardet që ka fusha e tij e interesit, sepse ai duhet të kuptojë në të vërtetë në mënyrë shkencore për të njohur të dhënat e duhura për të ndërtuar hipoteza të ndryshme në fushën e tij të interesit. Kjo sepse të gjitha format e mendimit dhe e ndërgjegjshmija kanë standardet e tyre të brendshme për të vlerësuar.

D – një njeri i edukuar duhet të ketë një ‘perspektivë kognitive’ kështu që një njeri duhet të veprojë në përputhje me tre kriteret e mësipërm dhe ajo çfarë e lidh atë është perspektiva e tij kognitive. Një njeri mund të ketë një koncept vërtet të limituar mbi atë çfarë ai po bën. Ai duhet të punojë shumë me shkencën, pa parë lidhjen e tij me të tjera gjëra, dhe kështu ai plotëson modelin e jetës së tij. Për të ky është një aktivitet me të cilin është i lidhur në mënyrë kognitive.

(Woods, & Barrow. 1988)

Në librin e tij “How Children Fail”, John Holt thekson si më poshtë:

“Tërësia e dijeve njerëzore ka disa pjesë të cilat mund t’i cilësojmë si pjesë thelbësore, esenciale dhe shumë të rëndësishme, të cilat janë të nevojshme që të njihen nga të gjithë.

Shtirja në të cilën një njeri mund të cilësohet i edukuar dhe i kualifikuar për të jetuar në një mënyrë inteligjente ditët e sotme dhe përpykjet e tij për të qenë një anëtar i suksesshëm i shoqërisë varet nga sasia e këtyre dijeve thelbësore dhe esenciale që ai njeri ka fituar;

është detyra e shkollës që t’u japë njerëzve sa më shumë të jetë e mundur dije thelbësore dhe esenciale dhe t’i fusë këto brenda mendjes së fëmijëve. Në këtë mënyrë ne e gjejmë veten duke u përpjekur të ndërtojmë fakte dhe të zhvillojmë ide të nevojshme për çdo

fëmijë në shkollë. Shkolla duhet të jetë një vend ku fëmijët mësojnë atë çfarë ata duhet të mësojnë.”

Libri – Educational Psychology Cognition & Learning, Individual Differences & Motivation (kapitulli 2 & kapitulli 9): Fusha e psikologjisë së edukimit është e lidhur fuqimisht me mësimdhënien dhe me tëmësuarit. Kjo fushë ndërthuret gjithashtu edhe me topikët e motivimit, inteligjencës, kujtesës, kognicionit, zhvillimit intelektual dhe vlerësimit. Konceptet teorike (situativë dhe individualë) të motivimit kanë një rëndësi të madhe në psikologjinë e edukimit për shkak se ato nxjerrin në pah fenomene që lidhen me kognicionin dhe me tëmësuarit, si edhe me zhvillimin individual. Në përgjithësi motivimi lidhet në mënyrë predominuese me perspektivën kognitive dhe ky proces ndërfitet brenda strukturës individuale mendore. (Larson, 2009)

Qëndrimet përkundrejt shkollës shpjegohen duke përfshirë motivimin dhe emocionet që lidhen me aftësitë akademike, duke ekzaminuar kështu strukturën e marrëdhënies ndërmjet qëndrimeve përkundrejt motivimit, emocioneve dhe arritjeve akademike (Zimmerman, 1995). Gjithashtu është e nevojshme edhe verifikimi i efikasitetit të trajnimit edukativ që fokusohet tek motivimi dhe emocionet, duke improvizuar qëndrime përkundrejt shkollës, për të konfirmuar rolin e rëndësishëm të këtyre qëndrimeve në formësimin e marrëdhënies ndërmjet variablave afektivë/motivues dhe arritjeve akademike në shkollë.

### 2.14.3. Komunikimi mësues-adoleshent në shkollë

Gjuha cilësohet si një instrument logjik, por po ta shikojmë në thellësi ajo është kryesisht një instrument social. Gjuha është mjete për komunikim, ajo është mjete nëpërmjet të cilit mësuesit dhe adoleshentët shprehin dijet, idetë, qëndrimet dhe qëllimet e tyre (Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000., fq.113-132). Aftësitë për të folur dhe për të dëgjuar ndikojnë në jetën shkollore të adoleshentëve gjatë qëndrimit të tyre në klasë. Suporti dhe ndershmëria përbëjnë bazën e komunikimit në shkollë. Kur komunikimi bëhet tërheqës, atëherë adoleshentët do të kenë një kontakt të pashkëputur me shkollën, me dijet dhe me realitetin. Si rrjedhim komunikimi i tyre me mësuesin bëhet më i plotë, më i rrjedhshëm sepse informacioni i tyre udhëhiqet nga dija dhe realiteti. Gjëja më e rëndësishme për të mbajtur në mend është fakti që me adoleshentët duhet zgjedhur një gjuhë që të jetë e përshtatshme dhe e kuptueshme. Gjuha që përdoret në komunikimin ndërmjet mësuesve dhe adoleshentëve në mjedisin e shkollës bazohet edhe në nivelin e tyre intelektual. Në qoftë se komunikimi nuk përshtatet me mjedisin e klasës, atëherë edhe adoleshentët do të humbasin shansin për një komunikim sa më efektiv (Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000). Gjatë procesit të komunikimit të gjithë adoleshentët ndërveprojnë me njëri-tjetrin dhe nga këndvështrimi i tyre përpiqen njëkohësisht të kuptojnë çfarë duan të thonë të tjerët. Kur flet mësuesi ka rëndësi të madhe për adoleshentët, pasi nuk kanë rëndësi vetëm dijet që mësuesi po transmeton drejt tyre, por gjithashtu ka shumë rëndësi edhe mënyra se si mësuesi ai që po e përcjell këto dije tek nxënësit e tij. Duke qenë se mësuesi dhe adoleshentët gjatë gjithë kohës së shkollës qëndrojnë së bashku, ky proces vazhdon gjithnjë. Aftësia e komunikimit nga ana e mësuesit është një faktor kryesor për të bindur nxënësit e tij adoleshentë (Pai, & Adler, 1997). Duke pasur aftësi të mira komunikimi, mësuesit dhe nxënësit (adoleshentë) arrijnë t'i përdorin shumë mirë kanalet e komunikimit, dhe në këtë mënyrë ata arrijnë t'i marrin dijet e ofruara në një mënyrë sa më të përshtatshme. Megjithatë, komunikimi ndërmjet mësuesve dhe adoleshentëve në klasë përfshin 3 ide:

1. komunikimi ndërmjet mësuesit dhe adoleshentëve ndodh gjithmonë në të njëjtin mjedis;
2. mësuesit dhe adoleshentët janë të ndërgjegjshëm për dijet që jepen dhe merren çdo ditë gjatë qëndrimit në shkollë;
3. kur ndodh një komunikim i përshtatshëm dhe efektiv, ky është një tregues për rritjen e cilësisë së të nxënies tek adoleshentët;

(Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000., fq.113-132).

## **2.15. Burokracitë akademike dhe edukimi i adoleshentëve**

### **2.15.1 Edukimi i adoleshentëve përmes shkollës**

Formimi dhe botëkuptimi shkencor është detyra kryesore e shkollës dhe e mësimit. Mësimi i organizuar mirë, patjetër duhet të arrijë qëllimin të nxisë interesat e nxënësve për të ditur. I gjithë materiali akademik synon t'i ofrojë nxënësve lëvizjen drejt progresit. Garancia më e lartë për edukimin e drejtë dhe një botëkuptim të saktë të bazuar mbi faktet logjike është suksesi në mësim. Kjo është arsyeja pse formimi intelektual është detyrë parësore e shkollës. Para së gjithash, me fjalën shkollë kuptojmë institucionin për formimin intelektual të njeriut. Shkolla ka si detyrë dhe siç e kemi përmendur, është agjencia e dytë e socializimit duke ndikuar në formimin e personalitetit në tërësi. Që në lashtësi formimi intelektual i të rinjve konsiderohej si element shumë i rëndësishëm i zhvillimit harmonik të personalitetit të individit dhe botës që e rrethon.

Harmonia që vendosej ndërmjet personalitetit të individit dhe natyrës në Greqinë e Lashtë quhej “kalokagatia” (Theophrastus 371-286).

Aktualisht, shkollat tona synojnë zhvillimin e personalitetit të përgjithshëm të individit. Në arsimin e mesëm sot nuk synohet vetëm aftësimi profesional i brezit të ri por gjithashtu dhe pajisja me një kulturë të përgjithshme. Aftësimi i kompetencave dhe i kulturës profesionale është padyshim detyrë e rëndësishme e shkollës, por detyra parësore e saj është formimi intelektual i të rinjve, pajisja e tyre me një kulturë të përgjithshme dhe aftësim të gjithanshëm (Strategjia e Arsimit Parauniversitar 2014-2015).



### 2.15.2. Lidhja e mësimit me jetën

Mund të themi që ekziston një lidhje e ndërsjellë midis jetës, realitetit dhe edukimit.

Në vështrim historik të kësaj lidhjeje, na bën të ditur se vetë kërkesa për të ditur është urdhërore për edukimin. Vetë jeta është burim i arsimit dhe edukimit (Rousseau, 1762); Ajo u ka mësuar njerëzve se si duhen aftësuar brezat e rinj. Në një farë mënyre, ajo është edukatorja dhe edukuesja e parë dhe kryesore. Grumbullimi i përvojave jetësore çoi në nevojën e edukimit dhe shkollimit të brezit të ri. Pavarësia dhe njëkohësisht varësia, si domosdoshmëri e edukimit nga jeta dhe realiteti, shënoi një hap të rëndësishëm në shoqërinë njerëzore dhe në zhvillimin e saj. Që me rilindësit, lidhja e mësimit me jetën është kushti për një edukim sa më të drejtë të brezit të ri (Pestalozzi, 1801).

Lidhja e mësimit me jetën do të thotë lidhja me praktikën. Pikërisht termi “Praxis” i John Dewey. Kjo lidhje formon një botëkuptim objektiv dhe real i cili është bazë e mendimit kritik dhe i sintezës racionale të dukurive sociale ekonomiko-politike. Planet dhe programet mësimore bazohen në parimin e lidhjes së mësimit me jetën. Të gjitha lëndët mësimore kushtëzojnë këtë lidhje (Dewey, 1915).

Në ditët e sotme, me zhvillimin teknologjik dhe shoqëror, shkolla nuk mund të identifikohet direkt me jetën, ajo duhet të respektojë ligjet e veta. Por shkolla nuk mund të izolohet nga jeta. Planet dhe programet mësimore nuk bëjnë identifikimin e shkollës nga jeta por paraqesin kërkesat kryesore të kësaj lidhjeje. I gjithë procesi mësimor në tërësi lidhet me çështjet aktuale shoqërore.

Sipas humanistëve në lidhjen e mësimit me jetën, kemi parasysh cilësinë: sa më të mirë në edukimin e nxënësve. Meqenëse suksesi, sipas humanistëve, ka të bëjë me lidhjen e teorisë me praktikën, atëherë është e qartë se rëndësia qëndron pikërisht në zbatimin e teorisë së përfutur nëpërmjet praktikës. Suksesi në shkollë, është më i madh; sa më tepër që nxënësit aftësohen për të kuptuar jetën dhe për ta zbatuar dijen më së miri në praktikën shoqërore (Dewey, 1915).

### 2.15.3. Rregulli dhe disiplina

Në procesin e edukimit, është e domosdoshme zbatimi i rregullit dhe disiplinës. Aty ku dominon disiplina dhe rregulli, gjendet dhe organizmi i mirë si dhe rezultatet e mira. Disiplina nuk ka të bëjë vetëm me kërkesat formale të cilat imponohen nga jashtë. Disiplina ka të bëjë me shtytjen e brendshme të çdo individi. Ajo është një shprehje e ndërgjegjes dhe pasqyrë e botëkuptimit të nxënësit (Rousseau, 1762).

Nëse ne do të analizojmë rezultatet e ulëta të nxënësve, do të kuptonim që një nga shkaqet është edhe disiplina e ulët në punë dhe pasqyrë e papërgjegjshmërisë për detyrat e ngarkuara.

Mungesat dhe braktisja e shkollës është një nga problemet e arsimit që lidhet drejtpërdrejt me disiplinën dhe rregullin. Pavarësisht kushteve të vështira, numrit të madh të nxënësve, disiplina dhe rregulli duhet të jenë pjesë e pandarë e procesit të edukimit.

#### *Domosdoshmëria e mësimit efikas*

Vitet e fundit në arsim shfaqet dukshëm fenomeni i nxënësve të pasuksesshëm dhe kjo lidhet dukshëm me efikasitetin në arsim (UNESCO, 2007/8., EFA Global monitoring report 2008). Një edukim efektiv varet nga efikasiteti i mësimit. Shumë kërkime shkencore në fushën e didaktikës orientohen pikërisht në efikasitetin e procesit mësimor. Kërkohen forma, metoda, mjete dhe teknika të reja për angazhimin sa më të plotë të nxënësve dhe në arritjen e rezultateve më të larta. Ndërmjet thellësisë së dijeve që duhet të përvetësohen në shkollë dhe aftësisë së nxënësve, ekziston një raport didaktik dhe ndërvarësi reciproke. Sa më shumë të aftësohet nxënësi, aq më lehtë e përvetëson përmbajtjen e mësimit (AAHE, 1998). Nxënësi sot nuk duhet ta riprodhojë në mënyrë verbale informacionin që merr nga libri. Nga nxënësi duhet kërkuar që ai të zhvillojë mendimin e tij të pavarur, të zbulojë shkaqet, lidhjet dhe kausalitetin ndërmjet dukurive të ndryshme. Për të pasur një mësim sa më efikas, mësuesit duhet të heqin dorë nga mësimdhënia tradicionale ku sipas të cilës; mësuesi shpjegon dhe kërkon më pas që nxënësi të riprodhojë atë që teksti përmban (Ligji 69). Këto janë dukuri të jashtme që iu serviren nxënësve. Nëse mësuesi nuk e nxit të mendojë më gjerë për problemin e shqyrtuar, nëse nuk arrin të bëjë lidhje me përvojën dhe me informacione që merr nga burime të tjera shtesë, nëse nuk përpiket që në procesin e mësimit dhe në rezultatet e tij të ketë diçka origjinale të vetes atëherë nuk mund të arrihet një proces efikas i të nxënësve.

Si rrjedhojë, mësuesi ka një detyrë të rëndësishme që të punojë në intensifikimin e mësimit, në angazhimin sa më dinjitoz të nxënësve dhe në zbatimin e metodave sa më efikase në mësimdhënie.

Sot para shkollës shtrohen detyra të mëdha në sajë të zhvillimit të shkencës dhe të teknologjisë. Ky zhvillim nxit dhe domosdoshmërisht kërkon forma të reja të punës dhe mënyrat më bashkëkohore për intensifikimin e mësimit. Vlen të thuhet se nuk do të kemi sukses në mësim dhe as një edukim efikas nëse nuk do të përkushtohemi në një proces mësimor të efektshëm dhe një mësim efikas (Ligji 69). Efikasiteti dhe efikasiteti mësimor qëndrojnë me ndërthurjen e të gjitha risive që garantojnë një rezultat sa më të mirë.

#### **2.15.4. Pengesat dhe burokracitë në procesin e edukimit**

Periudha e një tranzicioni të tej zgjatur në vendin tonë, ka lënë pasojë të dukshme në procesin e edukimit, duke mos lejuar mbarëvajtjen normale të tij. Problemet kryesore në edukim janë braktisja e shkollave nga nxënësit duke mos u regjistruar në studimet e mëtejshme. Sipas UNESCO EFA GLOBAL Monitoring Report 2008 Innocenti Research, regjistrimet në gjimnaz janë nga më të ulëtat në rajon. Një faktor kryesor i pabazuar në edukim është vendndodhja gjeografike. Sipas matjeve statistikore, Shqipëria ka shumë për të bërë në proceset e të nxënësve të regjistruar në klasën e parë e mbarojnë ciklin e arsimit fillor. 3% e nxënësve shqiptarë braktisin shkollën që pas klasës së parë, për të vazhduar më tej në të dytën e kështu me radhë.

Matjet rajonale për uljen e të mësuarit shfaqin që nxënësit shqiptarë mbeten pas nga bashkëmoshatarët e tyre si në aftësitë për të lexuar, kuptuar etj dhe aftësitë kalkulative. Sipas raportit të OCDE mbi provimin e PISA 2000, Shqipëria u rankua në fund të listës, para Perusë. Këto rezultate të ulëta ndjejnë nevojën për investime në arsim. Shqipëria nuk mori pjesë në provimin e PISA 2006. Ajo mori pjesë në 2009 ku sipas raporteve të OCDE, shënonte rritje në cilësinë e arsimit sepse nxënësit shqiptarë kishin dalë me rezultate më të mira se sa ato të vitit 2000. Por sërish zhvillimet e raportuara nga Shqipëria nuk përkonin me arritjet e nxënësve (PISA report 2009).

Sfida në botën e edukimit është përmirësimi i teknikave të mësimdhënies. Theksi vihet në një mësimdhënie e cila fokusohet në përfitimim e njohurive të duhura për tregun e punës. Arsimi shqiptar duhet të synojë ndikimin e aftësive dhe zhvillimin e burimeve njerëzore. Gjithashtu, për të nxitur aftësitë e analizës dhe mendimit kritik, një sfidë e arsimit sot është edhe metoda me në qendër nxënësin. Në këtë rast, mësuesi është promotor i ideve të reja. Edhe pse në bazë ligjore klasat duhet të kenë 30-35 nxënës, akoma sistemi arsimor shqiptar vuan nga klasa me shumë nxënës. Fenomeni bëhet nxitës për një tjetër (dhe pse nuk përjashtohet në klasat më të vogla); ai i braktisjes së fshehtë. Nxënës të cilët shpesh injorohen në klasë, kanë arritje të ulëta akademike dhe kalojnë pa asnjë vëmendje individuale nga mësuesi. Pa asnjë mbështetje, këta nxënës nuk angazhohen në mësim dhe pa u ndjerë, ngelin gjithmonë e më pas me të mësuarit në shkollë. Ata domosdoshmërisht braktisin sistemin dhe u bashkohen nxënësve të tjerë që braktisin shkollën. Ministria e Edukimit dhe Unicef po punojnë shumë për të arritur objektivat minimale të nevojshme që çdo nxënës brenda një klase, duhet t'i zotërojë (UNESCO, 2007/8., EFA Global monitoring report 2008).

