



UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE

DEPARTAMENTI I SOCIOLOGJISË

PROGRAMI I DOKTORATËS

**KONSTRUKSIONET SOCIOLOGJIKE TË SJELLJES DEVIJANTE
TË NXËNËSVE NË KLASË DHE NDIKIMI I SAJ
NË STRESIN PROFESIONAL
TË MËSUESVE**

Paraqitur në kërkim të gradës shkencore

“Doktor”

nga

M.Sc. Stela Karaj

Udhëhequr nga

Prof. Dr. Gjergji Pendavinji

Tiranë, 2014



UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE

DEPARTAMENTI I SOCIOLOGJISË

PROGRAMI I DOKTORATËS

**KONSTRUKSIONET SOCIOLOGJIKE TË SJELLJES DEVIJANTE
TË NXËNËSVE NË KLASË DHE NDIKIMI I SAJ
NË STRESIN PROFESIONAL
TË MËSUESVE**

Paraqitur në kërkim të gradës shkencore

“Doktor”

nga

M.Sc. Stela Karaj

Specialiteti

Sociologji

Udhëheqësi shkencor

Prof. Dr. Gjergji Pendavinji _____

Mbrohet më dt. ____/____/____ para jurisë:

1. _____ **Kryetar jurie**
2. _____ **Anëtar (oponent)**
3. _____ **Anëtar (oponent)**
4. _____ **Anëtar**
5. _____ **Anëtar**

Unë e kam lexuar këtë temë dhe e aprovoj, dhe sipas mendimit tim është e përshtatshme në qëllim dhe cilësi për të fituar titullin Doktor i Shkencave.

Prof. Dr. Gjergji Pendavinji

Udhëheqës Shkencor

Deklaratë statuore

Unë deklaroj në përgjegjësi të plotë se i gjithë informacioni në këtë dokument është marrë dhe paraqitur në përputhje të plotë me rregullat akademike dhe të sjelljes etike. Unë, gjithashtu, deklaroj se, bazuar në këto kërkesa dhe rregulla, kam cituar të gjithë materialin dhe rezultatet që nuk janë origjinale në këtë punë.

Emri, Mbiemri: Stela Karaj

Firma: _____

© Copyright, Stela Karaj

Të gjitha të drejtat të rezervuara

2014

TABELA E PËRMBAJTJES

KAPITULLI I – HYRJJE NË STUDIM....	1
Konteksti dhe parashtrimi i problemit.....	2
Synimi dhe objektivat e studimit.....	6
Rëndësia e problemit të studimit.....	11
Përkufizimi konceptual i variablave të studimit.....	12
Organizimi i studimit.....	16
KAPITULLI II – SHQYRTIMI I LITERATURËS.....	18
Përkufizimet për devijancën.....	18
Teoritë e procesit social për shpjegimin e devijancës.....	22
Teoria e kontrollit social e Travis Hirschi-t.....	23
Teoria e shoqërimit të diferencuar e Sutherland-it.....	31
Studime empirike në lidhje me teorinë e kontrollit social dhe të shoqërimit të diferencua.....	36
Teoria e etiketimit.....	49
Teoria e etiketimit dhe kontributi i Emile Durkheim-it.....	49
Teoria e etiketimit dhe ndërveprimi simbolik: Thomas, Cooley dhe Mead.....	50
Frank Tannenbaum: teoria e “dramatizimit të së keqes”	54
Edwin Lemert: reagimi social, devijanca parësore dhe devijanca dytësore.....	59
Teoria e etiketimit e Howard Becker.....	63
Erwing Goffman: teoria e stigmës.....	68
Zhvillime të mëvonshme të teorisë së etiketimit.....	71
Edwin Schur: stereotipizimi, interpretimi retrospektiv dhe negocimi.....	71

John Braithwaite: turpi dizintegrues dhe riintegrues.....	74
Zgjerimi i konceptit të etiketimit: rizbulimi i rëndësisë së etiketimit informal (jo zyrtar).....	75
Kritikat lidhur me teorinë e etiketimit.....	77
Studime empirike për etiketimin në sistemin shkollor.....	78
Konceptimet teorike për stresin.....	92
Teoria fiziologjike e stresit.....	92
Teoria e stresit si stimul.....	95
Teoria psikologjike e stresit.....	97
Teoria sociologjike e stresit.....	100
Studime empirike lidhur me stresin e mësuesve.....	102
Hipotezat e studimit.....	105
KAPITULLI III – METODOLOGJIA E STUDIMIT	109
Metodologjia e studimit të parë.....	109
Kampioni.....	109
Popullata e studimit.....	110
Kuadri i kampionit.....	110
Madhësia e kampionit të nxënësve.....	110
Procedura për zgjedhjen e kampionit të nxënësve.	113
Madhësia e kampionit të mësuesve.....	114
Procedura e zgjedhjes së kampionit të mësuesve.....	116
Instrumentet e studimit.....	117
Instrumenti për nxënësit.....	117
Analizat për besueshmërinë të shkallëve të përdorura në instrumentin për nxënësit.....	126
Instrumenti për mësuesit.....	128
Mbledhja e të dhënave	133
Analiza e të dhënave.....	133

Metodologjia e studimit cilësor.....	135
Kampioni i studimit.....	135
Instrumenti i studimit.....	135
Mbledhja e të dhënave.....	136
Analiza e të dhënave.....	136
Kufizime të studimit.....	137
KAPITULLI IV – REZULTATET E STUDIMIT	138
Marrëdhëniet mes faktorëve të teorisë së kontrollit social, shoqërimit të diferencuar, teorisë së etiketimit dhe sjelljes devijante të nxënësve ne klasë.....	138
Marrëdhëniet mes etiketimit negativ të aftësive mësimore të nxënësve prej mësuesve dhe moshatarëve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë.....	142
Përcaktimi i forcës parashikuese të variablave të pavarur në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë.....	143
Diferencat gjinore lidhur me përfshirjen në sjellje devijante në klasë.....	151
Marrëdhëniet mes stresit në punë të mësuesve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe variablave të tjerë të pavarur.....	167
Parashikimi i stresit në punë të mësuesit nga variablat e pavarur.....	168
Rezultatet e studimit cilësor.....	171
KAPITULLI V – DISKUTIME, PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME.....	192
Teoria e kontrollit social e Hirschi-t (1969).....	193
Atashimi.....	193
Atashimi me mësuesit.....	194
Atashimi me moshatarët.....	194

Përkushtimi në mësim.....	195
Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë.....	196
Përfshirja.....	197
Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët.....	198
Teoria e shoqërimit të diferencuar e Sutherland-it.....	199
Shoqërimi me moshatarët devijantë.....	199
Teoria e etiketimi.....	200
Etiketimi negativ i sjelljes nga mësuesit.....	200
Etiketimi negativ i sjelljes nga moshatarët.....	201
Etiketimi negativ i aftësive mësimore të nxënësve prej mësuesve.....	201
Etiketimi negativ i aftësive mësimore të nxënësve prej moshatarëve.....	202
Diferencat gjinore dhe moshore në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë.....	202
Lidhja mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë, marrëdhënieve t ë mësuesve me drejtuesit, marrëdhënieve të mësuesve me kolegët, mbingarkesës në punë dhe stresit të mësuesve në	203
Sjellja devijante e nxënësve në klasë.....	203
Mbingarkesa në punë.	204
Marrëdhëniet me drejtorin e shkollës.	204
Marrëdhëniet me kolegë.	204
Rekomandime.....	205
BIBLIOGRAFIA.....	208
SHTOJCA 1: Pyetësor për sjelljen devijante të nxënësve në klasë dhe faktorët që lidhen me të.....	231
SHTOJCA 2: Pyetësor i strukturuar për stresin në punë të mësuesve.....	235
SHTOJCA 3: Udhëzuesi i intervistës gjysmë të strukturuar.....	246

LISTA E TABELAVE

Tabela 1. Tipat e sjelljes deviante,,.....	67
Tabela 2. Madhësia e kampionit për kufirin e gabimit $\pm 5\%$ dhe nivelin e konfidencës 95% për nxënësit.....	112
Tabela 3. Madhësia e kampionit për kufirin e gabimit $\pm 5\%$, \pm dhe nivelin e konfidencës 95% për mësuesit.....	115
Tabela 4. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Sjellja devijante e nxënësve në klasë”.....	120
Tabela 5. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Mos miratimi i sjelljes devijante nga moshatarët”.....	121
Tabela 6. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Atashimi me moshatarët.....	122
Tabela 7. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Atashimi me mësuesit”.....	123
Tabela 8. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Përkushtimi në shkollë” (në aktivitetet mësimore).....	124
Tabela 9. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë”.....	125
Tabela 10. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Shoqërimi me moshatarë devijantë”.....	125
Tabela 11. Koeficientet Alfa të Chronbach-ut për shkallët e përdorura në instrumentin për nxënësit.....	126
Tabela 12 . Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Stresi në punë i mësuesit”.....	129
Tabela 13. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: Sjellja devijante (problematike) e nxënësve në klasë.....	130
Tabela 14. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Mbingarkesa në punë”.....	131
Tabela 15. Rezultatet e analizës faktoriale për	

shkallën: “Marrëdhëniet me drejtorin”.....	131
Tabela 16. Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Marrëdhëniet me kolegët”.....	132
Tabela 17. Koeficientet Alfa të Chronbah-ut për shkallët e pyetësorit me mësuesit.....	132
Tabela 18. Renditja dhe përshkrimi i koeficienteve të korrelacioneve sipas Davis (1971).....	134
Tabela 19. Korrelacionet mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe variablave të pavarur.....	139
Tabela 20. Korrelacionet mes sjelljes devijante në klasë dhe etiketimeve negative për aftësitë mësimore nga mësuesit dhe nxënësit.....	142
Tabela 21. Korrelacionet mes etiketimit negativ për aftësitë në mësim të nxënësit nga mësuesit dhe moshatarët dhe rezultateve në mësim.....	143
Tabela 22. Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve, nga variablat e pavarur me të gjithë kampionin.....	145
Tabela 23. Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve nga variablat e pavarur (përfshirë variablin lidhur me besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë).....	147
Tabela 24. Variablat parashikues të sjelljes devijante të nxënësve në klasë domethënës nga pikëpamja statistikore sipas vlerës së betës.....	148
Tabela 25. Korrelacionet gjysmë të pjesshme të variableve parashikues dhe përqindja e variancës së shpjeguar të sjelljes devijante të nxënësve në klasë në modelin e regresionit me të gjithë nxënësit.....	149
Tabela 26. Statistika deskriptive për variablat e përfshira në studim.....	150
Tabela 27. Rezultatet e Testit-t për krahasimin e mesatareve të nxënësve meshkuj dhe femra në lidhje me sjelljen devijante në klasë.....	151
Tabela 28. Udhëzimet e Cohen për interpretimin e madhësisë së përmasës së ndikimit.....	152

Tabela 29. Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve nga variablat e pavarur për femrat.....	153
Tabela 30. Renditja e variablave parashikues sipas vlerës së betës për femrat.....	154
Tabela 31. Kontributi unikal i variablave të pavarur në parashikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë te femrat.....	155
Tabela 32. Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve nga variablat e pavarur për meshkuj.....	156
Tabela 33. Kontributi unikal i variablave të pavarur në parashikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë te meshkujt.....	157
Tabela 34. Variablat parashikues të sjelljes devijante të nxënësve në klasë për femrat dhe meshkujt.....	158
Tabela 35. Rezultatet e Testi-t për krahasimin e mesatareve të grupeve të klasave ku bën pjesë nxënësi në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë.....	159
Tabela 36. Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve nga variablat e pavarur për nxënësit e klasës 7-9 (mosha 13-15 vjeç).....	160
Tabela 37. Renditja e variablave parashikues sipas vlerës së betës për klasat 7-9 (mosha 13-15 vjeç).....	161
Tabela 38. Kontributi unikal i variablave të pavarur në parashikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë për grupmoshën 13-15 vjeç (klasa 7-9).....	162
Tabela 39. Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve nga variablat e pavarur me nxënësit e klasës 10-12 (16-18 vjeç).....	163
Tabela 40. Renditja e variablave parashikues sipas vlerës së betës për klasat 10-12 (mosha 16-18 vjeç).....	164
Tabela 41. Kontributi unikal i variablave të pavarur në parashikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë për grupmoshën 16-18 vjeç (klasa 10-12).....	165
Tabela 42. Variablat parashikues të sjelljes devijante të nxënësve	

në klasë domethënës nga pikëpamja statistikore sipas nivelit të klasave ku bëjnë pjesë nxënësit.....	166
Tabela 43. Korrelacionet mes stresit të mësuesit në punë dhe variablove të pavarur.....	168
Tabela 44. Parashikimi i stresit të mësuesit në punë nga variablat e pavarur.....	169
Tabela 45. Variablat parashikues të stresit të mësuesit renditur sipas vlerës së betës.....	170
Tabela 46. Mesataret dhe devijimet standarde të variablove të përfshira në regresionin për stresin në punë të mësuesve.....	170

LISTA E GRAFIKËVE

Grafiku 1. Hallkat e procesit të etiketimit.....	76
--	----

ABSTRAKT

Ky studim kishte për synim të përcaktonte: (i) marrëdhëniet mes faktorëve të devijancës të përcaktuara në teorinë e kontrollit social të Hirschi-t (atashimit, përkushtimit, besimit, përfshirjes, mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët), në teorinë e shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it (shoqërimi me moshatarë devijantë), në teorinë e etiketimit (etiketimi negativ) dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë; (ii) përmasën në të cilën këta faktorë shpjegojnë dhe parashikojnë sjelljen devijante të nxënësve në klasë; (iii) marrëdhënien mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe stresit profesional të mësuesve si dhe (iv) përmasën e parashikimit të stresit profesional të mësuesve nga sjellja devijante e nxënësve në klasë krahas faktorëve të tjerë në kontekstin e shkollës shqiptare. Pjesëmarrësit në këtë studim ishin 839 nxënës të klasave 7-12 dhe 763 mësues të përzgjedhur me anë të teknikës së zgjedhjes së kampionit me bazë grupi. Instrumentat e studimit ishin një pyetësor i strukturuar për nxënësit që përbëhej nga 7 shkallë dhe një pyetësor për mësuesit me katër shkallë. Alfa e Chronbach-ut për shkallët e të dy pyetësorëve ishin mbi nivelin e pranuar prej $\geq .7$. Për analizën e të dhënave u përdorën koeficienti i korrelacionit i Pearson-it, testi-*t* për grupet e pavarura dhe regresioni linear me shumë variabla. Gjetjet e studimit evidentuan: (i) korrelacione negative dhe domethënëse nga pikëpamja statistikore mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe atashimit me mësuesit, atashimit me moshatarët, përkushtimit në mësim, përfshirjes në aktivitete mësimore, besimit në trajtimin e barabartë të nxënësve dhe mosmiratimin e sjelljes devijante nga moshatarët; (ii) korrelacione pozitive mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë, shoqërimit me moshatarë devijantë dhe etiketimit negativ; (iii) korrelacione pozitive mes stresit në punë të mësuesit dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë. Shoqërimi me moshatarë devijantë, mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët dhe etiketimi negativ shfaqen si parashikuesit më të fortë të sjelljes devijante të nxënësve në klasë. Sjellja devijante e nxënësve në klasë shfaqet si parashikuesi më i fortë i stresit të mësuesve në punë. Nxënësit meshkuj përfshihen më shumë se femrat në sjellje devijante.

Fjalë kyçe: *sjellja devijante e nxënësve në klasë, atashimi, përkushtimi, përfshirja, besimi, shoqërimi me moshatarë devijantë, etiketimi pozitiv, stresi në punë i mësuesve.*

ABSTRACT

This study aimed at determining: (i) the relationships between the deviance factors as specified in Hirschi's social control theory (attachment, commitment, belief, involvement, peers' disapproval of deviant behavior), Sutherland's theory of differential association (association with deviant peers), labeling theory (negative labeling) and students' classroom deviant behavior; (ii) the extent to which these factors predict the students' deviant behavior in classroom (iii) the relationships between the students' deviant behavior in classroom and teachers' stress at work; (iv) the extent of stress prediction of teachers at work from students' deviant behavior in classroom alongside with other factors in the context of Albanian school. Participants in this study were 839 students from 7th to 12th grade, and 763 teachers selected with group based sampling technique. The instruments of the research were (i) students' structured questionnaire that contained 7 scales and (ii) teachers' questionnaire with 4 scales. Chronbach's alpha for both questionnaires scales were above the recommended level $\geq .7$. Data analysis includes Pearson's correlation coefficient, independent samples t-test, as well as multivariable linear regression. The findings of the study were (i) statistically significant negative correlations among students' deviant behavior in classroom and attachment to the teacher; attachment to the peers; commitment to school; involvement, belief in students' equal treatment and disapproval of deviant behavior from peers; (ii) positive correlations among students' deviant behavior in classroom and association with deviant peers, and negative labeling; (iii) positive correlations between teachers' job stress and students' deviant behavior in classroom. Association with deviant peers, disapproval of deviant behavior from peers and negative labeling are the strongest predictors of students' deviant behavior in classroom. Students' deviant behavior in classroom is found to be the strongest predictor of teachers' job stress. Male students are engaged more in deviant behaviors as compared to female students.

Key words: *students' deviant behavior in classroom, attachment, commitment, involvement belief, association with deviant peers, negative labeling, teachers' job stress.*

KAPITULLI 1

HYRJE NË STUDIM

Hyrje

Sipas Brophy (1987), në funksionet kryesore të punës së mësuesit krahas mësimdhënies, menaxhimit të klasës dhe socializimit të nxënësit, përfshihen dhe ndërhyrjet disiplinore, të cilat janë veprime që synojnë ndryshimin e sjelljeve të nxënësve, “...veçanërisht të atyre sjelljeve që janë aq problematike dhe të vazhdueshme në kohë, sa të prishin sistemin e menaxhimit të klasës” (Brophy, 1987, f. 3). Amado (2001, cituar te Silva dhe Neves, 2007, f. 3), vë në dukje se ka tri nivele të sjelljes problematike¹ të nxënësve: “Niveli i parë quhet “devijanca nga rregullat e klasës” dhe ka të bëjë me ndodhitë që shpjen në “prishjen” e funksionimit të mirë të klasës. Niveli i dytë “konflikti mes palëve”, lidhet me ndodhitë që kanë të bëjnë me vështirësi në marrëdhëniet mes nxënësve, vështirësi të cilat shpjen disa herë në “dhunë” dhe fenomenin e bullizimit. Niveli i tretë “konfliktet në marrëdhëniet mësues-nxënës”, ka të bëjë me sjellje që në rrugë të ndryshme sfidojnë pushtetin dhe statusin e mësuesit dhe përfshijnë po ashtu dhunën dhe vandalizmin ndaj pasurisë së shkollës”. Në fokus të këtij studimi qëndron niveli i parë i sjelljes problematike, “devijanca nga rregullat e klasës”, në kontekstin e shkollës shqiptare. Kjo për arsye se, siç është evidentuar nga studimet, shkelja e rregullave në klasë është sjellja devijante më e shpeshtë (ATL, 2010; ATL, 2011) dhe se shkelja në mënyrë të përditshme nga ana e nxënësve e rregullave në klasë (ndodhi të tilla minore p.sh., si ngacmimi i nxënësve të tjerë, të folurit jashtë radhës, vonesat në mësim, etj.), përbëjnë një shqetësim më të madh për mësuesit dhe drejtuesit, sesa ndodhitë e shpëputura të akteve të mëdha të dhunshme të nxënësve (Arbucke dhe Little, 2004, f. 60).

Sjellja devijante (problematike, e padisiplinuar) e nxënësve në klasë është një problem shumëplanësh, që ka në themel faktorë që lidhen me shoqërinë, familjen, shkollën, si dhe me vetë nxënësin si individ. Kësisoj, qasjet në trajtimin e saj janë të ndryshme:

¹ Termi sjellja devijante e nxënësve në klasë në këtë studim përdoret si një sinonim i termit sjellje problematike ose sjellje e pa disiplinuar e nxënësve që ka të bëjë me shkeljen e rregullave gjatë orës së mësimin.

psikologjike, pedagogjike dhe sociologjike (Silva dhe Neves, 2007). Qasja e këtij studimi është e natyrës sociologjike. Ai bazohet në teoritë e procesit social (që kanë në themel të tyre ndërveprimin simbolik), për shpjegimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë. Më konkretisht, ky studim përdor konstruktionet (faktorët shpjegues) sociologjike të devijancës, të përpunuara dhe testuara në teorinë e etiketimit, teorinë e shoqërimit të diferencuar dhe teorinë e kontrollit social (të lidhjeve sociale), për shpjegimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë. Kjo përbën fokusin parësor të tij. Ndërkohë, një fokus dytësor i këtij studimi, është përcaktimi i marrëdhënies dhe përmasës së ndikimit të sjelljes devijante të nxënësve në klasë në stresin profesional të mësuesve. Studimi është fokusuar te nxënësit klasave 7-12 (13-18 vjeç) dhe mësues që japin mësim në këto klasa. Kjo zgjedhje është përcaktuar nga fakti se sjellja problematike në këtë grup moshor që përkon me periudhën e adoleshencës është dukshëm më e theksuar se sa në grupmoshat e tjera të nxënësve. Studimet vënë në dukje se, për arsye të ndryshimeve të vullshme normative biologjike dhe mendore, të rritjes së nivelit të ndikimit nga ana e moshatarëve dhe të problemeve në socializmin e tyre, "... moshë e adoleshencës ka një potencial të madh për sjellje problematike në krahasim me periudhat e tjera të zhvillimit në çdo kulturë dhe në çdo kohë" (Arnet, 1992, f.339)

Konteksti dhe parashtrimi i problemit

Sjellja devijante e nxënësve në klasë përbën aktualisht një problem shqetësues për mësuesit dhe drejtuesit e shkollave në nivel botëror. Në një studim ndërkombëtar krahasues për mësimdhënien dhe të nxënësve, që është kryer me mbi 70.000 mësues dhe drejtorë (që përfaqësojnë një popullatë prej mbi 2 milionë mësuesish dhe drejtorë shkollash të shkollave nëntëvjeçare në 23 vende të botës (Australi, Austri, Belgjikë, Brazil, Bullgari, Danimarkë, Estoni, Hungari, Islandë, Irlandë, Itali, Kore, Lituani, Malajzi, Maltë, Meksikë, Norvegji, Poloni, Portugali, Sllovakia, Slloveni, Spanjë dhe Turqi), rreth tre të katërtat e mësuesve të intervistuar pohojnë se mësimdhënia e tyre është dëmtuar nga sjellja devijante e nxënësve në klasë në përmasën shumë ose në një farë mase (OECD, 2009). Në këtë studim evidentohet gjithashtu, se sjellja devijante e nxënësve në klasë dëmton mësimin në tre në

çdo pesë shkolla (OECD, 2009). Në një studim tjetër të kryer në Angli, evidentohet se afërsisht 90% e mësuesve përjetojnë sjellje devijante të nxënësve në klasë, si p.sh. të folurit pa radhë, ardhja me vonesë në mësim, etj. (ATL, 2010). Në një studim të kryer një vit më vonë po në Angli, 56% e mësuesve thonë se sjellja devijante e nxënësve në klasë, është përkeqësuar gjatë pesë viteve të fundit, ndërsa 45% e tyre pohojnë se ajo është përkeqësuar gjatë dy viteve të fundit (ATL, 2011). Sjellja devijante e nxënësve në klasë perceptohet nga ana e mësuesve gjithashtu, si një problem serioz në punën e tyre të përditshme në klasë (Johnson dhe Fullwood, 2006).

Megjithëse nuk ka studime të shumta lidhur me përfshirjen e djemve dhe vajzave në sjellje devijante në vitet e shkollës së mesme, studimet lidhur me sjelljet problematike të nxënësve kanë konstatuar se djemtë përfshihen më shumë në sjellje devijante sesa vajzat (Borg dhe Falzon, 1989). Rreth 60% e mësuesve pohojnë se sjellja e nxënësve meshkuj, është më problematike sesa e nxënësve femra, por ndërkohë 40% e mësuesve, pohojnë se sjellja e nxënësve femra është përkeqësuar vitet e fundit (ALT, 2011). Walker, Ramsey dhe Gresham (2004) në një studim të bërë në Amerikë, vënë në dukje se me rritjen në moshë të nxënësve, rritet dhe sjellja devijante e tyre në klasë (shkelja e rregullave), gjë që i bën mësuesit të shpenzojnë kohën e mësimit për të vendosur rregullin.

Sjellja devijante e nxënësve në klasë shkakton një sërë pasojash të nxënësit dhe mësuesit që mund të jenë minore, por edhe serioze. Ajo ul rendimentin e procesit të të nxënësve (të nxënësve) gjatë punës mësimore në klasë (Walker, Ramsey dhe Gresham, 2004; Weerman, Harland dhe Van der Laan, 2007). Studimet evidentojnë se 31% e nxënësve në Angli raportojnë se në shumicën e orëve mësimore ka ndërprerje të procesit mësimor, si pasojë e sjelljes problematike të nxënësve në klasë (Bradshaw dhe Tippings, 2010). Disa studime kanë faktuar se ka lidhje mes sjelljes problematike të nxënësve në klasë gjatë fëmijërisë dhe adoleshencës, arsimimit dhe përfshirjes së tyre në sjellje kriminale më vonë në jetë. Nxënësit që shfaqin sjellje problematike gjatë fëmijërisë dhe adoleshencës ka më shumë mundësi për të braktisur herët shkollën (Moffit, 1993) dhe më shumë të ngjarë që të kenë më pak ose aspak kualifikime arsimore dhe më shumë shanse për t'u përfshirë në sjellje kriminale më vonë në jetë (Colman, Murray, Rosemary, Abbott, Maughan, Kuh,

Groudace, dhe Jones, 2009; Walker, Ramsey, dhe Gresham, 2004; Weerman, Harland, dhe Van der Laan, 2007).

Sjellja devijante e nxënësve në klasë, shkakton, po ashtu, një sërë pasojash negative te mësuesit. Një nga pasojat më të shpeshta është humbja e kohës së mësimit për të vendosur rregullin në klasë (Dinkes, Cataldi, Lin-Kelly, dhe Synder, 2007; OECD, 2009; Shen, Zhang, Caldarella, Richardson, dhe Shatzer, 2009). Në studimin e OECD (2009) evidentohet se 25% e mësuesve kanë humbur rreth 30% të kohës së mësimit për të administruar sjelljen problematike të nxënësve në klasë. Pasoja të tjera më serioze janë humbja e motivimit për punën (rreth 70% e mësuesve), (NFER, 2008); rënia e efektivitetit në punë (Friedman, 2000); ulja e nivelit të kënaqësisë nga puna e mësuesit (Hastings dhe Bham, 2003); prirja për të lënë profesionin (Ingersoll, 2001) dhe rritja e nivelit të stresit (Friedman, 2000).

Ashtu si edhe sjellja devijante e nxënësve në klasë, stresi i profesionit të mësuesve, përbën një çështje madhore të studimeve në të gjithë botën. Problemi i stresit profesional të mësuesve është mjaft i studiuar në vendet e zhvilluara perëndimore, sidomos, në Angli dhe SHBA. Nëse studimi i parë në lidhje me këtë problem u botua në vitet 70-të (Kyriacou dhe Sutcliffe, 1977), sot literatura lidhur me të është voluminoze. Aktualisht, ky problem ka filluar të studiohet edhe në vendet në zhvillim.

Duket se interesi i veçantë për të studiuar stresin e mësuesve, është përcaktuar nga fakti se nga vetë natyra e tij (në shërbim të drejtpërdrejtë të njerëzve) profesioni i mësuesit aktualisht konsiderohet një nga më stresantët. Studimet tregojnë se prania e stresit të mësuesit është e lartë. Kështu p.sh., rreth një e treta e mësuesve në Angli e shohin punën e tyre si shumë stresante (Kyriacou, 2001). Po ashtu në një studim në Izrael, 36% e mësuesve raportojnë nivele të larta stresi (Zedan dhe Bitar, 2013). Në një studim të pjesshëm që është kryer në Shqipëri me një kampion të kufizuar me mësuesit e shkollës fillore, rezultoi se një në 4 mësues përjetojnë stres të nivelit të lartë (Karaj, 2009).

Studimet kanë vënë në dukje se stresi i mësuesit mund të shpjerë në apati, mungesa në punë, në ndjenja vetmie dhe në të fundit, rrit prirjen e lënies së profesionit dhe përkeqëson procesin e mësimit (Kyriacou, 2000). Siç shihet, stresi i mësuesve

është një problem që ka pasoja të rëndësishme si për individin (mësuesin), ashtu edhe për institucionin (shkollën).

Siç theksuam më sipër, aktualisht, në shumë vende të botës studimet për stresin përbëjnë një nga fushat kryesore të studimeve dhe kanë evidentuar si nivelin, ashtu edhe shkaqet e këtij problemi. Pa mohuar praninë edhe të faktorëve të tjerë, sjellja devijante e nxënësve në klasë, krahas mbingarkesës dhe marrëdhënieve të acaruar me kolegët dhe drejtuesit, etj., radhitet si një nga shkaqet kryesore të stresit të mësuesve (Gugliemi dhe Tatroe, 1998). Gjetjet e këtij studimi të hershëm, mbështeten edhe nga studime të kohëve të fundit. Rreth 77% e mësuesve në një studim në Angli, pohojnë se puna e tyre është vështirësuar si rezultat i sjelljes problematike të nxënësve në klasë dhe ndër këta, 34% pohojnë se përjetojnë shumë stres (ATL, 2009). Sjellja devijante e nxënësve rrit stresin e mësuesve dhe në këtë mënyrë, ndikon negativisht në tërheqjen e kontigjenteve të reja në profesionin e mësuesisë (Hobson dhe të tjerë., 2009).

Ndërkohë që kanë vënë në dukje ndikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë në stresin e mësuesve, studiuesit kanë vënë në dukje po ashtu, faktin se stresi i mësuesve është një nga shkaktarët e vetë sjelljes devijante të nxënësve. Sipas Geving (2007) sjellja devijante (problematike) e nxënësit, ndikon në stresin e mësuesit dhe ky i fundit, nga ana e tij, provokon sjelljen devijante të nxënësve.

Siç u përmend më sipër, ka mjaft studime në vende të tjera, që eksplorojnë më vete sjelljen devijante të nxënësve dhe faktorët që e shkaktojnë atë. Ka po ashtu, mjaft studime që e kanë fokus më vete stresin e mësuesve dhe faktorët psikologjikë, pedagogjikë dhe sociologjikë që lidhen me të. Ndër këto ka edhe studime që janë fokusuar në lidhjen mes sjelljes devijante të nxënësve dhe stresit të mësuesve dhe anasjelltas (këto do të shqyrtohen në mënyrë të hollësishme në kapitullin e shqyrtimit të literaturës). Ndërkohë, në Shqipëri, nuk ka ende studime lidhur me shkakësinë sociologjike të sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe ndikimin e saj në stresin e mësuesit. Studimet e shumta të huaja lidhur me këtë, mund të shërbejnë në një farë mase për të kuptuar dhe trajtuar situatën në kontekstin e shkollës shqiptare. Megjithatë, për arsye të ndryshimeve të qenësishme në zhvillimin social, ekonomik dhe kulturor, këto studime nuk mund të shërbejnë si një bazë përfundimtare referimi. Për këtë arsye, mendoj se është e domosdoshme që të kryhet një

studim i gjerë në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë dhe faktorët sociologjikë që lidhen me të, si dhe në lidhje me marrëdhëniet mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe stresit të mësuesve në Shqipëri. Besoj se kjo, do të plotësojë një zbrazëti si dhe do të ndihmojë në rritjen e efektivitetit të punës në shkollë.

Synimi dhe objektivat e studimit

Testimi i teorive sociologjike të devijancës në mjaft vende të botës ka faktuar në mënyrë empirike praninë e mjaft faktorëve me natyrë sociologjike që e shtyjnë individin të përfshihet në sjellje devijante. Synimi parësor i këtij studimi, ka qenë: (i) të përcaktojë marrëdhëniet mes konstruksioneve (faktorëve shpjegues) sociologjike të përcaktuara në teoritë e procesit social (teorisë së etiketimit të Lemert-it dhe Becker-it, teorisë së shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it dhe teorisë së kontrollit social të Hirschi-t) dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë; (ii) të përcaktojë përmasën në të cilën këta faktorë shpjegojnë dhe parashikojnë sjelljen devijante të nxënësve në klasë në kontekstin e shkollës shqiptare. Po ashtu, në një nivel dytësor, ky studim synon të përcaktojë marrëdhënien mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe stresit në punë të mësuesve si dhe përmasën në të cilën sjellja devijante e nxënësve në klasë shpjegon stresin e mësuesve krahas faktorëve të tjerë.

Në mënyrë më konkrete objektivat dhe pyetjet² kërkimore të këtij studimi janë:

Objektivi 1. Të përcaktohet marrëdhënia mes llojeve të lidhjeve sociale të përcaktuara në teorinë e kontrollit social të Hirschi-t (1969) dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë.

Pyetjet kërkimore për objektivin 1:

Pyetja 1. *Çfarë marrëdhënie ekziston mes atashimit me mësuesit dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë?*

² Hipotezat lidhur me pyetjet kërkimore do të formulohen në fund të kapitullit të shqyrtimit të literaturës për arsye se në këtë pjesë mund të perceptohen më mirë të dhënat empirike ku ato janë bazuar.

Pyetja 2. Çfarë marrëdhënie ekziston mes atashimit me moshatarët dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë?

Pyetja 3. Çfarë marrëdhënie ekziston mes mosmiratimit të akteve devijante nga moshatarët dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë?

Pyetja 4. Çfarë marrëdhënie ekziston mes përkushtimit në punën mësimore dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë?

Pyetja 5. Çfarë marrëdhënie ekziston mes besimit në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë?

Pyetja 6. Çfarë marrëdhënie ekziston mes përfshirjes në aktivitete konvencionale dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë?

Objektivi 2. Të përcaktohet marrëdhënia mes shoqërimit me moshatarët devijantë (faktor i marrë nga teoria e shoqërimit të diferencuar e Sutherland-it) dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë.

Pyetja kërkimore për objektivin 2:

Pyetja 1. Çfarë marrëdhënie ekziston mes shoqërimit me moshatarët devijantë dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë?

Objektivi 3. Të përcaktohet marrëdhënia mes etiketimit negativ (faktor i marrë nga teoria e etiketimit) dhe devijancës së nxënësve në klasë, si dhe marrëdhënia mes etiketimit negativ dhe përparimit të nxënësve në mësim.

Pyetjet kërkimore për objektivin 3:

Pyetja 1. Çfarë marrëdhënie ekziston mes etiketimit negativ të sjelljes së nxënësve nga mësuesit dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë?

Pyetja 2. Çfarë marrëdhënie ekziston mes etiketimit negativ të sjelljes së nxënësve nga moshatarët dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë?

Pyetja 3. Çfarë marrëdhënie ekziston mes etiketimit negativ të aftësive mësimore të nxënësve nga mësuesit dhe përparimit të tyre në mësim?

Pyetja 4. Çfarë marrëdhënie ekziston mes etiketimit negativ të aftësive mësimore të nxënësve nga moshatarët dhe përparimit të tyre në mësim?

Objektivi 4. Të përcaktohet përmasa e parashikimit të sjelljes devijante të nxënësve në klasë nga faktorët sociologjikë të teorisë së kontrollit social, shoqërimit të diferencuar dhe teorisë së etiketimit.

Pyetja kërkimore për objektivin 4:

Pyetja 1. Cila është përmasa e shpjegimit të variancës në sjelljen devijante të nxënësve në klasë që shpjegohet nga atashimi, përkushtimi, mos miratimi i akteve devijante nga moshatarët, besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, përkushtimi në punën mësimore, përfshirja në aktivitetet konvencionale, etiketimi negativ i sjelljes së nxënësve nga mësuesit dhe moshatarët dhe shoqërimi me moshatarët devijantë?

Pyetja 2. Cila është përmasa e parashikimit të sjelljes devijante të nxënësve në klasë nga atashimi, përkushtimi, mos miratimi i akteve devijante nga moshatarët, besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, përkushtimi në punën mësimore, përfshirja në aktivitetet konvencionale, etiketimi negativ i sjelljes së nxënësve nga mësuesit dhe moshatarët dhe shoqërimi me moshatarët devijantë?

Objektivi 5. Të evidentohen diferencat gjinore dhe moshore në lidhje me përfshirjen e nxënësve në sjellje devijante, si dhe diferencat gjinore në lidhje me forcën parashikuese të faktorëve të devijancës të teorisë së kontrollit social, shoqërimit të diferencuar dhe teorisë së etiketimit.

Pyetjet kërkimore për objektivin 5:

Pyetja 1. A ka diferenca mes djemve dhe vajzave në nivelet e përfshirjes së tyre në sjelljen devijante në klasë?

Pyetja 2. A ka diferenca mes nxënësve të grupmoshës 13-15 vjeç (klasa 7-9) dhe 16-18 vjeç (klasa 10-12) në nivelet e përfshirjes së tyre në sjellje devijante në klasë?

Pyetja 3. Cila është përmasa e parashikimit të sjelljes devijante të nxënësve në klasë nga atashimi, përkushtimi, mosmiratimi i akteve devijante nga moshatarët, besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, përkushtimi në punën mësimore, përfshirja në aktivitetet konvencionale, etiketimi negativ i sjelljes së nxënësve nga mësuesit dhe moshatarët dhe shoqërimi me moshatarët devijantë për vajzat dhe djemtë?

Pyetja 4. Cila është përmasa e parashikimit të sjelljes devijante të nxënësve në klasë nga atashimi, përkushtimi, mosmiratimi i akteve devijante nga moshatarët, besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, përkushtimi në punën mësimore, përfshirja në aktivitetet konvencionale, etiketimi negativ i sjelljes së nxënësve nga mësuesit dhe moshatarët dhe shoqërimi me moshatarët devijantë për nxënësit e grupmoshës 13-15 vjeç (klasa 7-9) dhe 16-18 vjeç (klasa 10-12)?

Objektivi 6. Të përcaktohet marrëdhënia mes stresit të mësuesve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, krahas faktorëve të tjerë të lidhur me punën e mësuesit, si dhe përmasa e parashikimit të stresit të mësuesve nga këta faktorë.

Pyetjet kërkimore për objektivin 6:

Pyetja 1. Çfarë marrëdhënie ekziston mes stresit të mësuesit në punë, sjelljes devijante të nxënësve në klasë, marrëdhënieve me drejtorin, marrëdhënieve me kolegët dhe mbingarkesës në punë të mësuesve?

Pyetja 2. Cila është përmasa e shpjegimit të variancës në stresin profesional të mësuesve që shpjegohet nga nga sjellja devijante e nxënësve në klasë, krahas faktorëve të tjerë të sipërpërmendur?

Pyetja 3. Cila është përmasa e parashikimit të stresit profesional të mësuesve nga sjellja devijante e nxënësve në klasë, krahas faktorëve të tjerë të sipërpërmendur?

Përveç studimit sasior, në kuadrin e këtij disertacioni, është realizuar edhe një studim cilësor. Qëllimi i tij ishte hulumtimi i dinamikave të ndërveprimeve nxënës-mësues, nxënës-nxënës, për të përshkruar ndikimin në sjelljen devijante të nxënësve në klasë të faktorëve sociologjikë, që janë evidentuar në tri prej teorive kryesore të devijancës, teorisë së etiketimit, teorisë së shoqërimit të diferencuar dhe teorisë së kontrollit social. Në mënyrë më konkrete, studimi synonte të përshkruante, përmes këndvështrimit të vetë nxënësve, ndikimin në sjelljen devijante të nxënësve në shkollë të faktorëve sociologjikë të mëposhtëm si: (i) etiketimi negativ për sjelljen e nxënësit të bëra nga mësuesit, (ii) atashimi me mësuesit dhe moshatarët, (iii) përkushtimi në shkollë, (iv) përfshirja në aktivitetet pro sociale, shkollore e jashtëshkollore, (vi) besimi në rregullat e shkollës si dhe (vii) shoqërimi me moshatarë devijantë .

Objektivat e studimit cilësor ishin:

1. Përshkrimi i rasteve dhe shkaqeve të etiketimit negativ nga ana e mësuesve.
2. Përshkrimi i përjetimeve të nxënësve të etiketuar si dhe përshkrimi i reagimeve të nxënësve të tjerë dhe mësuesve.
3. Përshkrimi i ndryshimeve që kanë ndodhur në identitetin e nxënësve të etiketuar.
4. Përshkrimi i ndryshimeve në sjelljen e nxënësve të etiketuar dhe në rrethin e njerëzve me të cilët ai shoqërohet.
5. Përshkrimi i llojit dhe nivelit të lidhjeve emocionale të nxënësve me mësuesit dhe nxënësit e tjerë dhe ndikimit të tyre në sjelljen devijante të nxënësve.

6. Përshkrimi i nivelit të përkushtimit të nxënësve në aktivitetet mësimore dhe ndikimi i tij në sjelljen devijante të nxënësve.
7. Përshkrimi i nivelit të përfshirjes së nxënësve në aktivitetet pro-sociale brenda dhe jashtë shkollës në lidhje me sjelljen e devijante të nxënësve.
8. Përshkrimi i besimit që kanë nxënësit për rregullat e shkollës dhe mënyrën e zbatimit të tyre dhe ndikimi në sjelljen devijante të nxënësve në klasë .
9. Përshkrimi i lidhjeve që kanë nxënësit me moshatarë të tjerë që shfaqin sjellje devijante në klasë.

Siç mund të kuptohet nga sa u tha më sipër, ky punim nuk ka për synim që të shqyrtojë faktorë të tjerë që lidhen me sjelljen devijante të nxënësve në klasë, përveç faktorëve që janë përcaktuar në tri teoritë themelore të devijancës (teorisë së etiketimit, kontrollit social dhe shoqërimit të diferencuar). Ky punim, po ashtu, duke pasur një natyrë sociologjike, nuk synon të shqyrtojë shkaqet individuale të stresit të mësuesve, apo reagimet e stresit në plan individual.

Testimi i variablave të marra nga tri teoritë e devijancës që u përmendën më sipër, do të bëhet në përgjithësi për të gjithë kampionin e studimit, por do të bëhet gjithashtu, edhe në lidhje me dy statuse, atë të gjinisë dhe moshës së nxënësve. Kjo duket e rëndësishme për arsye se mjaft studime në vende të tjera, kanë faktuar diferenca gjinore dhe moshore në përfshirjen e nxënësve në sjelljen devijante në klasë.

Rëndësia e problemit të studimit

Sjellja devijante e nxënësve në klasë, siç u theksua më sipër, përbën një problem madhor shqetësues në nivel botëror dhe në këtë aspekt, shkolla shqiptare nuk mund të përbëjë një përjashtim. Pavarësisht mungesës së studimeve empirike në shkollën shqiptare lidhur me sjelljen devijante të nxënësve në nivelin e klasës, ndjesia e përfutur nga takimet me mësues dhe drejtorë shkollash në Shqipëri, është se ky problem duket të jetë ndër më shqetësuesit dhe i ndeshur si nga mësuesit e rinj, ashtu edhe nga mësuesit me vjetërsi në punë. Në këtë pikëpamje, njohja e shkaqeve të sjelljes devijante të nxënësve në klasë duket shumë e rëndësishme, sepse kjo do të ndihmonte mësuesit dhe drejtuesit e shkollave për

gjetjen e mënyrave të zbehjes së kësaj sjelljeje. Kjo do të shoqërohej me pasoja pozitive të menjëhershme në nivelin e klasës, siç janë mosndërpreja e mësimit, mospengimi i nxënësve të tjerë gjatë procesit mësimor, pakësimi i stresit të mësuesit, etj. Nga ana tjetër, kjo do të shoqërohej edhe me pasoja (pozitive) afatgjata. Shkolla si institucion nuk ka si funksion vetëm pajisjen e nxënësve me njohuri lëndore, por edhe pajisjen e të rinjve me vlera dhe qëndrime, që sigurojnë funksionimin normal të shoqërisë. Në këtë pikëpamje kuptimi i shkaqeve të sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe ndërhyrjet për trajtimin e saj, shërbejnë, në një kuptim më të gjerë dhe afatgjatë, për të mirën e shoqërisë dhe jo thjesht për lehtësimin e punës mësimore në klasë.

Duke ju referuar tri prej teorive më të njohura sociologjike të devijancës, ky studim do të evidentojë disa nga faktorët shkaktarë më të rëndësishëm të sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe, në këtë mënyrë, do t'i ndihmojë drejtpërdrejtë mësuesit dhe drejtuesit e shkollave shqiptare në punën e tyre të përditshme me nxënësit. Përveç këtij aspekti praktik, mendoj se ky studim ka edhe një vlerë tjetër. Ai do të testojë disa nga konstruktionet (faktorët shpjegues) e sjelljes devijante të përpunuara nga tri teoritë më të njohura sociologjike të devijancës në kontekstin e shkollës shqiptare. Në këtë mënyrë studimi do testojë nëse këta faktorë kanë një mbështetje empirike në të dhënat e grumbulluara me nxënës të shkollave në Shqipëri dhe do të pasurojë, gjithashtu, studimet empirike lidhur me këto teori.

Ky studim paraqitet i rëndësishëm edhe për faktin se është i pari i këtij lloji, ku gërshetohet një analizë e hollësishme e teorive kryesore të devijancës dhe studimeve empirike lidhur me këto teori në kontekstin shkollor në vende të ndryshme, me të dhëna empirike nga konteksti i shkollës shqiptare. Për këtë arsye, mendoj se në këtë pikëpamje do të pasurojë fondin e studimeve sociologjike lidhur me sjelljen devijante në shkollat shqiptare.

Përkufizimi konceptual i variablave të studimit

Në këtë studim do të përdoren variablat e mëposhtëm:

1. Sjellja devijante e nxënësve në klasë (variabël i varur)

2. Etiketimi negativ nga mësuesit dhe moshatarët (variabël i pavarur)
3. Atashimi me mësuesit dhe moshatarët (variabla të pavarur)
4. Përkushtimi në shkollë (variabël i pavarur)
5. Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë (variabël i pavarur)
6. Përfshirja në aktivitetet konvencionale (variabël i pavarur)
7. Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët (variabël i pavarur)
8. Shoqërimi me moshatarët devijantë (variabël i pavarur)
9. Stresi në punë i mësuesve (variabël i varur)
10. Mbingarkesa në punë/presioni i kohës (variabël i pavarur)
11. Marrëdhëniet me kolegët (variabël i pavarur)
12. Marrëdhëniet me drejtuesit e shkollës (variabël i pavarur)

Sjellja devijante e nxënësve do të jetë variabël i varur në lidhje me këto variabla të pavarur: (1) etiketimi negativ i sjelljes nga mësuesit dhe (2) etiketimi negativ i sjelljes nga moshatarët; (3) atashimi me mësuesit dhe me moshatarët; (4) përkushtimi në shkollë, (5) besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë (6) përfshirja (7) mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët dhe (7) shoqërimi me moshatarë devijantë.

Stresi në punë i mësuesve do të jetë variabël i varur në lidhje me këto variabla të pavarur: (1) sjellja devijante e nxënësve në klasë, (2) marrëdhëniet e mësuesve me kolegët, (3) marrëdhëniet e mësuesve me drejtuesit e shkollës dhe (4) mbingarkesa në punë/presioni i kohës.

Rezultatet mësimore do të shërbejnë si variabël i varur në lidhje me etiketimin negativ të aftësive mësimore të nxënësve nga mësuesit dhe moshatarët.

Më poshtë jepet përkufizimi konceptual për secilin variabël:

1. *Sjellja devijante e nxënësve në klasë.* Për sjelljen devijante ka përkufizime të ndryshme nga autorë të ndryshëm në varësi të drejtimit teorik ku ata mbështeten. Për qëllimet e këtij studimi është përdorur një përkufizim i kombinuar normativ dhe reaktiv (relativ) i devijancës, duke e parë atë si një akt ose sjellje që shkel normat

(rregullat) dhe që nxit një reagim (sanksion) zyrtar ose jo zyrtar te njerëzit përreth individit që shkel rregullat. Në përputhje me këtë për sjelljen devijante të nxënësve në klasë, është përdorur përkufizimi i mëposhtëm: "...sjellja devijante në klasë konsiderohet si një manifestim i akteve/sjelljeve nga ana e nxënësit, që nuk janë të legjitimuara nga mësuesit në kontekstin e rregullave të praktikës pedagogjike dhe që shpiten për pasojë, në prishjen e procesit normal të mësimdhënies dhe të nxënësit" (Silva dhe Neves, 2007, f. 1). Në këtë kuptim çdo akt i nxënësit që është brenda rregullave të vendosura në klasë nga mësuesi, shihet si normal, ndërsa çdo akt që është jashtë këtyre rregullave shihet si devijant (Silva dhe Neves, 2007, f. 1).

2. *Etiketimi negativ*. Sipas Schur (1969), "etiketimi është atribuimi i një statusi një personi" (f. 15). Sipas Lemert (1967) etiketimi negativ është atribuimi (caktimi) i një identiteti një individit, me qëllim diskreditimin e këtij individit në lidhje me një akt që supozohet si devijant. Për qëllimet e këtij studimi është përdorur përkufizimi që i bën etiketimit negativ Perusin (1994, f. 83; cituar te Marsh, 2008, f. 8) si "...atashim i një emri devijant ndaj disa veprimeve ose karakteristikave të një individit".
3. *Mosmiratimi nga moshatarët i sjelljes devijante*. Për këtë studim kemi përdorur konceptimin e Hirschi-t që e sheh mosaprovimin nga moshatarët të sjelljes devijante si një formë e kontrollit social jo zyrtar mbi sjelljen devijante të individit të ushtruar prej shokëve/moshatarëve, që konsiston në ngjalljen e ndjenjës së turpërimit, gjë që e frenon individin të përfshihet në sjellje devijante (Hirschi, 1969).
4. *Atashimi*. Atashimi sipas Hirschi-t (1969, cituar te Wilcox, Land dhe Hunt , 2003, f. 27), ka të bëjë me lidhjet emocionale mes individit dhe personave të tjerë të rëndësishëm. Në këtë studim atashimi është përdorur si një proces që ka të bëjë me lidhjet emocionale mes (1) nxënësve e mësuesve, dhe (2) mes nxënësve e moshatarëve të tyre në shkollë.
5. *Përkushtimi*. Sipas Hirschi-t (1969), përkushtimi ka të bëjë me investimin e një individit në mënyrat e ligjshme të arritjes së suksesit në shoqërinë ku ai jeton. Arsimimi sipas tij, shihet si një nga mënyrat legjitime për të arritur sukses në jetë. Puna dhe këmbëngulja e një individit për të arritur sukses në mësim, është një

tregues i përkushtimit. Nisur nga kjo, në këtë studim përkushtimi është konceptuar si dëshira e nxënësit për sukses në mësim (për të marrë nota të mira) dhe përmasa e impenjimit në aktivitete mësimore.

6. *Besimi*. Hirschi (1969) sugjeron se ky element ka të bëjë me besimin që ka njeriu në legjitimitetin e normave/iregullave. Në këtë studim është përdorur përkufizimi i Traag, Marie dhe Van Der Velden (2006), që e shohin këtë element si "...të besuarit se mësuesit i trajtojnë të gjithë nxënësit në mënyrë të barabartë" (f. 19).
7. *Përfshirja*. Hirschi (1969, cituar te Traag, Marie dhe Van Der Velden, 2006, f. 19), e sheh përfshirjen në kontekstin shkollor si pjesëmarrje dhe të qenit aktiv në mësim (në klasë) dhe si rendiment në mësim. Në konceptualizimin e këtij variabli, ky punim është bazuar te Traag, Marie dhe Van Der Velden (2006, f. 19), të cilët e shohin përfshirjen si sinonim të rezultateve mësimore në shkollë.
8. *Shoqërimi me moshatarët devijantë*. Në konceptualizimin e këtij variabli, ky studim është bazuar te Sutherland dhe Cressy (1966), që kanë vënë në dukje se si sjellja devijante, ashtu edhe sjellja jo devijante, mësohet duke ndërvepruar me të tjerët, sidomos me grupet intime. Sipas tij, shoqërimi me moshatarë devijantë e bën individin të përfshihet në sjellje devijante.
9. *Stresi punë punë i mësuesit*. Lidhur me stresin në punë të mësuesve në këtë studim është përdorur përkufizimi i bërë nga Kyriacou dhe Sutcliffe (1978), që e sheh stresin si "...një tërësi emocionesh negative (si p.sh., zemërim dhe depresion), që shoqërohet zakonisht me ndryshime psikologjike dhe biokimike potencialisht patogjenetike (si p.sh., rritje e pulsit të zemrës, ose çlirim i hormoneve adreno-kortikotrofike në gjak), që shkaktohen nga aspekte të punës së mësuesit..." (f. 159).
10. *Mbingarkesa në punë* në këtë studim, shihet si perceptimi subjektiv që kanë mësuesit lidhur me faktin se janë të ngarkuar me punë më shumë se u takon.
11. *Marrëdhëniet me kolegët*. Nga pikëpamja konceptuale, ky variabël në këtë studim, nënkupton nivelin e marrëdhënieve mbështetëse në mjediset e shkollës mes mësuesve me njëri-tjetrin.

12. *Marrëdhëniet me drejtuesit e shkollës.* Nga pikëpamja konceptuale në këtë studim ky variabël, nënkupton nivelin e marrëdhënieve konstruktive në mjediset e shkollës mes mësuesve dhe drejtuesve të shkollës.

Organizimi i studimit

Ky studim përbëhet nga 5 kapituj përveç bibliografisë dhe shtojcave.

Në kapitullin e parë “Hyrje në studim”, përshkruhen problemi dhe rëndësia e tij, qëllimi dhe objektivat kërkimore të studimit, si dhe variablat e studimit dhe përkufizimi konceptual i tyre.

Në kapitullin e dytë “Shqyrtimi i literaturës”, bëhet një përkufizim konceptual për devijancën në përgjithësi, përshkruhen përmbledhtazi teoritë për devijancën, duke bërë një analizë më të thelluar për tri teoritë kryesore të devijancës që janë në themel të këtij studimi: (1) teoria e etikimit (kryesisht përmes veprës së Frank Tannenbaum, Edwin Lemert dhe Howard Becker), (2) teoria e shoqërimit të diferencuar e Sutherland-it, si dhe (3) teoria e kontrollit social e Travis Hirschi-t. Krahas kësaj, bëhet një analizë e detajuar e studimeve empirike që kanë të bëjnë me zbatimet e këtyre tri teorive në fushën e shkollës. Në të njëjtën kohë, në këtë kapitull bëhet një përshkrim i përmbledhur i teorive kryesore lidhur me stresin, si dhe një analizë e studimeve empirike në lidhje me stresin profesional të mësuesve dhe faktorëve që e shkaktojnë atë, duke u ndalur veçanërisht në ndikimin e sjelljes devijante në klasë. Në përfundim të këtij kapitulli bëhet një formulim i hipotezave të studimit, duke u bazuar në parimet themelore të teorive ku është bazuar studimi, si dhe në të dhënat e studimeve empirike lidhur me këto teori në fushën e shkollës.

Në kapitullin e tretë “Metodologjia”, bëhet një përshkrim i mënyrës së përcaktimit të madhësisë së kampionit dhe mënyrës së përzgjedhjes së tij, i instrumenteve të studimit dhe procedurave lidhur me administrimin e pyetësorëve në terren. Në këtë kapitull i kushtohet një rëndësi e veçantë procedurave që janë përdorur për standartizimin e instrumenteve, duke përdorur analizën faktoriale si dhe duke përcaktuar nivelin e besueshmërisë të secilit instrument të përdorur. Përveç kësaj, në këtë kapitull përshkruhen edhe testet statistikore që do të përdoren për analizën e të dhënave.

Në kapitullin e tretë “Rezultatet e studimit”, bëhet një përshkrim i detajuar i gjetjeve të studimit në lidhje me secilin objektiv kërkimor të studimit, i cili shoqërohet edhe me analizat përkatëse statistikore. Në një seksion të veçantë të këtij kapitulli bëhet analiza e të dhënave cilësore të përftuara nga intervistat e thelluara me nxënës lidhur me sjelljen devijante të tyre në klasë dhe faktorëve sociologjikë shkaktarë të sjelljes devijante, që janë përpunuar në teorinë e etiketimit, teorinë e shoqërimit të diferencuar dhe teorinë e kontrollit social.

Në kapitullin e katërt “Diskutime, përfundime dhe rekomandime”, bëhet një diskutim lidhur me faktin e verifikimit apo jo të hipotezave të studimit, me faktin e plotësisimit apo jo të pritshmërive të studimit, si dhe një analizë e përputhjeve ose mospërputhjeve të gjetjeve të këtij studimi, me gjetjet e studimeve të tjera, që kanë trajtuar këtë problem me metodologji dhe subjekte të ngjashme. Krahas këtyre, bëhen përfundimet dhe rekomandimet lidhur me gjetjet e studimit.

Në seksionin “ Bibliografia” bëhet paraqitja e burimeve të përdorura në studim.

Në “Shtojcat” në fund të punimit përfshihen të dhëna të plota për instrumentet sasiorë dhe cilësorë që janë përdorur në studim.

KAPITULLI 2

SHQYRTIMI I LITERATURËS

Përkufizimet për devijancën

Sipas Durkheim devijanca është një aspekt i paevitueshëm dhe normal i jetës sociale. Si një nga përfaqësuesit kryesorë të funksionalizmit strukturor ai e sheh krimin (sjelljen devijante) si “një element integrativ në çdo shoqëri të shëndetshme” (Durkheim (1982 [1895], f. 98). Ai po ashtu thekson se “aty ku ekzistojnë krimet opinioni kolektiv është (...) në një gjendje plasticiteti, ku marrja e një forme të re është e domosdoshme”, duke dhënë të kuptojë, se krimi (devijanca) inkurajon kështu ndryshimin social (Durkheim (1982 [1895], f. 102). Ashtu si dhe Durkheim, Erikson (1966, f. 3), duke vënë në dukje funksionet pozitive të devijancës, thekson se ajo është një lloj (përbërësi) natyral i aktivitetit social që “i bën njerëzit më vigjilentë ndaj interesave të përbashkëta” (Po aty, f. 4). Megjithatë devijanca është një element i përditshëm i jetës sociale, përkufizimet lidhur me faktin se cili fenomen është devijant janë të ndryshme. Në një studim të kryer në vitin 1965 që synonte të shihte nëse njerëzit ishin në një mendje lidhur me devijancën u gjet se fenomenet sociale që u klasifikuan si devijante prej njerëzve të pyetur, ishin shumë të ndryshme. (Simmons, 1965, f. 223). Përveçse është një fenomen që shfaqet në një shumëllojshmëri formash, perceptimet për devijancën ndryshojnë edhe në planin kohor. Fenomeni i parë për nga përbindja që perceptohej si devijant në studimin e Simmons në vitin 1965 ishin homoseksualët, ndërsa në kohën e sotshme, shumë kultura, i shohin si të natyrlive edhe martesat mes homoseksualëve. Duke pasur parasysh natyrën e larmishme dhe të ndryshueshme të devijancës, është e kuptueshme arsyeja e përkufizimeve të saj të shumta, si prej sociologëve, ashtu edhe prej studiuesve të fushave të tjera. Pavarësisht se jo të gjithë studiuesit përdorin terminologji të njëjtë, në fushën e sociologjisë, përgjithësisht, për përkufizimin e devijancës ekzistojnë dy perspektiva madhore: perspektiva normative dhe perspektiva relativiste ose situacionale. Kështu p.sh. Clinard dhe Meier (2007) diferencojnë ndërmjet përkufizimit “normativ” dhe atij “reaktiv” ose “relativ” (f. 4). Përkufizimi i parë i supozuar prej këtyre dy studiuesve lidhet drejtpërsëdrejti me normat e

rregullat shoqërore, thyerja e të cilave shkakton devijancën, ndërkohë që përkufizimi i dytë nuk i kushton vëmendje sistemit normativ por thekson rëndësinë e reagimeve shoqërore ndaj sjelljeve të ndryshme, reagime këto të cilat klasifikojnë dhe emërtojnë sjelljet si konformiste apo devijante, duke i bërë ato të dallueshme nga njëra-tjetra (Po aty, f. 4-8). Rubington dhe Weinberg (2007), duke u mbështetur te përkufizime të sociologëve të ndryshëm mbi devijancën, sugjerojnë dy mënyra përkufizimi për këtë fenomen, të cilat përmbledhin konceptet e ndryshme ekzistuese. Sipas tyre fenomeni i devijancës mund të përkufizohet si “objektivisht i dhënë” ose si “subjektivisht problematik” (Rubington dhe Weinberg, 2007, f. 1-2), ku perspektiva e parë lidhet me të gjitha shpjegimet normative të devijancës, të cilat vendosin në qendër të shoqërisë sistemin e normave e rregullave, thyerja e të cilave shkakton sjellje devijante. Nga ana tjetër perspektiva e dytë e cilësuar prej autorëve si “subjektivisht problematike” nuk lidhet me sistemin normativ e shkeljen e tij, por me përkufizimet subjektive të bëra prej individëve pjesëtarë të një shoqërie. Janë këta të fundit të cilët në mënyrë relative sipas këndvështrimit të tyre kulturor, vendosin se cilat sjellje janë apo jo devijante. Jensen (2011) evidenton gjithashtu dy drejtime kryesore lidhur me përkufizimin e devijancës: (1) “devijancën si një sjellje normë-shkelëse” dhe (2) “devijancën si një konstrukt të reagimit” (f. 12). Thio dhe Taylor (2012) propozojnë. po ashtu, dy këndvështrime të fenomenit të devijancës, atë “pozitivist” dhe atë “konstruksionit” (f. 8). Sipas këndvështrimit pozitivist, problemet sociale, pjesë e së cilave është edhe devijanca, janë “absolutisht apo thellësisht reale”, ndërkohë që sipas këndvështrimit konstruksionit, fenomeni devijancë është “i ndërtuar shoqërisht, i krijuar prej mendjes së disa njerëzve” (Po aty, f. 8).

Sipas perspektivës normative devijanca është “çdo mendim, ndjenjë ose veprim që anëtarët e një grupi social e gjykojnë si diçka që ka thyer normat ose rregullat e këtij grupi” (Douglas dhe Waksler, 1982, f. 10). Po sipas kësaj perspektive Merton (1968) e shikon sjelljen devijante si një “mospajtim” (f. 185-186) me “normat rregullative”, “të rrënjosura në tradita ose institucione” (f. 187). Sutherland, Cressey dhe Luckenbill (1992), janë të mendimit se devijanca shkaktohet si pasojë e një “teprice përkufizimesh në favor të shkeljes së ligjit (normave)” të përvetësuar prej individit (devijant) (f.89). Bryant (1990) e shesh devijancën si “dhunim i rregullave dhe normave shoqërore” (f. xii). Një

këndvështrim të ngjashëm ka edhe Warren (2003), i cili e sheh devijancën si “shmangie të sjelljeve prej normave të një grupi të cilit individi i referohet” (f. 622). Macionis dhe Gerber (2010) vënë në dukje se sjellja devijante ka të bëjë si me shkeljen e normave sociale të sanksionuara me ligje dhe akte nënligjore të caktuara, ashtu edhe (me shkeljen) e normave sociale jo zyrtare që lidhen me zakonet, por që nuk janë të sanksionuara me ligje.

Që herët është vënë në dukje se devijanca i ka rrënjët e saj tek normat, të klasifikuara si tradita, zakone e ligje, të cilat përcaktojnë se ç’është e drejtë apo e gabuar në një shoqëri të dhënë (Sumner, 1906, f. 521). Normat përkufizohen si “pohime që bëhen nga një numër anëtarësh të një grupi dhe jo domosdoshmërisht nga të gjithë anëtarët e grupit, të cilat vënë në dukje se anëtarët e grupit duhet të sillen në një mënyrë të caktuar në një situatë të caktuar” (Homans, 1961, f. 46), dhe si “standarte e rregulla që vënë në dukje se çfarë duhet dhe nuk duhet të mendojnë, thonë ose bëjnë qeniet humane në një situatë të dhënë” (Blake dhe Davis, 1964, f. 456). Sipas sociologut Gibbs (1965), ekzistojnë tre lloje dimensionesh normative. Njëri dimension i përket një besimi të përbashkët, sipas të cilit njerëzit duhet apo nuk duhet të veprojnë në një mënyrë të caktuar. Dimension i dytë është ai i pritshmërive kolektive në lidhje me veprimet e individëve. Dimension i tretë dhe i fundit përmbledh, sipas Gibbs, reagimet ndaj sjelljes së individëve (Gibbs, 1965, f. 589). Në mënyrë të ngjashme normat përkufizohen si “vlerësime dhe pritshmëri të sjelljes” (Bryant, 1990, f. 137), përkufizim, të cilin siç shprehet edhe vetë ai e bazon sidomos në punimet e Weber ([1922], 1972) dhe elementet e tij “wertrational” (f. 11), që do të thotë arsyetimi në bazë të vlerave dhe “zwecksrational” (f. 12), që do të thotë arsyetimi në bazë të qëllimeve, të cilat karakterizojnë në shkrimet e Weber-it tipologjinë e aktit/veprimit social.

Sipas këndvështrimit relativist devijanca nuk është thjesht shkelje e normave, por pasojë e reagimit social. Kësisoj, ajo që është devijante në një situatë dhe në një kohë të caktuar nuk është devijante në një situatë dhe në një kohë tjetër. Si normat ashtu dhe devijanca rezultojnë prej ndërveprimit social; ato janë të ndërtuara shoqërisht mbi bazën e negociemeve apo konsensusit (Pfuhl dhe Henry, 1993, f. 8-12). Edhe pse Durkheim e lidh devijancën me sistemin normativ shoqëror, këndvështrimi i tij lidhur me shpjegimin e devijancës është tejet relativ pasi vë dukje se një akt nuk është në natyrën e tij devijant, por

ai bëhet i tillë sepse në bazë të “ndërgjegjes së përbashkët”, “ne e dënojmë atë” si të tillë (Durkheim, 1997 [1893]) f. 40). (Kjo gjë, e bën Durkheim-in, siç do të shohim më poshtë, të jetë një nga përfaqësuesit më të hershëm të teorisë së etikimit). Erikson (1960) bazuar në idetë e Durkheim, shprehet se “devijanca nuk është një karakteristikë e natyrshme e formave të caktuara të sjelljes”, duke dhënë të kuptohet se devijanca duhet studiuar nisur prej “audiencës sociale”, për arsye se është kjo e fundit e cila i jep nuancën devijante ose jo një sjelljeje (Erikson, 1960, f. 308). Goode (2004) shfaq një qëndrim relativist për devijancën, kur e përkufizon atë si “veprime, besime e tipare”, të cilat “shkaktojnë reagime” sociale negative dhe refuzuese (Goode, 2004, f. 4). Një qëndrim të ngjashëm mbajnë Higgins dhe Mackinem (2008), duke e cilësuar fenomenin e devijancës si diçka “ndaj së cilës njerëzit reagojnë negativisht” (Higgins dhe Mackinem, 2008, f. 15). Ata e theksojnë më tej pikëpamjen e tyre relativiste duke theksuar se “devijanca është në sytë e spektatorit dhe jo në ndonjë veprim të veçantë nga ana e personit që mund të etiketohet si devijant” (Po aty, f. 15). Po ashtu, Becker (1963), kontributi i të cilit do të përshkruhet me hollësi në lidhje me teorinë e etikimit, thekson me forcë të veçantë ndikimin e reagimit social në shkaktimin e devijancës.

Dy perspektivat për përkufizimin e devijancës mund të shihen si plotësuese të njëra-tjetrës. Pa krijimin dhe praninë e normave dhe rregullave sociale, nuk mund të ketë një bazë për të reaguar ndaj devijancës. Nga ana tjetër, reagimi social ndaj shkeljes së normave vë në dukje praninë e tyre dhe bën të dallueshme sjelljen devijante. Duke pasur parasysh këtë gjë, jepet një përkufizim më i plotë nga Clinard dhe Meier (2010), të cilët pavarësisht se mbështeten kryesisht tek përkufizimi normativ i devijancës, kanë një pikëpamje të veçantë për krijimin e sistemit normativ shoqëror. Këtë këndvështrim ata e mbështesin tek idetë e autorëve Pfuhl dhe Henry (1993), duke dhënë të kuptohet se edhe ata (Clinard dhe Meier) janë dakord me konceptimin relativist të krijimit të normave dhe rrjedhimisht edhe devijancës, prej vetë shoqërisë. Me fjalë të tjera Clinard dhe Meier (2010) e shohin devijancën si “largim” prej normave “të krijuara” e “të ruajtura” nga shoqëria (f. 7). Për këtë arsye përkufizimi i Clinard dhe Meier (2010),

i cili do të përdoret edhe në këtë studim, përfshin thelbin e dy perspektivave për devijancën:

“Devijanca është shmangia nga normat që shkakton (ngjall) një mosaprovim social të tillë, saqë variacione të ndryshme të tij shkaktojnë ose ka të ngjarë të shkaktojnë, nëse pikasen, sanksione negative”. (Clinard dhe Meier, 2010. f. 7)

Teoritë e procesit social për shpjegimin e devijancës

Fenomeni i devijancës është shpjeguar historikisht nisur nga perspektiva të ndryshme, duke filluar nga shkolla me natyrë teologjike e demonologjisë në mesjetë; shkolla klasike e kriminologjisë rreth mesit të shekullit të 18-të, shkolla biologjike e kriminologjisë ose e quajtur ndryshe edhe “shkolla italiane” (Mollik, 2012, f. 92) në shekullin e 19-të, e cila e shpjegonte sjelljen devijante të individit me anë të ndërtimit biogjenetik të trupit dhe shkolla psikologjike në fillim të shekullit të 20-të, e bazuar kryesisht në teorinë psikoanalitike. Pavarësisht zgjerimeve të teorisë froidiane e zhvillimeve të teorive të reja psikoanalitike e psikologjike, është vënë në dukje se teoritë me natyrë psikologjike të devijancës, nuk kanë shumë “potencial shpjegues” (Lamnek 1993, f. 93), për arsye se ato nuk marrin parasysh ndikimet e faktorëve të jashtëm socialë. Kjo bëri që popullariteti i tyre të zbehet gjatë gjysmës së parë të shekullit të 20-të, duke i lënë vend teorive sociologjike të shpjegimit të devijancës, të cilat gradualisht u konsoliduan dhe filluan të zbatohen në praktikë (Lamnek, 1994, f. 16).

