

Njohjet përforcuese dhe njohjet reduktuese si faktorë motivues në arritjet shkollore

*Anita Zenuni dhe Shemsedin Vehapi**

Përmbledhje

Ky hulumtim shqyrton një model multidimensional të motivimit dhe angazhimit të nxënësit. Përmes këtij modeli kuptohen nivelet e zhvillimit të faktorëve që pasqyrojnë rritjen e motivimit (dimensionet përforcuese) dhe ato që reflektojnë motivim të reduktuar (dimensionet reduktuese) të nxënësit.

Hulumtimi është kryer me metodën e anketimit ku nxënësit kanë vetë-raportuar në pyetësorët për variablat e hulumtuara në klasat e tyre nëpër shkolla. Grup moshë e hulumtuar për këtë studim kanë qenë 200 nxënësit e klasës 10, 11 dhe 12 të shkollës së mesme publike "Sami Frashëri" si dhe nxënësit e shkollës së mesme private "Luarasi" në Prishtinë.

Përzgjedhja e mostrës është bërë në mënyrë oportune. Të dhënat janë përpunuar me anë të paketës statistikore për shkencat sociale SPSS 18.0.

Hulumtimi ka vërtetuar se njohjet përforcuese kanë ndikim pozitiv në arritjet shkollore të nxënësve dhe se njohjet reduktuese kanë ndikim negativ. Me anë të këtij hulumtimi është vërtetuar se të dy këta faktorë kanë rëndësi në arritjet shkollore të nxënësve të kësaj moshe.

Hulumtimi mund të shërbejë si bazë e mirë orientuese në shpjegimin e natyrës komplekse të relacioneve të faktorëve të ndryshëm në suksesin shkollor.

Qëllimi i hulumtimit është të kuptojmë që faktorët motivues (faktorët mbrojtës) dhe faktorët de-motivues (faktorë të rrezikut) janë të rëndësishëm në suksesin shkollor të nxënësve. Qëllim tjetër është të kuptuarit e niveleve të zhvillimit të faktorëve që pasqyrojnë rritjen e motivimit dhe ato që reflektojnë motivim të reduktuar.

Fjalë kyç: Motivim, Angazhim, Nxënës, Arritje shkollore, Vetë-besimi, Vlerësimi i shkollës, Planifikimi, Menaxhimi i të mësuarit, Këmbëngulja, Vetë-sabotimi, Mosangazhimi.

* Msc. Anita Zenuni, Universiteti AAB, Prishtinë, e-mail: anita.zenuni@aab-edu.net;
Dr. Shemsedin Vehapi, Universiteti AAB, Prishtinë. E-mail: shemsedin.vehapi@aab-edu.net

Hyrje

Motivimi mund të konceptohet si energji dhe shtytje për të mësuar, punuar në mënyrë efektive, dhe për të arritur potencialin e duhur në shkollë, ndërsa angazhimi është sjellje që pason nga kjo energji dhe shtytje. Motivimi është referuar si shumëdimensional: ai mat veprimin impulsiv dhe të qëllimshëm, ka të bëjë me faktorë të brendshëm dhe të jashtëm dhe vëzhgon shkaqet e sjelljes.

Motivimi është një nga konceptet më të rëndësishme psikologjike në arsim. Shumë hulumtues kanë treguar se motivimi është i lidhur me rezultate të ndryshme arsimore, të tilla si kurioziteti, këmbëngulja, të mësuarit, dhe performanca.¹ Prandaj, në pyetjen se pse disa nxënës janë të motivuar për të arritur rezultate në arsim, ndërsa pse nxënësit e tjerë janë të pamotivuar mbetet i rëndësishëm. Kështu, është e nevojshme për edukatorët dhe prindërit për të përcaktuar faktorët që rezultojnë në arritjen e motivimit të lartë, në mënyrë që ata do të jenë të pajisur më mirë për të lehtësuar suksesin akademik të nxënësve dhe për të shmangur faktorët që çojnë në motivim të ulët.

Përderisa ka një numër faktorësh që ndikojnë në performancën shkollore, një nga me më ndikim është motivimi. Motivimi, gjithashtu është referuar si angazhimi akademik, referohet edhe si "Indikator kognitiv, emocional dhe i sjelljes në investimet e nxënësve dhe përkushtimin në arsim".² Është e qartë se nxënësit të cilët nuk janë të motivuar që të kenë sukses nuk do të punojnë shumë. Në fakt, disa shkencëtarë kanë sugjeruar se vetëm motivimi drejtpërdrejt ka ndikim në arritjet akademike, të gjithë faktorët e tjerë ndikojnë në arritje vetëm nëpërmjet efektit të tyre në motivacion.³

Shumë punime kërkimore pretendojnë se nxënësit, të cilët kanë një orientim të brendshëm motivues përdorin strategjitë njohëse dhe

¹ Richard M. Ryan & Edward L. Deci, "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*, 2000. 55, 68-78.

² Carolyn M. Tucker etj, "Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children". *Psychology in the Schools*, 2002 f. 477-488.