”Njeriu bëhet njeri vetëm me anën e edukatës. Në edukatë qëndron fshehtësia e madhe e përsosmërisë së natyrës njerëzore.”

*Immanuel Kant*

“Më parë se për pasurinë, mjeshtërinë dhe tregtinë e një bashkësie (njerëzore), duhet menduar për edukimin e saj, sepse edukata e mirë është baza e bashkësisë njerëzore” *Sami Frashëri*

## KAPITULLI III: PLANI KËRKIMOR

### 3.1. Metodologjia

Ky studim synon të identifikojë rëndësinë e motivimit në arritjen akademike të nxënësve në periudhën e gjimnazit. Gjithashtu një synim tjetër i këtij studimi është domosdoshmëria e bashkëpunimit mësues-prindër në motivimin e duhur për arritje akademike duke ndikuar në sferën e vetëvlerësimit, vetë-efikasitetit, përcaktimin e vetëdijes publike dhe private si pjesë thelbësore e qenies dhe ekzistencës së një adoleshenti për veten, familjen, shkollën, shoqërinë. Në vendin tonë nuk ka studime për sfidat në motivimin e adoleshentëve, sidomos para ngërçeve që arsimi ynë ka pësuar që në vitet 90.

Gjithashtu, studimi kontribuon në pasurimin e literaturës mbi motivimin dhe faktorët e ndryshëm që kanë ndikim tek ai. Studimi i realizuar me 500 nxënës të shkollave të mesme të qytetit, 50 mësues dhe 50 prindër, është një studim sasior, i bazuar në metodën e pyetësorit (modele pyetësorësh të standardizuara: pyetësori i vetë-vlerësimit Rosenberg, instrumenti i motivimit (Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Sénécal, Évelyne F. Vallières, 1989, 1992) shkalla e vetë-efikasiteti prindëror dhe shkalla e vetë-efikasitetit të mësuesve të Bandura-s.

Për realizimin e studimit, u kontaktuan drejtoritë e shkollave përkatëse, të cilat u njohën nga afër me qëllimin e studimit dhe metodologjinë e përdorur. Këta të fundit ofruan aksesin në institucionet e tyre si dhe siguruan të dhënat demografike dhe ato sociale mbi komunitetin e nxënësve.

Pjesëmarrja e të anketuarve ishte vullnetare pas informimit të bërë mbi qëllimin dhe rëndësinë e studimit si dhe miratimin e pjesëmarrësve.

Përpunimi i të dhënave në këtë studim është realizuar me metodën statistikore SPSS 22.0, ku u ndërmorën këto hapa: analizë deskriptive, korrelacione, cross-tabulime, dhe frekuenca e shpërndarjeve të përgjigjeve.

### 3.1.1 Instrumentet e përdorura

#### *Instrumenti 1*

Instrumenti -Shkalla e motivimit për nxënësit e shkollave të mesme është një shkallë me 7 njësi, e cila synon të masë motivimin e brendshëm kundrejt njohurive, arritjeve dhe stimulimit, si dhe motivimin e jashtëm, introjeksionin dhe rregullimin dhe demotivimin. Përmban 28 njësi me një shkallë Likert prej 5 pikësh, që varion nga “nuk përputhet aspak” me vlerën 1, në “përputhet totalisht” me vlerën 7.

Ky instrument është përdorur nga autorët :Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1989, 1992.

**Tabela 1**

Pohimi/et	Dimensioni
# 2, 9, 16, 23	Motivim i brendshëm- drejt dijes
# 6, 13, 20, 27	Motivim i brendshëm- drejt arritjeve
# 4, 11, 18, 25	Motivim i brendshëm- për të përjetuar stimulim
# 3, 10, 17, 24	Motivim i jashtëm- i identifikuar
# 7, 14, 21, 28	Motivim i jashtëm- i brendësuar
# 1, 8, 15, 22	Motivim i jashtëm – rregullim i jashtëm
# 5, 12, 19, 26	Demotivim

### *Instrumenti 2*

Instrumenti i vetëdijes publike dhe private (Scheier, M.F & Carver C.S 1985) është një instrument, me 23 pohime që synon të masë diferencat individuale në vetëdijen publike dhe private. Pohimet vlerësohen sipas shkallës Likert me 4 alternativa, nga “nuk identifikohem aspak” me vlerë 0 në “identifikohem plotësisht” me vlerë 3.

Kjo shkallë përmban 3 dimensione: vetëdije publike, vetëdije private dhe ankthi sociale. Në këtë studim instrumenti është përdorur vetëm me dimensione si “vetëdije publike” dhe “vetëdije private”.

**Tabela 2**

Vetëdija private	Çështjet 1, 4, 6, 8, 12, 14, 17, 19 dhe 21
Vetëdija publike	Çështjet 2, 5, 10, 13, 16, 18, dhe 20

Çështja 8 dhe 11 pikëzohen negativisht në mënyrën e kundërt. Totali i pikëve për këtë instrument është 35. Pikët nga 5-15 konsiderohen si “nivel i ulët i vetëdijes publike dhe private”, pikët nga 16-25 vlerësohen si “nivel mesatar” dhe nga 26-35 pikë, kemi të bëjmë me “ nivel i lartë” i të dy llojeve të vetëdijeve.

### *Instrumenti 3*

Vetë-vlerësimi është matur përmes instrumenteve vetë-raportues. Shumë inventarë mbi vetë-vlerësimin janë të vlefshëm në vlerësimin e vetes, çfarë individi përfaqëson, çfarë dëshiron të arrijë dhe çfarë nënkupton ekzistenca e tyre, për botën.

Midis këtyre instrumenteve vetë-raportues është dhe shkalla e vetë-vlerësimin e Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). Për shkak të numrit të vogël të pohimeve, përmbajtjes jo të vështirë dhe strukturës një faktoriale, është një nga zgjedhjet më të përhapura nga studiuesit në mbarë botën.

Studime të ndryshme kanë përdorur shkallën e vetë-vlerësimit të Rosenberg, si ai i realizuar nga Quatman T, Watson CM në vitin 2001, ku u hulumtuan diferencat gjinore në vetë-vlerësimin e adoleshentëve në fusha të ndryshme.

Kjo shkallë adreson 5 çështje, sipas shkallës Likert, me 4 alternativa nga: aspak dakord në shumë dakord).



Çështjet 1,3,4,7, dhe 10 vlerësohen pozitivisht dhe çështjet 2,5,6,8, dhe 9, negativisht pra pikëzohen në të kundërt. Totali i pikëve varion nga 0-30 pikë. Pikët midis 15 dhe 25 konsiderohen si “nivel mesatar vetë-vlerësimi”, pikët nën 15 sugjerojnë nivel të ulët vetë vlerësimi. Sa më i lartë të jetë totali aq më i lartë vetë-vlerësimi. Ka dhe një mënyrë tjetër pikëzimi, e cila varion nga 1 (pikëzimi minimal) në 4 (pikëzimi maksimal). Në këtë rast totali i pikëve është 40, dhe nëse pikët variojnë nga 20-30 kemi të bëjmë me nivel mesatar vetë-vlerësimi.

#### *Instrumenti 4*

Instrumenti i përdorur për mësuesit është Shkalla e vetë-efikasitetit për mësues i Bandura-s

Ky pyetësor është hartuar për të ndihmuar realizimin e një kuptim më të mirë të aspekteve që krijojnë vështirësitë për mësuesit në aktivitetet e tyre shkollore. Kjo shkallë përmban 7 dimensione sipas një shkalle nga “aspak ndikim” në “shumë ndikim” ku aspak ndikim ka një vlerë 1 dhe shumë ndikim një vlerë 9. Instrumenti përmbante këto seksione:

1. Seksion 1: Vetë-efikasiteti për të ndikuar në vendimmarrje
2. Seksion 2: Efikasiteti për të ndikuar në resurset e shkollës
3. Seksion 3: Shkalla e ndikimit tek të mësuarit
4. Seksion 4: Vetë-Efikasiteti disiplinor
5. Seksion nr 5: Efikasiteti për përfshirjen e prindërve
6. Seksion nr 6: Vetë-Efikasiteti për përfshirjen e komunitetit
7. Seksion nr 7: Vetë-efikasiteti për të krijuar një klimë pozitive në shkollë

#### *Instrumenti 5*

Instrumenti i përdorur me prindërit është “Shkalla e vetë-efikasitetit prindëror” e Bandura-s

Ky pyetësor është hartuar për të fituar një kuptim më të mirë të aspekteve që e bëjnë të vështirë për prindërit ndikimin në aktivitetet e fëmijëve të tyre në shkollë. Shkalla e përdorur synon të masë disa dimensione në lidhje me vetë-efikasitetin prindëror të ndarë në seksione:

1. Seksion nr 1: Vetë-efikasiteti për të ndikuar në performancën në shkollë
2. Seksion nr 2: Vetë-efikasiteti për të ndikuar në aktivitetet e kohës së lirë

3. Seksion nr 3: Vetë-efikasiteti në vendosjen e afateve, monitorimi dhe aktivitetet
4. Seksion nr 4: Vetë-efikasiteti në ushtrimin e kontrollit mbi sjelljet me rrezik të lartë të fëmijëve
5. Seksion nr 5: Vetë-efikasiteti për të ndikuar në sistemin shkollor
6. Seksion nr 6: Vetë-efikasiteti për të marrë burimet për zhvillimin e shkollës
7. Seksion nr 7: Vetë-efikasiteti për të ndikuar burimet e shkollës
8. Seksion nr 8: Vetë-efikasiteti në kontrollin mbi çështje shqetësuese

Seksion nr 9: Vetë-efikasiteti në drejtim të aftësive ripërtëritëse

Dimensionet janë të ndara sipas një shkallë me vlerë nga q në 9 ku 1 është “aspak ndikim” dhe 9 “shumë ndikim.

### 3.1.2. Faza e Pilotimit

Instrumentet e vetë-vlerësimit dhe instrumenti I motivimit u pilotuan në një numër të vogël adoleshentësh (50 persona) të grupmoshës 15-18 vjeç, mosha e njëjtë me kampionin i cili do të përfshihej në këtë studim.

Të njëjtën fazë kaluan dhe instrumentet e përshtatura të Bandura-s mbi vetë-efikasitetin e mësuesve dhe atë prindëror. 50 mësues dhe 50 prindër u përfshinë në fazën e pilotimit.

Qëllimi i pilotimit ishte verifikimi i përshtatshmërisë së instrumenteve të përkthyer, vështirësive të ndryshme që mund të haseshin në plotësimin e këtyre shkallëve. Mos familjarizimi me alternativat/termat e përdorura si: aspak dakord, shumë dakord nuk përbënte një vështirësi në përzgjedhjen e alternativës më afër ndjesive dhe opinioneve të popullatës të përfshirë në studim. Dhe në këtë rast target grupet e përfshira në studim, nxënësit, mësuesit, prindërit u ftuan të merrnin kohën e nevojshme duke dhënë përgjigjet sa më afër mendimeve reale të tyre.

Si përfundim instrumentet e përkthyer nuk përmbanin asnjë vështirësi në plotësimin e tyre dhe termat e përdorura ishin plotësisht të kuptueshëm për kampionin e përzgjedhur në këtë fazë.

### 3.1.3. Procedura e ndjekur

Administrimi i këtij instrumenti u bë i mundur nga një person i vetëm. Në mënyrë që të shmangej sa më shumë të ishte e mundur ndikimi i efektit për të qenë i dëshirueshëm nga ana sociale, nxënësit u informuan mbi qëllimin e pjesëmarrjes së tyre, mënyrën e përzgjedhjes si dhe mbi faktin që të dhënat do të ishin plotësisht konfidenciale. Ata u ftuan të përgjigjeshin në mënyrë sa më të drejtë dhe të ndershme, duke mos i specifikuar limit kohe. Për pjesëmarrësit u siguroa ndihma dhe informacioni i nevojshëm që të bëhej më i sigurt plotësimi i plotë dhe korrekt i pyetësorëve.

Parime etike të zbatuara gjatë mbledhjes së të dhënave:

qëllimi dhe mënyrat e mbledhjes së të dhënave janë bërë të ditura që në kontaktet e para me nxënësit, mësuesit, prindërit dhe është marrë miratimi i tyre

të dhënat e përfituara janë konfidenciale dhe nuk do të përdoren për asnjë qëllim tjetër veç studimit

gjatë mbledhjes së të dhënave është ruajtur parimi i mos dëmtimit të integritetit emocional dhe fizik të pjesëmarrësve.

### **3.1.4. Kampioni i studimit**

Kampioni i këtij studimi sasior përfshinte në total 500 nxënës, 250 nxënës nga shkolla e mesme “Naim Frashëri” dhe 250 nxënës nga gjimnazi “Gjergj Kastrioti”. Këto gjimnaze konsiderohen dy ndër gjimnazet me numrin më të madh të nxënësve dhe kanë një histori të arsimit mbi 50 vjeçare.

Mënyra e përzgjedhjes së kampionit të studimit ka qenë rastësore e shtresëzuar. Shtresat të cilat janë marrë në konsideratë për përzgjedhjen e kampionit tek popullata e nxënësve kanë qenë përkatësia gjinore: djem-vajza dhe klasat që nxënësit ndiqnin nga klasa e 10-të në klasën e 12-të të sistemit të gjimnazit.

Për popullatën e mësuesve, këta të fundit janë përzgjedhur duke respektuar faktin që të zhvillonin mësim në klasat e selektuara për studim.

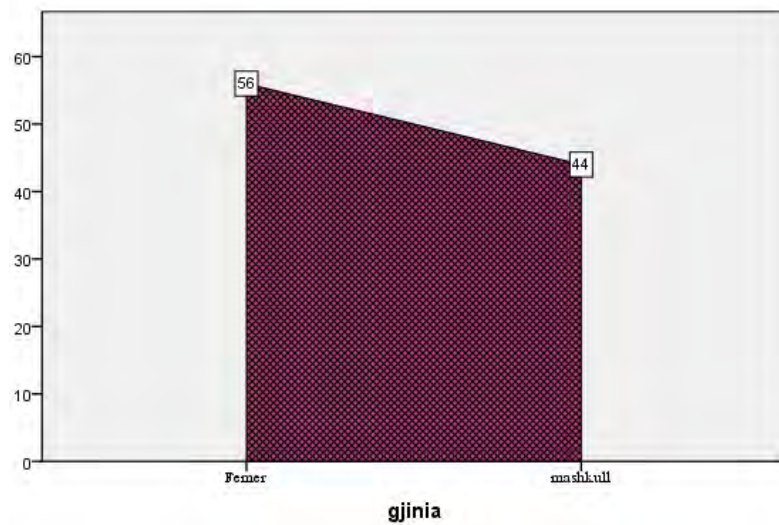
Prindërit e përfshirë në studim janë përzgjedhur si prindër të nxënësve të anketuar në mënyrë rastësore.

### 3.1.5. Profili demografik i studimit

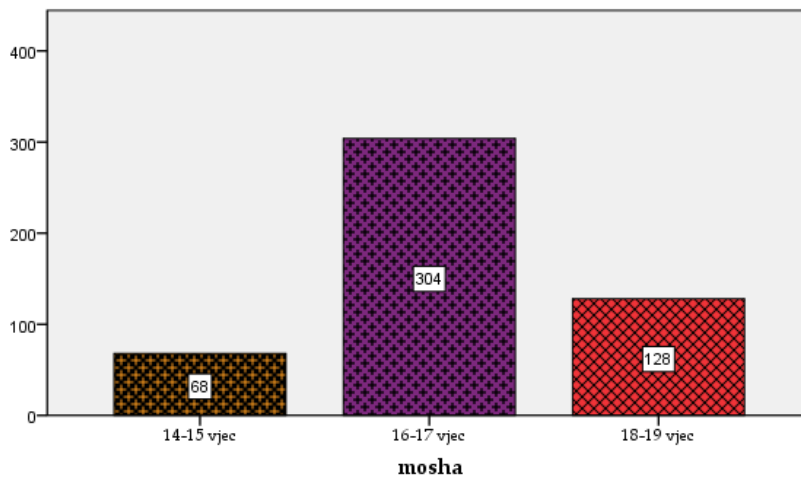
Mosha e pjesëmarrësve në këtë studim, ishte nga 15-18 vjeç, nga klasa e X-të deri në klasën e XII-të të shkollës së mesme. Në total u anketuan 250 nxënës nga shkolla “Naim Frashëri” dhe 250 nga gjimnazi “Gjergj Kastrioti”.

Kampioni i nxënësve të anketuar, në gjimnazet e targetuara, kishin një profil demografik të tillë: 280 (56%) prej tyre i përkisnin gjinisë femërore dhe 220 gjinisë mashkullore (44%).

13.6% kanë moshë 14-15 vjeç, 60.8% prej tyre kanë përkatësi moshore 16-17 vjeç, 25.6% prej tyre kanë moshë 18-19 vjeç.



Grafiku nr1: Shpërndarja gjinore e nxënësve të anketuar



Grafiku nr2: Shpërndarja moshore e nxënësve të anketuar

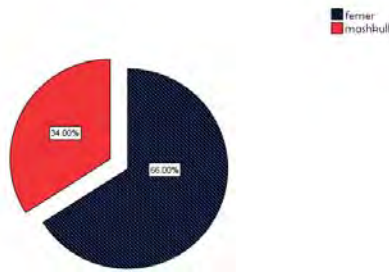
Mosha e mësuesve të anketuar varionte: 32% i përkisnin grupmoshës 25-35 vjeç, 34% grupmoshës 36-45 vjeç, 26% grupmoshës 46-55 vjeç dhe 8% grupmoshës 56-65 vjeç.

70% e tyre ishin mësues femra dhe pjesa tjetër mësues meshkuj 30%.