Disa teori sociologjike e shpjegojnë fenomenin e devijancës nisur nga një perspektivë makrosociologjike, ku përfshihen teoria e anomisë sociale me përfaqësues kryesorë sociologët Durkheim (1952) dhe Merton (1938), teoria e subkulturave me përfaqësues kryesorë studiuesit Whyte (1943), Thrasher, (1963), Cohen (1955) dhe Miller (1968), si dhe qasjet marksiste të shpjegimit të devijancës me përfaqësues kryesor Karl Marx-in (1981). Ky punim, në përputhje me synimet e tij, nuk do të fokusohet në shtjellimin e teorive makrosociologjike, por në teoritë e procesit social, të cilat, në natyrën e tyre, janë mikrosociologjike. Këto teori kanë në themel të tyre ndërveprimin simbolik.

Thelbi i ndërveprimit simbolik është se realiteti social rezulton prej mënyrave sesi individët interpretojnë dhe përkufizojnë situatat në të cilat ndodhen gjatë kontakteve dhe ndërveprimeve me individë të tjerë. Në lidhje me këtë, kuadri teorik i këtij studimi i kushton rëndësi ndikimit të procesit të socializimit në shpjegimin e sjelljes devijante dhe “secila nga këto teori jep një shpjegim specifik pse individët përfshihen në akte kriminale, por të gjitha ato theksojnë se socializimi është çelësi i të kuptuarit të krimit” (Jennifer, Huck, dhe Morris, 2014, f. 1). Gjatë procesit të socializimit njerëzit përfshihen në marrëdhënie dhe procese komplekse me njerëz të ndryshëm dhe institucione sociale të ndryshme (familja, shkolla, etj.). Asnjë individ, pavarësisht nga statusi i tij klasor apo gjinor, nuk është i përjashtuar nga mundësia për të qenë devijant. Ajo që përcakton përfshirjen në sjellje devijante, është mënyra sesi individi socializohet në faza të ndryshme të jetës së tij. Në grupin e teorive të procesit social për shpjegimin e devijancës, përfshihen teoritë e reagimit social (teoritë e etiketimit), teoritë e të mësuarit dhe teoritë e kontrollit social. Në funksion të synimeve të tij, ky studim ka në fokus: (i) versionin e hershëm të teorisë së etiketimit të Tannenbaum dhe kryesisht, teorinë e etiketimit të Lemert dhe Becker nga teoritë e reagimit social; (ii) teorinë e kontrollit social të Hirschi-t nga teoritë e kontrollit social dhe (iii) teorinë e të mësuarit të diferencuar të Sutherland-it nga teoritë e të mësuarit.

Teoria e kontrollit social e Travis Hirschi-t. Travis Hirschi (1969) u bazua në idetë e disa studiuesve të tjerë si Reiss (1951), Nye (1958) dhe Reckless (1961), në përpunimin e teorisë së tij. Që në vitin 1951, Reiss thekson se sjellja kriminale vjen si pasojë e “dështimit të kontrollit personal dhe social”, ku “kontrolli personal” shihet si “aftësia e individit për të qenë i përmbajtur përkundrejt rrugëve të plotësimit të nevojave të tij”. Këtu nënkuptohen rrugë të cilat “bien ndesh me normat dhe rregullat e komunitetit”, ndërkohë që “kontrolli social mund të përkufizohet si aftësia e grupeve sociale apo institucioneve, për t’i bërë të efektshme normat apo rregullat (Reiss, 1951, f. 196). Me fjalë të tjera “lloji i lidhjes së vendosur ndërmjet kontrollit personal dhe atij social” si dhe mënyra e funksionimit të kësaj lidhjeje, mund të rezultojnë në pasoja të tipit devijant (Reiss, 1951, f. 196). Pas Reiss, studiuesi Nye (1958) përpunoi teorinë e tij të kontrollit

social, duke theksuar rolin e familjes si një nga burimet e sjelljes devijante. Sipas Nye ekzistojnë tre lloje të kontrollit: (i) kontrolli i brendshëm “i ushtruar prej, brenda dhe nëpërmjet ndërgjegjes”; (ii) kontrolli direkt “i imponuar nga jashtë nëpërmjet kufizimeve dhe dënimeve” dhe (iii) kontrolli indirekt i cili mundësohet prej një “identifikimi emocional me prindërit apo persona të tjerë jo devijantë”, të cilët shërbejnë si shembuj apo modele për t’u ndjekur (Nye, 1958, f. 5-6). Në vitin 1961 studiuesi Reckless evidenton komponentët e “kontrollit të brendshëm dhe të jashtëm”. Kontrollin e brendshëm e ai e lidh mbi të gjitha, me konceptin pozitiv apo negativ për veten, i cili, sidomos nëse është pozitiv, luan rol frenues në lidhje me sjelljet devijante. Koncepti apo imazhi për veten krijohet përgjithësisht brenda familjes “në ndërveprim me figura domethënëse” (Reckless, 1961a, f. 357) siç janë prindërit apo të afërm të tjerë. Përballë kontrollit të brendshëm, Reckless vendos kontrollin e jashtëm i cili përfaqëson “(...), një varg të arsyeshëm pritshmëri sociale, mbikëqyrje efektive dhe disiplinë, përgatitje për aktivitete të arsyeshme (përfshirë kufizime dhe përgjegjësi), si dhe alternativa për pakësimin e tensionit, mundësi pranimit, (...)” etj. (Reckless, 1961b, f. 45), të cilat e kanë burimin tek procesi i socializimit në marrëdhënie me prindërit, mësuesit, pjesëtarë të tjerë të komunitetit, etj. Sjellja devijante sipas Reckless lind si pasojë e mospërballimit të “tensioneve, tundimeve (tërheqjeve)” p.sh. të grupit shoqëror kriminal, subkulturës kriminale ku bën pjesë individi, etj., si “dhe shqetësimeve e pakënaqësive (shtytjeve normale)” si p.sh. papunësia, konfliktet familjare, etj. Ky mospërballim ndodh kur kontrolli i jashtëm apo i brendshëm, ose që të dy këto, shfaqin dobësim e si pasojë humbje të pjesshme apo të plotë të funksionit të tyre (Reckless 1961a, f. 358).

Megjithëse Hirschi (1969) i kritikon pjesërisht teoritë e këtyre autorëve, ai bazohet në mënyrat e tyre të argumentimit për të ndërtuar më pas teorinë e tij të kontrollit social. Hirschi nuk e lidh devijancën domosdoshmërisht me sjellje apo akte të cilat thyejnë rregulla e norma shoqërore. Sipas tij “devijanca përcaktohet prej akteve, zbulimi i të cilave mendohet të rezultojë në dënime të personit që i kryen ato, prej agjentëve të shoqërisë së gjerë” (Hirschi, 1969, f. 47). Në dallim me kriminologë të tjerë Hirschi e merr si “të mirëqenë” devijancën, ajo që “duhet shpjeguar” sipas tij është konformizmi (Hirschi, 1969, f. 10). Ky këndvështrim i veçantë i Hirschi-t e zhvendos vëmendjen nga fenomeni i

devijancës tek fenomeni i konformizmit, sepse sipas Hirschi-t, është ky i fundit që duhet studiuar. Arsyeja që përmend Hirschi për të argumentuar këtë zhvendosje pikëpamjeje gjendet tek vetë natyra njerëzore “agresive” e “impulsive” që në lindje (Hirschi, 1969, f. 16). Sipas tij, brenda kësaj natyre mund të strehohet devijanca ndërsa, konformizmi duhet mësuar e konsoliduar në procesin e socializimit. Duke ndjekur Hirschi-n bëhet e qartë se për të mësuar sjelljen konformiste, individi duhet të ketë lidhje të forta me shoqërinë, e cila vendos rregullat e konformizmit. Në një mendim me autorët pararendës të teorive të kontrollit social, Hirschi thekson se dobësimi apo shkatërrimi i lidhjeve sociale shpie, në sjellje devijante. Hirschi diferencon katër lloje (forma, tipa, elementë) të lidhjeve sociale, të cilat kontrollojnë dhe parandalojnë aktet devijante. Këto do të shqyrtohen duke u mbështetur tek thëniet origjinale të Hirschi-t prej librit “Shkaqet e Devijancës”, i cili ishte njëkohësisht edhe punimi i disertacionit të vetë autorit, me vlera teorike por sidomos me të dhëna empirike të mbledhura prej “dokumenteve shkollore, pyetësorëve të plotësuar prej nxënësve, si dhe dokumenteve policore” (Hirschi, 1969, f. 39).

Atashimi. Llojin e parë (dhe më të rëndësishëm) të lidhjeve sociale Hirschi e quan atashim, i cili nënkupton lidhjet emocionale të individit me prindërit, mësuesit e persona të tjerë të rëndësishëm në jetën e tij përfshirë dhe moshatarët . Hirschi është në një mendje me Durkheim, kur vë në dukje se fakti i ndjeshmërisë së një individi ndaj të tjerëve, është tejet i rëndësishëm në shpjegimin e devijancës (Hirschi, 1969, f. 16). Sipas tij, zotërimi dhe brendësimi i normave sociale ose formimi i ndërgjegjes apo superegos që drejton sjelljen, është një proces që realizohet përmes atashimit me të tjerët. Sa më i atashuar individi me njerëz të tjerë prosocialë, aq më solid është brendësimi i normave sociale dhe për rrjedhojë, aq më e vogël është mundësia që individi të përfshihet në sjellje devijante për arsye se individi është i kufizuar në veprimet e tij prej normave. Atashimi sipas Hirschi-t përfaqëson pengesat emocionale ku mund të hasë devijanca, dhe shërben si një lloj kontrolli i brendshëm apo “superegoje” (Hirschi, 1969, f. 20), nëse do të shpreheshim sipas Freud-it. Hirschi (1969) vë në dukje se një lidhje emocionale e dobët ndërmjet individit dhe personave të rëndësishëm të ambientit familjar apo shoqëror në jetën e tij, shpjen në akte devijante, për arsye se një lidhje emocionale e dobët, sjell një mosinteresim të individit ndaj “dëshirave dhe pritshmërive të personave të tjerë”, fakt ky i cili mundëson shfaqjen e

fenomenit të devijancës (f. 18). Sipas tij, kjo vjen sepse një individ i paatashuar me të tjerët nuk i ka brendësuar normat sociale dhe, për pasojë, nuk është i kufizuar në veprimet e tij prej normave sociale.

Sipas Hirschi-t, atashimi shërben si faktor frenues i sjelljes devijante kur ndodh mes një individi dhe njerëzve të tjerë prosocialë qofshin këta prindër, moshatarë ose njerëz të tjerë. Ndërkohë, ai vë në dukje, se një individ mund të atashohet me individë të tjerë që sillen në mënyrë devijante nëse ky individ “(...) nuk arrin të krijojë një atashim të shëndetshëm me individë të tjerë prosocialë dhe nëse nuk është i përkushtuar ndaj veprimtarive konvencionale(...)” (Hirschi, 1969, f. 140). Në këtë rast atashimi shërben si nxitës i sjelljes devijante.

Mosmiratimi nga moshatarët i sjelljes devijante. Hirschi mendon se atashimi me moshatarët prosocialë, është një faktor më i rëndësishëm frenues i sjelljes devijante sesa atashimi me prindërit pro-socialë në moshën e adoleshencës për arsye se ndikimi i prindërve zbehet gradualisht në këtë moshë duke i lënë vendin ndikimit më të madh që kanë moshatarët mbi shokët e tyre. Ai bazohet në idenë e Coleman (1961) që thekson se, krahas aprovimit të prindërve, adoleshentët “... janë, po ashtu, të interesuar të kenë aprovimin e moshatarëve të tyre...” dhe se “...moshatarët janë një burim i aprovimit dhe mosaprovimit i sjelljeve problematike të të tjerëve...” (Coleman, 1961, f. 9; cituar te Hirschi, 1969, f. 140). Hirschi e zhvillon më tej këtë ide në kontekstin e sjelljes devijante. Ai thekson se atashimi me moshatarët shërben si një frenues apo nxitës i sjelljes devijante, në varësi të reagimit të moshatarëve (shokëve), në kohën që ky individ kryen një akt devijant. Nëse moshatarët e aprovojnë (miratojnë) këtë akt, atëherë individi përfshihet në kryerjen e këtij akti. Dhe në anën tjetër, nëse individi ndihet i shqetësuar për arsye se moshatarët nuk e miratojnë këtë akt, ai “... ka më pak të ngjarë që të kryejë akte delikente...” (Hirschi, 1969, f. 149). Në këtë mënyrë, sipas Hirschi-t, mosmiratimi nga moshatarët i sjelljes devijante të një individi, përbën një formë të kontrollit informal, që e frenon sjelljen devijante. Dhe e kundërta, miratimi shërben si një nxitës i sjelljes devijante. Për këtë arsye, në kuadrin e këtij studimi, niveli i miratimit/mosmiratimit të sjelljes devijante të individit nga moshatarët, krahas atashimit, është konsideruar si një variabël më vete.

Përkushtimi. Lloji i dytë i lidhjes sociale pas atashimit, është përkushtimi, që sipas Hirschi-t nënkupton investimin (kohë, energji), që bën individi në linjat konvencionale të veprimit (që janë konform normave, ligjeve dhe traditës në shoqëri). Përkushtimin Hirschi e quan ndryshe edhe “komponent racional ndaj konformizmit” (Hirschi, 1969, f. 19), ose “... e njëjta gjë me egon”, në teorinë e Freud-it (Hirschi, 1969, f. 20). Sipas tij, i ndikuar nga frika e pasojave që mund të ketë, njeriu i bindet normave sociale. Për këtë arsye ai përshtatet (konformohet) me linjat e veprimit (sjelljes) që sipas Hirschi-t janë, në shumicën e tyre, konvencionale, si p.sh. arsimimi, krijimi i familjes, karriera profesionale, biznesi, reputacioni etj dhe investon kohë e mund për realizimin e tyre. Një njeri që investon kohë e mund në realizimin e diçkaje, ka më pak të ngjarë që të devijojë. Kjo sipas Hirschi-t për arsye se nëse njeriu “...mendon kryerjen e një sjelljeje devijante ai duhet të marrë parasysh koston e sjelljes devijante, rrezikun e humbjes së investimit që ka bërë në sjelljen konvencionale” (Hirshi, 1969, f. 20). Me fjalë të tjera njeriu priret të mos përfshihet në sjellje devijante, nëse kupton se humbet diçka. Kësisoj, sa më i përkushtuar të jetë dikush (sa më shumë të investojë) në linjat konvencionale të veprimit, aq më pak të ngjarë ka që të përfshihet në sjellje devijante, për arsye se ka më shumë për të humbur, sesa dikush tjetër që investon pak ose aspak.

Përfshirja. Lloji i tretë i lidhjes sociale që ndikon në sjelljen devijante sipas Hirschi-t, është pjesëmarrja (përfshirja) në aktivitetet konvencionale. Këtu nënkuptohet përfshirja e individit në aktivitete të ndryshme prosociale, ndjekja e të cilave, sidomos në planin kohor e bën thujtë të pamundur përfshirjen e individit në akte devijante. Hirschi argumenton se sa më i përfshirë në aktivitete shoqërore të jetë individi, duke dashur të respektojë “takime”, “afate përfundimtare”, “orare pune” si dhe angazhime të tjera në kohën e lirë, aq më pak mundësi ka ai (individi) të përfshihet në sjellje devijante (Hirschi, 1969, f. 22). Sipas tij “...mungesa e aktiviteteve nuk kënaq interesat rekreative (që kanë të bëjnë me kohën e lirë) të individit dhe kjo shpie në devijancë” (Hirschi, 1969, f. 22). Kësisoj, sa më i përfshirë të jetë individi në aktivitete konvencionale, aq e vogël mundësia për sjellje devijante.

Besimi. Lloji i katërt dhe i fundit i lidhjeve sociale që sipas Hirschi-t frenon përfshirjen në sjellje devijante, është besimi. Me këtë ai nënkupton besimin e përgjithshëm që ka individi në sistemin e vlerave dhe normave konvencionale që drejtojnë një shoqëri. Hirschi është i mendimit se, sa më tepër besim të ketë individi tek sistemi i vlerave e normave të shoqërisë brenda së cilës ai jeton, aq më tepër do të prirët ai t'i pranojë, zbatojë dhe respektojë ato, duke ju shmangur kështu gati plotësisht devijancës. Hirschi vë në dukje se "...nëse besimet e një personi janë, jo për arsye teologjike, të dobësuara, probabiliteti që ai të kryejë akte delikuede rritet" (Hirschi, 1969, f. 26).

Këto janë katër llojet e lidhjeve sociale të individit me shoqërinë, të cilat sipas Hirschi-t mbajnë nën kontroll, shmangin e parandalojnë devijancën. Ai thekson se këto lidhje ndikojnë te njëra-tjetra. Në përgjithësi, sipas Hirschi-t (1969), "sa më shumë i lidhur të jetë individi me shoqërinë konvencionale në njërën prej këtyre lidhjeve sociale, aq më shumë i lidhur ka të ngjarë që të jetë ai në llojet e lidhjeve të tjera" (f. 27). Kështu p.sh., sa më i atashuar të jetë individi me njerëz të tjerë prosocialë, aq më shumë i përkushtuar, i përfshirë në aktivitete konvencionale dhe aq më i madh është besimi që individi ka për normat konvencionale të shoqërisë ku jeton (Hirschi, 1969, f. 27-29). Hirschi thekson me forcë të veçantë se, nëse këto lidhje sociale vendosen e funksionojnë mirë gjatë procesit të shoqërizimit, individi arrin të bëhet një pjesëtar konformist i shoqërisë, duke vepruar në përputhje me rregullat e normat e saj. Këndvështrimi i veçantë i Hirschi-t na lejon ta shohim deviancën si gjënë më të thjeshtë e më të arritshme, për vetë faktin se qenia njerëzore lind e pashoqërizuar dhe me synime egoiste për të ndjekur interesat e përfitimet e saj. Si rrjedhojë ajo që është më e vështirë e kërkon mund e përpjekje për t'u arritur, është shndërrimi i individit në një qenie sociale konformiste, e cila përshtatet e pajtohet me rregullat e normat shoqërore brenda së cilës jeton.

Teoria e kontrollit e Hirschi-t u përkrah edhe nga studiues të tjerë, të cilët përforcuan idetë e tij. Kështu p.sh. Schneider (1988), shprehet se "fëmija përvetëson normat prindërore" dhe se devianca shkaktohet kur "procesi i socializimit dështon" (f. 528). Nga ana tjetër Friday dhe Kirchhoff (1998), e krahasojnë individin në mënyrë figurative me një "dele në një fushë pa gardh", e cila duhet lidhur në mënyrë që të mos largohet nga tufa (f. 83). Pavarësisht këtyre përkrahësve të Hirschi-t, teoria e tij e kontrollit

është bërë objekt diskutimesh e kritikash. Është kritikuar, sidomos, lloji i parë i lidhjeve sociale: atashimi. Sipas studiuesve, nëse do të duam të zbulojmë ndikimin e lidhjeve emocionale me prindërit, mësuesit, shokët, etj., tek devijanca, atëherë do të ishte e arsyeshme të merrnim parasysh, në kundërshtim me shkrimet e Hirschi-t, jo vetëm nivelin e këtyre lidhjeve emocionale, por edhe llojin (tipin, karakterin) e prindërve, shokëve e personave të tjerë domethënës në jetën e individit (Amelang, 1986, f. 193). Edhe Haage (1995) nga ana e tij, thekson se lidhja e fortë emocionale prindër-fëmijë nuk shpie detyrimisht në shmangie të devijancës. Kjo për arsye se kjo lidhje, mund të jetë e fortë edhe si pasojë e një karakteri autoritativ prindëror, të cilin fëmija e respekton me detyrim e jo me dëshirë, një lidhje kjo e cila dështon në momentin që tutela e prindërve zhduket, duke bërë kështu të mundur sjelljen devijante, mbi të gjitha si rezultat i kundërvënies së fëmijëve ndaj diktaturës së ushtruar prej prindërve (Haage, 1995, f. 37). Edhe studiuesit Cohen dhe Vila (1996) e kritikojnë teorinë e Hirschi-t, për arsye se ajo nuk arrin t'i kushtojë fare vëmendje ecurisë apo procesit të akteve e sjelljeve devijante, duke e lënë këtë aspekt të paprekur.

Edhe vetë Hirschi (1989) pranon se teoria e tij ka të meta. Duke dashur të shpjegojë jo vetëm kriminalitetin, por çdo lloj sjelljeje devijante që nga “vrasja”, “konsumimi i drogës”, “lënia e orëve të mësimit” (Hirschi, 1989, f. 414), etj., Hirschi është i vetëdijshëm, se teoria e tij pavarësisht qëllimit për të qenë gjithëpërfshirëse në shpjegimin e devijancës, është teori e ngurtë dhe e kufizuar, pikërisht sepse nuk diferencon ndërmjet formave të ndryshme të devijancës e devijantëve (Hirschi, 1989, f. 417). Pas këtyre kritikave e autokritikave, Hirschi shprehet se “për kriminologjinë ka ardhur momenti të kthehet në pikën e saj fillestare”, ku ai nënkupton studimin e ripërsëritur të aktit devijant dhe të individit që kryen këtë akt (Po aty, f. 417). Rreth dy vite më vonë Hirschi së bashku me Gottfredson riformuloi teorinë e tij të kontrollit. Ndryshimi kryesor ndërmjet teorisë së Hirschi-t të 1969 dhe teorisë së re që ai zhvilloi në bashkëpunim me Gottfredson në 1990, është integrimi i koncepteve të kontrollit direkt apo vetëkontrollit. Nëse në teorinë fillestare të Hirschi-t theksi i vihej kontrollit indirekt që përmbante katër llojet e lidhjeve sociale të përmendura më lart, në teorinë e mëvonshme Gottfredson e Hirschi (1990) vendosin në qendër kontrollin direkt, i cili luan rol kyç në teorinë e tyre. Dy autorët

argumentojnë se devijanca shfaqet aty ku ekziston një nivel i ulët i vetëkontrollit. Por çfarë nënkuptojnë autorët me termin vetëkontroll apo kontroll direkt? Vetëkontrolli sipas Gottfredson dhe Hirschi, (1990) formohet prej një kombinimi të predispozitës gjenetike individuale siç është forca trupore apo inteligjenca e ulët dhe “një socializimi efektiv” (f. 96), roli i të cilit i bashkangjitet sidomos familjes. Duke ndjekur autorët bëhet e qartë se, mendimi themelor i teorisë fillestare të Hirschi-t qëndron ende në themel të teorisë së mëvonshme: devijanca konsiderohet si e dhënë apo e lindur bashkë me individin. Si rrjedhojë ajo që është me interes për të dy autorët është zbulimi i mekanizmave që mund ta mbajnë larg e pengojnë devijancën. Në këtë kontekst, detyra kryesore i vihet agjentit kryesor të socializimit: familjes. Brenda saj duhet të vëzhgohet sjellja e fëmijës, të dallohet e ndëshkohet devijanca (Gottfredson dhe Hirschi, 1990, f. 97). Rrjedhimisht, nëse funksioni socializues i familjes dështon, individit nuk merr përkujdesjen, “edukatën e disiplinën” e nevojshme, “boshllëqe” të cilat si pasojë shpiten në një nivel të ulët vetëkontrolli (Po aty, f. 95), i cili më pas rezulton në sjellje e akte devijante. Është qartësisht e dukshme se socializimi i fëmijës në gjirin familjar përbën bazamentin e vetëkontrollit, i cili e drejton individin më pas në sjellje konform normave apo në sjellje devijante. Me anë të kësaj logjike Gottfredson dhe Hirschi me teorinë e tyre të përgjithshme të kontrollit, në dallim nga teoria fillestare e Hirschi-t, kanë mundur të japin shpjegime mbi fenomenin e devijancës dhe natyrën e individit devijant. Gottfredson dhe Hirschi e shohin devijancën si rrjedhojë e një zgjedhjeje individuale, gjithnjë si pasojë e një niveli të ulët vetëkontrolli, drejt kënaqësive të shpejta, plus një mosinteresimi përkundrejt pasojave të mëvonshme. Siç u dha të kuptohet edhe më lart, niveli i ulët i vetëkontrollit, vjen si pasojë e mospeshimit të mirë të kënaqësive të shpejta nga njëra anë dhe pasojave të mëvonshme nga ana tjetër, zgjedhje kjo e cila bazohet mbi të gjitha tek një socializim jo efektiv sidomos në familje (Gottfredson dhe Hirschi, 1990). Pavarësisht popullaritetit që fitoi teoria e vetëkontrollit e Hirschi dhe Gottfredson në krahasim me teorinë fillestare të lidhjeve sociale të Hirschi-t, edhe kjo teori ka të metat e saj të cilat janë diskutuar prej disa studiuesish. Grasmick dhe të tjerë (1993), nuk bien dakord me shpjegimin që u japin autorët devijancës, duke theksuar se interesi vetjak bazuar në egoizëm e ndjekje të kënaqësive të shpejta, nuk mund të jetë e vetmja arsye, e cila e shpie individin te kryejë një

akt të tillë (Grasmick dhe të tjerë, 1993, f. 10). Sipas tyre teoria e Hirschi dhe Gottfredson lë për të dëshiruar, sepse nuk është në gjendje të shpjegojë arsyet e tjera të mundshme që mund t'i japin shtysa devijancës. Edhe studiuesi Bottoms (1993) shpreh përafërsisht të njëjtën kritikë, duke këmbëngulur se brenda territorit të devijancës “duket se ndodh diçka më shumë se thjesht një llogaritje me prirje hedoniste, aleate me vetëkontrollin e ulët” (f. 70). Nga ana tjetër Akers (1991) sheh tendenca përsëritëse e kësaj të tepërta në teorinë e Gottfredson-it dhe Hirschi-t. Kjo sipas Akers (1991) ka të bëjë me faktin se autorët nuk kanë arritur të dallojnë në përkufizimin e tyre, termin vetëkontroll nga termi kriminalitet, duke i dhënë këtyre dy termave një nuance kuptimore të njëjtë (f. 204).

Teoria e shoqërimit të diferencuar e Sutherland-it. Kjo teori u paraqit për herë të parë nga Sutherland në vitin 1939, në librin e tij “Parimet e Kriminologjisë”, por ky nuk ishte versioni përfundimtar. Pas disa korrigjimeve e përmirësimeve, Sutherland e botoi edhe njëherë teorinë e tij në mënyrë më të plotë në vitin 1947 dhe më pas, në vitin 1966, në bashkëpunim me Cressey. Këtu ai paraqet nëntë parime të kësaj teorie (Sutherland dhe Cressey, 1966, f. 81-82), të cilat vijnë si më poshtë:

1. Në parimin e parë theksohet ideja se sjellja devijante (kriminale) nuk është as e trashëguar dhe as e shpikur, por është e mësuar, ashtu si çdo sjellje tjetër njerëzore. Ai krahason këtu sjelljen e mësuar të një shpikësi në fushën e mekanikës, me atë të një kriminelit. Me këtë shembull ai do të bëjë të qartë se sjellja e kriminelit nuk është e lindur apo e shpikur prej vetë personit, por e mësuar po ashtu si edhe një profesion.
2. Në parimin e dytë vihet në dukje se të mësuarit e sjelljes kriminale (devijante) ndodh gjatë ndërveprimit me individë të tjerë, kryesisht me anë të komunikimit verbal, por edhe atë jo verbal (p.sh., me anë të gjesteve).
3. Në parimin e tretë theksohet rëndësia e komunikimit të drejtpërdrejtë, ballë për ballë me anëtarët e tjerë brenda gupeve intime ku bën pjesë individi (p.sh. familja, grupi i moshatarëve, etj.). Këtu nuk mohohet ndikimi që mund të kenë në të mësuarit e sjelljes devijante p.sh., media pamore dhe e shkruar, por rëndësia e

këtij ndikimi është më e vogël, sesa ndikimi që ka komunikimi ballë për ballë me individë të tjerë brenda grupeve intime.

4. Në parimin e katërt theksohet ideja se të mësuarit e sjelljes kriminale gjatë procesit të komunikimit të drejtpërdrejtë me të tjerët, është një proces kompleks që përfshin elementë objektivë dhe subjektivë. Të mësuarit e sjelljes kriminale përfshin, nga njëra anë, teknikat apo metodat e kryerjes së krimit dhe, nga ana tjetër, motivet, nxitjet, justifikimet dhe qëndrimet që lidhen me sjelljen specifike devijante. Si elementët e parë (teknikat), ashtu edhe elementët e dytë që kanë karakter subjektiv (motivet, nxitjet, justifikimet dhe qëndrimet), janë njëloj të rëndësishme në procesin e të mësuarit të sjelljes kriminale. Sutherland-i thekson se nuk duhet të kufizohemi me njohjen e teknikave e kryerjes së një akti kriminal sepse sipas tij është shumë e rëndësishme njohja e elementëve subjektivë, d.m.th. motivet dhe justifikimet që e shtynë individin në krim.
5. Në parimin e pestë vihet në dukje se si mësohen motivet specifike për t'u përfshirë dhe për të mos u përfshirë në sjellje kriminale. Këtu theksohet se individi gjatë ndërveprimeve me individë të tjerë, ndodhet mes ndikimeve konfliktuale: nga njëra anë rrethohet nga individë që zbatojnë ligjin dhe nga ana tjetër nga individë që i kundërvihen ligjit. Në këtë proces individi mund të formojë mendime (përkufizime) që anojnë për nga zbatimi i ligjeve, por edhe dhe mendime (përkufizime) që anojnë për nga moszbatimi (shkelja e ligjeve). Sipas Sutherland-it këto mendime (përkufizime) që formon individ në lidhje me ligjet janë thuajse gjithmonë të përziera: edhe në favor të zbatimit të ligjit, edhe jo në favor të zbatimit të ligjit.
6. Në parimin e gjashtë, që është edhe parimi bazë i teorisë së shoqërimit të diferencuar, theksohet se një individ hyn në rrugën e kriminalitetit, kur përkufizimet (që ai ka mësuar prej të tjerëve) në favor të shkeljes së ligjit, mbizotërojnë në krahasim me përkufizimet që nuk favorizojnë shkeljen e ligjit. Kjo ndodh për arsye se individi ka kontakte (shoqërime) me individë që i ofrojnë modele të sjelljes kriminale dhe është i izoluar nga shoqërimet që i ofrojnë të kundërtën e kësaj, d.m.th., modelet antikriminale.

7. Në parimin e shtatë theksohet se procesi i të mësuarit të përkufizimeve që favorizojnë shkeljen e ligjit dhe përkufizimeve që nuk favorizojnë shkeljen e ligjit, është një kompleks që ndikohet nga disa faktorë të rëndësishëm, siç janë frekuenca (shpeshtësia), kohëzgjatja, prioriteti (sa herët në jetë i ka mësuar individi përkufizimet që favorizojnë shkeljen e ligjit ose përkufizimet që nuk favorizojnë shkeljen e ligjit) dhe intensiteti (cili është prestigji i individëve të tjerë që shërbejnë si burim i modeleve kriminale ose i modeleve antikriminale të sjelljes). Sa më herët në jetë, sa më gjatë, sa më shpesh dhe sa më intensiv të jetë ekspozimi i një individi ndaj modeleve të sjelljes kriminale, aq më e madhe mundësia që ai të përfshihet në sjellje të tillë. Megjithatë vihet në dukje se është e vështirë të gjendet një formulë, që të përlllogarisë me saktësi ndikimin i faktorëve të lartpërmendur.
8. Në parimin e tetë, theksohet me forcë ideja, se në themel të të mësuarit të sjelljes kriminale, përfshihen po ato mekanizma që përfshihen në të mësuarit e çdo sjelljeje tjetër. Individi nuk imiton apo riprodhon në mënyrë mekanike sjelljen kriminale, por ai kupton dhe analizon motivet dhe teknikat e kësaj sjelljeje dhe i perfeksionon më tej ato.
9. Në parimin e nëntë dhe të fundit, theksohet ideja shumë e rëndësishme se motivacioni i sjelljes kriminale dhe i sjelljes jo kriminale është i ndryshëm. Lidhur me këtë kritikohet përpjekja e disa studiuesve, që duke u nisur nga fakti se sjellja kriminale është shprehje e nevojave dhe vlerave të përgjithshme (p.sh., e nevojave për para, për status social dhe dëshirës për të qenë i lumtur, etj.), përpiqen ta shpjegojnë sjelljen kriminale me anë të këtyre nevojave dhe motiveve të përgjithshme. Sipas Sutherland-it kjo është një përpjekje e pabazuar, për arsye se këto nevoja të përgjithshme shpjegojnë si sjelljen kriminale, ashtu edhe sjelljen jo-kriminale (p.sh., ai vë në dukje se si hajduti, ashtu dhe një punëtor i ndershëm, përpiqen të sigurojnë para). Ideja shumë e rëndësishme këtu, është se sjellja kriminale nuk duhet justifikuar me arsyen se ajo kryhet për të plotësuar këto nevoja të përgjithshme. Kështu p.sh., sjellja e

një hajduti nuk duhet justifikuar me faktin se ai e bën këtë për të siguruar para dhe për të arritur një status social, për arsye se kjo nuk shpjegon, nga ana tjetër, pse nuk veprojnë kështu të gjithë njerëzit.

Pas paraqitjes së nëntë parimeve të tij lidhur me teorinë e shoqërimit të diferencuar, Sutherland vë në dukje se kjo teori ka për qëllim vetëm shpjegimin e sjelljes kriminale individuale, ndërkohë që do të ishte e nevojshme edhe një teori shpjeguese për kriminalitetin e një grupi të caktuar individësh, një komuniteti apo një shteti. Në vazhdim të kësaj ideje Sutherland supozon se çelësi i shpjegimit të kriminalitetit në grup, gjendet tek çrregullimet sociale. Termi *çrregullime sociale* nuk i duket i mjaftueshëm e për këtë arsye Sutherland mendon ta zëvendësojë atë me termin *organizim social i diferencuar*. Ideja qendrore e teorisë së organizimit social të diferencuar është se krimi pasqyron organizimin social, për arsye se sipas Sutherland, një grup mund të organizohet pro apo kundra sjelljeve kriminale (Sutherland dhe Cressey, 1966, f. 83). Me fjalë të tjera shpeshtësia e akteve kriminale të një grupi e në mënyrë më të gjerë të një shoqërie, varet prej organizimit të këtij grupi/të kësaj shoqërie kundra kriminit apo në favor të tij. Nëse një grup i caktuar shoqëror apo një shoqëri e dhënë organizohet në përmasa më të mëdha në favor të kriminit sesa kundra tij, atëherë edhe shpeshtësia e akteve kriminale të kryera do të jetë më e lartë. Gjatë leximit të Sutherland, bëhet e qartë se teoria e organizimit social të diferencuar, pavarësisht se në nivel të gjerë shoqëror, është e lidhur ngushtë me teorinë e shoqërimit të diferencuar, e cila i përket nivelit të ngushtë individual. Këtu dy teori janë në përputhje me njëra-tjetrën dhe plotësojnë reciprokisht njëra tjetrën. Logjikisht nëse një grup shoqëror organizohet në nivel më të lartë pro kriminit sesa kundra tij, edhe individi i cili është pjesë e këtij grupi, nëse ekspozohet përkundrejt përkufizimeve e qëndrimeve pro-kriminale të grupit ku bën pjesë, ka gjasa t'i mësojë e t'i përvetësojë këto përkufizime e qëndrime e të silllet në përputhje me to. Kjo teori është shprehur sidomos në librin e Sutherland "Krimi i jakave të bardha" të vitit 1949, ku ai prezanton lexuesin me krimin e përfaqësuesve të një statusi të lartë social, status ky i cili respektohet në shoqëri, por që keqpërdoret prej atyre që e zotërojnë. Ballafaqimi me kriminalitetin e shtresave me status të lartë social, trondit idenë se krimi lidhet domosdoshmërisht me pabarazinë sociale apo varfërinë. Teoritë e Sutherland si në

nivelin individual ashtu edhe në nivelin shoqëror, shfaqin përpjekjen e tij për të bërë të mundur një shpjegim të të gjitha formave të krimit nga këndvështrimi sociologjik, larg supozimeve psikologjike e biologjike të kriminalitetit e devijancës.. Natyrisht që edhe teoria e Sutherland-it ka boshllëqet e veta për të cilat është bërë objekt kritike prej shumë studiuesve. Në vijim do të paraqiten disa kritika por edhe zgjerime të teorisë së Sutherland-it, të cilat janë me vlerë në lidhje me qëllimin e këtij punimi. Vold (1958) në librin e tij “Kriminologjia teorike”, e kritikon teorinë e Sutherland-it, për arsye se ajo nuk arrin të shpjegojë faktin pse jo çdo individ në kontakt me kriminalitetin, nuk mëson sjelljen kriminale. Sipas Glaser (1956) teoria e Sutherland-it nuk arrin të shpjegojë krimin për motive pasioni apo krimet që kryhen nën ndikimin e emocioneve dhe stresit. Nga ana e tij Matza (1969), thekson faktin se në teorinë e Sutherland-it gati nuk përmendet fare e drejta e njeriut për të vendosur lidhur me kryerjen apo jo të një veprimi të caktuar. Vold dhe Bernard (1986) vënë në dukje se Sutherland-i nuk e prek fare çështjen e origjinës së aktit të parë kriminal, duke e marrë atë thjesht si të mirëqenë e në funksion të akteve të mëpasme, të cilat rezultojnë si pasojë e një procesi komunikativo-mësimor. Por përveç kritikave një vend të veçantë zënë edhe teoritë e zgjeruara mbi bazën e teorisë së shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it. Glaser (1956) zhvilloi bazuar në idetë e Sutherland-it teorinë e tij të identifikimit të diferencuar, ku ai e kundërshtonte këtë të fundit duke mos rënë dakord në faktin se çdo proces i të mësuarit ndodh brenda një kontakti intim e personal ballë për ballë me dikë tjetër. Glaser besonte se në thelb të procesit të të mësuarit të sjelljes devijante qëndron identifikimi me persona jashtë kontaktit të drejtpërdrejtë, siç mund të jenë aktorë filmi apo personazhe të tjerë mediatikë, të cilët kanë një ndikim të fuqishëm mbi sjelljet tona, për arsye se sipas Glaser ne identifikohemi me ta e si rrjedhim mësojmë prej tyre sjellje devijante. Sykes dhe Matza (1957) modifikuan teorinë e Sutherland-it, duke paraqitur pesë teknika të neutralizimit të përdorura prej devijantëve për t’u vetëmbrojtur e vetëjustifikuar. Burgess dhe Akers (1966) e zgjeruan teorinë e Sutherland-it, duke e lidhur procesin e të mësuarit me teoritë psikologjike të të mësuarit të kushtëzuar, me në

fokus rolin e shpërblimeve dhe ndëshkimeve në përforcimin ose jo të sjelljeve kriminale.

Studime empirike në lidhje me teorinë e kontrollit social dhe të shoqërimit të diferencuar

Në një studim që synonte të përcaktonte efikasitetin e tri teorive sociologjike për devijancën (teoria e anomisë, teoria e konfliktit kulturor (një përzierje ndërmjet teorisë së subkulturës dhe asaj të konfliktit) dhe teoria e kontrollit social apo lidhjeve sociale e Travis Hirschi-t në shpjegimin e sjelljes devijante (rebelimit) të nxënësve të shkollës së mesme, studiuesi Eve (1978), thekson se nuk mund të pritet një “shpjegim ekskluziv” nga njëra prej tri teorive në lidhje me fenomenin e devijancës së adoleshentëve në shkolla, përkundrazi të tri teoritë bashkërisht ofrojnë një tablo më të plotë të këtij fenomeni. Ndërkohë ai thekson se variablat e mara nga teoria e kontrollit social, shërbejnë si një lloj frenuesi përkundrejt sjelljes devijante: sa më i fortë kontrolli social, aq më të ulëta nivelet e devijancës, duke vënë në dukje se “rezultatet e këtij studimi dëshmojnë në një nivel të kënaqshëm se teoria e kontrollit social shpjegon më mirë devijancën, e pasuar prej teorisë së konfliktit kulturor dhe asaj të anomisë” (Eve, 1978, f. 124).

Özbay dhe Özcan (2006) përmes anketimit të 1.710 nxënësve të shkollave të mesme në Ankara, kishin për synim të testonin teorinë e kontrollit social/lidhjeve sociale të Travis Hirschi-t, në marrëdhënie me devijancën (delikuencën rinore) në shkollat e mesme. Përfundimet e dy studiuesve turq ishin interesante jo vetëm për faktin se ato konfirmuan korrelacione domethënëse mes llojeve të ndryshme të lidhjeve sociale (atashimit, përkushtimit dhe besimit) dhe devijancës së nxënësve, por më tepër për faktin se studimi i tyre nxori në pah një gjetje, e cila deri në ato momente, për shkak të mungesës së studimeve të këtij lloji në vende jo perëndimore në zhvillim, ishte e panjohur për studiuesit e kësaj fushe. Kjo gjetje i ka rrënjët tek një “ndryshim kulturor” ndërmjet Turqisë dhe vendeve amerikane, ndryshim ky i cili bëhet i dukshëm tek lidhjet sociale, “cilësia” e të cilave, sipas autorëve, është më e fortë në Turqi, sesa në vendet amerikane (Özbay dhe Özcan, 2006, f. 724). Autorët mendojnë se “ky ndryshim kulturor mund të jetë arsyeja

përse variablat e lidhjeve sociale luajnë një rol më të rëndësishëm në Turqi” (Po aty, f. 724), sesa variabla të tjera si “vështirësia ekonomike” dhe “perceptimi i mundësive të bllokuara” përfaqësuese për teorinë e anomisë sociale të Merton, apo variabla si “shokët/moshatarët devijantë” të teorisë së shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it. Kësisoj rezultatet e studimit të tyre evidentojnë se lidhjet sociale duket të kenë një ndikim shumë të fortë tek sjellja devijante duke i dhënë mbështetje teorisë së Hirschi-t.

Bergin dhe Bergin (2009) në studimin e tyre “Atashimi në klasë”, venë në dukje se “atashimi ka të paktën dy funksione të lidhura me klasën”: t’u japë nxënësve një ndjenjë sigurie dhe një bazë socializimi” (Bergin dhe Bergin 2009, f. 142). Këta dy autorë, pasi studiuan, krahasuan e vlerësuan hulumtime të kohëve të fundit, arritën në përfundimin se marrëdhënia ose lidhja sociale nxënës-mësues (atashimi i nxënësve me mësuesit), korrelojnë në mënyrë të fortë dhe domethënëse nga pikëpamja statistikore si me arritjet e tyre në shkollë, ashtu edhe me sjelljen e tyre devijante, me ndryshimin e vetëm që korrelacioni i atashimit nxënës-mësues me arritjet mësimore është pozitiv, (sa më të forta lidhjet aq më të mira arritjet), ndërkohë që kemi të bëjmë me një korrelacion negativ mes atashimit nxënës-mësues dhe devijancës, që do të thotë se sa më të forta lidhjet nxënës-mësues aq më i ulët niveli i devijancës (Po aty, f. 157).

Në mënyrë të ngjashme, Pilkauskaitė-Valickienė dhe Žukauskienė (2011) përmes një studimi të kryer me një kampion prej 1741 adoleshentë të moshës 15-19 vjeç (pavarësisht se nuk kanë objekt të drejtpërdretë studimin e devijancës), konstatuan se ekziston një korrelacion domethënës pozitiv mes atashimit, (lidhjeve sociale të nxënësve me shkollën e mësuesit) dhe angazhimeve prosociale (Pilkauskaitė-Valickienė dhe Žukauskienė 2011, f. 134). Angazhimet pro-sociale prej autorëve lituanezë, tregojnë nivelin e përfshirjes së nxënësve në aktivitete brenda e jashtë-shkollore, niveli i lartë i të cilave sipas Hirschi-t, shpie në mënyrë të drejtpërdrejtë në uljen e nivelit të sjelljes devijante (Hirschi, 1969, f. 22).

Scaggs (2009) në një studim që synonte të përcaktonte nëse kishte lidhje mes masave disiplinore dhe devijancës në shkollë, konstatoi krahas të tjerave një sërë korrelacionesh të tjera domethënëse, të cilat vlejné të përmenden në kontekstin e këtij punimi. Së pari, devijanca korreloonte fortësisht me gjininë e nxënësve, ku nxënësit

(meshkuj), prireshin më tepër se nxënëset (femra) drejt sjelljeve apo akteve devijante në shkollë. Së dyti, u konstatua një korrelacion negativ ndërmjet devijancës dhe arritjeve të nxënësve në shkollë. Veç këtyre, u konstatua një korrelacion pozitiv mes devijancës dhe shoqërimit të nxënësve me moshatarë devijantë (Po aty, f. 73-74; 83), fakt ky i cili është mbështetës i teorisë së shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it.

Në një studim ndërkombëtar lidhur me faktorët e dhunës në shkollë, Rutkowski, Rutkowski dhe Wild (2013), kishin për synim të studionin fenomenin e sjelljes devijante në shkolla, duke përdorur të dhëna të studimeve të tjera dhe të TIMSS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study) duke përfshirë 4 variabla: statusi emigrant i nxënësit, atashimi me shkollën, faktori gjinor dhe arritjet në shkollë (Rutkowski dhe të tjerë, 2013, f. 2). Popullata e këtij studimi ishin të gjithë nxënësit e arsimit bazë në 41 vende të ndryshme të botës, të cilat përgatitën informacionet e duhura statistikore mbi devijancën/dhunën në shkolla (Rutkowski dhe të tjerë, 2013, f. 12-13). Një nga gjetjet më të qarta të këtij hulumtimi shkencor aktual dhe me vlera përgjithësuese internacionale, ishte se mes atashimit të nxënësit me shkollën dhe devijancës, ekzistonte një korrelacion negativ dhe domethënës nga pikëpamja statistikore (në të dhënat e 31 vendeve nga 41 që u përfshinë në studim). Ky studim demonstroi, në mbështetje të teorisë së Hirchi-t, rëndësinë e lidhjeve sociale të nxënësit me shkollën: sa më të forta e të mira këto lidhje, aq më pak do të shfaqet dhuna e devijanca nëpër shkolla (Rutkowski dhe të tjerë, 2013, f. 19-20).

Christiaens, Evenepoel, Batselier dhe De Hoon (2012) në një studim të kryer në 15 shkolla të tre rajoneve belge (një rajon urban, një gjysëm urban dhe një rajon rural), ndër të tjera evidentuan se në përgjithësi nxënësit meshkuj ishin të përfshirë më shumë në sjellje devijante sesa femrat. Moshë rezultoi gjithashtu si një faktor i rëndësishëm: sa më të mëdhenj në moshë të anketuarit djem e vajza, aq më shumë të përfshirë ishin në sjellje devijante. Lidhje pozitive dhe domethënëse statistikisht u evidentua ndërmjet shoqërimit me devijantë të tjerë dhe sjelljes devijante të nxënësve, përfundim ky në mbështetje të teorisë së shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it. Mes atashimit me shkollën dhe sjelljes devijante u konstatua se ekzistonte një lidhje e fortë negative dhe domethënëse statistikisht. Po ashtu mes atashimit me mësuesit dhe sjelljes devijante të nxënësve në shkollë u

konstatua një lidhje (korrelacion) negativ dhe domethënës nga pikëpamja statistikore (Christiaens dhe të tjerë, 2012, f. 19-21).

Jenkins (1992), në studimin “Delikuenca shkollore dhe besimi në rregullat e shkollës”, përmes një anketimi të 754 nxënësve të klasave të 7-ta dhe të 8-ta, synonte të zbulonte marrëdhënien ndërmjet besimit në rregullat e shkollës dhe devijancës, të cilën autorja për arsytet e saj studimore e klasifikoi në tre lloje: aktet kriminale në shkollë (vjedhja, vandalizmi, mbajtja e armëve, etj.), sjellja e keqe në shkollë (përdorimi i kopjeve, zhgarravitja e bankave e mureve, përdorimi i fjalorit të papërshtatshëm, etj.) dhe mosprania në mësim (ardhja me vonesë, lënia e orëve të mësimi, etj.) Gjetjet e studiueses Jenkins (1992) ishin në mbështetje të teorisë së kontrollit/lidhjeve sociale të Hirschi-t (1969), duke vërtetuar hipotezën e saj fillestare, se besimi i nxënësve se rregullat e shkollës janë të drejta e të duhura dhe rrjedhimisht “zbatimi konsekuent” i këtyre rregullave, pakëson nivelin e devijancës shkollore (ku përfshihen të tri klasifikimet e sipërpërmendura) (Jenkins, 1992, f. 15; 17; 22). Me fjalë të tjera, studimi i Jenkins (1992) konfirmoi se ekzistonte një lidhje (korrelacion) i fortë, negativ dhe domethënës statistiki, mes besimit në rregullat e shkollës dhe devijancës shkollore. Përveç kësaj gjetjeje kryesore, autorja Jenkins (1992) arriti në përfundime të tjera të rëndësishme, tre prej të cilave, të zgjedhura për arsye të vlefshmërisë në kontekstin e studimit tonë, paraqiten përmbledhtazi më poshtë: (1) djemtë priren përgjithësisht më tepër drejt devijancës se vajzat; (2) ekziston një korrelacion domethënës, gjithashtu negativ, mes devijancës dhe përfshirjes së familjes së nxënësit/es në eksperiencat e tij/saj shkollore, një variabli tjetër të pavarur të integruar në studim prej autores Jenkins (1992). Sa më i përfshirë të jetë prindi në eksperiencat shkollore të fëmijës së tij, në kuptimin e ardhjeve të tij të shpeshta në shkollë, takimeve me mësuesit, të kontrolluarit e detyrave shkollore në shtëpi, etj. , aq më pak sjellje devijante do të shfaqë fëmija në shkollë, fakt ky i cili është në mbështetje edhe të teorisë së vetëkontrollit apo kontrollit direkt të Gottfredson-it dhe Hirschi-t (1990), ku familja luan një rol aktiv në socializmin e fëmijës në përputhje me normat konvencionale të shoqërisë, duke e larguar atë kësaj prej sjelljeve devijante.

Gottfredson dhe të tjerë (2005), në një studim të kryer me mësues e nxënës në 254 shkollash të mesme testuan hipotezat në lidhje me ndikimin e karakteristikave të

organizimit shkollor, (të cilat autorët i klasifikojnë si “karakteristika strukturore” dhe “klima shkollore”), në devijancën në shkolla (f. 419). Me karakteristika strukturore autorët kanë parasysh vendndodhjen e shkollës, madhësinë e saj, numrin e nxënësve, etj., ndërkohë që me termin klimë shkollore ata nënkuptojnë klimën psikologjike dhe sociale të shkollës, mënyrën sesi perceptohen prej nxënësve normat e rregullat e saj, etj. Një prej gjetjeve kryesore të këtij studimi ishte se devijanca shkollore ndikohet më tepër prej faktorëve të klimës shkollore, me një përqindje variance prej 46% (Po aty, 2005, f. 428). Gjetje të tjera të rëndësishme vijnë si më poshtë: (1) meshkujt përfshihen më shumë në sjellje devijante sesa femrat; (2) në shkollat ku rregullat e normat perceptoheshin si të drejta e të qarta sjellja devijante ishte e një niveli më të ulët (Gottfredson dhe të tjerë, 2005, f. 428, f. 433), duke përforcuar kështu teorinë e kontrollit social të Hirschi-t (1969), sipas të cilit besimi në rregullat e normat shkollore mban nën kontroll fenomenin e devijancës.

Battistich dhe Hom (1997) kryen një studim me synim eksplorimin e lidhjes mes perceptimit të nxënësve si komunitet dhe përfshirjes së tyre në sjellje problematike, ku sipas autorëve perceptimi i nxënësve si komunitet është mbi të gjitha një perceptim pozitiv që nxënësit kanë për shkollën si një institucion përkrahës e mirëdashës në drejtim të tyre, ku ata kanë mundësi të marrin pjesë në aktivitete shkollore e të aktivizohen në procese vendimmarrjeje (Battistich dhe Hom 1997, f. 1997). Një gjetje që përputhet edhe me gjetje të studimeve të tjera, është se nxënësit meshkuj përfshihen më tepër në devijancë sesa femrat. Gjetja më me rëndësi e studimit në fjalë, ishte se nxënësit të cilët e perceptonin shkollën si komunitet, d.m.th si mbështetëse për veprimtarinë e tyre, shfaqën një atashim e përkushtim më të lartë me të, duke pranuar normat e rregullat e saj, gjë që rezultoi në sjellje në përputhje me rregullat dhe ulje të nivelit të devijancës (Battistich dhe Hom, 1997, f. 1999), përfundim i cili shkon në favor të teorisë së lidhjeve sociale të Hirschi-t (1969).

Demant dhe Van Houtte në studimin e tyre, anketuan 11.872 nxënës të 85 shkollave belge me metodën e zgjedhjes së kampionit në bazë grupi, me synimin për t’ju përgjigjur tri pyetjeve të tyre kërkimore: (1) Cili është ndikimi i kohezionit shkollor (ndjesia e përkatësisë në nivel shkollor ose karakteristikave shkollore) mbi devijancën, në krahasim me karakteristikat individuale, (me atashimin me shkollën, mësuesit dhe nxënësit e tjerë?); (2) Çfarë marrëdhënie ekziston mes karakteristikave individuale (atashimi me

shkollën, mësuesit, nxënësit e tjerë) dhe devijancës?; (3) Çfarë roli luan konteksti shkollor socio-ekonomik dhe etnik tek atashimi i trefishtë i nxënësit (atashimi me shkollën, mësuesit, nxënësit e tjerë)? Lidhur me pyetjen e parë studimore, Demanet dhe Van Houtte (2012, f. 509-510) pasi analizuan të dhënat e tyre empirike, arritën në përfundimin se karakteristikat individuale, pra atashimi i nxënësit me shkollën, mësuesit dhe nxënësit e tjerë, luajnë një rol më të rëndësishëm se kohezioni i përgjithshëm shkollor, i perceptuar ndryshe edhe si komuniteti shkollor, në lidhje me fenomenin e devijancës. Ndër këto tri lloje atashimesh individuale, atashimi me shkollën dhe me mësuesit korrelojnë negativisht me devijancën, ndërkohë që atashimi me nxënësit e tjerë (moshatarët) korrelojnë pozitivisht me devijancën. Një mundësi shpjegimi sipas autorëve, është fakti se nxënësit e tjerë, pra moshatarët, kanë tendencën të favorizojnë aktet devijante, duke i bërë nxënësit devijantë shpeshherë të ndihen më të modës apo trendi. Lidhur me pyetjen e tretë kërkimore, studiuesit nuk arritën të gjejnë lidhje domethënëse ndërmjet kontekstit shkollor socio-ekonomik apo atij etnik dhe nivelit të atashimit apo nivelit të devijancës së nxënësve (Poaty, f. 510).

Traag, Marie dhe Van Der Velden (2010), në studimin e tyre mbi lidhjet e nxënësve me shkollën dhe sjelljen devijante, u përpoqën të verifikonin vërtetësinë e teorisë së lidhjeve sociale të Hirschi-t (1969), në lidhje me (1) shpjegimin e devijancës në shkollë, (2) fenomenin e braktisjes së përshpejtuar të shkollës dhe (3) devijancën pas largimit nga shkolla. Me këtë synim autorët anketuan nxënës të zgjedhur me anë të teknikës së kampionit në mënyrë rastësore, në 400 shkolla të mesme të Hollandës. Në anketat e këtij studimi u mat ndikimi i të katër elementëve të teorisë së lidhjeve sociale të Hirschi-t mbi sjelljen devijante të nxënësve, pra ndikimi i atashimit, përkushtimit, besimit dhe përfshirjes, së cilës autorët në këtë studim i referohen si performancë (Traag dhe të tjerë, 2010, f. 3). Nëse atashimi simbolizon lidhjet sociale të nxënësit me shkollën e mësuesit dhe besimi lidhet me perceptimin e nxënësve në lidhje me rregullat shkollore, dy elementët e tjerë të teorisë së Hirschi-t, përkushtimi dhe përfshirja, nuk janë qartësisht të dallueshëm njëri prej tjetrit (Adler dhe Laufer, 1993, f. 263), kështu që edhe autorët e këtij studimi i referohen elementit të përfshirjes si performancë përgjatë gjithë studimit të tyre, gjë që i shërben shmangies së keqkuptimeve mes këtyre dy elementëve të rëndësishëm të teorisë së Hirschi-

t. E veçanta e këtij studimi qëndron në faktin se autorët shqyrtojnë shfaqjen e devijancës së të anketuarëve në vazhdimësi, që prej adoleshencës e deri në fillimet e moshës së rritur. Për këtë arsye studimi në fjalë ka një shtrirje kohore disa-vjeçare, duke ndjekur efektin e lidhjeve sociale shkollore në jetën e mëvonshme të anketuarve, në ambientin e tyre të punës, etj. (Traag dhe të tjerë, 2010, f. 4). Bazuar në gjetjet e këtij studimi, mund të thuhet në mënyrë përmbledhëse se lidhjet sociale me shkollën, (përfshirë këtu 4 elementët e përmendur më lart), korrelojnë negativisht e në mënyrë domethënëse nga ana statistikore me të tri llojet e devijancës të përfshira në këtë studim. Gjithsesi, autorët theksojnë se jo të gjithë elementët e teorisë së Hirschi-t kanë të njëjtin ndikim në sjelljen devijante. Duke u mbështetur në gjetjet e tyre studiuesit Traag, Marie dhe Van Der Velden, sugjerojnë se elementi me ndikueshmëri më të lartë mbi sjelljen devijante është përfshirja, ose siç ata e quajnë ndryshe performanca (Traag dhe të tjerë, 2010, f. 12), me të cilën ata kuptojnë pjesëmarrjen dhe vëmendjen kushtuar mësimi (Po aty, 2010, f. 3). Përveç këtyre përfundimeve të cilat mbështesin teorinë e Hirschi-t (1969), ky studim evidentoi se vetëkontrolli i ulët, si pjesë e socializimit jo të mirë të të rinjve si në familje ashtu edhe në shkollë, vetëkontrolli i ulët, si pjesë e socializimit jo të mirë të të rinjve si në familje si në shkollë, është faktori parashikues më i fortë i devijancës shkollore në adoleshencë (Traag dhe të tjerë, 2010, f. 4). Kjo gjetje mbështet edhe teorinë e kontrollit social të Hirschi-t dhe Gottfredson-it (1990), sipas së cilës vetëkontrolli i ulët shpie në sjellje devijante në adoleshencë.

Crosnoe, Kirkpatrick dhe Elder (2004) eksploran marrëdhënien mësues-nxënës me pikësynim gjetjen e ndikimit të kësaj marrëdhënieje, tek arritjet e nxënësit dhe tek sjelljet e tij devijante. Në qendër të këtij studimi pra, qëndron lidhja sociale e nxënësit me mësuesit, natyra e marrëdhënieve të tyre dhe perceptimet e nxënësve në lidhje me sjelljen e mësuesve përkundrejt tyre (Crosnoe dhe të tjerë, 2004, f. 61). Studiuesit pasi anketuan nxënës të 132 shkollave të mesme amerikane, arritën në konkluzionin se një marrëdhënie e mirë mësues-nxënës, shpie në arritje më të mira shkollore për nxënësin dhe në një pakësim të sjelljeve e veprimeve të tij problematike në shkollë (Crosnoe dhe të tjerë, 2004, f. 67; 69; 71). Këto përfundime autorët i lidhën edhe me elementë të strukturës familjare, edukimit të prindërve, si dhe të kombësisë dhe prejardhjes së nxënësve, duke e bërë studimin e tyre

edhe më ilustrues. Studimi në fjalë mbështet teorinë e lidhjeve sociale të Hirschi-t, duke theksuar edhe njëherë rolin e rëndësishëm të atashimit të nxënësve me shkollën e me mësuesit, në uljen e nivelit të sjelljeve problematike, pra devijancës në shkollë.

Cristini dhe të tjerë (2012), anketuan 347 nxënës të moshave 11-13 vjeç në shkolla të ndryshme të Italisë së veriut, me qëllim: (1) identifikimin e grupimeve të nxënësve sipas lidhjeve të tyre me shkollën (gjithnjë sipas perceptimeve të vetë nxënësve) dhe (2) gjetjen e marrëdhënies së këtyre grupimeve me sjelljen problematike të nxënësve dhe problemet emocionale të tyre. Studiuesit arritën të identifikonin tre grupime përsa i përket lidhjeve të nxënësve me shkollën, bazuar në perceptimet e tyre. Grupimin e parë ata e quajtën “të paangazhuarit në shkollë”, të dytin “të izoluarit nga pikëpamja sociale” dhe të tretin “të mirëpërshtaturit” (Cristini dhe të tjerë 2012, f. 20). Sipas autorëve, nxënësit e grupimit të parë shfaqën marrëdhënie negative me mësuesit, përkushtim e përfshirje të një niveli të ulët në shkollë dhe devijancë më të lartë se nxënësit e dy grupimeve të tjera. Grupimi i dytë shfaqti marrëdhënie negative, në këtë rast, nxënës-nxënës, përkushtim të nivelit të ulët, probleme emocionale më të theksuara se nxënësit e dy grupimeve të tjera dhe një nivel devijance me të ulët se grupimi i parë, por më të lartë se i treti. Nxënësit e grupimit të tretë shfaqën karakteristika të tjera të ndryshme në krahasim me dy grupimet e para, si: marrëdhënie të mira me mësuesit dhe nxënësit e tjerë, përkushtim e përfshirje të lartë në mësim, rrezikshmëri të ulët për të pasur probleme emocionale apo për të shfaqur sjellje devijante (Cristini dhe të tjerë, 2012 , f. 20; 21). Përfundimisht mund të thuhet, se edhe ky studim mbështet teorinë e lidhjeve sociale të Hirschi-t (1969), duke i dhënë asaj një forcë të madhe shpjeguese e interpretuese në lidhje me fenomenin e devijancës në shkollë.

Në studimin “Eksperiencia shkollore dhe delikuenca në moshat 13-16 vjeç”, Smith (2006) anketoi nxënës të moshave 13-16 vjeç të 23 shkollave të mesme të Edinburgut, me qëllimin për të shqyrtuar marrëdhëniet ndërmjet atashimit, përkushtimit, përfshirjes apo eksperiencave të tjera shkollore si largimet dhe përjashtimet nga mësimi, përkushtimit të prindërve në lidhje me detyrat e angazhimet e fëmijës në shkollë, etj., me forma të ndryshme të sjelljes devijante e kriminalitetit shkollor. Gjetjet e këtij studimi vijnë të përmbledhura si më poshtë: largimi e përjashtimi në shkolla rezultoi të kishte marrëdhënie domethënëse statistikisht por jo shumë të forta, me devijancën shkollore; atashimi me

mësuesit shfaqti një marrëdhënie shumë të fortë e domethënëse me devijancën; një marrëdhënie e tipit negativ dhe më domethënëseja në listën e gjetjeve të këtij studimi; përkushtimi i nxënësve korreloonte gjithashtu negativisht e në mënyrë domethënëse statistikisht me devijancën; përfshirja e nxënësve në aktivitete brenda e jashtëshkollore, nuk rezultoi të kishte marrëdhënie domethënëse me devijancën; përkushtimi i prindërve në lidhje me detyrat e angazhimet e fëmijës në shkollë rezultoi me një korrelacion të fortë, negativ e domethënëse në lidhje me devijancën shkollore (Smith, 2006, f. 11-15). Përfundimet e këtij studimi mbështesin teorinë e kontrollit apo lidhjeve sociale të Hirschi-t dhe kjo vihet re sidomos tek marrëdhënia e fortë ndërmjet devijancës shkollore dhe atashimit me prindërit, përkushtimit shkollor të vetë nxënësve dhe përkushtimit të prindërve lidhur me detyrat e angazhimet e fëmijës në shkollë. Një gjetje tjetër me rëndësi për arsye të vlerës së saj parashikuese, është ajo se eksperiencat shkollore dhe, sidomos, atashimi i nxënësve me mësuesit ndikojnë në mënyrë të dukshme tek sjelljet devijante të nxënësit edhe pas shkolle, pra marrëdhënie të mira me shkollën e sidomos me mësuesit korrelojnë me një sjellje të mirë shkollore, por edhe pas-shkollore, përfundim ky i cili, sipas autorëve, duhet të ndërgjegjësojë shkollat për “mbajtjen nën kontroll” të devijancës së nxënësve jo vetëm “për të mirën e tyre (për të krijuar një ambient më të mirë për të mësuar“), por edhe për të parandaluar devijancën e kriminalitetin e mëvonshëm të këtyre të rinjve (Smith, 2006, f. 18).

Në përpjekje për të verifikuar zbatueshmërinë e teorisë së kontrollit social të Hirschi-t përfshirë të katër elementët e saj, studiuesit kanadezë Krohn dhe Massey (1980), anketuan 3065 adoleshentë të klasave 7-12. Ata arritën në përfundimin se: (1) elementët e teorisë së Hirschi-t (atashimi, përkushtimi, përfshirja dhe besimi) kanë një forcë mesatare shpjeguese në lidhje me fenomenin e devijancës dhe se (2) “mbështetja e mjaftueshme që i jep studimi” teorisë së Hirschi-t, vlen për të vijuar studime të mëtejshme të këtij lloji (Krohn dhe Massey, 1980, f. 542). Në mënyrë më të detajuar studiuesit kanadezë, në bazë e të dhënave të tyre, konstatuan se ndër katër elementët e teorisë së Hirschi-t, forcën më të madhe shpjeguese për devijancën e kishte elementi i përkushtimit, i cili së bashku me elementin e besimit zinte vendin e parë tek nxënëset (vajza), ndërkohë që tek nxënësit (djem) elementi më me peshë në shpjegimin e devijancës ishte atashimi. Gjithashtu,

studiuesit sugjerojnë se teoria e kontrollit social/lidhjeve sociale të Hirschi-t shërben më tepër për shpjegimin e formave të lehta të devijancës sesa formave më të rënda, sugjerim ky i cili shpie në përfundimin se kjo teori ka fuqi më të madhe interpretuese për ata të cilët sapo i kanë hyrë rrugës së devijancës (Krohn dhe Massey, 1980, f. 536-542).

Në një studim u anketuan 1.319 adoleshentë të moshës 11-16 vjeç të shkollave të ndryshme të Valencias (Spanjë), me synimin për të konstatuar ndikimin e ambientit familjar si dhe atij shkollor tek sjelljet devijante të adoleshentëve; në këtë rast bëhet fjalë për sjelljen devijante të nivelit të agresivitetit e dhunës, të cilën autorët duke u mbështetur në studime të mëparshme e klasifikojnë në tri forma: (1) “dhuna e dukshme, si p.sh. të rrahurit”, (2) dhuna e shfaqur në forma të tilla si “manipulimi i marrëdhënieve ndërpersonale, si p.sh. të përhapurit e thashethemeve” dhe (3) dhuna e përdorur “për të arritur qëllime të menjëhershme, si p.sh. të rrahurit e një shoku për t’i marrë lekë” (Lopez dhe të tjerë, 2008, f. 434). Në qendër të këtij studimi ishte i marrëdhënia prind-fëmijë dhe lidhja e saj me agresivitetin e fëmijës, lidhje kjo e ndërmjetësuar me anë të nivelit të ndjeshmërisë së shfaqur tek fëmijët, karakteristikë e cila mësohet mbi të gjitha brenda familjes, e ku autorët kanë parasysh mbi të gjitha aftësinë e fëmijëve për të gjetur zgjidhje paqësore e për t’u identifikuar me fëmijë të tjerë. Po ashtu në këtë studim, u shqyrtua atashimi me nxënësit e tjerë dhe marrëdhënia e këtij atashimi me agresivitetin e fëmijës, ku si tregues është zgjedhur reputacioni social, me të cilin autorët nënkuptojnë dëshirën e adoleshentit për t’u dukur te shokët e tij e për të fituar popullaritet, shpesh me anë të sjelljes devijante. Në këtë studim u shqyrtua edhe atashimi i nxënësve me mësuesit dhe marrëdhënia e këtij atashimi me sjelljet agresive (Lopez dhe të tjerë, 2008, f. 434-436). Të trija këto marrëdhënie u shqyrtuan të diferencuara prej këndvështrimit gjinor dhe për këtë arsye, përfundimet e nxjerra prej këtij studimi rezultuan të ndryshme për vajzat e për djemtë. Gjetja kryesore e këtij studimi ishte, se ndërkohë që për vajzat rolin kryesor në shmangien e devijancës, pra agresivitetit shkollor në rastin e këtij studimi, e luante ambienti familjar dhe sidomos atashimi me prindin, për djemtë peshë më të madhe kishte ambienti shkollor dhe atashimi me shokët e klasës dhe mësuesit. Atashimi prind-fëmijë dhe atmosfera pozitive familjare, rezultoi të kishte një lidhje të drejtpërdrejtë me formimin e ndjeshmërisë së fëmijës, ndërkohë që kjo ndjeshmëri, siç u shpjegua më lart, korrelohet në mënyrë domethënëse e

negative me devijancën shkollore. Ky përfundim mbështet jo vetëm teorinë e kontrollit social të Hirschi-t, por edhe teorinë e vetëkontrollit të Gottfredson-it dhe Hirschi-t, sipas së cilës familja luan rolin kryesor në socializimin pozitiv të fëmijës, duke i ushqyer atij ndjeshmërinë e nevojshme dhe rrjedhimisht, aftësinë vetë-përmbajtëse përkundrejt sjelljeve devijante. Mes atashimit me shkollën dhe mësuesit dhe devijancës shkollore, u konstatua një marrëdhënie negative dhe domethënëse nga pikëpamja statistikore. Një marrëdhënie e mirë me mësuesit dhe një ambient shkollor pozitiv, nxiste një përkushtim më të lartë e një sjellje pozitive ndaj mësuesve si përfaqësues të autoritetit shkollor, gjë e cila lidhet edhe me besimin e nxënësve ndaj rregullave shkollore, duke mbështetur kështu teorinë e Hirschi-t në elementet atashim, përkushtim e besim dhe ndikimin e tyre në uljen e devijancës shkollore. Përsa i përket marrëdhënies nxënës-nxënës dhe dëshirës për të pasur një reputacion social sa më të mirë në ambientin shkollor mes moshatarëve, për vajzat u zbulua një korrelacion negativ domethënës ndërmjet ambientit familjar dhe dëshirës për reputacion social; me fjalë të tjera sa më pozitiv ambienti familjar, aq më e pakët dëshira për t'u dukur tek moshatarët me anë të sjelljeve përgjithësisht devijante dhe si rrjedhim, aq më i ulët niveli i devijancës shkollore. Për djemtë vlen po e njëjta gjë, por në vend të familjes, është ambienti shkollor pozitiv ai i cili luan rolin kryesor në uljen e dëshirës për reputacion social e në uljen kështu edhe të nivelit të devijancës (Lopez dhe të tjerë, 2008, f. 444-447).