³ Po aty, f.466

proceset vetë-rregulluese më shumë se sa nxënësit që kanë një orientim të jashtëm motivues.⁴ Ne kemi parë gjithashtu se një qasje e thellë e të mësuarit është e lidhur me një shkallë të lartë të përfshirjes dhe të interesit të brendshëm ndaj të mësuarit, në ato raste ku rezultatet dalin vazhdimisht si rrjedhojë e shkaqeve të brendshme (aftësia dhe përpjekja), ndërsa duke supozuar se rezultatet janë për arsye të shkaqeve të jashtme (si ndikimet pozitive drejt përvetësimit sipërfaqësor të të mësuarit).⁵

Kontributi i fundit teorik për kuptimin tonë të motivimit dhe angazhimit ka të bëjë me orientimin e motivimit. Orientimi i motivimit i referohet përqendrimit të nxënësit në detyrën që ka në dorë (fokus në të mësuar), ose se si ai ose ajo e kryen atë (fokus në performancë). I rëndësishëm për këtë diskutim është veçanërisht fokusi i nxënësve në të mësuar. Fokusi në të mësuar i referohet tendencës së nxënësve për t'u ndier të suksesshëm dhe për të fituar kënaqësi në atë që ata janë përcaktuar për të bërë.⁶

Nxënësit që janë të fokusuar në mësim janë të motivuar për të arritur shkathtësi në vend se të dalin më të mirë se të tjerët. Ata i shohin detyrat më shumë si përpjekje se sa si aftësi dhe dështimi konsiderohet si vërejtje diagnostike që mund të çojë në përmirësim të mëvonshëm.⁷ Për shkak të kësaj përpjekje dhe orientimi, nxënësit e fokusuar në të mësuar nuk ndihen të kërcënuar aq nga dështimi, sepse dështimi reflekton më shumë në përpjekjet se sa në aftësitë e tyre.

⁴ Eric M. Anderman etj, "Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence and grades across the transition to middle level schools". *Contemporary Educational Psychology*, 1997, f. 269-298.

⁵ Edward L. Deci & Richard M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985, f. 87.

⁶ Carol S. Dweck, "Motivational processes affecting learning". *American Psychologist*, 1986, f. 1040-1048

⁷ Michael J. Middleton & Louis C. Midgley, *Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory*. *Journal of Educational Psychology*, 1997, f. 710-718.

Si pasojë, ata i përgjigjen pengesave dhe presionit më shumë me përpjekje dhe strategji pro aktive sesa me vetë goditje, të tilla si vetë sabotim apo tërheqje dhe mos angazhim.⁸

Fokusi në të mësuar është i lidhur pozitivisht me praktikën e strategjive të zotërimit dhe negativisht me strategjitë e shmangies. Me rëndësi është që nxënësit e fokusuar në të mësuar janë elastikë ndaj pengesave, sepse ata e shohin punën e dobët apo dështimin si reflektim të përpjekjeve dhe strategjive të tyre dhe kështu iu përgjigjen atyre me përpjekje më të mëdha dhe strategji më të mirë. Kështu, fokusi në mësim, duket të jetë një element kritik i motivimit të nxënësve.

Nxënësit e orientuar në sukses janë optimist dhe kanë një ndjenjë të fortë të vetë-besimit.⁹

Kjo sjell në konsideratë çështjen e vetë efikasitetit. Nxënësit të cilët kanë një vetë efikasitet të lartë priren për të krijuar dhe testuar kurse alternative të veprimit, kur ata nuk korrin sukses që nga fillimi, funksionojnë më mirë në klasë përmes niveleve të larta të përpjekjeve dhe këmbënguljeve dhe merren në mënyrë më efektive me situata problematike, duke ndikuar në mënyrë kognitive dhe emocionale në këto situata.¹⁰

Nxënësit me vetë-efikasitet të ulët tentojnë të qëndrojnë me mangësitë e tyre dhe t'i shohin situatat më të vështira se sa që ato vërtet janë.¹¹ Ne mund të themi me njëfarë besimi se vetë besimi është i rëndësishëm për motivimin e një nxënësi. Nxënësi i cili ka një ndjenjë të fortë të vetë besimit është energjik për t'i kryer detyrat (d.m.th është i motivuar dhe i angazhuar).

Provat e mbështesin këtë pohim: vetë efikasiteti dhe vetë besimi kanë qenë të lidhura me rezultatet e tilla si vetë rregullimi, përpjekjet,

⁸ John A. Martin, etj. *Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students*. *Journal of Educational Psychology*, 2003, f. 617-628.

⁹ John A. Martin, *The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation*. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 2001, f.1-20

¹⁰ Albert Bandura, *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Co, 1997.

¹¹ Po aty.

këmbëngulja dhe arritjet.¹² Vetë besimi është, pra, i rëndësishëm për ndërtimin e modelit të motivimit dhe angazhimit që është duke u zhvilluar këtu.

Një mënyrë tjetër e konceptimit të vetë besimit është aspekti i pritjes: nxënësit të cilët besojnë se janë të aftë për zotërimin e detyrave shkollore kanë gjithashtu pritje pozitive për sukses. Pjesa më e madhe e vetë besimit e nxënësve lidhur me rezultatet akademike është e lidhur me motivimin dhe arritjet e tyre. Çfarë kontribuon më tej në motivimin e nxënësve dhe angazhimin e tyre është vlerësimi i tyre për një detyrë.

Për më tepër, bashkëveprimi i pritjeve dhe vlerësimi i tyre për një detyrë të caktuar parashikojnë motivimin dhe angazhimin e tyre dhe duke i vlerësuar ato, nxënësit janë më të motivuar dhe të angazhuar për t'i bërë detyrat.