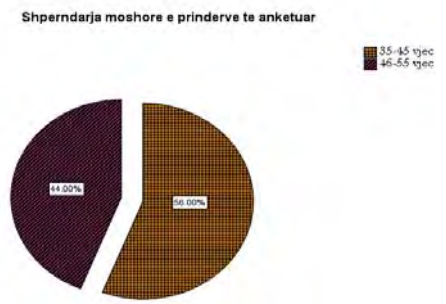


Grafiku nr3 : Shpërndarja moshore e mësuesve të anketuar      Grafiku nr4: Shpërndarja gjinore e mësuesve të anketuar

Prindërit e anketuar në një përqindje të lartë ishin femra 66% dhe 56% i përkisnin grupmoshës 35-45 vjeç.



Grafiku nr 5: Shpërndarja gjinore e prindërve të anketuar moshore e prindërve të përfshirë në studim



Grafiku nr 6: Shpërndarja

#### *Kufizime të kërkimit empirik*

Në mbledhjen e të dhënave nuk u morën në konsideratë faktorë të tjerë (variabël) të cilët mund të ndikojnë drejtpërdrejtë në nivelin e raportuar të vetë-vlerësimit, motivimit, vetë-efikasitetit prindëror dhe të mësueseve

Në mbledhjen e të dhënave nuk u morën në konsideratë faktorë të tjerë të jashtëm dhe të brendshëm që mund të ndikojnë në transformimin e përgjigjeve nga ana e të anketuarve

Procesi i përgjithësimit sasior të të dhënave vështirësohet duke marrë në konsideratë faktorët e mësipërm.



## KAPITULLI I KATËRT

### 4.1 Përpunimi i të dhënave

Në këtë kapitull janë përmbledhur të dhënat statistikore që i referohen:

Motivimit të brendshëm, përkatësisht motivin drejt arritjes dhe drejt dijes

Motivimin e jashtëm të introjektuar dhe të identifikuar për të parë lidhjen e tij me motivimin e brendshëm dhe për të gjykuar mbi motivimin si i tërë. Gjithashtu në studim u mat dhe lidhjet gjinore me këta faktorë të motivimit.

Nuk mund të linim të papërfshirë demotivimin dhe ndikimin e tij tek dëshira për arritje.

Komponent i rëndësishëm ishte dhe matja e vetëvlerësimit për të krijuar kryesisht lidhjen me motivimin drejt arritjes dhe dijes.

Një rol që nuk duhet anashkaluar ka edhe vetëdija publike dhe private për të korrigjuar dhe matur ndikimin shoqëror në motivimin e brendshëm dhe të jashtëm mbi vetëvlerësimin.

Së fundmi si komponent tepër i domosdoshëm është matja e vetë-efikasitetit të mësuesve dhe të prindërve dhe ndikimi i tyre në motivimin e brendshëm dhe të jashtëm si edhe në formimin e vetëdijes publike dhe private.

Fillimisht u zhvilluan testet parametrike për çdo instrument që duhej matur. Nga këto teste rezultoi një shpërndarje normale të vlerave e cila çoi në analiza faktoriale dhe analiza të tjera të mëtejshme.

Për të matur motivimin e brendshëm, të jashtëm dhe demotivimin u përdor shkalla e motivimit me shtatë njësi ndërsa për matjen e vetëvlerësimit u përdor shkalla e Rosenberg me një strukturë një faktoriale.

Matja e vetëdijes publike dhe private, si shkallë, matet me intervale pikëzimi: sa më i lartë pikëzimi, aq më i lartë niveli i vetëdijes private dhe publike. Matja e këtij niveli tregon se si vlerësimi që adoleshentët kanë për veten dhe faktorët e tjerë të mjedisit (prindërit, mësuesit, bashkëmoshatarët) për të ndikuar në motivimin dhe vetëvlerësimin e tyre.

Kontrolli i vlerave të vetë-efikasitetit të mësuesve dhe prindërve, u krye në kriterin statistikor një test për grupet. Qëllimi ishte që të kuptohej ndikimi që ka efikasiteti i prindërve, mësuesve dhe bashkëpunimi ndërmjet tyre në motivimin drejt dijes dhe arritjes.

Kontribut i mësuesve dhe prindërve si dhe bashkëpunimi prindër-shkollë u kontrollua me analizën e pyetësorëve mbi efikasitetin e Bandurës. Këto pyetësorë janë përdorur në mënyrë të pjesshme sipas nevojës së studimit për të matur ndikimin e mësuesve dhe të prindërve në procesin e edukimit dhe sa të aftë e mendonin vetën në ndikim. Natyrisht, ndikimi i tyre ka të bëjë me motivimin e nxënësve dhe fëmijëve të tyre, kryesisht në moshën e adoleshencës.

Pyetësori mbi vetë-efikasitetin e mësuesve dhe të prindërve është në 4 dimensione. Ai është hartuar për të na ndihmuar të realizojmë më mirë kuptimin e aspekteve që krijojnë vështirësi për mësuesit dhe për ato që prindërit i gjejnë të vështira për të ndikuar tek fëmijët e tyre.

Duke kuptuar këto vështirësi të prindërve dhe mësuesve ne kuptojmë dhe ku ndikojnë në nxitjen e adoleshentëve drejt motivimit çështjet delikate të vetë-efikasitetit.

Sa më kompetent ta ndjejnë veten mësuesit, aq më të aftë ndihen për të nxitur motivimin e adoleshentëve, përfshirjen e prindërve në shkollë dhe krijimin e një klime pozitive brenda saj. Nga ana tjetër, sa më pozitive të jetë klima në shkollë, aq më shumë ndikim do të kenë në përfshirjen e prindërve. Këta të fundit, e shohin shkollën si vendin më të sigurt për suksesin, arritjet, mbarëvajtjen e tyre në aktivitet brenda dhe jashtë saj.

## 4.2. Rezultatet

### 4.2.1. Motivimi dhe rëndësia e tij

Për t'i dhënë përgjigje pyetjes së parë se çdo të thotë të jesh i motivuar dhe për të dhënë përgjigje hipotezës së parë që pretendon që motivimi ndikon në arritjet akademike, u krye matja e shkollës në shtatë njësi të motivimit të brendshëm dhe të jashtëm. Instrumenti përmbante shtatë njësi të një shkalle prej pesë pikësh dhe gjithashtu gjatë matjes së kësaj shkalle të motivimit, u synua për të kuptuar dallimet gjinore dhe moshore.

Instrumenti -Shkalla e motivimit për nxënësit e shkollave të mesme është një shkallë me 7 njësi, e cila synon të masë motivimin e brendshëm kundrejt njohurive, arritjeve dhe stimulimit, si dhe motivimin e jashtëm, introjeksionin dhe rregullimin dhe demotiviminin. Përmban 28 njësi me një shkallë Likert prej 5 pikësh.

Instrumenti i motivimit ka një shkallë besueshmërie, Cronbach Alpha ( $\alpha$  .86).

Reliability Statistics.

**Tabela 3**

Cronbach's Alpha	N of Items
.867	28

**Gjinia (Tabela 4)**

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
Femer	280	56.0	56.0	56.0
Mashkull	220	44.0	44.0	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Mosha (Tabela 5)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
14-15 vjeç	68	13.6	13.6	13.6
16-17 vjeç	304	60.8	60.8	74.4
18-19 vjeç	128	25.6	25.6	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Motivim i brendshëm drejt dijes (Tabela 6)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
5-15	62	12.4	12.4	12.4
16-25	354	70.8	70.8	83.2
26-35	84	16.8	16.8	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Motivim i brendshëm drejt arritjes (Tabela 7)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
5-15	160	32.0	32.0	32.0
16-25	296	59.2	59.2	91.2
26-35	44	8.8	8.8	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Motivim i brendshëm për t'u stimuluar (**Tabela 8**)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
5-15	180	36.0	36.0	36.0
16-25	320	64.0	64.0	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Motivim i jashtëm i identifikuar (**Tabela 9**)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
5-15	68	13.6	13.6	13.6
16-25	352	70.4	70.4	84.0
26-35	80	16.0	16.0	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Motivim i jashtëm i introjektuar (Tabela 10)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
5-15	70	14.0	14.0	14.0
16-25	344	68.8	68.8	82.8
26-35	86	17.2	17.2	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Motivim i jashtëm, rregullim i brendshëm (Tabela 11)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
5-15	18	3.6	3.6	3.6
16-25	232	46.4	46.4	50.0
26-35	250	50.0	50.0	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Demotivim (Tabela 12)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
5-15	158	31.6	31.6	31.6
16-25	16	3.2	3.2	34.8
0-4	326	65.2	65.2	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Ajo çfarë konstatohet nga përgjigjet e të anketuarave, është një korrelacion pozitiv midis aspekteve të ndryshme të motivimit, sidomos motivimi drejt dijes dhe atij drejt arritjes ( $r=.50$ ). të dhënat janë statistikisht domethënëse ( $p=.00$ ).

Korrelacione (Tabela 13)

		motivim brendshëm drejt dijes	motivim brendshëm drejt arritjes	motivim brendshëm për t'u stimuluar
motivim i brendshëm drejt dijes	Pearson Correlation	1	.506**	.371**
	Sig. (1-tailed)		.000	.000
	N	500	500	500
motivim i brendshëm drejt arritjes	Pearson Correlation	.506**	1	.352**
	Sig. (1-tailed)	.000		.000
	N	500	500	500
motivim i brendshëm për t'u stimuluar	Pearson Correlation	.371**	.352**	1
	Sig. (1-tailed)	.000	.000	
	N	500	500	500

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Korrelacioni pozitiv vihet re dhe midis aspekteve të ndryshme të motivimit të jashtëm sidomos midis “motivimit të jashtëm të identifikuar” dhe “motivimit të jashtëm/rregullim i jashtëm”, ( $r=.57$ ).

Korrelacione (Tabela 14)

		motivim jashtëm identifikuar	motivim i jashtëm introjektuar	Motivim i jashtëm, rregullim
motivim i jashtëm identifikuar	Pearson Correlation	1	.433**	.575**
	Sig. (1-tailed)		.000	.000
	N	500	500	500
motivim i jashtëm introjektuar	Pearson Correlation	.433**	1	.257**
	Sig. (1-tailed)	.000		.000
	N	500	500	500
motivim i jashtëm, rregullim	Pearson Correlation	.575**	.257**	1
	Sig. (1-tailed)	.000	.000	
	N	500	500	500

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).



Konstatohet një korrelacion i dobët pozitiv midis aspekteve të ndryshme të motivimit të jashtëm dhe “demotivimit”. Kjo korreleon dhe me gjetjet që nxënësit e anketuar rezultojnë së motivuari së brendshmi dhe së jashtëmi dhe nivele shumë të ulta, demotivimi. Pra sa më të motivuar të jenë nxënësit, aq më pak ata raportojnë për demotivim.

Korrelacione (Tabela 15)

		motivim i jashtëm identifikuar	motivim i jashtëm introjektuar	motivim i jashtëm, rregullim	demotivim
motivim i jashtëm i identifikuar	Pearson Correlation	1	.433**	.575**	.116**
	Sig. (1-tailed)		.000	.000	.005
	N	500	500	500	500
motivim i jashtëm i introjektuar	Pearson Correlation	.433**	1	.257**	.155**
	Sig. (1-tailed)	.000		.000	.000
	N	500	500	500	500
Motivim i jashtëm, rregullim	Pearson Correlation	.575**	.257**	1	.063
	Sig. (1-tailed)	.000	.000		.081
	N	500	500	500	500
demotivim	Pearson Correlation	.116**	.155**	.063	1
	Sig. (1-tailed)	.005	.000	.081	
	N	500	500	500	500

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

*Gjini – moshë*

Në krahasimin e bërë midis gjinisë, moshës dhe motivimit:

Gjinia \* moshë \* motivim i brendshëm drejt dije

**(Tabela 16)**

motivim i brendshëm drejt dije			mosha			Total
			14-15 vjeç	16-17 vjeç	18-19 vjeç	
5-15	gjinia	Femër	4	30	4	38
		Mashkull	0	16	8	24
	Total		4	46	12	62
16-25	gjinia	Femër	22	126	40	188
		Mashkull	32	86	48	166
	Total		54	212	88	354
26-35	gjinia	Femër	9	23	22	54
		Mashkull	1	23	6	30
	Total		10	46	28	84
Total	gjinia	Femër	35	179	66	280
		Mashkull	33	125	62	220
	Total		68	304	128	500

Në “motivimin e brendshëm drejt arritjes” ka një diferencë të ndjeshme tek vajzat e grupmoshës 16-17 vjeç, të cilat mesatarisht kanë një nivel të lartë të motivimit drejt arritjes.

Vetëm 9.6% e nxënësve të anketuar reflektojnë nivele të larta të motivimit të brendshëm drejt arritjes

Gjinia \* mosha \* motivim i brendshëm drejt arritjes

(Tabela 17)

motivim i brendshëm drejt arritjes			mosha			Total
			14-15 vjeç	16-17 vjeç	18-19 vjeç	
5-15	gjinia	Femër	4	48	20	72
		Mashkull	15	57	16	88
	Total			19	105	36
16-25	gjinia	Femër	31	121	34	186
		Mashkull	18	52	40	110
	Total			49	173	74
26-35	gjinia	Femër		10	12	22
		Mashkull		16	6	22
	Total				26	18
Total	gjinia	Femër	35	179	66	280
		Mashkull	33	125	62	220
	Total			68	304	128

Në aspektin “motivim i brendshëm për t’u ndjerë të stimuluar” vihet re që në të gjitha nivelet, vajzat zënë një përqindje më të lartë, veçanërisht vajzat në grupmoshën 16-17 vjeç, ndërsa grupmosha 18-19 vjeç nuk reflekton gjetje me ndryshime të ndjeshme.

Kjo grupmoshë reflekton nivele më të ulta (nën mesatare) të motivimit të brendshëm për t’u ndjerë i stimuluar.

Gjinia \* mosha \* motivim i brendshëm për t'u stimuluar

**(Tabela 18)**

motivim i brendshëm për t'u stimuluar			mosha			Total
			14-15 vjeç	16-17 vjeç	18-19 vjeç	
5-15	gjinia	Femër	13	67	32	112
		Mashkull	3	31	34	68
	Total			16	98	66
16-25	gjinia	Femër	22	112	34	168
		Mashkull	30	94	28	152
	Total			52	206	62
Total	gjinia	Femër	35	179	66	280
		Mashkull	33	125	62	220
	Total			68	304	128

Një fakt pozitiv i konstatuar është përqindja e lartë e nxënësve të anketuar (65%), nuk janë të pamotivuar, madje vajzat e raportojnë më shumë këtë fakt (70%) nga 58% e djemve.

Gjinia \* mosha \* demotivim

(Tabela 19)

demotivim			mosha			Total
			14-15 vjeç	16-17 vjeç	18-19 vjeç	
5-15	gjinia	Femër	8	58	16	82
		Mashkull	11	47	18	76
	Total		19	105	34	158
16-25	gjinia	Mashkull			16	16
	Total				16	16
0-4	gjinia	Femër	27	121	50	198
		Mashkull	22	78	28	128
	Total		49	199	78	326
Total	gjinia	Femër	35	179	66	280
		Mashkull	33	125	62	220
	Total		68	304	128	500

Në krahasimin e bërë midis variabëlit “gjinia”; “moshë” dhe “motivimit të brendshëm drejt dijes” konstatohet që mesatarisht grupmosha 16-17 vjeç është më e motivuar drejt dijes, dhe diferencat gjinore ekzistojnë por nuk janë të ndjeshme. Në rezultatet e larta të motivimit drejt dijes kemi një numër më të lartë të vajzave dhe të grupmoshës 18-19 vjeç.

#### 4.2.2. Vetëvlerësimi dhe vetë-efikasiteti

Vetëvlerësimi:

Për t'iu përgjigjur pyetjes mbi rolin e motivimit në pritshmërinë e adoleshentëve për vetveten dhe faktorët që ndikojnë në besimin tek vetja, si dhe në mbështetje të hipotezës numër 2 të motivimit i cili ndikon në pritshmërinë pozitive ndaj vetvetes, kemi kryer matjen e vetëvlerësimit dhe vetë-efikasitetit

Instrumenti i vetë vlerësimit të Rosenberg

Nga të dhënat u konstatua që 94% e nxënësve të anketuar shfaqin një nivel mesatar vetëvlerësimi. Nuk ka diferenca gjinore për sa i përket nivelit të vetëvlerësimit.

Rezultati për vetëvlerësimin (Tabela 20)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
nivel i ulët vetëvlerësimi	30	6.0	6.0	6.0
nivel mesatar vetëvlerësimi	470	94.0	94.0	100.0
Total	500	100.0	100.0	

### 4.2.3. Vetëdija publike dhe private

Sërish në mbështetje të pyetjeve të mësipërme mbi pritshmërinë dhe hipotezës numër 2, është bërë matje e vetëdijes publike dhe private.

Instrumenti i vetëdijes private dhe publike

Shkalla e besueshmërisë e instrumentit rezultoi  $\alpha=.56$ .

Shkalla e besueshmërisë

Cronbach's Alpha	N of Items
.560	2

Në interpretimin e rezultateve mbi vetëdijen publike dhe private u ndoq ky interval pikëzimi, ku sa më i lartë pikëzimi aq më i lartë niveli i vetëdijes private dhe publike. 5-15 pike nivel i ulët, 16-25 nivel mesatar dhe 26-35 nivel i lartë i vetëdijes.

65.4% e nxënësve të anketuar, rezultojnë më një nivel mesatar të vetëdijes private, ndërsa 34.6% rezultojnë me një nivel të ulët.

**Tabela 21**

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
nivel i ulët	173	34.6	34.6	34.6
nivel mesatar	327	65.4	65.4	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Tabela: Frekuenca e përgjigjeve mbi vetëdijen private

Ndërsa për sa i përket vetëdijes publike, rezultatet janë: 92% e nxënësve rezultojnë me një nivel mesatar të vetëdijes dhe vetëm 8% me nivel të ulët.