Autorët Brownfield dhe Thompson (2005), në studimin e tyre mbi ndikimin e “vlerësimeve të reflektuara” (thonjëzat janë të tekstit origjinal, f. 25) të prindërve e moshatarëve në perceptimin e vetes nga adoleshentët dhe sjelljes së tyre devijante, anketuan 543 studentë të shkollave të mesme të një komuniteti të gjerë urban në Kanada. Me termin vlerësime të reflektuara, autorët e këtij studimi nënkuptojnë mënyrën se si individit e percepton mënyrën e vlerësimit që i bëjnë të tjerët atij. Në rastin konkret bëhet fjalë për perceptimet e nxënësve në lidhje me vlerësimet që u bëjnë atyre prindërit e moshatarët, duke shqyrtuar më pas ndikime të mundshme të këtyre vlerësimeve tek identiteti i fëmijëve dhe sjelljeve të tyre devijante në shkollë. Përfundimet e këtij studimi janë me vlerë, sidomos për teorinë e etiketimit dhe rrjedhimisht fushën e ndërveprimit simbolik, por jo vetëm. Gjetje të tjera të rëndësishme, të cilat mbështesin teorinë e kontrollit social dhe teorinë e shoqërimit të diferencuar, vlejnë gjithashtu të përmenden në

kontekstin e këtij studimi. Tre elementë të teorisë së kontrollit social të Hirschi-t, lidhen në mënyrë domethënëse negative me sjelljen devijante, ndër të cilat atashimi dhe përkushtimi, të cilat shfaqën një korrelacion të moderuar dhe besimi, i cili korrelonte fortësisht me devijancën, pothuajse në të njëjtën masë sa edhe vlerësimet e reflektuara, sidomos, të moshatarëve (Brownfield dhe Thompson, 2005, f. 27). Pavarësisht këtyre gjetjeve dytësore, treguesi më i rëndësishëm me korrelacionin më të fortë e domethënës statistikisht me sjelljen devijante, është, gjithnjë sipas këtij studimi, vlerësimi i reflektuar i moshatarëve (Po aty, f. 27-28). Me fjalë të tjera ndikuesi më i fortë tek perceptimi për veten i adoleshentëve, pra tek koncepti i tyre për veten, është vlerësimi (vlerësimet) që ata marrin prej moshatarëve, fakt ky i cili shkon jo vetëm në mbështetje të teorisë së etiketimit, por edhe të teorisë së shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it.

Në studimin e tij mbi devijancën e nxënësve të shkollave nëntëvjeçare në Hong-Kong, Chan (1995), përveç gjetjeve të tjera lidhur me ndikimin e etiketimeve negative dhe elementëve të kontrollit social, evidentoi gjithashtu se lidhja më e fortë ekzistuese ishte ajo mes sjelljes devijante të moshatarëve dhe sjelljes devijante të nxënësve, me koeficientet më të lartë të korrelacionit, krahasuar me variablat e tjerë studimorë ($r = .608$; $p < .01$) (Chan, 1995, f. 67). Me fjalë të tjera, sa më të përfshirë në sjellje e akte devijante të jenë moshatarët me të cilët shoqërohet nxënësi, aq më tepër priret ai vetë të përfshihet në sjellje e akte të tilla. Ky përfundim mbështet teorinë e shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it. Gjithashtu mosaprovimi i sjelljes devijante nga moshatarët në studimin e Chan (1995), shfaqti një marrëdhënie negative me sjelljen devijante ($r = -.237$; $p < .01$) (Po aty, f. 67). Kjo gjetje është në përputhje me teorinë e kontrollit social të Hirschi-t, i cili e shikon mosaprovimin e moshatarëve si një mjet tjetër të kontrollit social. Chan (1995) argumenton se sa më në siklet të ndihet nxënësi prej reagimit të moshatarëve (në këtë rast ata nuk e aprovojnë sjelljen e tij devijante), aq më “pak gjasa ka që ai të kryejë sjellje devijante” (f. 67).

Studiuesit Cheung dhe Ng (1988), ekzaminuan gjithashtu faktorët ndikues tek sjellja devijante e adoleshentëve në Hong-Kong, duke zbuluar se teoria e shoqërimit të diferencuar, ishte teoria me influencë më të madhe kur bëhej fjalë për shpjegimin e sjelljes

devijante të adoleshentëve. Lidhur me këtë ajo zinte vendin e parë, ndjekur më pas prej teorisë së kontrollit social dhe asaj të etiketimit.

Cheung (1997) bazuar në një studim përsëri në Hong-Kong me një kampion prej 1139 nxënësish të shkollave të mesme, evidentoi, ndërmjet variablash të tjera parashikuese të sjelljes devijante të të anketuarve, se variabli i shoqërimit me moshatarë devijantë dhe ai i mosaprovimit të sjelljes devijante prej moshatarëve, ishin dy prej parashikuesve më të fortë të sjelljes devijante të nxënësve pjesëmarrës në këtë studim.

Një korrelacion pozitiv, të fortë e domethënës statistikiisht, mes shoqërimit me moshatarë devijantë dhe sjelljes devijante ($b=.61$, $p<.01$), evidentoi edhe studiuesja Rothwell (2009, f. 56). Mbështetje të fortë empirike për teorinë e shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it, gjejnë edhe autorët Vowell dhe Chen (2004), të cilët ndërsa studionin fenomenin e kopjimit (mashttrimin akademik), evidentuan se variabli i shoqërimit me moshatarë devijantë, shpjegonte 53% të variancës së kësaj sjelljeje.

Në një studim të vitit 2012, me qëllim eksplorimin e ndikimit të familjes dhe të moshatarëve në sjelljen devijante, u anketuan 1.526 të rinj prej dy qyteteve turke: Ankarasë dhe Stambollit. Studiuesit İçli dhe Çoban (2012) evidentuan se familja nuk luante rol parësor, përse i përket ndikimit tek sjellja devijante e të rinjve. Rolin kryesor sipas gjetjeve të studimit të tyre, e luante grupi i moshatarëve devijantë, me të cilin adoleshenti/-ja shoqërohej. Ky rol sipas autorëve turq, bëhet edhe më domethënës për ata të rinj të cilët janë larguar prej familjes që në moshë të herët dhe jetojnë në rrugë apo ndajnë një vendbanim me shokët/shoqet e tyre, për arsye se kjo lloj jetese/bashkëjetese e “bën më të lehtë të mësuarit për të kryer krimin” (İçli dhe Çoban, 2012, f. 71).

Nofziger dhe Hye-Ryeon (2006), kanë evidentuar gjithashtu se faktori me ndikueshmërinë më të lartë tek sjellja devijante e adoleshentëve është ai i moshatarëve devijantë. Në përfundime të ngjashme arritën edhe autorët Miller dhe të tjerë (2008), të cilët evidentuan se ndikimi i moshatarëve dhe përkufizimeve të tyre, kish peshën më të madhe tek sjellja devijante rinore e përdorimit të substancave. Pavarësisht perceptimeve vetjake, të rinjtë sjelljet devijante të të cilëve (në rastin e këtij studimi bëhet fjalë për përdorimin e duhanit, alkoolit dhe hashashit) pëlqehen e mbështeten prej moshatarëve të tyre, kanë gjasa ta përsërisin këtë sjellje edhe në të ardhmen.

Në bazë të gjetjeve të tyre, Piquero dhe të tjerë (2005) argumentojnë, se mes shoqërimit me moshatarë devijantë dhe sjelljes devijante ka një marrëdhënie të fortë dhe pozitive.

Hartjen dhe Priyadarsini (2003) studiuuan lidhjen mes sjelljes devijante të të rinjve dhe shoqërimit të tyre me moshatarë devijantë, duke dalë në përfundimin se teoria e shoqërimit të diferencuar të Sutherland, ishte teoria me forcën më të madhe shpjeguese, ndër dy teoritë e testuara prej tyre (teoria e kontrollit social e Hirschi-t dhe teoria e shoqërimit të diferencuar e Sutherland-it).

Garnier dhe Stein (2002) në një studim të shtrirë në 18 vjet nga ana kohore, e evidentuan gjithashtu variablin e shoqërimit me moshatarë devijantë, si variablin me forcën më të madhe parashikuese në sjelljen devijante të adoleshentëve. E veçanta e këtij studimi qëndron në faktin se autorët eksploruan sjelljen devijante duke pasur në fokus eksperiencat e fëmijërisë së hershme të adoleshentëve brenda familjeve të tyre konvencionale dhe jo-konvencionale.

Teoria e etiketimit

Në kuptimin sociologjik, “etiketimi është atribuimi i një statusi një personi” (Schur, 1969, f. 15). Sipas Perusin (1994, f. 83; cituar te Marsh, 2008, f. 8), etiketimi është "atashimi i një emri devijant ndaj disa veprimeve ose atributi (attributeve) të një individi”. Lemert (1967), një prej figurave më të rëndësishme të teorisë së etiketimit, shprehet në lidhje me etiketimin si vijon: "Me etiketim ne zakonisht kuptojmë se identiteti i atribuar një individi është në disa aspekte qëllimisht i ndryshuar për ta diskredituar atë në lidhje me një devijancë të supozuar” (f. 65).

Teoria e etiketimit dhe kontributi i Emile Durkheim-it. Megjithëse teoria për etiketimin arriti kulmin e zhvillimit të saj në vitet 60-të të shekullit të kaluar, ajo është bazuar në disa ide që datojnë shumë më herët. Edhe pse mund të duket paradoksale (për arsye se është një përfaqësues i funksionalizimit), Emile Durkheim-i duket të jetë një nga pararendësit më të hershëm të teorisë së etiketimit. Mënyra sesi e përkufizon dhe trajton krimin Durkheim, ka një ndikim të madh në teorinë e etiketimit (Fenton, 1984, f. 197).

Sipas Durkheim-it nuk ka një përkufizim universal të krimit, që të jetë i vlefshëm për të gjitha shoqëritë. Ai nuk e shikon sjelljen kriminale si diçka që përfaqësohet në veprime të veçanta. Ajo që është e përbashkët për të gjitha llojet e krimeve sipas Durkheim(1983) është se “...ato konsistojnë në akte që dizaprovohen universalisht nga anëtarët e çdo shoqërie... krimet godasin ndjenjat të cilat, në një sistem të caktuar, gjenden në të gjitha ndërgjegjet e shëndetshme” (f. 74).

Në studimin e tij “Vetëvrasja”, të kryer në vitin 1897, Durkheim ka theksuar se krimi nuk është aq një shkelje e ligjit (kodit penal), sesa është një akt që trondit shoqërinë. (Durkheim, 1951). Ai e thekson më shumë idenë se krimi është rezultat i reagimit social kur pohon se “... ne nuk mund të themi që një veprim trondit ndërgjegjien kolektive sepse është veprim kriminal, por më saktë, është kriminal sepse trondit ndërgjegjien kolektive. Ne nuk e dënojmë atë sepse është një krim, por është një krim sepse e dënojmë atë” (Durkheim, 1964, f. 62).

Ideja e Durkheim-it se krimi nuk është një karakteristikë e brendshme e një akti, por është pasojë e reagimit social, është në themel të teorisë së etiketimit.

Teoria e etiketimit dhe ndërveprimi simbolik: Thomas, Cooley dhe Mead. Dy koncepte të tjera të përpunuara nga sociologu amerikan William Isak Thomas, “Përkufizimi i situatës” dhe “Teorema e Thomas-it”, janë po ashtu në qendër të teorisë së etiketimit. Përkufizimi i situatës është një proces shqyrtimi dhe reflektimi, që i paraprin gjithmonë një veprimi (Thomas, 1923). Ndërkohë, Teorema e Thomas-it thotë se: “Nëse njeriu i përkufizon situatat si reale, ato janë reale në pasojat e tyre” (Thomas dhe Thomas, 1928, f. 572). Kjo nënkupton se ajo që ka rëndësi është mënyra sesi njeriu e interpreton një situatë të caktuar sociale dhe jo aq fakti sesi është kjo situatë realisht. Kur njeriu e interpreton (shikon) një situatë në të cilën ndodhet në një mënyrë të caktuar, ai do të ndërmarrë veprime reale në bazë të këtij interpretimi, pavarësisht nga fakti nëse ky interpretim është i saktë apo i gabuar.

Elementi tjetër thelbësor që ka lidhje me Teoremën e Thomas-it, është subjektiviteti i përkufizimit (interpretimit) të situatës. Përkufizimi i situatës është i ndryshëm nga njëri individ te tjetri dhe nga njëra situatë te tjetra. Është pikërisht ideja për përkufizimin

subjektiv të situatës, që u bë pjesë e rëndësishme e perspektivës së ndërveprimit simbolik dhe, më pas, e teorisë së etiketimit.

Një tjetër koncept i përdoruar nga teoria e etiketimit është ai i *vetëpërmbushjes së profecisë* i përpunuar fillimisht prej sociologut Robert Merton i cili u bazua te Teorema e Thomas-it dhe e zgjeroi atë më tej. Sipas Merton-it, “Profecia vetëpërmbushëse është, në fillim, një përkufizim i rremë i situatës, që krijon një sjellje të re e cila bën që konceptimi fillimisht i rremë të bëhet realitet (realizohet)” (Merton, 1968, f. 477). Mjaft studime empirike lidhur me etiketimin në fushën e kriminalitetit, madje edhe në fushën e arsimit, siç do të shohim më poshtë, kanë konfirmuar fenomenin e vetëpërmbushjes së profecisë. Sipas Plummer (1979) teoria e etiketimit ka afërsinë më të madhe me perspektivën e ndërveprimit simbolik. Perspektiva e ndërveprimit simbolik bazohet, kryesisht, në veprën e George Herbert Mead. Parimi i parë themelor i kësaj perspektive është se “...qëniet humane veprojnë ndaj dukurive mbi bazën e kuptimeve që kanë për to...” (Blummer, 1969, f. 2). (Në aspektin sociologjik kuptimi është qëllimi dhe rëndësia që ne u atribuojmë dukurive.) Fakti sesi individët arrijnë të formojnë kuptimet për dukuritë e ndryshme të botës është një tregues i afërsisë së ndërveprimit simbolik me teorinë e etiketimit, për arsye se siç vë në dukje Plummer, (1979): “...problemi kryesor i perspektivës së ndërveprimit simbolik, konstruksioni i kuptimit, është qartësisht i lidhur ngushtë me problemin e etiketimeve” (f. 92).

Nga ana tjetër, parimi i dytë i ndërveprimit simbolik se “...kuptimet për dukuritë janë rezultat i ndërveprimeve sociale që dikush ka me një person tjetër” dhe parimi i tretë se “...kuptimet ruhen dhe modifikohen përmes një procesi interpretimi, që përdoret nga personi kur merret me gjërat që ndesh” (Blummer, 1969, f. 2), janë në themel të teorisë së etiketimit. Sipas ndërveprimit simbolik shoqëria ekziston si një tërësi e ndërveprimeve mes individëve. Dhe sjellja njerëzore sipas Mead-it është rezultat i kuptimeve të krijuara përmes ndërveprimeve sociale, si reale ashtu edhe imagjinare (Mead, 1934). Në ç’mënyrë? Përmes procesit të interpretimit që ndodh gjatë ndërveprimit me të tjerët. Individët, sipas Blummer (1969), “...interpretojnë ose “përkufizojnë” veprimet e njëri tjetrit në vend që, thjeshtë, të reagojnë ndaj veprimeve të njëri tjetrit” (f. 79).

Procesi i interpretimit për ndërveprimin simbolik, është thelbësor. Individu përshatet duke interpretuar reagimet reale ose imagjinare të njerëzve të tjerë. Në këtë kontekst ka shumë rëndësi të kuptohet fakti se reagimet e një individ bazohen në mënyrën se si ai percepton, interpreton dhe kupton sjelljen e individëve të tjerë me të cilët ndërvepron. Realiteti për një individ formësohet nga perceptimet, interpretimet dhe përkufizimet, që ai i bën reagimeve të njerëzve të tjerë. Në këtë pikë ndërveprimi simbolik, në një linjë me idetë e sociologut amerikan Thomas (1923) thekson subjektivitetin/relativitetin e kuptimit të dukurive. Kuptimet e dukurive, sipas kësaj perspektive, nuk janë universale dhe të pandryshueshme. Ato ndryshojnë në varësi të faktit sesi njerëzit i interpretojnë/përkufizojnë ato. Këtu bazohet konceptimi relativ i devijancës nga teoria e etiketimit. Po ashtu, interpretimet që mund të bëjnë individët, gjatë të njëjtit ndërveprim me individë të tjerë mund të jenë të ndryshme, objektive apo subjektive, të sakta apo të gabuara. Janë pikërisht këto interpretime, që i bën individ reagimeve të tjerëve me të cilët ai ndërvepron, që drejtojnë dhe përcaktojnë sjelljen e tij në të tashmen dhe në të ardhmen.

Edhe zhvillimin e konceptit për veten, që zë një vend të rëndësishëm në teorinë e etiketimit, perspektiva e ndërveprimit simbolik e sheh si një proces dinamik që kalon në disa faza, gjatë të cilit individ interpreton reagimet e të tjerëve me të cilët ndërvepron dhe vepron mbi bazën e këtyre interpretimeve. Lidhur me këtë, në kontekstin sociologjik, janë të rëndësishme dy teori për zhvillimin e konceptit për veten, ajo e Cooley-it dhe Mead-it, të cilat do të paraqiten në mënyrë të sintetizuar më poshtë.

Cooley vë në dukje se në përpjekje për të kuptuar veten e tij, një individ i referohet individëve të tjerë, fillimisht individëve në grupin parësor ku ai bën pjesë. Sipas tij "... në një numër të madh rastesh, referenca sociale merr formën e një lloji imagjinate definitive për atë sesi vetja e dikujt, duket në mendjen e dikujt tjetër dhe lloji i përjetimit që dikush ka për veten, përcaktohet nga gjykimi për këtë aparençë që i atribuohet mendjes së personit tjetër. Një vete sociale e këtij lloji mund të quhet "*vetja e reflektuar*" ose "*pasqyra e vetes*" (Cooley, 1902, f. 189). Më konkretisht, tri elementët kryesorë të *vetes së reflektuar ose pasqyrës së vetes*, sipas Cooley (1902) janë:

1. Imagjinimi nga individ sesi ai u duket të tjerëve

2. Imagjinimi nga individi sesi të tjerët e gjykojnë/vlerësojnë atë
3. Përjetimet (psh. krenari apo poshtërim) që burojnë nga imagjinimi prej individit sesi të tjerët e gjykojnë/vlerësojnë atë

Ideja kryesore që përcillet nga teoria e *pasqyrës sociale të vetes ose vetes së reflektuar* të Cooley-it, siç mund të nënkuptohet nga sa u tha më sipër, është se individi e formon konceptin për veten, në një përmasë të madhe, mbi bazën e reagimeve/mesazheve imagjinare, që merr nga të tjerët dhe nga interpretimi që i bën ai këtyre mesazheve. Kur individi imagjinon reagimet/mesazhet/mendimet që dikush tjetër ka për të dhe si pasojë ndikohet nga konkluzionet që nxjerr prej këtij imagjinimi, kjo do të thotë se ai ka krijuar një ide për veten përmes një pasqyre. Individët e tjerë të cilëve u referohet individi përbëjnë pasqyrën e tij sociale, me anën e së cilës ai formon konceptin për veten.

Një element shumë i rëndësishëm që duhet theksuar lidhur me këtë dhe që ka vlerë për teorinë e etiketimit, është se gjithë ky proces ndodh në planin imagjinar. Siç vë në dukje Cooley (1902), "...ne gjithmonë imagjinojmë dhe në imagjinimin tonë i komunikojmë vetes gjykimet e mendjes tjetër" (f. 189). Por, shpesh, imagjinimi sesi individi u duket të tjerëve dhe sesi të tjerët mendojnë për të, mund të mos jetë i saktë. Për pasojë individi mund të formojë një ide për veten duke u bazuar në interpretimet jo të sakta të mendimeve që të tjerët kanë për të.

Duke thelluar më tej idetë e Cooley-it, edhe Mead-i vë në dukje se formimi i konceptit për veten ndodh gjatë procesit të ndërveprimit me të tjerët. Sipas tij, mes individëve në shoqëri, ndodh një ndërveprim dinamik, gjatë të cilit një individ reagon ndaj të tjerëve dhe individët e tjerë reagojnë ndaj tij, në mënyrë të vazhdueshme (Mead, 1977, f. 235). Ai e demonstroi mënyrën sesi individi ndikon dhe ndikohet gjatë ndërveprimit me të tjerët, përmes procesit të interpretimit me anë të dy koncepteve "Unë" dhe "Mua". Në teorinë e tij këto dy koncepte së bashku përbëjnë *personin ose veten*. Për Mead-in, "Unë" është pjesa subjektive, impulsive e vetes (personit) që reagon ndaj qëndrimeve të të tjerëve. "Mua" është pjesa objektive e vetes (personit) ose vetja sociale. Kjo në thelb është perceptimi që ka një individ për mendimin që kanë të tjerët për të. Në përputhje me idetë e Cooley-it, sipas Mead-it (1977), "Mua" është imazhi mendor që ka një individ për veten, i cili përbëhet nga idetë që ka një individ sesi të tjerët e perceptojnë dhe mendojnë për të.

Këto dy struktura, “Unë” dhe “Mua”, janë në një ndërveprim të vazhdueshëm. Një individ përpiqet të kuptojë se kush është duke vëzhguar sesi të tjerët mendojnë dhe reagojnë ndaj tij. Sipas Mead-it (1934), në përgjithësi, një individ do të veprojë në atë mënyrë që ai mendon se të tjerët mendojnë për të. Por, në ndryshim nga Cooley që thotë se një individ do të reagojë bazuar në imagjinimin e asaj sesi të tjerët mendojnë për të, Mead-i thekson se një individ reagon duke u bazuar në të kuptuarit e faktit, sesi të tjerët mendojnë dhe reagojnë ndaj tij.

Në mënyrë të përmbledhur mund të vëmë në dukje parimet themelore të ndërveprimit: (1) kuptimet për dukuritë e botës formohen përmes procesit të interpretimit gjatë ndërveprimeve mes individëve; (2) sjellja e individëve në çdo moment, në të sotmen ose në të ardhmen, bazohet në interpretimet që i bëjnë ata dukurive të ndryshme; (3) interpretimet janë subjektive (individë dhe grupe të ndryshme i interpretojnë gjërat në mënyra të ndryshme, madje dhe të njëjtat gjëra, në kohë të ndryshme interpretohen në mënyra të ndryshme) dhe si rrjedhojë e kësaj, (4) devijanca është një fenomen relativ. Teoricienët e etiketimit, siç do të shihet më poshtë, evidentojnë rolin e veçantë të ndërveprimit dhe interpretimit në formimin e etiketimeve, aplikimit të tyre ndaj individëve të ndryshëm dhe mënyrës sesi individët e etiketuar interpretojnë dhe reagojnë ndaj etiketimeve.

Frank Tannenbaum: teoria e “dramatizimit të së keqes”. Kriminologu dhe sociologu me origjinë austro-amerikane, Frank Tannenbaum, konsiderohet si pararendësi më i drejtpërdrejtë i teorisë së etiketimit. Megjithëse u bazua në idetë e Cooley-it, Mead-it dhe Thomas-it, duke i përdorur ato për shpjegimin e sjelljes devijante, ai krijoi një teori më vete, e cila u bë e njohur përmes librit të tij “Crime and Community” (Krimi dhe komuniteti) botuar në vitin 1938. Teoria e tij përbën variantin e parë të teorisë së etiketimit dhe shërbeu si bazë për variantet e mëvonshme të kësaj teorie të përpunuara nga Edvin Lemert dhe Howard Becker. Tannenbaum u bë veçanërisht i njohur me konceptin e “Dramatizimit të së keqes” që është në thelb një proces me anë të të cilit individi kategorizohet si i keq pasi ai ka kryer një diçka që është emërtuar si problematike nga të tjerët. Pra kemi të bëjmë me një kalim nga etiketimi i aktit te etiketimi i individit si keq.

Tannenbaum në teorinë e tij e ka vënë theksin pikërisht në rolin e reagimit social ndaj delikuentëve rinorë pasi ata kapen duke kryer akte antisociale. Sipas tij kriminelin krijohet nga procesi i reagimit social ndaj një akti, që e veçon individin nga shoqëria e zakonshme dhe e shtyn atë më tej në një karrierë devijante. Tannenbaum-i ishte pararendës në shpjegimin e rolit të reagimit social në krijimin e devijancës, gjë që do trajtohet më me detaje më poshtë.

Një ide e rëndësishme e Tannenbaum është se shkaqet e krimit duhen kërkuar te jo te individi, por te grupi ku bën pjesë individi. Duke u bazuar te idetë e Cooley-it dhe Mead-it, Tannenbaum thekson se sjellja e një individi është e lidhur ngushtë me reagimet e individëve të tjerë të grupit ku ai bën pjesë. Sipas tij, sjellja devijante (kriminale) e një individi mund të kuptohet brenda grupit social ku bën pjesë individi (Tannenbaum, 1938). Ai e sheh krimin:

“... si një keqpërshtatje që lind nga konflikti mes një grupi dhe komunitetit në kuptim të gjerë. Problemi këtu është jo nëse individi është i keqpërshtatur në shoqëri, por fakti që përshtatja e tij në një grup social e bën atë të keqpërshtatet në shoqëri për arsye se grupi ku ai bën pjesë është në konflikt me shoqërinë. (Tannenbaum, 1938, f.8).

Ideja tjetër shumë e rëndësishme e Tannenbaum, është se ai e sheh krimin si një produkt të mënyrës së reagimit të shoqërisë, kur grupi që bën pjesë individi konfliktohet me shoqërinë. Më konkretisht ai e sheh kriminelin si një produkt të etiketimit të sjelljeve të individëve të një grupi nga shoqëria (komuniteti), në kohën kur ky grup është në konflikt me shoqërinë. Është pikërisht konflikti mes grupit dhe shoqërisë, që loz një rol kyç në përkufizimin e sjelljes si kriminale nga shoqëria dhe në aplikimin e një etikete kriminale për individin në përbërje të grupit. Për të kuptuar krimin sipas Tannenbaum, duhen kuptuar dinamikat e konflikteve të grupit me shoqërinë dhe arsyet që e shtojnë shoqërinë që t'i përkufizojë aktet dhe individët si të mirë dhe të këqinj (Tannenbaum, 1938).

Sipas Tannenbaum formimi i sjelljes kriminale përmes procesit të etiketimit, kalon në tre stadi. Në stadin e parë, si rezultat i konfliktit mes grupit dhe komunitetit, ndodh

përkufizimi nga ana e komunitetit i një akti si të keq ose kriminal. Këtu fillon procesi i etiketimit.

Konflikti mes grupit dhe komunitetit ndodh sipas Tannenbaum (duke u bazuar te ideja e Thomas (1923), për arsye të përkufizimeve të ndryshme (të situatës), të akteve të kryera nga grupi në komunitet. Përkufizimet e ndryshme të situatës përcaktohen nga interesa dhe qëllime të ndryshme. Grupi i të rinjve i sheh disa sjellje të tilla si të qëlluarit me gurë, thyerjen e xhamave, ngacmimin e njerëzve, lënien e mësimit, vjedhjet e vogla, zhurmat në mjediset pranë shtëpive, etj., si pjesë të aventurave adoleshente, si burim dëfrimi, ndërsa nga komuniteti këto akte klasifikohen si “bezdisje, të këqija dhe delinkuente (shkelje)” (Tannenbaum, 1938, f. 17). Si pasojë e këtyre perceptimeve komuniteti kërkon “eliminimin” e këtyre akteve (Po aty, f. 19).

Konflikti mes grupit të të rinjve dhe komunitetit shpie gradualisht, në një stad të dytë të rëndësishëm të procesit të etiketimit. Në këtë stad të dytë kalohet nga emërtimi i një akti specifik si i keq, në emërtimin e të riut që e ka kryer këtë akt si të keq. Në këtë mënyrë ka filluar sipas Tannenbaum, një proces i pakthyeshem që shpie në mënyrë të paqëllimshme në rritjen e mundësisë që individi i etiketuar të kryejë sjellje kriminale në të ardhmen. Ky proces shoqërohet me transformime themelore në nivelet perceptuale të komunitetit dhe të individit. Komuniteti e mendon individin që ka kryer aktin si të keq, madje si një njeri, që është në thelbin e tij i keq. Si pasojë të gjitha aspektet e sjelljes së tij fillojnë të shihen me dyshim nga komuniteti. Në të njëjtën kohë, bazuar në idetë e Cooley-it dhe Mead-it, Tannenbaum vë në dukje se, nën ndikimin e etiketimit si i keq nga ana e komunitetit edhe vetë individi fillon ta perceptojë veten si të keq. Që në momentin që stabilizohet një etiketim i tillë për individin, të gjitha palët (komuniteti me mekanizmat e tij dhe individi që e sheh veten si të keq) funksionojnë, sipas Tannenbaum, në mënyrë të pavarëdijshme përmes një ndërveprimi të shtrirë në kohë për ta mbajtur gjallë këtë etiketim (Tannenbaum, 1938). Etiketimi nga komuniteti dhe vetëetiketimi bën që individi të ndihet i izoluar në shoqërinë e zakonshme dhe ky izolim do të bëjë që individi të futet “në shoqëri me fëmijë të tjerë që janë etiketuar në mënyrë të ngjashme” (Tannenbaum, 1938, f. 20). Ky grup bëhet pikë referimi dhe miratimi për të riun e etiketuar. Në ndikimin e këtij grupi i riu vazhdon të kryejë më tej akte të këqija. Të gjitha këto bëjnë, më në fund, që individi ta

brendësojë plotësisht etiketën që i është vënë dhe ta identifikojë veten si delinkuent (devijant). Kjo përbën stadin e tretë të procesit të etiketimit.

Një pasojë serioze negative e etiketimit sipas Tannenbaum, është se në përpjekje për të eliminuar shqetësimin që krijohet nga aktet e këqija të grupit të të rinjve, komuniteti (anëtarët e tij) përfshijnë organet e rendit. P.sh., kur një grup fëmijësh qëllonjë me gurë ose bëjnë zhurmë, banorët mërzhiten nga kjo gjë, i etiketojnë fëmijët, dhe më në fund thërrasin policinë. Problemi këtu sipas Tannenbaum(1938) është se “vetëm disa nga fëmijët kapen (arrestohen) megjithëse të gjithë mund të jenë në të njëjtën shkallë fajtorë” (f. 19). I riu që kapet, bëhet papritur qendra e vëmendjes. Për atë akt që ishte një dëfrim, të cilin e bënin të gjithë të rinjtë e tjerë dhe që shihej nga komuniteti si një bezdisje, individi i kapur etiketohet si delikuent. Veçimi i të riut që kapet (arrestohet) nga organet e policisë, përbën për Tannenbaum një problem të madh, për arsye se ai vendoset në një mjedis ku shihet si kriminel dhe trajtohet ndryshe nga pjesa tjetër e njerëzve (komunitetit). Tashmë, sipas Tannenbaum (1938), nga organet e drejtësisë kriminale, ka nisur një proces zyrtar i identifikimit të shokëve të tij, lojës, të folurit, të të ardhurave, gjithë sjelljes së tij dhe “gjithë personaliteti i tij bëhet subjekt i shqyrtimit dhe hetimit” (f. 17). Në këto kushte nuk është vetëm komuniteti (banorët, prindërit, moshatarët) që e etiketon atë si të keq, nuk është vetëm ai që mendon keq për veten, por janë edhe organet e drejtësisë(policia, gjykata, etj.), që e etiketojnë atë si delikuent dhe i riu fillon që ta besojë këtë si të vërtetë. Duke besuar se është i keq, ai fillon të veprojë në mënyrën si është etiketuar fillimisht nga të tjerët. Në konceptimin e Merton-it kjo është një vetë përmbushje e profecisë (Merton, 1968).

Procesi zyrtar që kryhet nga organet e drejtësisë lidhur me të riun e kapur dhe të veçuar nga të tjerët, shpie në atë që Tannenbaum e quan “dramatizimi i parë i së keqes”. Kjo ka një ndikim të jashtëzakonshëm në të ardhmen kriminale e të riut. Tannenbaum (1938) vë në dukje se:

...dramatizimi i parë i së “keqes” që e veçon fëmijën nga grupi i tij për një trajtim të specializuar luan një rol më të madh në formimin e kriminelit sesa, ndoshta, çdo eksperiencë tjetër. Nuk mund të mos theksohet se shpesh herë e gjithë situata për fëmijën ka ndryshuar. Ai tani jeton në një botë të ndryshme. Ai është etiketuar. Një mjedis i ri dhe gjer tani inekzistent është precipituar për të. I tërë procesi i formimit

të një krimineli është një proces etiketimi, përkufizimi, identifikimi, veçimi, përshkrimi, theksimi, vetëdijesimi dhe vetëvetëdijesimi; ai bëhet një mënyrë e stimulimit, e sugjerimit, theksimit dhe e sjelljes ndërmend të atyre tipareve për të cilat jemi ankuar. Personi bëhet ajo gjë që ai është përshkruar se është. (faqe 19).

Një ide tjetër e rëndësishme e Tannenbaum-it ka të bëjë me shpeshësinë e etiketimit. Ai mendonte se edhe pse etiketimi i parë është shumë ndikues duhet etiketim i mëtejshëm dhe i vazhduar në mënyrë që një etiketë t'i fiksohet një individ. Rritja e mundësisë që një individ të vazhdojë të kryejë akte kriminale është, sipas tij, në varësi të drejtpërdrejtë të shpeshësisë së etiketimit të individit nga komuniteti. Sa më shumë të etiketohet një individ aq më shumë ka mundësi që ai të përfshihet në sjellje kriminale (Tannenbaum, 1938).

Një ide tjetër themelore e Tannenbaum është se pavarësisht nga fakti nëse etiketimi bëhet nisur nga qëllime të mira, apo nisur nga synimi për të ndëshkuar individin, pasojat e tij janë, në secilin rast, të dëmshme.

Ajo që mund të përgjithësohet nga teoria e Tannenbaum, është se reagimi social krijon devijancën duke emërtuar një akt dhe individin që e kryen këtë akt si devijant (kriminal). Sjellja kriminale fillon me akte të vogla që shoqëria i emërton si bezdisëse dhe zhvillohet më tej në krime më të mëdha përmes procesit të etiketimit. Sipas tij, duhet shmangur procesi i “dramatizimit të së keqes”, për të mos e shtyrë individin në akte dhe në një karrierë kriminale. “Sa më pak të flitet për të (*dramatizimin e së keqes-shënimi ynë*) aq më mirë. Sa më shumë të flitet për diçka tjetër përsëri aq më mirë” (Tannenbaum, 1938, f. 20). Një ide tjetër e Tannenbaum është se ndëshkimet e individit që kryen një akt devijant nuk janë efikase. Ai thekson se burgu është një zgjidhje e keqe, sepse burgosja e një individit e rrit mundësinë e që individit të zhvillohet më shumë si një kriminel, për arsye se këtu ai shoqërohet me me kriminelë të tjerë të llojeve të ndryshme, nga të cilët ai mëson mënyra të ndryshme për kryerjen e sjelljes kriminale. Për të zgjidhur problemin, sipas tij, nuk duhet të synohet në ndryshimin e qëndrimeve të individit, por në ndryshimin e qëndrimeve të të gjithë grupit në të cilin bën pjesë individit. Kjo për arsye se siç theksuam më sipër, Në përputhje me bindjet e tij, duke pasur parasysh se ndikimi i grupit te individit

është përcaktues, ai mendon se ndryshimi i qëndrimeve të grupit do të ndryshojë, sipas tij, edhe qëndrimet e individit që bën pjesë në këtë grup (Tannebaum, 1938). Megjithatë ai mendon se krahas ndryshimit të qëndrimeve të grupit, duhen ndryshuar politika dhe mënyra sesi funksionojnë struktura të ndryshme të shoqërisë, sidomos struktura të sistemit të drejtësisë kriminale (policia, gjykatat, dënimet që jepen, etj.). Mënyra sesi etiketojnë këto struktura shpie në deformimin dhe degradimin e personalitetit njerëzor, kështu që këto struktura duhet të ndalojnë së etiketuar individët me qëllim që, sipas tij, të shmanget formimi i kriminelit.

Teoria e “dramatizimit të së keqes” e Tannenbaum është kritikuar se, (1) nuk është bazuar në studime empirike, (2) është fokusuar në devijancën e grupeve të varfëra, (3) përdor koncepte jo të formuluar qartë dhe (4) për faktin se mbivlerëson rëndësinë e etiketimit publik në formimin e kriminelit (Goode, 1975). Sipas Goode (1975) një individ mund të bëhet devijant edhe pa u etiketuar si i tillë nga shoqëria. Megjithatë, teoria e Tannenbaum pati një ndikim shumë të madh në versionet e mëvonshme të teorisë së etiketimit.

Edwin Lemert: reagimi social, devijanca parësore dhe devijanca dytësore. Nga pikëpamja kronologjike, sociologu amerikan Edwin Lemert, është figura e dytë e rëndësishme që e zhvilloi më tej teorinë e etiketimit bazuar në idetë e Tannenbaum-it. Vetë Lemert-i (1967), ka vënë në dukje se ka bërë përpjekjet e para për të shprehur në mënyrë sistematike idetë që Tannenbaum i kishte paraqitur në mënyrë të përmbledhur në librin e tij “Krimi dhe komuniteti” (Lemert, 1967, f. 15).

Lemert-i i kushtoi rëndësi shpjegimit të konceptit të reagimit social si dhe faktit që ndikimi i reagimit social në formën e etiketimeve lidhur me aktet e devijancës fillestare, prezantuar fillimisht prej Tannenbaum, shpie në devijancë të mëtejshme. Ai e zhvilloi më tej konceptin e reagimit social (ai në fakt e konsideronte teorinë e tij si teori të reagimit social). Por, në të njëjtën kohë, ai prezantoi dy koncepte të reja, jo vetëm për teorinë e etiketimit por edhe për fushën e devijancës në tërësi: devijancën parësore dhe dytësore. Sipas Lemert-it, Mead-i kupton pjesërisht fenomenin e devijancës dytësore pa e trajtuar hollësisht atë, ndërsa, edhe pse Durkheim-i dhe Marks-i venë në dukje aspektet funksionale

të devijancës në forcimin e solidaritetit të grupit, si dhe për diferencimin mes asaj që është morale dhe jo morale, nuk shpjegojnë devijancën dytësore dhe "...shfaqjen e saj të ndryshueshme në vende dhe kohë të ndryshme. Shpjegimet për devijancën dytësore kanë nevojë për më shumë formulime të detajuara..." (Lemert, 1967, f. 65). Në veprën e tij Lemert-i, krahas reagimit social dhe devijancës parësore, i kushtoi një rëndësi të veçantë devijancës dytësore.

Sipas Lemert-it (1976) "reagimi social është një term i përgjithshëm që përmbledh si reagimet ekspresive të të tjerëve (indinjatë sociale) ndaj devijancës, ashtu edhe veprimet për kontrollin e saj" (f. 65). Këto reagime përfshijnë elementë të tillë thelbësorë si "... admirim, frikë, zili, simpati, neveri, injinjatë, urrejtje dhe zemërim, që përjetohen dhe manifestohen ndaj atyre që nuk sillen sipas mënyrave të sanksionuara" (Lemert 1951, f. 54). Ndërkohë veprimet në përbërje të reagimit social ndaj njerëzve që konsiderohen të rrezikshëm, jo të besueshëm, materializohen në "...refuzime të dhimbshme dhe në poshtërime në marrëdhëniet ndërpersonale, ose ky mund të jetë një veprim zyrtar që synon t'i vërë nën kontroll gjë që zvogëlon lirinë e personit" (Lemert, 1976, f. 68). Reagimi social ndaj një individi që kryen një akt devijant sipas Lemert-it, mund të kryhet si në mënyrë informale (jozyrtare) ashtu edhe në mënyrë formale (zyrtare), përmes agjencive të kontrollit social (policisë, gjykatave, sistemit të burgjeve, etj.).

Në ndryshim me pikëpamjet tradicionale, Lemert mendon se devijanca është pasojë e reagimit social dhe jo shkak i reagimit social. Ai vë në dukje natyrën shpesh paradoksale të reagimit social për arsye se, mes tij, shoqëria mbështet dhe penalizon veprimet dhe grupet e njerëzve "...të kategorizuar si imorale, kriminale, inkompetente ose të papërgjegjshme" (Lemert 1967, f. 65).

Evidentimin e rëndësisë së reagimit social si shkak i devijancës, Lemert-i e bën përmes trajtimit të koncepteve të devijancës parësore dhe dytësore. Devijanca parësore është kryerja e akteve episodike, situacionale e kalimtare, që shkelin normat por që janë, zakonisht pa pasoja sociale ose personale edhe pse mund të shkaktojnë një farë reagimi social. Kjo devijancë mund të racionalizohet, tolerohet dhe madje të falet nga ata që e kryejnë, por edhe nga shoqëria. Megjithëse mund të shihet si e padëshirueshme nga ana e shoqërisë, kjo lloj sjelljeje "ka vetëm implikime anësore për statusin dhe strukturën psikike

të personit; ajo nuk shpie në riorganizimin simbolik në nivelin e qëndrimeve lidhur me veten dhe rolet sociale” (Lemert, 1976, f. 63). Shoqëria është në gjendje që t’i përballojë problemet që lindin nga devijanca parësore ose përmes perceptimit të saj si një “...variacion normal, një problem i jetës së përditshme” ose “mes menaxhimit dhe kontrolleve nominale, të cilat nuk pengojnë seriozisht përshtatjet themelore që bëjnë njerëzit për të ruajtur marrëdhëniet me të tjerët” (Lemert, 1976, f. 63).

Nga ana tjetër, devijanca dytësore është përfshirja në sjellje devijante si pasojë e një procesi që ndodh mes reagimit social dhe një akti devijant të individit. Me fjalë të tjera, devijanca dytësore krijohet nga mënyra sesi reagon shoqëria ndaj një njeriu që ka kryer një akt devijant. Në këtë proces njerëzit e tjerë e emërtojnë një akt të një individi si një devijancë parësore (e etiketojnë si devijant) dhe bëjnë diçka ndaj kësaj. Nën ndikimin e këtij etiketimi individi fillon të ndryshojë konceptin për veten në përputhje me etiketimin devijant dhe si rrjedhojë ai përqafton një identitet devijant. Kjo bën që ai të përfshihet në devijancë të mëtejshme. Përfshirja në devijancë të mëtejshme shoqërohet me etiketime negative në rritje, të cilat nga ana e tyre, përforcojnë identitetin devijant të individit. Në këtë mënyrë individi përfshihet më shumë në sjellje devijante dhe e ka të pamundur që të ndryshojë mënyrën sesi shoqëria dhe ai vetë e sheh veten e tij. Kjo shpie në atë që ata të bëhen ajo që nënkupton etiketimi. Kjo përbën atë që Lemert e quan devijanca dytësore. Sipas Lemert-it devijanca dytësore është një aktivitet dominant në të cilin individi është përkushtuar thellë. Në këtë kuptim, “...devijanti dytësor, sipas Lemert-it (1967) është një person jeta dhe identiteti i të cilit janë organizuar rreth fakteve të devijancës” (f. 63).

Sipas Lemert-it (1967) kalimi nga devijanca parësore në devijancën dytësore ndihmohet nga fakti se individi bëhet pjesë e një grupi devijant, sepse ai e gjen shpërblyese anëtarësinë në këtë grup. Sipas tij një akt i vetëm devijant ka pak gjasa që të shkaktojë një reagim social të tillë që të mund të shpjerë në devijancë dytësore. Në përgjithësi, Lemert mendonte se nuk është i mjaftueshëm vetëm një akt, për të prodhuar efektin stigmatizues që shpie në një devijancë dytësore, por është vazhdimi i këtyre akteve që shpie në “etiketimin” e individit si devijant, që rezulton në devijancën dytësore (Francese, 2009, f. 71). Lemert e sheh devijancën si një vazhdimësi që kalon përmes tetë stadesh:

1. Devijanca parësore

2. Ndëshkimet e shoqërisë
3. Devijancë e mëtejshme parësore
4. Ndëshkime dhe refuzime më të forta nga shoqëria
5. Devijancë e mëtejshme, ndoshta, e shoqëruar me një armiqësi dhe zemërim ndaj atyre që ndëshkojnë individin
6. Krizë në nivelin (proporcionin, përmasën) e tolerancës e shprehur si një akt zyrtar i komunitetit që stigmatizon devijantin
7. Forcimi i sjelljes devijante si një reagim ndaj stigmatizimit dhe ndëshkimeve
8. Pranim përfundimtar i statusit social devijant dhe përpjekjet për t'u përshtatur në bazë të rolit që shoqëron këtë status (Lemert, 1951, f. 76)

Sipas Lemert-it është e nevojshme që në secilin prej stadeve të mësipërme të jetë i pranishëm një konfirmim i një konceptimi për veten si devijant dhe një përforsim social, që individi të bëhet një devijant dytësor. Lemert (1951) jep një shembull për të ilustruar kalimin nga devijanca parësore te devijanca dytësore përmes reagimit social negativ të cilin po e citojmë të plotë me që ka të bëjë me jetën e shkollës:

...si ilustrim të kësaj sekuence mund të jetë sjellja e një djali me probleme në sjellje në shkollë. Për një arsye apo një tjetër, të themi për energji të tepërt, nxënësi bën një shaka në klasë. Ai dënohet për atë nga mësuesi. Më vonë, për shkak të ngathtësisë, ai krijon një rrëmujë dhe përsëri ai qortohet nga mësuesi. Pastaj, siç ndodh ndonjëherë, djali fajësohet për diçka që ai nuk e ka bërë. Kur mësuesi përdor etiketimin "djale i keq" ose "i padisiplinuar" ose etiketime të tjera të pakëndshme, te djali nxitet zemërimi dhe armiqësia, dhe ai mund të ndjehet se është i bllokuar në kryerjen e rolit që pritet prej tij. Pas kësaj, djali mund të përjetojë një dëshirë të fortë për të pranuar rolin e tij në klasë ashtu siç është përkufizuar nga mësuesi, veçanërisht kur ai zbulon se ka shpërblime si dhe dënime që rrjedhin nga një rol i tillë... (Lemert, 1951, f. 77).

Përfshirja dhe përkushtimi i individit në devijancë dytësore shënon fillimin e karrierës devijante si pasojë e stigmës sociale që përjeton individi (Goffman, 1963). Stigma, (një etiketim i fuqishëm negativ) shkakton ndryshime të fuqishme në identitetin e individit dhe shndërrohet në një status parësor, që përmbyt të gjitha dimensionet e tjera të identitetit të individit. Në vijim do të përshkruajmë më në thellësi konceptin e statusit master (primar/parësor) në teorinë e etiketimit të Howard Becker, fenomenin e stigmës si dhe efekteve të saj përmes teorisë së Erving Goffman.

Teoria e etiketimit e Howard Becker. Becker (1963) u bazua në idetë e Tannebaum-it dhe Lemert-it, por i zgjeori ato dhe zhvilloi atë që sot quhet teoria e etiketimit. Në formën e paraqitur prej tij, teoria e etiketimit arriti kulmin e saj dhe u bë mjaft e njohur në vitet 60-të.

Becker (1963) kundërshton pikëpamjen statistikore të devijancës, që përkufizon si devijante “...gjithcka që ndryshon nga mesatarja” ose “...gjithçka ndryshe nga ajo që është e zakonshme” (f. 4). Po ashtu ai është kundër pikëpamjes që “identifikon atë (devijancën- *shënimi ynë*) si diçka në thelb patologjike” (f. 5). Veç këtyre Becker (1963) thekson, se nuk ka vlerë që në fushën e devijancës të studiohen aktet devijante. Ai nuk pranon idenë mjaft të përhapur në kohën e tij se ka diçka devijante, (cilësisht të ndryshme) te aktet që shkelin regullat (f. 2). Sipas tij aktet që shkelin regullat (normat) nuk janë në thelbin e tyre devijante (f. 4). Po ashtu ai nuk pranon supozimin tjetër mjaft të përhapur në kohën e tij, se akti devijant ndodh për arsye se ka disa karakteristika të veçanta te personi, që shkaktojnë kryerjen e aktit devijant (Becker, 1963, f. 3).

Duke theksuar se devijanca nuk është një cilësi e aktit dhe as e personit që kryen aktin devijant, Becker (1963) rithekson me forcë idenë e shprehur nga Lemert-i se devijanca është pasojë e reagimit social kur vë në dukje se “...sjellja (*devijante-shënimi ynë*), është një pasojë e reagimit publik ndaj devijancës, sesa një pasojë e tipareve të brendshme të aktit devijant” (f. 35) dhe “...ne duhet të jemi të vetëdijshëm se nuk mund të dimë nëse një akt do të kategorizohet si devijant, derisa të ndodhë reagimi i të tjerëve” (f. 20)

Ideja themelore që evidentohet nga teoria e Becker-it (1963) është se devijanca është një konstruksion social:

Ajo krijohet nga shoqëria. Unë nuk e kuptoj këtë në mënyrën sesi kuptohet zakonisht, ku shkaqet e deviancës lokalizohen në situatën sociale të devijantit ose në “faktorët socialë” që shkaktojnë (nxisin) veprimin e tij. Ajo që dua të them unë, është se grupet sociale krijojnë devijancën duke bërë rregullat, shkelja e të cilave përbën devijancën dhe duke i aplikuar këto rregulla njerëzve të veçantë dhe duke i etiketuar ata si të huaj (*një person që është jashtë grupit, që nuk e pranon grupi-shënimi ynë*). Nga ky këndvështrim, devijanca nuk është një cilësi e aktit që kryen personi, por përkundrazi, është një pasojë e aplikimit nga të tjerët e rregullave dhe sanksioneve ndaj një “shkelësi të rregullave”. Deviant është një person ndaj të cilit është aplikuar në mënyrë të sukseshme një etiketim i tillë; sjellja devijante është sjellja që njerëzit e etiketojnë të tillë. (Becker, 1963, f. 8)

Becker (1963) mendon për devijancën si një dukuri relative, kur vë në dukje se “grupe të ndryshme gjykojnë si devijante gjëra të ndryshme” (f. 4). Sipas tij, përkufizime të deviancës në grupe dhe në klasa të ndryshme që përbëjnë shoqërinë, variojnë dhe nuk ka asnjë kriter për të përcaktuar se cili akt i sjelljes dhe cila formë e saj është devijante. Ai thekson se për devijancën mund të krijohet një ide duke studiuar rrethanat në të cilat një grup personash i bëjnë një etiketim devijant një grupi tjetër personash. Shkalla me të cilën një grup njerëzish do të reagojnë ndaj një akti devijant varion shumë. E njëjta sjellje mund të jetë devijante në një kohë të caktuar por jo në një kohë tjetër; disa kanë imunitet kur shkelin rregullat dhe disa të tjerë janë të pambrojtur. Ka ndryshime gjatë kohës, gjë që do të thotë se reagimi është i ndryshëm në kohë të ndryshme. E njëjta sjellje mund të jetë një shkelje kur kryhet nga një person, por jo nga një person tjetër (f. 20). Po ashtu, reagimi bëhet në varësi të atij që e kryen aktin devijant. Për shkeljen e një rregulli reagimi mund të jetë më i ashpër për një person, sesa për personat e tjerë (Becker, 1963, f. 12). Të gjitha këto sipas tij tregojnë se “...devijanca nuk është një cilësi e thjeshtë, prezente në disa lloj sjelljesh dhe jo prezente në disa lloje të tjera...më shumë, ajo është një produkt i një

procesi që përfshin reagimet e njerëzve të tjerë ndaj sjelljes...e thënë shkurt, nëse një akt është devijant apo jo, varet pjesërisht nga natyra e aktit (fakti nëse ai shkel apo jo ndonjë rregull) dhe pjesërisht nga ajo se çfarë bëjnë njerëzit e tjerë lidhur me këtë akt” (Becker, 1963, f. 20).

Ndryshe nga studimet tradicionale që e shohin devijancën të lidhur me faktorë të ndryshëm socialë dhe historikë, por që nuk sqarojnë nëse këta faktorë veprojnë në formën e një sekuence të rregullt në formimin e sjelljes devijante te një individ, Becker prezanton një model sekuencial të devijancës. Ky model është në thelb një proces mes të cilit një individ mëson sjelljen devijante. Ashtu si dhe Lemert-i, Becker vë në dukje se ky proces kalon në disa hapa të cilat bëjnë të mundur kalimin e personit të etiketuar si të huaj nga devijanca parësore në devijancën dytësore.

Në një linjë me Lemert-in, Becker-i vë në dukje se devijanca parësore përbën aktin e parë që kryen një individ. Ky akt mund të jetë i qëllimshëm ose dhe i paqëllimshëm. Sipas tij shumica e njerëzve mendojnë ose fantazojnë në mënyrë devijante. Por ashtu si dhe Tannenbaum, ai mendon se ajo që përbën kthesën e madhe drejt sjelljes devijante, është procesi i kapjes dhe etiketimit të një individi në kohën që ai kryen një akt devijant. Ky proces sipas Becker-it (1963) përbën “hapin e parë” më të rëndësishëm në rrugën drejt devijancës dytësore dhe karrierës kriminale (f. 23).

Hapi i dytë drejt devijancës dytësore dhe karrierës kriminale është pranimi i etiketimit nga personi që është etiketuar si devijant. Disa persona (por jo të gjithë personat) të etiketuar si devijantë sipas Becker, mund ta pranojnë dhe brendësojnë aq shumë etiketimin, saqë etiketa e devijantit të bëhet ”statusi master (primar) ” i tyre (Becker, 1963, f. 32). Statusi master (parësor) nënkupton një rol social parësor që ka një rëndësi thelbësore për konceptin për veten (identitetin) të individit. Ky lloj statusi i jep formë gjithë eksperiencës jetësore të individit. Megjithëse termi statusi master lidhet me punën e sociologut amerikan Talcott Parsons, përdorimi i këtij koncepti në fushën e devijancës lidhet me punën e Becker-it, i cili e përdor këtë term me ngjyresa negative. Sipas Becker brendësimi i etiketës devijante nga ana e individit si pasojë e etiketimit, bën që individi ta identifikojë vetën në rradhë të parë si devijant dhe, po në këtë mënyrë, e perceptojnë edhe

të tjerët përreth tij. Në këtë mënyrë statusi parësor i individit, sipas Becker (1963) bëhet të qenit devijant (f. 32).

Statusi parësor devijantit i dominon të gjitha statuset e tjera (statuset dytësore) që mund të ketë individi i etiketuar. Becker pohon se kur një person stabilizon si status parësor atë të devijantit, ai bëhet një i huaj për pjesën tjetër të shoqërisë. Trajtimi i devijantëve u mohon atyre mjetet e zakonshme për të kryer rutinat e jetës së përditshme që i kanë shumica e njerëzve. Për arsye të këtij mohimi, devijanti "...duhet për nevoja të domosdoshme, të zhvillojë rutina ilegjitime" (f. 35). Për të ilustruar këtë ide Becker sjell shembullin e një njeriu që ka varësi nga drogat i cili po të mos lejojet të përdorë drogat në mënyrë të ligjshme, do të përdorë rrugë jo të ligjshme për t'i siguruar ato (f.34)

Hapi i fundit sipas Becker në krijimin e një karriere devijante, ndodh kur personi i etiketuar si devijant bëhet anëtar i një grupi devijant. Anëtarësimi i një personi të etiketuar si i huaj në një grup devijant, i siguron atij një mbështetje, justifikim dhe i "...mëson atij sesi të kryejë aktivitetin e tij devijant" (f. 35). Po ashtu, anëtarësimi në një grup devijant i mëson individit forma të reja të sjelljes devijante, përmes shoqërimit të diferencuar me anëtarë të tjerë të grupit (Becker, 1963).

Në teorinë e tij Becker, ndryshe nga Tannenbaum-i, por në një linjë me Lemertin trajton edhe ndikimin social që ka etiketimi te personi që shkel rregullat. Becker thekson se:

Pasoja më e rëndësishme është një ndryshim drastik në identitetin publik të individit. Kryerja e një akti të papërshtatshëm dhe të qenit i kapur publikisht kur kryen këtë akt e vendos individin në një status të ri. Ai tani zbulohet si një person i një lloji tjetër nga ai që ishte i supozuar të ishte. Ai etiketohet si një "homoseksual" "drogaxhi", "i krisur", "djall", "i çmendur" dhe trajtohet në përputhje me etiketimin" (Becker, 1963, f. 32).

Një pasojë tjetër sipas Becker (1963) është se personit të etiketuar si devijant, i kufizohet dukshëm pjesëmarrja në aktivitetet sociale ku përfshihen grupet e njerëzve të zakonshëm. Veç kësaj trajtimi "...i një personi si devijant jo në mënyrë specifike, por në mënyrë të përgjithshme, shpie në një vetëpërmbyshje të profecisë" (f. 34).

Një meritë tjetër e Becker-it është se ai e pasuroi fushën e studimit të devijancës me terma të reja përveç atij të statusit master (statusit primar). Ai prezantoi për herë të parë kategori të reja të sjelljes devijante që paraqiten në Tabelën 1:

Tabela 1

Tipat e sjelljes devijante

	Sjellja bindëse	Sjellja që shkel rregullat
Perceptohet si devijant	Akuzuar në mënyrë të gabuar	Devijanca puro (devijanca e vërtetë)
Nuk perceptohet si devijant	Sjellja konformuese	Devijanca e fshehtë

Përshtatur nga Becker, "Outsiders: studies in the sociology of deviance", 1963, f. 20.

Ata individë që u binden rregullave dhe që nuk janë etiketuar si devijantë, janë individët konformistë; ata individë që etiketohen si devijantë pa shkelur ndonjë rregull, quhen individë të akuzuar në mënyrë të gabuar; ata individë që kanë shkelur rregullat dhe janë etiketuar si devijantë konsiderohen si devijantë të vërtetë (puro) dhe ata individë që kanë shkelur rregullat, por që nuk janë etiketuar si devijantë konsiderohen, sipas Becker, devijantë të fshehtë (Becker, 1963, f. 20).

Një aspekt shumë i rëndësishëm i teorisë së Becker-it, është se ai i kushtoi rëndësi jo vetëm kushteve sociale të atyre që bëjnë rregullat, por edhe kushteve sociale të atyre që shkelin rregullat. Kërkesa për zbatimin e rregullave nga ana e këtyre grupeve, zakonisht bëhet në favor të interesit të këtyre grupeve dhe në momentin që persona të ndryshëm shkelin rregullat, ky akt rregullshkelës i bëhet i njohur publikut. Grupet në pushtet përdorin mekanizmat zyrtarë për të detyruar zbatimin e rregullave, me qëllim që të mbrojnë interesat e tyre. Grupet në pushtet, përmes mekanizmave zyrtarë të detyrimit të rregullave mund të ndodhë që të keqpërdorin pushtetin dhe të etiketojnë krahas personave që kryejnë një akt devijant edhe persona që nuk kanë kryer ndonjë akt të tillë dhe, si pasojë, mund ta shpien këtë person në rrugën e devijancës (Becker, 1963, f. 146). Becker, vë në dukje se termi i "huaj" ka dy kuptime: ata që bëjnë rregullat i quajnë personat që shkelin rregullat si të huaj,

dhe anasjelltas, ata që konsiderohen të huaj i quajnë ata që bëjnë rregullat si të huaj për grupin e tyre (f. 2).

Ndryshe nga Tannenbaum-i, Becker-i i shoqëroi idetë e veta lidhur me etiketimin me studime të natyrës empirike. P.sh, në studimin për marihuanën që e ka përfshirë në librin e tij “Të huajt, studime në sociologjinë e devijancës”, ai vë në dukje se zbatimi i detyruar i ligjit për ndalimin e përdorimit të marihuanës, mund të shpjerë në uljen e përdorimit të saj, por mund të shpjerë nga ana tjetër, në përfshirjen e individit në një grup të organizuar mes të cilit ai e ka më të lehtë sigurimin e kësaj droge (Becker, 1963, f. 100). Siç kemi vënë në dukje edhe më sipër, Becker përforcon idenë se anëtarësimi në një grup devijant, i siguron individit suport për sjelljen e tij devijante (përdorimin e drogës në këtë rast), si dhe përdorimin e një rruge jo të ligjshme për përdorimin e drogës.

Erwing Goffman: teoria e stigmës. Goffman (1963) trajton fenomenin e stigmës, një lloji të veçantë të etiketimit negativ. Ky është një lloj etiketimi që i sheh njerëzit si devijantë, jo për faktin se ata shkelin një rregull të caktuar, por për faktin se ata zotërojnë një tipar personal ose social, që shihet si i padëshiruar nga pjesa tjetër e njerëzve.

Goffman (1963) e përdor termin stigmë për t’iu referuar një tipari që është thellësisht diskretitues, zhvlerësues (f. 3). Ai thekson se megjithëse termi stigmë te grekët e lashtë fillimisht i referohej shenjave të trupit (djegje, prerje), që praktikoheshin për të evidentuar diçka të jashtëzakonshme dhe të keqe rreth statusit moral të individit, apo për të evidentuar një sëmundje fizike, sot “...aplikohet më shumë për ndjenjën e turpërimit sesa për evidencën trupore të kësaj ndjenje” (f. 2).

Sipas Goffman(1963) ka tre lloje stigmash. E para është stigma fizike: “... gjërat e neveritshme të trupit - deformimet e ndryshme fizike” (f. 4). Stigma tjetër është stigma e “tipareve të karakterit individual që perceptohen si vullnet i dobët, si pasione dominante ose të panatyrshme, si pabesi, besime të ngurta dhe si pandershmëri, që nxirren nga të dhëna të rregjistruara, p.sh., të një sëmundjeje mendore, burgimi, varësie, alkolizmi, homoseksualiteti, përpjekjeve për vetëvrasje, dhe sjelljeve politike radikale” (f. 4). Dhe stigma e llojit tjetër sipas Goffman, është “...stigma fisnore e racës, kombit dhe fesë, që

transmetohet brez pas brezi dhe që prek në mënyrë në barabartë të gjithë anëtarët e familjes” (f. 4).

Goffman (1963) vë në dukje faktin se të gjitha llojet e stigmave që u përmendën më sipër, përfshirë edhe përdorimin e hershëm të këtij termi të grekët e lashtë, kanë të përbashkët të njëjtat karakteristika sociologjike:

... një individ që mund të ishte pranuar lehtësisht në ndërveprimet e zakonshme humane, zotëron një tipar që tërheq vëmendjen dhe i largon të gjithë individët e tjerë me të cilët ai takohet dhe që bën jo efektiv ndikimin e pretenduar të tipareve të tjera të këtij individi mbi ne. Ai zotëron një stigma, një diçka ndryshe, të padëshirueshme nga ajo që ne kishim parashikuar. (f. 5)

Personat që e kanë një tipar të tillë të padëshiruar ai i quan të stigmatizuar, ndërsa personat e tjerë që nuk e kanë një tipar të tillë i quan “normalë” (Goffman, 1963, f. 5).

Në një linjë me ndërveprimin simbolik dhe teoricienët e tjerë të teorisë së etiketimit ai thekson se stigma (si një lloj etiketimi) funksionon në lidhje me mendimin që kanë të tjerët për një individ, që zotëron një tipar të padëshiruar për ta. Stigma është në thelb një konstrukcion social, që bazohet në ndërveprimet sociale mes individëve. Goffman (1963) e sheh stigmën si diçka që operon gjatë një marrëdhënieje, madje ai e sheh atë, si “...një marrëdhënie të një lloji special mes tiparit dhe stereotipit...” (f. 4). Imazhi për veten i individëve me stigma duhet të ballafaqohet me mendimet që njerëzit e tjerë kanë për ta dhe me reagimet e tyre. Në këtë kontekst Goffman vë në dukje se stigma rezulton nga fakti, se ka një mospërputhje mes pritshmërive që kanë të tjerët për një individ dhe asaj që është në të vërtetë një individ. Sipas tij, shoqëria ka stabilizuar mënyra për t’i kategorizuar njerëzit bazuar në disa tipare (karakteristika) të caktuara. Këto karakteristika shihen si të natyrshme dhe të zakonshme nga individët që bëjnë pjesë në një kategori të caktuar. Madje këto karakteristika shndërrohen në pritshmëri normative, në kërkesa rigoroze, kur vjen puna për të kategorizuar njerëzit e tjerë. Pritshmëritë normative që kanë njerëzit për faktin se çfarë tiparesh duhet të zotërojë një individ për t’u përfshirë në një kategori të caktuar, Goffman e quan “identitet social virtual”. Ndërsa tiparet që ka realisht një individ, Goffman e quan “identitet social aktual” (Goffman, 1963, f. 2). Goffman (1963) vë në dukje se stigma

rezulton kur ka një mospërputhje të padëshiruar, mes asaj që njerëzit presin të ketë një individ (identiteti virtual) dhe asaj që njeriu është në të vërtetë (identiteti social aktual)(f. 3).

Një person me stigmë nuk pranohet nga njerëzit e tjerë që konsiderohen normalë, për arsye se ai nuk përmbush pritshmëritë e tyre (Goffman, 1963, f. 8). Në thelb, sipas Goffman stigma që përjeton një individ, përbëhet nga ndjenja të inferioritetit që lindin pikërisht nga dështimet që përjeton personi në përmbushjen e pritshmërive sociale. Megjithëse në analizën që Goffman-i i bën fenomenit të stigmës, pëfshihen elemente sociologjike dhe psikologjike, ai i ka kushtuar shumë vend analizës së efektit psikologjik që ka stigma te njerëzit. Në mënyrë të veçantë, duke u bazuar në autobiografitë dhe studimet e rastit të njerëzve të stigmatizuar, ai përshkruan procesin me anë të të cilit stigma brendësohet dhe sesi personat me stigmë pranojnë mendimin e të tjerëve, se ata janë dështakë dhe sesi ata, në mënyrë të paevitueshme, pranojnë në të fundit inferioritetin e tyre. Këto ndjenja inferioriteti që shkaktohen nga reagimi i të tjerëve (refuzimi i personit me stigma), shpjen në të fundit në dëmtimin (ndryshimin) e identitetit të personit të stigmatizuar. Kjo është një ide qendrore e teorisë së Goffman-it, që është në përputhje me idetë e teoricienëve të tjerë (Tannenbaum, Lemert dhe Becker) të teorisë së etiketimit.

Goffman (1963) ka analizuar gjerësisht përjetimet e njerëzve të stigmatizuar dhe njerëzve të tjerë "...në momentet kur të stigmatizuarit dhe normalët janë në të njëjtën "situatë sociale" që do thotë në prezencën imediate fizike të njëri-tjetrit, në bashkëbisedim me njëri-tjetrin ose thjesht të qenit bashkë në një takim pa një fokus të caktuar" (f. 12). Janë pikërisht këto momente, vë në dukje Goffman, ku shkaqet dhe efektet e stigmës duhet të përballohen drejtpërdrejtë nga të dyja palët (f. 12). Si personat me stigmë ashtu edhe normalët përjetojnë ankth dhe përpiqen të shmangin kontaktet me njëri tjetrin. Sipas Goffman-it, njerëzit që konsiderohen normalë nuk besojnë se njeriu me stigmë është plotësisht normal dhe, duke u nisur nga kjo gjë, përdorin një shumëllojshmëri diskriminimesh, të cilat, në të fundit, reduktojnë shanset jetësore të tyre (njerëzve të stigmatizuar) (f. 5). Në këtë kontekst janë të stigmatizuarit që përjetojnë më shumë pasoja. Goffman vë në dukje se këta të fundit përjetojnë pasiguri për faktin sesi si të tjerët mendojnë për ta, se si të tjerët do t'i kategorizojnë ata (po aty, f. 14), si do të sillen të tjerët

me ta dhe a do t'i pranojnë ata njerëzit e tjerë me të cilët do të kontaktojnë (po aty, f. 13). Individët e stigmatizuar mund të bëjnë, sipas Goffman-it, gjithshka, madje mund të kalojnë edhe në ekstrem për t'u pranuar nga të tjerët, duke përfshirë këtu edhe ndryshimin e identitetit të tyre. Goffman analizon një sërë strategjish që përdorin të stigmatizuarit për t'u pranuar nga të tjerët: (1) përpjekje direkte për të korrigjuar atë që ata e konsiderojnë si bazën objektive të defekteve të tyre (p.sh., operacione plastike për një defekt të natyrës fizike: një person me njolla në lëkurë përdor kremra për zbardhjen e lëkurës, një i moshuar bën kura për t'u rinuar, etj.); (2) veprime për të korrigjuar mangësitë në mënyrë indirekte duke i kushtuar shumë kohë stërvitjes në mënyrë private në ato aktivitete që kanë qënë të pamundura për të, për arsye të defekteve fizike (p.sh., një person i verbër mund të bëhet ekspert në ski ose në ngjitjen në mal); (3) përdorimi i stigmës për të justifikuar mungesën e suksesit; (4) ngushëllimi me përvojat e stigmatizimit duke i konsideruar ato si përvoja që të mësojnë për jetën dhe për njerëzit; (5) shpëputje prej njerëzve të tjerë, gjë që shoqërohet me izolim, depresion, etj. Ashtu si në rastin e devijantëve që i bashkohen grupit të devijantëve të tjerë, ashtu edhe të stigmatizuarit bashkohen me njerëz të tjerë të stigmatizuar, organizojnë aktivitete të përbashkëta, botojnë gazetat e tyre, formojnë shoqata të përbashkëta që të sigurojnë një mbështetje dhe një ndjenjë përkatësie. Në përpjekje për t'u dukur si normalë njerëzit me stigma përdorin simbole të ndryshme (që Goffman i quan "dizidentifikues") për të mbuluar stigmën (defektin e tyre) dhe për t'u dukur si normalë. P.sh. një analfabet mund të përdorë syze intelektuali për t'u dukur i shkolluar (Goffman 1963, f. 44).