Ky bashkëveprim është konceptuar në teorinë e vlerës dhe pritjeve.¹³

Një tjetër komponent i rëndësishëm i motivimit dhe angazhimit është vlerësimi i shkollës dhe i detyrave brenda saj. Kur nxënësit e shohin rëndësinë e asaj që ata mësojnë, ata kanë tendencë të jenë më të angazhuar në këto lëndë dhe të arrijnë në një nivel më të lartë. Vlerësimi i shkollës është gjithashtu i rëndësishëm për elasticitetin edukativ në kuptimin që ajo është e lidhur me këmbëngulje ndaj sfidave,¹⁴ dhe kjo është ajo këmbëngulja që i ndan ata nxënës që braktisin detyrat para kohe nga ata që janë në gjendje t'i kapërcejnë sfidat akademike edhe më të vështira. Vlerësimi i shkollës mund t'i forcojë nxënësit për kohë të vështira në mënyrë që të parashikohen edhe synimet për t'i vazhduar studimet në të ardhmen.¹⁵ Modeli ynë i motivimit për këtë arsye mund të zgjerohet në përfshirjen e vlerësimit të shkollës dhe këmbënguljes.

¹² Paul Pintrich, etj, *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1996.

¹³ Jacquelynne S. Eccles etj, *Motivation to succeed*, New York, 1998 f. 1018- 1095.

¹⁴ John A. Martin, *The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation*. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 2001, f.45-55

¹⁵ Po aty.

Nxënësit që i shmangen dështimit priren të jenë të shqetësuar dhe të motivuar nga frika e dështimit, jetojnë me dyshime në vetveten dhe janë të pasigurt në lidhje me aftësinë e tyre për të shmangur dështimin apo për të arritur sukses.¹⁶ Ndërkaq që këta nxënës shpesh mund të punojnë shumë dhe arrijnë sukses, ata mund të ndikohen negativisht nga pengesat meqë kështu konfirmohen dyshimet e tyre në lidhje me aftësitë dhe kontrollin e tyre të pasigurt.

Në thelb, ata nuk kanë elasticitetin edukativ. Shpesh si përgjigje të kësaj frike nga dështimi, nxënësit që i shmangen dështimit mund edhe të sabotojnë në mënyrë aktive ose të pengojnë shanset e tyre për sukses (p.sh. shtyjnë mësimin për më vonë, lënë mësimin deri në minutën e fundit, apo nuk mësojnë fare) kështu që ata kanë një justifikim nëse nuk kanë edhe aq sukses. Ky justifikim u shërben atyre si një mekanizëm mbrojtës ngase ata mund të fajësojnë punën e tyre të varfër më tepër se sa mungesën e mundshme të aftësive të tyre.¹⁷

Nxënësit që pranojnë dështimin (nganjëherë të referuar si të pafuqishëm për mësim) janë dorëzuar madje edhe pa u përpjekur fare për të shmangur dështimin. Këta nxënës janë të paangazhuar në përgjithësi në studimet e tyre dhe shfaqin një model të pafuqishëm të motivimit.¹⁸ Në shumë raste, nxënësit që pranojnë dështimin në mënyrë aktive sabotojnë edhe shanset e tyre për sukses duke mos u përpjekur fare. Këta nxënës nuk kanë motivim.

Megjithatë, nuk është aq e lehtë për të kuptuar se çfarë i motivon nxënësit. Studime të shumta janë kryer për këtë temë, e cila ka çuar në zhvillimin e disa teorive të motivimit.

Metodologjia

Ky hulumtim është kryer me metodën e anketimit ku nxënësit kanë vetë-raportuar në pyetësorët për variablat e hulumtuara në klasat e tyre nëpër shkolla.

¹⁶ Martin V. Covington & Carol Omelich, *Effort: The double-edged sword in school achievement. Journal of Educational Psychology*, 1979, f.169-182.

¹⁷ Po aty, f.169-182.

¹⁸ Lyn Y. Abramson etj, *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology*, 1978, f. 49-74.

Grup moshë e hulumtuar për këtë studim kanë qenë nxënësit e klasës 10, 11 dhe 12 të shkollës së mesme publike “Sami Frashëri” si dhe nxënësit e shkollës së mesme private “Luarasi” në Prishtinë.

Mostra

Pjesëmarrës të studimit ishin 200 nxënës të dy shkollave të mesme të Prishtinës. Përzgjedhja e mostrës është bërë në mënyrë oportune.

Moshë e nxënësve ishte prej 16 – 18 vjeç. Në përgjithësi, 118 nxënës ishin femra dhe 69 ishin meshkuj.

Instrumentet matëse

Shkalla e Motivimit dhe Angazhimit (SHMA) për nxënës të shkollave të mesme është përdorur për të mbledhur të dhëna për studimin.

Shkalla është përpiluar nga psikologu australian Dr. Andrew Martin në vitin 2001.

SHMA - (Shkalla e mesme), është një instrument që mat motivimin dhe angazhimin e nxënësve të shkollës së mesme (12 - 18 vjeç). Ajo vlerëson motivacionin përmes tri dimensionesh njohëse adaptive (mendimet përforcuese), tri dimensionesh të sjelljes adaptive (sjelljet përforcuese), tre dimensionesh njohëse penguese, dhe dy dimensionesh reduktuese të sjelljes të motivimit dhe të angazhimit. Secili nga faktorët përbëhet nga katër iteme - kështu është një instrument që ka 44- iteme. Për secilin artikull, studentët përcaktohen në njërin nga shkallët duke filluar prej shkallës “ pajtohem plotësisht” deri në shkallën “nuk pajtohem fare”.