Frekuenca e përgjigjeve mbi vetëdijen publike (Tabela 22)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
nivel i ulet	40	8.0	8.0	8.0
nivel mesatar	460	92.0	92.0	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Konstatohet një korrelacion pozitiv i dobët midis vetëdijes private dhe publike ( $p=.48$ ), çka mund të pohojë që jo gjithmonë nivel i lartë i vetëdijes private shoqërohet më një nivel të lartë të vetëdijes publike.

Korrelacioni midis vetëdijes publike dhe private (Tabela 23)

		Vetëdije private	Vetëdije publike
Vetëdije private	Pearson Correlation	1	.481**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	500	500
Vetëdije publike	Pearson Correlation	.481**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	500	500



Frekuenca e përgjigjeve mbi vetëdijen publike (Tabela 24)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
8	6	1.2	1.2	1.2
9	8	1.6	1.6	2.8
10	26	5.2	5.2	8.0
11	30	6.0	6.0	14.0
12	64	12.8	12.8	26.8
13	60	12.0	12.0	38.8
14	62	12.4	12.4	51.2
15	69	13.8	13.8	65.0
16	54	10.8	10.8	75.8
17	74	14.8	14.8	90.6
18	47	9.4	9.4	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Frekuenca e përgjigjeve mbi vetëdijen private (Tabela 25)

	Frekuenca	Përqindja	Valid Percent	Cumulative Percent
10	6	1.2	1.2	1.2
12	60	12.0	12.0	13.2
13	18	3.6	3.6	16.8
14	19	3.8	3.8	20.6
15	70	14.0	14.0	34.6
16	60	12.0	12.0	46.6
17	45	9.0	9.0	55.6
18	72	14.4	14.4	70.0
19	57	11.4	11.4	81.4
20	66	13.2	13.2	94.6
22	27	5.4	5.4	100.0
Total	500	100.0	100.0	

*Krahasimi midis moshës/gjinisë dhe vetëdijes private*

Grupmosha 16-17 vjeç shfaq në përqindje më të larta vetëdije private, ku vajzat zënë një përqindje më të lartë se djemtë 57% në të gjithë grupmoshat. Ndërsa për sa i përket nivelit të ulët të vetëdijes private në grupmoshat 18-19 vjeç dhe 14-15 vjeç, një diferencë të ulët djemtë rezultojnë numerikisht më shumë.

Rezultate e krahasimit: gjini/moshë/vetëdije private (Tabela 26)

Totali			Mosha			Total
			14-15 vjeç	16-17 vjeç	18-19 vjeç	
nivel i ulët	gjinia	femër	14	57	22	93
		mashkull	16	38	26	80
	Total		30	95	48	173
nivel mesatar	gjinia	femër	21	122	44	187
		mashkull	17	87	36	140
	Total		38	209	80	327
Total	gjinia	femër	35	179	66	280
		mashkull	33	125	62	220
	Total		68	304	128	500

Grupmosha 16-17 vjeç shfaq në përqindje më të larta vetëdije publike (60%), ku vajzat zënë një përqindje më të lartë se djemtë 57%. Numerikisht vajzat janë në nivele më të larta se djemtë në rezultatet e vetëdijes publike.

**Tabela 27**

Totali			Moshë			Total
			14-15 vjeç	16-17 vjeç	18-19 vjeç	
Nivel ulet	gjinia	femër	4	10	4	18
		mashkull	4	11	7	22
	Total			8	21	11
Nivel mesatar	gjinia	femër	31	169	62	262
		mashkull	29	114	55	198
	Total			60	283	117
Total	gjinia	femër	35	179	66	280
		mashkull	33	125	62	220
	Total			68	304	128

Në mbështetje të pyetjeve mbi rolin e mësuesve për motivimin e nxënësve për arritje të lartë akademike si dhe dëshirën për sukses dhe: A janë mësuesit gjithmonë të vëmendshëm për ekzistencën e metodave dhe formave të ndryshme pedagogjike për këshillin dhe gjithashtu në mbështetje të hipotezës së parë, kemi matur vetë-efikasitetin e mësuesve.

#### 4.2.4. Vetë-efikasiteti mësitor -mësues

Vetë-efikasiteti mësitor/instruksional

Ky aspekt referohet nga mësuesit në një nivel mbi mesataren, pra ku ata e shohin veten me ndikim në procesin mësitor. Ata e shohin veten pa ndikim në përcaktimin e madhësisë së klasave por në aspekte të tjera e shohin veten me ndikim “mjaftueshëm” në procesin mësitor dhe mbështetjen ndaj nxënësve, sidomos në ndihmën për realizimin e detyrave të vështira dhe në përforcimin e kujtesës së tyre.

Sa mund të ndikoni në përcaktimin e madhësisë së klasës (Tabela 28)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Aspak	18	36.0	36.0	36.0
Pak	9	18.0	18.0	54.0
Disi	16	32.0	32.0	86.0
Mjaftueshëm	4	8.0	8.0	94.0
Shumë	3	6.0	6.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni tek nxënësit e vështirë (Tabela 29)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Pak	7	14.0	14.0	14.0
Disi	19	38.0	38.0	52.0
Mjaftueshëm	20	40.0	40.0	92.0
Shumë	4	8.0	8.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te promovuar mësimin kur ka mungese se mbështetjes nga shtëpia (Tabela 30)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Pak	6	12.0	12.0	12.0
Disi	24	48.0	48.0	60.0
Mjaftueshëm	17	34.0	34.0	94.0
Shumë	3	6.0	6.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te mbajtur nxënësit te përfshirë ne detyra te vështira (Tabela 31)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Pak	4	8.0	8.0	8.0
Disi	12	24.0	24.0	32.0
Mjaftueshëm	32	64.0	64.0	96.0
Shumë	2	4.0	4.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te rritur kujtesën e nxënësve ndaj mësimëve të mëparshme (Tabela 32)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	11	22.0	22.0	22.0
Mjaftueshëm	31	62.0	62.0	84.0
Shumë	8	16.0	16.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te motivuar nxënësit qe tregojnë interes te ulet ne detyra e shkollës (Tabela 33)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	8	16.0	16.0	16.0
Disi	12	24.0	24.0	40.0
Mjaftueshëm	25	50.0	50.0	90.0
Shumë	5	10.0	10.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te nxitur nxënësit te punojnë së bashku  
(Tabela 34)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Pak	1	2.0	2.0	2.0
Disi	14	28.0	28.0	30.0
Mjaftueshëm	27	54.0	54.0	84.0
Shumë	8	16.0	16.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për kapërcimin e kushteve te pafavorshme te komunitetit mbi te mësuarit e nxënësve (Tabela 35)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Pak	10	20.0	20.0	20.0
Disi	21	42.0	42.0	62.0
Mjaftueshëm	19	38.0	38.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	



Sa mund te ndikoni për te marre fëmijët e për te bere detyrat e shtëpisë (Tabela 36)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Aspak	3	6.0	6.0	6.0
Pak	13	26.0	26.0	32.0
Disi	18	36.0	36.0	68.0
Mjaftueshëm	9	18.0	18.0	86.0
Shumë	7	14.0	14.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

#### *Vete-efikasiteti në drejtim të disiplinës*

Mësuesit të pyetur mbi faktin sesa ata mund të ndikojnë në çështje të disiplinës me nxënësit, mbi 50% përgjigjen se kanë ndikim “mjaftueshëm”. Pra besimi I tyre mbi rolin që ata mund të kenë është mbi mesataren, në drejtim të ruajtjes së disiplinës në klasë dhe sjelljes së nxënësve jashtë saj.

Sa mund te ndikoni qe nxënësit te ndjekin rregullat ne klase (Tabela 37)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
disi	5	10.0	10.0	10.0
mjaftueshëm	21	42.0	42.0	52.0
shume	24	48.0	48.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te kontrolluar sjelljen e përçarjes ne klase (Tabela 38)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
disi	7	14.0	14.0	14.0
mjaftueshëm	30	60.0	60.0	74.0
shume	13	26.0	26.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te parandaluar sjellje problematike ne oborrin e shkollës (Tabela 39)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
pak	4	8.0	8.0	8.0
disi	10	20.0	20.0	28.0
mjaftueshëm	26	52.0	52.0	80.0
shume	10	20.0	20.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

#### 4.2.5. Vetë-efikasiteti për përfshirjen e prindërve

Për sa i përket besimit që mësuesit kanë në drejtim të efikasitetit për përfshirjen e prindërve në çështjet shkollore, ai është në nivel mesatar. Ata mendojnë që mund të ndikojnë “disi” që prindërit të jenë pjesë aktive e shkollës, sidomos në ndihmën që mund ti japin fëmijëve.

Sa mund te ndikoni qe prindërit te jene te përfshirë ne aktivitetet e shkollës (Tabela 40)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Pak	5	10.0	10.0	10.0
Disi	32	64.0	64.0	74.0
Mjaftueshëm	13	26.0	26.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni qe prindërit te ndihmojnë fëmijët e tyre te dalin mire ne shkolle (Tabela 41)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Aspak	2	4.0	4.0	4.0
Pak	5	10.0	10.0	14.0
Disi	28	56.0	56.0	70.0
Mjaftueshëm	15	30.0	30.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni qe prindërit te ndihen rehat kur vijnë ne shkolle  
(Tabela 42)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Pak	4	8.0	8.0	8.0
Disi	3	6.0	6.0	14.0
Mjaftueshëm	25	50.0	50.0	64.0
Shumë	18	36.0	36.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne përfshirjen e kolegeve lokale e universitete  
për t'u përfshirë ne punën me shkollën (Tabela 43)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Aspak	12	24.0	24.0	24.0
Pak	14	28.0	28.0	52.0
Disi	11	22.0	22.0	74.0
Mjaftueshëm	13	26.0	26.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

*Vetë-efikasiteti për të krijuar një klimë pozitive në shkollë*

Mësuesit e shohin veten që mund të ndikojnë mjaftueshëm për krijimin e një klime pozitive në shkollë. Kjo vëhet re sidomos në krijimin e shkollës, vend të sigurt, për të motivuar nxënësit, për të rritur besimin për kapërcimin e detyrimeve shkollore.

Sa mund të ndikoni për ta bërë shkollën një vend më të sigurt  
(Tabela 44)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Pak	5	10.0	10.0	10.0
Disi	19	38.0	38.0	48.0
Mjaftueshëm	22	44.0	44.0	92.0
Shumë	4	8.0	8.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund të ndikoni për të bërë nxënësit të vijnë me dëshirë në shkollë (Tabela 45)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Aspak	2	4.0	4.0	4.0
Disi	17	34.0	34.0	38.0
Mjaftueshëm	26	52.0	52.0	90.0
Shumë	5	10.0	10.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni qe nxënësit t'i besojnë mësuesit (**Tabela 46**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Disi	3	6.0	6.0	6.0
Mjaftueshëm	23	46.0	46.0	52.0
Shumë	24	48.0	48.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne ndihmën e mësuesve te tjerë me aftësitë e tyre te mësimeve (**Tabela 47**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	2	4.0	4.0	4.0
Pak	4	8.0	8.0	12.0
Disi	26	52.0	52.0	64.0
Mjaftueshëm	10	20.0	20.0	84.0
Shumë	8	16.0	16.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te rritur bashkëpunimin midis mësuesve dhe administratës për ta bere shkollën te drejtohet ne mënyre me efektive (Tabela 48)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	12	24.0	24.0	24.0
Disi	18	36.0	36.0	60.0
Mjaftueshëm	16	32.0	32.0	92.0
Shumë	4	8.0	8.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne reduktimin e braktisjes shkollore (Tabela 49)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	3	6.0	6.0	6.0
Pak	5	10.0	10.0	16.0
Disi	18	36.0	36.0	52.0
Mjaftueshëm	18	36.0	36.0	88.0
Shumë	6	12.0	12.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne reduktimin e mungesave ne shkolle (**Tabela 50**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Pak	5	10.0	10.0	10.0
Disi	12	24.0	24.0	34.0
Mjaftueshëm	23	46.0	46.0	80.0
Shumë	10	20.0	20.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne besimin e nxënësve qe ata mund t'ia dalin mire me detyrat shkollore (**Tabela 51**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Disi	19	38.0	38.0	38.0
Mjaftueshëm	28	56.0	56.0	94.0
Shumë	3	6.0	6.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	



Të katër dimensionet e instrumentit mbi vetë-efikasitetin e mësuesve korrelojnë me njëri tjetrin.

Korrelacion pozitiv të fortë vihet re midis “vetë-efikasitetit të mësuesve në drejtim të çështjeve mësimore” dhe “vetë-efikasitetit” për përfshirjen e prindërve ( $r=.65$ ), si dhe “vetë-efikasitetit të mësuesve për krijimin e një klime pozitive në shkollë” dhe “vetë-efikasitetit në drejtim të përfshirjes së prindërve”, ( $r=.57$ ). Të dhënat janë statistikisht domethënëse në këtë rast.

Korrelacion pozitiv konstatohet dhe midis “vetë-efikasitetit mësimore” dhe atij për krijimin e një klime pozitive në shkollë ( $r=.59$ ).

Sa më kompetent ta ndjejnë veten mësuesit nga pikëpamja mësimore aq më të aftë ndihen për të nxitur përfshirjen e prindërve në shkollë si dhe për krijimin e një klime pozitive në shkollë. Nga ana tjetër sa më të aftë të ndihen në drejtim të krijimit të një klime pozitive aq më shumë ndikim do të kenë në përfshirjen e prindërve në jetën shkollore.

Korrelacione (Tabela 52)

		Vete-efikasiteti mësues	Vete-efikasiteti disipline	Vete-efikasiteti prindër	Vete-efikasiteti klime pozitive
vete	Pearson Correlation	1	.082	.659**	.599**
	Sig. (2-tailed)		.573	.000	.000
	N	50	50	50	50
disipli	Pearson Correlation	.082	1	.055	.363**
	Sig. (2-tailed)	.573		.703	.010
	N	50	50	50	50
prind	Pearson Correlation	.659**	.055	1	.576**
	Sig. (2-tailed)	.000	.703		.000
	N	50	50	50	50
klime	Pearson Correlation	.599**	.363**	.576**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.010	.000	
	N	50	50	50	50

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Pyetja e gjashtë e këtij studimi konsiston në faktin se si ndikon roli i prindërve në motivimin e nxënësve për arritje të larta dhe dëshirën për sukses. Për t'i dhënë përgjigje kësaj pyetjeje u bënë matjet mbi vetë-efikasitetin prindëror. Për sa i përket këtij dimension:

#### 4.2.6. Vetë-efikasiteti i prindërve

Ky instrument rezultoi më një nivel besueshmërie  $\alpha=.90$ .

##### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.907	41

##### *Vetë-efikasiteti për ndikimin në performancën në shkollë*

Për sa i përket dimensionit të vetë-efikasitetit në drejtim të performancës në shkollës, prindërit raportojnë në përqindje mbi 50% se kanë ndikim “shumë” në aspekte të ndryshme si edukimi i vlefshmërisë së shkollës tek fëmijët, mbajtja larg problemeve dhe braktisjes së shkollës, realizimi i detyrave shkollë, niveli i kënaqësisë në shkollë.

Sa mund të ndikoni që fëmijët të shohin shkollën si të vlefshme  
(Tabela 53)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Pak	2	4.0	4.0	4.0
Mjaftueshëm	15	30.0	30.0	34.0
Shumë	33	66.0	66.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te ndihmuar fëmijët te bëjnë detyrat e shtëpisë **(Tabela 54)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Disi	15	30.0	30.0	30.0
Mjaftueshëm	18	36.0	36.0	66.0
Shumë	17	34.0	34.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te ndihmuar fëmijët tuaj qe te punojnë me shume ne detyrat shkollore **(Tabela 55)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	5	10.0	10.0	10.0
Disi	9	18.0	18.0	28.0
Mjaftueshëm	20	40.0	40.0	68.0
Shumë	16	32.0	32.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni qe fëmijët tuaj te qëndrojnë larg problemeve ne shkollë (Tabela 56)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Disi	5	10.0	10.0	10.0
Mjaftueshëm	18	36.0	36.0	46.0
Shumë	27	54.0	54.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për të dekurajuar fëmijët tuaj nga braktisja e shkollës (Tabela 57)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	8	16.0	16.0	16.0
Disi	2	4.0	4.0	20.0
Mjaftueshëm	7	14.0	14.0	34.0
Shumë	33	66.0	66.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni qe fëmijët tuaj te marrin nota te mira ne shkolle  
(Tabela 58)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	2	4.0	4.0	4.0
Disi	7	14.0	14.0	18.0
Mjaftueshëm	18	36.0	36.0	54.0
Shumë	23	46.0	46.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne mësimin e fëmijëve tuaj qe te kënaqen ne shkolle (Tabela 59)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	1	2.0	2.0	2.0
Disi	11	22.0	22.0	24.0
Mjaftueshëm	12	24.0	24.0	48.0
Shumë	26	52.0	52.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne bindjen e fëmijëve se nëse punojnë shume ne shkolle, kjo do te çojë ne sukses **(Tabela 60)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja e kumulative
Disi	2	4.0	4.0	4.0
Mjaftueshëm	11	22.0	22.0	26.0
Shumë	37	74.0	74.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

*Vetë-efiksiteti lidhur me ndikimin për realizimin e aktiviteteve jashtëshkollore/në kohën e lirë*

Ndërsa për sa i përket ndikimit të tyre në realizimin e aktiviteteve jashtëshkollore, ata e perceptojnë veten me ndikim “mjaftueshëm”. Pra prindërit besojnë se deri diku mund të ndikojnë në organizimin e kohës së lirë të fëmijëve të tyre duke i përfshirë në aktivitete të ndryshme.