Zhvillime të mëvonshme të teorisë së etiketimit

Dy sociologë të tjerë që e zgjeruan me koncepte të reja teorinë e etiketimit janë Edwin Schur (sociolog amerikan) dhe John Braithwaite (sociolog austrialian).

Edwin Schur: stereotipizimi, interpretimi retrospektiv dhe negociimi. Schur (1971) bën një përkufizim të ngjashëm me atë të Becker-it lidhur me devijancën: "Sjellja njerëzore është devijante në atë përmasë në të cilën ajo shihet si diçka që përfshin një

shmangje personale diskretituese nga pritshmëritë normative të grupit dhe që shkakton një reagim ndërpersonal dhe kolektiv që shërben “për të izoluar”, “trajtuar”, “korrektuar”, “ndëshkuar” individët që përfshihen nga sjellje të tilla” (f. 24). Schur (1971) thekson gjithashtu, se procesi i etiketimit ka një efekt kaq të fuqishëm saqë dhe ata individë që dëshirojnë të ikin nga grupi devijant dhe t’i kthehen jetës normale të zakonshme e kanë shumë të vështirë. Por kontributi i veçantë i tij në lidhje me teorinë e etiketimit, ka të bëjë me prezantimin e tre koncepteve: stereotipizimit, interpretimit retrospektiv dhe negocimit. Sipas Schur (1971) procesi i etiketimit përfshin stereotipizimin, interpretimin retrospektiv dhe negocimin (f. 38). Këto elemente veprojnë së bashku për ta shpënë adoleshentin drejt rolit devijant, që, siç u vu në dukje më sipër, bëhet shumë i vështirë për t’u mohuar më vonë nga individi.

Stereotipizimi është një proces etiketimi mbi bazën e një informacioni minimal. Sipas Schur (1971), stereotipizimi “...bëhet një diçka e zakonshme dhe pothuajse një domosdoshmëri” (f. 51), për arsye se është një mënyrë mjaft e shpejtë për të klasifikuar sjelljet e të tjerëve në një botë mjaft komplekse. Por ndërkohë, duke patur parasysh se stereotipizimi është një proces etiketimi mbi bazën e një informacioni minimal, ai mund të ybatohet ndaj një individi në mënyrë të pasaktë. Dhe, si pasojë e kësaj, stereotipizimi mund të bëjë që një individi t’i jepet një ndëshkim i gabuar.

Interpretimi retrospektiv është një element tjetër që lidhet me etiketimin. Sipas Schur (1971) interpretimi retrospektiv “...përfshin, mekanizmat me anë të të cilave devijanca shihet në një dritë të re” (f. 52). E shprehur ndryshe interpretimi retrospektiv është procesi i ri-interpretimit të së kaluarës së devijantit, në përputhje me atë që është e njohur për sjelljen e tij aktuale. Schur vë në dukje se sapo një person etiketohet si kriminel të tjerët priren që t’i rishikojnë ndodhitë dhe sjelljet që lidhen me të, në një mënyrë të tillë që të përputhen me etiketën e re që i është vënë. Schur thekson se në sistemin e drejtësisë, për delikuentët ka mjaft pasaktësi në procesin e riinterpretimit të së shkuarës së të rinjve delikuentë. Këto gabime mund të vijnë si pasojë e paqartësisë së përkufizimit të sjelljes devijante, por edhe për faktin se në sjelljen e çdo individi në të kaluarën kur shihet nën dritën e një sjelljeje aktuale devijante të individit, mund të gjënden mjaft fakte që të

interpretohen si devijante. Ky lloj riinterpretimi e përkeqëson trajtimin e individit dhe e shtyn atë në devijancë të mëtejshme.

Negocimi është një element tjetër që lidhet me etiketimin. Sipas Schur (1971) negociimi është një mënyrë që i ndihmon ata që formulojnë rregullat, të etiketojnë ata që shkelin rregullat. Sipas tij punonjësit që punojnë në sistemin e drejtësisë për delikuentët rinorë (p.sh. zyrtarët e gjykatave) nuk arrijnë që të negociojnë me delikuentët ashtu siç ndodh, p.sh., në gjyqet me të rriturit. Këtu ndikon, vë në dukje Schur, edhe fakti i paaftësisë për të negociuar në mënyrë efektive i delikuentëve rinorë, por edhe fakti që këta të fundit kanë pak pushtet dhe forcë në zgjidhjen e gjërave. Kjo bën që të rinjve t'u mvishet me lehtë një status devijant, gjë që më pas bëhet pjesë e rëndësishme dhe e pashmangshme e identitetit të tyre.

Karahas koncepteve që përmendëm më sipër Schur (1973) prezantoi konceptin e ndërhyrjeve jo radikale. Sipas tij, shumica e të rinjve bëjnë shkelje të lehta të normave sociale. Ai mendon se delinkuenca te të rinjtë është diçka e zakonshme në grupet sociale, pavarësisht nivelit socioekonomik, dhe se “delikuentët” nuk janë të ndryshëm nga “jodelikuentët”, me përjashtim të faktit se delikuentët kanë kaluar procesin e gjyqit nëpër gjykata dhe janë etiketuar. Sipas tij, ligjet që kanë të bëjnë vetëm me fëmijët (si p.sh., për ndalimin e prirjes së duhanit) dhe ndëshkimet për shkeljet e tyre, duhen hequr sepse janë të panevojshme dhe sepse shpien në delinkuencë të mëtejshme. Sipas tij në gjykata duhen çuar vetëm shkelje të rënda të ligjit. Etiketat që u vihen të rinjve nëpër gjykata ndikojnë në perceptimin e komunitetit (komuniteti fillon t'i shohë ashtu siç nëkuptohet prej etiketës) dhe kjo shpie në devijancë të mëtejshme. Ideja themelore e Schur (1973) është se reagimi i shoqërisë ndaj sjelljes së delikuentëve është i tepruar dhe se shoqëria “duhet t'i lërë ata (fëmijët- *shënimi ynë*) të qetë (në punën e tyre) sa më shumë që është e mundur” (f. 155) . Kjo përbën thelbin e teorisë së ndërhyrjeve jo radikale.

Schur e pasuroi teorinë e etiketimit edhe me termin “përpirja në rol”. Me këtë ai nënkupton një proces me anë të të cilit individi pranon dhe brendëson plotësisht një etiketë që i është vënë, dhe bëhet, si pasojë e kësaj, ajo që nënkupton etiketa. Individi më së fundi pranon identitetin devijant dhe përfshihet në një subkulturë devijante, ashtu siç theksonte Tannenbaum në vitin 1938 në veprën e tij “Krimi dhe komuniteti”. “Sa më shumë të

përpihet individi në rol, aq më shumë ka prirjen që të bëhet ajo që nënkupton etiketa” (Schur, 1971, f. 70). Përveç këtyre Schur ishte nga të parët që përdori konceptin e etiketimit formal (zyrtar) dhe informal (jo zyrtar).

John Braithwaite: turpi dizintegruës dhe riintegruës. Sociologu austrialian John Braithwaite e zgjeroi më tej teorinë e etiketimit duke eksploruar natyrën dhe ndikimin e emocionit të turpfit që shoqëron etiketimin. Sipas tij teoricienët e tjerë të etiketimit nuk kanë arritur që të dallojnë pasojat e stigmës (turpfit) që është krimprodhuese nga pasoja e stigmës që është riintegruese” (Braithwaite, 1989, f. 55). Në librin “Krimi, turpi dhe riintegrimi” (“Crime, Shame and Reintegration”), botuar në vitin 1989, ai prezanton dy koncepte të reja: turpin dizintegruës dhe turpin riintegruës.

Turpi dizintegruës. Është një formë e etiketimit negativ që bëhet nga zyrtarët e sistemit të drejtësisë kriminale për delikuentët. Kjo formë e etiketimit është në një linjë me idenë tradicionale të teorisë së etiketimit (Tannebaum, Lemert, etj.). Kjo formë etiketimi i stigmatizon fëmijët dhe në këtë mënyrë i veçon ata nga pjesa tjetër e shoqërisë. Po ashtu, në vazhdim të mendimit të teoricienëve të hershëm të etiketimit, Braithwaite thekson se si pasojë e kësaj forme etiketimi, individi i etiketuar do të fillojë të shoqërohet me individë të tjerë të etiketuar dhe kështu formohet një subkulturë devijante, e cila mbështet inividin në një devijancë të mëtejshme. Një ide themelore e Braithwaite (1989) është se turpi dizintegruës rrit devijancën e individit në të ardhmen. Ideja tjetër themelore e teorisë së Braithwaite është se turpi riintegruës do të pakësojë sjelljen devijante në të ardhmen. Në kundërshtim me teoritë e tjera te etiketimit, ai vë në dukje se një ndjenjë e fuqishme e turpfit që krijohet te individi që shkel normat, “...është kusht i domosdoshëm themelor për reduktimin e krimit” (f. 4). Duke e përcaktuar më tej idenë e tij, Braithwaite (1989) vë në dukje se: “... turpi kontrollon krimin kur është i fuqishëm dhe, në të njëjtën kohë, kur shoqërohet nga ceremonitë për riintegrimin e shkelësit të normave në komunitetin e qytetarëve të përgjegjshëm” (f. 4).Këtë dukuri ai e quan *turpi riintegruës*.

Turpi riintegruës. Ky përfshin si shprehjet mosmiratuese të komunitetit që variojnë nga ndëshkimet informale deri te sanksionet zyrtare nga gjykatat, por në të njëjtën kohë përfshin dhe elementë të faljes dhe ripranimit në komunitet. Theksi në këtë rast vihet

në dënimin e aktit dhe jo të individit që e kryen aktin devijant. Sipas Braithwaite (1989) ky është:

... një dënim që pasohet nga reagimet e komunitetit, të cilat synojnë ta sjellin në rrugën e ligjit dikë që shkel normat. Në këtë rast ndjenja e turpits që shkaktohet nga reagimet e komunitetit, ka për qëllim që papërshtatshmëria e sjelljes t'i bëhet e njohur atij që ka shkelur ligjin dhe gjithë të tjerëve dhe po ashtu, siguron mundësinë që të rivendoset anatërsia në grup (*komunitet-shënimi ynë*) e individit që shkel normat. (f. 55)

Zgjerimi i konceptit të etiketimit: rizbulimi i rëndësisë së etiketimit informal (jo zyrtar). Në teorinë e tij të “Dramatizimit të së keqes”, Tannenbaum (1938) përmend se etiketimet që i bëhen fëmijës nga prindërit dhe njerëz të ndryshëm të komunitetit, janë informale (jo zyrtare). Lemert (1951) dhe Schur (1973) po ashtu, venë në dukje rëndësinë e etiketimeve informale. Edhe studiues të tjerë kanë konstatuar që herët, se etiketimet mund të jenë formale (zyrtare) dhe informale (jo zyrtare) (Whyte, 1955; Berger, 1963). Megjithatë, studimet në lidhje me teorinë e etiketimit, sidomos pas popullaritetit të madh që pati kjo teori me veprat e Lemert-it dhe Becker-it në vitet 60’, u fokusuan thuajse plotësisht në ndikimin e etiketimit formal (zyrtar) negativ në sjelljen kriminale. Etiketimet zyrtare bëhen nga zyrtarë të sistemit të drejtësisë kriminale për sjelljet e individëve (Triplett dhe Jarjoura, 1994, f. 243; cituar te Maddan dhe Marshall, 2009, f. 256).

Duke reflektuar ndaj kritikave që i ishin bërë teorisë së etiketimit, në vitet 90’ të shekullit të kaluar pati një interesim të dukshëm për studimin e etiketimeve informale dhe rolit të tyre në sjelljen devijante të individit. Etiketimet jo zyrtare (informale) përkufizohen si “një përpjekje për të karakterizuar një person si një tip të caktuar (të tillë si p.sh., “një nxënës i mirë” ose një “nxënës i pasjellshëm”, nga personat që nuk veprojnë si agjentë zyrtarë të agjensive zyrtare të kontrollit social dhe në situata sociale që nuk janë “ceremoni zyrtare të kontrollit social” (Paternoster dhe Triplett, 1988, f. 597; cituar te Maddan dhe Marshall, 2009, f. 256). Ndërkohë, krahas etiketimeve formale (zyrtare), që përfitohen nga kontaktet me institucionet zyrtare “...etiketimet jo zyrtare (informale) bëhen prej prindërve, mësuesve dhe moshatarëve” (Adams, Robertson, Gray-Ray, dhe Ray, 2003).

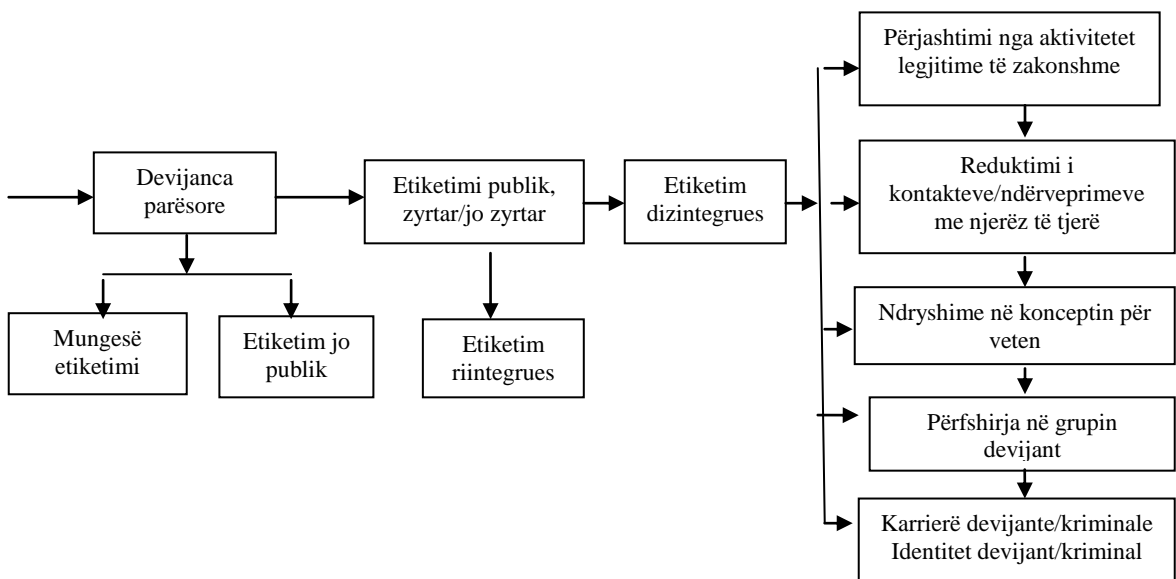
Në variantin e zgjeruar të teorisë së etiketimit vihet në dukje se etiketimi zyrtar ose informal mund të jetë negativ, por edhe pozitiv (Rosenthal and Jacobson, 1968). Si etiketimet negative, ashtu edhe ato pozitive shpjen në forma të ndryshme të vetëpërbushjes së profesisë. P.sh., studiuesit kanë evidentuar në mënyrë empirike se pritshmëritë e larta pozitive të mësuesve për nxënësit shpjen në rritjen e rezultateve mësimore të nxënësve. (Kjo dukuri quhet efekti Pygmalion, një formë e vetëpërbushjes së profesisë. (Rosenthal, 2002; cituar te Aamodt, 2013, f. 325).

Studies të tjerë kanë vënë në dukje se niveli i pranimin ose mospranimin të etiketimeve varet nga disa faktorë. P.sh., etiketimet ka më shumë të ngjarë që të pranohen nga njerëzit e tjerë, nëse etiketimin e bën një person tjetër i një rangu të lartë. Po ashtu, theksohet se etiketimet negative pranohen më lehtë se ato pozitive (Rubington dhe Weinberg, 2008).

Bazuar në kontributin teorik të teoricienëve të hershëm dhe të teoricienëve të variantit të zgjeruar të teorisë së etiketimit që i analizuam më sipër, (Tannebaum, 1938; Lemert,1951; Becker,1963; Goffman, 1963; Schur, 1971 dhe dhe Braithwaite,1989), mund të përshkruhen në mënyrë të përmbledhur të gjitha hallkat më të rëndësishme të procesit të etiketimit.

Grafiku 1.

Hallkat e procesit të etiketimit.



Në fillim individi kryen një akt që shkel një rregull (akti që Lemert e quan devijanca parësore). Ky akt mund të vihet re, por mund të mos etiketohet. Por, ndërkohë, mund të vihet re dhe mund të etiketohet. Etiketimi mund të mos bëhet publik, por mund të bëhet dhe publik (i njohur për të tjerët). Etiketimi publik mund të jetë i llojit dizintegruës, por mund të jetë dhe i llojit riintegruës (referoju ideve të Schur që janë trajtuar më sipër lidhur me turpin dizintegruës dhe turpin riintegruës). Etiketimi dizintegruës shpie në pakësimin e mundësive të ligjshme për individin e etiketuar (përfshirë nga aktivitetet e zakonshme, pakësimi i kontakteve me njerëz të tjerë, ndryshimi i strukturës së komunikimeve ndërpersonale). Këto shpjen në ndryshime në konceptin për veten te individi i etiketuar. Kjo e bën individin e etiketuar që të gjejë strehë në grupin devijant (grupin e individëve që janë etiketuar në mënyrë të ngjashme). Grupi devijant ku është përfshirë individi, përforcon sjelljen devijante të individit. Kjo rrit mundësinë për devijancë të mëtejshme dhe hyrjen në rrugën e karrierës devijante (formimi i identitetit devijant/kriminal). (Shih Figurën 1).

Kritikat lidhur me teorinë e etiketimit

Siç mund të shihet nga analiza e mësipërme, në themel të teorisë së etiketimit janë ide të disa figurave të rëndësishme nga fusha e sociologjisë dhe kriminologjisë. Si pasojë e kësaj, kjo teori është fragmentare, gjë që e ka bërë të jetë objekt i mjaft kritikave. Prej kohësh është vënë në dukje se idetë e paraqitura nga teoricienët e ndryshëm të etiketimit, nuk mund të përshkruhen si diçka "...që përbën një teori shumë koherente" (Knutsson, 1978, f. 30). Po ashtu Akers (1968, cituar te Grattet, 2011, f. 188), vë në dukje se reagimi social nuk është një teori e mirëfilltë ngaqë shumica e parimeve të saj nuk janë të testueshme. Në një linjë me këtë kritikë, Gibbons (1984 dhe Gibbs, 1966, cituar te Grattet, 2011, f. 188), vënë në dukje se konceptet që shtjellohen në këtë teori, nuk janë shumë të qarta dhe paraqesin vështirësi për t'u testuar empirikisht. Wellford (1975, cituar te Maddan dhe Marshall, 2009, f. 256), bën objekt kritike faktin që kjo teori është një teori shumë e thjeshtëzuar. Sipas Giddens (1984), kjo teori, po ashtu nuk i kushton rëndësi studimit të faktorëve socialë dhe kulturorë që lidhen dhe ndikojnë te sjellja devijante. Në mënyrë të

veçantë kjo teori kritikohet, se duke u fokusuar në reagimin social dhe devijancën dytësore, nuk shpjegon se çfarë e shkakton devijancën parësore (Akers, 1968; cituar te Maddan dhe Marshall, 2009, f. 257).

Studime empirike për etiketimin në sistemin shkollor

Siç është në dukje që në vitet 60-të të shekullit të kaluar, “shkolla është bërë një agjent i madh klasifikimi” (White, 1966, f. 8; cituar te Cullen dhe Sreberny, 1976, f. 8). Sociologu amerikan Rist (1977) vë në dukje, po ashtu, se, “...brenda kuadrit të teorisë së etiketimit i është vënë një theks i rëndësishëm rolit të institucioneve (akademike) në përzgjedhjen, etiketimin, dhe trajtimin e personave në rrugë të ndryshme bazuar në vlerësimin që i kanë bërë individit institucionet” (f. 155).

Ka disa faktorë që kanë ndikuar në këtë fenomen. Futja e sistemit të mësimdhënies së diferencuar që është “... një përpjekje për të klasifikuar ose etiketuar nxënësit mbi bazën e karakteristikave fizike, mendore dhe emocionale me qëllim që arsimimi t’u përshtatet këtyre karakteristikave...”, ka shpënë sipas Cullen dhe Sreberny (1976, f. 9) në rritjen e mundësive etiketuese të shkollës si institucion. Një faktor tjetër përbën rritja e numrit të personave që kujdesen për nxënësit në shkollë, përveç mësuesve të cilët mund të etiketojnë (psikologët shkollorë, punonjësit socialë, etj.), si dhe përhapja në shkollë e testeve të standardizuara, testeve të personalitetit, aplikimi në shkolla i sistemit të klasifikimit të shëndetit mendor dhe sistemi i edukimit special, që kanë rritur hapësirën e etiketimeve zyrtare (formale) të nxënësve si devijantë (“nxënës i ngadaltë”, ”handikap”, “hiperkativ”, “i prapambetur mendërisht” (Cullen dhe Sreberny, 1976, f. 10). Përveç kësaj, këta autorë venë në dukje se vetë mësuesit përbëjnë një faktor të rëndësishëm të etiketimeve informale të cilat mund të ndodhin në çdo kohë, si para etiketimeve formale (të bëra p.sh., nga një psikolog shkolle), ashtu edhe paralelisht me etiketimet formale ose pas tyre.

Sipas Johnson (1973) ka tri burime kryesore të informacionit të mësuesve, në lidhje me etiketimet e nxënësve: (1) rezultatet e mëparshme të nxënësve, (2) performanca e nxënësve në procesin e ndërveprimeve aktuale me mësuesit, si dhe (3) karakteristikat e statusit social të nxënësve. Informacioni për sjelljen e mëparshme të nxënësve dhe

rezultatet e tyre merren nga mësuesit e mëparshëm, nga kontaktet me prindërit, përmes notave të nxënësve, si dhe nga stafi tjetër që punon në shkollë (punonjësit socialë, psikologët, etj.), ndërsa performanca aktuale dhe karakteristikat që tregojnë për nivelin e klasës sociale ose karakteristikat për pamjen fizike, vëzhgohen gjatë ndërveprimeve direkte të mësuesve me nxënësit në procesin mësimor ose në aktivitete të tjera.

Në studimin e tyre “Devijanca në klasa” (“Deviance in Classrooms”), që zgjati dy vjet përmes intervistave të thelluara me mësuesit dhe vëzhgimeve të procesit mësimor në dy shkolla të mesme urbane në Angli, Hargreaves, Hestar dhe Mellor (1975), venë në dukje se “...etiketimi është një pjesë integrale e praktikës së përditshme të mësuesit për klasën dhe nxënësit...” (f. 259). Sipas tyre procesi i etiketimit (tipizimit) të nxënësve bëhet përmes katër stadeve: I pari është stadi i “spekulimit” (Po aty, f. 145). Në këtë stad mësuesit nuk i njohin nxënësit dhe përfshihen në dyshime dhe spekulime lidhur me tipin e nxënësve me të cilët punojnë. Ata i bazojnë supozimet e tyre për tipin e nxënësit në pamjen e jashtme të nxënësve, në mënyrën sesi ata sillen, si mësojnë, çfarë marrëdhënie kanë me të tjerët etj. Sipas studiuesve “... brenda një ose dy javësh pasi takojnë një nxënës të ri, shumë mësues janë të përgatitur të spekulojnë se ai (*nxënësi-shënimi ynë*) ka mundësi ose probabilitet që të bëhet një nxënës devijant” (Po aty, f. 259). Vlerësimet që mësuesit bëjnë për nxënësit në këtë stad janë të përafërta, por në të fundit ata formojnë një lloj mendimi (hipoteze) për tipin e nxënësve me të cilin kanë të bëjnë.

“Stadi i dytë, ai i përpunimit, ndodhet në mes dy stadeve të tjera...” (spekulimit dhe stabilizimit- shënimi ynë (Hargreaves, Hestar dhe Mellor, 1975, f. 145). Në këtë stad mësuesit testojnë hipotezat që ata kanë krijuar për nxënësit në stadin e spekulimeve. Disa hipoteza pranohen, disa të tjera refuzohen dhe disa të tjera riformulohen në një proces që studiuesit e quajnë “ritipizim” (Po aty, f. 145; 186) dhe ky është një proces që ndodh gradualisht. Në fakt sipas studiuesve nuk ka kufij të ndarë në mënyrë të prerë mes stadi të spekulimit dhe stadi të përpunimit.

Me kalimin e kohës kalohet në stadin e tretë që quhet stadi i stabilizimit. Hipotezat që krijohen për nxënësit në stadin e spekulimit dhe që konfirmohen në stadin e përpunimit, “...trajtohen si një fakt i zakonshëm në stadin e stabilizimit” (Hargreaves, Hestar dhe Mellor, 1975, f. 186). Sipas studiuesve tani ndodh një progres nga pozicioni “ai mund të

jetë ky tip nxënësi, në pozicionin “ai është një tip i tillë nxënësi” (Po aty, f. 186). Me fjalë të tjera mësuesit tanimë e dinë tipin e nxënësve dhe nuk e kanë të vështirë të kuptojnë sjelljen e nxënësve. Në këtë kohë të gjitha veprimet aktuale të nxënësve do të vlerësohen nga mësuesit në varësi të tipizimit që ata i kanë bërë nxënësit, madje gjithë sjellja e nxënësit në të shkuarën do të rivlerësohet në përputhje me këtë tipizim. Megjithatë, studiuesit theksojnë se procesi i tipizimit karakterizohet nga një lloj dinamizmi. Mendimet e mësuesve për tipin e nxënësve mund të ndryshojnë, gjë që bën, sipas autorëve, që “stadi i stabilizimit të pasohet nga një stad i katërt që quhet stadi i transformimit të tipit, ku një tip i stabilizuar (i nxënësit-*shënimi ynë*), transformohet në një tip tjetër të stabilizuar” (Hargreaves, Hestar dhe Mellor, 1975, f. 186). Kjo mund të ndodhë në vitin e dytë ose të tretë të shkollës.

Ajo që është mjaft interesante, është se studiuesit bëjnë një dallim esencial mes etiketimit të personit (nxënësit) si devijant dhe etiketimit të aktit të nxënësit si devijant: “... nëse ai (*nxënësi-shënimi ynë*) etiketohet si person devijant nga mësuesi atëherë nxënësi ka më shumë të ngjarë që ta etiketojë veten si person devijant dhe do të përfshihet në sjellje devijante që mësuesi pret prej tij ose që nxënësi pret prej vetes së tij...”. Nga ana tjetër “... nëse mësuesi insiston në etiketimin vetëm të aktit si devijant dhe shmang me kujdes etiketimin e personit si devijant, atëherë nxënësi do ta ketë më të lehtë të përkufizojë (emërtojë) aktet e veta si diçka jo të jashtëzakonshme ... dhe do ta ketë më të lehtë të shmangë një sjellje të tillë në të ardhmen” (Hargreaves, Hestar dhe Mellor, 1975, f. 259).

Etiketimet e nxënësve në shkollë, qofshin këto zyrtare apo jo zyrtare, mund të bëhen në mënyrë të bazuar, por edhe në mënyrë të pabazuar. Sociologu Rist (1977) vë në dukje se shpesh mësuesit mund të vlerësojnë (etiketojnë) në mënyrë të gabuar aftësitë e tyre nisur nga tipare të dukshme (pamja fizike, klasa sociale ku bëjnë pjesë nxënësit, etj.) dhe jo nga kritere që kanë të bëjnë me potencialet reale akademike të nxënësve. Sidoqoftë, të dyja llojet e etiketimeve shpjen në të fundit në fenomenin e vetëpërmbushjes së profecisë së mësuesve. Me fjalë të tjera “...etiketimi i gabuar ose përkufizimi i një nxënësi si devijant....do të vërë në lëvizje procese që e bëjnë nxënësin ajo që ai është etiketuar” (Cullen dhe Sreberny, 1976, f. 9). Megjithatë nuk duhet menduar se etiketimet shpjen

automatikisht në vetëpërbushjen e profecisë (etiketimit) të mësuesve. Sheff (1966) vë në dukje se ka mjaft raste kur etiketimi nuk pranohet, negociohet ose refuzohet.

Problemi i etiketimit në shkollë bëhet shumë i rëndësishëm po të kihet parasysh se “... nxënësit nuk e kanë kapacitetin dhe as pushtetin”... që të ndikojnë lidhur me faktin nëse do etiketohen dhe se çfarë etiketash do t’u vihen nga personeli i shkollës dhe, si rrjedhim, edhe kur etiketimet (mund) të jenë të gabuara, ata (nxënësit-*shënimi ynë*) bëhen viktima të gatshme të procesit të etiketimit” (Cullen dhe Sreberny, 1976, f. 13).

Sipas Davis (1972), studimet në fushën e etiketimeve nuk kanë arritur të evidentojnë aq sa duhet faktin se etiketimet shpjen në ndryshime në identitetin e atij që etiketohet (f. 460). Megjithatë, ka studime empirike të zbatuara në lidhje me teorinë e etiketimit, që vënë në dukje ekzistencën e fenomenit të vetëpërbushjes së profecisë në shkollë. Këto janë kryesisht studime që kanë studiuar lidhjen mes pritshmërive të mësuesve dhe rezultateve të nxënësve në mësim. Por ka (ndonëse më pak, siç do të shohim më poshtë) studime që shohin marrëdhënie mes etiketimeve negative dhe sjelljes problematike (devijante) të nxënësve në shkollë.

Studimi “Pigmalioni³ në klasë” (“Pygmalion in the Classroom”) i Rosenthal dhe Jacobson (1968), ishte i pari që evidentoi se pritshmëritë e mësuesve shpjen në fenomenin e vetëpërbushjes së profecisë në shkollë. Ky studim hodhi bazat për kërkimet empirike në lidhje me teorinë e etiketimit në shkollë. Ai evidenton se pritshmëritë (etiketimet) pozitive të mësuesve (në këtë rast), shpjen në vetëpërbushjen e profecisë në kah pozitiv dhe nxiti një varg studimesh të tjera në Amerikë dhe Angli, shumë prej të cilave konfirmuan gjetjet e tij. Por, duhet theksuar se ka ndërkohë studime të tjera që kanë evidentuar, siç do të shohim më poshtë, se vetëpërbushja e profecisë (e etiketimit fillestar) të mësuesve mund të marrë dhe një drejtim negativ: shumë nxënës në shkollë ndonëse mund të jenë të zgjuar apo normalë nga pikëpamja mendore mund të bëhen të “trashë” (devijantë nga pikëpamja e inteligjencës ose inteligjencë devijante), “...për arsye se përkufizohen dhe trajtohen në këtë mënyrë” (Cullen dhe Sreberny, 1976, f. 4). Duhet vënë në dukje se pritshmëritë e mësuesit që e kanë bazën tek etiketimet, nuk shpjen në mënyrë automatike në vetë përbushjen e

6. Në mitologjinë greke Pigmalioni ishte një mbret i Qipros që ra në dashuri me statujën e një gruaje, të cilën ai e bëri vetë dhe e shndërroi me anë të lutjeve të tij, në një grua të gjallë me emrin Galatea.

profecisë (Rist, 1977, f. 79). Megjithatë, duke pasur parasysh pozicionin e një nxënësi në shkollë, pushtetin e tij të limituar që e bëjnë mjaft të prekshëm, ndodh shpesh që nxënësi të konformohet me etiketimin e personelit të shkollës dhe në të fundit, të veprojë në atë mënyrë që nënkupton etiketimi. Sipas Goode (1987, f. 33; cituar te Cotton, 1989, f. 4-5) procesi me anë të të cilit pritshmëritë mund të shpien në vetëpërbushjen e profecisë paraqitet i tillë:

1. “Që në fillim të vitit shkollor mësuesi krijon pritshmëri të ndryshme për sjelljen dhe arritjet e nxënësit.
2. Në përputhje me pritshmëritë e ndryshme, mësuesi sillet ndryshe ndaj nxënësve të ndryshëm.
3. Ky trajtim i tregon nxënësit sesi duhet të sillet në klasë dhe sesi të performojë në detyrat mësimore.
4. Nëse trajtimi i mësuesit është i qëndrueshëm gjatë kohës dhe nëse nxënësit nuk rezistojnë në mënyrë aktive, ai (trajtimi i mësuesit) ka të ngjarë që të ndikojë në konceptin që kanë nxënësit për veten, në motivacionin për arritje, në nivelet e synimeve, sjelljen në klasë dhe ndërveprimet me mësuesit.
5. Këto ndikime do të plotësojnë dhe përforcojnë pritshmëritë e mësuesve, kështu që nxënësit më në fund do të konformohen me këtë pritshmëri më shumë sesa do të bëjnë të kundërtën.
6. Më në fund, kjo do të ndikojë në arritjet e nxënësit dhe rezultatet e tyre. Nxënësit për të cilët mësuesit kanë pritshmëri të larta, do të priren drejt arritjeve në përputhje të plotë, ose për afërsisht në përputhje me potencialet e tyre, ndërsa nxënësit për të cilët mësuesit kanë pritshmëri të ulëta, nuk do të përfitojnë aq shumë, sa do të kishin përfituar nëse mësimi me ta do të zhvillohej në një mënyrë tjetër”.

Sociologu i edukimit Rist (1977), arrin në një konkluzion të rëndësishëm kur vë në dukje se “Analiza e efekteve të pritshmërive të mësuesve tregon se efektet e tyre prodhojnë rezultate shumë të ngjashme me ato të studimeve për devijancën sociale...ndikimi i vetëpërbushjes së profecisë në kërkimet shkencore në shkollë, është i krahasueshëm me

ndikimin e konstatuar në analizën e klinikave të shëndetit mendor, burgjeve, azileve dhe shtëpive të delikuentëve, si dhe në organizata të tjera që synojnë ndryshimin e njerëzve” (f. 8). Megjithatë, ai vë në dukje një njëanshmëri në studimet, në lidhje me efektin e etiketimit (pritsshmërisë) në arsim. Sipas tij, thuajse gjithë literatura në edukim që mat ndikimin e etiketimit është orientuar në testimin e procesit kur etiketimet fillestare të mësuesve janë plotësisht të rreme (të pabazuara), kryesisht të natyrës akademike (p.sh. “nxënës i ngadaltë në të mësuar”, etj.), në krahasim me ato të sjelljes (si p.sh. “i padisiplinuar”, etj.) (Po aty, f. 8). Kjo njëanshmëri në studime për etiketimin, sipas këtij autori, vështirëson arritjen e një konkluzioni përfundimtar, sepse disa studime mbështesin fenomenin e vetëpërbushjes së profesisë së mësuesve në shkollë dhe disa të tjera jo.

Studime empirike lidhur me pritsshmëritë (etiketimet) e mësuesve dhe efektet e tyre në arritjet mësimore të nxënësve

Studimi “Pigmaliioni në klasë” i Rosenthal dhe Jacobson (1968) kishte për synim që të testonte efektin e pritsshmërisë së mësuesve në arritjet mësimore të nxënësve. Ky studim u krye në një shkollë fillore në San Francisko, të Amerikës. Studiuesit bënë një testim në fillim të vitit mësimor me 500 nxënësit e kësaj shkolle me anë të një testi të standardizuar jo verbal të inteligjencës, për matjen e aftësive të përgjithshme të nxënësve. (Ndërkohë, qëllimisht, mësuesve ju tha se me nxënësit u përdor një test për të nxënësit fleksibël, për të parë se cilët nga nxënësit e kësaj shkolle do të shfaqnin potencial për të qenë të suksesshëm në mësim. Ky informacion i rremë nga studiuesit u dha me qëllim që të krijonin një pritshmëri të caktuar te mësuesit.) Studiuesit (dy psikologë) i testuan me rigorozitet nxënësit në fillim të vitit me anë të testit që u përdor në të vërtetë (testi i standardizuar jo verbal i inteligjencës për matjen e aftësive të përgjithshme), me qëllim që të kishin mundësi t’i testonin përsëri me saktësi nxënësit, në fund të vitit mësimor dhe të krahasonin rezultatet e tyre. Nga lista e 500 nxënësve që u testuan fillimisht në shkollë, studiuesit zgjodhën në mënyrë rastësore disa emra nxënësish dhe mësuesve ju tha se këta nxënës janë në krye të grupit të nxënësve që arritën rezultatet më të larta në testim (të cilin mësuesit e dinin se u bë me testin për të nxënësit fleksibël) dhe për këtë arsye, këta nxënës kishin një potencial të

madh për të arritur rezultate të larta në mësim. (Në fakt, këta nxënës, siç u theksua, u zgjodhën fare rastësisht dhe rezultatet e tyre në test nuk dallonin nga ato të nxënësve të tjerë). Ajo që vunë re studiuesit ishte se mësuesit, si pasojë e pritshmërive të larta që krijuan nga informacioni i rremë për grupin e nxënësve që arritën rezultate më të larta në test, filluan të silleshin ndryshe ndaj këtyre nxënësve: u kushtonin më shumë kohë, i aktivizonin më shumë në mësim, i trajtonin me më shumë ngrohtësi. Dhe kjo gjë bëri punën e vet. Në fund të vitit studiuesit testuan përsëri nxënësit, që mësuesve ju tha se ishin në grupin e më të mirëve në test dhe vunë re se ata kishin përparuar më mirë në mësim sesa nxënësit e tjerë. Pritshmëria pozitive që krijuan mësuesit për nxënësit në grupin e më të mirëve në test (edhe pse ishte e rreme sepse nuk bazohej në aftësitë e vërteta të këtyre nxënësve), shpuri në vetëpërbushjen e profecisë së mësuesve: këta nxënës arritën rezultate më të larta në mësim në krahasim me nxënësit e tjerë, që mësuesve ju tha se nuk kishin arritur rezultate të larta në test. Ky studim mund të shihet edhe si një ilustrim i teorisë së Lemert-it për devijancën parësore dhe dytësore. Rezultatet e ulëta në test (për nxënësit që mësuesve ju tha se nuk bënin pjesë në grupin e më të mirëve), përbëjnë devijancën parësore. Ndërsa rezultatet e ulëta në mësim si pasojë e trajtimit të këtyre nxënësve nga ana e mësuesve (ju kushtonin më pak kohë, i aktivizonin më pak, etj.), përbëjnë devijancën dytësore (Ercole, 2009).

Të nxitura nga studimi i Rosenthal dhe Jacobson (1968), u kryen, siç theksuam më sipër, një sërë studimesh të tjera në Amerikë dhe sidomos në Angli. Shumica e këtyre studimeve ishin cilësore (kualitative) dhe roli i studiuesve ishte ai i një vëzhguesi pjesëmarrës. E përbashkëta e këtyre studimeve është se ato evidentojnë që mësuesit kanë stereotipe për disa grupe të caktuara nxënësish (për kombësinë e tyre, racën, klasën ku bëjnë pjesë nxënësit, etj.) dhe këto stereotipe përbëjnë një burim të fuqishëm për krijimin e pritshmërive negative të mësuesve dhe për etiketimin e nxënësve si dhe trajtimin e diferencuar të nxënësve, që shpie më pas, në fenomenin e vetëpërbushjes së profecisë në shkollë (rezultatet e ulëta të nxënësve të etiketuar në mësim).

Në studimin klasik “Klasa sociale e nxënësit dhe pritshmëritë e mësuesit: Vetëpërbushja e profecisë në shkollat me popullsi zezake” (“Student Social Class and Teachers' Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy of Ghetto Education”) të kryer në

vitin 1970, sociologu Rist vëzhgoi 2 herë në javë nga një orë e gjysmë një klasë në arsimin parashkollor me nxënës afrikano-amerikanë dhe po ashtu me një mësuese afrikano-amerikane. Po ashtu ai i vëzhgoi këta nxënës kur ishin në klasën e parë dhe në klasën e dytë të shkollës fillore. Qëllimi i këtij studimi sipas Rist, ishte të demonstronte ndikimin e pritshmërive të mësuesit (që e kishin bazën në mënyrën e etiketimit të nxënësve nga mësuesit) në arritjet akademike të nxënësve. Vetëm pas tetë ditësh vëzhgimi në klasën e arsimit parashkollor, Rist vuri re se mësuesja i ndau nxënësit në tri grupe pune (tri tavolina) më vete. Në tavolinën e parë që ishte pranë mësueses ajo vendosi nxënës që i emërtoi (etiketoi) ”të shpejtë në të mësuar”. Në tavolinën e dytë ajo vendosi nxënësit që i etiketoi si “mesatarë në të mësuar” dhe në tavolinën e tretë që ishte në fund të klasës ajo vendosi nxënësit që i emërtoi si “nxënës të ngadalshëm në të mësuar”. Rist vuri re se ajo që ndikoi në pritshmëritë e mësuesve dhe, si pasojë, në ndarjen e nxënësve, ishte klasa sociale që i përkisnin nxënësit dhe jo potenciali i tyre real për të mësuar. Në tavolinën (grupin e punës) e parë u vendosën nxënës që i përkisnin klasës së mesme, ndërsa në tavolinën e dytë dhe të tretë nxënës që i përkisnin shtresave të varfëra. Më konkretisht, ai vuri re se vendosja në tri grupet e punës (tavolinat e punës) u bë mbi bazën e karakteristikave si pamja e jashtme (mënyra e të veshurit, mënyra e krehjes së flokëve, shkalla e ngjyrës së errët të lëkurës, madje dhe era që mbanin nxënësit). P.sh., në tavolinën e parë ishin vendosur nxënësit me rroba të lara, me rroba relativisht të reja e me flokë të shkurtra, të krehura, me ngjyrë lëkure më të hapur, ndërsa shumica e fëmijëve në tavolinën e dytë dhe të tretë ishin veshur me rroba të vjetra dhe të pista, me flokë të pakrehura dhe më ngjyrën e lëkurës më të errët. Vëzhgimi mjaft i rëndësishëm që u bë nga studiuesi ishte se “...organizimi i klasës në kopsht në përputhje me pritshmërinë e suksesit ose dështimit pas tetë ditësh nga fillimi i shkollës, u bë bazë për trajtimin e diferencuar të fëmijëve në pjesën tjetër të vitit shkollor” (Rist, 1970, f. 152). Mësuesja ndërveproi më shumë me nxënësit në tavolinën e parë (të etiketuar si “të shpejtë në të mësuar” dhe shumë më pak me nxënësit në tavolinat e tjera që ishin etiketuar “si të ngadaltë në të mësuar”. Procesi i ndërveprimit të diferencuar sipas Rist “... u ngurtësua më shumë gjatë vitit duke thelluar hendekun në plotësimin e detyrave dhe progresin mes dy grupeve” (Po aty, f. 141). Ky trajtim i diferencuar ndikoi edhe në mendimin për veten të fëmijët në klasë. Nxënësit e tavolinës së parë filluan ta shohin veten

si më të zgjuar se ata të tavolinave të tjera, filluan të vepronin si liderë në klasë dhe t'i vinin në lojë të tjerët duke i emërtuar si të trashë në të mësuar. Nën ndikimin e këtyre gjërave nxënësit e tavolinave të tjera (sidomos të tavolinës së tretë) filluan të mos tregonin interes dhe të mos aktivizoheshin. Si rezultat i kësaj, nxënësit e tavolinës së parë arritën rezultate të larta në mësim, ndërsa ata të tavolinave të tjera (sidomos të tavolinës së tretë) rezultate të ulëta në mësim në fund të vitit mësimor. Ky është një tregues i vetëpërbushjes së profecisë në kah pozitiv (nxënësit për të cilët mësuesit patën pritshmëri të larta dhe i etiketuan si “të shpejtë në të mësuar” arritën rezultate të larta në mësim në fund të vitit), dhe në të njëjtën kohë një demonstrim i vetëpërbushjes së profecisë në kah negativ (nxënësit për të cilët mësuesit kishin pritshmëri të ulëta dhe u etiketuan si “të ngadaltë në të mësuar”, arritën rezultate të ulëta mësimore në fund të vitit).

Një përfundim tjetër shumë interesant i Rist (1970), është se procesi i etiketimit i filluar në arsimin parashkollor i ndoqi këta nxënës edhe më vonë në jetën e tyre shkollore. Ai vë në dukje se “...pritshmëritë që kanë mësuesit për nxënësit mund të formohen brenda pak ditëve të para të shkollës dhe mbeten të qëndrueshme për muajt në vazhdim” (f. 153). Rist vëzhgoi procesin mësimor në klasën e parë dhe të dytë po me këta nxënës që vëzhgoi në kopsht. Ai konstatoi se mësuesi në klasën e parë i ndau nxënësit në grupe pune në po atë mënyrë që i kishte ndarë mësuesja në kopsht. Ata nxënës që në kopsht mësuesja i kishte vendosur në tavolinën e parë të punës (nxënësit inteligjentë), në klasën e parë u përfshinë në grupin e “Tigrave”. Nxënësit e tavolinës së dytë në kopsht (të etiketuar si “mesatarë”, që vinin nga klasa punëtore), në klasën e parë u vendosën në grupin e “Kardinalëve“, ndërsa nxënësit e tavolinës së tretë që në kopsht i përkisnin shtresave të varfra (të etiketuar si nxënës “jo të shpejtë në të mësuar”), në klasën e parë u përfshinë në grupin e emërtuar “Klounët”. Rist vuri re se edhe mësuesit në klasën e dytë përdorën këtë lloj ndarjeje dhe po të njëjtat emërtime (etiketa) për grupet. Ndërkohë Rist bëri dhe konstatimin se tani mësuesit nuk bazoheshin në interpretime subjektive për të ndarë nxënësit, por përdornin informacionin që lidhej me performancën në të kaluarën e nxënësve, mbi bazën e klasifikimit që është bërë më parë gjatë mësimin në nivelin e arsimit parashkollor dhe në vazhdim në klasën e parë. (f. 157). Edhe ndarja e nxënësve në klasën e dytë u bë duke u bazuar në performancën e nxënësve në klasën e parë. Rist vuri re se baza e ndarjes së

nxënësve në grupet me etiketat “Tigrat”, “Kardinalët” dhe “Klounët”, ishin pikët e testit të leximit që kishin marrë nxënësit në fund të klasës së parë. “Tigrat” ishin në grupin me pikë më të larta, “Kardinalët” në mes dhe “Klounët” në grupin me pikë më të ulëta në lexim. Ndikimi i etiketimit ishte kaq i fortë sa që pavarësisht nga niveli i përpjekjeve, një nxënës që ishte përfshirë në një grup që i impononte atij rezultate të ulëta mësimore (një sjellje devijante), nuk mund të dilte dot prej tij. Ai vë në dukje se “nuk kishte rëndësi sesa mirë arriti të lexonte një fëmijë në grupin e ulët, (sepse) ai ishte i destinuar të mbetej në të njëjtin grup leximi. Kjo është një manifestim tjetër i vetëpërmbushjes së profecisë në faktin se një “nxënës i ngadaltë në të mësuar”, nuk kishte asnjë mundësi veç të vazhdonte të ishte një nxënës i ngadaltë në të mësuar, pavarësisht nga performanca ose potenciali” (Rist, 1970, f. 162).

Organizimi i mësimdhënies së diferencuar në shkollë me anë të grupimit, (që është një praktikë e ndarjes së nxënësve në klasa më vete ose në grupe më vete brenda një klase në bazë të aftësive, shprehive ose nevojave të vlerësuara përafërsisht në mënyrë të ngjashme), është parë nga disa sociologë si një personifikim i teorisë së etiketimit dhe vetëpërmbushjes së profecisë. Kjo ka qenë një praktikë e përhapur dikur, sidomos në shkollat angleze dhe amerikane. Disa studime, të kryera sidomos nga sociologë, kryesisht anglezë, por edhe amerikanë, kanë pasur për qëllim që të evidentonin ndikimin e praktikës së grupimit në arritjet mësimore të nxënësve. Këto studime kanë qenë, siç përmendëm më sipër studime të natyrës cilësore, të bazuara në vëzhgime ose në studimet e rasteve.

Vendosja e nxënësve në grupe për nxënësit me aftësi jo të mira në mësim apo të padisiplinuar, jo duke u bazuar në matjen e saktë të aftësive të tyre reale mësimore dhe sjelljes së tyre, por thjesht duke u nisur nga karakteristika të tjera që lidhen me prejardhjen sociale të tyre, si në rastet kur ky grupim bëhet nga vetë mësuesit (Lacey, 1970 [Angli]; Hoffer, 1992 [Amerikë], ashtu edhe në rastet kur bëhet nga organet eprore në përputhje me politikën e shkollës (Keddie, 1973 [Angli]; Ball, 1981 dhe Hargreaves, 1967 [Angli]), shpie në të fundit, si pasojë e mosaktivizimit të këtyre nxënësve në mësim, në vetëpërmbushjen e profecisë së mësuesve: këta nxënës të etiketuar si jo të aftë në mësim, patën rezultate mësimore të dobëta dhe sjellje problematike.

Një sërë studimesh të kryera gjatë dekadës së fundit në disa vende të ndryshme (Jussim dhe Harber, 2005; Hinnant, O'Brien dhe Ghazarian, 2009; Rubie-Davis, Peterson, Flint, Garrett, Donald, Watson, dhe O'Neill, 2013; cituar te Demanet, dhe Van Houtte, (2012, f. 1); Chao, 2013; Rubie-Davies, 2007; Chang, 2011 dhe Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson, dhe Dixon (2010), mbështesin idenë se pritshmëritë e mësuesve që burojnë nga lloji i etiketimit të nxënësve kanë ndikim të fuqishëm në rezultatet e nxënësve. P.sh., Chao (2013) bazuar në analizën e të dhënave dytësore të marra nga programi për vlerësimin ndërkombëtar të nxënësve (PISA) nga 64 vende të ndryshme të botës, ekzaminoi lidhjen mes pritshmërive të ulëta të mësuesve dhe rezultateve mësimore të nxënësve në lëndët e matematikës dhe leximit dhe në mënyrë të ngjashme, arriti në konkluzionin se pritshmëritë e ulëta të mësuesve kanë një ndikim të madh në rezultatet e matematikës dhe leximit (një korrelacion pozitiv: sa më të ulëta pritshmëritë, aq më të ulëta rezultatet). Rubie-Davies (2007) konstaton se pritshmëritë e mësuesve ndikojnë në mënyrë thelbësore në arritjet e nxënësve, kryesisht për arsye të oportuniteteve për të mësuar, që rezultojnë nga pritshmëritë e mësuesve. Rubie-Davis, Peterson, Flint, Garrett, Donald, Watson, dhe O'Neill (2013), evidentuan se pritshmëritë e niveleve të ndryshme të mësuesve (të ulta, të mesme dhe të larta), ndikojnë në krijimin e mjediseve të diferencuara të mësimdhënies dhe kjo ndikon në arritjet mësimore të nxënësve. Chang (2011) mbështet gjithashtu mendimin e ndikimit të pritshmërive në arritjet e nxënësve, por vë në dukje se ky proces nuk është i drejtpërdrejtë dhe jo gjithmonë pritshmëritë pozitive që kanë mësuesit për nxënësit shpesh në rezultate të larta mësimore, sepse sipas tij, ka edhe faktorë të tjerë ndërhyrës që veprojnë në këtë proces Demanet dhe Van Houtte (2012) theksojnë se "...ndërsa pjesa më e madhe e studimeve mbi efektet e qëndrimeve të mësuesve është marrë me rezultatet kognitive të nxënësve, më pak studime janë fokusuar në reagime të sjelljes" (f. 1). Më poshtë vijon një përmbledhje e sintetizuar e disa prej këtyre studimeve.

Një studim i kryer nga Bolstad dhe Johnson (1978), synonte të ekzaminonte lidhjet mes përshkrimeve që u bëjnë mësuesit nxënësve dhe sjelljes aktuale që nxënësit shfaqin në klasë. Studimi konstatoi se etiketimet që mësuesit u bënin nxënësve si nxënës shumë të sjellshëm, mesatarë në sjellje apo nxënës me probleme në sjellje, përkuan me llojin e sjelljes imediate që u vëzhgova te nxënësit e etiketuar në këtë mënyrë.

Bazuar në një instrument vetëraportues dhe në një kampion të përbërë prej 1.139 nxënësish të shkollave të mesme në Hong-Kong, një studim i Cheung (1993) analizoi marrëdhëniet mes variablave të marra nga teoria e etiketimit (etiketimi negativ i bërë nga mësuesit, prindërit dhe moshatarët), si dhe variablave të marra nga teoria e shoqërimit të diferencuar (sjellja devijante e moshatarëve) dhe sjelljes devijante të nxënësve. Gjetjet e studimit konfirmuan se mes etiketimit negativ që i bëhet nxënësve nga mësuesit dhe prindërit dhe sjelljes devijante të nxënësve, ekziston një korrelacion pozitiv domethënës nga pikëpamja statistikore (etiketimi negativ prej mësuesve: $r=.303$, $p<.001$ dhe prej prindërve: $r=.264$, $p<.001$). Po ashtu etiketimi negativ nga ana e mësuesve rezultoi një parashikues pozitiv domethënës nga pikëpamja statistikore i sjelljes devijante të nxënësve. Mes etiketimit negativ nga moshatarët dhe sjelljes devijante të nxënësve në këtë studim, ekzistonte një korrelacion shumë i dobët dhe jo domethënës nga pikëpamja statistikore. Në një studim tjetër të kryer po në Hong-Kong me një kampion të përbërë prej 943 nxënësish të shkollave nëntë-vjeçare, Chan (1995) ekzaminoi lidhjet mes variablave të marra nga teoria e etiketimit (etiketimi negativ i bërë nga mësuesit dhe moshatarët) krahas variablave të marra nga teoria e kontrollit social (atashimi, përkushtimi, besimi, përfshirja në aktivitetet e shkollës, aprovimi/mosaprovimi i sjelljes devijante nga të tjerët), teoria e shoqërimit të diferencuar (sjellja devijante e moshatarëve), teoria e Mertonit (statusi socialekonomik i matur me profesionet dhe vitet e arsimimit të prindërve) dhe sjelljes devijante të nxënësve në shkollë. Në studim u evidentua se mes etiketimit negativ të mësuesve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, ekziston një korrelacion pozitiv i moderuar ($r=.412$, $p<.05$); ndërsa mes etiketimit negativ të bërë nga moshatarët dhe sjelljes devijante një korrelacion pozitiv i dobët ($r=.296$, $p<.05$) (Chan, 1995, f. 65). Po në këtë studim, etiketimi negativ i bërë nga mësuesit rezultoi një parashikues pozitiv i sjelljes devijante të nxënësve, ndërsa etiketimi negativ prej moshatarëve, megjithëse me lidhje pozitive, nuk rezultoi një variabël parashikues domethënës nga pikëpamja statistikore (Chan, 1995, f. 65).

Në një studim të kryer në Amerikë nga Ercole (2009) me 279 adoleshentë të moshës 13-15 vjeç dhe me mësuesit e tyre, u studiuu krahas objektivave të tjera kërkimore, edhe ndikimi i etiketimit negativ dhe pozitiv të bërë nga mësuesit në rezultatet akademike

të nxënësve, si dhe ndikimi i etiketimit negativ dhe pozitiv të nxënësve prej mësuesve në përmasën e përfshirjes së nxënësve në sjellje rriskuese (përdorimi i duhanit, alkoolit, marihuanës). Rezultatet e studimit evidentuan se etiketimi i mësuesve ndikon në rezultatet mësimore të nxënësve. Etiketimet negative shoqërohen me rënien e rezultateve mësimore, ndërsa etiketimet pozitive (prishmëritë pozitive të mësuesve për nxënësit), shoqërohen me rezultate të larta mësimore. Po ashtu, ka një marrëdhënie pozitive mes etiketimit negativ të nxënësve dhe përfshirjes së tyre në sjellje rriskuese (pirje duhani, alkooli dhe marihuanë) dhe e kundërta, një marrëdhënie negative mes etiketimit pozitiv të nxënësve nga ana e mësuesve dhe përfshirjes së tyre në sjellje rriskuese (sa më pozitiv vlerësimi i mësuesve për nxënësit, aq më e vogël mundësia e përfshirjes në sjellje rriskuese. Sipas autores “... etiketimi në klasë është një ndodhi reale, që ka potencialin të ketë pasoja afatgjata, madje, edhe negative për nxënësit...” (Ercole, 2009, f. 22).

Në studimin me titull “Etiketimi dhe delikuenca” (Labeling and Delinquency), Adams, Robertson, Craig dhe Ray (2003), me anë të një shkalle semantike të diferencuar që përbëhej nga gjashtë çifte mbiemrash, që përshkruanin tipare të tilla si (bashkëpunues/jo bashkëpunues; i mirë/i keq; konformist/devijant; i bindur/i pabindur; i sjellshëm/i pasjellshëm; respekton ligjet/nuk respekton ligjet) dhe me një shkallë për delikuencën që e aplikuan te 337 adoleshentë delikuentë të burgosur, synohej të përcaktoheshin marrëdhëniet mes etiketimeve negative të bëra nga prindërit/mësuesit/moshatarët dhe sjelljes delinkuente në lidhje me drogat dhe delikuencën në Mississipi. Në mes etiketimeve informale (jo zyrtare), etiketimi negativ i bërë prej mësuesve ($\beta=.190, p<.05$) ishte parashikuesi më i fortë për sjelljen delinkuente, i pasuar nga etiketimi zyrtar ($\beta=.180, p<.05$). Etiketimi i prindërve dhe moshatarëve nuk u evidentua si një parashikues i vlefshëm statistikisht i sjelljes delinkuente (Adam, Robertson, Craig dhe Ray, 2003, f. 4). Këta autorë arritën në përfundimin se gjetjet e studimit janë në përgjithësi në mbështetje të teorisë së etiketimit. Etiketimet negative të perceptuara prej adoleshentëve, lidhen me një përfshirje të rritur në sjellje të vetëraportuara delinkuente. Po ashtu studimi faktoi se “mësuesit dhe moshatarët janë burime të etiketimeve negative, të cilat mund të shpien në adaptimin e një koncepti devijant për veten” (Po aty, f. 5).

Në një studim që synonte të përcaktonte marrëdhëniet mes etiketimeve (teoria e etiketimit), lidhjes sociale (teoria e kontrollit social), ndikimit të moshatarëve (teoria e shoqërimit të diferencuar) dhe sjelljes delinkuente të adoleshentëve, Cheung dhe Ng (1998), konstatuan se të dhënat e mbledhura nga 1.139 nxënës prej dhjetë shkollave të mesme të zgjedhura në mënyrë rastësore në Hong-Kong, i japin mbështetje empirike teorive të mësipërme.

Mwania (2013) në një studim të kryer në një krahinë të Kenias, që synonte të ekzaminonte lidhjen mes etiketimeve që mësuesit i bëjnë nxënësit dhe konceptit për veten të nxënësve në shkollat e mesme, konstatoi se mes tyre ekziston një marrëdhënie pozitive domethënëse nga pikëpamja statistikore ($r=.493$, $p<0.01$). Ky studim arriti në përfundimin se komentet e mësuesit mund të përmirësojnë mendimin që kanë për veten nxënësit dhe kjo nga ana e saj, shpie në përmirësimin e performancës së nxënësit në lidhje me mësimin dhe sjelljen.

Demant dhe Van Houtte (2012), në një studim të kryer në Belgjikë me 11.844 nxënës të shkollave të mesme dhe 2.104 mësues në 84 shkolla të mesme në krahinën fleminge të Belgjikës në vitin 2004-2005, konstatuan se në shkollat ku pritshmëritë e mësuesve janë të ulëta, nxënësit i perceptojnë mësuesit si më pak mbështetës dhe kjo gjë shoqërohet me nivele më të larta të sjelljes devijante në shkollë. Ndryshe nga studimet e tjera ku të dhënat janë marrë ose nga nxënësit ose nga mësuesit, ky studim u bazua në të dhëna të grumbulluara nga mësuesit dhe nxënësit në të njëjtat shkolla. Më konkretisht ky studim synonte të ekzaminonte marrëdhëniet mes etiketimeve të nxënësve si të aftë dhe të paaftë në mësim dhe sjelljes devijante të nxënësve në shkollë. Studimi evidentoi se mendimi i mësuesve për nxënësit si të aftë ose të paaftë në mësim, ndikon në sjelljen devijante të nxënësve në shkollë: mes etiketimit të nxënësve si të aftë në mësim dhe sjelljes devijante në klasë, u konstatua se ekziston një korrelacion negativ domethënës nga pikëpamja statistikore ($r=-.161$; $p<0.001$). Me fjalë të tjera nxënësit që mësuesit mendonin se ishin shumë të aftë në mësim, kishte më pak të ngjarë që të shfaqnin sjellje devijante në shkollë. Nga ana tjetër mes etiketimit negativ të nxënësve (si të paaftë në mësim) dhe sjelljes devijante, ekzistonte një korrelacion pozitiv domethënës nga pikëpamja statistikore: sa më shumë mësuesit t'i mendonin (t'i etiketonin) nxënësit si të paaftë (dështakë) në

mësime, aq më shumë të ngjarë kishte që nxënësit e etiketuar në këtë mënyrë të shfaqnin sjellje devijante ($r = .134$; $p < 0.001$). Përveç këtyre, ky studim në mënyrë të ngjashme me studimet e tjera (Van Houtte dhe Stevens, 2008; Demanet dhe Van Houtte, 2011; Stewart, 2003), konstatoi se djemtë shfaqnin nivele më të larta të sjelljes devijante, në krahasim me vajzat (Demanet dhe Van Houtte, 2012).

Noh (2013) investigoi ndikimin e etiketimeve negative të mësuesve në sjelljen devijante të nxënësve (në këtë rast mosndjekjen e mësimit nga nxënësit). Gjetjet e studimit evidentuan se etiketimet negative të mësuesve, ishin parashikues të mungesave të bëra nga nxënësit në mësim.

Konceptimet teorike për stresin

Stresi është një fenomen kompleks dhe, si pasojë, gjatë kohës janë prodhuar disa teori kryesore lidhur me konceptimin dhe shpjegimin e tij: *teoria e reagimit ose teoria fiziologjike*, *teoria e stimulit ose teoria "inxhinierike"* dhe *teoria psikologjike* (Dunham, 1984). Një teori tjetër që plotëson aspekte mjaft të rëndësishme të patrajuara nga teoritë e tjera, është *teoria sociologjike* (Pearlin, 1989). Më poshtë do të trajtohen në mënyrë të përmbledhur teoritë lidhur me konceptimin e përgjithshëm të stresit, për të kaluar më pas, në trajtimin e stresit të mësuesve.

Teoria fiziologjike e stresit. Fiziologu Selye (1936), që konsiderohet si përfaqësuesi kryesor i kësaj teorie, e sheh stresin si reagim të organizmit ndaj stimujve të dëmshëm, të cilët ai i emërton stresorë. Sipas tij stresi është një tërësi simptomash (reagimesh), që janë të pavarura nga natyra e agentit dëmtues (Selye, 1936, f. 32). Kjo me fjalë të tjera, kjo do të thotë se pavarësisht nga natyra e stimulit, reagimi i organizmit është i njëjtë. Më vonë, ai e përkufizon stresin si "një gjendje që manifestohet nga një sindromë specifike, e cila përbëhet nga të gjitha ndryshimet jo-specifike, të shkaktuara brenda sistemit biologjik" (Selye, 1956, f. 54). Tërësinë e këtyre ndryshimeve të matshme në nivelin biologjik, që ndodhin në të gjitha nivelet e organizmit, ai e emërton me termin "sindroma e përgjithshme e përshtatjes", që në thelb është një reagim mbrojtës, i cili sipas

tij, nuk varet nga natyra e stresorëve. Selye (1956) vë në dukje se "...një sindromë e përgjithshme e përshtatjes përbëhet nga tri stade: reagimi i alarmit, stadi i rezistencës dhe stadi i rraskapitjes. Ka stres në çdo moment gjatë tre stadeve, megjithëse shfaqja e tij ndryshon me kalimin e kohës" (f. 64).

Reagimi i alarmit, që përbën stadin e parë, është reagimi fillestar fiziologjik i organizmit ndaj një stimuli stresues që është prezent. Në këtë stad përmes aktivizimit të hipotalamusit (gjëndrës përgjegjëse për stresin në tru), seksionit simpatik të sistemit nervor autonom dhe gjëndrës adrenale, ndodhin një sërë ndryshimesh komplekse biokimike: çlirimi i disa hormoneve ndër të cilët më të rëndësishmit janë hormoni i adrenalines dhe noradrenalines. Këto aktivizojnë sistemin nervor qendror, gjë që bën të rritet vigjilenca përmes rritjes së mprehtësisë shqisore. Në të njëjtën kohë këto nxisin disa funksione fiziologjike vitale: rritet shpeshtësia e frymëmarrjes, pulsi i zemrës dhe presioni i gjakut, gjë që bën të rritet menjëherë niveli i energjisë. Krahas sekretimit të adrenalines dhe noradrenalines, ndodh edhe sekretimi i hormonit të kortisolit, i cili përmes stimulimit të mëlçisë, bën që të rritet në qarkullimin e gjakut niveli i glukozës (sheqerit) dhe acideve yndyrore, të cilat i sigurojnë organizmit energjitë e duhura për të përballuar rrezikun.

Në *stadin e rezistencës*, mobilizohen të gjitha forcat fiziologjike për t'i rezistuar dëmtimit prej stresit. Në këtë stad shpesh organizmi arrin të pakësojë simptomat fiziologjike, që shfaqen në stadin e parë, madje arrin edhe të përshtatet e të rifitojë ekuilibrin, përmes futjes në funksionim të sistemit nervor parasimpatik, i cili është përgjegjës për kthimin e funksioneve fiziologjike të organizmit në gjendje normale (ndryshe nga sistemi nervor simpatik, që nxit funksionimin fiziologjik). P.sh., nivelet hormonale mund të kthehen në gjendje normale. Kjo ndodh nëse stresi dobësohet ose ndal së vepruari. Megjithatë rezistenca ndaj stresorit shoqërohet me dobësimin e forcave mbrojtëse të organizmit dhe si pasojë e kësaj, mund të shfaqen edhe sëmundje. Nëse stresi vazhdon më tej, atëherë organizmi mbetet në një gjendje vazhdimisht të nxitur (dhe kjo do të thotë që adrenalina, noradrenalina, kortisoli, dhe si pasojë e tyre, sheqeri dhe yndyrnat, qarkullojnë në gjak vazhdimisht). Kjo bën që organizmi të mos marrë veten dhe si pasojë e kësaj, të kalojë në *stadin e tretë, atë të konsumimit*. Në këtë stad si pasojë e streseve të

shpeshta, organizmi shteron rezervat e veta mbrojtëse dhe bëhet pre i sëmundjeve, madje edhe vdekjes.

Për Selye (1974), stresi (reagim fiziologjik-shënimi ynë) mund të jetë i dëmshëm, por mund të jetë edhe i dobishëm. Stresin e dobishëm ai e quan eustres, ndërsa stresin e dëmshëm distres (Selye, 1974). Autori vë në dukje se nëse stresi zgjat në kohë, atëherë efekti pozitiv i reagimeve fiziologjike reduktohet dhe organizmi bëhet më i prekshëm ndaj sëmundjeve. Energjia e krijuar si pasojë e reagimeve fiziologjike, është e dobishme, por nëse nuk përdoret ajo dëmton organizmin. P.sh., nivelet e larta të adrenalinës rrisin presionin e gjakut dhe mund të shpien në hemoragji cerebrale ose në atak zemre. Nivelet e rritur të kortisolit dëmtojnë stomakun, enët e gjakut dhe rrisin nivelin e sheqerit në gjak. Sipas Selye (1956) "...stresi luan një lloj roli në zhvillimin e çdo sëmundjeje" (f. 47).

Teoria që e shesh stresin si reagim fiziologjik, kritikohet se është e fokusuar vetëm në nivelin fiziologjik (Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 15) dhe injoron reagimet psikologjike të stresit. Vetë Selye vë në dukje se "... natyra emocionale është nxitja kryesore ose shkaku kryesor i stresit" (Selye, 1980; cituar te Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 15), por ai nuk merret me natyrën e emocioneve. Ndërkohë studiues të tjerë theksojnë mjaft reagime të tjera ndaj stresorëve, përveç reagimeve fiziologjike të evidentuara në teorinë e Selye-së, si p.sh., ankth, nervozitet, tension, reagime emocionale dhe reagime në sferën e sjelljes ndërpersonale, probleme të kujtesës, të produktivitetit, etj. (Campbell, 1983; Southerland dhe Cooper, 2000). Të gjitha këto janë pasojë e interpretimeve kognitive, që shpjegohen në teorinë psikologjike të stresit (Lazarus dhe Folkman, 1984).

Me gjithë kontributin e saj të padiskutueshëm, teoria që e sheh stresin si reagim është kritikuar si mekaniciste (e sheh organizmin si objekt pasiv) dhe si pasojë nuk shpjegon dot diferencat individuale në reagimet ndaj stresit. Siç vihet në dukje, teoria e stresit si reagim "...nuk arrin të shpjegojë pse njerëz të ndryshëm reagojnë ndryshëm ndaj stresit dhe preken në nivele të ndryshme nga sëmundjet" (Peterson, 1999, f. 24). Me fjalë të tjera, Selye dhe pasuesit e drejtimit të tij nuk arrijnë të shpjegojnë përfshirjen e proceseve mendore në shndërrimin e ndodhive objektive "të dëmshme" (Peterson, 1999, f. 24), në eksperiencën subjektive stresante. Këtë gjë e bën teoria psikologjike që do të shtjellohet më poshtë.

Teoria e stresit si stimul. Teoria që e konsideron stresin si stimul, bazohet në ligjin e elasticitetit i cili konsiston në faktin se çdo metal ka një kufi të caktuar të elasticitetit. Nëse ushtrohet një ngarkesë (shtypje) dhe kjo është brenda kufirit të elasticitetit, atëherë me heqjen e ngarkesës metali do të kthehet në formën e mëparshme dhe nuk do të dëmtohet. Nëse ngarkesa (shtypja) që ushtrohet është me madhe se kufiri i elasticitetit, atëherë metali dëmtohet. Në mënyrë analoge, teoria e stimulit që i sheh stimujt mjedisorë si ngacmues të dëmshëm ndaj organizmit, e zbaton këtë ligj te njerëzit. Në këtë teori “stimujt e stresit mendohen kryesisht si ndodhi që kanë efekt negativ te individi” dhe veç kësaj, “...ajo që është thelbësore në përkufizimin e stresit si stimul, është se disa situata konsiderohen si stresantë normative” (Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 14). Duke patur parasysh këto, duhet theksuar se parimi bazë i teorisë së stimulit, është se lloje të ndryshme stimujsh (stresorësh), shkaktojnë reagime stresi të njëjta dhe të parashikueshme. Për këtë arsye kjo teori shihet shpesh edhe si një derivat i teorisë fiziologjike të Selye.