SHMA kërkon informata demografike nga pjesëmarrësit si emri, gjinia, moshë dhe nota e nivelit të vitit. Shkalla përbëhet nga 44 iteme, 4 iteme për secilin nga 11 faktorët e Mekanizmit të Motivimit dhe Angazhimit. Në këtë hulumtim janë përfshirë vetëm faktorët të cilët kanë të bëjnë me njohjet përforcuese dhe njohjet reduktuese.

Hipoteza e hulumtimit (nën hipotezat) do të jetë:

H1: Njohjet përforcuese si dhe njohjet reduktuese të motivimit janë të rëndësishëm në suksesin e përgjithshëm shkollos.

H1.1: Njohjet përforcuese (vetë-besimi, fokusi i të mësuarit dhe vlerësimi i shkollës) kanë ndërlidhje pozitive me suksesin shkollor. Me rritjen e njohjeve përforcuese, rritet sukseasi shkollor.

H1.4: Njohjet reduktuese (vetë-sabotimi dhe mosangazhimi) kanë ndërlidhje negative me suksesin shkollor. Me rritjen e njohjeve reduktuese, bie sukseasi shkollor.

Njohjet përforcuese

Mendimet përforcuese përfshijnë vetë-besimin (ose vetë-efikasitetin), të mësuarit e fokusuar (ose orientimin e zotërimit), dhe vlerësimin e shkollës.

Vetë-besimi. Përshtatur në një pjesë nga¹⁹ Patterns of Adaptive Learning Survey, vetë-besimi është besimi i nxënësve dhe siguria në aftësinë e tyre për të kuptuar ose për të bërë me të mirën e tyre në shkollë, për të përmbushur sfidat me të cilat ata ballafaqohen, dhe për të përformuar më të mirën e aftësisë së tyre. p.sh. " Në qoftë se përiqem me zell, besoj se do t'ia dalë mbanë me detyrat shkollore".

Vlerësimi i shkollës. Përshtatur në një nga pjesët²⁰ e strategjisë së motivuara për të mësuarit e pyetësorëve, vlerësimi i shkollës është se sa nxënës besojnë se atë çfarë e mësojnë në shkollë është e dobishme, e rëndësishme dhe relevante për ata ose për botën në përgjithësi. p.sh. "Mësimi në shkollë është i rëndësishëm për mua".

Të mësuarit e fokusuar. Përshtatur në pjesën nga²¹të mësuarit e fokusuar është duke u përqendruar në të mësuarit, zgjidhjen e problemeve dhe zhvillimin e aftësive. p.sh. "Unë ndihem shumë i kënaqur me veten time, kur unë me të vërtetë kuptoj se çfarë jam duke mësuar në shkollë".

¹⁹ Louis C. Midgley etj, *Predictors of adolescent's use of academic self-handicapping strategies.* *Journal of Educational Psychology*, 1996, f. 423-434.

²⁰ Paul R. Pintrich, *Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement.* *Journal of Educational Psychology*, 2000, f. 544-555.

²¹ Richard S. Newman, "Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help", 1991, f. 151-183.

Njohjet reduktuese

Reduktues janë vetë-sabotimi dhe tërheqja (mosangazhimi).

Vetë-sabotimi. Adaptuar nga Academic Self-Handicapping Scale²² and the Shortened Self-handicapping Scale²³, vetë sabotimi i studentëve vjen atëherë kur ata bëjnë gjëra që zvogëlojnë shanset e tyre për sukses në shkollë. Shembujt kanë treguar se në kohën kur kanë për të bërë një detyrë ata humbin kohë derisa ata janë duke menduar për të bërë detyrat shkollore të tyre ose duke mësuar për një provim.

p.sh. " Nganjëherë nuk angazhohem shumë në detyra, kështu që kam arsyetim nëse nuk ia dal mirë ".

Mosangazhimi. Nxënësit janë të paangazhuar ose në rrezik të mos angazhimit kur ata ndjehen si të dhënë pas lëndëve të veçanta shkollore ose të paangazhuar për shkollë në përgjithësi. Nxënësit shumë të paangazhuar kanë tendencë të pranojnë dështimin dhe të sillen në mënyrat që pasqyrojnë pafuqinë. p.sh. "Më të vërtetë nuk po brengosem më për shkollë".

Metodat e përpunimit të rezultateve

Metodat e aplikuara me qëllim të realizimit të detyrave të parashtruara në këtë punim, janë metodat deskriptive statistikore (parametrat e tendencës qendrore, të dispersionit dhe të korrelacioneve) si dhe metodat shkencore të kondensimit dhe transformimit të rezultateve.

Rezultatet janë përpunuar me anë të programit kompjuterik SPSS versioni 17.0.

²² Louis C. Midgley etj, *Predictors of adolescent's use of academic self-handicapping strategies. Journal of Educational Psychology*, 1996, f. 423-434.

²³ Michael J. Strube, "An analysis of the Self-Handicapping Scale". *Basic and Applied Social Psychology*, 1986, f. 211-224.