Sa mund te ndikoni ne përfshirjen e fëmijës ne aktivitete jashtëshkollore **(Tabela 61)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja e kumulative
Pak	8	16.0	16.0	16.0
Disi	13	26.0	26.0	42.0
Mjaftueshëm	20	40.0	40.0	82.0
Shumë	9	18.0	18.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne aftësimin fizik te fëmijës tuaj (**Tabela 62**)

	Frekuenc a	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Disi	9	18.0	18.0	18.0
Mjaftueshëm	28	56.0	56.0	74.0
Shumë	13	26.0	26.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te përfshiheni me fëmijët ne aktivitetet qe realizojnë ne kohen e lire (**Tabela 63**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Pak	13	26.0	26.0	26.0
Disi	10	20.0	20.0	46.0
Mjaftueshëm	9	18.0	18.0	64.0
Shumë	18	36.0	36.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	



*Vetë-efikasiteti lidhur me ndikimin e prindërve për vendosjen e afateve/monitorimi dhe aktivitetet*

Roli i prindërve në drejtim të monitorimit të kohës së lirë dhe aktiviteteve, perceptohet nga vetë prindërit si “mjaftueshëm” me ndikim, ndërkohë që transmetimi i vlerave shihet nga prindërit si një aspekt “me shumë” ndikim tek fëmijët. Ky rezultat reflekton dhe prirjet kulturore të formimit vetë prindërve.

Sa mund të ndikoni në ruajtjen e gjerave të fëmijëve kur ata janë jashtë shtëpisë (**Tabela 64**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Disi	9	18.0	18.0	18.0
Mjaftueshëm	28	56.0	56.0	74.0
Shumë	13	26.0	26.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund të ndikoni për të parandaluar që fëmija të behet pjese e grupeve të gabuara shoqërore (**Tabela 65**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Disi	3	6.0	6.0	6.0
Mjaftueshëm	14	28.0	28.0	34.0
Shumë	33	66.0	66.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni qe fëmijët tuaj te shoqërizohen me shoke pozitive **(Tabela 66)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Disi	8	16.0	16.0	16.0
Mjaftueshëm	20	40.0	40.0	56.0
Shumë	22	44.0	44.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni qe fëmijët tuaj te bëjnë gjerat qe ju dëshironi ne shtëpi **(Tabela 67)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	5	10.0	10.0	10.0
Pak	3	6.0	6.0	16.0
Disi	15	30.0	30.0	46.0
Mjaftueshëm	15	30.0	30.0	76.0
Shumë	12	24.0	24.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne përcjelljen e vlerave tuaja tek fëmijët  
(Tabela 68)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Disi	3	6.0	6.0	6.0
Mjaftueshëm	13	26.0	26.0	32.0
Shumë	34	68.0	68.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne shpenzimin e kohës me fëmijët e miqtë e tyre  
(Tabela 69)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	3	6.0	6.0	6.0
Pak	6	12.0	12.0	18.0
Disi	21	42.0	42.0	60.0
Mjaftueshëm	6	12.0	12.0	72.0
Shumë	14	28.0	28.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për te punuar me prindër te tjerë ne lagje, duke mbrojtur fëmijët (Tabela 70)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	10	20.0	20.0	20.0
Pak	9	18.0	18.0	38.0
Disi	13	26.0	26.0	64.0
Mjaftueshëm	14	28.0	28.0	92.0
Shumë	4	8.0	8.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

*Vetë-efikasiteti lidhur me ndikimin në sistemin shkollor*

Në dimensionin e vetë-efikasitetit në drejtim të ndikimit në sistemin shkollor dhe aspekte të ndryshme të tij, prindërit kanë një nivel të kënaqshëm “vetë-efikasiteti”. Ata e shohin veten me ndikim të mjaftueshëm në çështje si njohuritë e marra në shkollë, shndërrimin e shkollës në një vend me të sigurt, dhe më miqësor, në aktivitetet që fëmijët ndërmarrin pas orarit mësimor.

Sa mund te ndikoni ne pritshmerite e mësuesve ndaj fëmijëve tuaj (Tabela 71)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Disi	12	24.0	24.0	24.0
Mjaftueshëm	17	34.0	34.0	58.0
Shumë	21	42.0	42.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne atë çfarë është mësuar nga fëmija juan ne shkolle (**Tabela 72**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Disi	5	10.0	10.0	10.0
Mjaftueshëm	11	22.0	22.0	32.0
Shumë	25	50.0	50.0	82.0
Disi	9	18.0	18.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për ta bere shkollën një vend me te mire për fëmijët (**Tabela 73**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	11	22.0	22.0	22.0
Disi	11	22.0	22.0	44.0
Mjaftueshëm	12	24.0	24.0	68.0
Shumë	16	32.0	32.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për aktivitetet sociale ne shkollën e fëmijëve tuaj  
(Tabela 74)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	2	4.0	4.0	4.0
Pak	11	22.0	22.0	26.0
Disi	11	22.0	22.0	48.0
Mjaftueshëm	23	46.0	46.0	94.0
Shumë	3	6.0	6.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne përfshirjen e prindërve ne aktivitetet e shkollës se fëmijëve tuaj (Tabela 75)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	18	36.0	36.0	36.0
Disi	20	40.0	40.0	76.0
Mjaftueshëm	11	22.0	22.0	98.0
Shumë	1	2.0	2.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne librat qe perdoren ne shkollën tuaj (Tabela 76)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	4	8.0	8.0	8.0
Pak	6	12.0	12.0	20.0
Disi	18	36.0	36.0	56.0
Mjaftueshëm	14	28.0	28.0	84.0
Shumë	8	16.0	16.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni për ta bere shkollën një vend me miqësor dhe te kujdesshëm (Tabela 77)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	3	6.0	6.0	6.0
Pak	1	2.0	2.0	8.0
Disi	11	22.0	22.0	30.0
Mjaftueshëm	25	50.0	50.0	80.0
Shumë	10	20.0	20.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni qe prindërit te ndihen te mirëpritur ne shkollën e fëmijëve tuaj (**Tabela 78**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	8	16.0	16.0	16.0
Pak	4	8.0	8.0	24.0
Disi	11	22.0	22.0	46.0
Mjaftueshëm	20	40.0	40.0	86.0
Shumë	7	14.0	14.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne atë se çfarë është mësuar për fëmijët tuaj (**Tabela 79**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	3	6.0	6.0	6.0
Disi	9	18.0	18.0	24.0
Mjaftueshëm	28	56.0	56.0	80.0
Shumë	10	20.0	20.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	



Sa mund te ndikoni ne atë se çfarë fëmijët tuaj bëjnë pas orarit mësimor **(Tabela 80)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Disi	10	20.0	20.0	20.0
Mjaftueshëm	24	48.0	48.0	68.0
Shumë	16	32.0	32.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

*Vetë-efikasiteti për të ndikuar tek burimet e komunitetit në raport me shkollën*

Në dimensionin mbi ndikimin tek burimet e komunitetit në raport me shkollën, prindërit kanë një nivel të ulët vetë-efikasiteti. Ata mendojnë se kanë ndikim “pak” mbi përfshirjen dhe të aktorëve të ndryshëm në komunitetin në raport me shkollën.

Ky perceptim i tyre deri diku pasqyron realitetin e qëndrimeve të prindërve të cilët e shohin veten jo shumë të fuqishëm në sigurimin e resurseve të nevojshme për institucionin shkollës.

Sa mund te ndikoni ne përfshirjen e grupeve te lagjes ne punën me shkollën **(Tabela 81)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja kumulative
Aspak	7	14.0	14.0	14.0
Pak	26	52.0	52.0	66.0
Disi	12	24.0	24.0	90.0
Mjaftueshëm	5	10.0	10.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne përfshirjen e biznesit ne punën me shkollën  
(Tabela 82)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	8	16.0	16.0	16.0
Pak	26	52.0	52.0	68.0
Disi	11	22.0	22.0	90.0
Mjaftueshëm	5	10.0	10.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne përfshirjen e këshillit te industrisë private ne shkolla (Tabela 83)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	19	38.0	38.0	38.0
Pak	21	42.0	42.0	80.0
Disi	10	20.0	20.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne përfshirjen e universiteteve dhe kolegjeve lokale ne shkolla **(Tabela 84)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	12	24.0	24.0	24.0
Pak	19	38.0	38.0	62.0
Disi	13	26.0	26.0	88.0
Mjaftueshëm	6	12.0	12.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne përfshirjen e klinikave shëndetësore e spitaleve ne punën me shkollën **(Tabela 85)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	14	28.0	28.0	28.0
Pak	12	24.0	24.0	52.0
Disi	9	18.0	18.0	70.0
Mjaftueshëm	10	20.0	20.0	90.0
Shumë	5	10.0	10.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne marrjen e fondeve publike për programe te veçanta ne shkolla (**Tabela 86**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	16	32.0	32.0	32.0
Pak	15	30.0	30.0	62.0
Disi	8	16.0	16.0	78.0
Mjaftueshëm	11	22.0	22.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

*Vetë-efikasiteti në lidhje me ndikimin në sigurimin e burimeve për shkollën, duke e zhvilluar atë*

Prindërit e shohin veten me pak ndikim ose ndikim të ulët në drejtim të sigurimit të burimeve të ndryshme të nevojshme për shkollën. Ndoshta ky aspekt shihet si më me ndikim nga vetë mësuesit sesa nga prindërit për shkollën.

Sa mund te ndikoni ne sigurimin e materialeve mësimore nga ana e fëmijëve tuaj (**Tabela 87**)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	19	38.0	38.0	38.0
Disi	12	24.0	24.0	62.0
Mjaftueshëm	13	26.0	26.0	88.0
Shumë	6	12.0	12.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund te ndikoni ne përcaktimin e madhësisë se klasave ne shkolle **(Tabela 88)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	14	28.0	28.0	28.0
Pak	12	24.0	24.0	52.0
Disi	11	22.0	22.0	74.0
Mjaftueshëm	11	22.0	22.0	96.0
Shumë	2	4.0	4.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

*Vetë-efikasiteti në drejtim të kontrollit të stresit të përjetuar*

Dimensioni mbi nivelin e kontrollit mbi stresin e përjetuar nga prindërit nga faktorë të ndryshëm, shihet nga këta të fundit si një element ky ata kanë ndikim “mjaftueshëm”. Kjo gjetje reflekton dhe qëndrimet kulturore e sociale ndaj prindërve, ku këta të fundit duhet të zotërojnë kapacitete kontrolluese dhe menaxhuese ndaj situatave të pakëndshme apo streseve të ndryshme të përjetuara, sepse prindërit janë një model për fëmijët.

Sa mund te kontrolloni veten kur gjerat nuk shkojnë mire **(Tabela 89)**

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	8	16.0	16.0	16.0
Disi	7	14.0	14.0	30.0
Mjaftueshëm	32	64.0	64.0	94.0
Shumë	3	6.0	6.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa optimist jeni kur ju mundojnë mendime negative (Tabela 90)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Aspak	1	2.0	2.0	2.0
Pak	6	12.0	12.0	14.0
Disi	8	16.0	16.0	30.0
Mjaftueshëm	27	54.0	54.0	84.0
Shumë	8	16.0	16.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund ta mposhtni dyshimin, kur kaloni vështirësi te ndryshme (Tabela 91)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	Përqindja ePërqindja kumulative
Pak	4	8.0	8.0	8.0
Disi	18	36.0	36.0	44.0
Mjaftueshëm	22	44.0	44.0	88.0
Shumë	6	12.0	12.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa mund të vetë-kontrolloheni nga tronditja (Tabela 92)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Pak	7	14.0	14.0	14.0
Disi	8	16.0	16.0	30.0
Mjaftueshëm	31	62.0	62.0	92.0
Shumë	4	8.0	8.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Sa e ruani kurajën kur gjerat qe ju bëni nuk funksionojnë (Tabela 93)

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja vlefshme	ePërqindja kumulative
Pak	1	2.0	2.0	2.0
Disi	17	34.0	34.0	36.0
Mjaftueshëm	25	50.0	50.0	86.0
Shumë	7	14.0	14.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Prindërit mendojnë se kanë shumë ndikim në aspekte të ndryshme si edukimi, vlefshmëria e shkollës, mbajtja e fëmijëve larg problemeve dhe braktisjes së shkollës. Gjithashtu interesi dhe ndihma e prindërve luan rol kryesor në plotësimin e detyrimeve shkollore dhe mbarëvajtjen në mësim.

### 4.3. Diskutim mbi arritjet akademike

Objektivi i këtij kapitulli është që të nxjerrë në dukje realizimin e qëllimit të këtij studimi duke diskutuar rezultatet e tij. Ky diskutim bëhet përmes përgjigjeve mbi pyetjet kërkimore dhe pranimit të hipotezave të ngritura. Gjithashtu diskutimi bazohet dhe mbi literaturën e marrë në shqyrtim në lidhje me motivimin dhe rëndësinë e tij në arritjet akademike dhe në vetëvlerësimin që ata formësojnë. Së bashku me vetëvlerësimin, motivimi ndikon në përcaktimin e qëllimeve dhe të drejtimeve të duhura duke nxjerrë në pah aspektin e shoqërizimit përmes matjes së vetëdijes publike. Rëndësia e studimit qëndron edhe në faktin se si ndikojnë klima në klasë, mësuesit dhe prindërit në nxitjen dhe motivimin e adoleshentëve për arritje.

Gjatë diskutimeve, gjetjet e studimit do të krahasohen me gjetje të tjera të studimeve të ngjashme.

#### *Motivimi i brendshëm dhe i jashtëm: Ndikimi i tij në arritje*

Kërkimet mbi motivimin dhe mbi ndikimin e tij në arritjet akademike kanë qenë përqendrimi kryesor i psikologjisë së edukimit në veçanti, dhe e gjithë literaturës psikologjike në përgjithësi.

Teoricienët e motivimit kanë shpjeguar zgjidhjet e njerëzve ndaj detyrave të caktuara, këmbënguljen, saktësinë, vullnetin dhe cilësinë e saj. (Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. 1998).

Roli i motivimit në arritje formëson dhe tipologjinë e adoleshentëve në lidhje në edukimin. Kërkimet e Elliot dhe Harackewicz (Elliot & Harackewicz, 1996., fq. 461-475) tregojnë që nxënësit e orientuar drejt suksesit përfshihen në kryerjen e shumë detyrave njëherësh se sa nxënësit e orientuar nga dështimi dhe ndërmarrin strategji superior të të mësuarit.

Në studimin në fjalë, korrelacioni pozitiv ndërmjet motivimit drejt arritjeve dhe motivimit drejt dijes, tregoi lidhjen e rëndësishme që kanë rezultatet e larta në motivimit. Këtë e tregon dhe studimi i sipërpërmendur i Elliot dhe kolegët e tij në të cilin shprehet se detyrat e nxënësve që janë të orientuar drejt suksesit, vlerësohen për notat dhe shënimet pozitive të cilat sugjerojnë se si të rrisin angazhimin dhe aftësitë personale. Motivimit të brendshëm dhe rolit të tij në arritje dhe dije, i bashkëngjitet dhe gjetja e Harter (1981., fq. 300-312) sipas të cilit nxënësit nxiten më shumë të motivohen kur detyrat e ngarkuara janë pak më lart mbi nivelin e aftësive të tyre dhe tregojnë më shumë krenari kur ato arrijnë qëllimin e tyre.



Në studim gjithashtu korrelacioni pozitiv vihet re midis aspekteve të motivimit të jashtëm sidomos ndërmjet motivimit të jashtëm të identifikuar dhe motivimit të jashtëm apo rregullimit të jashtëm.

Në këtë rast gjejmë përputhje në fenomenin të cilit i referohet “efektit të mbi-justifikimit” (Lepper, Greene & Nisbett, 1973., fq. 129-137). Sipas këtij interpretimi, vlera e një aktiviteti tashmë të justifikuar, bëhet i dyshueshëm nga shpërblimet (termi i mbi-justifikimit) në mënyrë që nxënësi të mendojë “Nëse dikush duhet të më paguajë për ta bërë këtë, atëherë nuk ia vlen të bëhet thjesht se vlen”.

Në studim u tregua se në motivimin e nxënësve, rol të rëndësishëm luajnë të dy llojet e motivimit: i brendshëm dhe i jashtëm. Në çdo rast, objektivi kryesor është motivimi drejt dijes dhe arritjes.

Sipas gjetjeve të Deci & Ryan (1985), veprimet e nxitura së brendshmi promovojnë mirëqenien. Po kështu, studiuesit Walls dhe Little (2005., fq. 616-622), i qëndrojnë gjetjes së tyre që motivet e brendshme për të mësuarit në shkollë janë të lidhura pozitivisht me aftësinë dhe përpjekjet për arritje dhe që notat e mira nxisin dhe promovojnë dhe mirëqenien. Lidhja ndërmjet dy tipeve të motivimit tregohet në gjetjet e Ryan & Deci (2000., fq. 55(1), 68-78) sipas të cilëve motivimi i brendshëm mund të rritet nëse vlerësohet nga faktorë të tjerë të rëndësishëm si mësuesi me të cilin nxënësdëshiron të afrohet në shkollë. Faktori “mësues” është faktor i jashtëm i cili nxit motivimin e brendshëm.

Po këta studiues kanë vlerësuar që një nxënësi cili arrin qëllimin dhe përmbush detyrën për faktin se ai e beson që zgjedhja është e vlefshme edhe pse ndihmohet nga faktorë të jashtëm, në këtë veprim ai ka ndërthurur dëshirat personale dhe lirinë e zgjedhjes (Ryan & Deci, 2000).

Një element tjetër i studimit që përforcon hipotezën apo qëllimin e studimit se motivimi çon në dëshira për arritje dhe dije, e tregon dhe raporti i ulët i dështimit të nxënësve.

Nxënësit e anketuar raportojnë një nivel shumë të ulët të demotivimit. Ata rezultojnë të motivuar së brendshmi dhe së jashtëmi. Pra, sa më të motivuar të jenë nxënësit, aq më pak ata raportojnë demotivim.

Diferencat gjinore janë një detaj që nuk duhet të anashkalohet. Në këtë studim, diferencat gjinore ekzistojnë por nuk janë të ndejshme.

Në rezultatet e larta të motivimit drejt dijes kemi një numër të lartë të vajzave të grupmoshës 16-17 vjeç dhe gjithashtu të grupmoshës 18-19 vjeç.

Për sa i përket motivimit të brendshëm drejt arritjes, ka një diferencë të ndjeshme tek vajzat e grupmoshës 16-17 vjeç të cilat rezultatat i kanë me një nivel të lartë të motivimit drejt arritjes.