Studiuesit kanë përcaktuar tipe të ndryshme të stimujve të stresit: “ndryshimet e mëdha, shpesh kataklizmike dhe që prekin një numër të madh personash, ndryshimet e mëdha që prekin një ose disa persona dhe shqetësimet e përditshme” (Lazarus dhe Cohen, 1977; cituar te Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 12), si dhe stresorët e ambientit (Campbell, 1983). “Ndodhitë kataklizmike janë katastrofa të befta, që kërkojnë reagime të fuqishme përshtatjeje prej personit që preket prej tyre” (Evans dhe Cohen, 1987, f. 574). Ndodhi të tilla janë p.sh., tërmetet, përmbytjet, shpërthimet vullkanike, etj. Ndryshimet e mëdha jetësore janë ndodhi të cilat “...zakonisht shkaktojnë reagime përshtatjeje sociale dhe personale” (Evans dhe Cohen, 1987, f. 574). Dy nga studiuesit më të njohur që bazohen në teorinë e stimulit, (Holmes dhe Rahe, 1967), kanë përcaktuar një listë të ndodhive të mëdha jetësore dhe mbi këtë bazë kanë ndërtuar instrumentin e quajtur “Shkalla e matjes së ripërshtatjes sociale”. Bazuar në teorinë e Selye, këta studiues mendonin se ndodhitë madhore jetësore përbëjnë një ndryshim në jetën e njeriut dhe pavarësisht nëse ishin pozitive apo negative, shkaktojnë të njëjtat reagime stresante. Në fakt, qëllimi i instrumentit të tyre ishte të përcaktonte nëse ka ndonjë lidhje mes numrit të ndodhive të mëdha jetësore të përjetuara nga një individ dhe prekshmërisë nga sëmundjet. Në një studim të kryer nga Rahe, Mahan dhe Arthur (1970), është konstatuar një korrelacion

pozitiv i dobët, por i rëndësishëm statistikisht mes numrit të ndodhive të mëdha jetësore të përjetuara dhe sëmundjeve. Me rritjen e numrit të ndodhive të mëdha jetësore të përjetuara, rritej edhe frekuenca e sëmundjeve. Megjithatë sipas studiuesve, duhen patur parasysh edhe faktorë të tjerë lidhur me stresin, përveç ndodhive madhore jetësore. Është evidentuar se kur ndodhitë madhore jetësore janë të paparashikuara e të padëshiruara, ato shkaktojnë më shumë stres (Pearlin, 1982).

Studiues të tjerë që e shohin stresin si stimul, janë fokusuar te ndodhitë e jetës së përditshme ndryshe nga studiuesit që janë fokusuar te ndodhitë madhore jetësore. Ndodhitë e përditshme janë “kërkesa irrituese, frustuese, stresuese, që karakterizojnë në një farë niveli të caktuar ndërveprimet e përditshme (Kanner, Coyne, Schaefer dhe Lazarus, 1981). Bazuar në këtë konceptim, këta studiues hartuan një instrument të quajtur “Shkalla për matjen e shqetësimeve të përditshme”, të përbërë nga 117 zëra, të cilët përshkruajnë ndodhi të tilla si p.sh., bezdisjet për punët e shtëpisë (gatimi, pastrimi, etj.), shqetësimi për pamjen e jashtme, për peshën trupore, humbja e gjërave, bllokimi në trafik, koha e keqe, etj. Sipas këtyre studiuesve shumica e njerëzve i përjetojnë shpesh këto lloj ndodhish në jetën e përditshme. Në një studim të kryer po nga këta studiues, u konstatua se shqetësimet e përditshme ishin parashikues më të mirë të problemeve shëndetësore të lidhura me stresin, sesa ndodhitë madhore jetësore (Kanner, Coyne, Schaefer dhe Lazarus, 1981). Në një studim tjetër, Bouteyre, Maurel, dhe Bernand (2007), arritën në përfundimin se ekzistonte një korrelacion pozitiv, mes shqetësimeve të përditshme të matura me instrumentin e Kanner, Coyne, Schaefer dhe Lazarus (1981) dhe simptomave depressive.

Stresorët e ambientit janë stresorë të mjedisit fizik, që kanë një natyrë më të vazhduar dhe relativisht të qëndrueshme (Campbell, 1983). Këtu përfshihen p.sh. zhurma, mbipopullimi, temperatura (vapa dhe të ftohtit e skajshëm) dhe ndotja mjedisore (Evans dhe Cohen, 1987).

Në kuadrin e teorisë që e sheh stresin si stimul, janë përcaktuar edhe stimujt stresantë (stresorët) në punë. P.sh., Murphy (1995) ka përcaktuar disa kategori të stresorëve në vendin e punës, ku ai përfshin stresorët që lidhen me karakteristikat e veçanta (unikale) të punës, me rolin e individit në organizatë, me zhvillimin e karrierës (zhvillimi profesional), me marrëdhëniet në vendin e punës dhe me klimën në organizatë. Stresantë të

tillë mund të jenë niveli i autonomisë në punë, ritmi i punës, puna rutinë, mbingarkesa në punë, pengesat në zhvillimin e karrierës profesionale (mungesa e promovimit), pasiguria në punë, konfliktet e roleve, paqartësia e rolit, marrëdhëniet problematike me drejtuesit, me vartësit dhe me kolegët, etj. (Më poshtë do të bëhet një përshkrim i detajuar i faktorëve stresantë në punën e mësuesit.)

Megjithëse studiuesit që janë orientuar nga teoria e stresit si stimul kanë përcaktuar mjaft stresorë dhe efektet e tyre në problemet shëndetësore, ato janë kritikuar për faktin se stresorët që janë përcaktuar dhe përfshirë në instrumente janë të kufizuar në raport me numrin e pafundmë të stresorëve që ndeshen në mjedisin e punës dhe në jetën e përditshme. Parimi thelbësor i teorisë që e sheh stresin si stimul, është se stresi ndodh kurdo që njeriu është i detyruar të ripërshtatet ndaj situatave rrethore, pavarësisht nëse këto situata janë pozitive ose negative. Lidhur me këtë parim, kjo teori, ashtu si edhe teoria që e sheh stresin si reagim, është kritikuar se nuk merr parasysh faktorë me natyrë psikologjike, që mund të ndërmjetësojnë ndikimin e stresorëve, kështu nuk shpjegon se çfarë e bën një stimul kërcënues dhe për pasojë, nuk shpjegon diferencat individuale të ndjeshmërisë ndaj stresorëve (Lazarus dhe Folkman, 1984).

Teoria psikologjike e stresit. Teoria që e sheh stresin si reagim, përshkruan një sërë reagimesh fiziologjike që ndodhin te individit përballë stresorëve. Teoria e që e sheh stresin si stimul, përpiqet të përcaktojë stimujt (stresorët) që kanë potencialin për të shkaktuar stres. Ndërkohë "...as teoria që e sheh stresin si reagim dhe as teoria që e sheh stresin si stimul", nuk shpjegojnë se çfarë e shkakton stresin te një individ dhe po ashtu nuk shpjegojnë pse njerëz të ndryshëm reagojnë në mënyra të ndryshme ndaj stresorëve (Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 14). Sipas këtyre studiuesve "...është marrëdhënia stimul-reagim dhe jo stimuli ose reagimi që përkufizon stresin" (Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 15). Nisur nga kjo ata bëjnë këtë përkufizim: "Stresi psikologjik është një marrëdhënie mes personit dhe mjedisit, e cila vlerësohet nga personi si diçka që sforcon ose tejkalon kapacitetet e tij dhe rrezikon mirëqënien e tij" (Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 19). Ajo që mund të nënkuptohet nga ky përkufizim, është se mes stimullit stresant (mjedisit) dhe reagimit (individit), qëndron një element shumë i rëndësishëm që përbën thelbin e teorisë

psikologjike të stresit: procesi i vlerësimit. Ajo që e bën një individ të stresohet (të reagojë), është vlerësimi kognitiv (mendor) i ndodhive (stimujve stresantë) dhe vlerësimi i kapaciteteve personale e burimeve sociale, që individi ka në dispozicion për të përballuar ndodhitë stresante (Lazarus dhe Cohen, 1977; Lazarus dhe Folkman, 1984).

Studiuesit kanë përcaktuar tri lloje të vlerësimit, në të cilat përfshihet individi dhe të cilat përcaktojnë përmasën e reagimit ndaj stresit: *vlerësimi parësor*, *vlerësimi dytësor* dhe *rivlerësimi*. *Vlerësimi parësor* është gjykimi i individit për rëndësinë që ka një ndodhi (stimul) me të cilin ai ndeshet. Në thelb gjatë këtij vlerësimi individi përpiqet t'i japë përgjigje pyetjes: “Përbën kjo ndodhi ndonjë rrezik për mua”? Vlerësimi parësor mund të zbulojë se një ndodhi nuk ka lidhje me personin (nuk ka rëndësi për të); mund të jetë pozitive ose mund të jetë stresuese. Ndodhia mund të vlerësohet se *nuk ka lidhje* (është pa rëndësi për personin), kur “nuk sjell pasoja për personin”, “kur personi nuk fiton dhe as humbet gjë prej ndërveprimit” (Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 32). Vlerësimi rezulton *pozitiv* kur pasoja e ndodhisë stresante “... ndikon pozitivisht në mirëqenien e individit” dhe karakterizohet nga “...emocione pozitive, gëzim, dashuri, lumturi, ndjenjë paqeje” (Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 32). Individi e vlerëson një ndodhi si *stresante* kur ai zbulon se ndodhia shkakton dëmtim apo humbje të diçkaje, kur përbën një kërcënim apo kur përbën një sfidë për të. Kur e vlerëson ndodhinë si *dëmtim ose humbje* për të, individi zbulon se tashmë si pasojë e ndodhisë, ka ndodhur te ai një dëmtim fizik, dëmtim i vetëvlerësimit, apo një humbje (p.sh., humbja e një personi të dashur, humbja e një marrëdhënieje, etj.) Kur e vlerëson një ndodhi si kërcënuese, individi është i shqetësuar për dëmtimet ose humbjet që nuk kanë ndodhur “... por që parashikohet të ndodhin” (Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 32). Ndërsa vlerësimi i ndodhisë stresante si *sfidë* për personin, ka të ngjarë të ndodhë, kur individi ndien se ka një kontroll mbi të dhe kur ndodhia sjell përfitime personale ose mundësi për zhvillim. Mund të ndodhë që një ndodhi të vlerësohet në të njëjtën kohë si sfidë dhe si kërcënim.

Sipas Lazarus dhe Folkman (1984) vetëm stimujt e vlerësuar si stresantë (dëmtim, humbje, kërcënim dhe sfidë) shkaktojnë reagime fiziologjike dhe në këtë pikëpamje duhet venë në dukje se procesi i vlerësimit, ndodh para aktivitetit fiziologjik hormonal. Kur individi si rezultat i vlerësimit parësor, e vlerëson një ndodhi si stresante, atëherë futet në

veprim *vlerësimi dytësor*, i cili në thelb ka të bëjë me pyetjen “Çfarë mund të bëhet”? për të përballuar ndodhinë stresante (f. 35). Përmes këtij procesi individi vlerëson mundësitë, forcat, mjetet, strategjitë, që mund të përdorë për të përballuar ndodhinë stresante.

Rivlerësimi është një ndryshim në vlerësimin parësor, që i ka bërë individi ndodhisë stresante, si rezultat i një informacioni të ri që merr prej vlerësimit të mundësive, forcave, mjeteve personale dhe sociale, që ai (individi) ka në dispozicion për të përballuar ndodhinë stresante, gjë që ndodh gjatë vlerësimit dytësor. Sipas Lazarus dhe Folkman (1984, f. 35), vlerësimi parësor i ndodhisë stresante dhe vlerësimi dytësor i kapaciteteve përballuese që zotëron individi, “...ndërveprojnë me njëri-tjetrin në krijimin e stresit dhe në forcën dhe cilësinë (ose përmbajtjen) e reagimit emocional”. Në këtë pikëpamje si vlerësimi parësor dhe vlerësimi dytësor, janë që të dy të rëndësishëm, sepse janë pjesë e një procesi. Si rezultat i vlerësimit dytësor, individi merr një vendim sesi do të përballojë ndodhinë stresante. Përballimi është një proces me anë të të cilit individi përdor strategji të ndryshme për të menaxhuar kërkesat e ndodhisë stresante dhe reagimet emocionale që kjo ndodhi shkakton. Dy nga strategjitë kryesore të përballimit të stresit janë: (1) strategjitë e fokusuara në zgjidhjen e problemit stresant dhe (2) strategjitë e fokusuara në menaxhimin e emocioneve të shkaktuara nga problemi stresant (Lazarus dhe Folkman, 1984, f. 19).

Evans dhe Cohen, (1987, f. 577), vënë në dukje tri sugjerime të rëndësishme të teorisë psikologjike:

1. “Perceptimi nga ana e individit të kërkesave të mjedisit dhe kapaciteteve të veta, është një faktor që përcakton reagimin në gjendje stresi...kushtet objektive të mjedisit janë të rëndësishme vetëm në përmasën që ato ndikojnë proceset e vlerësimit parësor dhe dytësor”.
2. “Ndikimi negativ i situatave stresante nuk është uniform. Faktorë ndërhyrës të rëndësishëm personalë dhe socialë, mund të pakësojnë ose zmadhojnë efektet e stresorëve”.
3. “Stresorët do të ndikojnë individin në një mori mënyrash, përveç reagimeve fiziologjike të theksuara nga Selye dhe Cannon”. Këtu përfshihen reagimet në planin mendor dhe të sjelljes ndërpersonale dhe, sidomos, reagimet në rrafshin emocional (ankth, tension, zemërim, etj.).

Fakti që vlerësimi mendor shkakton reagime emocionale, theksohet si shumë i rëndësishëm. Sipas Lazarus (1999, 2001) procesi i vlerësimit funksionon si një urë lidhëse mes ndodhisë stresante me të cilën ndeshet individi dhe emocioneve që përjeton në lidhje me këtë ndodhi stresante. Nga ana tjetër duhet theksuar se emocionet shkaktojnë reagime fiziologjike dhe është e vështirë që të ndahen reagimet psikologjike nga ato fiziologjike (Peterson, 1999). Përderisa ne jemi të interesuar të studiojmë atë që përjeton individi në gjendje stresi, si pasojë e vlerësimit të ndodhisë stresante, atëherë sipas Lazarus (2001), është më e udhës që studimet të fokusohen në larminë e emocioneve të veçanta, që përjetojnë njerëzit në lidhje me ndodhi të ndryshme stresante.

Teoria psikologjike e stresit kritikohet, për arsye se fokusohet shumë në proceset e vlerësimit mendor dhe kjo mund të zbehtë përpjekjet për zbulimin e stresorëve në jetën e përditshme dhe në vendin e punës, megjithatë ajo konsiderohet si një teori më e plotësuar, sepse ndryshe nga teoria që e sheh stresin si reagim ose si stimul, ajo e sheh individin si një qenie aktive që përdor kapacitetet e tij perceptuale për të vlerësuar situatat stresante (Cox dhe Griffiths, 1995).

Teoria sociologjike e stresit. Sipas Peterson (1999), modeli i Selye i stresit dhe modelet e tjera thjesht psikologjike, janë shumë larg shpjegimit të rolit të variablave të rëndësishme si p.sh., statusit social-ekonomik dhe klasës sociale. Ato e përshkruajnë stresin si një proces personal, individual. Teoritë e mëvonshme psikologjike mbi rolin e perceptimit dhe vlerësimit, japin diçka më shumë se teoritë thjesht fiziologjike në shpjegimin se reagimi ndodh në një kontekst më të gjërë. Megjithatë, edhe pse këto teori psikologjike e zgjerojnë kuptimin tonë për reagimin e stresit, ato përsëri, “...neglizhojnë kontekstin e gjerë socio-kulturor dhe socio-politik, në të cilët ndodhin procesi i perceptimit dhe ai i vlerësimit” (Peterson, 1999, f. 24).

Këtë boshllëk në shpjegimin e fenomenit të stresit, e plotëson teoria sociologjike e stresit e përpunuar nga Pearlin (1989). Ai vë në dukje se studimi sociologjik i stresit, ka të bëjë me përcaktimin e lidhjeve mes strukturave sociale dhe stresit që përjeton një individ. Kjo është shumë e rëndësishme sipas tij, sepse “...shumë eksperiencë stresante nuk lindin në vakuum, por zakonisht lidhen me strukturat sociale rrethuese dhe pozicionin e njerëzve në këto struktura” (Pearlin, 1989, f. 242). Këtë gjë e ka theksuar që në kohën e tij,

Emile Durkheim. Në studimin e tij “Vetëvrasja” të realizuar në vitin 1897, ai thekson se sjellja njerëzore ndikohet nga strukturat sociale (Durkheim, [1897] 1952). Struktura të tilla sociale janë klasa sociale dhe ekonomike, raca, kombësia, gjinia dhe mosha. Këto struktura sociale përcaktojnë “...llojet e stresorëve ndaj të cilëve ekspozohen njerëzit, burimet personale dhe sociale në të cilat njerëzit kanë akses, si dhe çrregullimet emocionale të sjelljes dhe ato fizike, mes të cilave manifestohet stresi” (Pearlin 1989, f. 254). P.sh., shpërndarja e pabarabartë e burimeve, mundësive, ose një status i ulët i individëve në këto struktura sociale, të gjitha këto përbëjnë shkaqe të stresit për individin. Pearlin vë në dukje se mjaft studime kanë evidentuar korrelacione të forta mes pozicionit (statusit) të njerëzve në këto struktura dhe stresit që ata përjetojnë.

Rolet dhe pozicionet brenda këtyre roleve në institucione të ndryshme sociale përbëjnë një fushë tjetër të rëndësishme të studimeve sociologjike për stresin. Sipas Pearlin rolet që kryejnë njerëzit zgjasin për një kohë të gjatë. Nëse përvojat në këto role janë negative, ato shkaktojnë stres të përsëritur në kohë. Nëse p.sh., marrëdhëniet mes mësuesve në institucionin shkollor janë konfliktuale, ato shndërrohen në burim stresi.

Po ashtu sipas Pearlin, përfshirja e njerëzve në një varg rolesh mes të cilave realizohen marrëdhëniet ndërpersonale, është një fushë tjetër me interes për studimet sociologjike të stresit. P.sh., dikush mund të jetë mësues, por ndërkohë kryen edhe rolin e prindit, të kolegut, të bashkëshortit, etj. Pearlin (1989) vë në dukje se, “...marrëdhëniet e krijuara nga një varg rolesh janë relativisht të qëndrueshme dhe zakonisht kanë një rëndësi të madhe për palët që përfshihen në to. Si pasojë, kur marrëdhënie të tilla janë problematike dhe të mbushura me konflikte, ato mund të prodhojnë një stres të konsiderueshëm” (f. 242).

Një konkluzion shumë i rëndësishëm i teorisë së Pearlin, është se struktura sociale ku bëjnë pjesë njerëzit, ndikon në të gjitha fazat e procesit të stresit. Studimi i shkëputur i stresit psh., jashtë klasës ekonomike dhe sociale të individit, është i mangët, sepse nuk merr parasysh lidhjet mes strukturave sociale dhe stresit individual, që përbën thelbin e studimit sociologjik të stresit.

Studime empirike lidhur me stresin e mësuesve

Secila prej teorive të mësipërme të stresit që u trajtuan më sipër, mund të përdoret për të kuptuar aspekte të ndryshme të stresit në punën e mësuesit. Ka studime që janë fokusuar në teorinë e stresit si stimul (teoria inxhinierike). Në këto studime janë përcaktuar faktorët stresantë që lidhen me aspekte të ndryshme të punës së mësuesit. Një grup studimesh të tjera, janë fokusuar në studimin e tërësisë së reagimeve fiziologjike dhe psikologjike (nivelit të ankthit, depresionit, sëmundjeve të ndryshme, etj.), që përjetojnë mësuesit. Në të dy këto teori "...mësuesit shihen si subjekte dhe jo si aktorë" (Wilson, 2002, f. 5). Studime të tjera janë bazuar në teorinë psikologjike, e cila ka në themel të saj idenë, se mes stimujve stresantë në punën me mësuesit dhe reagimeve fiziologjike dhe psikologjike të mësuesit, qëndron procesi i vlerësimit parësor dhe dytësor. Parë nga këndvështrimi i kësaj teorie, reagimet fiziologjike dhe psikologjike që përjetojnë mësuesit në vendin e punës, përcaktohen nga mënyra sesi mësuesit vlerësojnë ndodhitë stresante në punën e tyre. Kjo teori shihet si më e përshtatshme në studimet për stresin e mësuesit sipas Wilson (2002), për arsye se e sheh stresin si një proces të dyanshëm, ku mësuesi vepron si një person aktiv në marrëdhëniet me stresorët në punën e tij. Ndërsa studimet që bazohen në teorinë sociologjike të stresit, e shohin stresin e mësuesve të lidhur me kontekstin social dhe ekonomik të komunitetit, në të cilën ndodhet shkolla, si dhe nga pikëpamja e statusit gjinor e moshor të mësuesve, etj.

Studiues të ndryshëm në varësi të orientimit teorik, bëjnë përkufizime të ndryshme lidhur me stresin e mësuesit. Më i përdoruri në studimet për stresin është përkufizimi i mëposhtëm, i bërë nga Kyriacou dhe Sutcliffe (1978):

...stresi i mësuesit mund të përkufizohet si një kompleks emocionesh negative (si p.sh., zemërim dhe depresion), që shoqërohet zakonisht me ndryshime psikologjike dhe biokimike, potencialisht patogjenetike (si p.sh., rritje e pulsit të zemrës, ose çlirim i hormoneve adrenokortikotropike në gjak), që shkaktohen nga aspekte të punës së mësuesit dhe që ndërmjetësohen nga perceptimi, se kërkesat që ushtrohen ndaj mësuesit, përbëjnë një kërcënim për vetëvlerësimin e tij ose për mirëqenien e

tij dhe nga mekanizma të përballimit, që aktivizohen për të reduktuar kërcënimin e perceptuar. (f. 159)

Nëse shihet nga këndvështrimi e teorive që trajtuam më sipër, ky përkufizim bazohet në teorinë psikologjike të Lazarus dhe Folkman (1984): reagimet emocionale dhe fiziologjike të mësuesit, shkaktohen për arsye se perceptimi (vlerësimi) i kërkesave, që ushtrohen ndaj tij në shkollë si stresante (si kërcënuese-vlerësimi parësor) dhe nga vlerësimi (i tij) se kapacitetet e tij nuk janë të mjaftueshme për të përballuar këto kërkesa. Shkaku i reagimeve emocionale dhe si pasojë, i reagimeve fiziologjike dhe psikologjike, është perceptimi (vlerësimi) i kërkesave që ushtrohen prej mësuesit si stresante dhe vlerësimi i kapaciteteve të tij si të pamjaftueshme për të përballuar kërkesat (vlerësimi dytësor).

Është konstatuar se mësuesia është një nga profesionet më stresante (Kyriacou, 2001). Ndërkohë, një sërë studimesh që janë bërë edhe gjatë dhjetëvjeçarit të fundit në shumë vende të botës, dëshmojnë se stresi i mësuesit është një fenomen i përhapur gjerësisht (*Amerikë*: Fisher, 2011; *Australi*: De Nobile dhe McCornick, 2005; *Kanada*: Klassen, 2010; *Izrael*: Zedan, 2012; *Spanjë*: Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos, dhe Ponte, 2008; *Greqi*: Kokkinos, 2007; *Taivan*: Kyriacou dhe Chien, 2004; Kittel dhe Leynen, 2003).

Megjithëse reagimet ndaj stresit mund të jenë edhe pozitive (Selye, 1974; Lazarus, 1966), përkufizimet dhe studimet për stresin janë fokusuar "...thuajse ekskluzivisht në aspektet negative të tij" (Wilson, 2002, f. 5). Pas një shqyrtimi të 300 studimeve gjatë 30 viteve të fundit, u faktua se stresi shpie në dëmtime të sistemit imunitar dhe si pasojë e kësaj, në rritjen e prekshmërisë ndaj sëmundjeve (Seegerstrom dhe Miller, 2004). Pasoja të tjera të stresit janë dëmtimi i shëndetit mendor, krahas atij fizik (Bowers, 2004; Jepson dhe Forest 2006, cituar te Klassen, 2010); ulja e kënaqësisë nga puna (Kyriacou, 2001; De Nobile dhe McCornick, 2005; Klassen 2010); ulja e rendimentit në punë (Klassen, 2010) dhe braktisja e profesionit (Ingersoll dhe Smith, 2003).

Sipas Borg (1990, f. 103), faktorët që ndikojnë në stresin e mësuesve janë të shumta dhe ndryshojnë nga njëri vend në tjetrin dhe nga njëra kohë në tjetrën, madje edhe brenda të njëjtit vend. Megjithatë, theksohet se ndër shkaqet më madhore të stresit të mësuesve

janë mbingarkesa, sjellja problematike e nxënësve dhe marrëdhëniet me kolegët dhe drejtuesit e shkollës (Borg, 1990, Wilson, 2002).

Shumë studime të kryera me mësues të shkollave (fillore dhe të mesme), kanë konfirmuar se presioni i kohës dhe mbingarkesa përbën një nga faktorët madhorë të stresit të mësuesve (Kyriacou, 2001; Klassen, 2010; Boyle, Borg, Falzon dhe Baglioni, 1997; Pithers dhe Soden, 1998; Kokkinos, 2007; Kokkinos, Panayiotou dhe Davazoglou, 2005; Zedan, 2012).

Po ashtu në shumë studime të tjera, faktohet se sjellja problematike e nxënësve, është një nga faktorët e tjerë më madhorë të stresit të mësuesve (Borg, Riding dhe Falzon, 1991; Byrne, 1994; Kokkinos, 2007; Antoniou, Polychroni dhe Vlachakis, 2006; Geving, 2007; Kyriacou dhe Sutcliffe, 1978; Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos dhe Ponte, 2008; Evers, Tomic, dhe Brouwers, 2004; Zedan, 2012; Klassen, 2010; Kokkinos, Panayiotou dhe Dazoglou (2005); Grayson dhe Alvarez, 2008). Si burime të tjera të stresit për mësuesit, janë evidentuar mungesa e mbështetjes nga drejtuesit e shkollave (Solman dhe Feld, 1989; Jackson, Schwab dhe Schuler, 1986; Balse, Blase, dhe Du, 2008; Grayson dhe Alvarez, 2008; Kokkinos, Panayiotou dhe Dazoglou, 2005; Kyriacou, 2001) dhe marrëdhëniet e këqia me kolegët (O'Connor dhe Clarke, 1990; O'Driscoll dhe Beehr, 2000; Kokkinos 2007; Maphalala, 2014; Kyriacou, 2001).

Nga pikëpamja gjinore studimet evidentojnë, se mësueset janë më të stresuara sesa mësuesit (Chaplain, 1995) dhe kjo jo vetëm në nivelin e përgjithshëm të stresit, por edhe në pikëpamje të stresorëve që përjetojnë (Klassen, 2010).

Disa nga problemet në studimet lidhur me stresin në mësime, janë vënë në dukje nga Wilson (2002). Një problem është vështirësia për të dalluar stresin nga shkaqet dhe efektet e tij. Kjo vjen nga fakti se shumica e studimeve janë përpjekur të studiojnë nivelet e stresit të mësuesve, duke u bazuar thujt përjashtimisht në instrumentet vetë-raportuese të pambështetura nga testet, për matjen e reagimeve fiziologjike, ose nga vëzhgime të tjera (Wilson, 2002, f. 6). Po ashtu vihet në dukje se vlefshmëria, besueshmëria dhe përgjithësimet e gjetjeve të studimeve shkencore lidhur me stresin e mësuesve, mund të ndikohen shumë nga fakti se studiues të ndryshëm, mund të përdorin përkufizime dhe instrumente matës të ndryshme për stresin (Wilson, 2002, f. 7).

Nëse në vendet e tjera janë kryer mjaft studime lidhur me stresin në shkolla, në Shqipëri kjo fushë është plotësisht e paeksploruar dhe kryerja e studimeve të tilla, përbën një domosdoshmëri. Megjithatë, duhet të theksojmë se ky punim nuk ka për qëllim parësor të bëjë një analizë tërësore të fenomenit të stresit të mësuesve në Shqipëri. Kjo për arsye se, siç është bërë e qartë që në fillim, ky studim e kishte fokusin parësor, në shqyrtimin e marrëdhënieve mes faktorëve të ndryshëm me natyrë sociologjike, të përcaktuara në teoritë e ndryshme sociologjike (teoria e etiketimit, teoria e shoqërimit të diferencuar dhe teoria e kontrollit social) dhe sjelljes devijante (problematike) të nxënësve në klasë dhe një fokus dytësor në marrëdhëniet mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe stresit të mësuesve. Në lidhje me këtë, në vend që të shqyrtoheshin të gjithë faktorët e mundshëm të stresit të mësuesve në Shqipëri, në funksion të këtij studimi, u gjykua si e mjaftueshme, që ndikimi i sjelljes devijante të nxënësve në stresin e mësuesve të studiohej i krahasuar dhe me tri faktorë të tjerë, që janë faktuar si shkaqe madhore të mësuesve në shumicën e studimeve në vende të tjera të botës: (1) mbingarkesa, (2) marrëdhëniet me drejtuesit dhe (3) marrëdhëniet me kolegët (mësuesit e tjerë).

Hipotezat e studimit

Bazuar në premisat teorike dhe studimet empirike që u diskutuan më sipër në lidhje me teoritë e devijancës të përfshira në këtë studim, janë ngritur hipotezat e mëposhtme:

Hipotezat për variablat e marra nga teoria e kontrollit social e Hirschi-t (në lidhje me pyetjet kërkimore të objektivit 1):

1. Mes atashimit të nxënësve me mësuesit dhe përfshirjes së tyre në sjellje devijante ka një marrëdhënie negative. (Sa më i fortë atashimi me mësuesit, aq më pak ka të ngjarë që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante në klasë).
2. Mes atashimit të nxënësve me moshatarët dhe përfshirjes së tyre në sjellje devijante në klasë ka një marrëdhënie negative. (Sa më i fortë atashimi me moshatarët, aq më e vogël mundësia e nxënësve për t'u përfshirë në sjellje devijante).

3. Mes përkushtimit të nxënësve në mësim dhe përfshirjes së tyre në sjellje devijante në klasë, ekziston një marrëdhënie negative. (Sa më shumë të përkushtuar nxënësit në mësim, aq më pak ka të ngjarë që ata të përfshihen në sjellje devijante).
4. Mes besimit që kanë nxënësit për legjitimitetin e rregullave në shkollë (trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë) dhe përfshirjes së tyre në sjellje devijante, ka një marrëdhënie negative. (Sa më i madh besimi se rregullat zbatohen me paanshmëri, aq më e vogël përfshirja e nxënësve në sjellje devijante).
5. Mes përfshirjes (rezultateve mësimore) të nxënësve dhe sjelljes devijante të tyre në klasë ka një marrëdhënie negative. (Sa më e lartë performanca mësimore, aq më e vogël përfshirja në sjellje devijante në klasë).
6. Mes mosaprovimit të sjelljes devijante nga moshatarët dhe përfshirjes së nxënësve në sjellje devijante ka një marrëdhënie negative. (Sa më i fortë mosaprovimi nga moshatarët, aq më e vogël mundësia që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante në klasë).

Hipoteza për variablat e marra nga teoria e shoqërimit të diferencuar (në lidhje me pyetjet kërkimore të objektivit 2):

1. Mes shoqërimit të nxënësve me moshatarë devijantë dhe përfshirjes së tyre në sjellje devijante, ka një marrëdhënie pozitive. (Sa më shumë të shoqërohen me moshatarë devijantë, aq më e madhe mundësia që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante në klasë).

Hipotezat lidhur me variablat e marra nga teoria e etiketimit (në lidhje me pyetjet kërkimore të objektivit 3):

2. Mes etiketimit negativ të sjelljes së nxënësve prej mësuesve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, ka një marrëdhënie pozitive. (Sa më shumë të etiketohen negativisht nga mësuesit për sjelljen e tyre, aq më e madhe mundësia që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante).
3. Mes etiketimit negativ të sjelljes së nxënësve prej moshatarëve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, ka një marrëdhënie pozitive. (Sa më shumë të etiketohen negativisht

- nga moshatarët për sjelljen e tyre, aq më e madhe mundësia që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante).
4. Mes etiketimit negativ të nxënësve për aftësitë mësimore prej mësuesve dhe rezultateve mësimore ka një marrëdhënie negative. (Sa më shumë të etiketohen negativisht për aftësitë mësimore prej mësuesve, aq më e madhe mundësia që rezultatet mësimore të jenë të dobëta)
 5. Mes etiketimit negativ të nxënësve për aftësitë mësimore prej moshatarëve dhe rezultateve të tyre mësimore, ka një marrëdhënie negative. (Sa më shumë të etiketohen negativisht për aftësitë mësimore prej moshatarëve, aq më e madhe mundësia për rezultate të dobëta mësimore).
 6. Mes etiketimit negativ të nxënësve për aftësitë mësimore prej mësuesve dhe sjelljes së tyre devijante në klasë, ekziston një marrëdhënie pozitive. (Sa më shumë të etiketohen negativisht për aftësitë mësimore prej mësuesve, aq më e madhe mundësia që ata të përfshihen në sjellje devijante në klasë).
 7. Mes etiketimit negativ të nxënësve për aftësitë mësimore prej moshatarëve dhe sjelljes së tyre devijante në klasë, ekziston një marrëdhënie pozitive. (Sa më shumë të etiketohen negativisht për aftësitë mësimore prej moshatarëve, aq më e madhe mundësia që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante në klasë).

Hipotezat lidhur me diferencat gjinore në përfshirjen në sjellje devijante në klasë (në lidhje me pyetjet kërkimore të objektivit 5)

1. Djemtë përfshihen më shumë në sjellje devijante në klasë sesa vajzat.
2. Nxënësit e klasave 10-12 (mosha 16-18 vjeç), përfshihen më shumë në sjellje devijante në klasë, sesa nxënësit e klasave 7-9 (mosha 13-15 vjeç).

Hipotezat lidhur me diferencat gjinore në përfshirjen në sjellje devijante në klasë (në lidhje me pyetjet kërkimore të objektivit 6)

1. Mes sjelljes devijante të nxënësve dhe stresit të mësuesve në punë, ekziston një marrëdhënie pozitive. (Sa më e shpeshtë sjellja devijante e nxënësve në klasë, aq më shumë ka të ngjarë që mësuesit të stresohen në punë).

2. Mes marrëdhënieve të mësuesve me drejtorin dhe stresit të tyre në punë, ekziston një marrëdhënie negative. (Sa më pak të mira marrëdhëniet me drejtuesit, aq më shumë ka të ngjarë që mësuesit të stresohen në punë).
3. Mes marrëdhënieve me kolegët dhe stresit të mësuesve, ekziston një marrëdhënie negative. (Sa më pak të mira marrëdhëniet me kolegët e punës, aq më shumë ka të ngjarë që mësuesit të stresohen në punë).
4. Mes mbingarkesës në punë dhe stresit të mësuesve, ekziston një marrëdhënie pozitive. (Sa më shumë të mbingarkuar në punë, aq më shumë ka të ngjarë që mësuesit të përjetojnë stres në vendin e punës).

KAPITULLI 3

METODOLOGJIA

Në kuadrin e këtij disertacioni janë realizuar dy studime. Studimi i parë me natyrë sasimore ka të bëjë me përcaktimin e marrëdhënieve dhe përmasës së ndikimit të faktorëve sociologjikë, siç janë përcaktuar në tri teoritë kryesore të devijancës (teoria e etiketimit, teoria e shoqërimit të diferencuar dhe teoria e kontrollit social), në sjelljen devijante të nxënësve në klasë. Përveç kësaj, ky studim synon, siç është vënë në dukje, të përcaktojë e marrëdhënien dhe përmasën e ndikimit të sjelljes devijante të nxënësve në klasë në stresin profesional të mësuesve. Studimi i dytë ka natyrë cilësore (kualitative). Ai synon të faktojë mbështetjen e parimeve themelore të tri teorive të devijancës, që janë në themel të këtij disertacioni, përmes të dhënave cilësore të vjela nga intervistat e thelluara me nxënës me sjellje devijante të klasave 7-12.

Për secilin studim do të përshkruhen hollësisht aspektet themelore të metodologjisë, si popullata dhe kampioni i studimit, instrumentet e studimit, si dhe procedurat për mbledhjen dhe analizën statistikore të të dhënave.

Metodologjia e studimit të parë

Dizajni i këtij studimi ishte i tipit jo eksperimental. Ai ka kombinuar një qasje përshkruese, korrelacionale dhe parashikuese.

Kampioni

Përcaktimi i kampionit për studimin e parë u bë duke u bazuar në të dhënat për popullatën reale të nxënësve dhe mësuesve dhe listat e kësaj popullate (kuadri i kampionit). Përveç këtyre u morën parasysh llojet e variablave të përdorur në studim si dhe niveli dhe intervali i konfidencës.

Popullata e studimit. Popullata e këtij studimi kanë qenë 32.134 nxënës të klasave 7-12 në zonat urbane të rrethit të Tiranës për vitin 2013⁴. Kjo popullatë përbëhej nga 52% (N=16.753) nxënës të klasave 7-9 të shkollës nëntëvjeçare dhe 48% (N=15.381) nxënës të

⁴ Të dhënat janë marrë nga Ministria e Arsimit dhe Sportit. Zyra e Statistikës, 2013.

klasave 10-12 të shkollave të mesme. Veç kësaj, popullatë e këtij studimi ishin dhe 3054 mësues në zonën urbane të rrethit të Tiranës. 73% (N=2216) prej tyre ishin mësues të arsimit bazë dhe 27% (N=838) ishin mësues të shkollave të mesme.

Kuadri i kampionit. Kuadri i kampionit për këtë studim ishin listat e të gjitha klasave 7-9 dhe 10-12 dhe të shkollave nëntëvjeçare dhe të mesme në zonat urbane të rrethit të Tiranës ku studionin 32.134 nxënësit që ishin popullata e këtij studimi.

Madhësia e kampionit të nxënësve. Për përcaktimin e kampionit të nxënësve janë marrë në konsideratë katër elementë të rëndësishëm:

1. Variablat që do të jenë në qendër të studimit dhe që do të përfshihen në formulën për llogaritjen e kampionit
2. Niveli i konfidencës
3. Kufiri i pranueshëm i gabimit që do të pranohet (ose siç shprehet ndryshe intervali i konfidencës), dhe
4. Vlerësimi i variancës në variablat e studimit

Më poshtë përshkruhen në mënyrë të detajuar këta elementë:

1. *Variablat që do të jenë në qendër të studimit.* Ky studim përdor si variabla kategorikë ashtu edhe të vazhduar. Megjithëse variablat e vazhduar i tejkalojnë në numër variablat kategorikë, u vendos të përdoret një formulë për llogaritjen e madhësisë së kampionit, duke marrë parasysh variablat kategorikë (madhësia e kampionit për proporcionet). Kjo u përcaktua nga fakti se llogaritja e madhësisë së kampionit bazuar te mesatarja, kërkon një vlerësim të saktë të variancës së popullatës (Israel, 1992), gjë që nuk ishte e mundur të sigurohej në këtë studim për arsye të mungesës së studimeve të tilla në Shqipëri. Një arsye tjetër përse është parapëlqyer madhësia e kampionit për proporcionet (variablat kategorikë), është se madhësia e kampionit bazuar te mesatarja, ndryshon nga një karakteristikë te tjetra, sepse këto karakteristika ka të ngjarë që të kenë variancë

të ndryshme (Israel, 1992). Përveç arsyeve që u përmendën më sipër, në parapëlqimin e madhësisë së kampionit për proporcionet, ka ndikuar edhe nga fakti se kampioni për proporcionet (variablat kategorikë) është në mënyrë të konsiderueshme më i madh, sesa kampioni që llogaritet duke marrë parasysh mesataren (variablat e vazhduar) (Bartlett, Kotlik dhe Higgins, 2001). Një kampion i llogaritur për mesataret do të ishte i papërshtatshëm, pasi në këtë studim përveç statistikës deskriptive dhe korrelacioneve, është parashikuar edhe kryerja e analizave statistikore më komplekse të tilla si analiza faktoriale dhe regresioni linear me shumë variabla. Madhësia e kampionit të përzgjedhur me anë të formulës për proporcionet e Yamane (1967), plotëson kushtet për kryerjen e këtyre analizave.

2. *Niveli i konfidencës (Niveli i alfës)*. Në këtë studim është përdorur niveli i alfës $\alpha = .05$ (95%), nisur nga fakti se ky nivel është i pranuar për shumicën e studimeve në fushën e arsimit (Bartlett, Kotrlik dhe Higgins, 2001).
3. *Kufiri i gabimit të pranuar*. Në këtë studim është pranuar kufiri i gabimit $\pm 5\%$.
4. *Vlerësimi i variancës në variablat e studimit (niveli i variabilitetit)*. Për të vlerësuar variancën në variablat e këtij studimi është përdorur proporcioni .50 ($P=.50$), për arsye se ky nivel maksimal i variabilitetit (.50) prodhon maksimumin e madhësisë së kampionit (Bartlett, Kotlik dhe Higgins, 2001).

Duke pasur parasysh të gjitha këto, për përcaktimin e madhësisë së kampionit, siç u theksua më sipër, është përzgjedhur formula e përpunuar nga Yamane (1967, f. 258):

$$n = \frac{N}{1 + N(e)^2}, \text{ ku:}$$

- n = madhësia e kampionit të kërkuar
- e = intervali i konfidencës (kufiri i gabimit)
- N = madhësia e popullatës

Kjo formulë presupozon një nivel konfidence 95% dhe një nivel variabiliteti prej .50 ($P=.50$). Përdorimi i kësaj formule për përcaktimin madhësisë së kampionit të nxënësve jep rezultatin e mëposhtëm: $n = \frac{N}{1 + N(e)^2} = \frac{32.914}{1 + 32.914(0.05)^2} = 400$ nxënës. Kjo përllogaritet

përkon përafërsisht edhe me përlllogaritjet e Tabelës 2, për madhësinë e kampionit për një popullatë të përafërt me popullatën e studimit tonë, që janë bërë nga Israel (1992), duke përdorur formulën e Yamane: $n = \frac{N}{1+N(e)^2}$

Tabela 2.

Madhësia e kampionit për nxënësit për kufirin e gabimit ±5%, niveli i konfidencës 95%

Madhësia e popullatës	Madhësia e kampionit (n) për kufirin e gabimit (intervalin e konfidencës):			
	±3%	±5%	±7%	±10%
15,000	1,034	390	201	99
20,000	1,053	392	204	100
25,000	1,064	394	204	100
<u>50,000</u>	1,087	<u>397</u>	204	100
100,000	1,099	398	204	100
>100,000	1,111	400	204	100

Burimi: Përshtatur me ndryshime nga Israel (1992).

Duke marrë parasysh mungesën e përgjigjeve nga ana e një pjese të nxënësve, është rritur madhësia e kampionit me 5%: (400 x 1.05= 420). Po ashtu, duhet theksuar se kjo madhësi kampioni është e përshtatshme nëse zbatohet teknika e zgjedhjes rastësore të thjeshtë të kampionit. Ndërkohë, në këtë studim është përdorur teknika e zgjedhjes së kampionit në bazë grupi. Në këto kushte duhet marrë parasysh efekti i dizajnit⁵, që nënkupton humbjen e efektivitetit të kampionit, si rezultat i përdorimit të teknikën e zgjedhjes së kampionit me bazë grupi, në vend të teknikës së zgjedhjes rastësore të thjeshtë të kampionit, për arsye se individët brenda të njëjtit grup ka më shumë të ngjarë që të jenë më të ngjashëm me njëri tjetrin (Levy dhe Lemeshow, 1999; siç citohet te Shackaman, 2001, f. 1). Në këtë mënyrë, kampioni i zgjedhur në bazë të grupit, nuk ka aq shumë

⁵ Efekti i dizajnit është raporti i variancës së kampionit të zgjedhur me teknikën në bazë të grupit, me variancën e kampionit që supozohet se zgjidhet me teknikën rastësore të thjeshtë (Henry, 1990; cituar te Shackaman, 2001).

variacion sa ai i zgjedhur me teknikën e zgjedhjes rastësore të thjeshtë. Për të kapërcyer këtë të metë të zgjedhjes së kampionit me anë të teknikës së grupit, rekomandohet të përdoret një numër individësh në kampion më i madh, sesa në rastet e zgjedhjes së kampionit me teknikën rastësore të thjeshtë. Në përgjithësi efekti i dizajnit ka një rang nga 1-3 (Shackaman, 2001, f. 2). Kjo do të thotë që kampioni i zgjedhur me teknikën në bazë të grupit, të shumëzohet me shifrën e efektit të dizajnit. Zakonisht efekti i dizajnit në studime të ngjashme me këtë studim është 2, kështu që është vendosur të dyfishohet madhësia e kampionit të zgjedhur me anë të teknikës mbi bazën e grupit: $420 \times 2 = 840$ nxënës. Në këtë mënyrë madhësia e kampionit plotëson edhe kërkesën për kryerjen e analizës faktoriale, plus analizën e regresionit linear me shumë variabla. Vlen të theksohet, se në pyetësin e aplikuar te nxënësit përfshihen 62 variabla të pavarura, që kanë të bëjnë me matjen e sjelljes devijante të nxënësve në klasë, si dhe të faktorëve të tjerë që kemi marrë nga teoria e kontrollit social, teoria e etiketimit dhe teoria e shoqërimit të diferencuar. Në këtë mënyrë plotësohet rekomandimi për raportin 1:10, që do të thotë për një variabël të pavarur që do përfshihet në regresion, të jenë 10 raste (Har, Anderson, Taham dhe Black; siç citohet nga Bartlett, Kotlik dhe Higgins, 2001, f. 46). Në rastin e këtij studimi raporti është 1:13, duke iu afruar në këtë mënyrë rekomandimit të dhënë prej Stevens (1996), i cili thekson se për të pasur një përfundim të besueshëm në regresion, për një variabël të pavarur duhet të ketë afërsisht 15 raste (individë që kanë plotësuar pyetësin).

Procedura për zgjedhjen e kampionit të nxënësve. Siç u theksua më sipër, kampioni u zgjodh me anë të teknikës së zgjedhjes së kampionit në bazë të grupit. Duke pasur parasysh faktin se numri mesatar i nxënësve për një klasë në shkollat nëntëvjeçare dhe të mesme në zonat urbane në rrethin e Tiranës, është 32.3^6 dhe madhësia e kampionit të përcaktuar është 840, atëherë rezultoi se në kampionin e studimit duhet të zgjidheshin në mënyrë rastësore gjithsej 26 klasa ($840: 32= 26$). Për të

⁶ Burimi: Drejtoria Arsimore e Rrethit Tiranë, 2013.

respektuar raportin e nxënësve të klasave 7-9, u vendos që numri i klasave 7-9 që do të përfshiheshin në kampion të ishte 14, ndërsa numri i klasave 10-12, të ishte 12.

Procedura e zgjedhjes së kampionit ishte si më poshtë:

1. Në fillim u hartua një listë e të gjitha shkollave nëntëvjeçare dhe të mesme në zonën urbane të qytetit të Tiranës dhe numrit të klasave përkatëse 7, 8, 9 dhe 10, 11, 12, për secilën shkollë. Listës së shkollave me 532 klasa të 7, 8 dhe 9 iu vendos një numër rendor. E njëjta gjë u bë edhe për listën e 404 klasave të 10, 11 dhe 12 të shkollave të mesme të përgjithshme në zonën urbane të rrethit të Tiranës. Më pas u përdor teknika e zgjedhjes së thjeshtë rastësore, për zgjedhjen e 14 klasave mes 532 klasave 7-9 dhe 12 klasave mes 404 klasave 10-12. Për të realizuar këtë gjë u përdorën tabelat me numra të thjeshtë rastësorë.
2. Më pas, pyetësi i strukturuar u përdor te të gjithë nxënësit e secilës klasë të zgjedhur në kampion.

Pas përzgjedhjes së 26 klasave rezultoi një kampion prej 836 nxënësish, nga të cilët 389 (ose 46%) ishin meshkuj dhe 447 (ose 54%) femra; 440 (53%) nxënës të klasave 7-9 dhe 396 (47%) nxënës të klasave 10-12.

Madhësia e kampionit të mësuesve. Edhe për përcaktimin e madhësisë së kampionit të mësuesve është përdorur tabela e përpunuar nga Israel (1992) që bazohet në formulën për përcaktimin e kampionit për proporcionet sipas Yamane (1967). Bazuar te kjo tabelë, për nivelin e konfidencës 95% dhe për intervalin e konfidencës $\pm 5\%$ për popullatën 3000⁷ individë, madhësia e kampionit është 353 individë (Shih Tabelën 3).

⁷ Duke pasur parasysh faktin se popullata në këtë studim ishte 3054 mësues, vendosëm që në Tabelën e mësipërme të bazoheshim në popullatën prej 3000 vetash për të përcaktuar madhësinë e kampionit, pasi mes

Tabela 3

Madhësia e kampionit për kufirin e gabimit ±5%, nivelin e konfidencës 95% për mësuesit

Madhësia e popullatës	Madhësia e kampionit (n) për kufirin e gabimit (intervalin e konfidencës):			
	±3%	<u>±5%</u>	±7%	±10%
1,000	a	286	169	91
2,000	714	333	185	95
<u>3,000</u>	811	<u>353</u>	191	97
4,000	870	364	194	98

a = supozohet se shpërndaja normale në popullatë është e varfër (Yamane, 1967). E gjithë popullata duhet përfshirë në kampion.

Burimi: Përshtatur me shkurtime nga Israel (1992)

Duke pasur parasysh që edhe në këtë rast është përdorur teknika e zgjedhjes së kampionit me bazë grupi (efekti i dizajnit), atëherë madhësia e kampionit rritet: $353 \times 2 = 706$. Duke pasur parasysh rastet e mosdhënies së përgjigjeve nga ana e nxënësve, u vendos që kampioni të rritej me 5%: $706 \times 1.05 = 741$. Kësaj shifre i shtohet dhe numri i shkollave, mësuesit e të cilave do përfshihen në kampion: $741 + 22 = 763$. Përfundimisht, kampion për këtë studim duhet të përbëhet nga 763 mësues.

Para se të përzgjidhet kampioni i mësuesve u kryen disa përllogaritje. Në fillim u përcaktua mesatarja e mësuesve për një shkollë nëntëvjeçare dhe për një shkollë të mesme në zonën urbane të Tiranës. Numri mesatar i mësuesve për një shkollë nëntëvjeçare në qytetin e Tiranës është rreth 35. Ndërsa numri mesatar i mësuesve për një shkollë të mesme është 36. Theksojmë se këtë studim nuk kanë qenë objekt studimi karakteristika të tjera si gjinia, vjetërsia në punë e mësuesve etj, por vetëm fakti i të qenit mësues në

dy popullatave ndryshimi ishte relativisht i vogël. Edhe pas përllogaritjeve me anë të formulës $n = \frac{N}{1 + N(e)^2}$ rezultoi e njëjta madhësi kampioni (353) pra , e njëjtë me atë që parashikohet në tabelë.

shkollën e mesme ose nëntëvjeçare. Pra analizat në këtë studim janë kryer bazuar vetëm në këtë karakteristikë. Duke pasur parasysh këtë, në përputhje me proporcionet në popullatën e përgjithshme, mësuesit e shkollave nëntëvjeçare duhet të përbënin 73% të kampionit, ndërsa mësuesit e shkollave të mesme 27% të kampionit. Në përputhje me këto përqindje në kampionin e përcaktuar prej 763 mësues, 557 mësues duhet të ishin të shkollave nëntëvjeçare dhe 206 mësues të shkollave të mesme. Duke pasur parasysh numrin mesatar të mësuesve në një shkollë nëntëvjeçare për qytetin Tiranës numri i shkollave që duhen zgjedhur është 16 shkolla (550 : 35), ndërsa numri i shkollave të mesme është 6 (206: 36).

Procedura e zgjedhjes së kampionit të mësuesve. U hartua një listë me 64 shkollat nëntëvjeçare dhe secilës shkollë iu caktua një numër. Po ashtu u hartua edhe një listë me 23 shkollat e mesme të përgjithshme. Më pas, secili nga numrat nga 1 deri në 64 (në listën e shkollave nëntëvjeçare) u shkrua në një copë letër më vete dhe u vendosën në një kuti. E njëjta gjë u bë edhe për secilin numër nga 1 deri në 23 në listën e shkollave të mesme që, më pas, u futën në një kuti tjetër më vete. Më pas u përzgjedhën në mënyrë rastësore 16 shkolla nëntëvjeçare dhe 6 shkolla të mesme, duke tërhequr 16 numra nga kutia ku ishin vendosur numrat e shkollave nëntëvjeçare dhe 6 numra nga kutia ku ishin vendosur numrat e shkollave të mesme. Pas kësaj, të gjithë mësuesit në përbërje të secilës shkollë të përzgjedhur, u përfshinë në kampionin e studimit.

Kampioni përfundimtar përbëhej prej 769 mësuesish, nga të cilët 554 (72 %) ishin mësues të shkollës nëntëvjeçare dhe 215 (28 %) të shkollës së mesme. Siç shihet, mësuesit e shkollës së mesme, rezultuan në një numër relativisht më të madh nga sa ishte parashikuar në fillim (215 në vend të 206) dhe kjo për arsye të numrit më të madh të mësuesve për një shkollë në krahasim me mesataren e parashikuar në dy shkolla të mesme që u përfshinë në kampion. Duke pasur parasysh faktin që në këtë studim nuk janë parashikuar analiza për të përcaktuar dallimet mes mësuesve të shkollave të mesme dhe të shkollave nëntëvjeçare, por me mësuesit në përgjithësi, e kemi toleruar këtë numër relativisht më të madh nga ai i parashikuar në fillimi i numrit të mësuesve të shkollave të mesme në përbërje të kampionit. Theksojmë se kampioni përfundimtar prej 769 mësuesish pasi u mblodhën pyetësorët, është, po ashtu relativisht më i madh se kampioni prej 763

mësuesish që ishte përlllogaritur në fillim, por duke qenë se është një ndryshim i papërfillshëm është përdorur kampioni prej 769 mësuesish.

Përveç kampioneve të mësipërme të nxënësve dhe mësuesve u zgjodh në mënyrë rastësore në një shkollë të qytetit të Tiranës, një kampion prej 80 nxënësish të klasave 7-12, si dhe një kampion i përbërë nga 60 mësues të shkollave nëntëvjeçare dhe të mesme për të testuar besueshmërinë e instrumenteve matëse që do të përdreshin në studim. Ky kampion nxënësish dhe mësuesish nuk janë përfshirë në kampionin përfundimtar të studimit.

Instrumentet e studimit

Instrumentet e studimit ishin dy pyetësorë të strukturuar, një për nxënësit dhe një për mësuesit

Instrumenti për nxënësit. Instrumenti i këtij studimi për nxënësit ishte një pyetësor i strukturuar që përbëhej nga dy pjesë. Në pjesën e parë janë përfshirë variabla për karakteristikat demografike (gjinia, klasat ku bëjnë pjesë nxënësit, niveli arsimor dhe i punësimit të prindërve, etj.). Në pjesën e dytë janë përfshirë variabla në përbërje të 7 shkallëve për sjelljen devijante të nxënësve në klasë, atashimin me mësuesit, atashimin me moshatarët, përkushtimin me shkollën, besimin në zbatimin me paanshmëri të rregullave në shkollë, mosaprovimin e sjelljes devijante nga moshatarët, shoqërimin me moshatarë devijantë, variabla në lidhje me etiketimin negativ të bërë nga mësuesit dhe moshatarët si dhe në lidhje me rezultatet mësimore të nxënësve (shih pyetësorin në Shtojcën 1).

Shkalla për sjelljen devijante të nxënësve në klasë, për mosmiratimin e sjelljes devijante nga moshatarët, si dhe shkalla për shoqërimin me moshatarë devijantë, janë hartuar prej meje. Shkalla për atashimin me moshatarët, përkushtimin në aktivitetet mësimore dhe besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, janë përshtatur me ndryshime nga Traag, Marie dhe Van Der Velden (2006), ndërsa shkalla për atashimin me mësuesit është përshtatur nga Özbay dhe Özcan (2006).

Shkallët e hartuara prej meje (shkalla për sjelljen devijante të nxënësve në klasë, mosmiratimi i sjelljes devijante prej moshatarëve dhe shoqërimi me moshatarë devijantë),

përmbajnë pohime lidhur me akte të shkeljeve të vogla të rregullave në klasë, që shpiten në tensionimin e mësuesit dhe prishjen e mësimit. Pohimet për këto lloj aktesh u morën nga intervistat me mësuesit. Veç kësaj, një grupi mësuesish të shkollave nëntëvjeçare dhe të mesme iu kërkua që të bënin një listë të akteve të lehta të shkeljes së rregullave në procesin e përditshëm mësimor në klasë. Më pas, nga këto lista, u përzgjedhën aktet më tipike të shkeljeve të rregullave në procesin e përditshëm mësimor nga ana e nxënësve, të cilat u përfshinë në shkallë. Dy shkallët e tjera, ajo lidhur me mosmiratimin e sjelljes devijante nga moshatarët dhe shoqërimi me moshatarë devijantë, janë hartuar duke u bazuar në pohimet e shkallës për sjelljen devijante në klasë. Në shkallën për mosmiratimin e sjelljes devijante nga moshatarët, nxënësit i përgjigjen pyetjes : *“Nëse një shok ose shoqja jote e ngushtë nuk është dakord kur ti bën veprimet e mëposhtme a do të vinte rëndë (a do ta kishe problem)?”*. Dhe, pas kësaj, radhiten të gjitha pohimet që janë përfshirë në shkallën për sjelljen devijante të nxënësve në klasë. Në shkallën për shoqërimin me moshatarë devijantë, nxënësit i përgjigjen pyetjes: *“Sa nga shokët/shoqet e tu të ngushtë kanë kryer gjatë 6 muajve të fundit veprimet e mëposhtme?”*. Pas kësaj pyetjeje radhiten pohimet që janë përfshirë në shkallën për sjelljen devijante në klasë.

Për të konfirmuar vlefshmërinë e përmbajtjes të tri shkallëve të hartuara prej meje, ato ju dhanë dy ekspertëve të edukimit, të cilët dhanë mendimet e tyre për përmbajtjen dhe qartësinë në formulimin e pohimeve që përfshihen në to. Veç kësaj, u zhvilluan konsultime edhe me mësues të shkollave, lidhur me përmbajtjen dhe qartësinë e formulimit të pohimeve të përfshira në shkallë. Vlefshmëria e përmbajtjes së shkallëve u testua dhe me një grup nxënësish të shkollës nëntëvjeçare dhe të mesme, për të parë reagimin e tyre në lidhje me përmbajtjen kuptimore dhe qartësinë e formulimit të pohimeve të tri shkallëve. Si rezultat i kësaj u bënë mjaft përmirësime në lidhje me formulimin e pohimeve të përfshira në shkallë. Në pyetësor u përfshinë vetëm pyetjet me mesataren më të lartë.

Shkallët lidhur me atashimin me moshatarët, atashimin me mësuesit, përkushtimin në aktivitetet mësimore dhe besimin në rregullat e shkollës, fillimisht u përkthyen në mënyrë të pavarur nga dy pedagogë shqiptarë, zotërues të mirë të gjuhës angleze. Më pas, shkallët e përshtatura në gjuhën shqipe, u përkthyen në anglisht nga një anglisht-folës nativ, që zotëronte mirë gjuhën shqipe për të parë sesa përputhej versioni i shkallëve të

përkthyer në shqip nga anglishtja, me versionin origjinal të shkallëve në anglisht. Pasi u faktua se versioni i shkallëve i përshtatur në shqip ishte i ngjashëm me versionin origjinal, ato ju nënshtruan procesit të verifikimit të vlefshmërisë së përmbajtjes, me qëllim që të bëheshin përmirësime në formulimin e pohimeve, duke pasur kujdes që të mos prekej thelbi përmbajtjesor i pohimeve që përmbaheshin në to.

Të gjitha shkallët, si ato të hartuara prej meje, ashtu edhe shkallët e përshtatura, u testuan në një grup prej 80 nxënësish, për të matur nivelin e besueshmërisë (matja në mënyrë të qëndrueshme nga ana e shkallës e fenomenit për të cilin është hartuar të masë) së tyre, para se të përdoreshin në kampionin e zgjedhur. Lidhur me këtë u llogarit Alfa e Chronbach-ut, për të analizuar qëndrueshmërinë e brendshme të secilës shkallë. Koeficientet Alfa të Chronbach-ut me të dhënat që u grumbulluan gjatë testimit me 80 nxënës, faktuan besueshmërinë e të gjitha shkallëve. Vlen të theksohet, se grupi prej 80 nxënësish, me anë të të cilit u testua fillimisht niveli i besueshmërisë së shkallëve, nuk u përfshi në kampionin përfundimtar të studimit.

Pas procesit të verifikimit të vlefshmërisë së përmbajtjes dhe testimit lidhur me besueshmërinë, shkallët u përfshinë në pyetësin përfundimtar, që u përdor më pas në të gjithë kampionin e përzgjedhur.

Pas grumbullimit të të dhënave me të gjithë kampionin, u krye analiza faktoriale për të konfirmuar *homogjenitetin ose njëdimensionalitetin* e shkallëve. Një instrument "...konsiderohet se është njëdimensional, nëse pohimet e tij matin një tipar ose konstrukt latent të vetëm..." (Tavakol dhe Dennick, 2011, f. 53).

Para se të kryhej analiza për të përcaktuar nivelin e besueshmërisë së çdo shkalle, u krye analiza faktoriale me pohimet në përbërje të secilës shkallë me SPSS versionin e 16-të. Para kryerjes së analizës faktoriale u verifikua nëse të dhënat plotësonin kushtet për këtë analizë. Vëzhgimi i tabelës së korrelacioneve, tregoi se kishte mjaft korrelacion në nivelin .3 dhe më lart. Vlera e KMO (Kaiser-Mezer-Olkin) (Pallant, 2010), ishte .947 (pra konsiderueshëm më e lartë, sesa vlera e pranueshme prej .6). Po ashtu testi i Barletit për sfericitetin (1954; cituar tek Pallant, 2010), rezultoi domethënës nga pikëpamja statistikore. Të gjitha këto faktojnë se të dhënat ishin të përshtatshme për analizën faktoriale.

Rezultatet e analizës faktoriale që paraqiten më poshtë, faktojnë homogjenitetin e secilës shkallë.

Sjellja devijante e nxënësve në klasë, është variabël i varur i këtij studimi. Siç është theksuar, për qëllimet e këtij studimi, sjellja devijante është parë si një akt (veprim) ose sjellje, që shkel normat (rregullat) e vendosura në klasë. Në përputhje me këtë konceptim është ndërtuar një shkallë ku përfshihen disa pohime, që emërtojnë në mënyrë specifike akte të shkeljes së rregullave në klasë. Nxënësve ju është drejtuar pyetja: “*Sa herë të ka ndodhur gjatë gjashtë muajve të fundit të zhvillimit të mësimin në klasë, që ti të kryesh veprimet e mëposhtme?*” Në vijim janë paraqitur disa pohime lidhur me aktet devijante të nxënësve në klasë. Përgjigjet shkonin nga 1 (“*Asnjëherë*”) në 5 (“*Gjithmonë*”). Fillimisht u krye një analizë faktoriale me 12 pohimet në përbërje të shkallës devijante në klasë. Dy nga pohimet: “*Merr gjatë mësimin në klasë gjëra që nuk të takojnë ty (që nuk janë të tuat)*” dhe “*Je i pakujdesshëm me librat/sendet e shkollës*”, rezultuan në një komponent më vete. Për këtë arsye këto dy pohime u përjashtuan nga analizat e mëtejshme. Ndërsa 10 pohimet e tjera që paraqiten në Tabelën 4, rezultuan të grupuara së bashku në një komponent i cili u emërtua “*Sjellja devijante e nxënësve në klasë*”. Në Tabelën 4 janë paraqitur konkretisht këto pohime në përbërje të shkallës për matjen e sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe ngarkesat faktoriale të secilit pohim në shkallë. Ngarkesat faktoriale shkojnë nga .570 deri në .871 (Shih Tabelën 4).

Tabela 4

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Sjellja devijante e nxënësve në klasë”

	Përshkrimi i variablave (pyetjeve/zërave)	Ngarkesat faktoriale
Pyetja 39	<i>Grindesh me ndonjë nxënës</i>	.570
Pyetja 40	<i>Përdor fjalë të rënda apo flet me gjuhë të papërshtatshme në klasë</i>	.642
Pyetja 41	<i>Vjen në klasë pa detyrat e shtëpisë</i>	.552
Pyetja 43	<i>Loz me të tjerët në kohën që mësuesi shpjegon mësimin</i>	.840
Pyetja 44	<i>Flet me të tjerët në kohën që mësuesi shpjegon</i>	.806

	<i>mësimin</i>	
Pyetja 45	<i>Bën fjalë/grindesh me mësuesin</i>	.824
Pyetja 46	<i>Vjen vonë në mësim</i>	.745
Pyetja 47	<i>Mungon nga mësimi pa leje</i>	.717
Pyetja 48	<i>Flet në kohën që është duke folur një nxënës tjetër</i>	.743
Pyetja 49	<i>Loz me celularin (ose I- podin, MP3, etj) në kohën që në klasë bëhet mësim</i>	.871

Mosmiratimi nga moshatarët i sjelljes devijante, në këtë studim është një variabël i pavarur. Siç kemi theksuar më parë, në këtë studim është përdorur konceptimi i Hirschi-t, i cili e sheh mosmiratimin nga moshatarët të sjelljes devijante, si një formë të kontrollit social jo zyrtar mbi sjelljen devijante të individit, të ushtruar prej shokëve/moshatarëve, që konsiston në ngjalljen e ndjenjës së turpërimit, gjë që e frenon individin të përfshihet në sjellje devijante (Hirschi, 1969). Për matjen e këtij variabli ne kemi ndërtuar një shkallë që synon të masë përmasën e frenimit që shkakton te nxënësit mosmiratimi i moshatarëve, lidhur me akte të sjelljes devijante në klasë.

Tabela 5.

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Mos miratimi i sjelljes devijante nga moshatarët”

	Përshkrimi variablave (pyetjeve/zërave)	Ngarkesat faktoriale
Pyetja 50	<i>Kur më shohin shokët që unë vij në klasë (në mësim) pa detyrat e shtëpisë</i>	.793
Pyetja 52	<i>Kur më shohin shokët që unë flas me të tjerët në kohën që mësuesi është duke shpjeguar mësimin</i>	.834
Pyetja 54	<i>Kur më shohin shokët që unë bëj fjalë/ zihem me mësuesin</i>	.810
Pyetja 55	<i>Kur më shohin shokët që unë përdor fjalë të rënda apo flas me gjuhë të papërshtatshme në klasë</i>	.724
Pyetja 56	<i>Kur më shohin shokët që unë flas në kohën që është duke folur një nxënës tjetër</i>	.790
Pyetja 57	<i>Kur më shohin shokët që unë loz me celularin (ose I-podin, MP3, etj.) në kohën që në klasë bëhet mësim</i>	.813

Nxënësve ju është drejtuar pyetja: “Nëse një shok apo shoqja jote e ngushtë nuk është dakord kur ti bën veprimet e mëposhtme a do të vinte rëndë (a do ta kishe problem?)”. Përgjigjet në këtë shkallë shkonin nga 1 (“Nuk do ta kisha fare problem”) në 5 (“Do ta kisha shumë problem”). Analiza faktoriale me pohimet e shkallës “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët”, konfirmoi homogjenitetin e kësaj shkalle. Në Tabelën 4 janë paraqitur 6 pohimet në përbërje të kësaj shkalle dhe ngarkesat faktoriale të tyre, që shkojnë nga .724 der te .860 (Shih Tabelën 5).

Atashimi në këtë studim është një variabël i pavarur, i marrë nga teoria e kontrollit social të Travis Hirschi-t (1969), i cili ka të bëjë me lidhjet emocionale mes një individi dhe personave të tjerë të rëndësishëm për të. Siç është vënë në dukje, në këtë studim atashimi është parë si një proces, që ka të bëjë me lidhjet emocionale mes nxënësve dhe moshatarëve të tyre në shkollë dhe mes nxënësve e mësuesve. Në përputhje me këtë konceptim, është përdorur një shkallë ku përfshihen pohime që shprehin elementë të ndryshëm të lidhjeve emocionale mes nxënësve dhe moshatarëve të tyre. Përgjigjet në këtë shkallë shkonin nga 1 (“Aspak dakord”) në 5 (“Plotësisht dakord”).

Tabela 6.

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Atashimi me moshatarët”

Përshkrimi i variablave (pyetjeve/zërave)		Ngarkesat faktoriale
Pyetja 8	Në klasën tonë nxënësit sillen mirë me njëri-tjetrin	.793
Pyetja 9	Në klasën tonë nxënësit ndihmojnë njëri-tjetrin	.733
Pyetja 10	Në klasën tonë nxënësit janë të drejtë me njëri tjetrin	.746
Pyetja 11	Atmosfera në klasën tonë është e këndshme	.732
Pyetja 12	Në klasën tonë nxënësit pranojnë njëri-tjetrin ashtu siç janë	.758
Pyetja 13	Në klasën tonë nxënësit i besojnë njëri-tjetrit	.665
Pyetja 14	Unë shkoj shumë mirë me shokët e mi të klasës	.515
Pyetja 23	Atmosfera në shkollën tonë është e këndshme	.433
Pyetja 24	Unë i pëlqej më shumë shokët e klasës ku jam tani sesa shokët e klasës në fillore/nëntëvjeçare	.386

Analiza faktoriale faktoi homogenitetin e shkallës për matjen e atashimit të nxënësve me moshatarët në shkollë. Pohimet specifike dhe ngarkesat faktoriale të secilit pohim, që variojnë nga .386 deri në .793, janë paraqitur në Tabelën 6.