Niveli përshkrues i analizës së variablave të përfshira në hulumtim është kryer me ndihmën e këtyre metodave :

Nga parametrat e statistikës përshkruese janë përfshirë :

- Mesatarja aritmetikore, (llogaritja e tendencës qendrore të rezultateve)
- Devijimi standard, (shpërndarja e rezultateve nga vlera mesatare e tyre)
- Rezultati minimal dhe maksimal, (rangu në mes dy vlerave ekstreme)
- Skenus, (normaliteti i shpërndarjes së rezultateve)
- Kurtosis (Niveli i homogjenitetit të grupit) dhe
- Korrelacionet dhe kroskorelacionet. (shkalla e ndërlidhjes në mes ndryshoreve)
- H-Katrori (*Ch-square*)

Rezultatet me diskutim

Interpretimi i parametrave themelorë statistikorë

Në tabelën e parametrave themelorë statistikorë shohim se vlerat e mesatares aritmetike mund të konkludohet se në shumicën e ndryshoreve, të cilat hipotetikisht mbulojnë dimensionet e njohjeve përforcuese, shohim se shumica e përgjigjeve kanë qenë të nivelit pohues pajtohem dhe pajtohem plotësisht.

Vlerat e skenosit të cilat në shumicën e rasteve të këto variabla janë më të larta se vlera një, tregojnë për një shmangieje të rezultateve nga shpërndarja normale. Një dukuri e tillë e shpërndarjes së rezultateve vërehet edhe në rezultatet e autorëve të tjerë, dhe është më se e zakonshme kur kemi të bëjmë me shpërndarje të rezultateve në ndryshoret e nivelizuara sipas shkallës së Likertit të cilat janë të tipit ordinal. Në rastin tonë shumica e variablave kanë një shpërndarje jo normale negative që do të thotë se shumica e rezultateve janë më të vogla se mesatarja e tyre aritmetike.

Njohjet reduktuese që përfaqësojnë sabotimin kanë realizuar shpërndarje normale përderisa mosangazhimi ka realizuar shpërndarje jo normale pozitive.

Në ndryshoren e suksesit shohim se nota mesatare e të gjithë nxënësve të përfshirë në hulumtim është 3.76, dhe rezultatet sillen në kufijtë e shpërndarjes normale të rezultateve.

Tabela 1. Vlerat e parametrave themelore statistikore për variablet nën hulumtim

Statistika përshkruese							
	N	Min	Max	Mesatarja	Devijimi standard	Skewness	Kurtosis
Vetëbesimi	185	1,00	7,00	6,15	0,871	-1,74	6,52
Vlerësimi i shkollës	185	3,00	7,00	6,33	0,69	-1,24	3,11
Kuptimi i të mësuarit	185	4,00	7,00	6,31	0,62	-0,62	0,77
Sabotimi	185	1,00	7,00	3,75	1,86	0,10	-1,20
Mosangazhimi	185	1,00	6,00	2,11	1,33	1,32	1,04
Suksesi	185	1,00	5,00	3,76	1,19	-0,83	-0,053
Valid N	185						

Ndikimi i njohjeve përforcuese në suksesin e nxënësve

Relacionet e vetëbesimit me suksesin përfundimtar

Nga tabela nr.1, ku janë paraqitur përqindjet e grupimit të niveleve të vetëbesimit sipas grupeve përkatëse të suksesit të treguar mund të konkludohet si në vijim:

Analizat vërtetuan që ekziston lidhshmëri e rëndësishme në mes të nivelit të vetëbesimit dhe suksesit përfundimtar të nxënësve [$\chi(185,2)=87.05, p= 0.000$].

Nga numri i përgjithshëm i nxënësve 13.5% të tyre kanë realizuar sukses të dobët, 53.5% mesatar dhe 33 % shkëlqyeshëm Ndërsa sa i përket vetëbesimit 11.9% kanë treguar vetëbesim të ulët dhe 88.1% kanë treguar vetëbesim të lartë. 98.4 % e nxënësve të shkëlqyeshëm kanë treguar nivel të lartë të vetëbesimit, dhe në vetëm 1.6% e tyre kanë nivel të ulët të vetëbesimit. Edhe nxënësit me sukses mesatar

kanë treguar vlera afërsisht të njëjta, ku 96% e tyre kanë shprehur nivel të lartë të vetëbesimit dhe vetëm 4% i takojnë grupit të atyre të cilët kanë nivel të ulët. Nxënësit të cilët kanë sukses të dobët, përqindja më e madhe e tyre 68% kanë treguar nivel të ulët ndërsa vetëm 32% i takojnë grupit të cilët kanë vetëbesim të lartë.

Nga kjo pasqyrë e rezultateve mund të konkludohet se shumica e nxënësve të cilët kanë nivel të lartë të vetëbesimit kanë realizuar sukses mesatar apo të shkëlqyeshëm, përderisa nxënësit me nivele të ulët të vetëbesimit kanë sukses më të dobët në mësim. Ky raport i ndryshoreve na bënë të kuptojmë se komponenti i vetëbesimit luan rol të rëndësishëm në suksesin përfundimtar në shkollë duke bërë që ngritja e saj të ndikojë pozitivisht edhe në përmirësim të rezultatit.