Kjo gjetje është e njëjtë me studiuesit Martin & Marsh (Martin, A.J., Marsh, H.W. 2005., fq.49, 320-334) të cilët pas studimit ku hetuan motivimin në shkollë për vajzat dhe djemtë, erdhën në përfundimin që të dyja gjinitë kanë probleme tek motivimi gjatë adoleshencës. Megjithatë, vajzat tregojnë se janë më të motivuara se sa djemtë për sa i përket motivimit për arritje.

Përpos gjetjes së Martin në 2005, ndryshimet gjinore që favorizojnë vajzat janë gjetur në të gjithë lëndët shkollore dhe jo vetëm në matematikë, shkencë dhe gjuhë. Për t'u përmendur si vlerë statistikore, është edhe raporti i PISA më 2009 ku Shqipëria ishte pjesëmarrëse. Në raport tregohet se si vajzat kanë arritje më të larta se sa djemtë në një mesatare prej 35 pikësh në testin e leximit dhe të gjuhës (PISA, 2009. fq. 55). Po sipas rezultateve të raportit të testit në PISA 2009 Volumi I fq. 137, në disa vende ku përfshihet edhe vendi ynë, vajzat kanë arritje më të larta se sa djemtë dhe në matematikë.

Sipas gjetjeve të këtij studimi, raportohen ndryshime në motivimin akademik ndërmjet djemve, por ky ndryshim nuk është thelbësor. Ai ka lidhe më tepër me moshën e adoleshencës dhe sfidave që kalon adoptimi i personalitetit (Erikson, E. H., 1968).

Martin (2001-2005) arrin në konkluzionin se ndryshimet ndërmjet vajzave dhe djemve në aspektin e motivimit lidhen me diferencat në masë; deri ku motivohen ata se sa në llojin e motivimit që shfaqin gjatë studimeve.

Gjetjet e mësipërme të studimit i mbështet edhe përfundimi mbi vetëvlerësimin. Nga të dhënat u konstatua se nuk ka diferenca gjinore për sa i përket vetëvlerësimit dhe nxënësit pjesëmarrës në masën 94% treguan një nivel mesatar vetëvlerësimi. Sipas gjetjes së këtij studimi, ajo çfarë individi përfaqëson dhe ajo çfarë ai dëshiron të arrijë nuk ka dallim gjinor pasi edhe vajzat, edhe djemtë treguan një shkallë mesatare të vetëvlerësimit.

Gjetja e matur nga instrument ii përdorur, përkon me studimin e realizuar nga Quatman T. Watson në vitin 2001, ku u hulumtuan diferencat gjinore në vetëvlerësimin e adoleshentëve në fusha të ndryshme. Nga ky studim nuk u panë ndryshime gjinore në vetëvlerësim, përfundim ky, i cili përkon me gjetjen e studimit.

Në lidhje me gjetjet mbi vetëdijen publike dhe private u arrit në përfundimin se konstatohet që 65,4 % e nxënësve të anketuar rezultojnë në një nivel mesatar të vetëdijes private. Për sa i përket vetëdijes publike, 92% e nxënësve rezultojnë në një nivel të lartë të saj. Gjithashtu

gjetje e këtij studimi është: kontakti i një korrelacioni pozitiv të dobët në të cilin pohohet që jo gjithmonë vetëdija private shoqërohet në një nivel të lartë të vetëdijes publike.

Përsëri vihet re një përqindje e lartë e vajzave në perceptimin e vetëdijes private. Kjo përkon me gjetjen e Barber (1996) dhe Head (1996). Stafi mësimor i sheh vajzat si të mirë-organizuara dhe me aftësi komunikimi të sofistikuar, me më shumë besim tek vetja dhe me më shumë pavarësi në të nxënit. Head, nga ana tjetër, gjeti se mësuesit i perceptojnë vajzat si auto-didakte të cilat shpenzonin më shumë kohë me detyrat e shtëpisë, më rigorozë dhe më të organizuara kundrejt rregullave të shkollës. Edhe në aspektin e vetëdijes publike, vajzat rezultojnë më të shumta në numër. Kjo duhet theksuar si faktor kulturor në lidhje me vendin tonë sepse vajzat mësohen të jenë më të përgjegjshme se sa djemtë pasi dhe sanksionet joligjore që iu përcaktuan atyre janë më të forta se të djemve.

Gjetja përkon me studimin e Farrington më 2004 (fq.627-664,) i cili raportoi se krimi, aktet kriminale ishin më të zakonshme tek djemtë se sa tek vajzat gjatë adoleshencës.

Megjithatë vetëdija publike u shfaq në një përqindje më të lartë se vetëdija private. Ky studim gjithashtu është mbështetur edhe në gjetjet e vetëefikasitetit prindëror. Mësuesit dhe prindërit kanë ndikim të madh në moshën e adoleshencës, kryesisht në nxitjen dhe motivimin e tyre për arritje akademike.

Sipas gjetjeve të studimit, mësuesit ndikojnë në mbështetjen e nxënësve, në vetëbesimin e tyre, në realizimin e detyrave të vështira dhe kalitjen e vullnetit për të mësuar. Pjesa ku një mësues nuk mund të ndikojë, është madhësia e klasës.

Gjithashtu sipas gjetjeve të studimit, besimi i mësuesve mbi rolin e tyre mbi disiplinën në klasë dhe sjelljes së nxënësve jashtë saj është mbi mesataren.

Gjetjet e studimit i japin përgjigje pyetjes kërkimore se sa janë të vetëdijshëm mësuesit për ekzistencën e teknikave dhe metodave të reja të studimit. Këtu, mësuesit janë të vetëdijshëm për ndikimin e tyre në motivimin e nxënësve, mbi disiplinën dhe sjelljen e tyre brenda dhe jashtë shkollës. Kjo gjetje përkon me Cross (1998., fq. 4-11) e cila thekson se ne e shohim të mësuarit në shkolla si një sipërmarrje komplekse që përfshin mësuesit, administratorët, stafin dhe nxënësit. Cross flet për rolin e mësuesit dhe shpalos “një filozofi ndryshe të njohurive” (Cross, 1998., fq. 4). Ajo i referohet shfaqjes ndryshe të marrjes së njohurive si revolucion i rëndësishëm në të menduarit që shfaq besime opozitare me njëra-tjetrën: egalitarizmi përballë hierarkisë; bashkëpunimi përballë konkurrencës; të mësuarit aktiv përballë të pranuarit pasiv.

Pjesa më e rëndësishme e kësaj është që mësuesi drejton procesin e të nxënit me në qendër nxënësin dhe me atë që e bën vetë ndarjen e përgjegjësive mbi aktivitetet edukative

mësimore. Nuk praktikohet më qasja ku mësuesi depoziton njohuritë dhe nxënësi i merr ato.

Për sa i përket besimit që mësuesit kanë në drejtim të efikasitetit të prindërve në çështjet shkollore dhe ky besim është në nivelin mesatar. Mësuesit mendojnë se prindërit duhet të jenë pjesë aktive e shkollës sidomos në ndihmën që mund t'i japin fëmijëve.

Nisma e re mbi shkollën si qendër komunitare duket se synon të përfshijë më tepër prindërit dhe t'i ndërgjegjësojë ata mbi rëndësinë e bashkëpunimit në shkollë për arritje më të larta dhe për motivimin e duhur.

Gjetje pozitive e studimit është edhe fakti që mësuesit mendojnë se ndikojnë në krijimin e një klime pozitive në shkollë. Shkolla është mjedisi kryesor i shoqërizimit, pas familjes, dhe mësuesi është një nga protagonistët për të rritur besimin dhe kapërcimin e detyrimeve shkollore. Sigurinë e mësuesit për ndikimin e tyre në perceptimin pozitiv të shkollës e tregon korrelacioni pozitiv i vetë-efikasitetit të mësuesve në drejtim të çështjeve mësimore në përfshirjen e prindërve dhe krijimin e një klime pozitive në shkollë.

Kjo gjetje përputhet me qasjen e Sharon L. Silverman & Martha E. Casazza (1999, p.259-260).

Mësuesi si kërkues: përfshin idenë e klasës si një laborator. Nxënësit konsiderohen “të mësuar” dhe detyra e tyre është që të jenë bashkëpunues efektivë me njëri-tjetrin.

Mësuesi si agjent ndryshimi: mësuesi duhet të jetë i hapur ndaj risive dhe të preokupohet që metodat të jenë sa më efektive. Agjentët e ndryshimit sfidojnë status quo- në analizën e instrumentit të Bandura-s kuptojmë më mirë vështirësitë që mësuesit hasin në vetë-efikasitetin mbi vendimmarrjen, për resurset e shkollës, të mësuarit, përfshirjen në komunitet etj. Po në të njëjtën formë, është përdorur instrumenti, por në këtë rast pa prindër, për vetë-efikasitetin e tyre në shkollë, në kohën e lirë, në aktivitete të kohës së lirë, për të ndikuar në sistemin shkollor, mbi burimet e shkollës etj.

Mësuesi si novator përfshin mënyrat e vjetra të të mësuarit të cilat nuk janë të mjaftueshme. Të dhënit mësim në mënyrë tradicionale nuk është efikase dhe nuk përmbush nevojat e të gjithë nxënësve. Madje, minimizon angazhimin, e pengon atë bashkë me dialogun dhe mendimin kritik.

Së bashku me vetë-efikasitetin e mësuesve, është matur edhe vetë-efikasiteti prindëror. Prindërit mendojnë se kanë shumë ndikim në aspekte të ndryshme si edukimi, vlefshmëria e shkollës, mbajtja e fëmijëve larg problemeve dhe braktisjes së shkollës. Gjithashtu interesi dhe ndihma e prindërve luan rol kryesor në plotësimin e detyrimeve shkollore dhe mbarëvajtjen në mësim.

Për sa i përket ndikimit prindëror në arritje, gjetjet e këtij studimi përkojnë me ato të Brown, B., Steinberg, L., Mounts, N., & Philips, M. (1990). Gjetjet e tyre arrijnë në konkluzionin se “përfshirja dhe angazhimi prindëror ndikon së tepërmi në arritjet akademike, dhe pse kjo është nëpërmjet inkurajimit bashkë me formësimin e konceptit për vetveten që adoleshentët krijojnë.

Gjithashtu gjetja e studimit mbështetet edhe nga Wentzel, K.R., (1998) i cili krahasoi impaktin e ndikimit prindëror dhe grupit të bashkëmoshatarëve. Ai rezulton se të gjithë variablat socio-ekonomike drejtohen nga interesi prindëror. (fq. 202-209)

Për sa i përket aktiviteteve jashtëshkollore, prindërit mendojnë se deri diku mund të ndikojnë në organizimin e klasës së lirë të fëmijëve të tyre duke i përfshirë ata në aktivitet të ndryshme. Më tepër se në këto fusha, prindërit e gjejnë veten në transmetimin e vlerave tek fëmijët. Rezultati reflekton dhe prirjet kulturore të formimit të vetë prindërve.

Konkluzioni i arritur në studim lidhet me faktin se prindërit nuk e shohin më si ndikim pozitiv në arritjet akademike të fëmijëve, prezencën e tyre faktike në punë ndihmëse në shkollë. Përfundimi përkon me gjetjen e Zellman & Waterman (1998). Në gjetjen e tyre ishte e qartë se përfshirja e prindërve si vullnetarë në shkollë nuk kishte të bënte me arritjet e fëmijëve të tyre. Ka shumë arsye që prindërit të ndihmojnë dhe të kontribuojnë në shkollë, por asnjëra nga këto nuk kishte lidhje me arritjet akademike të adoleshentëve. Kjo, mund të kontribuojë në lidhjen e shkollës më mirë dhe më ngushtë me komunitetin, por nuk ka aspak lidhje apo kontribut me arritjet akademike (Zellman & Waterman 1998, fq. 370-380).

“Mënyra se si prindërit ndërveprojnë me fëmijët është më e rëndësishme në arritjet e tyre, se sa masa që ata përfshihen në shkollë” (Zellman & Waterman, fq. 379). Ata gjithashtu konkludojnë: “Megjithëse sfondi familjar është i rëndësishëm në përfshirjen e prindërve, këta të fundit bëhen më fikas nëse entuziazmi dhe stili i tyre i prindërimit gjeneron në këtë kontekst” (fq. 376)

Një gjetje tjetër në mbështetje të studimit është dhe ajo e Steinberg, L., & Brown, B. B. (1989). Ata dhanë konkluzionin se, përfshirja e prindërve ka një kontribut të veçantë në shpjegimin e arritjeve akademike të fëmijëve duke e lidhur me sfondin familjar. Nxënësit me prindër autoritarë performonin më mirë akademikisht se sa nxënësit me prindër jo autoritarë.

Në dimensionin e vetë-efikasitetit në drejtimin shkollor, prindërit, sipas matjeve, kanë nivel më të kënaqshëm të vetë-efikasitetit. Ata e shohin veten si të implikuar në shndërrimin e shkollës në një vend më të sigurt e më miqësor në aktivitete që fëmijët ndërmarrin pas orarit mësimor.

Gjetja e këtij studimi mbi implikimin e prindërve në shkollë dhe në shndërrimin e saj në një ambient sa më miqësor, përkon me gjetjen e psikologut të famshëm Urie Bronfenbrenner. Sipas tij, nëse marrëdhënia në mikrosistem shkatërrohet, fëmija nuk do të ketë mjetet për të zbuluar pjesët e tjera të mjedisit. Fëmijët kërkojnë vëmendjen e prindërve dhe drejtimin e tyre. Kjo, sidomos në adoleshencë, ku kemi gjasat e mungesës së vetë-disiplinës, vetë-drejtimin. Gjithashtu ai konkludon se: “Ne duhet të bashkëpunojmë për të vlerësuar punën e kryer me fëmijët në të gjitha nivelet; mësues, prindër, shkollë, familje, legjislacion” (Urie Bronfenbrenner 1990, fq 16-20).

Pra janë prindërit që orientojnë dhe drejtojnë fëmijët në shkolla, në shndërrimin e saj si vendin më të sigurt të edukimit formal dhe atij të fshehtë.

Për sa i përket dimensionit mbi ndikimin të burimit komunitar në raport me shkollën, prindërit shfaqin nivele të ulta vetë-efikasiteti. Ata mendojnë se kanë pak ndikim përfshirja e komunitetit në raport me shkollën. Përfundimi i marrë sipas realitetit ku prindërit e shohin veten sit ë pafuqishëm për sigurimin e resurseve të nevojshme për institucionin e shkollës sepse mendojë që është detyrë e mësuesve, e qeverisë dhe jo e tyre.

Një gjetje të fundit të studimit e lidhur në mënyrë të tërthortë me demotivimin, është niveli i kontrollit të stresit të përjetuar nga ana e prindërve, dhe ndikimi i tij tek fëmijët. Ndikimi i prindërve ishte i mjaftueshëm. Kjo gjendje reflekton qëndrimet kulturore dhe sociale ndaj tyre dhe ata duhet të zotërojnë kapacitete kontrolluese dhe menaxhuese ndaj situatave të pakëndshme apo streseve të ndryshme të përjetuara sepse prindërit janë model për fëmijët.

## KAPITULLI V: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

### 5.1. Përfundimet e studimit

Qëllimi kryesor i studimit ishte të zbulonte ndikimin që ka motivimi i brendshëm dhe i jashtëm në arritjet akademike, rolin e tij në vetëvlerësim, vetëvlefshmëri duke bërë të mundur orientimin e nxënësve nga dëshira për sukses dhe shmangies së frikës nga dështimi tek adoleshentët.

Gjatë kërkimeve u studiuua dhe vetëdija publike bashkë me atë private si indikator të vetëbesimit, vetë-efikasitetit, pritshmërisë ndaj vetes dhe pritshmëritë që të tjerët kanë ndaj tyre. Studimi arriti t'i japë përgjigje pyetjeve kërkimore të ngritura mbi bazë të literaturës së kapitullit të dytë.

Pyetja e parë e studimit kishte synim të përcaktonte kuptimin e të motivuarit dhe rëndësinë e tij. Nga të dhënat mund të thuhet se nxënësit ishin të motivuar së brendshmi dhe së jashtëmi. Ata raportonin nivele të ulëta demotivimi. Pra, e konsideronin të rëndësishëm faktin e të qenit të motivuar.

Për sa i përket faktorit moshë-gjini, në adoleshentët e moshës 16-17 nuk kishte diferenca të mëdha. Ndërsa për adoleshentët e moshës 18-19 vjeç paraqitet një numër më i lartë vajzash të motivuar.

Kurse për rëndësinë e motivimit, gjetjet e studimit përkonim me faktin që adoleshentët ishin të prirur të drejtoheshin drejt arritjeve dhe dijeve. Kjo gjetje lidhet me hipotezën e parë të studimit ku të qenit i motivuar ndikonte në dëshirën për arritje dhe dije.

Në pyetjen e dytë kërkimore, synimi ishte të gjendej roli i motivimit në pritshmërinë e adoleshentëve për veten.

Në aspektin e motivimit të brendshëm vihet re një përqindje e lartë në të gjitha nivelet, kryesisht te vajzat e moshës 16-17. Dhe në grupmosha 18-19 vjeç, raportojnë një nivel të ulët. Fakti pozitiv është se një përqindje e lartë e nxënësve të anketuar nuk janë të pamotivuar.

Duke u bazuar dhe në matjen e instrumentit të dytë, mbi vetëvlerësimin sipas të cilit u konstatua që 94 % e nxënësve të anketuar shfaqin një nivel mesatar vetëvlerësimi. Arrijmë në konkluzion se të qenit i motivuar ndikon në pritshmërinë që adoleshentët kanë për veten, në ndjesinë e vetëvlefshmërisë, vetëvlerësimit dhe vetë-efikasitetit.

Kjo gjetje e bazuar në matjet e instrumentit mbi motivimin dhe vetëvlerësimin vërteton hipotezën e dytë mbi lidhjen e motivimit me vetë-efikasitetin, vetëvlefshmëinë dhe vetëvlerësimin.