Përgjigjet në shkallën që është përdorur për të matur atashimin me mësuesit, varionin nga 1 (*“Aspak dakord”*) në 5 (*“Plotësisht dakord”*). Në Tabelën 7 paraqiten pohimet specifike dhe ngarkesat faktoriale të këtyre pohimeve, që shkojnë nga .705 deri në .805 (Shih Tabelën 7).

Tabela 7

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Atashimi me mësuesit”

	Përshkrimi i variablave (pyetjeve/zërave)	Ngarkesat faktoriale
Pyetja 15	<i>Mësuesit që më japin mësim më ndihmojnë kur unë kam ndonjë problem</i>	.768
Pyetja 16	<i>Unë mund t’u flas hapur mësuesve për atë që mendoj dhe që ndjej</i>	.705
Pyetja 17	<i>Mësuesit e mi dinë se çfarë është më e mira për mua</i>	.805
Pyetja 18	<i>Unë do të dëshiroja të isha një person siç është mësuesi im</i>	.783
Pyetja 15	<i>Shokët e mi i respektojnë mësuesit e tyre</i>	.768
Pyetja 16	<i>Unë i pëlqej më shumë mësuesit që më japin mësim tani, sesa mësuesit që më kanë dhënë mësim në filllore</i>	.705

Përkushtimi është një variabël i pavarur, që është marrë nga teoria e kontrollit social e Hirschi-t (1969) dhe ka të bëjë me investimin e një individi në mënyrat e ligjshme të arritjes së suksesit në shoqërinë ku ai jeton. Siç është theksuar, në seksionin për përkufizimin konceptual të variablave, në këtë studim përkushtimi është konceptuar si dëshira e nxënësit për sukses në mësim (për të marrë nota të mira) dhe përmasa e impenjimit të tij në aktivitetet mësimore. Në Tabelën 8 tregohen një sërë pohimesh, që synojnë të masin përkushtimin e nxënësve në aktivitetin mësimor. Përgjigjet në këtë shkallë varionin nga 1 (*“Aspak dakord”*) në 5 (*“Plotësisht dakord”*). Pas analizës faktoriale shkalla

rezultoi njëdimensionale (homogjene) me ngarkesa faktoriale që shkojnë nga .645 në .835 (Shih Tabelën 8).

Tabela 8

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Përkushtimi në shkollë” (në aktivitetet mësimore)

	Përshkrimi i variablave (pyetje/zërave)	Ngarkesat faktoriale
Pyetja 25	<i>Ndjekja e mësimeve çdo ditë është shumë e rëndësishme për mua</i>	.688
Pyetja 27	<i>Unë studioj më shumë, kur jam i shqetësuar për notat që do të marr</i>	.724
Pyetja 28	<i>Unë studioj më shumë në shtëpi, kur unë mendoj se mund të vlerësohem negativisht</i>	.748
Pyetja 29	<i>Për mua është shumë e rëndësishme të marr nota të mira në mësim</i>	.835
Pyetja 30	<i>Kur unë studioj, unë kërkoj shumë nga vetja ime</i>	.669
Pyetja 31	<i>Unë gjithmonë përpiqem që t'i bëj detyrat e shtëpisë sa më mirë që të jetë e mundur</i>	.658
Pyetja 32	<i>Unë gjithmonë i them menjëherë prindërve të mi kur marr nota të mira.</i>	.645
Pyetja 33	<i>Unë studioj shumë më tepër, kur unë kam një provim</i>	.743
Pyetja 34	<i>Unë do të doja shumë të isha nxënësi më i mirë në klasën time</i>	.724
Pyetja 35	<i>Kur më ngarkohet të bëj një detyrë mësimore unë vazhdoj të punoj me këmbëngulje derisa ta mbaroj atë</i>	.748

Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë në këtë studim është përdorur si variabël i pavarur. Ky është një koncept i përpunuar nga Hirschi (1969) dhe ka të bëjë me besimin që ka njeriu në zbatimin me drejtësi të ligjeve, normave, rregullave. Në këtë studim, siç kemi theksuar më parë, besimi është konceptuar si një opinion që kanë nxënësit se mësuesit i trajtojnë të gjithë nxënësit në mënyrë të barabartë. Në Tabelën 9 tregohen dy pohimet që janë përdorur për të matur besimin e nxënësve në objektivitetin dhe

paanshmërinë e përdorimit të rregullave në klasë nga mësuesit. Përgjigjet e pohimeve variojnë nga 1 (“*Aspak dakord*”) në 5 (“*Plotësisht dakord*”). Ngarkesat faktoriale shkojnë nga .927 në .931 (Shih Tabelën 9).

Tabela 9

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë”

	Përshkrimi i variablave (pyetje/zërave)	Ngarkesat faktoriale
<i>Pyetja 59</i>	<i>Në klasën tonë mësuesit i trajtojnë nxënësit me drejtësi</i>	.927
<i>Pyetja 60</i>	<i>Në klasën tonë mësuesit janë të interesuar shumë për nxënësit</i>	.931

Në këtë studim *shoqërimi me moshatarët devijantë* është një variabël tjetër i pavarur. Siç kemi vënë në dukje më parë, ky variabël është konceptualizuar në përputhje me teorinë e shoqërimit të diferencuar të Sutherland-it (1939), i cili vë në dukje se sa më shumë të shoqërohet një individ me moshatarë devijantë, aq më shumë rritet mundësia që ai të përfshihet në sjellje devijante.

Tabela 10

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Shoqërimi me moshatarë devijantë”

	Përshkrimi i variablave (pyetje/zërave)	Ngarkesat faktoriale
<i>Pyetja 65</i>	<i>Vjen në klasë pa detyrat e shtëpisë</i>	.782
<i>Pyetja 67</i>	<i>Loz me të tjerët në kohën që mësuesi shpjegon mësimin</i>	.813
<i>Pyetja 68</i>	<i>Flet me të tjerët në kohën që mësuesi shpjegon mësimin</i>	.812
<i>Pyetja 70</i>	<i>Vjen vonë në mësim</i>	.778
<i>Pyetja 71</i>	<i>Mungon nga mësimi pa leje</i>	.761
<i>Pyetja 72</i>	<i>Flet në kohën që flet një nxënës tjetër</i>	.771
<i>Pyetja 73</i>	<i>Loz me celularin (ose I-podin, MP3, etj. në kohën që në klasë bëhet mësim)</i>	.773

Matja e përmasës së shoqërimit të nxënësve me moshatarë devijantë, është bërë duke i pyetur ata sesa nga shokët/shoqet e tyre të ngushtë kanë kryer gjatë 6 muajve të fundit, veprime që shkelin rregullat gjatë zhvillimit të përditshëm të mësimit në klasë. Analiza faktoriale konfirmoi, po ashtu, se edhe kjo shkallë është homogjene. Në Tabelën 10 janë paraqitur pohimet që lidhen me shkeljet e rregullave në klasë dhe ngarkesat faktoriale të secilit pohim në shkallë, që shkojnë nga .761 deri në .813

Analizat për besueshmërinë (konsistencën e brendshme) të shkallëve të përdorura në instrumentin për nxënësit. Për të përcaktuar nivelin e besueshmërisë (konsistencën e brendshme të shkallëve, ose "...përmasën në të cilën të gjitha pohimet e një testi masin të njëjtin koncept ose konstrukt..." (Tavakol dhe Dennick, 2011, f. 53), u llogarit vlera Alfa e Chronbach-ut, e cila shprehet si një numër mes 0 dhe 1. Nëse pohimet brenda një shkalle korrelojnë me njëra-tjetrën, vlera e Alfës së Chronbach-ut rritet. Sa më e lartë kjo vlerë, aq më shumë pohimet brenda shkallës masin të njëjtën gjë dhe aq më e besueshme është një shkallë si instrument. Kjo rrit vlefshmërinë e gjetjeve të studimit.

Tabela 11

Koeficientet Alfa të Chronbach-ut për shkallët e përdorura në instrumentin për nxënësit

	Emërtimi i shkallës	Alfa	Numri i zërave/pyetjeve
1.	<i>Sjellja devijante e nxënësve në klasë</i>	.883	10
2.	<i>Atashimi me mësuesit</i>	.794	4
3.	<i>Atashimi me moshatarët në shkollë</i>	.856	9
4.	<i>Përkushtimi në aktivitetet mësimore</i>	.826	10
5.	<i>Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë</i>	.847	2
6.	<i>Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët</i>	.891	6
7.	<i>Përfshirja/shoqërimi me moshatarë devijantë</i>	.896	7

Siç u theksua më sipër, u bë një pilotim i shkallëve me një kampion prej 80 nxënësish, për të vlerësuar besueshmërinë e shkallëve, para se ato të përfshiheshin në pyetësonin përfundimtar, që u përdor, më pas, me të gjithë kampionin. Nga ky vlerësim doli se shkallët kishin një nivel besueshmërie mbi nivelin e pranueshëm prej .70. Po ashtu u bë një përlogaritje e Alfës së Chronbach-ut, për të vlerësuar konsistencën e brendshme të shkallëve të përdorura në studim, bazuar në të dhënat e grumbulluara përmes gjithë kampionit. Rezultatet e kësaj paraqiten në Tabelën 10. Nga të dhënat del se shkallët kanë një konsistencë të brendshme konsiderueshëm më të lartë, se niveli i rekomanduar prej .70 e sipër (shih Tabelën 11).

Vlen të theksohet, se analiza e besueshmërisë së shkallëve të përshtatura, rezultoi në nivele disi më të larta se nivelet e raportuara prej studiuesve nga janë përshtatur këto shkallë: atashimi me moshatarët: Alfa = .81, përkushtimi: Alfa = .74 (Traag, Marie dhe Van Der Velden, 2006), ndërsa niveli i alfës së atashimit me mësuesit, shfaqet relativisht i njëjtë me atë të raportuar prej studiuesit nga është përshtatur shkalla: Alfa e Chronbach-ut = .78 (Özbay dhe Özcan, 2006).

Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit dhe moshatarët, përbëjnë dy variabla të tjerë të këtij studimi. Në seksionin e përkufizimit konceptual të variablave të studimit, është theksuar se për qëllimet e këtij studimi është përdorur përkufizimi që i bën Perusin (1994) etiketimit negativ, si caktim nga dikush i një emri devijant disa veprimeve ose karakteristikave të një individi. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesi, është matur me një pohim të vetëm: *“Në përgjithësi çfarë mendimi kanë mësuesit për disiplinën tënde në klasë? Mendojnë se je një nxënës: 1. Plotësisht i disiplinuar, 2. Me pak mangësi në disiplinë, 3. Nuk di ç’të them, 4. Me disa mangësi në disiplinë, 5. Me shumë mangësi në disiplinë.”* Një pohim i tillë i njëjtë, është përdorur për të matur etiketimin negativ për sjelljen nga moshatarët. Ndërsa për të matur etiketimin negativ për aftësitë mësimore të nxënësit të bërë nga mësuesi, është përdorur gjithashtu një pohim i vetëm: *“Në përgjithësi çfarë mendimi kanë mësuesit për ty si një nxënës në mësim? Mendojnë se je një nxënës: 1. Shumë i mirë në mësim, 2. I mirë në mësim, 3. Nuk di ç’të them, 4. Me disa dobësi në mësim, 5. Me shumë dobësi në mësim”*. Një pohim i njëjtë është përdorur për të matur etiketimin negativ për aftësitë mësimore të nxënësit, të bërë nga moshatarët.

Përfshirja (variabël i marrë nga teoria e kontrollit social) në këtë studim, është matur me anë të notës mesatare që ka marrë nxënësi në të në gjitha lëndët për periudhën e mëparshme. Pyetja e përdorur është: “Cila është nota juaj mesatare në të gjitha lëndët vitin e kaluar mësimor: a. Nota 5, b. Nota 6, c. Nota 7, d. Nota 8, e. Nota 9, f. Nota 10”. Sipas kontekstit, ky variabël është parë si një variabël i pavarur në lidhje me sjelljen devijante në klasë dhe si një variabël i varur në lidhje me etiketimin negativ për aftësitë mësimore të nxënësve, të bërë nga mësuesit dhe moshatarët.

Instrumenti për mësuesit. Instrumenti i këtij studimi për mësuesit ishte një pyetësor i strukturuar. Në pjesën e parë janë përfshirë pyetje për karakteristikat demografike të mësuesve (gjinia, vjetërsia në punë, cikli i shkollës ku japin mësim, vendndodhja e shkollës, numri i nxënësve në klasën ku japin mësim). Në pjesën e dytë janë përfshirë krahas disa shkallëve të tjera jashtë qëllimit të këtij studimi edhe katër shkallë: një shkallë për matjen e stresit në punë, një shkallë për matjen e sjelljes devijante (problematike) të nxënësve në klasë, një shkallë për matjen e mbingarkesës në punë, një shkallë për matjen e marrëdhënieve me kolegët dhe një shkallë tjetër, për matjen e marrëdhënieve me drejtorin e shkollës, që u përdorën për të grumbulluar të dhënat për këtë studim. Shkalla për matjen e stresit të përgjithshëm në punë është hartuar nga Crank, Regoli, Hewitt dhe Culbertson (1995), cituar te Lambert, Tolar, dhe Hogan, (2007, f. 141). Tri shkallë të tjera: ajo për matjen e sjelljes problematike (devijante) të nxënësve në klasë, marrëdhëniet me drejtorin dhe marrëdhëniet me kolegët, janë hartuar nga Skaalvik dhe Skaalvik (2011), ndërsa shkalla për matjen e mbingarkesës është e përbërë nga pohime të shkëputura nga Skaalvik dhe Skaalvik (2011) dhe Osipov (1998).

Ashtu si në rastin e pyetësorit të nxënësveparë (lidhur me sjelljen devijante të nxënësve në klasë), edhe në pyetësorin për mësuesit, të gjitha shkallët e marra nga autorët e huaj, u përkthyen fillimisht prej dy përkthyesve të anglishtes në shqip dhe, më pas, varianti i përkthyer në shqip u përkthye në anglisht nga një anglishtfolës nativ, zotërues i mirë i gjuhës shqipe. Pasi u sigurova që përkthimi i shkallëve në shqip ishte i saktë, u bë verifikimi i vlefshmërisë së përmbajtjes me ndihmën e ekspertëve të edukimit dhe me disa

mësues të shkollave, për të parë reagimet e tyre lidhur me formulimin e pohimeve në përbërje të secilës shkallë.

Më pas shkallët u testuan me 70 mësues për të matur nivelin e konsistencës së tyre të brendshme. Pasi u faktua se ato kishin nivelin e kërkuar të konsistencës së brendshme, u përfshinë në pyetësin, i cili më pas u administrua me të gjithë mësuesit e përfshirë në kampionin përfundimtar. Pas grumbullimit të të dhënave me të gjithë kampionin e mësuesve u krye përsëri analiza faktoriale, për të konfirmuar homogjenitetin ose njëdimensionalitetin e shkallëve. Verifikimi i të dhënave faktoi se ato ishin të përshtatshme për kryerjen e analizës faktoriale (KMO= .794; testi i Barletit për sfericitetin ishte domethënës nga pikëpamja statistikore, $p=.000$).

Më poshtë jepen pohimet për secilën shkallë dhe ngarkesat faktoriale të këtyre pohimeve në përbërje të shkallëve. *Stresi profesional i mësuesve* në këtë studim është variabël i varur. Siç kemi vënë në dukje më parë, konceptualizimi i stresit të mësuesit, është bërë mbështetur në përkufizimin që e sheh atë si një kompleks reagimesh emocionale, që shkaktohen nga aspekte të ndryshme të punës së mësuesit (Kyriacou dhe Sutcliffe, 1978).

Tabela 12.

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Stresi në punë”

	Përshkrimi i variablave (pyetjeve/zërave)	Ngarkesat faktoriale
Pyetja 28	<i>Në punën time si mësues unë jam zakonisht nën një presion të madh</i>	.603
Pyetja 19	<i>Shpesh në punën time si mësues unë mërzitem ose nxehem</i>	.645
Pyetja 41	<i>Kur jam në punë unë jam shpesh i tensionuar ose nervoz</i>	.574
Pyetja 49	<i>Kur jam në punë unë jam zakonisht i qetë dhe i relaksuar</i>	-.681
Pyetja 6	<i>Sa stres përjetoni në përgjithësi në punën tuaj?</i>	.713

Bazuar në këtë përkufizim stresi në punë është matur përmes disa pohimeve, të cilat shprehin elementë të ndryshëm të përbërësve emocionalë të stresit (tensionim, mërzë, presion, zemërim, etj.). Në tabelën 12 jepen pohimet e detajuara dhe ngarkesat faktoriale të tyre që variojnë nga .574 deri .713. (Shih Tabelën 12).

Sjellja devijante (problematike) e nxënësve në klasë në këtë studim, është një variabël i pavarur, matur përmes perceptimeve të mësuesve lidhur me vështirësitë që u krijojnë në punën mësimore veprimet devijante të nxënësve në klasë. Në Tabelën 13 jepen pohimet specifike dhe ngarkesat faktoriale të secilit pohim në shkallë të cilat shkojnë nga .749 deri në .873 (Shih Tabelën 13).

Tabela 13

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: Sjellja devijante (problematike) e nxënësve në klasë

Përshkrimi i variablave (pyetjeve/zërave)	Ngarkesat faktoriale
Pyetja 53 <i>Përpjekja për të kontrolluar sjelljen problematike të nxënësve më ha shumë kohë dhe më lodh shumë</i>	.859
Pyetja 18 <i>Mësimi në klasën time ndërpritet shpesh nga nxënësit e padisiplinuar</i>	.749
Pyetja 37 <i>Disa nxënës me probleme në sjellje ma bëjnë të vështirë që ta zhvilloj mësimin sipas planit që kam bërë</i>	.873

Mbingarkesa në punë në këtë studim është një variabël i pavarur. Për këtë variabël është përdorur një shkallë me pohime që synojnë të masin perceptimet e mësuesve, lidhur me faktin sesa të ngarkuar janë në punën e tyre të përditshme si mësues në shkollë. Pohimet specifike dhe ngarkesat faktoriale të tyre në shkallë, që shkojnë nga .809 deri në .912, jepen në Tabelën 14.

Tabela 14

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Mbingarkesa në punë”

Përshkrimi i variablave (pyetje/zërave)		Ngarkesat faktoriale
Var 60	<i>Unë bëj më tepër sesa duhet të bëj normalisht si mësues</i>	.809
Var 68	<i>Mua më ngarkohen të kryej detyra në shkollë (p.sh., korrigjime detyrash, plotësime dokumentacionesh, statistika, etj.) në kushtet e afateve kohore shumë strikte</i>	.912
Var 74	<i>Puna në shkollë është aq intensive sa që nuk ke kohë të pushosh e të marrësh veten</i>	.887

Marrëdhëniet me drejtorin e shkollës, është një variabël tjetër i pavarur i përdorur në këtë studim. Nga pikëpamja konceptuale, ai nënkupton nivelin e marrëdhënieve konstruktive në mjediset e shkollës mes mësuesve dhe drejtuesit të shkollës. Për të matur këtë variabël, është përdorur një shkallë me tri pohime të cilat përshkruhen në Tabelën 15, së bashku me ngarkesat faktoriale, që shkojnë nga .597 deri në .789 (Shih Tabelën 15).

Tabela 15.

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Marrëdhëniet me drejtorin”

Përshkrimi i variablave (pyetje/zërave)		Ngarkesat faktoriale
Var 22	<i>Unë mund të kërkoj gjithmonë ndihmë dhe këshilla për punën mësimore</i>	.779
Var 39	<i>Marrëdhëniet e mia me drejtorin karakterizohen nga besimi dhe respekti reciprok</i>	.597
Var 72	<i>Drejtori i shkollës është mbështetës dhe më lavdëron për arritjet në punë</i>	.789

Variabli i fundit i pavarur që është përdorur në këtë studim, ka të bëjë me marrëdhëniet e mësuesve me kolegët e tyre. Nga ana konceptuale ai nënkupton nivelin e marrëdhënieve konstruktive mes mësuesve në mjediset e shkollës. Ky variabël është matur me anë të një shkalle të përbërë prej tri pohimesh, me ngarkesa faktoriale që shkojnë nga .712 deri .843 (shih Tabelën 16).

Tabela 16

Rezultatet e analizës faktoriale për shkallën: “Marrëdhëniet me kolegët”

	Përshkrimi i variablave (pyetje/zërave)	Ngarkesat faktoriale
Var 20	<i>Kolegët e mi më ndihmojnë gjithmonë kur kam nevojë për çështje që kanë të bëjnë me mësimin</i>	.712
Var 54	<i>Marrëdhëniet mes kolegëve në shkollën time karakterizohen nga miqësia dhe kujdesi për njëri-tjetrin</i>	.833
Var 64	<i>Mësuesit në shkollën time ndihmojnë dhe mbështesin njëri tjetrin</i>	.843

Për të vlerësuar konsistencën e brendshme të secilës shkallë, u përdor koeficienti Alfa i Chronbach-ut (Cronbach, 1951). Nga të dhënat e Tabelës 17 faktohet se të gjitha shkallët që u përdorën në këtë studim, me përjashtim të shkallës për marrëdhëniet me drejtorin që ka një nivel të pranueshëm (Alpha=. 635), kanë një nivel besueshmërie mbi nivelin e rekomaduar të alfës së Chronbah-ut, (\geq .7) (Shih Tabelën 17).

Tabela 17.

Koeficientet Alfa të Chronbah-ut për shkallët e pyetësorit me mësuesit

Emërtimi i shkallës	Alfa	Numri i zërave/pyetjeve
1. Sjellja devijante (problematike) e nxënësve në klasë	.756	3
2. Marrëdhëniet me drejtorin	.705	3
3. Marrëdhëniet me kolegët	.716	3
4. Mbingarkesa në punë	.702	3
5. Stresi në punë	.635	5

Mbledhja e të dhënave

Aplikimi i pyetësorëve të nxënësve u bë gjatë vitit shkollor 2013-2014. Para se të aplikoheshin pyetësorët, u kërkua leja nga drejtuesit e shkollave ku u përzgjedhën në mënyrë rastësore klasat, që u përfshinë në kampionin e studimit. Pyetësorët e strukturuar ju shpërndanë nxënësve. Më parë nxënësve u informuan sesi të plotësonin pyetësorin. Pjesëmarrja e nxënësve ishte vullnetare. Gjatë kësaj kohe u bë shumë kujdes për t'u respektuar dinjiteti i nxënësve si dhe për të siguruar anonimitetin e tyre.

Pyetësori përmbante gjithsej 74 pohime/pyetje dhe kërkonte një kohë 25-30 minuta për t'u plotësuar. Pyetësorët u plotësuan në një kohë pas mësimit në prani të intervistuesve (studiuesit dhe dy intervistuesve të tjerë).

Aplikimi i pyetësorit të mësuesit u bë gjatë vitit shkollor 2012-2013, me mësues të shkollave nëntëvjeçare dhe të mesme të zonave urbane të qytetit të Tiranës. Me lejen e drejtorëve të shkollave, pyetësorët ju shpërndanë mësuesve pas mësimit, në shkollat që ishin në përbërje të kampionit të studimit. Pjesëmarrja e mësuesve në këtë studim ishte vullnetare dhe anonime. Disa mësues preferuan t'i kthejnë pyetësorët menjëherë pas plotësimit të tyre. Një pjesë tjetër e mësuesve kërkuan që t'i kthenin pyetësorët ditën e nesërme. Plotësimi i pyetësorit kërkonte 35-40 minuta. Niveli i kthimit të pyetësorëve të plotësuar ishte 100%.

Analiza e të dhënave

Në përputhje me natyrën e tij përshkruese, korrelacionale dhe parashikuese, të dhënat e këtij studimi janë analizuar me anë të SPSS versioni i 16-të. Përveç statistikës deskriptive në këtë studim janë përdorur analizat korrelacionale, për të përcaktuar marrëdhënien mes variablave të pavarur (atashimit, përkushtimit, mos miratimit të moshatarëve, besimit në trajtimin e gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, përfshirjes, shoqërimit me moshatarë devijantë, etiketimit negativ të bërë nga mësuesit dhe moshatarët) dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë. Po ashtu analizat korrelacionale janë përdorur për të përcaktuar marrëdhënien mes etiketimit negativ për aftësitë mësimore të nxënësve

dhe rezultateve mësimore si dhe mes variablit të varur (stresit në punë të mësuesve) dhe variablave të pavarur (sjelljes devijante të nxënësve në klasë, marrëdhënies me drejtorin, marrëdhënies me kolegët dhe mbingarkesës në punë). Koeficienti i korrelacionit i Pearson-it u përdor për të përcaktuar forcën dhe drejtimin e marrëdhënies mes variablave të pavarur dhe variablave të varur të përfshirë në këtë studim. Përcaktimi i lidhjeve (korrelacioneve) mes variablave në këtë studim, u bë duke u mbështetur në përshkrimet e Davis (1971). (Tabela 18.)

Tabela 18

Renditja dhe përshkrimi i koeficienteve të korrelacioneve (lidhjeve) sipas Davis (1971)

<i>Renditja</i>	<i>Përshkrimi</i>
.70 ose më lart	Lidhje shumë e fortë
.50 deri .69	Lidhje substanciale
.30 deri .49	Lidhje e moderuar
.00 deri .09	Lidhje e neglizhueshme

Krahas analizave korrelacionale, në përputhje me synimet e studimit, është përdorur analiza e regresionit linear me shumë variabla, për të përcaktuar forcën parashikuese të variablave të pavarur (atashimit, përkushtimit, besimit, mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët, shoqërimi me moshatarë devijantë, etiketimit negativ nga më, besimit në trajtimin e gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, etiketimit negativ nga mësuesit dhe moshatarësuesit dhe moshatarët) në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë si dhe forcën parashikuese të variablave të pavarur (sjelljes devijante të nxënësve në klasë, marrëdhënies me drejtorin, marrëdhënies me kolegët dhe mbingarkesës në punë) në lidhje me stresin e mësuesit.

Testi *-t* për grupet e pavarura u përdor për të matur diferencat në sjelljen devijante të nxënësve në klasë në grupet e ndryshme, të nxënësve meshkuj e femra dhe sipas klasave në lidhje me sjelljen devijante në klasë. Hipotezat në këtë studim u testuan, siç është vënë në dukje më sipër, në nivelin e konfidencës 95% ($p \leq .5$).

Metodologjia e studimit cilësor

Siç është theksuar më sipër krhas studimit sasior është zhvilluar edhe një studium cilësor për të eksploruar përvojat e nxënësve me sjellje devijante në klasë në dritën e parimeve themelore të teorisë së etiketimit, teorisë së shoqërimit të diferencuar dhe teorisë së kontrollit social.

Kampioni i studimit

Kampioni i këtij studimi u zgjodh në mënyrë të qëllimshme. Kjo për arsye se sjellja devijante në klasë do të shqyrtohej nga këndvështrimi i nxënësve, që shfaqnin një sjellje devijante të spikatur në klasë. Në përputhje me këtë u zgjodhën gjithsej 36 nxënës të moshës 13-17 vjeç, që kishin shfaqur në mënyrë të dukshme sjellje problematike (devijante) në klasë. Nga këta 27 ishin meshkuj dhe 9 femra. Përzgjedhja e këtyre nxënësve me sjellje të spikatur devijante në klasë u bë bazuar në mendimet e mësuesve, kryesisht në shkollat në zonën urbane të Tiranës, por edhe në Elbasan dhe Durrës.

Instrumenti i studimit

Metoda e mbledhjes së të dhënave në këtë studim ishte intervista e thelluar gjysmë e strukturuar me një numër të vogël nxënësish, për të eksploruar perceptimet e tyre lidhur me sjelljen devijante në klasë, në lidhje me etiketimin negativ të këtyre nxënësve nga ana e mësuesve dhe moshatarëve, në lidhje me nivelin e atashimit të tyre me mësuesit dhe moshatarët, në lidhje me nivelin e përkushtimit të tyre në mësim, besimit në trajtimin e gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, si dhe në lidhje me shoqërimin me moshatarë devijantë dhe ndikimin e tyre. Janë përdorur intervistat e thelluara gjysmë të strukturuar, për arsye se ato kombinojnë elementë si të intervistës së strukturuar, ashtu edhe të intervistës së pastrukturuar. Kjo na ka dhënë mundësinë e të pasurit të një plani të qartë për intervistën, por ndërkohë na ka lënë të hapur mundësinë e pyetjeve shtesë të paplanifikuara për të sqaruar gjërat e paqarta gjatë zhvillimit të intervistave.

Mbledhja e të dhënave

Intervistat e thelluara me 36 nxënës u kryen gjatë vitit shkollor 2013-2014. Ato u zhvilluan pas mësimit në mjediset e shkollës ose në mjedise të tjera sipas dëshirës së nxënësit që do të intervistohet. Koha e intervistimit ishte rreth një orë e gjysmë. Me pëlqimin e nxënësit që intervistohet, janë përdorur edhe aparate regjistrimi gjatë procesit të intervistimit me qëllim që të sigurohet në mënyrë sa më të detajuar informacioni. Zbardhja e secilës intervistë është bërë menjëherë pas përfundimit të intervistës.

Gjatë zhvillimit të intervistave është respektuar e drejta e nxënësve për të mos u përgjigjur në rastet kur ata kanë hezitur të flasin për gjëra që mund të ishin rënduese nga pikëpamja psikologjike për ta. Në secilin rast, është respektuar e drejta e pjesëmarrjes vullnetare në studim. Lidhur me këtë është marrë më parë miratimi me gojë i prindërve dhe nxënësve që janë intervistuar, për arsye se miratimi me shkrim atyre ju është dukur i papërshtatshëm, madje i çuditshëm. Përveç kësaj, është respektuar me rreptësi anonimiteti i përgjigjeve të nxënësve, duke mos e bërë të njohur identitetin e nxënësve në asnjë rast dhe për asnjë arsye.

Analiza e të dhënave

Analiza e të dhënave u bë bazuar në raportet përshkruese për secilën intervistë. Metoda që u përdor për analizën e të dhënave në këtë studim, ishte *metoda e analizës së tematikës*. Analiza e të dhënave bazuar në këtë metodë u bë përmes disa stadesh:

1. Krijimi i një ideje të përgjithshme paraprake për përmbajtjen e intervistave e përmes leximit të raporteve përshkruese për secilën intervistë.
2. Përcaktimi i tematikave specifike kuptimore, përmes leximit të hollësishëm të raporteve të intervistave dhe nënvizimit të pjesëve (paragrafëve, fjalive, fjalëve, etj.), që përmbajnë këto tematika.
3. Zhvillimi i skemave të kodimit. U bë një listë e të gjithë tematikave fillestare të përcaktuara dhe në varësi të përmbajtjes së tyre, u përcaktuan kodet përkatëse: kode më të gjera dhe nënkode në përbërje të kodeve më të gjera.

4. Më pas u bë kodimi i të dhënave përmes shënimit të kodeve dhe nënkodeve afër paragrafëve të shkruar, që shprehin tematika të caktuara në raportet e printuara të intervistave.
5. Më në fund secila pjesë (paragraf, fjali, histori, etj.) e koduar në raportet e shkruara është shkëputur prej tyre dhe është vendosur në një vend më vete në përputhje me kodin kryesor dhe nënkodet e caktuara.

Interpretimi i të dhënave të grumbulluara në këtë mënyrë, është bërë duke pasur parasysh se sa nga të intervistuarit e kanë vënë në dukje një fakt, sa shpesh e kanë vënë në dukje këtë fakt dhe cila ka qenë ngarkesa emocionale që kanë shprehur të intervistuarit lidhur me faktin e shprehur.

Për të rritur nivelin e besueshmërisë së analizës së të dhënave në këtë studim, është dokumentuar çdo interpretim i bërë, me fakte të hollësishme të shprehura nga të intervistuarit.

Kufizime të studimit

Duke qenë një studim cilësor, ky studim nuk ka aftësinë që të përgjithësojë të dhënat. Po ashtu ka probleme lidhur me besueshmërinë e të dhënave dhe konkluzioneve, për arsye se të dhënat janë subjektive dhe personale.

KAPITULLI 4

REZULTATET

Marrëdhëniet mes faktorëve të teorisë së kontrollit social, shoqërimit të diferencuar, teorisë së etiketimit dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë. (Objektivi 1, Objektivi 2 dhe Objektivi 3)

Për të matur e përcaktuar fortësinë dhe drejtimin e marrëdhënies mes variablit të varur (sjellja devijante e nxënësve në klasë) dhe variablate të pavarur (atashimi me mësuesit, atashimi me moshatarët, përkushtimi në mësim, besimi në trajtimin me paanshmëri të nxënësve, përfshirja, mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët, (variabla nga teoria e kontrollit social), shoqërimi me moshatarët devijantë, (variabël nga teoria e shoqërimit të diferencuar) dhe etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit dhe nga moshatarët (variabla nga teoria e etiketimit), u përdor koeficienti i korrelacionit i Pearson-it.

Më parë u kryen analiza për të parë nëse plotësoheshin kushtet e përshtatshme për të përdorur testin e korrelacionit të Pearson-it. Analizat treguan se të dhënat plotësonin kushtin e linearitetit (marrëdhëniet lineare mes variablave) dhe homogjenitetit të variancës. Në testet për shpërndarjen normale, rezultoi se testi Shapiro-Wilks arriti nivelin e domethënies statistikore ($p \leq .05$), gjë që tregon për mosplotësimin e kushtit të shpërndarjes normale të të dhënave, diçka kjo e zakonshme në kampionet e mëdha (Pallant, 2010, f. 63). Ndërkohë shqyrtimi i grafikëve për shpërndarjen normale të të dhënave, tregoi se të dhënat plotësonin në një nivel të arsyeshëm kushtin e normalitetit. Veç kësaj duhet vënë në dukje se me kampione të mëdha (p.sh. 30+), shkelja e kushtit të normalitetit nuk duhet të shkaktojë ndonjë problem madhor (Pallant, 2010, f. 206).

Duke pasur parasysh se koeficienti i korrelacionit të Pearson-it ndikohet nga prania e rasteve ekstreme në të dhënat, për të rritur mundësinë që ky koeficient korrelacioni të japë një përshkrim sa më të plotë të lidhjes mes variablave, të dhënat u pastruan nga rastet ekstreme. Në të njëjtën kohë, krahas testit të Pearson-it, u kryen edhe testi i korrelacionit të

Tabela 19

Korrelacionet mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë (variabël i varur) dhe variablave të pavarur

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
1. Sjellja devijante e nxënësve në klasë	-	-.159**	-.507*	-.577**	-.085*	-.413**	-.388**	.391**	.423**	.522**	
2. Atashimi me moshatarët		-	.156*	.177**	-.032	.415**	.457**	-.185**	-.123**	-.354**	
3. Përkushtimi në mësim				.386**	.096**	.273**	.312**	-.385**	-.341**	-.275**	
4. Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët					.001	.440**	.436**	-.254**	-.219**	-.385**	
5. Përfshirja						-.024	-.060	-.154**	-.125**	.028	
6. Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë							.614**	-.199**	-.196**	-.428**	
7. Atashimi me mësuesit								-.181**	-.183**	-.310**	
8. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët									.487**	.227**	
9. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit										.143**	
10. Shoqërimi me moshatarë devijantë											1

** . $p < .01$; * . $p < .05$.

Spearman-it, që është më pak i ndikueshëm nga mosplotësimi i kushtit të shpërndarjes normale të të dhënave. Testet rezultuan me koeficientë lehtësisht të ndryshëm, por pa prekur nivelin e fortësisë së tyre. Kështu që u vendos të raportohen koeficientët e korrelacionit të Pearson-it.

Koeficientet e korrelacionit mes variablit të varur (sjellja devijante e nxënësve në klasë) dhe variablave të pavarur, janë paraqitur në Tabelën 19. Siç mund të shihet nga të dhënat ekziston një korrelacion negativ, i dobët dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe atashimit me moshatarët ($r=-.16, p<.01$), ku nivele të larta të atashimit me mësuesit shoqërohen me nivele më të ulëta të sjelljes devijante të nxënësve në klasë.

Mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe përkushtimit në mësim ekziston një korrelacion negativ substancial dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, ($r=-.51, p<.05$), ku nivelet e larta të përkushtimit në mësim, shoqërohen me nivele më të ulëta të sjelljes devijante në klasë.

Mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët ekziston një korrelacion negativ, substancial dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, ($r=-.58, p<.01$), ku nivele të larta të mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët, shoqërohen me nivele më të ulëta të sjelljes devijante të nxënësve në klasë.

Mes përfshirjes (që në këtë studim është matur me anë të rezultateve mësimore) dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë ekziston një korrelacion mjaft i dobët, negativ, por domethënës nga pikëpamja statistikore, ($r=-.085, p<.05$), ku nivele të ulëta të përfshirjes, shoqërohen me nivele më të larta të sjelljes devijante të nxënësve në klasë.

Mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe besimit në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, ekziston një korrelacion negativ, i moderuar dhe domethënës nga pikëpamja statistikore ($r=-.41, p<.05$), ku nivele të larta të besimit në zbatimin me paanshmëri të rregullave në shkollë, shoqërohen me nivele më të ulëta të sjelljes devijante të nxënësve në klasë.

Mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe atashimit me mësuesit ekziston një korrelacion negativ, i moderuar dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, ($r=-.38, p\leq$

.01), ku nivele të larta të atashimit me mësuesit, shoqërohen me nivele më të ulëta të sjelljes devijante të nxënësve në klasë.

Mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe shoqërimit me moshatarë devijantë ekziston një korrelacion pozitiv, substancial dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, ($r = -.52, p < .01$), ku nivele të larta të shoqërimit me moshatarë devijantë, shoqërohen me nivele më të larta të sjelljes devijante në klasë.

Mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe etiketimit negativ të sjelljes së nxënësit nga moshatarët ekziston një korrelacion pozitiv, i moderuar dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, ($r = .39, p < .01$), ku nivele të larta të etiketimit negativ të sjelljes së nxënësit nga moshatarët, shoqërohen më nivele më të larta të sjelljes devijante në klasë.

Ekziston po ashtu një korrelacion pozitiv, i moderuar dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe etiketimit negativ të sjelljes së nxënësit nga mësuesit ($r = .42, p < .01$), ku nivele të larta të etiketimit negativ të sjelljes së nxënësit nga mësuesit, shoqërohen më nivele më të larta të sjelljes devijante në klasë.

Nga të dhënat vihet re, se mes variablave të pavarura të marra nga teoria e kontrollit (atashimit, përkushtimit, besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët dhe përfshirjes), ekzistojnë marrëdhënie pozitive domethënëse nga pikëpamja statistikore. Kjo nënkupton p.sh., se nivele të larta të atashimit, shoqërohen me nivele më të larta të përkushtimit, mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët, besimit dhe përfshirjes dhe anasjellas. Ndërkohë, mes atashimit, përkushtimit, përfshirjes, mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët, përfshirjes dhe etiketimit negativ nga mësuesit dhe moshatarët, si dhe shoqërimit me moshatarë devijantë, ekzistojnë marrëdhënie negative domethënëse nga pikëpamja statistikore. Kjo nënkupton se nivele të larta të shoqërimit me moshatarë devijantë dhe etiketimit negativ nga mësuesit dhe moshatarët, shoqërohen me nivele më të ulëta të atashimit, përkushtimit, besimit në trajtimin me

paanshmëri të nxënësve, mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët dhe përfshirjes (Shih Tabelën 19).

Marrëdhëniet mes etiketimit negativ të aftësive mësimore të nxënësve prej mësuesve dhe moshatarëve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë

Matja e fortësisë dhe drejtimit të marrëdhënieve mes variablit të pavarur (sjelljes devijante në klasë dhe variablave të pavarur (etiketimit negativ të aftësive të nxënësit në mësim nga mësuesit dhe moshatarët), u bë me anë të koeficienteve të korrelacionit të Pearson-it. Kryerja e analizave paraprake evidentoi se mes variablit të varur dhe variablave të pavarur në këtë studim kishte një marrëdhënie lineare dhe se shpërndarja e rezultateve në to ishte përafërsisht normale.

Tabela 20

Korrelacionet mes sjelljes devijante në klasë dhe etiketimeve negative për aftësitë mësimore nga mësuesit dhe nxënësit.

	Sjellja devijante në klasë
1. Etiketimi i aftësive mësimore nga mësuesit	.252**
2. Etiketimi i aftësive mësimore nga moshatarët	.222**

** . $p < 0.01$

Siç mund të shihet nga të dhënat e Tabelës 20 mes etiketimit negativ të aftësive mësimore të nxënësve prej mësuesve e moshatarëve dhe sjelljes devijante në klasë, ekzistojnë korrelacione pozitive, gjë që nënkupton se nivele të larta të etiketimit negativ të aftësive mësimore të nxënësve, shoqërohen me nivele më të larta të përfshirjes së këtyre nxënësve në sjellje devijante në klasë. Koeficientet e korrelacioneve, megjithëse domethënëse nga pikëpamja statistikore janë të dobëta (Davis, 1971). Korrelacioni mes etiketimit negativ të aftësive mësimore të nxënësve prej mësuesve është pakëz më i fortë ($r = .252$), sesa ai mes etiketimit negativ të aftësive të nxënësve prej moshatarëve ($r = .222$)

Në përputhje me objektivin 3 të studimit, janë përcaktuar edhe marrëdhëniet mes etiketimit negativ të nxënësve për aftësitë mësimore nga mësuesit dhe moshatarët (variablat e pavarur) dhe rezultateve mësimore të nxënësve (variabli i varur). Nga të dhënat del se ekziston një korrelacion negativ substancial dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, mes rezultateve mësimore dhe etiketimit negativ për aftësitë e nxënësit në mësim, bërë nga mësuesit ($r=-.544$, $< .01$), ku nivele të larta të etiketimit negativ për aftësitë mësimore të nxënësit, shoqërohen me nivelet më të ulëta të rezultateve mësimore të tij (shih Tabelën 21).

Tabela 21

Korrelacionet mes etiketimit negativ për aftësitë në mësim të nxënësit nga mësuesit dhe moshatarët dhe rezultateve në mësim

	Rezultatet në mësim
1. Etiketimi negativ për aftësitë në mësim të nxënësit nga mësuesit	-.544**
2. Etiketimi negativ për aftësitë në mësim të nxënësit nga moshatarët	-.570**

** $p < .01$

Përcaktimi i forcës parashikuese të variablave të pavarur në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë. (Objektivi 4)

Korrelacionet mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe variablave të pavarur të marra nga teoria e etiketimit, teoria e kontrollit social dhe teoria e shoqërimit të diferencuar, tregojnë vetëm se mes tyre ekzistojnë marrëdhënie. Në këtë studim është synuar të shpjegohet edhe përmasa e variancës në sjelljen devijante të nxënësve në klasë, që mund të shpjegohet nga secili variabël i pavarur që ka marrëdhënie me të (me fjalë të tjera, të përcaktohet forca parashikuese e secilit variabël të pavarur në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë). Për të përcaktuar këtë gjë, është përdorur regresioni linear me shumë

variabla. Para se të kryhej analiza, u pa nëse të dhënat plotësonin kushtet për regresion linear me shumë variabla. Kjo u bë, krahas të tjerave, edhe përmes shqyrtimit të të dhënave diagnostikuese që shoqërojnë rezultatet e regresionit. Në Tabelën... për korrelacionet mes variablave të studimit, shihet se ka korrelacione të moderuara dhe substanciale mes variablave të pavarur dhe variablit të varur. Kjo tregon se ka marrëdhënie të konsiderueshme mes këtyre variablave (mbi nivelin e preferueshëm të korrelacioneve, që është .3 e sipër). Veç kësaj, në tabelën e korrelacioneve, shihet se korrelacionet mes variablave të pavarura nuk janë të forta. Korrelacioni më i lartë, është ai mes variablit “Besimi në trajtimin me paanshmëri të nxënësve” dhe variablit “Atashimi me mësuesit” (.614) i cili, gjithsesi, është nën nivelin e preferueshëm prej 0.7 e poshtë të korrelacioneve mes variablave të pavarur, në rastin e analizës së regresionit. Të gjitha korrelacionet mes variablave të tjerë të pavarur, janë të nivelit të moderuar (Davis, 1971), gjë që tregon se multikolineariteti (problemi i korrelacioneve të larta mes variablave të pavarur, që e bën të pamundur vlerësimin e saktë të ndikimit të tyre individual në variablin e varur), nuk përbën një problem në të dhënat e këtij studimi. Këtë e konfirmojnë edhe të dhënat nga rezultatet e diagnostikës së kolinearitetit, që është pjesë e rezultateve të regresionit. Vlerat e tolerancës ishin mbi kufirin prej 0.10 dhe vlerat e VIF (faktorit të inflacionit të variancës), ishin më të larta se kufiri i lejuar prej 10. Meqenëse u faktua se problemi i multikolinearitetit nuk ekzistonte, të gjithë variablat e pavarura u përfshinë në analizën e regresionit. Vlera e statistikës së Durbin-Watson prej 1.909 (rreth 2), tregon se problemi i autokorrelacionit⁸ nuk ekzistonte në të dhënat e këtij studimi. Ekzaminimi i grafikëve të rezidualeve (mbetjeve) tregoi se shpërndarja e tyre ishte përafërsisht normale dhe se varianca e rezidualeve ishte përafërsisht homogjene. Si përfundim, ishin plotësuar përafërsisht, të gjitha parakushtet për kryerjen e analizës së regresionit. (Gjithsesi, nisur nga fakti se shpërndarja e rezidualeve ishte përafërsisht normale, duhet mbajtur parasysh se, modeli i regresionit mund të mos përfshijë të gjitha prirjet në të dhënat e studimit që janë analizuar).

⁸ Autokorrelacioni është një koeficient korrelacioni mes dy vlerave të një variabli në kohë të ndryshme. Vlera e Testit Durbin-Watson shkon nga 0 në 4. Vlerat e barabarta me 2 (d=2) tregojnë mungesën e autokorrelacionit. Me fjalë të tjera të dhënat janë të pavarura. Vlerat që i afrohen 0 tregojnë për një autokorrelacion pozitiv (vlerat). Vlerat që i afrohen 4-ës, tregojnë për një autokorrelacion negativ.

Në Tabelën 22 pasqyrohen rezultatet e regresionit të sjelljes devijante të nxënësve në klasë në lidhje me 9 variablat e studimit.

Tabela 22

Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve nga variablat e pavarur me të gjithë kampionin.

	<i>B</i>	Gabimi standard	β	t	<i>p</i>
Variablat parashikues	17.509	1.279		13.693	.000
Atashimi me moshatarët	.054	.015	.102	3.546	.000
Atashimi me mësuesit	-.060	.032	-.064	-1.908	.057
Përkushtimi në mësim	-.090	.021	-.118	-4.211	.000
Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.217	.019	-.336	-11.261	.000
Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë	-.058	.051	-.038	-1.129	.259
Shoqërimi me moshatarë devijantë	.271	.023	.335	11.780	.000
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.506	.146	.102	3.459	.001
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	1.336	.158	.244	8.431	.000
Përfshirja	-.266	.072	-.093	-3.716	.000

$R^2 = .638$
 R^2 e përshtatur = .632
 Gabimi standard i vlerësimit = 2.21401
 $F = 118.548$
 $p \leq .0005$

Variabli i varur: sjellja devijante e nxënësve në klasë

Kur të gjitha variablat u futën (u kontrolluan në regresion), vetëm 2 prej tyre nuk rezultuan domethënëse nga pikëpamja statistikore. Nga variablat e marra nga teoria e

kontrollit social, tri prej tyre rezultuan domethënëse nga pikëpamja statistikore: “Atashimi me moshatarët” ($\beta = .102, p=.000$), “Përkushtimi në mësim” ($\beta = -.118, p=.000$), “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët” ($\beta = -.333, p= .000$). Ndërkohë variabli “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë” nuk rezultoi domethënës nga pikëpamja statistikore ($\beta = -.038, p=.259$). Po ashtu, “Atashimi me mësuesit” nuk rezultoi domethënës nga pikëpamja statistikore ($\beta = -.064, p=.057$). Megjithatë, duhet theksuar se në rastin e fundit, vlera e p-së është pakëz më e lartë, sesa pragu i lejuar i domethënies statistikore prej 0.05.

Variabli “Shoqërimi me moshatarë devijantë” (variabël i marrë nga teoria e shoqërimit të diferencuar), paraqitet domethënës nga pikëpamja statistikore ($\beta = .335, p=.000$), ndërsa nga variablat e teorisë së etiketimit: “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit të bërë nga mësuesi”, rezulton domethënës ($\beta = .244, p=.000$). Po ashtu edhe “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët”, rezultoi domethënës ($\beta = .102, p=.001$). *Shih Tabelën 22).

Përderisa vetëm 7 variabla nga 9 që u përfshinë në regresion, rezultuan domethënës nga pikëpamja statistikore, duhej kryer edhe një analizë tjetër regresioni vetëm me këto variabla. Megjithatë, para kësaj, u vendos të bëhej një analizë tjetër regresioni, ku të përjashtoheshin një nga një variablat që rezultuan jo domethënës nga pikëpamja statistikore. Duke ju referuar Tabelës 19 ku janë paraqitur korrelacionet mes variablave të pavarur, vihet re se ka një korrelacion më të lartë mes dy variablave: mes variablit “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë” dhe variablit “Atashimi me mësuesit” ($r=.614$). Po ashtu, vihet re se treguesi i domethënies statistikore të variabli “Atashimi me mësuesit”, ishte fare pak më i lartë se kufiri i domethënies statistikore prej ($p < .05$) së pranuar në këtë studim, ndërsa të variabli “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë”, ishte shumë më i lartë ($p=.259$). Për këtë arsye u vendos të përjashtoheshin nga regresioni variabli “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë”. Rezultatet e kësaj analize treguan se me kontrollimin e këtij variabli të gjithë variablat që në analizën e mëparshme rezultuan domethënës, edhe në këtë analizë rezultuan përsëri domethënës. Veç kësaj, rezultoi domethënës edhe variabli “Atashimi me mësuesit, që në regresionin e mëparshëm nuk kishte rezultuar domethënës. (Shih Tabelën 23)

Tabela 23

Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve nga variablat e pavarur (përjashtuar variablin lidhur me besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë).

	<i>B</i>	Gabimi standard	β	t	<i>p</i>
Variablat parashikues	17.615	1.271		15.035	.000
Atashimi me moshatarët	.051	.015	.096	3.401	.001
Atashimi me mësuesit	-.075	.028	-.081	-2.707	.007
Përkushtimi në mësim	-.093	.021	-.121	-4.348	.000
Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.222	.019	-.349	-11.845	.000
Shoqërimi me moshatarë devijantë	.276	.022	.340	12.289	.000
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.485	.146	.098	3.332	.001
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	1.335	.157	.243	8.501	.000
Përfshirja	-.266	.071	-.093	-3.726	.000

$R^2 = .640$

R^2 e përshtatur = .635

Gabimi standard i vlerësimit = 2.21120

$F = 135.971$

$p < .0005$

Variabli i varur: sjellja devijante e nxënësve në klasë

Duke pasur parasysh faktin se në këtë model me 8 variabla shpjegohet një nivel variance më i madh në variablin e varur (sjellja devijante e nxënësve në klasë), se në modelin e mëparshëm me 9 variabla, u vendos të raportoheshin të dhënat nga kjo analizë regresioni, ku 8 variabla rezultuan domethënëse nga pikëpamja statistikore. Duhet theksuar se vlerat në tabelën e fundit, ndryshojnë disi nga vlerat e tabelës së mëparshme, për arsye se gabimet standarde në regresionin me të 9 variablat, janë ndikuar nga prania në regresion e variablit “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë” nga mësuesit.

Siç mund të shihet nga Tabela pas kontrollimit të variablit “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë”, 8 variablat domethënës nga pikëpamja statistikore parashikojnë rreth 64% të variancës në sjelljen devijante të nxënësve në klasë, R^2 e përshtatur = .635, $F(7, 613) = 135.97$, $p < .0005$. Në Tabelën 24 paraqiten 8 variablat domethënës nga pikëpamja statistikore sipas vlerës së betës:

Tabela 24

Variablat parashikues të sjelljes devijante të nxënësve në klasë domethënës nga pikëpamja statistikore sipas vlerës së betës

	Vlera e betës (β)	p
1. Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.349	.000
2. Shoqërimi me moshatarë devijantë	.340	.000
3. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	.243	.000
4. Përkushtimi në mësim	-.121	.000
5. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.098	.001
6. Atashimi me moshatarët	.096	.001
7. Përfshirja	-.093	.000
8. Atashimi me mësuesit	-.081	.001

Për të përcaktuar kontributin unikal (të veçantë) të secilit variabël të pavarur (ku është hequr çdo lloj mbivendosje me variabla të tjerë dhe çdo lloj variance e shpjeguar në mënyrë të përbashkët nga variablat), në shpjegimin e variancës së sjelljes devijante të nxënësve në klasë, i kemi referuar koeficienteve të korrelacionit semiparcial⁹ (koeficienteve

⁹Korrelacioni gjysmë i pjesshëm është një matje e korrelacionit mes një variabli parashikues (të pavarur) dhe një variabli të varur, që mbetet pas kontrollimit (përfshimit) të ndikimeve të një ose më shumë variablave të tjerë parashikues në variablin e varur. Koeficienti i këtij korrelacioni në katror, është përmasa e variancës (unike), që shpjegohet nga një variabël parashikues (i pavarur), në lidhje me variancën totale të variablit të varur (Pallant, 2010).

të korrelacioneve gjysmë të pjesshme), që jepen në tabelën e koeficienteve në rezultatet e regresionit. Siç mund të shihet nga Tabela 25, shoqërimi me moshatarë devijantë, ka një

Tabela 25

Korrelacionet gjysmë të pjesshme të variavele parashikues dhe % e variancës së shpjeguar te sjellja devijante e nxënësve në klasë në modelin e regresionit me të gjithë nxënësit.

	Korrelacionet gjysmë të pjesshme	% e variancës së shpjeguar
1. Shoqërimi me moshatarë devijantë	.298	8.8%
2. Mos miratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.287	8.2%
3. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	.206	4.2%
4. Përkushtimi në mësim	-.105	1.1%
5. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.121	1.5%
6. Atashimi me moshatarët	.082	0.67%
7. Atashimi me mësuesit	-.066	0.43%
8. Përfshirja	-.090	0.81%

koeficient korrelacioni gjysmë të pjesshëm¹⁰ =.298. Duke e vënë në katror këtë koeficient, është llogaritur kontributi unikal i këtij variabli në shpjegimin e variancës në variablin e varur (sjellja devijante e nxënësve në klasë): .088. Kjo do të thotë se ky variabël shpjegon në mënyrë unikale 8.8% (0.88 x100=8.8%) të variancës, në sjelljen devijante të nxënësve. Në Tabelën 25 përshkruhet kontributi unikal i secilit variabël të pavarur në shpjegimin e variancës në sjelljen devijante të nxënësve në klasë.

¹⁰ Në tabelën e koeficientëve, që është pjesë e rezultateve të analizës së regresionit, ky lloj koeficienti emërtohet *part correlation coefficient*, që është ekuivalent me termin *semipartial correlation coefficient*.

Tabela 26

Statistika deskriptive për variablat e përfshira në studim

	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi standard	N
1. Sjellja devijante e nxënësve në klasë	10	50	13.86	3.77	646
2. Shoqërimi me moshatarë devijantë	7	35	14.17	4.55	646
3. Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	6	30	24.06	5.73	646
4. Atashimi me moshatarët	9	45	33.71	6.93	646
5. Përkushtimi në mësim	10	50	45.62	5.05	646
6. Atashimi me mësuesit	4	20	15.48	3.94	646
7. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	1	5	1.43	.749	646
8. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	1	5	1.31	.669	646

Duhet theksuar se vlerat e standardizuara të betës, tregojnë numrin e devijimeve standarde me të cilin do të ndryshonin rezultatet te variabli i varur për çdo njësi ndryshimi në devijimin standard në variablin parashikues (variablin e pavarur). Variabli “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët“, është i lidhur negativisht me variablin “Sjellja devijante e nxënësve në klasë”. Nëse niveli i mosmiratimit nga moshatarët do të rritej me një njësi prej një devijimi standard (që në Tabelën 26, “Statistika Deskriptive”, për këtë variabël është 5.73), atëherë niveli i sjelljes devijante të nxënësve në klasë, ka të ngjarë që të ulet me -0.349 njësi të devijimit standard 3.77 (-0.349×3.77). Shifra 3.77 është devijimi standard për variablin sjellja devijante e nxënësve në klasë). Variabli “Shoqërimi me moshatarë devijantë” është i lidhur në mënyrë pozitive me variablin “Sjellja devijante e nxënësve në klasë”. Nëse niveli i shoqërimit me moshatarë devijantë do të rritej me një njësi prej një devijimi standard (4.55), atëherë sjellja devijante e nxënësve në klasë do të

rritej me .340 njësi të devijimit standard (.340 x 3.77) Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit është lidhur pozitivisht me sjelljen devijante të nxënësve në klasë. Nëse do të rritej niveli i etiketimeve negative nga ana e mësuesve me një devijim standard, atëherë sjellja devijante e nxënësve në klasë do të rritej me .243 njësi të devijimit standard (.243 x 3.77). Për çdo njësi rritjeje të devijimit standard të përkushtimit në mësim, sjellja devijante e nxënësve në klasë do të ulej me -.105 njësi të devijimit standard (-.105 x 3.77). Duke ju referuar nivelit të devijimit standard për secilin variabël të pavarur (variabël parashikues), që jepet në Tabelën 26, mund të parashikohet ndryshimi në variablin e varur për çdo njësi ndryshimi në devijimin standard të variablave të tjerë të pavarur (shih Tabelën 26).

Diferencat gjinore lidhur me përfshirjen në sjellje devijante në klasë (Objekivi 5)

Për të shqyrtuar diferencat mes nxënësve meshkuj dhe femra në lidhje me përfshirjen e tyre në sjelljen devijante në klasë, u përdor testi $-t$ për grupet e pavarura. Për arsye se Testi i Levene për homogjenitetin e variancës faktoi se variancat e grupeve në këtë rast nuk ishin homogjene, u raportuan rezultatet e testit $-t$ kur nuk presupozohet (plotësohet) kushti i homogjenitetit të variancës. Testi rezultoi domethënës nga pikëpamja statistikore $t(799) = 5.39, p < .01$. . Këto rezultate tregojnë se nxënësit meshkuj përfshihen më shumë në sjellje devijante në klasë ($M=15.25, DS=5.43$), sesa femrat ($M=13.47, DS=4.51$) (Shih Tabelën 27).

Tabela 27

Rezultatet e Testit-t për krahasimin e mesatareve të nxënësve meshkuj dhe femra në lidhje me sjelljen devijante në klasë

	Gjinia		<i>t</i>	<i>df</i>
	Mashkull	Femër		
Sjellja devijante e nxënësve në klasë	15.25 (5.43)	13.47 (3.57)	5.388**	799

Shënim: ** $p < .01$; Shifra në kllapa poshtë mesatares është devijimi standard

Për të përcaktuar madhësinë e ndikimit (magnitudën e diferencave mes grupeve (meshkuj dhe femra) në përfshirjen në sjellje devijante në klasë, u përllogarit statistika eta në katror (η^2) me anë të formulës:
$$\text{Eta në katror } (\eta^2) = \frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)}$$
, ku t^2 është vlera e testit t , N_1 është madhësia e njërit grup, N_2 është madhësia e grupit tjetër. Në rastin e këtij studimi Eta në katror ($\eta^2 = .035$). Po të krahasohet me udhëzimet e Cohen (1988, cituar te Pallant, 2010, f. 243), për interpretimin e këtyre vlerave (Shih Tabelën 28) del se magnituda e diferencave në mesataret e meshkujve dhe femrave (diferenca e mesatare = 1.77, 95% CI: 1.13 deri 2.42), ishte e vogël ($\eta^2 = .035$). Ose, e shprehur ndryshe, vetëm 3.5% e variancës së sjelljes devijante të nxënësve në klasë, shpjegohet nga gjinia.

Tabela 28

Udhëzimet e Cohen për interpretimin e madhësisë së përmasës së ndikimit

Përmasa e ndikimit	Eta në katror ((% e variancës së shpjeguar)
E vogël	.01 ose 1%
E mesme	.06 ose 6%
E madhe	.138 ose 13.8% e madhe

Burimi: Cohen (1988), cituar te Pallant, (2010, f. 243).

Parashikimi i sjelljes devijante në klasë nga variablat e pavarura në lidhje me gjininë

Për të përcaktuar forcën parashikuese të variablave të pavarura për sjelljen devijante të nxënësve në klasë në lidhje me gjininë e nxënësit, u kryen analizat e regresionit më vete me nxënëset (femra) dhe nxënësit (meshkuj).

Për të përcaktuar forcën parashikuese të variablave të pavarur në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë për femrat, u krye analiza e regresionit me 329 nxënësve (femra). Modeli me 7 variablat që rezultuan domethënës nga pikëpamja

statistikore, shpjegon 51% të variancës së sjelljes devijante në klasë për femrat (R^2 e përshtatur= .507, $F(9, 329)=39.564$, $p < .0005$ (Shih Tabelën 29).

Tabela 29

Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve në klasë nga variablat e pavarur për femrat

	<i>B</i>	Gabimi standard	β	t	<i>p</i>
Variablat parashikues	17.049	1.872		9.106	.000
Atashimi me moshatarët	.062	.020	.145	3.087	.002
Atashimi me mësuesit	-.095	.039	-.130	-2.430	.016
Përkushtimi në mësim	-.082	.032	-.111	-2.577	.010
Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.178	.025	-.316	-7.211	.000
Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë	-.143	.066	-.119	-2.182	.030
Shoqërimi me moshatarë devijantë	.206	.036	.255	5.710	.000
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.350	.190	.079	1.844	.066
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	1.094	.215	.227	5.089	.000
Përfshirja	-.178	.103	-.068	-1.726	.085

$R^2 = .520$

R^2 e përshtatur=.507

Gabimi standard i vlerësimit=2.05964

$F=39.564$

$p < .0005$

Variabli i varur: sjellja devijante e nxënësve në klasë

Variablat “Atashimi me mësuesit”, “Përkushtimi në mësim”, “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët”, ‘Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të

barabartë” dhe “Përfshirja”, rezultuan me lidhje negative me sjelljen devijante të nxënësve në klasë dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, me përjashtim të variablit “Atashimi me moshatarët”, që rezultoi me lidhje pozitive edhe pse domethënës nga pikëpamja statistikore. Variablat e tjerë “Shoqërimi me moshatarë devijantë” dhe “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit”, rezultuan me lidhje pozitive me sjelljen devijante dhe domethënës nga pikëpamja statistikore. Dy variablat që rezultuan jo domethënës nga pikëpamja statistikore, ishin “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët” ($\beta = 0.079$, $p=0.066$), dhe “Përfshirja”, ($\beta = -0.068$, $p=0.085$) (Shih Tabelën 29).

Variablat më me peshë në parashikimin e sjelljes devijante për femrat sipas vlerës së betës paraqiten në Tabelën 30.

Tabela 30

Renditja e variablave parashikues sipas vlerës së betës për femrat

Variablat e pavarur (parashikues)	Vlera e β
1. <i>Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët</i>	-.316
2. <i>Shoqërimi me moshatarë devijantë</i>	.255
3. <i>Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit</i>	.227
4. <i>Atashimi me moshatarët</i>	.145
5. <i>Atashimi me mësuesit</i>	-.130
6. <i>Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë</i>	-.119
7. <i>Përkushtimi në mësim</i>	-.111

Për të llogaritur kontributin unikal (të veçantë) të secilit variabël në parashikimin e sjelljes devijante në klasë për femrat, u përdorën koeficientët e korrelacioneve gjysmë të pjesshme (Tabela 31).

Tabela 31.

Kontributi unik i variablave të pavarur në parashikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë te femrat

	<i>Korrelacionet gjysmë të pjesshme</i>	<i>Përqindja e variancës së shpjeguar</i>
1. <i>Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët</i>	-.275	7.56%
2. <i>Shoqërimi me moshatarë devijantë</i>	.218	4.75%
3. <i>Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit</i>	.194	3.76%
4. <i>Përkushtimi në mësim</i>	-.098	0.96%
5. <i>Atashimi me moshatarët</i>	.118	1.39%
6. <i>Atashimi me mësuesit</i>	-.093	0.86%
7. <i>Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë</i>	-.083	0.68%

Siç shihet nga Tabela 31, variablat që shpjegojnë një përqindje më të madhe të sjelljes devijante në klasë të nxënësve (femra), janë “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët”, “Shoqërimi me moshatarë devijantë” dhe “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit”.

Parashikimi i sjelljes devijante në klasë nga variablat e pavarur për meshkujt

Analiza e regresionit u krye me 267 nxënës meshkuj. Në modelin ku rezultuan domethënës nga pikëpamja statistikore 6 variabla, shpjegohet 70 % e variancës në sjelljen devijante të nxënësve në klasë, (R^2 e përshtatur = .704, $F(9, 267) = 74.008$, $p < .0005$). (Shih Tabelën 32). Variabli “Shoqërimi me moshatarë devijantë”, kishte një lidhje pozitive me sjelljen devijante në klasë dhe rezultoi si parashikuesi më i fortë ($\beta = .389$). Variabli i dytë për nga forca parashikuese ishte “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët”, i cili kishte një lidhje negative ($\beta = -.361$).

Variabli “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit”, rezultoi i treti për nga forca parashikuese dhe ka një lidhje pozitive ($\beta = .234$). Më pas, shfaqet variabli “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët” po me lidhje pozitive, por me një vlerë më të vogël të betës ($\beta = .117$). Dy variablat e fundit “Përfshirja” dhe “Përkushtimi në

Tabela 32

Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve nga variablat e pavarur për meshkujt

	<i>B</i>	Gabimi standard	β	t	<i>p</i>
Variablat parashikues	17.049	1.872		9.106	.000
Atashimi me moshatarët	.026	.024	.041	1.104	.271
Atashimi me mësuesit	-.009	.051	-.008	-.180	.857
Përkushtimi në mësim	-.077	.030	-.099	-2.560	.011
Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.249	.030	-.361	-8.405	.000
Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë	.011	.080	.006	.132	.895
Shoqërimi me moshatarë devijantë	.306	.031	.389	9.814	.000
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.618	.230	.117	2.692	.008
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	1.403	.242	.234	5.793	.000
Përfshirja	-.178	.103	-.107	-3.159	.002

$R^2=.714$
 R^2 e përshtatur=.704
Gabimi standard i vlerësimit=2.30953
 $F=74.008$
 $p < .0005$

a. Variabli i varur: sjellja devijante e nxënësve në klasë

mësim”, shfaqën një vlerë të betës akoma më të vogël (përkatësisht $\beta = -.107$ dhe $\beta = -.099$). Variablat që rezultuan jo-domethënës nga pikëpamja statistikore, ishin “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë” ($\beta = .006$, $p = .895$), “Atashimi me mësuesit” ($\beta = -.008$, $p = .857$) dhe “Atashimi me moshatarët” ($\beta = .041$, $p = .271$) (Shih Tabelën 32).

Për të llogaritur kontributin unikal (të veçantë) të secilit variabël në parashikimin e sjelljes devijante në klasë, u përdorën koeficientët e korrelacioneve gjysmë të pjeshme nga rezultatet e regresionit (tabela e korrelacioneve e regresionit).

Tabela 33

Kontributi unikal i variablave të pavarur në parashikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë të meshkujt

	Korrelacionet gjysmë të pjeshme	Përqindja e variancës së shpjeguar
1. Shoqërimi me moshatarë devijantë	.321	10.30%
2. Mos miratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.275	7.56%
3. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	.190	3.61%
4. Përkushtimi në mësim	-.084	0.70%
5. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.088	0.77%
6. Përfshirja	-.103	1.06%

Siç shihet nga Tabelën 33, variablat me një kontribut unikal më të madh në shpjegimin e sjelljes devijante në klasë për meshkujt, janë “Shoqërimi me moshatarë devijantë”, “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët”, “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit” dhe në një përmasë dukshëm më të vogël, variabli “Përfshirja”.

Në Tabelën 34 jepen vlerat e betës së variablave parashikues të sjelljes devijante në klasë, për femrat dhe meshkujt. Të dhënat e kësaj table nuk mund të përdoren për të krahasuar vlerat e betës për variablat parashikues në modelin e regresionit me femrat dhe meshkujt, për arsye se këto vlera janë të përfituara nga analizat me kampione të ndryshme (femra dhe meshkuj më vete). Ndërkohë, të dhënat e kësaj table mund të përdoren thjeshtë për të parë ngjashmëritë dhe diferencat në kapjen e pragut të domethënies statistikore nga variablat e studimit dhe peshën e secilit

Tabela 34

Variablat parashikues të sjelljes devijante të nxënësve në klasë për femrat dhe meshkujt

	<i>Femra</i>		<i>Meshkuj</i>	
	<i>Vlera e betës)</i>	<i>p</i>	<i>Vlera e betës</i>	<i>p</i>
1. Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.316	.000	-.361	.000
2. Shoqërimi me moshatarë devijantë	.255	.000	.389	.000
3. Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë	-.119	.030	.006	.895
4. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	.227	.000	.234	.000
5. Përkushtimi në mësim	-.111	.010	-.099	.011
6. Atashimi me moshatarët	.145	.002	.041	.271
7. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.079	.066	.117	.008
8. Përfshirja	-.068	.085	-.107	.002
9. Atashimi me mësuesit	-.130	.016	-.008	.857

variabël në parashikimin e sjelljes devijante në klasë në modelin e regresionit me nxënëset (femra) dhe nxënësit (meshkuj). Siç shihet nga Tabelën 34 variablat më me peshë në shpjegimin e sjelljes devijante në klasë si te femrat ashtu edhe te meshkujt janë të njëjtë: “Shoqërimi me moshatarë devijantë”, “Mosaprovimi i sjelljes devijante nga moshatarët” dhe “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit”. Megjithatë, forca parashikuese e tyre është më e fortë për meshkujt. Ndërkohë ka dhe diferenca. Kështu p.sh., variabli “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë”, shfaqet si një variabël domethënës statistikiisht te femrat, por jo te meshkujt. “Atashimi me moshatarët” shfaqet si variabël domethënës për femrat, por jo për meshkujt. “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët” shfaqet domethënës për meshkujt por jo për femrat. Variabli “Përfshirja” shfaqet domethënës për meshkujt, por jo për femrat dhe variabli “Atashimi me mësuesit”, shfaqet domethënës për femrat

dhe jo për meshkujt. Këto gjetje do të diskutohen në kapitullin e diskutimeve edhe në lidhje me studimet e tjera në këtë fushë.