Tabela. 10. Relacionet e vetëbesimit me suksesin përfundimtarë

Ndrysh		Suks			Tot
		Dob	Mesat	Shkëlqyes	
Vetëbesi ul	Cou	1	4	1	2
	Expected	3,	11,	7,	22,
	% within	77,3	18,2	4,5	100,0
	% within	68,0	4,0	1,6	11,9
	Resid Std.	14, 8,	-7, -2,	-6, -2,	
Vetëbesi lart	Cou	8	9	6	16
	Expected	22,	87,	53,	163,
	% within	4,9	58,3	36,8	100,0
	% within	32,0	96,0	98,4	88,1
	Resid Std.	-14, -3,	7, /	6, /	
	Cou	2	9	6	18
	Expected	25,	99,	61,	185,
	% within	13,5	53,5	33,0	100,0
	% within	100,0	100,0	100,0	100,0

C -Square			
	Val	d	Asymp.
Pearson -Squa	87,0 ^a	2	,00
Likelihood	59,9	2	,00
Line -b-Line	49,4	1	,00
N of Valid Associat	18		

Symmetric			Val	Approx.
	by	P		
Nominal		Cramer's	,68	,00
N of Valid			18	,00

Relacionet e vlerësimit të shkollës me suksesin përfundimtarë

Edhe në rastin e dytë vërtetohet se ekziston lidhshmëri e rëndësishme në mes të nivelit të vlerësimit të shkollës dhe suksesit përfundimtarë të nxënësve. Analizat vërtetuan që ekziston lidhshmëri e rëndësishme statistikore në mes të vlerësimit të shkollës dhe suksesit përfundimtar të nxënësve [ch(185,2)=87.05, p= 0.000].

Edhe në rastin e vlerësimit të shkollës është paraqitur situatë identike e shpërndarjes së përqindjes së nxënësve në grupet përkatëse. 11.9% kanë treguar vlerësim të ulët dhe 88.1% kanë treguar vlerësim

të lartë. Po ashtu, 98.4 % e nxënësve të shkëlqyeshëm kanë treguar nivel të lartë të vlerësimit dhe në vetëm 1.6% e tyre kanë nivel të ulët të vlerësimit. Edhe nxënësit me sukses mesatar kanë treguar vlera afërsisht të njëjta, ku 96% e tyre kanë treguar nivel të lartë të vlerësimit për shkollën dhe vetëm 4% i takojnë grupit të atyre të cilët kanë nivel të ulët. Nxënësit të cilët kanë sukses të dobët, përqindja më e madhe e tyre 68% kanë treguar nivel të ulët ndërsa vetëm 32% i takojnë grupit të cilët kanë vlerësim të lartë.

Nga kjo pasqyrë e rezultateve mund të konkludohet se shumica e nxënësve të cilët kanë nivel të lartë të vlerësimit ndaj shkollës, të cilin e shprehin me bindjet se ajo çfarë mësohet në shkollë është e rëndësishme dhe do të jetë e dobishme në jetën e tyre, kanë realizuar sukses mesatar apo të shkëlqyeshëm, përderisa nxënësit me nivele të ulët të vlerësimit kanë sukses më të dobët në mësim. Edhe në këtë rast mund të vijmë në përfundimin se komponenti i vetëbesimit luan rol të rëndësishëm në suksesin përfundimtar në shkollë, duke bërë që ngritja e saj të ndikojë pozitivisht edhe në përmirësim të rezultatit.

Tabela. 11. Relacionet e vlerësimit të shkollës me suksesin përfundimtar

		Suk			Tot	C-Square			
		Do	Mesa	Shkëlqev		Val	d	Asym	
Vlerësim	Co	1	4	1	2	Pearson Squ	87.0 ⁺	2	0
	Exected	3	11	7	22	Likelihood	59.9	2	0
	% within	77.3	18.2	4.5	100.0	Lin -b-Lin	49.4	1	0
	% within	68.0	4.0	1.6	11.9	N of Valid	18		
	Resid	14	7	6		Assoc			
	Std	8	7	7					
Vlerësim	Co	8	9	6	16	Symmetric			
	Exected	22	87	53	163		Val	Approx	
	% within	4.9	58.3	36.8	100.0	Nominal by P	6	0	
	% within	37.0	96.0	98.4	88.1	Cramer	6	0	
	Resid	14	7	6		N of Valid	18		
	Std	3							
	Co	2	9	6	18				
	Exected	25	99	61	185				
	% within	13.5	53.5	33.0	100.0				
	% within	100.0	100.0	100.0	100.0				

Relacionet e kuptimit të mësuarit me suksesin përfundimtar.

Analizat vërtetuan që ekziston lidhshmëri e rëndësishme statistikore në mes të kuptimit të mësuarit dhe suksesit përfundimtar të nxënësve [ch(185,2)=82.38, p= 0.000].

Edhe në rastin e kuptimit të mësuarit nxënësit me sukses të shkëlqyeshëm kanë treguar në mbi 98% të rasteve se ndjehen të kënaqur me atë që mësojnë dhe e kanë të qartë idetë të cilat i perceptojnë si dije dhe ide të reja të marra në shkollë. Edhe në këtë rast përqindje e nxënësve me sukses mesatar, të cilët kanë nivel të lartë të kuptimit të mësimit është diçka më e ulët se ajo e atyre me sukses të shkëlqyeshëm. Nxënësit me sukses të dobët, në 68% të rasteve kanë treguar se nuk kanë nivel të lartë të kuptimi të të mësuarit. Si në rastet e mësipërme, edhe kuptimi i të mësuarit luan rol të rëndësishëm në suksesin përfundimtar të nxënësve.

Nga pasqyra e relacioneve të tri dimensioneve vetëbesimit, vlerësimit të shkollës dhe kuptimit të të mësuarit, të cilat i takojnë dimensionit të njohjeve pozitive, luajnë rol të rëndësishëm në suksesin përfundimtar në shkollë. Kjo nënkupton se nivel i lartë i njohjeve pozitive i kontribuon arritjes së suksesit më të lartë të nxënësve dhe anasjelltas.