Pyetja e tretë e këtij studimi synon të zbulojë faktorët që ndikojnë në besimin e adoleshentëve tek vetja. Përveç gjetjeve të rëndësishme të motivimit dhe vetëvlerësimit, faktorët që listohen në nxitjen e besimit është edhe vetëdija publike dhe private. Nga matjet e kryera rezultoi që mbi 65% të të anketuarve kanë një nivel mesatar të vetëdijes private dhe 34,6% kanë nivel të ulët. Me anë të kësaj pyetjeje theksoj pritshmërinë që adoleshentët kanë për veten për sa i përket termave të besimit dhe përcaktimit e qëllimeve të duhura.

Për sa i përket vetëdijes publike, 92% e nxënësve rezultojnë në një nivel të lartë të saj. Kjo përforcon ndërgjegjësimin dhe përgjegjshmërinë që zhvillohet nga pritshmëria e të tjerëve për adoleshentët.

Në përgjigje të pyetjes së tretë kërkimore, e rëndësishme është që adoleshentët të zhvillojnë vetëbesimin pavarësisht nëse ky inspirohet së brendshmi apo së jashtmi.

Sërish në përgjigje të pyetjes, listohet dhe vetë-efikasiteti i mësuesve dhe prindërve. Mësuesit e shohin veten si faktori kryesor në bashkëpunimin dhe orientimin e adoleshentëve në jetë. Po sipas gjetjeve, prindërit ndikojnë në besimin që fëmijët kanë tek vetja e tyre pasi familja ngre themelet e vetëdijes publike.

Sipas gjetjeve të studimit, mbi 50% e prindërve deklarojnë se kanë ndikim në shumë aspekte të ndryshme si edukimi i vlefshëm i fëmijëve në shkollë, mbajtja larg problemeve, realizimi i detyrave shkollore dhe niveli i kënaqësisë në shkollë.

Pyetja e katërt e studimit konstatoi në faktin e zbatimit të rolit të mësuesit në motivimin e nxënësve për arritje dhe dëshirë për sukses. Mësuesi mund të shohë veten pa ndikim në përcaktimin e madhësisë së klasës, por e sheh veten mjaftueshëm në procesin mësimor. Për t'u vlerësuar është gjetja për besimin e mësuesve mbi rolin e tyre në ruajtjen e disiplinës në klasë dhe sjelljes së nxënësve brenda apo jashtë. Roli ndikon jo vetëm në motivim, por edhe në formësimin e vetëdijes private apo publike.

Pyetja e pestë e studimit ka të bëjë me domosdoshmërinë e klimës së bashkëpunimit në klasë dhe shkollë. Si përgjigje ndaj pyetjes është gjetja e sipërpërmendur për besimin e mësuesve mbi rolin që kanë në ruajtjen e disiplinës dhe sjelljes së nxënësve. Për sa i përket rëndësisë së klimës në shkollë, ata ndikojnë mjaftueshëm, në aspekt pozitiv. Kjo, sidomos në paraqitjen e shkollës si një vend i sigurt për të motivuar nxënësit dhe për të rritur besimin e tyre në kalimin me sukses të detyrave. Ritheksoj lidhjen e kësaj gjetjeje me atë të pyetjes së tretë kërkimore, mbi faktorët që ndikojnë në besimin e adoleshentëve te vetja.



I gjithë qëllimi i studimit është të përshkruajë rëndësinë e të qenit të motivuar për një adoleshent. Ata janë e ardhmja e vendit. Nëse shoqëria do të dijë të energjizojë si duhet këtë moshë atëherë ajo do të ndërtojë një të ardhme me të sigurt në funksionin e saj.

Rëndësia e motivimit sjell rritjen e dëshirës për arritje dhe dije, nxit ndjenjat e vetëbesimit, vetë-efikasitetit dhe vetëvlefshmërisë, çështje këto, të paraqitura në hipotezat e studimit. Faktori kryesor janë mësuesit dhe prindërit si thelbi i trinomit mësues-nxënës-prind.

Sa më kompetent ta ndjejnë veten mësuesit, aq më të aftë ndihen për të nxitur motivimin e adoleshentëve, përfshirjen e prindërve në shkollë dhe krijimin e një klime pozitive brenda saj. Nga ana tjetër, sa më pozitive të jetë klima në shkollë, aq më shumë ndikim do të kenë në përfshirjen e prindërve. Këta të fundit, e shohin shkollën si vendin më të sigurt për suksesin, arritjet, mbarëvajtjen e tyre në aktivitet brenda dhe jashtë saj.

## 5.2. Rekomandime

### *Në nivel kombëtar*

Të përmirësojë legjislacionin ku t'i lejojë mësuesit më tepër tolerancë në organizimin e planit mësimor dhe orës mësimore.

Të parashikohet në Strategjinë e Arsimit Parauniversitar, pozicioni mësues-ndihmës, kujdes që do të ndihmonin kolegët dhe do të ishin pjesë thelbësore e projektit “Shkolla Qendër Komunitare”.

Këta mësues ndihmës të ishin me pozita të një stazhieri duke përfituar eksperiencë në bashkëpunim me nxënës, prindër dhe kolegët e tyre.

Të parashikohet rritja e buxhetit dhe investimit në arsim për:

- Nxitjen e talenteve të reja
- Shtesa page dhe shpërblime për mësuesit
- Shtimi i numrit të psikologëve
- 1 psikolog, 1 shkollë

Të rishikohet organizimi i kurrikulës në përfshirjen e domosdoshme të lëndëve shkencore sociale, në bërthamë përkatësisht:

- Klasat e X – sociologji
- Klasat e XI – psikologji
- Klasat e XII – filozofi

Të përgatiten në bashkëpunim me Fakultetin e Edukimit, programe ndihmëse për prindërit:

- Në lidhje me zhvillimin psikosocial të adoleshentëve
- Mbi njohjen e kuadrit ligjor mbi mënyrat e funksionimit të psikologjisë
- Përfshirjen e bisedave prindër-psikolog

Të ndërmerren masa për angazhim më të madh të OJF dhe OJQ në edukim duke prezantuar programe të cilat nxisin aftësinë dhe dëshirën për arritje.

### *Në nivel lokal*

DAR/ZA të marrë masa për pajisjen e shkollave me literaturë bashkëkohore për rëndësinë e motivimit dhe mënyrat e bashkëpunimit mësues-nxënës-prind.

Të organizohen takime, konferenca ku të marrin pjesë nxënës, mësues, prindër, përfaqësues të DAR/ZA, nga grupe të ndryshme të interesat dhe të synohet motivimi i nxënësve me çmime, bursa, etj.

Të përfshihen punonjës social nga bashkia dhe komuna, të shkëmbehen eksperiencat, mendime të ndryshme për problemet që koha sot parashtron në qëllimin që adoleshentët të gjejnë veten si pjesë thelbësore në vendimmarrje.

### *Në nivel shkollor*

Të dalë në një vizion, konteksti ku të përcaktohet rëndësia e veçantë e nxënësit apo adoleshentit si e ardhmja e vendit.

Të përcaktohet një plan i plotë dhe i qartë mbi përfshirjen e prindërve në problematikat e ndryshme që paraqet edukimi dhe shkolla si institucione.

Të ngrihen ekipe brenda Qeverisë së Nxënësve së bashku me prindër dhe psikologë, për të evidentuar nxënësit me problem, të hartojnë strategji mbështetëse për ndërgjegjësimin e tyre në motivim.

Siç u theksua në studim, motivimi akademik është i rëndësishëm në dëshirën për arritje dhe dije.

### *Për mësuesin*

Të inspirojë vetëbesim tek nxënësit.

Të tregojë hapur frymën e bashkëpunimit.

Të mirëpresë sugjerimet e nxënësve dhe prindërve.

Të fokusohet mbi literaturën modern në nxitje të menduarit kritik, shkëmbimit të eksperiencave dhe motivimit.

Të ndihmojë nxënësit dhe prindërit në vendosjen e synimeve të qarta, të arritshme dhe të drejta.

Të analizojë karakteristikat e personalitetit të çdo nxënësi në shkollë.

Të japë mesazhin e qartë, të domosdoshëm të dëshirës për punë dhe arritje.

Të planifikojë veprimtari edukative ku të ftojë prindër për drejtimin e debatit.

Të japë mesazhin që shkolla është vatër dijesh, shpresë për të nxitur dëshirën për sukses dhe për t'u përballur me sfidat e kohës.

Të organizojë grupe brenda klasës dhe të nxisë bashkëpunimin në mënyrë që askush të mos ndjehet i lënë mbrapa, duke evituar kështu dhe braktisjen e fshehtë.

Të mos paraqiturit si një mësues i rreptë por kërkues në respektimin e standarteve akademike, nuk rikthen në metodën e pedantizmit, por në vendosjen e raporteve të harmonizuara midis detyrimit dhe lirisë në sistemin e edukimit.

#### *Për prindërit*

Të ndërjegjësohen për domosdoshmërinë e tyre si faktor thelbësor në motivim.

Të nxisin frymën e bashkëpunimit në shkollë

Të bëhet pjesë aktive e programit, aktiviteteve të shkollës brenda dhe jashtë saj.

Të jenë të mirëkuptueshëm dhe të hapur duke marrë përsipër përgjegjësitë në aspektin e nxitjes së fëmijëve për t'i parë të motivuar.

#### *Për psikologun*

Të ndihmojë nxënësit të njohin modelet e vendimmarrjes dhe t'i orientojë ata drejt pritshmërive, qëllimeve të arritshme.

Të ndihmojë mësuesin dhe prindërit në njohjen e botëkuptimit të adoleshentëve.

Të ndërtojë programe mbështetëse për adoleshentët që nuk mund të shmangin frikën nga dështimi, për ata që shfaqin sjellje jonormale për institucionin apo grupin shoqëror.

Të vlerësojë treguesit që sjellin demotivim.

#### *Rekomandime për studime të mëtejshme*

Të vazhdojnë studimet mbi teknikat e duhura të motivimit për t'u përballur me sfidat që koha parashtron.

Të studiohet më thellë roli i prindërve në çdo etapë të edukimit dhe të studiohen strategjitë për mundësinë e edukimit prindëror.

Të studiohet rëndësia e investimit moral dhe monetar të adoleshentëve në sferat e edukimit të përgjithshëm, si faktori kryesor i rritjes ekonomike të vendit bashkë me zhvillimin e shoqërisë.

Të studiohet më tej zgjidhja e problemeve të arsimit.

Të studiohet më tepër fenomeni i mësuesit të frustruar që edukon nxënës të frustruar.

Të studiohen faktorët kulturorë që ndikojnë në faktin që vajzat janë më të motivuara se djemtë, duke e lidhur me interesin prindëror.

## BIBLIOGRAFIA

American Association for Higher Education (AAHE), March 1998. *Meeting of the American Association for Higher Education*

Ames, C., (1992). Classrooms: Goals, structures, and nxënësmotivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C. & Archer, (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 478-487.

Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

Arnett, J. (1994b). *Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale*. *Personality and Individual Differences*, 16, 289-296.

Atkinson, J. W., (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*. 64. 359-372.

Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989) Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & Kolligian, J. (Eds), *Competence considered*, New Haven, CT: Yale University Press.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*. New York: W.H. Freeman and Company.

- Bandura, A., and Cervone, D. (1983). *Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems*. *J. Personal. Social Psychol.* 45: 1017-1028.
- Bandura, A., and Schunk, D. H. (1981). *Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation*. *J. Personal. Social Psychol.* 41: 586-598.
- Beery, R.G. (1975). Fear of failure in the nxënësexperience. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 190-203
- Bem, D. J. (1967). Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Bronfenbrenner, U. (1990). The ecology of cognitive development. *Zeitschrift fur Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*. 10(2): 101-14
- Bourne, E. (1978). The state of research on ego identity: A review and appraisal. Part 1. Part 2. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 223-251, 371-392.
- Brookfield, S., D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brooks-Gunn, J., and E.O. Reiter 1990 The role of pubertal processes in early adolescent transition. In *At the Threshold: The Developing Adolescent*, S. Feldman and G. Elliott, eds. Cambridge: Harvard University Press
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176
- Brown, B.B., Clasen, D.R., & Eicher, S.A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22, 521-530.
- Brown, B., Steinberg, L., Mounts, N., & Philips, M. (1990). *The comparative influence of peers and parents on high school achievement: Ethnic differences*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Atlanta.
- Buchanan, C.M., J.S. Eccles, and J.B. Becker 1992 Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence of activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin* 111(1):62–107).

Butler, D. L. (1997). *The roles of goal setting and self-monitoring in students' self-regulated engagement in tasks*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Cambridge Studies in Social and Emotional Development (1992). *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (Ed):Ann K. Boggiano, University of Colorado; Thane S. Pittman, Gettysburg College, Pennsylvania., fq. 145.

Chaiken, S.; Baldwin, M. W. (1981) Affective-cognitive consistency and the effect of salient behavioral information on the self-perception of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 41(1), Jul 1981

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.

Coleman, J. & Hagell, A. (Eds.), (2007). *Adolescence, risk and resilience*. London: Wiley.

Collaer ML, Hines M. (1995) *Human behavioral sex differences: a role for gonadal hormones during early development?* Psychol Bull. Jul;118(1):55-107.

Cooley, Charles H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's, Confer pp. 183–184 for first use of the term "looking glass self".

Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) (2000). *Journal of Applied Biobehavioral Research* Volume 5, Issue 2, pages 121–143

Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The elementary School Journal*, 85(1), 4-20.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge Univ. Press.

Covington, M. V. (1993). A motivational analysis of academic life in college. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education handbook of theory and research* (Vol, 9. Pp. 50-93). New York. Agathon Press.

Covington, M. V. (1987). Achievement motivation, self-attributions and exceptionalism. In J. D. Day & J. G. Borkowski (Eds). *Cognition in special children* (pp. 173-213). Norwood, NJ: Ablex.

Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 157-176.



- Covington, M.V., & Omelich, C.K. (1985). Ability and effort evaluation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 446-459.
- Covington, M.V. & Omelich, C.L. (1991). Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2x2 model. In C. D. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsar, & G. L. Van Heck (Eds.), *Stress and emotion: Anxiety, anger and curiosity* (Vol. 14, pp. 85-104). Washington, DC: Hemisphere.
- Covington, M.V. & Omelich, C.L. (1988). Cognitive style, stress perception, and coping. In I. L. Kutash & L. B. Schlesinger (Eds.), *Handbook on stress and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Covington, M.V. & Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M.V. & Roberts, B. (1994). *Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates*. In P.R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds) Essay.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.
- Cross, K. P. (1998). Why learning communities? Why now? *About campus*. Jul-aug (Voltre). pp. 4-11.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago, Ill., The University of Chicago press
- Dragoti, E & Sota M. (2012) Qytetari 10 , Mediaprint fq. 101
- Duda, J.L., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and spon. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10). 1040-1048.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Dworkin, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge University Press.
- Dworkin, J., & Gillman, S. (2001). Facilitating adolescents' constructive use of time in one-parent families. *Applied Developmental Science*, 3, 143-157.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. In J. Spence (ed). *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: freeman.
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. and Midgley, C., (1983). Expectancies, values, and academic behaviours. In J. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives*. 78-147. San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: *A test of alternate theories*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds), *Research on motivation in education*, 3, 139-186. San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J.S. Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. & McIver (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 57, 89-99.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., Blumenfeld, P., (1993). An age and gender difference in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830– 847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology, 5th edition, social, emotional and personality development*, 1017-1095. New York, Wiley.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Elkind, David (1967). "Egocentrism in Adolescence". *Child Development* 38 (4): pp.1025–1034
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. National Art Education Association (pp. 167).

- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A.J. & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Erikson, E. H., (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, Erik H. (1959) *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press).
- Epstein, D., Elwood, J., Jey, V., & Maw, J. (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Farrington, D. (2004). Conduct disorder, aggression and delinquency. In R.M. Lerner & L. Steinberg, (Eds). *Handbook of adolescent psychology*, 2nd ed., 627-664, Hoboken, NJ: Wiley.
- Fergusson, D.M., Horwood, J.L. (1995). Early disruptive behaviour, IQ and later school achievement and delinquent behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(2), 183-199
- Francis, B (2000) *Boys, Girls and Achievement: Addressing the classroom issues*, London: Rutledge / Falmer.
- Gallatin, J. E. *Adolescence and Individuality: A Conceptual Approach to Adolescent Psychology*. New York: Harper and Row, 1975, 364.
- Gibb, S.J., Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (2008). Effects of single-sex and co-educational schooling on the gender gap in educational achievement. *Australian Journal of Education*, 52(3) 301-317.
- Goffman. E. (1977). The Arrangement between the Sexes. *Theory and Society*, Vol. 4, No. 3. (Autumn, 1977), pp. 301-331.
- Harlaar N, Plomin R, Spinath B, Spinath F (2006) *Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability and intrinsic value*. *Intell.* 34:363 – 374.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

Harter, S. (1999). *The Construction of Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford.

Harter, S., Whitesell, N.R. & Junkin, L.J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviourally disordered and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35(4), 653-680.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.

Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.

Holt, J. (1964). *How children fail*. Pitman Publishing Company. United States.

Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.

Hume, D., (1739) *A Treatise of Human Nature* TREATISE Part IV, sec. VI

Instituti i Zhvillimit Arsimor (IZHA) fq. 6-15

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2004). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.

Kaplan, A. and Maehr, M.L. (2002). Adolescents' achievement goals. Situating motivation in sociocultural contexts. In F. Pajares and T. Urdan (Eds). *Academic Motivation of Adolescents*. Connecticut: Information Age Publishing.

Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race? A response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, 94, 646-648.

Keniston, K. (1970). Youth: A "new" stage of life. *American Scholar*, 39,631-641.