Diferencat moshore në lidhje me sjelljen devijante në klasë

Për të shqyrtuar diferencat mes grupeve të klasave më të ulëta (mosha 13-15 vjeç) dhe klasave më të larta (mosha 16-18 vjeç), në lidhje me përfshirjen në sjelljen devijante në klasë, u përdor testi *-t* për grupet e pavarura. Për arsye se Testi i Levene për homogjenitetin e variancës faktoi se variancat e grupeve në këtë rast nuk ishin homogjene, u raportuan rezultatet e testit-*t*, në rastin kur nuk presupozohet homogjeniteti i variancës.

Tabela 35

Rezultatet e Testi-t për krahasimin e mesatareve të grupeve të klasave ku bënë pjesë nxënësi në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë

	Niveli i klasës		<i>t</i>	<i>df</i>
	Klasa 7-9	Klasa 10-12		
<i>Sjellja devijante e nxënësve në klasë</i>	13.66 (4.12)	15.49 (5.22)	-5.10**	797

Shënim: ** $p < .01$; Shifra në kllapa poshtë mesatares është devijimi standard

Testi *-t* rezultoi domethënës nga pikëpamja statistikore $t(797) = -5.10, p \leq .01$. Magnituda e diferencave në mesataret mes dy grupeve të klasave (diferenca e mesatareve = -1.83 (95% *CI*: -2.53 deri -1.125), ishte e vogël ($\eta^2 = .031$). Shprehur ndryshe vetëm 3.1% e variancës në sjelljen devijante të nxënësve në klasë, mund të shpjegohet prej nivelit të klasës (moshës) ku bëjnë pjesë nxënësit. Këto rezultate tregojnë se nxënësit e klasave 10-12 (mosha 16-18 vjeç), përfshihen më shumë në sjellje devijante: ($M=15.49, DS=5.22$), sesa nxënësit e klasës 7-9 (mosha 13-15 vjeç): ($M=13.66, DS=4.12$) (Shih Tabelën 35).

Parashikimi i sjelljes devijante në klasë nga variablat e pavarur për klasat 7-9 (mosha 13-15 vjeç)

Tabela 36

Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve (variabël i varur) nga variablat e pavarur për nxënësit e klasës 7-9 (mosha 13-15 vjeç)

	<i>B</i>	Gabimi standard	β	t	<i>P(vlera e p)</i>
Variablat parashikues	18.253	1.634		11.172	.000
Atashimi me moshatarët	.034	.018	.066	1.878	.061
Atashimi me mësuesit	-.061	.039	-.063	-1.565	.119
Përkushtimi në mësim	-.088	.026	-.112	-3.345	.001
Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.195	.024	-.302	-8.065	.000
Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë	-.113	.059	-.074	-1.924	.055
Shoqërimi me moshatarë devijantë	.233	.026	.319	9.081	.000
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.470	.179	.097	2.622	.009
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	1.327	.186	.262	7.143	.000
Përfshirja	-.224	.085	-.080	-2.626	.009

$R^2 = .650$;

R^2 e përshtatur = .704

Gabimi standard i vlerësimit = 2.30953

$F = 74.008$

$p < .0005$

Variabli i varur: sjellja devijante e nxënësve në klasë

Variablat domethënës nga pikëpamja statistikore në modelin e regresionit me 392 nxënës të klasës 7-9 (mosha 13-15 vjeç), shpjegojnë 64.2 % të variancës në sjelljen devijante të nxënësve në klasë, (R^2 e përshtatur= .642, $F(9, 392) = 80.888$, $p < .0005$). (Shih Tabelën 36). Variabli “Përkushtimi në mësim”, “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët” dhe “Përfshirja”, rezultuan me lidhje negative me sjelljen devijante në klasë, ndërsa variablat e pavarur “Shoqërimi me moshatarë devijantë”, “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit” dhe “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët”, rezultuan me lidhje pozitive me sjelljen devijante në klasë. Të gjithë këto variabla ishin gjithashtu domethënës nga pikëpamja statistikore. Variabli “Atashimi me moshatarët”, “Atashimi me mësuesit” dhe “Besimi në trajtimin me paanshmëri të nxënësve”, rezultuan jo domethënës nga pikëpamja statistikore (Shih Tabelën 36).

Në Tabelën 37 paraqiten 6 variablat domethënës nga pikëpamja statistikore sipas vlerës së betës për klasat e 7-9 (mosha 13-15 vjeç):

Tabela 37

Renditja e variablave parashikues sipas vlerës së betës për klasat 7-9 (mosha 13-15 vjeç)

<i>Variablat e pavarur (parashikues)</i>	<i>Vlera e Betës</i>
1. <i>Shoqërimi me moshatarë devijantë</i>	.319
2. <i>Mos miratimi i sjelljes devijante nga moshatarët</i>	-.302
3. <i>Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit</i>	.262
4. <i>Përkushtimi në mësim</i>	-.112
5. <i>Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët</i>	.097
6. <i>Përfshirja</i>	-.080

Për të llogaritur kontributin unikal (të veçantë) të secilit variabël në parashikimin e sjelljes devijante në klasë, u përdorën koeficientët e korrelacioneve

gjysmë të pjesshme nga rezultatet e regresionit (tabela e korrelacioneve e regresionit), me nxënësit e moshës 13-15 vjeç.

Siç shihet nga të dhënat e Tabelës 38, tri variablat më me peshë në shpjegimin e variancës në sjelljen devijante të nxënësve në klasë për moshën 13-15 vjeç, sipas radhës, janë “Shoqërimi me moshatarë devijantë”, “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët” dhe “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit” (Shih Tabelën 38)

Tabela 38

Kontributi unik i variablave të pavarur në parashikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë për grupmoshën 13-15 vjeç (klasa 7-9)

	Korrelacionet gjysmë të pjesshme	% e variancës së shpjeguar
1. Shoqërimi me moshatarë devijantë	.271	7.34%
2. Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.241	5.08%
3. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	.213	4.54%
4. Përkushtimi në mësim	-.100	1%
5. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.078	0.61%
6. Përfshirja	-.078	0.61%

Parashikimi i sjelljes devijante në klasë nga variablat e pavarur për klasat 10-12 (mosha 16-18 vjeç)

Për të përcaktuar forcën parashikuese të variablave të pavarur për sjelljen devijante në klasë në lidhje me nxënësit e klasës 10-12 (mosha 16-18 vjeç), u krye një analizë regresioni me 392 nxënës të kësaj grupmoshe. Modeli me 7 variabla që rezultuan domethënës nga pikëpamja statistikore, shpjegon 61% të variancës së sjelljes devijante të

nxënësve në klasë (R^2 e përshtatur= .613, $F(9, 392) = 38.435$, $p < .0005$). (Shih Tabelën 40).

Tabela 39

Parashikimi i sjelljes devijante të nxënësve (variabël i varur) nga variablat e pavarur me nxënësit e klasës 10-12 (16-18 vjec).

	<i>B</i>	Gabimi standard	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Variablat parashikues	14.348	2.173		6.603	.000
Atashimi me moshatarët	.091	.027	.167	3.316	.001
Atashimi me mësuesit	-.050	.057	-.054	-.889	.375
Përkushtimi në mësim	-.092	.038	-.126	-2.385	.018
Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.221	.033	-.341	-6.717	.000
Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë	.031	.099	-.020	.314	.754
Shoqërimi me moshatarë devijantë	.371	.048	.385	7.801	.000
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.509	.254	.103	2.006	.046
Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	1.548	.298	.252	5.190	.000
Përfshirja	-.276	.131	-.097	-2.117	.035

$R^2 = .629$

R^2 e përshtatur= .613

Gabimi standard i vlerësimit=2.39989

$F=38.435$

$p < .0005$

Variabli i varur: sjellja devijante e nxënësve në klasë

“Përkushtimi në mësim”, “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët” dhe “Përfshirja”, rezultuan domethënës nga pikëpamja statistikore dhe me lidhje negative me sjelljen devijante në klasë. “Shoqërimi me moshatarë devijantë”, “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët”, “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit” dhe “Atashimi me moshatarët”, rezultuan, po ashtu, domethënës por me lidhje negative me sjelljen devijante në klasë. Ndërkohë, variablat “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë” dhe “Atashimi me mësuesit”, rezultuan me lidhje negative, por jo-domethënës nga pikëpamja statistikore. (Tabela 39).

Variablat domethënës nga pikëpamja statistikore janë radhitur më poshtë sipas vlerës së betës:

Tabela 40

Renditja e variablave parashikues sipas vlerës së betës për klasat 10-12 (mosha 16-18 vjeç)

<i>Variablat e pavarur (parashikues)</i>	<i>Vlera e Betës</i>
1. Shoqërimi me moshatarë devijantë	.385
2. Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.341
3. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	.252
4. Atashimi me moshatarët	.167
5. Përkushtimi në mësim	-.126
6. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.103
7. Përfshirja	-.080

Përqindjet e variancës unike të shpjeguar në sjelljen devijante në klasë nga secili variabël që rezultoi domethënës nga pikëpamja statistikore në modelin e regresionit me nxënës të moshës 16-18 vjeç (klasa 10-12), janë paraqitur sipas radhës në Tabelën 41 më poshtë:

Tabela 41

Kontributi unik i variablave të pavarur në parashikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë për grupmoshën 16-18 vjeç (klasa 10-12)

	Korrelacionet gjysmë të pjesshme	% e variancës së shpjeguar
1. Shoqërimi me moshatarë devijantë	.333	11.09%
2. Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.286	8.17%
3. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	.221	4.88%
4. Përkushtimi në mësim	-.102	1.04%
5. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.086	0.73%
6. Atashimi me moshatarët	.141	1.98%
7. Përfshirja	-.090	0.81%

Siç shihet nga të dhënat variablat që shpjegojnë një variancë unike më të madhe në sjelljen devijante në klasë për nxënësit e klasës 10-12 (mosha 16-18 vjeç), janë “Shoqërimi me moshatarë devijantë”, “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët” dhe “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit” (Shih Tabelën 41).

Në Tabelën 42 jepen vlerat e betës së variablave parashikues të sjelljes devijante në klasë për nxënësit e klasës 7-9 (mosha 13-15 vjeç) dhe klasat 10-12 (mosha 16-18 vjeç). Siç kemi vënë në dukje edhe më sipër, të dhënat e kësaj table mund të përdoren për të krijuar një ide për dallimet dhe ngjashmëritë në lidhje me variablat parashikues në dy modelet e regresionit, por nuk mund të përdoren për të bërë krahasime, për arsye se këto vlera janë rezultate të analizave me kampione të ndryshme (nxënësit e klasës 7-9 dhe nxënësit e klasës 10-12 më vete).

Siç shihet nga të dhënat e Tabelës 42 tri variabla, (“Shoqërimi me moshatarë devijantë”, “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit”) janë domethënëse, kanë të njëjtin drejtim lidhjeje dhe janë më me peshë në parashikimin e sjelljes devijante të

nxënësve në klasë, si për nxënësit e klasës 7-9, ashtu edhe për nxënësit e klasës 10-12 (mosha 16-18 vjeç).

Tabela 42

Variablat parashikues të sjelljes devijante të nxënësve në klasë domethënës nga pikëpamja statistikore sipas nivelit të klasave ku bëjnë pjesë nxënësit

	Klasa 7-9 (mosha 13-15vjeç)		Klasa 10-12 (mosha 16-18 vjeç)	
	Vlera e <i>betës</i>	<i>p</i>	Vlera e <i>betës</i>	<i>p</i>
1. Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët	-.302	.000	-.341	.000
2. Shoqërimi me moshatarë devijantë	.319	.000	.385	.000
3. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit	.262	.000	.252	.000
4. Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë	-.074	.055	.020	.754
5. Përkushtimi në mësim	-.112	.001	-.126	.018
6. Atashimi me moshatarët	.066	.061	.167	.001
7. Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët	.097	.009	.103	.046
8. Përfshirja	-.080	.009	-.097	.035
9. Atashimi me mësuesit	-.063	.119	-.054	.375

Megjithatë, dy nga këto variabla që janë “Shoqërimi me moshatarë devijantë”, dhe “Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët”, janë parashikues më të fortë të sjelljes devijante për nxënësit e klasës 10-12 (mosha 16-18 vjeç), ndërsa variabli tjetër “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga mësuesit”, shfaqet si parashikues më i fortë për nxënësit e klasës 7-9 (mosha 13-15 vjeç). Elementë të tjerë të ngjashëm në të dy modelet, janë moskapja e pragut të lejuar të domethënies statistikore për variablin “Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë” dhe “Atashimi me mësuesit”, në të dy modelet.

Variabli “Përfshirja”, “Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësit nga moshatarët” dhe “Përkushtimi në mësim”, shfaqet domethënës në të dy modelet, ndërsa “Atashimi me moshatarët” shfaqet domethënës për nxënësit e klasës 10-12 (mosha 16-18 vjeç), por jo domethënës për klasën 7-9 (mosha 13-15 vjeç). Këto ngjashmëri dhe diferenca në drejtimin e lidhjes dhe në peshën ndikuese të secilit variabël në secilin model, do të diskutohen në lidhje me gjetje të studimeve të tjera në kapitullin e diskutimeve.

Marrëdhëniet mes stresit në punë të mësuesve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe variablate të tjerë të pavarur (Objektivi 6).

Për të matur fortësinë dhe drejtimin e marrëdhënies me variablit të varur (“Stresi në punë i mësuesve”) dhe variablate të pavarur (“Sjellja devijante e nxënësve në klasë”, “Marrëdhëniet me drejtorin”, “Marrëdhëniet me kolegët” dhe “Mbingarkesa në punë”), u përdor koeficienti i korrelacionit i Pearson-it. Kryerja e analizave paraprake faktoi se mes variablit të varur dhe variablate të pavarur në këtë studime ekziston një marrëdhënie lineare. Megjithëse testi për normalitetin, rezultoi domethënës nga pikëpamja statistikore (gjë e zakonshme për kampione të mëdha), nga shqyrtimi i grafikut Q-Q për shpërndarjen normale, rezultoi se grafiku ishte linear, gjë që faktoi se të dhënat ishin shpërndarë në mënyrë përafërsisht normale.

Koeficientët e korrelacionit mes variablit të varur (“Stresi në punë i mësuesve”) dhe variablate të pavarur, janë paraqitur në Tabelën 43. Nga të dhënat shihet se mes stresit të mësuesve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë ekziston një korrelacion pozitiv, substancial dhe domethënës nga pikëpamja statistikore ($r=.638$, $p < .01$), ku nivelet e larta të sjelljes devijante të nxënësve në klasë, shoqërohen me nivele më të larta të stresit në punë të mësuesve. Po ashtu rezulton të ketë një marrëdhënie pozitive mes stresit të mësuesve në punë dhe mbingarkesës ($r=.423$, $p < .01$), ku nivele të larta të mbingarkesës shoqërohen me nivelet më të larta të stresit të mësuesve. Ndërkohë nga të dhënat del se mes stresit në punë të mësuesve dhe dy variablate të tjerë të pavarur ekzistojnë marrëdhënie negative dhe domethënëse. Konkretisht mes stresit në punë dhe marrëdhënies me drejtorin ekziston një korrelacion negativ, i moderuar dhe domethënës nga pikëpamja

statistikore ($r=-.318, p < .01$), ku nivele të ulëta të marrëdhënieve me drejtorin, shoqërohen me nivele më të larta të stresit të mësuesve; mes stresit të mësuesve dhe marrëdhënieve me kolegët, ekziston një korrelacion negativ, domethënës nga pikëpamja statistikore, por i dobët ($r= -.268, p < .01$), ku nivele të ulëta të marrëdhënieve me kolegët, shoqërohen me nivele më të larta të stresit të mësuesve (Shih Tabelën 43).

Tabela 43

Korrelacionet mes stresit të mësuesit në punë (variabël i varur) dhe variablave të pavarur

	1	2	3	4	5
1. Stresi i mësuesit në punë	-	.638**	-.268**	-.318**	.423**
2. Sjellja devijante e nxënësve në klasë		-	-.142**	-.220**	.414**
3. Marrëdhëniet me kolegët			-	.508**	-.197**
4. Marrëdhëniet me drejtorin				-	-.134**
5. Mbingarkesa në punë					-

** . $p < .01$

Parashikimi i stresit në punë të mësuesit nga variablat e pavarur (sjellja devijante e nxënësve në klasë, marrëdhëniet me drejtorin, marrëdhëniet me kolegët dhe mbingarkesa në punë)

Për të identifikuar se në ç’përmasë e parashikojnë stresin e mësuesve në punë katër faktorët e përfshirë në studim, u përdor regresioni i shumëfishtë linear. Para se të kryhej regresioni, u verifikuan nëse plotësoheshin parakushtet për këtë analizë. Ekzaminimi i tabelës së korrelacioneve mes variablave të pavarur (“Mbingarkesa në punë”, “Sjellja devijante e nxënësve në klasë”, “Marrëdhëniet me drejtorin” dhe “Marrëdhëniet me kolegët”) dhe variablit të varur (“Stresi i mësuesve në punë”), tregoi se marrëdhëniet

janë lineare. Po kështu, verifikimi i korrelacioneve mes variablave të pavarur, tregoi se problemi i multikolinearititetit nuk ekziston. Korrelacionet mes variablave, janë nën nivelin e rekomanduar prej 0.7. (Shih Tabelën 43). Vlera e tolerancës për secilin variabël parashikues është mbi kufirin e lejuar prej .10, ndërsa vlera e VIF është dukshëm mbi kufirin e lejuar prej 10. Ekzaminimi i grafikëve të rezidualeve tregoi se shpërndarja e rezidualeve ishte normale dhe se varianca e rezidualeve ishte homogjene. Vlera e testit Durbin-Watson drejt 2 (1.80), tregon se autokorrelacioni nuk përbën një problem shqetësues për këto të dhëna.

Rezultatet e analizës së regresionit treguan, se të gjithë variablat e përfshira në regresion, rezultuan domethënës nga pikëpamja statistikore. Në tërësinë e tyre këto variabla parashikojnë 47% të variancës të stresit të mësuesve në punë, R^2 e përshtatur=.461, $F(4, 627) = 136.115$, $p < .0005$. (Shih Tabelën 44)

Tabela 44

Parashikimi i stresit të mësuesit në punë (variabël i varur) nga variablat e pavarur.

	B	Gabimi standard	β	t	p
Variablat parashikues	10.167	.915		11.108	.000
Sjellja devijante e nxënësve në klasë	.608	.039	.517	15.796	.000
Marrëdhëniet me kolegët	-.127	.053	-.083	-2.412	.016
Marrëdhëniet me drejtorin	-.233	.056	-.144	-4.178	.000
Mbingarkesa në punë	.235	.046	.165	5.057	.000
$R^2 = .465$					
R^2 e përshtatur= .461					
Gabimi standard i vlerësimit= 3.23725					
F= 136.115					
p < .0005					
Variabli i varur: Stresi i mësuesve në punë					

Në tabelën 45 janë radhitur variablat parashikues të stresit në punë të mësuesit sipas vlerës së betës.

Tabela 45

Variablat parashikues të stresit të mësuesit renditur sipas vlerës së betës

	Vlera e betës	p
1. Sjellja devijante e nxënësve në klasë	.517	.000
2. Mbingarkesa në punë	.165	.000
3. Marrëdhëniet me drejtorin	-.144	.000
4. Marrëdhëniet me kolegët	-.083	.016

Siç mund të shihet sjellja devijante e nxënësve në klasë, del si variabli parashikues më me peshë në lidhje me stresin e mësuesve në punë, i pasuar nga mbingarkesa në punë, marrëdhënia me drejtorin dhe, më pas, marrëdhëniet me kolegët. (Shih Tabelën 45) Nëse sjellja devijante në klasë do të rritej me një njësi prej një devijimi standard, atëherë mund të presim që stresi i mësuesve të rritet me .526 njësi të devijimit standard (Shih Tabelën 46). Për çdo njësi rritjeje të devijimit standard në mbingarkesën në punë të mësuesve, pritet të ketë .170 njësi të devijimit standard rritje, në nivelin e stresit të mësuesve. Nëse marrëdhënia me drejtorin dhe me kolegët do të rritej (përmirësohej), me një njësi prej një devijimi standard, atëherë stresi i mësuesve do të ulej respektivisht me -.134 dhe -.091 njësi të devijimit standard. (Shih Tabelën 46).

Tabela 46

Mesataret dhe devijimet standarde të variablave të përfshira në regresionin për stresin në punë të mësuesve

	N	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi standard
Sjellja devijante e nxënësve në klasë	751	3	15	8.89	3.70
Mbingarkesa në punë e mësuesve	750	3	15	11.62	3.01
Marrëdhëniet me drejtorin	752	3.	19	11.73	2.84

Marrëdhëniet me drejtorin	695	3.	15	11.95	2.75
Stresi i mësuesve në punë	658	5	25	14.04	4.44

Rezultatet e studimit cilësor

Roli i etiketimit negativ të mësuesve të sjellja devijante e nxënësve. 34 nga 36 nxënësit e intervistuar raportojnë se janë etiketuar negativisht prej mësuesve. Më shumë se gjysma e 34 të intervistuarve, shprehen se raste të tilla ndodhin “plot herë”, “shumë shpesh”, “ditë për ditë”, sepse mësuesit “atë punë kanë” dhe etiketimet janë “normale”. Rastet e raportuara nga vetë nxënësit bëjnë të qartë se, ashtu siç pohon edhe Lemert (1967) në teorinë e tij të etiketimit, kemi të bëjmë, kryesisht, me akte episodike, situacionale dhe kalimtare, të cilat pasi etiketohen negativisht prej mësuesve, e shtyjnë nxënësin në devijancë të mëtejshme. Shpesh devijanca parësore, pra aktet situacionale dhe kalimtare perceptohen prej nxënësve si “zbavitje”, “ngacmime” e “batuta”, “por gjithmonë, jo me të keq”. Duket qartë se arsyeja e rasteve episodike të devijancës parësore prej nxënësve, gjithnjë sipas këndvështrimit të tyre, është mërztia e monotonia në klasë (ky përfundim është edhe në përputhje me shkrimet e Tannenbaum 1938). Në raste kur janë etiketuar prej mësuesve, nxënësit shprehen se kanë qenë duke luajtur ndonjë lojë “si gjithmonë për të shtyrë kohën”, e cila “duhet pakëz sa për të thyer rutinën”, sepse përndryshe “nuk shtyhet në klasë”. Por ka edhe raste ku nxënësit kryejnë akte devijante pa dashje, siç është rasti i nxënësit E.H. 15 vjeç: “Kur po bënim kimi zysha po bënte një eksperiment dhe më tha që ta ndihmoja që të mbaja disa nga pajisjet. Kur unë po mbaja një epruvetë në dorë ajo më ra duke u bërë copash në tok. Dhe pastaj filloi mësuesja ...filloi me të sajat, jo ku e kishe mendjen, jo nuk je i zoti për të mbajtur diçka në dorë dhe shumë gjëra të tjera...”. Edhe nxënësja E.G. 15 vjeç e rrëfen situatën e etiketimit të saj prej mësuesit si më poshtë: “Ishim në orën e fizikës ...mësuesi më ngre në dërrasë të zgjidh një ushtrim...ai gjithmonë bërtet po ketë herë e teproi...ngrihem në dërrasë...mbaroj ushtrimin dhe ai mesa kish në kokë më bërtet e nuk më thërret në emrin tim po përdor një emër tjetër...Gëzime...ti moj Gëzime më thotë, çfarë katranose aty? Ushtrim të duket ky ty moj *kokëqepë!*...”. Nxënësi 14-vjeçar A.B. tregon gjithashtu për një rast të ngjashëm: “Ja...po rrija në bangën time, ca shoqe po

bënin zhurmë. Unë po rrija urtë. Ai m'bertiti mua m'shau, *o legen...*". Por nxënësit tregojnë edhe për raste të tjera etiketimesh negative, ku një pakujdesi e nxënësit së bashku me faktin që ai mban syze, bëhen shkak i etiketimit negativ të zyshës "qorr"; një reagim i ngadaltë, çon në etiketimin "mumje"; një pamundësi përgjigjeje në mësim shkakton etiketimin "pulë e lagur"; një ngatërresë në përgjigje shpie në etiketimin "budalla" dhe një gabim në ushtrimin e matematikës shkakton etiketimin "dudume". Një mori etiketimesh nga më të ndryshmet, nga nofka të lehta e deri në ofendime e sharje të rënda gjenden në këto intervista. Më poshtë citohen disa prej tyre, të raportuara nga vetë nxënësit e të shkëputura prej intervistave origjinale: "sherrxhi", "idiote", "debile", "inJORant", "kafshë", "shtazë", "nxënësi më i dobët që kam pas", "toç", "rrugaç", "plehrë", "i trashë", "palaço", "ty ta bëjnë të gjithë me gisht", "maskara", "humbameno", "rrëmujaxhi", "ti je mistreci më i madh", "karafil", "shtati pyll, mendja fyll", "femër e keqe", "fëmijë dy vjeç", "pa edukatë në familje", "gango", "o boso", "mafje", "harrakat", "dembel", "keni ardhur nga kopshti zoologjik", "nuk bën për asgjë", "kot që vjen në shkollë", etj.

Përjetimet e nxënësve ndaj këtyre etiketimeve negative variojnë nga ndjesitë e turpfit e të sikletit, të mërzitjes e të nervozizmit e deri tek ndjesitë e acarimit, nxehjes e inatit. Ndër këto ndjesi të përjetuara nga nxënësit, vihen re edhe disa raste ekstremitetesh si në njërin krah, ashtu edhe në tjetrin. Ka nxënës të cilët bllokohen prej etiketimeve negative, e humbasin toruan, madje bien edhe në plogështi e apati, ndonjëherë edhe në indiferentizëm duke u pajtuar me etiketimin që ju është vënë.

Nxënësi E.H. 15 vjeç: "...u bëra flak i kuq...filloi trupi të më dridhej u bëra keq..."

Nxënësi H.S. 15 vjeç: "U ndjeva i ofenduar në maksimum..."

Nxënësja E.G. 15 vjeçe: "Fillova të qaja...u ndjeva shumë e ofenduar..."

Nxënësja S.M. 16 vjeçe: "Normal që jam ndjerë shumë keq...ndihesha shumë e ofenduar, e turpëruar, shumë në siklet."

Nxënësja A.B. 14 vjeçe: "Nuk u ndjeva aspak mirë, madje kam shpërthyer në lot..."

Nxënësja A.R. 15 vjeçe: "E ndjeva veten pak në turp dhe gati nuk i ngrita sytë derisa shkova tek banga ime, u ula dhe sikur e humba mendjen fare mu duk. Thjesht u ula

në bangë dhe po përpiqesha të mos lëvizja më prej aty e mezi prisja të mbaronte ora... nuk doja ta përjetoja më atë ofendim...kështu që më mirë rrija si në gjumë.”

Nxënësi H.M. 14 vjeç: “Çfarë ndjej?...Mërzitem...hiç, m’vjen inat. Po ç’a t’i bëj unë. Ai (mësuesi) s’mbush.”

Nxënësi L.Y. 17 vjeç: “ Më thonë kafshë, debil, rri urtë, mos bëj zhurmë ose dil jashtë. (ngre vetullën) Nuk më bëjnë më fare përshtypje, këta ketë punë kanë, do bëj si të bëj sa të mbaroj e s’do ua shoh më bojën pastaj.”

Por jo të gjithë nxënësit reagojnë në mënyrë kaq paqësore ndaj etiketimeve negative të mësuesve. Disa prej tyre mërziten e nxehen aq shumë, saqë i kundërvihen me fjalë mësuesve, duke dalë në mënyrë demonstrative nga klasa e përplasur derën fort pas vetes. Në raste ekstreme diskutimi e tejkalon masën, duke degraduar në ofendime të rënda dhe ndonjëherë, edhe në dhunë fizike.

Nxënësja S.M. 16 vjeç: “Dhe njëherë, që po pyesja një shoqe mbrapa për një ushtrim, ajo zysha e matematikës më ulëriti o idiote çfarë ke që nuk rri në vend zzzzzzz si grenxat dhe pas kësaj unë ja përplasa fletoret përtokë. Ka pasur shumë momente të tilla...jemi mësuar tani, po hajt mo, me gurë ata me gurë edhe ne.”

Nxënësi L.P. 17 vjeç: “Mësuesja mu drejtua me shprehjen *fëmijë dy vjeç*, por kjo gjë mua nuk më pëlqeu. U ngrita në këmbë i skuqur në fytyrë dhe i thashë...mos më fol mua ashtu. Ajo vazhdoi të përsëriste të njëjtat fjalë po, fëmijë je, fëmijë dy vjeç. U skuqua i tëri në fytyrë nga inati dhe nga turpi...u nxeha dhe nuk po dija çfarë po thoshja...u ngrita nga banga ku isha ulur dhe dola nga klasa duke përplasur derën fort.”

Nxënësi A.Z. 15 vjeç: “Un pa dashje shtyva çantën dhe rrëzova gjithë librat në tokë, kur ajo u ngrit direkt nga tavolina dhe filloi bërtiste që në pikë të mëngjesit e më tha ore ti, *idiot*, i ke pi ilaçet për sot se nuk dukesh në rregull. Aty nuk durova dot e i thashë: po i ka pirë nëna jote i kam pirë dhe unë!” Dhe pastaj zysha më nxori jashtë. Një herë tjetër profesori më quajti *toç*. Dhe bëra debat me të, desh i rashë, se vet e kërkoi.”

Nxënësi F.J. 16 vjeç: “Di që ja ktheva llafin dhe përplasa edhe tavolinën edhe karrigen, nuk më erdhi mirë, që ajo të më quajë mua *rrugaç*”.

Nxënësjja K.B. 17 vjeç: “Kur ajo tha ty ta bëjnë krejt me gisht, unë nuk durova dhe fillova ta shaj me llafë nga më të pistat...fillova ta shaj duke qarë, nuk e mendova fare (lëviz nga vendi, lëviz duart). Ndjenjat e mia ishin shumë të këqija, d.m.th. imagjinoje, duke e sharë dhe duke më dalë lot nga sytë...”

Nxënësi I.P. 14 vjeç: “Ishte ftohtë dhe nuk kishim me çfarë të ngroheshim, dhe një shoku jonë, Klajdi, solli ngrohëse nga shtëpia. Mësuesja erdhi në klasë, pa ngrohësen me të cilën po ngroheshim dhe e mori e flaku sepse na kishte thënë që nuk lejohet që të ndezim gjë në shkollë. Soba nuk ka, me ç’të ngrohemi ne? Unë i thashë pse e hoqe, ajo filloi të bërtiste budalla, pse flet ti, pak se nuk mëson por edhe fjalët të duhen ty, ri urtë mos e hap gojën se dhe për të kaluar ne po të kalojmë se nuk je për shkollë ti. Mua m’u ngritën nervat keq, mora ngrohësen dhe po e rregulloja se i këputi kabllin e çmendura. Ajo erdhi dhe më goditi pse doja të vendosja ngrohësen dhe unë ja futa me pëllëmbë ... (qesh), pastaj më tha dil jashtë. Kur u çova për të dalë jashtë më gjuajti me takë në kurriz, akoma e kam kurrizin të nxirë ore, nuk ikën shenja, aq fortë më gjuajti, unë e kapa në grykë dhe i thashë mos më gjuaj mua se të mbyta... e shava me llafë të pista. Kur dola te dera më shtyu dhe e mbylli derën, unë po i jepja të hapja derën, me ato nerva që isha do ta thyeja në mes, ajo mbante fortë derën dhe dridhej nga frika (qesh).”

Në varësi të etiketimeve që u bëhen, ka raste në të cilat nxënësit nuk ndihen të ofenduar, përkundrazi ata ndihen të kënaqur, sepse etiketimet duken haptazi që u përkëdhelin sedrën e tyre prej adoleshenti, duke i bërë të ndihen të fortë dhe të paprekshëm. Në këto raste nxënësit e përqafojnë me kënaqësi identitetin e tyre devijant, për arsye se ai është konform me këndvështrimet e pëlqimet e tyre adoleshente.

Nxënësi E.R. 17 vjeç: “...zysha e matematikës, ajo më thotë përherë, *o bos* (buzëqesh). Tani, ajo zysha, më ka gjetur një emër tjetër, më thotë *mafje*...një ditë doja t’i merrja leje e nuk më la te iki nga mësimi dhe unë dola nga dritarja e fundit e

klasës, jam hedhur nga kati i dytë në oborr dhe i thërrisja zyshës nga poshtë, ikaaa (qesh), sa është nxehur ajo atë ditë (duket goxha i vetëkënaqur)...pse kot më ka thënë mafje ajo mua...(qesh me të madhe, nxjerr gjuhën).”

Nxënësi S.V. 14 vjeç: “*Gango. Zysha e filozofisë më thirri ashtu një orë e pastaj ta bëjnë refren. Çfarë ndjeva? (habi, buzëqeshje) Asgjë me thënë të vërtetën se nuk është se është ndonjë ofendim. Si është më mirë të të thërrasin gango, apo zar a leshko? (buzëqesh i vetëkënaqur)*”

Nxënësi M.L. 17 vjeç: “*Rrugaç, ky është emri që ajo (zysha e historisë) më thotë gjithmonë. Kur ajo më thërret rrugaç para gjithë klasës ndihem si mbret, jam në vëmendjen e të gjithëve, më duket vetja më i veçanti në klasë dhe që ma kanë frikën të gjithë, ndihem si më i forti (buzëqesh i vetëkënaqur).*”

Gjithsesi, përveç këtyre pak rasteve, ku nxënësi duket se e përqafton me dëshirë identitetin e tij të ri devijant, në shumicën e rasteve etiketimet negative të mësuesve, shpien në uljen e vetëbesimit të nxënësve, duke i bërë ata të ndihen inferiorë përkundrejt bashkëmoshatarëve dhe si pasojë e kësaj, të veçohen prej tyre.

Nxënësi A.R. 15 vjeç: “*Me mendjen time kam menduar, mos guxo të dalësh më në tabelë se do fëlliqesh më keq...dhe as mësuesi s’ma kishte përmendur më emrin veçse kur bënte apelin. Direkt mendova më ka fiksuar që ditën që më tha dudume...më kujtohet se kisha telefonin poshtë librit dhe shikoja fytyrën time në xhamin e telefonit dhe po thosha me mëndje ç’do të thotë dudume!?”*

Nxënësi B.Q. 15 vjeç: “*Gjatë gjithë kësaj kohe unë ndihesha i paaftë të realizoja çfarëdolloj pune sado e lehtë që ajo mund të ishte, nuk kisha besim te vetja dhe ndihesha i shpërqendruar, pasi menjëherë më shkonte mendja te ora e anglishtes dhe fyerja që zysha më bëri.*”

Nxënësi E.B. 17 vjeç: “*Nuk më tërhiqte më ora e letërsisë, më dukej sikur në orën e asaj zyshe në klasë buçiste fjala *mumje*, nuk ngrihesha më në mësim...Të jesh i eti...etiketuar (i ngatërrohet goja dhe qesh) do të thotë që një person të ulë poshtë*

vlerat e tua, në radhë të parë si nxënës meqë jemi në shkollë, por edhe si njeri, domethënë, jashtë kësaj shkolle.”

Nxënësi A.H. 14 vjeç: “...ndërsa me të tjerët nuk rri më, jam larguar...pikërisht se nuk ndihesha mirë, nuk ndihesha mirë me veten, nuk më pëlqente që të tjerët më shikonin...shtrembër...”

Nxënësi L.P. 17 vjeç: “...që për faj të saj (mësueses) unë kisha turp të vija në shkollë ...gjithmonë ulesha në bangë të fundit...fillova të rrija vetëm.”

Në të 34 intervistat me nxënës të cilët raportojnë se janë etiketuar negativisht prej mësuesve, duket qartë se etiketimi luan një rol shumë të rëndësishëm tek nxitja e përforcimi i sjelljes deviante të këtyre nxënësve. Në shumicën e këtyre intervistave nxënësit e etiketuar shtyhen dashur padashur në devijancë të mëtejshme, qoftë në formë proteste e armiqësie ndaj mësuesit, qoftë në formë ndrojtjeje, duke u tërhequr e mbyllur në vetvete. Ndërmjet tyre vihen re edhe ata të cilët e përqafojnë me dëshirë devijancën e etiketuar, për arsye se ajo është në pajtueshmëri me pikëpamjet e grupit të adoleshentëve ku ata bëjnë pjesë. Nga ana tjetër, edhe sjellja e reagimet e mësuesve, duket se i shërbejnë më së miri devijancës së mëtejshme të nxënësve, duke i bërë ata të kalojnë nga devijanca parësore, në atë dytësore. Nxënësja S.M. 16 vjeçe shprehet se “gabimin e bëjnë ata (mësuesit) të parët” dhe se “nuk janë fare të kuptueshëm”. Nxënësi K.G. 17 vjeç raporton se “mësues të hajrit janë me kokrra” dhe se të “tjerët janë kot” e s’dinë të sillen me nxënësit”. Nxënësi R.GJ. 14 vjeç, turfullon i mërziur se “dikur” ka qenë “një nga nxënësit më të mirë të klasës, por që kur zyshat filluan të sillen keq” me të, ai i ka “lënë shumë pas dore mësimet” dhe është “kthyer në atë problematikun e klasës”. Nxënësi E.R. 17 vjeç mendon se zyshat “ndonjëherë ngecen kot, pa lidhje” dhe se “s’guxon t’i thuash ndonjë gjë, se direkt të hidhen”. Nxënësi L.U. 17 vjeç shprehet se “presorët” te shkolla e tij “janë si kafshë më të shumtit” dhe se “nuk dinë të sillen fare”. Ai pohon se me ta është “njësoj”, “si të bësh pak zhurmë” si “shumë”, “të njëjtat sharje të thonë, kafshë dhe shtazë janë të përditshme”. Edhe nxënësi S.V. 15 vjeç është i mendimit se mësuesit aq duan, “sa të të marrin me sy të keq, të vënë edhe një pseudonim e bëj ç’të duash ti nuk ndërrojnë mendje”. Për nxënësen A.R. 15 vjeç “mësuesit me fjalën që thonë sikur i vënë vulën gjithçkaje” dhe i

“blllokojnë” nxënësit. Mësuesit, thotë nxënësja, “na bëjnë vërtet të sillemi dhe të dukemi siç ata na quajnë”. “Pavarësisht se gjithsecili ka mënyrën e vet sesi reagon ndaj ofendimeve, unë prapë mendoj se asnjë nuk ju bën ballë këtyre (ofendimeve) pa një reagim të keq ndaj tyre”, shprehet nxënësi 16-vjeçar R.D. me bindje të plotë. Forca nxitëse e etiketimeve negative në devijancën e nxënësve, vihet re sidomos në 8 prej 34 intervistave të kryera. Ilustrimet e mëposhtme e kristalizojnë më së miri situatën në fjalë.

*Rasti 1.: Nxënësi E.B., 17 vjeç, etiketohet prej mësueses së tij me fjalën *mumje*, për shkak të reagimit të tij të ngadaltë. Përderisa nxënësit mund të jenë në natyrën e tyre të ngadaltë (të ngathët) apo të shkathët, nuk kemi të bëjmë me një sjellje devijante, duke pasur parasysh këtu edhe përkufizimet e sjelljeve devijante në klasë prej studiuesve të ndryshëm. Pas këtij etiketimi nxënësi ndryshon perceptimin për veten, ndihet i lënduar prej mësueses dhe kalon pa e kuptuar, në sjellje devijante. Ai vetë shprehet se, që prej ditës së etiketimit, humbi interesin në lëndën e mësueses në fjalë, mungonte shpesh e kur ishte prezent, nuk aktivizohej më në mësim.*

*Rasti 2.: Nxënësi B.Q. 15 vjeç etiketohet prej mësueses së anglishtes me fjalët: “*ulu, ulu, budalla se ti nuk di gjë*”, për shkak se ngatërrohet pa dashje duke u përgjigjur për diçka në lidhje me mësimin (ngatërresa në përgjigje apo shpjegim mund t’i ndodhë kujtdo në një moment apo një tjetër, kështu nuk mund të shihet si devijante). Ai pohon se, që prej momentit të etiketimit, filloi “t’i dukej vetja si i tepërt në atë klasë” dhe vendosi që të mos hynte më “në asnjë orë mësimi të anglishtes”.*

*Rasti 3.: Nxënësja E.G., 15 vjeç, etiketohet prej mësuesit me fjalën “*kokëqepë*” për një gabim në dërrasë ndërsa zgjidhte një ushtrim të fizikës, (gabimet janë njerëzore, pra, edhe këtu, nuk kemi të bëjmë me ndonjë rast devijance në klasë). Ndërsa tregon për këtë, nga fytyra e nxënësës E.G. bien disa pika lot dhe ajo pohon se, që nga ajo ditë, “nuk e ngre më dorën në mësim për të zgjidhur ushtrime në dërrasë”, dhe sipas mësueses kujdestare kish filluar të distancohej nga shoqëria dhe kishte rënë nga mësimet. Këtu kemi të bëjmë me një lloj devijance pasive, por që, duke marrë parasysh rolin e nxënësit konform në klasë, përfshirë këtu edhe interesimin e*

aktivizimin e tij në orën e mësimit, dallohet qartë ndikimi negativ i këtij etiketimi në mbarëvajtjen e nxënësës në shkollë.

Rasti 4.: Nxënësi E.H., 15 vjeç, etiketohet prej mësueses me fjalët “harrakat, dembel” për arsye se, pa dashje, atij i bie nga dora dhe i thyhet një epruvetë në orën e kimisë. Fill pas kësaj nxënësi pohon se i “humbi interesi” për lëndën e kimisë, nuk ishte i vëmendshëm në mësim kështu që doli me rezultate të dobëta në mësim. Këtu duket qartë prania e një devijance parësore (thyerja pa dashje e epruvetës), e cila nëse pasohet edhe nga etiketimi të tjera, p.sh. për shkak të mungesës së vëmendjes dhe mospërgatitjes në mësim, ka gjasa të shpjerë në devijancë dytësore (rezultatet e dobëta në mësim).

Rasti 5.: Nxënësi R.D., 16 vjeç, tregon se ka njohuri të pamjaftueshme në gjuhën angleze, për arsye se në shkollën 8-vjeçare ku ai ka studiuar, ka bërë vetëm frëngjisht si gjuhë të huaj, kështu njohuritë e tij në anglisht janë të pakta. Me të hyrë në shkollë të mesme, sipas tij, mësuesi i anglishtes si pasojë e njohurive të tij të mangëta (për arsyet e mësipërme), e etiketon nxënësin me fjalët “ti je nxënësi më i dobët që kam pasur”. Që prej asaj dite, nxënësi, së tepërmi i lënduar për atë që ai e quan “ofendim dhe tallje” nga ana e mësuesit, merr vendim të sillet keq në orën e anglishtes, ai thotë se do të hakmerret duke mos e lënë mësuesin “të bëjë mësim”.

Rasti 6.: Sipas mësueses kujdestare nxënësja A.R., 15 vjeç, filloi të shfaqë papritur shenja të devijancës në klasë, duke i kushtuar së tepërmi vëmendje celularit të saj nën bankë e komunikimit me anë të letrave me shoqet e saj përgjatë orës së mësimit. Në intervistën e kryer me vetë nxënësen, ajo raporton se në orën e matematikës, për arsye të zgjidhjes së gabuar të një ushtrimi në tabelë, mësuesi e etiketon me fjalët “qenke dudume fare ti”. Që prej kësaj dite, sipas fjalëve të vetë nxënësës, ajo nuk aktivizohej më në orën e matematikës dhe rrinte “si në gjumë”. Ajo shprehet se nuk e mori më “guximin” të ndryshonte “mendimin që mësuesi kish krijuar” për të dhe e

“ndau mendjen se mund të ngelte në matematikë”. Interesi për lëndën i ra dukshëm dhe nxënësja raporton se “orët e matematikës” për të “ishin thjesht për të qenë për qejf, se me mendje asnjëherë”. Ndërkohë që të gabuarit në një ushtrim matematikor mund t’i ndodhë çdo nxënësi dhe nuk mund të cilësohet si një sjellje devijante në klasë, duket qartë se sjellja e nxënëses pas etiketimit negativ të mësuesit të matematikës, përmban elementë të devijancës në klasë.

Rasti 7. Sipas informacioneve të marra në shkollë nga mësuesit dhe shokët e klasës, nxënësi R.GJ., 14 vjeç, kishte qenë një nga nxënësit më të mirë, kur, papritur, sjellja e tij ndryshoi, duke shfaqur elementë të fortë të devijancës shkollore. Nxënësi vetë tregon dy raste të etiketimit negativ, ku mësuesja e etiketoi me fjalën “qorr” dhe “i paaftë”. Të dyja këto etiketime, sipas nxënësit, burojnë prej faktit që ai mban syze. Sipas nxënësit pas këtij etiketimi zysha i kish kërkuar falje për arsye se kish qenë “në nerva e sipër”, por ai thotë se “nuk e harron dot këtë fjalë” që ajo i ka thënë. Që prej asaj dite ai raporton se përpiquej “t’i prishte zyshës orën e mësimit” dhe që është “kthyer në atë problematikun e klasës”. Sekuencat në vazhdim e mbështesin teorinë e etiketimit, duke vënë në dukje se etiketimet negative e shtyjnë nxënësin në devijancë të mëtejshme:

“Të thashë, dikur kam qenë nxënës i mirë, mësoja rregullisht, por zyshat nuk sillëshin dhe aq mirë me mua...u ndjeva i ofenduar se edhe shokët e klasës filluan që më vonë të më flisnin qorri apo i paafti. Fakti që unë mbaj syze nuk i jep asaj të drejtën të më quajë qorr...asnjëri nuk do që mësuesi ta ofendojë në sy të shokëve, e aq më pak, për një defekt të tijin...nga që unë kam marrë inat zyshat, nuk e ndjek më me aq qejf mësimin, ndaj dhe kam rënë nga mësimet...tani nuk ulem të lexoj sepse nuk më tërheqin më mësimet dhe e di që zyshat nuk do të më vlerësojnë. Ato gjithmonë do të më shohin si atë nxënësin e keq, që nuk sillet mirë dhe që gjithmonë shkakton problem.”

Rasti 8.: Duke u mbështetur tek informacionet e marra në shkollë për nxënësen 14-vjeçare L.O., rezulton se ajo debaton shpesh me mësuesit dhe nuk ka rezultate të mira në shkollë. Vetë nxënësja shprehet se ja kthen fjalën mësuesve “kur ja bëjnë borxh”. Rasti i etiketimit të saj, ndodhi si pasojë e një diskutimi me një mësues për shkak të notës që kish marrë. Ajo raporton se mësuesi e etiketoi me fjalët “*femër e keqe*”, që sipas tij nuk thoshte as një “mirmëngjes”, duke vijuar më pas se edhe notën që kish marrë ajo e kish tepër. E lënduar së tepërmi dhe e turpëruar në mes të klasës prej këtij etiketimi të rëndë, nxënësja tregon se, në vijim, në orët e këtij mësuesi ajo “vetëm sa ishte prezent”, ndërkohë që edhe mësuesi sillej “sikur ajo të mos ekzistonte fare”. Si një mënyrë vetëmbrojtjeje nxënësja ka zgjedhur sulmin duke u shprehur se “nuk ka frikë nga asnjë mësues” dhe se “po e ngacmuan jua kthen fjalën të gjithëve”, qoftë edhe mësueve. Përgjatë gjithë intervistës së zhvilluar me nxënësen L.O. vihet re se ajo është mjaft e tensionuar dhe e armiqësuar, sikur nga çasti në çast, pret që mësuesit ta fyejnë e ta lëndojnë përsëri dhe ajo duhet të jetë gati për t’ju kundërvënë, qoftë edhe me forma të sjelljes devijante, reagim që edhe në këtë rast është më se i kuptueshëm dhe pritshëm prej një adoleshenti.

Në 26 intervistat e tjera me nxënës të etiketuar, vihet re se ata janë etiketuar për arsye të përfshirjes së tyre me dashje apo pa dashje, në akte të devijancës parësore, qoftë për (1) një neglizhencë të tyre; (2) për një argëtim, lojë apo thyerje të rutinës shkollore; apo (3) për të fituar vëmendjen e pëlqimin e bashkëmoshatarëve. Në të gjitha rastet etiketimi i tyre prej mësuesve ka nxitur devijancë të mëtejshme dytësore. Më poshtë vijojnë disa shembuj për të ilustruar sa u tha më lart:

Nxënësi K.G. 17 vjeç: “Më tha *budalla* ngaqë s’kisha mësuar, po e mori përgjigjen mbrapsht...i thashë bëj kujdes kur flet me mua se s’jam çuni yt...nuk më bëhej më mësim, me zor kam shtyrë orën. U kapa dhe me shokët e klasës se filluan të qeshin...në qoftë se e përsërit prapë, do ja prish orën e mësimit!”

Nxënësi L.P., 17 vjeç: “...isha në klasë...dhe po luanim një lojë si gjithmonë për të shtyrë kohën dhe vjen mësuesja...gjithë inat e duke bërë titur...po nuk na u drejtua të gjithëve por u drejtua tek unë duke më thënë se *po fëmijë mbete ti*. U ngrita në këmbë i skuqur në fytyrë dhe i thashë që të gjithë po luanim dhe nuk kishte pse të më drejtohej vetëm mua dhe, me zë të lartë, i thashë mos më fol mua ashtu. Ajo vazhdoi të përsëriste të njëjtat fjalë *po fëmijë je, fëmijë dy vjeç*. Ditët e tjera nuk kisha dëshirë të shkoja në shkollë,...nuk lexoja,...qëllimi im ishte ta mërzisja...bëja muhabet dhe ngacmoja shokët e tjerë,...fillova të zihesha me të gjithë...normal që sjellja ime ndryshoi, pse, si mendon ti, do vazhdoja të sillesha njëllon unë kur ajo më kishte quajtur fëmijë!?”

Nxënësi M.L., 17 vjeç,: “Më pëlqen më tepër të acaroj zyshen e historisë, sepse ajo nevrifikohet shpejt, bëret kot, do që nxënësit të kenë frikë po unë as që pyes për atë...kënaqem me pseudonimin që më ka vënë zysha e historisë...Kur ajo më thërret *rrugaç*,...jam në vëmendjen e të gjithëve...ndihem si më i forti...Duke qenë se tashmë po më jepnin rëndësinë si më i forti i klasës, fillova të sillesha si i tillë..., nuk guxonin në klasë të më shanin se e dinin se çfarë i priste...i bëja zhurmë kastile...”

Në 26 intervistat mbështetet teoria e etiketimit, për arsye se këta nxënës duket qartë se nga një devijancë parësore, kanë kaluar në një dytësore. Kjo është bërë e mundur nëpërmjet proceseve të ndëshkimeve dhe stigmatizimeve sociale, të cilat kanë forcuar sjelljen e tyre devijante, duke arritur në stadin përfundimtar, ku nxënësit identifikohen me etiketimin fillestar (përveç disa rasteve ku ata bëjnë të kundërtën e etiketimit fillestar, p.sh. fëmijë dy vjeç, por që përsëri përqafojnë një identitet devijant, për të treguar që janë të fortë, të rritur, etj.), që u është bërë e përpiqen të përshtaten, kështu, me rolin e statusit të ri devijant. Sekuencat e mëposhtme të shkëputura prej intervistave origjinale shërbejnë si ilustrim për çka u tha më lart:

Nxënësi E.K. 14 vjeç: ”Unë e di që ajo mua do të më fajësojë për gjithçka që ndodh në klasë, prandaj edhe unë vazhdoj të sillem dhe të rri si të më dojë qejfi në klasë.

Ajo kënaqet kur më quan kafshë, mua më bëhet qejfi kur ja ngrij nervat (qesh me të madhe, lëkundet në karrige).

Nxënësi M.L., 17 vjeç: "Që nga ajo ditë unë isha rrugaçi i klasës...dhe unë, duke qenë se e dija se si më quante, i bëja zhurmë kastile...fillova të sillesha si i tillë...kur ajo më thërret rrugaç para gjithë klasës, ndihem si mbret."

Nxënësi I.P., 14 vjeç: "...ajo (mësuesja) filloi të bërtiste *budalla, palaço*, pse flet ti pak se nuk mëson, por edhe fjalët të duhen ty, ri urtë, mos e hap gojën se dhe për të kaluar ne po të kalojmë, se nuk je për shkollë ti...më plasi mua çfarë thonë ata (e ka fjalën për shokët e klasës), unë s'jam për shkollë, po sa të mbaroj klasën e nëntë, pa të mesmen nuk do e vazhdoj fare..."

Nxënësja A.R. 15 vjeç: "E ndava mendjen se mund të ngelja,...direkt mendova që më ka fiksuar që ditën që më tha dudume...dhe nuk mora më guximin që të përpiqesha të ndryshoja mendimin që mësuesi kishte krijuar për mua,...kështu që më mirë rrija si në gjumë. Mësuesit më fjalët që thonë sikur i venë vulën gjithçkaje dhe na bllokojnë, na bëjnë vërtet të sillemi dhe të dukemi siç ata na quajnë, në rastin tim dudume në orën e matematikës."

Nxënësi B.Q., 15 vjeç: "(...) kur u ngatërrova mësuesja më tha ulu, ulu budalla se ti nuk di gjë, në atë moment klasa filloi të qeshte me të madhe, njëkohësisht së bashku me klasën filloi të qeshte me të madhe dhe zysha...Sigurisht që u ndjeva shumë keq, po më dukej vetja si i tepërt në klasë...Ishin momente të vështira për mua, mendoja se unë isha më i paafti, më i paragjykuari dhe më i diskriminuari i klasës...Gjatë gjithë kësaj kohe unë ndihesha i paaftë të realizoja çfarëdolloj pune sado e lehtë që ajo mund të ishte, nuk kisha besim te vetja dhe ndihesha i shpërqendruar..."

Përveç një rasti ku nxënësi i kundërvihet etiketimit të mësuesit dhe do të vërtetojë të kundërtën ("fëmijë dy vjeç"), dhe një rasti ku nxënësi stigmatizohet prej mësueses për

shkak të një defekti fizik (“qorr”), në më të shumtën e intervistave vihet re roli i padiskutueshëm dhe forca e profecisë vetë-përmbushëse (Merton 1948; 1968).

Përsa i përket sjelljes së mësuesve, në më të shumtën e rasteve, edhe ata sillen më keq pas etiketimit. Intervistat të japin përshtypjen e një “luftë” nxënës-mësues, ku asnjëra palë nuk toleron e duket sikur shprehja e nxënëses S.M., 16 vjeç, “me gurë ata, me gurë edhe ne”, është mëse me vend. Ja se si shprehet K.G., 17 vjeç: “Sjellja e mësuesve tani, kohët e fundit, nuk durohet fare, mezi pres t’i mbaroj dhe provimet e maturës dhe t’i them mirupafshim shkollës, që të shpëtoj edhe unë nga zyshat dhe zyshat nga mua (qesh).” F.J., 16 vjeç, raporton se, pas rastit të etiketimit, mësuesja ka “filluar t’i bërtasë më fort”, po ashtu edhe nxënësi E.K., 14 vjeç, shprehet se, fill pas etiketimit, mësuesja “nuk e fuste më në mësim” dhe “nuk e lejonte nxënësin të jepte mendimin e tij ashtu si dhe shokët e tjerë”. Ky proces degradimi shërben si një ndëshkues i fortë social nga ana e mësuesve, të cilët e ndëshkojnë nxënësin me anë të sjelljes së tyre mospërfillëse, por edhe me veprime konkrete degraduese përpara nxënësve të tjerë në klasë. Ja dy shembuj, të cilët konkretizojnë dhe ilustronë sa u tha më lart. E pyetur se si ndryshoi sjellja e mësuesit përkundrejt saj pas etiketimit, nxënësja L.O. 14 vjeç, shprehet në këtë mënyrë: “Nuk më fliste fare. As në mësim nuk më ngrinte, sikur unë nuk ekzistojta fare. Në orën e tij unë vetëm sa isha prezent.” Edhe nxënësi E.K. 14 vjeç, përveç atyre që u përmendën më lart, tregon se plus sjelljes së ashpër në vijim, mësuesja e zhvendosi atë nga banka e dytë, ku ai ulej gjithmonë, në bankën e katërt.

Duke marrë parasysh të gjitha intervistat e kryera si dhe gjetjet kryesore, mund të kuptohet se etiketimi negativ i mësuesve për sjelljet e nxënësve të tyre, është një fenomen tejet i përhapur dhe aktual në shkolla. Nga 36 intervistat e kryera me nxënës, të cilët sipas mësuesve kujdestarë shfaqin sjellje devijante në klasë, vetëm 2 prej tyre nuk raportojnë raste të etiketimeve në klasë. Në 34 intervistat e tjera vihet re se etiketimi është strumbullari i konflikteve mësues-nxënës, i cili me një forcë të jashtëzakonshme, nxit dhe përforcon sjellje devijante në vazhdimësi. Ndikimi i etiketimeve negative pasqyrohet jo vetëm drejtpërdrejt tek sjelljet devijante të nxënësve, por edhe në mënyrë të tërthortë tek katër elementet e kontrollit social të Hirschi-t (1969), ku etiketimi negativ, gërryen e dobëson marrëdhëniet e nxënësit me shkollën e mësuesit; ul nivelin e përkushtimit e

pjesëmarrjes në aktivitete shkollore dhe rrënon besimin e nxënësve në sistemin e rregullave të shkollës. Me përjashtim të pak rasteve, ku nxënësit e pranojnë me dëshirë etiketimin e bërë, duke përqafuar të ndërgjegjshëm e të vetëkënaqur identitetin e tyre të ri devijant, për arsye se, ky i fundit, i siguron atyre popullaritet e një pozicion më qendror në grupin e moshatarëve të tyre, në shumicën dërrmuese të rasteve ndodh e kundërta. Në këto raste kalimi në devijancë dytësore (Lemert, 1951), si dhe përqafimi i një identiteti të ri devijant, duket se ndodh në mënyrë të pandërgjegjshme, (1) ndërkohë që nxënësi vetëmbrohet e sulmon duke ju kundërvënë mësuesit që e ka etiketuar, me fjalë, gjeste apo veprime të dhunshme, ose (2) ndërkohë që nxënësi bllokohet, humbet toruan, duke rënë në plogështi e apati, në disa raste edhe në një lloj indiferentizmi, i cili i mundëson atij rolin e një të “padukshmi” në klasë, por që sidoqoftë, në mënyrë pasive është pajtuar me rolin e tij të ri të “mumjes”, “pulës së lagur”, “dudumes”, etj. Aq negativisht mbresëlënëse, ofenduese e tallëse u duken nxënësve etiketimet negative të mësuesve, saqë ata përjetojnë thellësisht ndjenja turpi e sikleti, të cilat shpesh kalojnë edhe në vetëfajësim e ulje të dukshme të besimit të vetja tek nxënësi. Ata e përjetojnë etiketimin si një “vulë”, e cila mund të të ngelë edhe “gjithë jetën”, si pasojë e së cilës të gjithë të shohin “ndryshe”, “me atë syrin se ti je vërtet ashtu”, shpesh duke u bërë edhe objekt talljesh në bisedat e shokëve të klasës/moshatarëve, gjë e cila ndikon në largimin dhe përçmimin e këtyre të fundit dhe në veçimin e nxënësit të etiketuar. Pa shumë vështirësi dallohen edhe dy këndvështrimet e ndryshme, të nxënësve nga njëra anë dhe të mësuesve nga ana tjetër, të cilat shpiten në konflikte të vazhdueshme midis tyre. Këndvështrimi i nxënësit me botën e tij adoleshente, është ai i cili shprehet më qartë tek intervistat, për arsye se kemi të bëjmë me rrëfime për veten, të cilat u japin nxënësve mundësinë të shprehen lirshëm e kësaj na njohin me botëkuptimin e tyre. Sipas perspektivës së tyre sjellja e etiketuar prej mësuesve si devijante, nuk është aspak e tillë, për arsye se ata e perceptojë atë shpesh si “gallatë”, “lojë”, “zbavitje të klasës”, “thyerje të rutinës shkollore”, etj. Ndërkohë që në këndvështrimin e mësuesve, realiteti subjektiv i nxënësve, merr një pamje krejt tjetër, për arsye se edhe vetë mësuesit kanë ndërtuar realitetin e tyre subjektiv, i cili duket haptas se nuk pajtohet gati fare me atë të nxënësve. Sjelljet e më sipërme të nxënësve, mësuesit i perceptojnë si devijante dhe thyerje të rregullave shkollore. Nxënësit çapkenë, të shkathët,

të cilët me mënyrat e tyre mundohen të zbavitin shokët e tyre e të bëjnë ndonjë shaka, shpesh edhe për të kaluar ndonjë “orë të mërzitshme mësimi”, etiketohen prej mësuesve si “sherrxhinj”, “rrëmujaxhinj”, “palaço”, “karagjozë”, etj. Duke mbajtur parasysh këndvështrimet e ndryshme të dy palëve në fjalë, kuptohet vetiu përse nxënësit ndihen të ofenduar, të sharë apo të tallur prej mësuesve. Kjo së bashku me sedrën e krenarinë e tyre adoleshente, e cila nuk lejon që ata të etiketohen kështu përpara të tjerëve në klasë, sjell, në më të shumtën e rasteve, një inat e dëshirë për hakmarrje. Këto të fundit shpesh në përforcim të sjelljes devijante parësore (Lemert, 1951), e perceptuar në dy forma të ndryshme prej palëve të konfliktuara, e cila duke kaluar në disa stadi ndëshkimesh e refuzimesh sociale, shndërrohet në devijancë dytësore, sjellje kjo e cila përmbush profecinë e mësuesve (Merton, 1948), e etiketimit të tyre dhe transformon identitetin e nxënësve, të cilët tashmë janë duke u përshtatur me statusin e rolin e ri të pritur prej tyre (nga ana e mësuesve). Dhe duke qenë se profecitë/pritshmëritë e mësuesve përmbushen, ata duke menduar se janë në anën e së drejtës vijnë më tej me teknikat e tyre ndëshkuese, si: (1)përrjashtimin e nxënësit në fjalë nga mësimi, (2) mosaktivizimin e tij kur është në klasë, (3) mospërfilljen e përgjigjeve apo mendimeve të tij, etj., sjellje këto të cilat e thellojnë devijancën e nxënësve aq shumë, sa atyre u duket sikur mësuesi u ka “shpallur luftë”. Por pasojat e etiketimit nuk mbarojnë me kaq. Etiketimi negativ në jetën e adoleshentëve duket të jetë si një tërmet, tronditjet e të cilit ndjehen edhe në familjen e shoqërinë e nxënësit adoleshent, duke krisur kështu edhe marrëdhënie shoqërore e familjare

Roli i elementëve të kontrollit social të Hirschi-t tek sjellja devijante e nxënësve. Në vijim do të paraqiten rezultatet e nxjerra prej analizimit të 24 intervistave me nxënës të etiketuar dhe të raportuar prej mësuesve si devijantë, me fokus të veçantë tek katër elementët e kontrollit social të Hirschi-t dhe raportin, që këta të fundit kanë me sjelljen devijante të nxënësve të intervistuar. Le të nisim me elementin e parë të kontrollit social, të cilin Hirschi (1969) e quajti atashim. Duke qenë se atashimi me moshatarët/shokët e klasës do të shqyrtohet në mënyrë më të detajuar tek seksioni më pas (Roli i shoqërimit të diferencuar tek devijanca e nxënësve në klasë), ky seksion do të përqendrohet tek atashimi i nxënësve të intervistuar me shkollën dhe mësuesit, si dhe tek tri

elementët e tjerë të Hirschi-t (përkushtimi, përfshirja dhe besimi). Të pyetur se sa të lidhur janë me shkollën e mësuesit, nxënësit e zgjedhur (të gjithë me sjellje devijante sipas mësuesve kujdestarë), me përjashtim të pak rasteve ku vihet re një lloj frike apo ngurrimi për t'u shprehur lirshëm, sidomos, lidhur me pyetjet që masin atashimin me mësuesit, raportojnë një mungesë atashimi ose një atashim të pakët me shkollën e mësuesit. Më poshtë vijojnë disa shembuj konkretë e ilustrues lidhur me këtë:

Nxënësi R.D., 13 vjeç: “Uuuuu sa mirë bëre që më hoqe nga ora e mësimit, kush duronte atë zyshën...më ulëret kot gjatë gjithë orës dhe nuk durohet.”

Nxënësi L.U., 17 vjeç: “...vij se s’kam çfarë të bëj...po dhe këtu kot fare është...(shtrembëron fytyrën), do doja të ikja në një shkollë tjetër...këta presorët janë si kafshë më të shumtit, nuk dinë të sillen fare me ne.”

Nxënësi K.G., 17 vjeç: “E thashë dhe më përpara nuk është se më pëlqejnë shumë mësuesit, janë shumë të ashpër si në sjellje edhe në notë. Dhe ata, nuk është se më kanë shumë qejf, sepse bëj shpesh mungesa...Personalisht nuk më intereson se çfarë mendimi kanë ata për mua qoftë ky i mirë, apo i keq. Ajo që më intereson mua është ta mbyll shkollën sa më shpejt...mezi pres t’i mbaroj dhe provimet e maturës dhe t’i them mirupafshim shkollës, që të shpëtoj dhe unë nga zyshat dhe zyshat nga unë (qesh).

Nxënësi H.K., 14 vjeç i pyetur nëse i pëlqen shkolla, shprehet si vijon: “...Çfarë pytjesh bën (ngryset në fytyrë). Jo, hiç fare. Vetëm mësime, mësime. Zyshat që të thonë pusho këtu, pusho aty, si të jemi kalamaj kopshti. Nuk flet dot një fjalë.”

Nxënësi F.T., 15 vjeç I pyetur nëse i pëlqen mësuesit, shprehet si më poshtë: “Iiiii unë i kam vdekje...s’ma varin fare, ose më thonë dil përjashta, ose më thonë pse je kaq hutaq në orë të mësimit, nuk më ngrenë në mësime, m’i vënë notat nëpër teste, por, edhe kur më ngrenë, unë i them s’kam mësuar, ata nuk më pyesin më, më vënë katrën e unë dhe pastaj unë dal pa leje jashtë klasës (tund kokën sa andej këndeje).”

Nxënësit e intervistuar shfaqin gjithashtu, aspak, ose një nivel të ulët përkushtimi në shkollë. Më poshtë vijojnë disa përgjigje të nxënësve shkëputur prej intervistave origjinale:

Nxënësi F.T. 15 vjeç: “...me raste i hap (librat/detyrat) në shtëpi, përtoj t’i bëj dhe i lë për në klasë, dhe aty m’i bëjnë gocat se i marr me të mira e mi bëjnë.”

Nxënësi B.L., 16 vjeç, shprehet se është “0%” i përkushtuar në shkollë dhe se nuk ka “as fletore”. I pyetur nëse vjen i përgatitur në shkollë, nxënësi A.Z. ,15 vjeç, përgjigjet kështu: “Unë nuk i ndërroj librat, nuk e di mirë orarin e ti më thua i përgatitur pffff! (qesh dhe ul kokën njëkohësisht).

E.R., 17 vjeç: “Në gjeografi i bëj, po këto të tjerat pfff nuk i bëj veç shkruaj në shtëpi datën dhe pyetjet e ushtrimit, pastaj i bëj në pesë minutat e pushimit në shkollë ose m’i bëjnë gocat, s’i kemi kot ato (nxjerr gjuhën).”

Nxënësi L.U., 17 vjeç i pyetur sa i përkushtuar është në shkollë, shtrembëron fytyrën e pastaj përgjigjet si vijon: “Unë në shkollë vij kur ngrihem nga gjumi, se e kam mirë me rojën te dera, më le të futem e të dal në shkollë kur të dua. Detyrat nuk i bëj se s’kam fare qejf...”

Le të kalojmë tani tek elementi i tretë të shohim sa të përfshirë janë nxënësit e intervistuar në aktivitete brenda dhe jashtë shkollore. Edhe në këtë rast përgjigjet lenë për të dëshiruar, sidomos përse i përket përfshirjes në aktivitete brenda shkolles, pasuar kjo prej përfshirjes së pakët në aktivitete jashtëshkollore, ku vihet re se shumica e nxënësve të pyetur kanë kohë të lirë me tepriçë, gjë kjo e cila sipas Hirschi-t (1969) është një tregues me rëndësi dhe tokë pjellore për devijancën. Le t’i ilustrojmë këtë me vetë përgjigjet e nxënësve:

Nxënësi B.L. 17 vjeç: “Hobi? (qesh) S’kam asnjë hobi...dal me shokët, luaj bilardo ose nxehem në diell para oborrit të shkollës (qesh)”.

Nxënësi H.S. 15 vjeç: “Në kohën e lirë? Unë të lirë e kam gjithë kohën (qesh)...”

Nxënësi E.R. 17 vjeç: “Ç’lidhje kam unë me këto, unë mezi shkoj në mësim, pa le të shkoj edhe mbas mësimi nëpër aktivitete (tund kokën)!”

Nxënësj S.M. 16 vjeç: “Në kohën e lirë, hiç, s’bëj ndonjë gjë kushedi se çfarë ...”

Nxënësi I.P. 14 vjeç: “ Unë nuk bëj detyrat e shtëpisë dhe jo të merrem me gjëra të

tjera që do të më caktojnë ata budallenjtë (e ka fjalën për aktivitete brenda shkollës).”