Tabela. 12. Relacionet e kuptimit të mësuarit me suksesin përfundimtar

		Suks			Tot
		Dn	Mosa	Shkëllova	
Kuptim i të	Cou	1	5	1	2
	Expected	3.	12.	7.	23.
	% within	73.9	21.7	4.3	100.0
	% within	68.0	5.1	1.6	12.4
	Resid Std	13. 7.	-7. 2.	-6. 2.	
Kuptim i të	Cou	8	9	6	16
	Expected	21.	86.	53.	162
	% within	4.9	58.0	37.0	100.0
	% within	32.0	94.9	98.4	87.6
	Resid Std	-13. 3.	73 6.	6. 6.	
Cou		2	9	6	18
	Expected	25.	99.	61.	185
	% within	13.5	53.5	33.0	100.0
	% within	100.0	100.0	100.0	100.0

C-Square			
	Val	d	Asymn
Pearson-Squa	82.3 ^a	2	.00
Likelihood	57.7	2	.00
Line-by-Line	48.4	1	.00
N of Valid Associa	18		

Symetric		
	Val	Approx
Nominal by P Cramer'	.66	.00
N of Valid	18	.00

Relacioni i njohjeve reduktuese me suksesin mësimit

Relacioni i sabotimit me suksesin mësimit

Sabotimi si komponent i njohjeve reduktuese, i definuar si prirje e nxënësve për të gjetur justifikime jo reale dhe për të fshehur arsyet e vërteta të dështimit në provime, ka lidhshmëri të rëndësishme

statistikore me suksesin përfundimtar në mësim. Vlerat [ch(185,2)=6.27, p= 0.043]. tregojnë se kjo lidhshmëri mund të interpretohet si lidhje statistikore e rëndësishme.

Nga tabela e shpërndarjes së përqindjeve të nxënësve në bazë të përkatësisë në nivele të caktuara të suksesit shohim se 59% kanë treguar nivel të ulët të vlerave të sabotimit, ndërsa 41% vlera të larta të sabotimit. Nga tabelat e shpërndarjes në bazë të nivelit të suksesit shohim se nivelin më të lartë të sabotimit e kanë treguar pikërisht nxënësit të cilët kanë treguar sukses të dobët. 64% e tyre kanë treguar nivel të lartë të treguesve të sabotimit. Te grupi i nxënësve me sukses mesatar dhe sukses të shkëlqyeshëm niveli i lartë i sabotimit është treguar vetëm në 38 % të rasteve.

Këto rezultate lënë për të kuptuar se sukseksi i nxënësve në mësim është i varur edhe nga niveli i gatishmërisë së tyre për të sabotuar detyrat shkollore. Nxënësit me rezultat të dobët janë të prirë që të manifestojnë shenja më të lartë ta sabotimit dhe anasjelltas.

Tabela.19. Relacioni i sabotimit me suksesin mësimor

		Suks			Tot
		Dn	Mesa	Shkëlqeve	
Sabotim	Count	9	6	3	10
	Expected	14	58	35	109
	% within	8.3	56.9	34.9	100.0
	% within	36.0	62.6	62.3	58.9
	Resid	-.5	3.	2.	
	Std	.1			
Sabotim i	Count	1	3	2	7
	Expected	10	40	25	76
	% within	21.1	48.7	30.3	100.0
	% within	64.0	37.4	37.7	41.1
	Resid	5.	-.3	-.2	
	Std	1			
	Count	2	9	6	18
	Expected	25	99	61	185
	% within	13.5	53.5	33.0	100.0
	% within	100.0	100.0	100.0	100.0

C-Square			
	Val	d	Asymp.
Pearson	6.27 ^a	2	.04
Likelihood	6.1	2	.04
Linear-by-Linear	3.1	1	.07
N of Valid	18		

Symmetric			
	Val	Approx	
Nominal by	P	.18	.04
	Cramer's	.18	.04
N of Valid		18	

Relacioni i mosangazhimit me suksesin mësimor

Mosangazhimi, i cili është i definuar si zvogëlimi i interesimit dhe shkallë e ulët e brengosjes së nxënësve për t'u përfshirë në përmbushjen e obligimeve shkollore, ka realizuar lidhshmëri të rëndësishme statistikore me suksesin e treguar të nxënësve në përfundim të vitit shkollor. Vlerat [ch(185,2)=32.82, p= 0.000] tregojnë për një nivel mesatar të kësaj lidhshmërie.

Analiza e shpërndarjes së përqindjes tregon se 85% e nxënësve kanë treguar vlera të ulëta të mosangazhimit, përderisa vetëm 15% e rasteve janë identifikuar me nivel të lartë të mosangazhimit. Vlerë më të lartë të mosangazhimit kanë treguar nxënësit të cilët kanë sukses të dobët, respektivisht 52% prej tyre janë deklaruar se niveli i përkushtimit të tyre në përmbushjen e detyrave shkollore si dhe interesimi i tyre për shkollën bie dita ditës. Te nxënësit me sukses mesatar dhe sukses të shkëlqyeshëm nuk janë paraqitur ndryshime sa i përket dallimit të tyre në komponentin e mosangazhimit. Vetëm në 7%-10% të nxënësve me sukses mesatar dhe të shkëlqyeshëm kanë manifestuar vlera të larta të mosangazhimit.