- Kirsch, I., J., de Jong, D., Lafontaine, J., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Results from PISA 2000. Paris: OECD (online). <http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf> (accessed 20 September 2011).
- Kroger, J. (1997). Gender and identity: The intersection of structure, content, and context. *Sex Roles*, 36, 747-770.
- Landsheer, H., Maassen, G., Bisschop, P. & Adema, I., (1998). Can higher grades result in fewer friends? A re-examination of the relation between academic and social competence, *Adolescence*, 33(129), 185-191).
- Larson, J., E., (2009). *Educational Psychology Cognition & Learning, Individual Differences & Motivation*. Wolff-Michael Roth & Pei-Ling Hsu Univ.of Victoria., (Angelica Moe, Francesca Pazzaglia, Patrizio Tressoldi, and Cristina Toso Dipt. di Psicologia Generale- Univ.di Padova- Italy).
- Larson, R., Dworkin, J., & Gillman, S. (1995). Facilitating adolescents' constructive use of time in one-parent families. *Applied Developmental Science*, 5(3), 143-157.
- Lepper, M., R., Greene., D. & Nisbelt, R., E. (1973). Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the "Overjustification" Hypothesis *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 28(1), Oct 1973, 129-137.
- Levy, I., Kaplan, A., & Patrick, H. (2004). Early adolescents' achievement goals, social status and attitudes towards cooperation with peers. *Social Psychology of Education*, 7, 127-159.
- Ligji 69/2012, 4403-44-4
- Ligji 69/2012, Neni 56, fq 44190
- Ligji 69/2012, Neni 62
- Lipsitz, J. (1977). *Growing up forgotten*. Lexington Mass.: Lexington Books
- Lochbaum, M. R., & Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and the perception of the sport experience. *Journal of Exercise and Sport Psychology*, 15, 160-171.
- Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62 (2), 175-187.
- Locke, J., (1690) *Essay Concerning Human Understanding*, Personal Identity Essay, Book II Ch.XXVII

Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Maehr, Martin L.; Braskamp, Larry A. (1986) *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA, England: Lexington Books/D. C. Heath and Com.

Malka, A., & Covington, M. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60-80.

Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2010). Motivation goals during adolescence: A cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research*, 20, (2), 149-165.

Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.

Martin, A.J., (2001). The NxënësMotivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20. [www.agca.com.au/article.php?id=5](http://www.agca.com.au/article.php?id=5).

Martin, A.J., (2003). The NxënësMotivation Scale: Further testing of an instrument that measures school motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.

Martin, A.J., (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133-146.

Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8, 179-206.

Martin, A.J., (2007). *The Motivation and Engagement Scale (10th Edition)*. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group.

Martin, A.J., (2010). *The Motivation and Engagement Scale (10th Edition)*. Sydney, Test User Manual. Australia: Lifelong Achievement Group.

Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.

Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36.

Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, 38, 31-38.

- Martin, A.J., Marsh, H.W. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49, 320-334.
- Myers, I. & Briggs, K. (1985). Myers-Briggs type indicator. Palo alto, CA: *Consulting Psychologist Press*.
- Myers, D., G. (2007) *Psychology: Eighth Editions in Modules* Worth Publishers, 2007
- McClelland, D. C., (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McDermott, P., A., Mordell, M., & Stoltzfus, J. C. (2001). The Organization of N<sub>x</sub>en<sub>s</sub>Performance in American Schools: Discipline, Motivation, Verbal Learning, and Nonverbal Learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65-76.
- Meece, J.L., Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1990). Predictors of mathematics anxiety and its influence on young adolescents' course enrolment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Middleton, M., J., & Midgley, C., (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Edelin, C. M., (1998). Middle School Reform & Early Adolescent Well-Being. The Good News & the Bad. *Educational Psychologist*, 33(4), 195-206.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nicholls, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-442.
- Moos, R., H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Murphy, P.K., & Alexander, P.A., (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. (2007). *Gender watch...still watching*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 9(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 11–45). New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Oakhill, J. V. & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest in boys and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223-235.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183.
- Pai, Y., & Adler, S. A. (1997). *Cultural foundations of education* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pajares, F. (1999). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F., & Urdan, T. (2002). *Academic motivation of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age.
- Parsons, J.E., Adler, T.F. & Meece, J.L. (1982). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrick, B.C., Skinner, E.A. & Connell, J.P. (1993). What motivates children's behaviour and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Pestalozzi, H. J. (1801). *How Gertrude teaches her children*



- Peters R. S. (1968). *Ethics and education*. 5th edn, George Allen & Unwin Ltd, London 1968
- Pintrich, P. R. (1995). New directions for teaching and learning. Understanding Self-Regulated Learning (pp, 13-28). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal; theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E., (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Plotnik, R. (1992) *Introduction to Psychology*, 7th Edition, Module 15: Motivation. Published October 16th 1998 by Cengage Learning (first published November 29th 1992).
- Power, S., Whitty, G., Edwards, T. & Wigfall, V. (1998). Schoolboys and schoolwork: gender identification and academic achievement, *International Journal of Inclusive Education*, 2(2), 135-153.
- Reinke, W.M., Herman, K.C., Petras, H., & Ialongo, N.S., (2008). Empirically derived subtypes of child academic and behaviour problems: *Co-occurrence and distal outcomes*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 759-770.
- Rosenberg, M. (1962). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole No. 609).
- Rousseau., J., J. (1762). *Emile, or On Education*,
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jellicic, H. (2008). *Effective pre-school and primary education 3-11 project: Influences on children's cognitive and social development in year 6*. Research Brief DCSF-RB048-049, London: Department for Children, Schools and Families.
- Scheer, S. D., Unger, D. G., & Brown, M. (1994, February). *Adolescents becoming adults: Attributes for adulthood*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego, CA.,)
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). *Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322).

- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
- Schunk, D. H. (1985). *Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children*. *J. Special Educat.* 19: 307-317.
- Schunk, D. H. (1991a). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Sebald, H. (1981). Adolescents' concept of popularity and unpopularity, comparing 1960 with 1976, *Adolescence*, 16(61), 187-193.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding nxënësmotivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Silverman, S., L., & Casazza, M., E. (1999). Learning and Development. *Making Connections to Enhance Teaching*. Jossey-Bass Publishers., 259-260.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence - Fifth Edition* McGraw-Hill., pp. 10
- Steinberg, L., and A. Levine. (1991). *You and Your Adolescent: A Parent's Guide for Ages 10 to 20*. New York: HarperPerennial.
- Steinberg, L., & Brown, B. B. (1989). *Beyond classroom: Family and peer influences on high school achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Steinberg, L. Brown., B., B. & Dornbusch., S. M (1996). *Beyond the classroom*. Simon and Schuster

Strategjia Europiane për 2020 (Komisioni Eurpoian 2010) [https://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/country-specific-raccommendations/index\\_en.html](https://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/country-specific-raccommendations/index_en.html)

Strategjia Kombëtare për Arsimin Gjithëpërfshirës S.K.A.Gj 2015, fq 16

Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar, fq 11, 2015

Suitor, J. & Reavis, R. (1995). Football, fast cars, and cheerleading: adolescent gender norms, 1978-1989, *Adolescence*, 30(118), 265-272

Tinklin, T. (2003). Gender differences and high attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3), 307-325.

Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.

UNESCO EFA (2007) *Global Monitoring Report: Human Development report 2007/8*  
Online EFA Global Monitoring Report 2008- will we make it? UNESCO

UNICEF-it, “The state of the World’s Children 2011” – Artikulli “*Adolescence, an age of opportunity*”

Urdu, T. & Maehr M., L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*. 65 (3), 213-243.

Urdu, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.

Younger, M. & Warrington, M (2005). *Raising boys’ achievement*. University of Cambridge Faculty of Education. Research Report.

Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The differences between boys’ and girls’ academic culture. *Educational Studies*, 30, 159-173.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Walls, T.A. & Little, T.D. (2005). Relations among personal agency motivation and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.

Warrington, M., & Younger, M., (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education*, 12(4), 493-508.

Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Nxënësattitude, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 28, 827-843.

Waxman, H.C. Huang, S.L. & Wang, O. (1997). Classroom instruction and learning environment differences between effective and ineffective urban elementary schools for African American students. *Urban Education*, 32, 7-44.

Weaver-Hightower, M. (2003). The 'boy turn' in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4) 471-498.

Weiner, B. (1984). Principles for a theory of achievement motivation and their application with an attributional framework. *Research on Motivation: Achievement Motivation*, 6, 15-38.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology* 71 (1), 3

Weiner, H., S. (1992). Collaborative learning in the classroom: A guide to evaluation. *Collaborative learning, a source book for higher education.*, fq. 90-96. Pennsylvania State University.

Weiner, P. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E., (1986) The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 315-327). New York: MacMillan.

Wentzel, K.R., (1998). Social relationships and motivation in middle schools: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

Wheldall, K., & Merrett, F., (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40, 13-27.

Whitelaw, S., Milosevic, L. & Daniels, S. (2000). Gender, behaviour and achievement: a preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender and Education*, 12(1), 87-113.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1) 68-81.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg, W. Damon & R. Lerner (Eds),

*Handbook of child psychology: 3. Social, emotional and personality development*, (6th ed., 933-1002). New York: Wiley.

Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages 11 and 25. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational*, pp 148-185. New York: MacMillan.

Wigfield, A., Eccles, J. S., (2002) *Development of Achievement Motivation* Academic Press, 2002

Williams, J. & White, K. (1983). Adolescent status systems for males and females at three age levels, *Adolescence*, 18(70), 381-389.

Wilson, T. D., Hodges, S. D. (1992) *Construction of Social Judgements* (pp. 37-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Woodhead, C. (1996). *Boys who learn to be losers*. The Times, 6 March 1996.

Woods, R., & Barrow, R. (1988). *An Introduction to Philosophy of Education*. Routledge

Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

Younger, M., & Warrington, M., (2005). *Raising boys' achievement*. University of Cambridge Faculty of Education. Research Report.

Zellman, G., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research* 91 (6) 370-380

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge, University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). *Self-motivation for academic attainment*. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

Zimmerman, B. J., Cleary T. J., (2004) *Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of learning*; Article first published online: 29 MAR 2004

Zimmerman, B. J., & Martinez Pons, M. (1990). Nxënësdifferences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's efficacy and problem-solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.

*Njerëz të cituar:*

B.F. Skinner, psikolog.

Chalres Nelson, psikolog fëmijësh në Universitetin e Minnesota-s.

Helen Keller, autore dhe humanitare amerikane 1880-1968.

Honore de Balzac, romancier.

Immanuel Kant, filozof.

Jones Baldwin, autori i të drejtave të njeriut.

Michel de Montague, filozof.

Sami Frashëri, shkrimtar, filozof.

Theophrastus, filozof 371-286.

## SHTOJCA

### Shtojca nr 1: Pyetësor për nxënësin

Ky pyetësor është pjesë e një studimi, i cili lidhet me aspektet e vetëvlerësimit. Ju jeni zgjedhur si një person i përshtatshëm për të ofruar të dhëna të vlefshme dhe të besueshme. Përgjigjet tuaja do të mbahen plotësisht konfidenciale dhe nuk do të përdoren as emrat dhe as ndonjë hollësi tjetër specifike.

Ju lutem, është shumë e rëndësishme të përgjigjeni në mënyrë të paanshme. Gjithashtu ndjehuni të lirë ta mbyllni këtë pyetësor në çdo moment apo të kërkonti më shumë informacion në lidhje me këtë studim.

#### I Të dhëna të përgjithshme

Ju lutem të plotësoni kuadratet e mëposhtëme duke qarkuar një prej numrave në alternativat e dhëna.

1	Gjinia	1	Mashkull
		2	Femër
2	Mosha	1	14-15 vjec
		2	16-17 vjec
		3	18 -19 vjec

Në përgjithësi, unë jam i/e kënaqur me veten time.	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord
Herë herë, mendoj që nuk jam aspak i/e mirë.	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord
Unë ndjej që kam një sërë cilësish të mira.	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord
Unë jam e aftë të bëj gjëra po aq mirë sa dhe pjesa tjetër e njerëzve	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord
Unë e ndjej që nuk kam arsye pse të jem krenare.	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord
Unë ndihem shpesh e pavlefshme.	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord
Unë ndjej që jam e vlefshme po aq sa dhe pjesa tjetër e njerëzve.	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord
Do të doja të kisha më shumë respekt për veten.	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord

Kryesisht unë jam i/e prirur të ndihem dështak/e.	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord
Unë kam qëndrim pozitiv ndaj vetes.	Aspak dakord	Nuk jam dakord	Dakord	Shumë dakord

## Shtojca nr 2- Shkalla e vetëdijes publike dhe shkalla e vetëdijes private

Ky pyetësor është pjesë e një studimi, i cili lidhet me aspektet e vetëdijes publike dhe shkalla e vetëdijes private. Ju jeni zgjedhur si një person i përshtatshëm për të ofruar të dhëna të vlefshme dhe të besueshme. Përgjigjet tuaja do të mbahen plotësisht konfidenciale dhe nuk do të përdoren as emrat dhe as ndonjë hollësi tjetër specifike.

Ju lutem, është shumë e rëndësishme të përgjigjeni në mënyrë të paanshme. Gjithashtu ndjehuni të lirë ta mbyllni këtë pyetësor në çdo moment apo të kërkonit më shumë informacion në lidhje me këtë studim.

1	Gjinia	1	Mashkull
		2	Femër
2	Mosha	1	14-15 vjec
		2	16-17 vjec
		3	18 -19 vjec

Nuk më karakterizon fare-0

Më karakterizon pak-1

Disi me karakterizon-2

Më karakterizon shume-3

1.Unë përpiqem gjithmonë të shfaq vetveten.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
2.Unë jam i ndërgjegjshëm për stilin sesi realizoj gjërat.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
3.Në përgjithësi jam i ndërgjegjshëm për veten time	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume



4.Unë reflektoj shumë mbi veten time.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
5.Unë jam I kujdesshëm mbi mënyrën sesi prezantoj vetveten.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
6.Shpesh herë ëndërroj për veten time.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
7.Unë asnjëherë nuk merrem të shqyrtoj vetveten*.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
8.Unë jam i vetëdijshëm për mënyrën sesi I shoh gjërat.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
9.Në përgjithësi unë jam i kujdesshëm për ndjenat e mia të brëndshme.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
10.Zakonisht shqetësohem të lë një përshtypje të mirë	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
11.I ekzaminoj në mënyrë konstante motivet e mia.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
12.Një nga gjërat e fundit që bëj para se të dal është të shoh veten në pasqyrë.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
13.Ndonjëherë kam ndjesinë se jam mbyllur për të parë veten time.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
14.Jam i ndërgjegjshëm mbi atë se çfarë mendojnë të tjerët për mua.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
15.Jam elastik për të ndryshuar gjëndjen time shpirtërore.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
16.Zakonisht jam i ndërgjegjshëm për pamjen time të jashtme.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume
17.Jam i vetëdijshëm për mënyrën sesi mendoj kur merrem me një problem.	Nuk me karakterizon fare	Me karakterizon pak	Disi me karakterizon	Me karakterizon shume

### **Shtojca nr 3. Shkalla e motivimit për nxënësit e shkollave të mesme**

Ky pyetësor është pjesë e një studimi, i cili lidhet me aspektet e motivimit të nxënësve të shkollave të mesme. Ju jeni zgjedhur si një person i përshtatshëm për të ofruar të dhëna të vlefshme dhe të besueshme. Përgjigjet tuaja do të mbahen plotësisht konfidenciale dhe nuk do të përdoren as emrat dhe as ndonjë hollësi tjetër specifike.

Ju lutem, është shumë e rëndësishme të përgjigjeni në mënyrë të paanshme. Gjithashtu ndjehuni të lirë ta mbyllni këtë pyetësor në çdo moment apo të kërkonti më shumë informacion në lidhje me këtë studim.

1	Gjinia	1	Mashkull
		2	Femër
2	Mosha	1	14-15 vjeç

### **Pse frekuentoni shkollën?**

Nr		Nuk përputhet aspak 1	Përputhet pak 2; 3	Përputhet në mënyrë të moderuar 4	Përputhet shumë 5; 6	Përputhet totalisht 7
1	Sepse unë kam nevojë për diplomën e shkollës së mesme në mënyrë që të gjej një punë të mirë					

	paguar nesër					
2	Sepse unë ndjej kënaqësi kur mësoj gjëra të reja					
3	Sepse mendoj që arsimi i mesëm do të më ndihmojë më shumë për karrierën që kam nisur					
4	Sepse unë vërtet kam dëshirë të shkoj në shkollë					
5	Sinqersisht nuk e di. Mendoj që po harxhoj kohën kot duke shkuar në shkollë					
6	Për kënaqësinë kur shoh veten që kapërcej vështirësitë e mësimave					
7	Për ti dhënë vetes prova që jam i aftë të kaloj shkollën e mesme					
8	Për të pasur një punë me prestigjioze nesër					
9	Për kënaqësinë kur provoj gjëra të tjera të panjohura më parë					
10	Sepse ndryshe do të më pengojë për të hyrë në tregun e punës në një drejtim që unë kam dëshirë					
11	Sepse për mua shkolla është gallatë					
12	Në fillim kisha qëllime					

	të mira për shkollën, ndërsa tani pyes vetën nëse duhet ta vazhdoj apo jo					
13	Për kënaqësinë që ndjej kur kapërcej veten në arritjen e hapave të ndryshëm					
14	Për faktin që ndihem i rëndësishëm kur kam sukses në shkollë					
15	Sepse dua të kem një jetë më të mirë nesër					
16	Për kënaqësinë që ndjej kur ndaj njohuri për të cilat unë kam dijeni					
17	Sepse kjo do më ndihmojë të bëj një zgjedhje më të mirë për karrierën time					
18	Për kënaqësinë që ndjej kur diskutoj me mësuesit e interesuar					
19	Nuk e shoh arsyen pse shkoj në shkollë dhe sinqerisht nuk më intereson					
20	Për kënaqësinë që ndjej kur realizoj detyra të vështira shkollore					
21	Për ti treguar vetes që jam një individ inteligjent					
22	Në mënyrë që të kem një page më të mirë në					

	të ardhmen					
23	Sepse studimet më lejojnë që të mësoj për gjëra që më interesojnë					
24	Sepse besoj që njohuritë e gjimnazit do më ndihmojnë të përmirësoj aftësitë e mia si punonjës nesër					
25	Për ndjesitë shumë pozitive që ndjej rreth çështjeve që më interesojnë					
26	Nuk e di; nuk e kuptoj se çfarë bëj në shkollë					
27	Sepse shkolla e mesme me lejon të përjetoj kënaqësi personale në studimet e mia					
28	Sepse dua ti tregoj vetes që mund t'ia dal në studimet e mia					