Këto rezultate të lidhshmërisë së sabotimit dhe mosangazhimit si komponentë të njohjeve reduktuese, me suksesin përfundimtar të nxënësve, tregojnë se njohjet reduktuese kanë lidhshmëri negative me suksesin e mësimit. Të gjithë nxënësit të cilët kanë nivel të lartë të vlerave të njohjeve reduktuese kanë treguar sukses të dobët dhe e kundërta.

Tabela. 20. Relacioni i mosangazhimit me suksesin mësimesor

Përfun

		Srk			Tot
		Do	Mesa	Shkëlqev	
Mosangazhimi i ul	Co	1	8	5	15
	Expected	21	84	57	158
	% within	7.6	56.3	36.1	
	% within	48.0	89.9	93.4	85.4
	Row	.9	.4	.4	
Mosangazhimi i lart	Co	1	1	4	7
	Expected	3	14	8	27
	% within	48.1	37.0	14.8	100.0
	% within	57.0	10.1	6.6	14.6
	Row	0	.4	.4	
Mosangazhimi i mesatar	Co	2	9	6	18
	Expected	25	99	61	185
	% within	13.5	53.5	33.0	100.0
	% within	100.0	100.0	100.0	100.0
	Row	.4	.4	.4	

C-Square			
	Val	df	Asymptotic
Pearson-Square	32.8	2	.0
Likelihood	24.8	2	.0
Linear-by-Linear	20.5	1	.0
N of Valid	18		

Symmetric		
	Val	Asymptotic
Nominal by Nominal	4	.0
Cramer	4	.0
N of Valid	18	

Përfundimi me rekomandime

Rezultatet e hulumtimit dëshmojnë rëndësinë e madhe të dimensionit të motivimit në procesin mësimesor. Përkundër faktit se vetë procesi mësimesor paraqet dukuri komplekse e cila i nënshtrohet ndikimit të

madh të faktorëve të ndryshëm, përmes këtij hulumtimi është arritur të vërtetohet efekti i dimensioneve të ndryshme motivuese në suksesin përfundimtar.

Modeli i përfshirë në hulumtim, për të përcaktuar nivelin e ndikimit në suksesin përfundimtar, natyrisht se paraqet modalitet të kufizuar të faktorëve nga të cilët varet sukcesi përfundimtar. Një hulumtim më gjithëpërfshirës, ku do të trajtoheshin edhe efektet e faktorëve të tjerë të kombinuar në modele shumë faktorësh, natyrisht se do të përcaktonte më me saktësi edhe madhësinë e ndikimit të dimensioneve motivuese në sukses të nxënësve.

Të dhënat e fituara mund t'iu shërbejnë të gjithë atyre të cilët janë të përfshirë në proces mësimor për të kuptuar rëndësinë e dimensioneve motivuese, në mënyrë që punën e tyre didaktike-profesionale të jenë në gjendje ta drejtojnë drejt arritjes së suksesit më të lartë nga ana e nxënësve.

Duke u mbështetur në rezultatet e dala nga hulumtimi dhe konkluzat e nxjerra nga shfrytëzimi i metodave të përdorura në hulumtim dalin edhe rekomandimet në vijim.

1. Dimensionet e njohjeve përforcuese dhe sjelljeve përforcuese (njohuritë përforcuese vetëbesimi, vlerësimi i shkollës, kuptimi i të mësuarit,) meqenëse kanë ndikim pozitiv në suksesin përfundimtar, duhet të trajtohen me mjaft seriozitet dhe duhet të stimulohet nxitja dhe zhvillimi i tyre në shkollë.
2. Është e rëndësishme që në punë me nxënës të reduktohet në masë të madhe zhvillimi i njohjeve reduktuese (mosangazhimi dhe vetë sabotimi).
3. Me qëllim të një besueshmërie më të lartë në rezultatet e fituara të përfshihet mostër numerikisht dukshëm më e madhe se mostra e përfshirë në hulumtimin aktual.
4. Një hulumtim longitudinal ku do të shikohen aspektet e motivimit dhe pastaj matet sukcesi në shkollë, pikërisht për të shikuar aspektin shkak dhe pasojë.

Bibliografia

Deci, L. Edward & Ryan, M. Richard. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.. 1985.

Fortier, S. Michelle & Vallerand, J. Rrobert & Guay, Frederic. *Academic motivation and school performance..* Contemporary Educational Psychology. 1995.

Harter, Susan & Connell, P. James. *A model of children's achievement and related selfperceptions of competence, control, and motivation orientation*. In J. Nicholls (Ed.). *The development of achievement motivation*. London: JAI Press. 1984.

Lumsden, S. Linda. *Student Motivation to Learn*. ERIC Clearinghouse on Educational, 1994.

Meece, L. Judith & Anderman, M. Eric, & Anderman, H. Lynley. *Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement*. Annual Review of Psychology. 2006.

Schiefele, Ulrich & Krapp, Andreas & Winteler, Andrin. *Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. The role of interest in learning and development*. 1992.

Schunk, H. Dale & Pajares, Frank. *The development of academic self-efficacy. Development of achievement motivation*, San Diego, CA: Academic Press, 2002.

Skinner, A. Ellen & Wellborn, G. James & Connell, P. James. "What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school". *Journal of Educational Psychology*. 1990.

Wigfield, Allan. *Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective*. Educational Psychology Review. 1994.