Elementi i katërt i teorisë së Hirschi-t do të shqyrtohet në vijim duke pasur parasysh intervistat e kryera. Duket se mes nxënësve mbizotëron një frymë mosbesimi në lidhje me rregullat e shkollës, ku ata raportojnë se “disa trajtohen mirë e disa jo”, disa “mbahen me hatër” për arsye njohjesh e paraje, ku “rregullat zbatohen më shumë se bërtasin mësueset” e që “shpiken” nga vetë ato. Nxënësi R.GJ. 14 vjeç, shprehet se “zyshat kanë të preferuarit e tyre”, të cilët, duke pasur më tepër shanse dhe mbështetje prej mësuesve, kanë prioritet në krahasim me nxënësit e tjerë në shkollë. Nxënësi K.G. 17 vjeç, është i mendimit se “rregullat shkelen në fillim nga mësuesit dhe pastaj nga nxënësit”, ndërsa nxënësi H.K. 14 vjeç, është i bindur se në shkollë ekzistojnë “rregulla koti, ku zysha shan, ofendon, e ti vetëm dëgjon e nuk ja kthen, se përndryshe të nxjerr nga klasa.” Nxënësi H.S. 15 vjeç, pohon se “nuk i ka shumë të qarta rregullat”, ndërkohë që I.P. 14 vjeç thotë gjithë mburrje se “nuk pyet për to”, përderisa “për çdo gjë që bëhet në klasë“ fajësojnë vetëm atë.

Si përfundim mund të thuhet se intervistat e kryera kanë gjetje të cilat mbështesin teorinë e kontrollit social të Hirschi-t (1969), për arsye se nxënësit e pyetur me sjellje devijante, kanë mangësi atashimi, përkushtimi, përfshirjeje e besimi, elementë këta të cilët, nga ana e tyre, i bëjnë më të prekshëm nxënësit ndaj sjelljeve të mëtejshme devijante. Një gjetje tjetër me rëndësi lidhur me këtë është fakti se gjatë gjithë intervistave të kryera bie në sy forca tronditëse e etiketimit, i cili ndikon negativisht jo vetëm drejtpërdrejtë tek sjellja devijante e nxënësve, por edhe tek të katër elementët e kontrollit social të Hirschi-t (1969), duke ulur (1) atashimin me mësuesit e shkollën, (2) përkushtimin në shkollë, (3) përfshirjen sidomos në aktivitete brenda-shkollore dhe (4) besimin në rregullat e shkollës.

Roli i shoqërimit të diferencuar (Sutherland) tek sjellja devijante e nxënësve. Nëse elementët e kontrollit social të Hirschi-t kanë rolin e frenuesit në lidhje me devijancën e të rinjve në shkolla, moshatarët/shokët e klasës duket se kanë një rol

nxitës në këtë drejtim. Sipas Sutherland dhe Cressey (1966), sjellja devijante mësohet në ndërveprim me individë të tjerë brenda një procesi komunikimi, ku supozohet se shoqërimi i individit (në këtë rast e nxënësit) me një grup devijantësh, do ta shpjerë edhe atë herët a vonë, në sjellje devijante, për arsye të një procesi ku individi mëson shprehitë lidhur me këtë sjellje. Vite më vonë studiuesi Thornberry (1987) propozon teorinë e ndërveprimit, ku sipas tij sjellja devijante përvetësohet brenda një konteksti ndikimi të dyanshëm, gjë që në kontekstin e këtij studimi do të thotë se: (1) nxënësi me sjellje devijante zgjedh të shoqërohet me nxënës me sjellje të ngjashme dhe (2) shokët/moshatarët e nxënësit e mbështesin e nxisin atë në devijancë të mëtejshme. Thornberry nuk hedh poshtë teorinë e Sutherland-it, pasi ai është i bindur se shoqërimi me devijantë ndikon në formimin e rritjen e sjelljeve me natyrë devijante të vetë adoleshentit. Ajo që Thornberry me të drejtë sugjeron, është marrja parasysh edhe e anës tjetër të medaljes, ku nxënësi me bindje e sjellje devijante i përzgjedh në mënyrë aktive shokët e tij me po të njëjtën sjellje, apo me sjellje të ngjashme si e vetja. Tani vlen të shihet se cila nga këto teori gjen mbështetjen më të fortë në këtë studim, duke u bazuar në vetë rrëfimet e adoleshentëve.

Nxënësi F.T., 15 vjeç, i pyetur se ç'marrëdhënie ka me shokët e klasës, shprehet si vijon: "...më duan se ju prish orën e mësimit, ose për ndonjë sherr...bëjmë gallata, veç mirë ja kalojmë...kur bëj ndonjë gallatë në klasë ata më lavdërojnë duke më thënë sa i madh që je, si ja fute zyshës ashtu e kështu gjërash (qesh, nxjerr gjuhën)."

Nxënësi A.H., 14 vjeç: "...kisha disa shokë që janë një vit më të mëdhenj se unë dhe rrija gjithë kohës me ata. Largoreshin ata nga shkolla, ikja dhe unë, më mbanin shumë afër dhe bëja siç bënin ata."

Nxënësi L.U. 17 vjeç, i pyetur për reagimin e shokëve të klasës pas një zënke të tij me mësuesin shprehet si vijon: "Unë dola më i forti i klasës, shokët bërtisnin uuuuu (bën një fytyrë tepër të kënaqur)...mua më flasin nero, i zi, domethënë që vetëm zihesha..."

Nxënësi H.S. 15 vjeç: “...janë dy shokë të klasës me të cilët nuk flas fare me to, nuk kam ndonjë gjë në lidhje me to, po nuk më pëlqen të kem shoqëri me to. Janë nxënës të mirë në mësim dhe nuk e kanë mendjen te loja, por tek mësimet. Me shokët e tjerë që rri unë, më pëlqejnë mua.”

Nxënësi R.D. 16 vjeç: “Shokët e shoqet më mbështesin kur zihem me mësuesit, duket sikur e kanë kënaqësi kur zihem me atë se dhe ata e kanë shumë inat mësuesin e anglishtes dhe kënaqen kur i kthej fjalë unë apo ndonjë nxënës tjetër.”

Nxënësi F.J. 16 vjeç: “Kush shokët e shoqet, ata ashtu duan, që t’i iki ora e mësimet, gallatë duan, disa shokë më thonë mirë ja bëre asaj idiotës (e ka fjalën për mësuesen)...”

Nxënësi K.B. ,17 vjeç, pas një grindjeje me mësuesen, shprehet në këtë mënyrë: “...gjithë klasa, kupton, gjithë klasa filloi duartrokitje, filluan duke duartrokitur (duartroket edhe vetë) gjithë si klasë që jemi, duke më përkrahur mua.”

Nxënësi R.Gj. 14 vjeç, i cili rrëfen se ka qenë një nga nxënësit më të mirë, por që si pasojë e sjelljes së keqe të mësuesve, është kthyer në “problematikun e klasës”, shprehet se “tani ka shumë shoqëri me atë grupin e çunave, me të cilët kur bëhet bashkë, prishin orën e mësimet. Për më tepër ai vijon duke buzëqeshur, se “të gjithë shokët e klasës e mbështesin, sepse kush është ai që nuk do pushim.”

Nxënësi A.B. 15 vjeç: “Pse qullac të dukem unë t’i kërkoj të falur asaj? Të më qeshin gjithë shokët dhe shoqet, kurrë...(më ngul sytë dhe flet me zë të lartë). Ti nuk e kupton, sepse kur nxënësi B. nuk u përgjigj kur e ofendoj mësuesja dhe tani i thërrasin të gjithë shokët dhe shoqet e klasës budalla. Të më tallin dhe mua thua ti?”

Në të gjitha intervistat duket qartë ndikimi i shokëve/moshatarëve të nxënësve në sjelljen e tyre devijante. Në bazë të intervistave të kryera mund të thuhet se

moshatarët/shokët e klasës mbështesin, inkurajojnë e nxisin sjelljen devijante të adoleshentit në klasë, pavarësisht se, pothuaj në të gjitha rastet shkak bëhen vetë mësuesit me etiketimet e tyre negative. Ndodh, në momente të tilla, që nxënësi merr mbështetjen e shokëve të klasës, të cilët e shpërblejnë sjelljen e tij me fjalë inkurajuese apo duartrokitje. Duket se shokët e klasës/moshatarët ngrenë pritshmëritë e tyre në raste konfliktesh me mësuesit në klasë, ata “kërkojnë kundërshtim” nga ana e nxënësit në fjalë (E.B. 17 vjeç), përndryshe je një “qullac” (A.B. 15 vjeç) dhe e humbet simpatinë e tyre. Ndërkohë që nëse i kundërvihesh mësuesit me forma të sjelljes devijante, ata të shohin si “më të fortë, për t’ia kthyer zyshave kur ta bëjnë borxh” (L.O. 14 vjeç), si “gangster” (E.R. 17 vjeç) e ”mbret”(M.L. 17 vjeç) i klasës. Në disa raste duket se nxënësit e mësojnë sjelljen devijante prej nxënësve të klasave më të larta në të njëjtën shkollë, por gjithashtu vihet re edhe dëshira e nxënësve të intervistuar për të bërë shoqëri me nxënës me bindje e sjellje të ngjashme devijante. Për këtë arsye mund të thuhet se këto intervista, mbështesin të dyja teoritë e lartpërmendura, por më tepër duket se suportohet teoria e ndërveprimit të Thornberry, ku sjellja devijante shihet si një “pjesë” aktive e “procesit dinamik shoqëror” (Thornberry dhe të tjerë, 1994, f. 75).

KAPITULLI 5

DISKUTIME, KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME

Ky punim nuk kishte për qëllim që të sillte ndonjë element të ri në aspektin teorik në lidhje me sjelljen devijante. Qëllimi kryesor i këtij punimi, ishte të faktonte nëse konstruktionet (faktorët shkaktarë/shpjegues të devijancës), e përpunuara në tri teori themelore të shpjegimit të devijancës në nivelin individual (teoria e kontrollit social e Travis Hirschi-t (1969), teoria e shoqërimit të diferencuar e Sutherland-it (1939) dhe teoria e etiketimit (Lemert, 1951; Becker, 1963), kishin një mbështetje empirike në lidhje me shpjegimin e sjelljes devijante të nxënësve në kontekstin shkollor në Shqipëri. Po kështu, ky punim kishte si një qëllim dytësor të testonte marrëdhënien mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë dhe stresit në punë të mësuesve, krahas faktorëve të tjerë të rëndësishëm shkollorë. Në këtë pikëpamje ky punim (qoftë me të dhënat e studimit sasior, qoftë me të dhënat e studimit kualitativ), kontribuon në literaturën lidhur me devijancën në aspektin empirik. Ky kontribut mendoj se është i dyanshëm. Nga njëra anë, duke qenë i pari në këtë fushë, ky studim hedh bazat e studimeve sociologjike në lidhje me devijancën shkollore në Shqipëri. Nga ana tjetër, gjetjet e këtij studimi mendoj se shtojnë elemente të reja në fondin ndërkombëtar të studimeve empirike në lidhje me teoritë e mësipërme, për arsye se idetë e këtyre teorive lidhur me devijancën, janë testuar në një kontekst të ndryshëm socio-kulturor, nga ai ku u testuan fillimisht dhe më vonë këto ide.

Siç është qartësuar në kapitullin e metodologjisë, në studimin sasior u shqyrtuan marrëdhëniet mes faktorëve të ndryshëm të secilës prej teorive të sipërpërmendura në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë në kontekstin shkollor shqiptar. Po ashtu u testua forca e secilit faktor në secilën prej teorive, në lidhje me parashikimin e sjelljes devijante të nxënësve në klasë, (ose përmasa e variancës në sjelljen devijante të nxënësve në klasë, që shpjegohet nga faktorët e këtyre teorive, kur këto faktorë u testuan krahas njëri tjetrit). Veç këtyre, u testuan edhe marrëdhënia mes sjelljes

devijante të nxënësve në klasë dhe stresit të mësuesit në punë, krahas disa faktorëve të tjerë të evidentuar si më me peshë në literaturën sociologjike dhe pedagogjike.

Si testimet në lidhje me marrëdhëniet mes faktorëve të ndryshëm dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë në përbërje të teorive të mësipërme, në lidhje me marrëdhëniet mes sjelljes devijante dhe stresit profesional të mësuesve, ashtu edhe testimet lidhur me forcën parashikuese (përmasën në të cilën ato shpjegojnë sjelljen devijante të nxënësve në klasë) u bënë në përgjithësi, për gjithë kampionin e nxënësve të pyetur (modeli i përgjithshëm), por edhe më vete, sipas gjinisë (modeli femëror dhe mashkullor), dhe nivelit të klasës ku bëjnë pjesë nxënësit (modeli me nxënësit e klasës 7-9 = mosha 13-15 vjeç) dhe (modeli me nxënësit e klasës 10-12 = mosha 16-18 vjeç).

Të gjitha hipotezat e ngritura në studimin e parë lidhur me marrëdhëniet mes faktorëve të tri teorive të mësipërme dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, u mbështetën nga të dhënat empirike të studimit të parë. Po ashtu të dhënat e studimit mbështetën hipotezën lidhur me sjelljen devijante të nxënësve në klasë dhe stresit profesional të mësuesve. Ndërkohë, jo të gjitha pritshmëritë e studimit lidhur me forcën parashikuese dhe domethënien statistikore të faktorëve të teorive të mësipërme në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë, u mbështetën nga të dhënat empirike.

Më poshtë, në kuadrin e studimit sasior, do të diskutohet fakti nëse janë konfirmuar apo jo hipotezat e studimit lidhur me marrëdhëniet mes variablave të secilës teorie dhe sjelljen devijante të nxënësve në klasë në përgjithësi, por edhe në lidhje me gjininë dhe moshën e nxënësve.

Teoria e kontrollit social e Hirschi-t (1969): marrëdhëniet mes atashimit, përkushtimit, besimit, mosmiratimit të sjelljes devijante, përfshirjes dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë

Atashimi. Në këtë studim, siç është theksuar, atashimi me njerëzit e rëndësishëm është fokusuar në atashimin me mësuesit dhe atashimin me moshatarët.

Atashimi me mësuesit. Në analizën korrelacionale, atashimi (lidhja emocionale) e nxënësve me mësuesit rezultoi, ashtu siç pritej, me një lidhje negative, domethënëse nga pikëpamja statistikore me sjelljen devijante të nxënësve në klasë. Kjo gjetje ishte në përputhje me gjetjet e studimeve të tjera empirike (Cheung, 1993; Kirn, 1995; Jenkins, 1992, Christiaens dhe të tjerë 2012, Bergin dhe Bergin , 2009; Demanet dhe Van Houtte ,2012; Traag dhe të tjerë 2010; Crosnoe dhe të tjerë 2006; Özbay dhe Özcan 2006; Smith 2006; Lopez dhe të tjerë 2008).

Po ashtu, atashimi me mësuesit ishte një parashikues negativ dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, i sjelljes devijante të nxënësve në modelin e përgjithshëm (me të gjithë të anketuarit) të regresionit shumëvariabëlsh. Atashimi me mësuesit ishte një parashikues negativ e domethënës statistikisht i sjelljes devijante të nxënësve në klasë në modelin femëror të regresionit, ndërkohë ky variabël, megjithëse me lidhje negative me sjelljen devijante të nxënësve në klasë, nuk rezultoi të jetë domethënës nga pikëpamja statistikore në modelin e regresionit me nxënësit meshkuj. Kjo gjetje është në përputhje me gjetjet e studimeve të tjera empirike (Cerkovich dhe Giordano 1987; Alarid, Burton dhe Cullen 2000; Daigle, Cullen dhe Wright 2007; Kerpelman, Smith dhe Adcock 2005; Huebner dhe Betts 2002; cituar te Rothuell, 2009), ku vihet në dukje se atashimi është një parashikues më i mirë për femrat sesa për meshkujt në lidhje me sjelljen devijante.

Në modelin e regresionit me nxënësit e klasës 7-9 (mosha 13-15 vjeç) atashimi me mësuesit ishte një parashikues negativ domethënës nga pikëpamja statistikore, ndërkohë nuk rezultoi domethënës në modelin e regresionit me klasat 10-12 (mosha 16-18 vjeç) megjithëse drejtimi i marrëdhënies mes tij dhe sjelljes devijante ishte negativ, që do të thotë se atashimi me mësuesit (me njerëzit e tjerë të rëndësishëm), është një faktor frenues i sjelljes devijante të nxënësve.

Atashimi me moshatarët. Ashtu si edhe atashimi me mësuesit, atashimi i nxënësve me moshatarët në analizën korrelacionale rezultoi me një lidhje negative, domethënëse nga pikëpamja statistikore, me sjelljen devijante të nxënësve, por më të

dobët në krahasim me atashimin me mësuesit. Kjo konfirmon hipotezën e ngritur në studim, se mes atashimit me moshatarët dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, ekziston një lidhje negative. Atashimi me moshatarët ishte një variabël parashikues, domethënës nga pikëpamja statistikore në modelin e përgjithshëm, në modelin me femrat dhe në modelin me moshën 16-18 vjeç, në lidhje me sjelljen devijante, ndërkohë në modelin e regresionit me moshën 13-15 vjeç, nuk kapi kufirin e domethënies statistikore. Duhet vënë në dukje se drejtimi i marrëdhënies së këtij variabli me sjelljen devijante të nxënësve në klasë, në analizën e regresionit në të gjitha modelet ishte pozitiv, ndryshe nga pritshmëria e studimit (marrëdhënie negative). Një gjetje të tillë kanë faktuar edhe studiues të tjerë, të cilën e shpjegojnë me qëndrimet tolerante të moshatarëve ndaj akteve të sjelljes devijante të nxënësve në klasë. (Demant dhe Van Houtte, 2012, f. 510). Të dhëna të grumbulluara mes intervistave të thelluara në kontekstin e shkollës shqiptare, tregojnë se aktet e sjelljes devijante në klasë, ashtu siç janë konceptuar në këtë studim, perceptohen si akte të lejueshme, madje si akte që të vënë në qendër të vëmendjes, një nevojë kjo e theksuar në moshën e adoleshencës.

Përkushtimi në mësim. Në analizën korrelacionale, përkushtimi në mësim rezultoi me një lidhje negative domethënëse me sjelljen devijante të nxënësve në klasë. Kjo konfirmoi hipotezën e studimit se mes përkushtimit në mësim dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, ekziston një marrëdhënie negative, gjë që nënkupton se përkushtimi vepron si një faktor frenues për sjelljen devijante. Kjo gjetje është në përputhje me ato të studimeve të tjera empirike (Krohn dhe Massey 1980; Kirn, 1995; Jenkins, 1992 Özbay dhe Özcan 2006; Smith 2006; Traag dhe të tjerë, 2010).

Në analizën e regresionit shumëvariabëlsh përkushtimi ishte një parashikues negativ i sjelljes devijante dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, si në modelin e përgjithshëm ashtu dhe në modelin femëror dhe mashkullor, në modelin me moshën 13-15 vjeç dhe 16-18 vjeç. Ndërkohë duhet vënë në dukje se përkushtimi ishte një parashikues negativ i sjelljes devijante më i fortë për femrat sesa për meshkujt (me fjalë të tjera, përkushtimi vepron si një faktor frenues më i fortë i sjelljes devijante te femrat,

sesa te meshkujt). Kjo gjetje është në përputhje me atë të studimeve të tjera empirike (Kiger dhe Bahr 2002; Jenkins 1995; cituar te Rothuell, 2009) dhe me gjetjet e studimit të Rothuell (2009). Në aspektin moshor, përkushtimi rezultoi si një parashikues negativ më i fortë i sjelljes devijante, për grupmoshën 16-18 vjeç, sesa për grupmoshën 13-15 vjeç.

Besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë. Në analizën korrelacionale besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë rezultoi me një marrëdhënie negative, të moderuar dhe domethënëse nga pikëpamja statistikore me sjelljen devijante të nxënësve në klasë. Kjo konfirmoi hipotezën e studimit se mes besimit dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë ekziston një marrëdhënie negative. (Sa më i madh besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, aq më pak të ngjarë ka që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante).

Megjithëse me një marrëdhënie negative me sjelljen devijante të nxënësve, besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë, nuk kapi kufirin e pranueshëm të domethënies statistikore në modelin e përgjithshëm (me të gjithë nxënësit e anketuar), të regresionit shumëvariabëlsh. Po ashtu, rezultoi një parashikues jo domethënës nga pikëpamja statistikore, dhe me marrëdhënie pozitive me sjelljen devijante në modelin e regresionit për meshkujt. Ndërkohë, besimi ishte një parashikues negativ domethënës i sjelljes devijante për femrat dhe grupmoshën 13-15 vjeç, por për grupmoshën 16-18 vjeç, megjithëse më një marrëdhënie negative me sjelljen devijante nuk kapi kufirin e pranueshëm të domethënies statistikore. Gjetja e këtij studimi se besimi në trajtimin e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë në shkollë rezultoi një parashikues negativ i sjelljes devijante për femrat, është në përputhje me studime të tjera empirike, që theksojnë se duke qenë më besimtare, femrat janë më të prirura të besojnë në legjitimitetin e ligjit (Elifson, Peterson dhe Hadaway 2006; Desrosiers dhe Miller, 2008, cituar te Rothuell, 2009).

Gjetjet e këtij studimi lidhur me besimin, janë pjesërisht në një linjë me gjetjet e studimeve të tjera empirike (Hirschi, 1969; Tyler, 1990; Krohn dhe Massey 1980;

Sampson dhe Bartuch 1999, cituar te Rothuell 2009); Özbay dhe Özcan, 2006; Jenkins 1992; Gottfredson dhe të tjerë, 2005; Traag dhe të tjerë 2010; Özbay dhe Özcan, 2006), që faktojnë se besimi është një parashikues negativ i sjelljes devijante. Fakti që ky variabël i marrë nga teoria e Hirschi-t, i cili ka rezultuar si një nga parashikuesit më të fortë të sjelljes devijante pas përkushtimit në studime të tjera (Jenkins, 1992), nuk rezultoi një variabël parashikues, domethënës nga pikëpamja statistikore, në të gjitha modelet e regresionit në studimin tonë, me përjashtim të modelit të regresionit për femrat dhe grupmoshën 13-15 vjeç shpjegohet, ndoshta, me mënyrën e matjes së tij në këtë studim. Siç kemi vënë në dukje në pjesën e metodologjisë, ky variabël është matur me dy zëra (pohime), që kanë të bëjnë me mënyrën e paanshme të zbatimit të rregullave nga mësuesit dhe kjo mund të ketë shkaktuar një interferencë me variablin tjetër të teorisë së Hirschi-t, atashimin me mësuesit. Megjithatë, duhet vënë në dukje se edhe në rastin e modelit të regresionit me të gjithë nxënësit e përfshirë në studim, kur ky variabël nuk kapi pragun e domethënies statistikore, drejtimi i marrëdhënies së tij me sjelljen devijante të nxënësve në klasë ishte negativ, gjë që nënkupton se besimi është një frenues i sjelljes devijante dhe kjo është në përputhje me teorinë e Hirschi-t.

Përfshirja. Variabli tjetër nga teoria e Hirshit (1969), përfshirja në aktivitete konvencionale (që në studimin tonë është matur me rezultatet mësimore të nxënësve), në analizën korrelacionale rezultoi të ketë një marrëdhënie negative me sjelljen devijante të nxënësve në klasë. Kjo konfirmon hipotezën e studimit se mes përfshirjes (performancës mësimore) dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, ekziston një marrëdhënie negative. Kjo gjetje është në përputhje me gjetjet studimeve të tjera (Krohn dhe Massey, 1980; Traag dhe të tjerë, 2010), por në kundërshtim me gjetjen e studimit të Smith (2006) që zbuloi se mes përfshirjes dhe sjelljes devijante nuk kishte një korrelacion domethënës.

Përfshirja rezultoi një parashikues negativ dhe domethënës i sjelljes devijante të nxënësve në klasë, në modelin e përgjithshëm të regresionit (me të gjithë nxënësit), në modelin e regresionit me meshkujt dhe me grupmoshat 13-15 vjeç (klasa 7-9) dhe 16-

18 vjeç (klasa 10-12), por nuk rezultoi domethënës statistikisht për femrat. Fakti se përfshirja rezultoi një parashikues negativ domethënës për meshkujt, është në një linjë me gjetje të studimeve të tjera empirike (Huebner dhe Betts, 2002; cituar te Rotuell, 2009), ku vihet në dukje se përfshirja është një parashikues më i fortë për meshkujt, sesa për femrat në lidhje me sjelljen devijante. Megjithatë, edhe pse nuk arriti kufirin e pranueshëm të domethënies statistikore, në modelin e regresionit për femrat, marrëdhënia e përfshirjes (performancës mësimore) me sjelljen devijante është negative, gjë që nënkupton se përfshirja është një frenues i sjelljes devijante si për meshkujt ashtu edhe për femrat dhe për të gjitha grupmoshat e përfshira në studim.

Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët. Në analizën korrelacionale ky variabël i marrë nga teoria e kontrollit social e Hirschi-t (1969), rezulton me një lidhje substanciale negative domethënëse statistikisht, me sjelljen devijante të nxënësve në klasë, gjë që konfirmon hipotezën e ngritur në studim, se mes mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët dhe përfshirjes së nxënësve në sjellje devijante në klasë, ekziston një marrëdhënie negative. Kjo gjetje është në përputhje me gjetje të studimeve të tjera empirike (Lau dhe Leung, 1988; Kim, 1995; Cheung, 1993; Miller, Jennings, Alvarez-Rivera dhe Miller, 2008).

Mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët rezultoi një parashikues negativ domethënës nga pikëpamja statistikore i sjelljes devijante të nxënësve në klasë, si në modelin e regresionit me të gjithë nxënësit, me femrat dhe me meshkujt, si dhe me grupet moshore 13-15 vjeç dhe 16-18 vjeç. Ky variabël ishte një parashikues negativ më i fortë i sjelljes devijante për meshkujt, sesa femrat dhe për grupmoshën 16-18 vjeç, sesa për grupmoshën 13-15 vjeç.

Si konkluzion, në përgjithësi, variablat që u përdorën në këtë studim, për të matur faktorët e devijancës të përcaktuar në teorinë e Hirschi-t (1969) të kontrollit social, rezultuan parashikues negativë të sjelljes devijante të nxënësve në klasë, gjë që ishte në përputhje me pritshmërinë e këtij studimi. Kësisoj idetë e Hirschi-t se atashimi, përkushtimi, përfshirja, mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët, me përjashtim

të besimit (që rezultoi pjesërisht), janë frenues të sjelljes devijante, gjetën mbështetje empirike në këtë studim. Ndër parashikuesit më me peshë të sjelljes devijante në kuadrin e kësaj teorie, ishte mosmiratimi i sjelljes devijante nga moshatarët dhe përkushtimi.

Teoria e shoqërimit të diferencuar e Sutherland-it (1939): marrëdhëniet mes shoqërimit të diferencuar dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë

Shoqërimi me moshatarët devijantë. Në analizën korrelacionale shoqërimi me moshatarët devijantë, rezultoi me një lidhje pozitive dhe domethënëse nga pikëpamja statistikore, me sjelljen devijante të nxënësve në klasë. Kjo konfirmon hipotezën tjetër të ngritur në studim, se mes shoqërimit të nxënësve me moshatarë devijantë dhe përfshirjes së tyre në sjellje devijante, ka një marrëdhënie pozitive (sa më shumë të shoqërohen me moshatarë devijantë, aq më e madhe mundësia që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante në klasë). Kjo gjetje është në përputhje me gjetjet e studimeve të tjera empirike (Cheung dhe Ng, 1998; Hartjen dhe Priyadarsini, 2003; Garnier dhe Stein, 2002; Piquero, Tibbetts dhe Blankenship, 2005; Scaggs, 2009; Cheung, 1997; Rothwell, 2009; Christiaens, Evenepoel, Batselier dhe De Hoon, 2012).

Shoqërimi me moshatarët devijantë rezultoi një parashikues mjaft i fortë pozitiv dhe domethënës nga pikëpamja statistikore i sjelljes devijante të nxënësve në klasë, si në modelin e regresionit me të gjithë kampionin, ashtu edhe në modelet e veçanta të regresionit me femrat, meshkujt dhe grupmoshat 13-15 vjeç (klasa e 7-9) dhe grupmoshat 16-18 (klasa 10-12). Megjithatë ky rezultoi të jetë një parashikues pozitiv më i fortë i sjelljes devijante të nxënësve në klasë për meshkujt, sesa për femrat. Kjo gjetje është në përputhje me gjetjet studimeve të tjera, si Alarid, Burton dhe Cullen 2000; cituar te Rotuell, 2009) dhe me gjetjet e Rotuell (2009).

Si konkluzion, gjetjet e këtij studimi i japin mbështetje empirike teorisë së Sutherland-it dhe studimeve të tjera që janë në këtë linjë. Duhet theksuar se për nga pikëpamja e kontributit unikal, shoqërimi me moshatarë devijantë ka forcën më të

madhe parashikuese në sjelljen devijante të nxënësve në klasë, në krahasim me faktorët e teorisë së kontrollit social dhe teorisë së etiketimit.

Teoria e etiketimit: marrëdhëniet mes etiketimit negativ të sjelljes dhe aftësive mësimore të nxënësve nga mësuesit dhe moshatarët dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë

Në këtë studim është synuar të përcaktohen (i) marrëdhëniet mes etiketimeve negative për sjelljen e nxënësve të bëra nga mësuesit dhe moshatarët dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë; (ii) forca parashikuese e etiketimeve negative në lidhje me sjelljen devijante në klasë; (iii) marrëdhëniet mes etiketimeve negative për aftësitë mësimore të nxënësve nga mësuesit dhe moshatarët dhe performancës mësimore (rezultateve në mësim).

Etiketimi negativ i sjelljes nga mësuesit. Në analizat korrelacionale etiketimi negativ i sjelljes nga mësuesit, rezultoi me një lidhje pozitive dhe domethënëse nga pikëpamja statistikore, me sjelljen devijante të nxënësve. Kjo konfirmoi hipotezën e ngritur në studim, se mes etiketimit negativ të sjelljes së nxënësve prej mësuesve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, ka një marrëdhënie pozitive (sa më shumë të etiketohen negativisht nga mësuesit, aq më e madhe mundësia që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante).

Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësve prej mësuesve, ishte një parashikues pozitiv dhe domethënës nga pikëpamja statistikore, si në modelin e regresionit me gjithë nxënësit, ashtu edhe në regresionet e veçanta me femrat dhe meshkujt dhe me grupmoshën 13-15 vjeç (klasa 7-9) dhe 16-18 vjeç (klasa 10-12). Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësve nga mësuesit, del si një parashikues pozitiv më i fortë për grupmoshën 13-15 vjeç (klasa 7-9), sesa për grupmoshën 16-18 vjeç. Po ashtu ky lloj etiketimi, shfaqet si një parashikues pozitiv i sjelljes devijante, si për femrat ashtu edhe për meshkujt, por pakëz më i fortë për meshkujt.

Etiketimi negativ i sjelljes nga moshatarët. Ashtu si edhe etiketimi negativ i sjelljes nga mësuesit, edhe etiketimi negativ i sjelljes nga moshatarët, në analizat korrelacionale rezultoi me një lidhje pozitive dhe domethënëse nga pikëpamja statistikore, me sjelljen devijante të nxënësve në klasë. Kjo konfirmon hipotezën e studimit, se mes etiketimit negativ të sjelljes së nxënësve prej moshatarëve dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë, ka një marrëdhënie pozitive (sa më shumë të etiketohen negativisht për sjelljen e tyre nga moshatarët, aq më e madhe mundësia që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante). Kjo gjetje është në një linjë me gjetjet e studimeve të tjera empirike (Bolstad dhe Johnson, 1978; Cheung, 1993; Ercole, 2009; Adam, Robertson, Craig dhe Ray, 2003; Cheung dhe Ng, 1998; Noh, 2013).

Etiketimi negativ i sjelljes së nxënësve nga moshatarët, rezultoi një parashikues pozitiv i sjelljes devijante të nxënësve, në modelin e regresionit me të gjithë nxënësit, por me një forcë parashikuese më të vogël, sesa etiketimi negativ i sjelljes së nxënësve nga mësuesit. Po ashtu etiketimi negativ i sjelljes së nxënësve nga moshatarët, rezultoi një parashikues pozitiv dhe domethënës për meshkujt, si dhe për grupmoshat 13-15 vjeç (klasa 7-9) dhe 16-18 vjeç (klasa 10-12). Ndërkohë ky etiketim nuk rezultoi domethënës për femrat, megjithëse marrëdhënia mes tij dhe sjelljes devijante të nxënësve në klasë ishte pozitive, gjë që nënkupton se ai nxiti sjelljen devijante të nxënësve në klasë.

Etiketimi negativ i aftësive mësimore të nxënësve prej mësuesve. Etiketimi negativ i aftësive mësimore të nxënësve prej mësuesve, rezultoi me një lidhje negative domethënëse nga pikëpamja statistikore me performancën mësimore (rezultatet mësimore) të nxënësve. Kjo mbështet hipotezën e ngritur në studim se mes etiketimit negativ të nxënësve për aftësitë mësimore prej mësuesve dhe rezultateve mësimore ka një marrëdhënie negative (sa më shumë të etiketohen negativisht për aftësitë mësimore prej mësuesve, aq më e madhe mundësia që rezultatet mësimore të nxënësve të jenë të dobëta). Nga ana tjetër rezultoi të ketë një marrëdhënie pozitive dhe domethënëse

statistikisht, mes etiketimit negativ të aftësive mësimore të nxënësve prej mësuesve dhe përfshirjes në sjellje devijante. Kjo mbështeti hipotezën tjetër të studimit për praninë e marrëdhënies (korrelacionit) pozitiv, mes këtyre dy variablave, që nënkupton se sa shumë të etiketohen negativisht për aftësitë mësimore nga mësuesit, aq më shumë ka të ngjarë që nxënësit të përfshihen në sjellje devijante në klasë. Kjo gjetje është në përputhje me gjetjen e studimit të Demanet dhe Van Houtte (2012).

Etiketimi negativ i aftësive mësimore të nxënësve prej moshatarëve. Në analizat korrelacionale etiketimi negativ i aftësive mësimore të nxënësve prej moshatarëve rezultoi, po ashtu, me një lidhje negative domethënëse nga pikëpamja statistikore me rezultatet mësimore të nxënësve, duke i dhënë mbështetje në këtë mënyrë, hipotezës tjetër të studimit se mes etiketimit negativ të nxënësve për aftësitë mësimore prej moshatarëve dhe rezultateve mësimore, ka një marrëdhënie negative (sa më shumë të etiketohen negativisht për aftësitë mësimore prej moshatarëve, aq më e madhe mundësia që rezultatet mësimore të nxënësve të jenë të dobëta).

Gjetjet lidhur me marrëdhëniet negative mes etiketimit negativ të aftësive mësimore dhe performancës mësimore të nxënësve, janë në përputhje me gjetjet e studimeve të tjera empirike (Rosenthal dhe Jacobson, 1968; Rist, 1970; Hoffer, 1992; Ercole, 2009; Chao, 2013; Rubie-Davis, Peterson, Flint, Garrett, Donald, Watson dhe O'Neill, 2013; Rubie-Davies, 2007; Chang, 2011).

Si konkluzion, mund të themi se gjetjet e këtij studimi në lidhje me forcën nxitëse për devijancë të mëtejshme të etiketimeve negative të sjelljes së nxënësve prej mësuesve dhe moshatarëve dhe për ndikimin përkeqësues në performancën mësimore të etiketimeve negative të aftësive mësimore të nxënësve prej mësuesve dhe moshatarëve, i japin mbështetje empirike teorisë së etiketimit.

Diferencat gjinore dhe moshore në lidhje me sjelljen devijante të nxënësve në klasë

Megjithëse diferencat nuk janë shumë të ndjeshme, gjetjet e studimit i dhanë mbështetje hipotezës së ngritur në studim, se djemtë përfshihen më shumë se vajzat në

sjellje devijante në klasë. Kjo gjetje është në një linjë me studimet e tjera empirike (Jenkins, 1992; ALT, 2011); (VanHoutte dhe Stevens, 2008; Demanet dhe Van Houtte, 2011; Stewart, 2003, cituar te Demanet dhe Van Houtte, 2012), Battistich dhe Hom (1997) dhe Scaggs (2009 ku është konstatuar se djemtë shfaqnin nivele më të larta të sjelljes devijante në krahasim me vajzat.

Veç kësaj, ky studim mbështeti empirikisht hipotezën tjetër se, edhe pse jo me diferenca të mëdha, nxënësit e grupmoshës 16-18 vjeç (klasa 10-12), përfshihen më shumë në sjellje devijante se nxënësit e grupmoshës 13-15 vjeç (klasa 7-9). Kjo gjetje është në përputhje me studimet e tjera empirike (Walker, Ramsey dhe Gresham, 2004), ku vihet në dukje se me rritjen në moshë të nxënësve, rritet dhe sjellja devijante e tyre.

Lidhja mes sjelljes devijante të nxënësve në klasë, marrëdhënieve të mësuesve me drejtuesit, marrëdhënieve të mësuesve me kolegët, mbingarkesës në punë dhe stresit të mësuesve në punë

Sjellja devijante e nxënësve në klasë. Në analizën korrelacionale sjellja devijante e nxënësve në klasë, rezultoi të ketë një lidhje substanciale pozitive dhe domethënëse nga pikëpamja statistikore me stresin e mësuesve në punë. Kjo i dha mbështetje hipotezës së këtij studimi, se mes sjelljes devijante të nxënësve dhe stresit të mësuesve në punë, ekziston një marrëdhënie pozitive (sa më e shpeshtë sjellja devijante e nxënësve në klasë, aq më shumë ka të ngjarë që mësuesit të stresohen në punë).

Sjellja devijante e nxënësve në klasë rezultoi një parashikues pozitiv, domethënës statistikisht dhe më i forti i stresit profesional të mësuesve. Kjo gjetje është në një linjë me studimet empirike të kryera në vendet e tjera lidhur me stresin e mësuesit (Borg, Riding, dhe Falzon, 1991; Byrne, 1994; Kokkinos, 2007; Antoniou, Polychroni dhe Vlachakis, 2006; Geving, 2007; Kyriacou dhe Sutcliffe, 1978; Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos dhe Ponte, 2008; Evers, Tomic, dhe

Brouwers, 2004; Zedan, 2012, Klassen, 2010, Kokkinos, Panayiotou dhe Dazoglou, 2005; Grayson dhe Alvarez, 2008).

Mbingarkesa në punë. Studimi evidentoi një marrëdhënie pozitive domethënëse mes mbingarkesës dhe stresit profesional të mësuesve. Kësisoj u konfirmua hipoteza e studimit për një korrelacion pozitiv mes këtyre dy variablave, që nënkupton se sa më të mbingarkuar mësuesit në punë, aq më i fortë stresi që do të përjetojnë. Mbingarkesa rezultoi si një parashikues pozitiv (i dyti për nga forca) i stresit të mësuesve në punë. Gjetjet e mësipërme janë në një linjë me studimet e tjera empirike të kryera në vende të ndryshme (Kyriacou, 2001; Klassen, 2010; Boyle, Borg, Falzon dhe Baglioni, 1995; Pithers dhe Soden, 1998; Kokkinos, 2007; Kokkinos, Panayiotou, dhe Davazoglou, 2005; Zedan, 2012).

Marrëdhëniet me drejtorin e shkollës. Ky variabël, në analizën korrelacionale rezultoi të ketë një lidhje negative domethënëse me stresin e mësuesve në punë dhe kjo mbështeti hipotezën e studimit për një lidhje negative mes këtyre variablave, që nënkupton se sa më të këqija marrëdhëniet me drejtuesit, aq më shumë ka të ngjarë që mësuesit të stresohen në punë. Në analizën e regresionit variabli “Marrëdhëniet me drejtorin”, ishte një parashikues negativ (i treti për nga forca) i stresit të mësuesve. Kjo gjetje e studimit mbështet gjetjet e studimeve të tjera në këtë aspekt (Solman dhe Feld, 1989; Jackson, Schwab dhe Schuler, 1986; Blase, Blase, dhe Du, 2008; Grayson dhe Alvarez, 2008; Kokkinos, Panayiotou dhe Dazoglou, 2005; Kyriacou, 2001).

Marrëdhëniet me kolegë. Në analizën korrelacionale ky variabël rezultoi me një lidhje po ashtu negative, të dobët por domethënëse nga pikëpamja statistikore. Pavarësisht nga fortësia e korrelacionit, kjo gjetje i jep mbështetje hipotezës së studimit, se mes marrëdhënieve me kolegët dhe stresit të mësuesve, ekziston një marrëdhënie negative, që nënkupton se sa më pak të mira marrëdhëniet me kolegët, aq më shumë ka të ngjarë që mësuesit të stresohen në punë). Variabli “Marrëdhëniet me kolegët”

rezultoi të jetë një parashikues, po ashtu, negativ (por më i fundit për nga fortësia), i stresit të mësuesve. Gjetjet e mësipërme janë në një linjë me studimet e tjera (O'Connor dhe Clarke, 1990; O'Driscoll dhe Beehr, 2000; Kokkinos 2007; Maphalala, 2014; Kyriacou, 2001).

Si konkluzion, mund të themi se gjetjet mbështetën hipotezën e studimit se sjellja devijante e nxënësve në klasë është një nga faktorët parashikues më të fortë të stresit të mësuesve në punë.

Rekomandime

Elementët e lidhjeve sociale të teorisë së kontrollit social të Hirshi-t në këtë studim, në përputhje edhe me gjetjet e studimeve të tjera, faktohet se janë frenues të sjelljes devijante të nxënësve në klasë. Forcimi i këtyre lidhjeve do të thotë pakësim i sjelljes devijante. Lidhur me këtë rekomandojmë:

1. Vetëdijesimin e masës së mësuesve dhe drejtuesve të shkollave për rëndësinë e këtyre lidhjeve në frenimin e devijancës në klasë përmes trajnimeve dhe botimeve specifike.
2. Planifikimin dhe zhvillimin sistematik nga shkolla të aktiviteteve të organizuara jashtëshkollore: (i) aktivitete me pjesëmarrjen e mësuesve edhe të nxënësve dhe (ii) aktivitete të nxënësve me moshatarët e tyre të cilat mbushin kohën e lirë dhe ndihmojnë në forcimin e atashimit të mësuesve me nxënësit dhe atashimin mes vetë nxënësve me njëri tjetrin.
3. Elementi i mosmiratimit të sjelljes devijante nga moshatarët në këtë studim evidentohet si një nga frenuesit potencialë më të fuqishëm të sjelljes devijante të nxënësve në klasë. Kjo shpjegohet me faktin e shqetësimit të rritur në moshën e adoleshencës për opinionin e moshatarëve. Nga ana tjetër, aktualisht, vërehet se nxënësit adoleshentë kanë një nivel të rritur tolerance ndaj akteve të sjelljes devijante në klasë (në mënyrën sesi janë

konceptuar këto akte në këtë studim). Kjo shpjegon, siç kemi vënë në dukje më parë, faktin pse atashimi me moshatarët shfaqet si nxitës i sjelljes devijante në klasë. Në këto kushte vetëdijesimi i masës së nxënësve në shkolla për pasojat negative të sjelljes devijante në nivel klase si për vetë nxënësit (procesin e të nxënit të tyre), ashtu edhe për mësuesit (procesin e mësimdhënies) do të shpinte në pakësimin e nivelit të tolerancës që vërehet mes adoleshentëve në lidhje me aktet e sjelljes devijante në klasë dhe rritjen e nivelit të mosmiratimit të këtyre akteve. Nga ana tjetër, rritja e nivelit të mosmiratimit të akteve të sjelljes devijante në klasë nga moshatarët, për arsye të shqetësimit që kanë adoleshentët për miratimin/mosmiratimin e sjelljes së tyre prej moshatarëve do të shpinte në pakësimin e devijancës.

4. Kryerja e trajnimeve me mësuesit dhe botimet për vetëdijesimin e tyre lidhur me efektet e mundshme negative të etiketimeve në sjelljen dhe rezultateve mësimore të nxënësve në shkollë, do të ndihmonte dukshëm në pakësimin e pasojave në zhvillimin e përgjithshëm dhe mirëqenien e nxënësve.
5. Kryerja e studimeve, në lidhje me format dhe shpeshtësinë e përdorimit, sidomos nga mësuesit të etiketimeve negative ndaj nxënësve në klasë do të ndihmonte në përcaktimin e rrugëve për shmangien e tyre.

Sjellja devijante e nxënësve në klasë faktohet si një nga parashikuesit më të fortë të stresit të mësuesve në punë. Pakësimi i rasteve të sjelljes devijante në klasë do të shpinte në pakësimin e stresit të mësuesve. Për këtë sugjerojmë:

6. Zgjerimin e njohurive të mësuesve lidhur me karakteristikat moshore të nxënësve, në të gjitha nivelet e mësimdhënies dhe veçanërisht në moshën e adoleshencës, zgjerimin e njohurive dhe shprehive të mësuesve lidhur me menaxhimin e sjelljes problematike të nxënësve. Kjo mund të arrihet duke i dhënë më shumë hapësirë lëndës së psikologjisë moshore dhe menaxhimit të

klasës në shkollat e larta, që përgatisin mësues dhe organizimit të kualifikimeve me mësuesit që punojnë aktualisht në shkolla.

7. Kryerjen e studimeve të detajuara nga drejtuesit e arsimit në nivele qendrore dhe në nivel shkolle për përcaktimin dhe shmangien e burimeve të mbingarkesës dhe ndërhyrjet për përmirësimin e sistemit të drejtimit të shkollave, veçanërisht, në drejtim të mbështetjes ndaj mësuesve.

BIBLIOGRAFIA

- Aamodt, G. M. (2013). *Industrial/Organizational Psychology: An Applied Approach*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Adams, M. S., Robertson, C. T., Gray-Ray, P. dhe Ray, M. C. (2003). Labeling and Delinquency. *Adolescence*, 38, 171-186. Nxjerrë më 10.5.2013, nga <http://www.thefreelibrary.com/Labeling+and+delinquency.-a0103381768>
- Adler, F., dhe Laufer, W. S. (Ed.) (1993). *New Directions in Criminological Theory. Advances in Criminological Theory, Vol. 4*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Akers R. L. (1991). Self-control as a general theory of crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 7(2), 201-211.
- Amelang, M. (1986). *Sozial abweichendes Verhalten*. Berlin: Springer.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. dhe Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.
- Arbucke, C. dhe Little, E. (2004). Teachers' Perception and Management of Disruptive Classroom Behaviour During the Middle Years (years five to nine), *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70. Nxjerrë më 14.6.2012, nga http://www.newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0015/100428/v4-arbuckle-little.pdf
- Arnet, J. (1992) Reckless Behaviour in Adolescence: A Developmental Perspective, *Developmental review*, 12, 339-373
- Association of Teachers and Lecturers (2009). *A quarter of primary schoolteachers suffer mental health problems after dealing with disruptive pupils-ATL survey*. London: ATL Press Release. Nxjerrë më 20.1.2012, nga <http://www.atl.org.uk/mediaoffice/mediaarchive/primary-behaviour-survery.asp>.

- Association of Teachers and Lecturers (2010). *Over a quarter of education staff have dealt with physical violence by pupils*. London: ATL Press Release. Nxjerrë më 20.2.2013, nga http://www.atl.org.uk/Images/Behaviour_Survey-Annual_Conference-final.pdf
- Association of Teachers and Lecturers (2011). *Boys' behaviour at school is still more challenging than that of girls, but the behaviour of both is getting worse*. London: ATL Press Release. Nxjerrë më 21.1.2013, nga http://www.atl.org.uk/Images/Boys_behaviour_still_more_challenging_than_girls_but_the_behavior_both_getting_worse_annual_conf_final.pdf
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balse, J., Blase, J. dhe Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.
- Bartlett, E. J., Kotlik, W. J., dhe Higgins, C. C. (2001). *Organizational Research: determining Appropriate Sample Size in Survey Research*. Nxjerrë më 12.12.2013, http://intranet.mekonginstitute.org/2010/5.Regional_research_development_and_methology_3_21may_2010/documents/About_Programme/Modules/Module3/Reading
- Battistich, V. dhe Hom, A. (Dhjetor, 1997). The Relationship between Students' Sense of Their School as a Community and Their Involvement in Problem Behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2001.
- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press.
- Berger, P. L. (1963). *Invitation to sociology*: Garden City, New York: Doubleday.
- Bergin, Ch. dhe Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychological Review* 21, 141-170.
- Blake, J., dhe Davis, K. (1964). Norms, Values and Sanctions. Në botimin e Robert E. L. Faris, *Handbook of modern Sociology* (f. 456-484). Chicago: Rand McNally.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of Berkeley Press.
- Blummer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Bolstad, O. D. dhe Johnson, M.S. (1977). The Relationship between Teachers' Assessment of Students and the Students' Actual Behavior in the Classroom. *Child Development*, 48(2), 570-578.
- Borg, M. G. (1990). Occupational Stress in British Educational Settings: A Review. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 10, (2), 103-126.
- Borg, M. G. and J.M. Falson. 1989. Primary school teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours. *Educational Studies*, 15, 251-260.
- Borg, M. G., Riding, R. J. dhe Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Bottoms A. E. (1993). Recent criminological and social Theory. The Problem of integrating knowledge about individual criminal acts and careers and aerial dimensions of crime. In: Farrington, D. P., Sampson, R. J., Wikström, P. - O. H. (eds.), *Integrating Individual and Ecological Aspects of Crime* (f. 57-108). Stockholm: National Council for Crime Prevention.
- Bouteyre, E., Maurel, M. dhe Bernand, J.-L. (2007). Daily hassles and depressive Symptoms among first year psychology students in France: The role of coping and social support. *Stress and Health*, 23, 93-99.
- Bowers, T. (2004). Stress, teaching and teacher health. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 32(3), 73-80. Nxjerrë më 11.5.2013 nga <http://dx.doi.org/10.1080/03004270485200361>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. dhe Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bradshaw, P. dhe Tippings, S. (2010). *Growing Up In Scotland: Children's social, motionaland behavioural characteristics at entry to primary school*. Edinburgh: The Scottish Government. Nxjerrë më 24.6.2013, nga <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/04/21131912/0>

- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brophy, J. (1987). *Educationing teachers about managing classrooms and students*. Occasional Paper No.15. East Lansing, Michigan: The Institute for Research on Teaching. College of Education Michigan State University. Nxjerrë më 7.12.2012, nga <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op115.pdf>
- Brownfield, D. dhe Thompson, K. (2005). Self-Concept and Delinquency: The Effects of Reflected Appraisals by Parents and Peers. *Western Criminology Review*, 6(1), 22-29.
- Bryant, C. D. (1990). *Deviant Behavior: Readings in the Sociology of Norm Violations*. New York, NY: Hemisphere.
- Burgess, R. L. dhe Akers, R. L. (1966). A Differential Association-Reinforcement Theory of Criminal Behavior. *Social Problems* 14(2), 128-147.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-643.
- Campbell, J. M. (1983). Ambient stressors. *Environment and Behavior*, 15, 355-380.
- Chan, Sh. K. (1995). *An exploratory study of social stratification and pupils' deviance in HongKong primary schools*. Disertation presented in part fulfillment of the requirements of the degree of Master of Education, the University of Hong Kong. Nxjerrë më 15.7.2012, nga <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/27045/1/FullText.pdf?accept=1>
- Chan, Sh. K. (1995). *Postgraduate Thesis: An exploratory Sstudy of social stratification andpupils' deviance in Hong Kong primary schools*. Published by the University of Hong Kong. Nxjerrë më 15.3.2014, nga <http://hdl.handle.net/10722/27045>
- Chang, J. (2011). A Case Study of the “Pygmalion Effect”: Teacher Expectations andStudent Achievement. *International Education Studies* 4(1), 198-201. Published by Canadian Center of Science and Education. Nxjerrë më 2.3.2014, nga <http://www.ccsenet.org/ies>

- Chao, K. (2013). The Effect of Teacher Expectations on Students' Academic Achievement from a Global Perspective, QAC Apprenticeship. Nxjerrë më 27.4.2013, nga http://www.wesleyan.edu/qac/apprenticeship/media_posters/2013__pdfs/kcho.pdf
- Chaplain, R. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473- 490.
- Cheung, Y.W. dhe A.M.C. Ng (1988). Social factors in adolescent deviant behaviour in Hong Kong: An integrated theoretical approach. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 12 (1), 27-45.
- Cheung, Y. W. (1993). Predicting Adolescent Deviant Behaviour in Hong Kong. A Comparison of Media, Family, School, and Peer Variables. Hong Kong: Institute of Asia-Pacific Studies, Chinese University of Hong-Kong.
- Cheung, Y. W. (1997). Family, school, peer, and media predictors of adolescent deviant behavior in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 569-596.
- Cheung, Y. W. dhe Ng A. M. C. (1988). Social factors in adolescent deviant behaviour in Hong Kong: An integrated theoretical approach. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 12 (1), 27-45.
- Christiaens, J., Evenepoel, A., De Batselier, T., De Hoon, M. (2012). *Youth deviance and youth violence: agency perspective on best practices in prevention and control*. Nxjerrë më 22.9.201 nga http://www.youprev.eu/pdf/YouPrev_SchoolSurvey_BE.pdf
- Clinard, M. dhe Meier, R. (2007). *Sociology of Deviant Behavior* (13th ed.). Belmont CA.:Wadsworth Cengage Learning.
- Clinard, M. dhe Meier, R. (2010). *Sociology of Deviant Behavior* (14th ed.). Belmont CA.:Wadsworth Cengage Learning.
- Cohen, A.K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Cohen, L.E. dhe Vila, B.J. (1996). Self-Control and Social Control: An Exposition of the Gottfredson- Hirschi/ Sampson-Laub Debate. *Studies on crime and crime prevention*, 5(2), 125-50.

- Collins English Dictionary - Complete & Unabridged 10th Edition. Nxjerrë në Prill 2014, nga <http://dictionary.reference.com/browse/Pygmalion>
- Colman, I., Murray, J., Rosemary A., Abbott, A. R., Maughan, B., Kuh, D., Groudace, J. T. dhe Jones, B. P. (2009). *Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort*. Nxjerrë më 15.12.2013, nga <http://www.bmj.com/content/338/bmj.a2981>
- Cooley, Ch. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner.
- Cotton, K. (1989). *Expectations and Student Outcomes*. School Improvement Research Series. Office of Educational Research and Improvement (OERI). U.S. Department of Education. Nxjerrë më 15.7.2014, nga <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/expectations-and-student-outcomes.pdf>
- Cox, T. dhe Griffiths, A. (1995). The nature and measurement of work stress: Theory and practice. Në J. R. Wilson dhe E. N. Corlett (Eds.), *Evaluation of human work: A practical ergonomics methodology* (f. 783-803). London: Taylor & Francis.
- Cristini, F., Scacchi, L., Dallago, L., Nation, M. dhe Santinello, M. (2012). The relations between school bonding, behavioral and emotional problems: Does school bonding in early adolescence affect later development? *Bollettino di Psicologia Applicata*, 264, 15-25.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick, M. Dhe Elder, G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Cullen, F. T dhe Sreberny, A. (1976). *Labeling and the Socialization to Deviancy in Schools: Notes on Labeling Theory and the Self-Fulfilling Prophecy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California. Nxjerrë më 18.4.2013 nga <files.eric.ed.gov/fulltext/ED130956.pdf>
- Davis, J. A. (1971). *Elementary survey analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Davis, N. J. (1972). Labeling Theory in Deviance Research. A Critique and Reconsideration. *The sociological Quarterly*, 13(4), f 447-474. doi:10.1111/j.1533

8525.1972.tb00828.x. Nxjerrë më 22.1.2013, nga:

<http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>. 11 Mars 2013 ??

- De Nobile, J. J. dhe McCornick, J. (2005). *Job Satisfaction and Occupational Stress in Catholic Primary Schools*. A paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney. Nxjerrë më 25.5.2013, nga www.aare.edu.au/data/publications/2005/den05203.pdf
- Demagnet, J. dhe Van Houtte, M. (2011). School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 499-514. doi:10.1007/s10964-011-9674-2
- Demagnet, J., dhe Van Houtte, M., (2012) Teachers' attitudes and students' opposition. School Misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect, *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate.2012.03.008
- Dinkes, R., Cataldi, E., Lin-Kelly, W. dhe Synder, T. (2007). *Indicators of school crime and safety: 2007*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Nxjerrë më 22.2.2013, nga <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008021a.pdf>
- Douglas, J. D. dhe Waksler, F. C. (1982). *The Sociology of Deviance*. Boston: Little, Brown and Company.
- Dunham, J. (1984). *Stress in Teaching*. London: Croom Helm.
- Durkheim, E. ([1895]1982). Në S. Lukes (ed.) *The Rules of Sociological Method and Selected Texts on Sociology and its Method*, trans. by W.D. Halls. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. [Referenca këtu është prej botimit të 1933 *The Division of Labour in Society*. English translation by George Simpson. Glencoe: Free Press. Extracts at <http://studymore.org.uk/xDur.htm>. Would have intext references to "(Durkheim 1893 p. 74)"]
- Durkheim, E. (1951). *Suicide. A study in sociology*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1952). *Suicide: A Study in Sociology*. Translated by John A. Spaulding dhe George Simpson (Ed.). London: Routledge & Kegan Paul Ltd
- Durkheim, E. (1964). *The rules of sociological method*. New York: Free Press.

- Durkheim, E. (1997 [1893]). *The Division of Labor in Society*. W. D. Halls, trans., with an introduction by Lewis Coser. New York: Free Press/Simon & Schuster.
- Ercole, J. (2009). Labeling in the Classroom: teacher Expectations and their Effects on Students' academic Potentials. *Honor Scholar Theses. Paper 98*. Nxjerrë më 20.12.2013, nga http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors_theses/98
- Erikson K.T. (1960). *Notes on the Sociology of Deviance*. Paper read at the 55th annual meetings of the American Sociological Association, New York. Nxjerrë më 24.7.2012, nga https://www.soc.umn.edu/~uggen/Erikson_SP_63.pdf
- Erikson, K. T. (1966). *Wayward Puritans: A study in the Sociology of Deviance*. New York: Wiley.
- Evans, G. W. dhe Cohen, S. (1987). Environmental stress. Në D. Stokols, dhe I. Altman(Eds.), *Handbook of environmental psychology, Vol. I* (f. 571-610). New York: Wiley. Nxjerrë më 20.5.2013, nga <http://kungfu.psy.cmu.edu/~scohen/environstress.pdf>.
- Eve, R. A. (1978). A Study of the Efficacy and the Interactions of Several Theories for Explaining Rebelliousness among High School Students. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 69(1), 115-125.
- Evers, W. J. G., Tomic, W. dhe Brouwers, A. A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25, 131-148.
- Fenton, S. (1984). *Durkheim and Modern Sociology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, M. H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-37.
- Francese, J. R. (2009). *The Sociology of Deviance: Differences, Tradition, and Stigma*. Charles, C. Thomas Publisher LTD.
- Friday, P. C. dhe Kirchhoff, G. F. (1998). Social Control-Theory. Në Schwind, H.-D., Kube, E. dhe Kühne, H-H. (Hrsg.) *Festschrift für Hans Joachim Schneider zum 70. Geburtstag am 14. November 1998*, 77-104, 83.

- Friedman, L. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 595–606.
- Garnier, H. E. dhe Stein, J. A. (2002). An 18-Year Model of Family and Peer Effects on Adolescent Drug Use and Delinquency. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(1), 45-56.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 23*(5), 624-640.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Glaser, D. (1956). Criminality theories and behavioral images. *American Journal of Sociology 61*, 433-444.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Prentice Hall.
- Goode, E. (1975). *On behalf of labeling theory*. *Social Problems, 22*(5), 570-583.
- Goode, E. (2004). *Deviant Behavior* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Gottfredson M. R. dhe Hirschi, T. (1990): *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A., Gottfredson, N.C. (Nwntor 2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 42*(4), 412-444. <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=20901>
- Grasmick, H. G., Charles R. T., Robert J. B., Jr., dhe Bruce J. A. (1993). Testing the CoreEmpirical Implications of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 30*, 5-29.
- Grattet, R. (2011). Societal Reactions to Deviance, *The Annual Review of Sociology, 37*, 185204. doi:10.1146/annurev-soc-081309-150012
- Grayson, J. L. dhe Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: Amediator model. *Teaching & Teacher Education, 24*(5), 1349-1363.

- Gugliemi, S. R. dhe Tatroe, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research* 68, 61-91.
- Haage, H. (1995). *Theorien der sozialen Kontrolle und des sozialen Lernens in der Kriminologie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hargreaves, D. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, D., Hestar, S. dhe Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hartjen, C.A. dhe Priyadarsini, S. (2003). Gender, Peers, and Delinquency: A Study of Boys and Girls in Rural France. *Youth and Society*, 34(4), 387-414. doi: 10.1177/0044118X03034004001
- Hastings, R. P. dhe Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour and patterns and teacher reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the Schools*, 37, 263-270.
- Heimer, K. dhe Matsueda, R. L. (1994). Role-taking, role commitment, and delinquency: A theory of differential social control. *American Sociological Review*, 59, 365-390.
- Higgins P. dhe Mackinem M. (2008). *Thinking about Deviance: A realistic Perspective* (2nd ed.). Lanham, MD : Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., dhe Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101, 662-670.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hobson, A. J., Malderez, A., Louise, T. L., Homer, S. M., Ashby, P., Mitchell, N., McIntyre, J., Cooper, D., Droper, T., Chambers, N. G. dhe Tomlinson, D. (2009). *Becoming a teacher. Teachers' Experiences of Initial Teacher Training, Induction and Early Professional Development*. University of Nottingham, University of Leeds and Ipsos MORI Social Research Institute. Nxjerrë më 20.12.2013, nga <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR115.pdf>

- Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227.
- Holmes, H. Th. dhe Rahe, H. R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Homans, G. C. (1961). *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace and World. Nxjerrë më 7-6.2012 nga <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/47664NCJRS.pdf> h.
- İçli, T. G. dhe Çoban, S. (2012). A Study on the Effects of Family and Delinquent Peers on Juvenile Delinquency in Turkey. *Advances in Applied Sociology* 2(1), 66-72.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. Nxjerrë më 5.7.2012 nga www.repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article.
- Ingersoll, R. M. dhe Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Israel, G. D. (1992). *Sampling the Evidence of Extension Program Impact*. Program Evaluation and Organizational Development, IFAS, University of Florida. PEOD-5. Nxjerrë më 20.4.2013, nga <http://edis.ifas.ufl.edu/pd006>
- Jackson, S. E., Schwab, R. C., dhe Schuler, R. S. (1986). Towards an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Jenkins, P. H. (1992). *School Delinquency and Belief in School Rules*. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology, New Orleans. <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=144002>
- Jennifer L. Huck, L. J dhe Morris, C. (2014). Social Process Theories. *The Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice* Published Online: 22 JAN 2014 DOI: 10.1002/9781118517383.wbecj479 Nxjerrë më 26.8.2013, nga <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118517383.wbecj479/abstract>
- Jensen, G. (2011). Deviance and social control. Në botimin e Clifton D. Bryant, *The Routledge Handbook of Deviant Behaviour* (f.11-16). New York: Routledge.

- Johnson, J. (Janar, 1973). *On the Interface between Low-income, Urban Black Children and Their Teachers during the Early School Years: A Position Paper*. San Francisco: Far
- Johnson, L. H. dhe Fullwood, L. H. (2006). Disturbing behaviors in the secondary classroom: how do general educators perceive problem behaviors? *Journal of Instructional Psychology*, 33(1), 20–39.
- Jussim, L. dhe Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and Unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.
- Kanner, D. A., Coyne, C. J., Schaefer, C. dhe Lazarus, S. R. (1981). Comparison of Two Modes of Stress Measurement: Daily Hassles and Uplifts versus Major Life Events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 1-39.
- Karaj, S. (2009). Niveli i stresit të mësuesve të shkollës fillore dhe faktorët psikosocialë që lidhen me të. *Revista Pedagogjike*, 1, 65-66.
- Keddie, N. (Ed.). (1973). *Tinker, Tailor-The Myth of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Kittel, F. dhe Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian School Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 501-510. doi:10.1080/0887044031000147229
- Klassen, M. R. (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103, 342-350. doi:10.1080/00220670903383069
- Knutsson, J. (Mars, 1977). *Labeling Theory a critical examination*. Scientific Reference Group, Report No. 3. Stockholm, Sweden. Nxjerrë më 30.12.2012, nga <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/47664NCJRS.pdf>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243. Nxjerrë më 15.5.2013, nga www.bpsjournals.co.uk doi:10.1348/000709905X90344

- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. dhe Dazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of students behaviours. *Psychology in the Schools*, 42, 79-89.
- Krohn, M. D. dhe Massey J. L. (1980). Social Control and Delinquent Behavior: An Examination of the Elements of the Social Bonds. *The Sociological Quarterly*, 21, 529- 543
- Kyriacou C. (2000). *Stress bursting for teachers*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. Nxjerrë më 22.5.2013, nga <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C. dhe Chien, P.-Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.
- Kyriacou, C. dhe Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: a review. *Educational Review* 29, 299 -306.
- Kyriacou, C. dhe Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Lambert, G. E., Tolar, T. dhe Hogan, L.N. (2007¹). This Job Stress is Killing me: the Impact of Job Characteristics on Correctional Job Stress. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 3(2), 117-142. Nxjerrë më 12.11.2013, nga http://www.apcj.org/documents/3_2_correctionalstaff.pdf
- Lamnek, S. (1993). *Theorien abweichenden Verhaltens*. München: Psychologie-Verlag-Union.
- Lamnek, S. (1994). *Neue Theorien abweichenden Verhaltens*. München: Fink.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. Në K. Scherer, A. Schorr, dhe T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (f. 37-67). New York: Oxford University Press.

- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. dhe Cohen, J. B. (1977). Environmental stress. Në I. Attman dhe Wohlwill, J. F. (Eds.), *Human Behavior and Environment*. (Vol 2) New York: Plenum.
- Lazarus, R. S. dhe Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lemert, E. M. (1951). *Social Pathology: A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Lemert, E. M. (1967). *Human deviance, social problems, and social control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Levy, P.S., dhe S. Lemeshow (1999). *Sampling Populations: methods and applications* (3d ed.).New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Lopez, E. E., Perez, S. M., Ochoa, G. M. dhe Ruiz, D. M. (2008). Adolescent Agression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Macionis J. J. dhe Gerber L. M. (2010). *Sociology*. 7th Canadian Ed. Toronto, ON: Pearson Canada Inc.
- Maddan, S., dhe Marshall, H. I. (2009). *Labeling and symbolic interaction theories*. Në J. Mitchell Miller (Eds.). *21st Century Criminology: A Reference Handbook*, f. 253-256 Sage Publications Inc.
- Maphalala, C. M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5(1), 77-88.
- Marsh, T. S. (2008). *Effects of Labeling: Teacher Perceptions and Attitudes Towards Students with special needs*. Valden University.
- Marx, K. (1981). The labeling of crime. In D. F. Greenberg (Ed.). *Crime and Capitalism: Readings in Marxist Criminology* (f. 54-55). Palo Alto, California: Mayfield Publishing Company.
- Matza, D. (1969). *Becoming Deviant*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mead, G. H. (1977). *On social psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American sociological review* 3, 672-682. Nxjerrë më 7.12.2012 nga <http://www.d.umn.edu/cla/faculty/jhamlin/4111/Readings/MertonAnomie.pdf>
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193-210.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Miller, H. V., Jennings, W. G., Alvarez-Rivera, L. L. dhe Miller J. M. (2008). Explaining Substance Use among Puerto Rican Adolescents: A Partial Test of Social Learning Theory. *Journal of Drug Issues*, 38(1), 261-283.
doi: 10.1177/002204260803800112
- Miller, W. B. (1968). Die Struktur der Unterschicht als ein Entstehungsmilieu für Bandendelinquenz. Në Sack F. dhe König, R. (Hrsg.) *Kriminalsoziologie* (f. 339-359). Frankfurt/Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Moffit, T. E. (1993). Life course persistent and Adolescent limited antisocial behavior: A development taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674- 701. Nxjerrë më 4.5.2014 nga http://www.colorado.edu/ibs/jessor/psych7536-805/readings/moffitt-1993_674-701.pdf
- Mollik, R. (2012). Jugendstrafrecht, Jugendhilferecht, Kriminologie. So gelingt Jugendhilfe im Strafverfahren. *Handbuch für die Praxis Sozialer Arbeit*. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Murphy, L. R. (1995). Occupational stress management: Current status and future direction. *Trends in Organizational Behavior*, 2, 1-14.
- Mwania, M. J. (2013). Teachers' Labeling of students and its effect on Students' Self-concept: A Case of Mwala District, Machakos County, Kenya, *International Journal of Education and Research* 1(10), 1-8. Nxjerrë më 12.5.2013, nga <http://www.ijern.com/journal/October-2013/13.pdf>
- NFER Teacher Voice Omnibus October 2008 survey: school inspections National Foundation for Educational Research (NFER). Nxjerrë më 20.5.2014, nga <http://www.ofsted.gov.uk/.../nfer-teacher-voice-omnibus-october-2008-survey-school-inspections>.

- Nofziger, S. dhe L. Hye-Ryeon (2006). Differential Associations and Daily Smoking of Adolescents: The Importance of Same Sex Models. *Youth and Society*, 37, 453-478.
- Noh, S. (2013). Teachers' Negative Comments Toward Youth in Foster Care with Disabilities: How Do They Relate to Youths' Problem Behaviors, School Attitudes, and School Performance? *Dissertations and Theses*. Paper 1082. Portland State University. Nxjerrë më 14.5.2013, nga pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/1082/
- Nye, F. I. (1958). *Family relationships and delinquent behavior*. New York: Wiley.
- O'Connor, P. R. dhe Clarke, V. A. (1990). Determinants of Teacher Stress. *Australian Journal of Education*, 34(1), 41-51.
- O'Driscoll, M. P., dhe Beehr, T. A. (2000). Moderating effects of perceived control and need for clarity on the relationship between role stressors and employee affective reactions. *Journal of Social Psychology*, 140, 151-159.
- Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- (OECD) Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishings. Nxjerrë më 20.2.2013, nga <http://www.eocd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Osipow, S. (1998). *Occupational stress inventory professional manual* (Rev. ed.).
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., dhe Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: examining the role of student disruptive behavior and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 259-270.
- Nxjerrë më 19.5.2013, nga <http://www.ejep.es>
- Özbay, Ö. dhe Özcan, Y.Z. (2006). A Test of Social Bonding Theory. Juvenile Delinquency in the High Schools of Ankara, Turkey. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 50 (6), 711-726.
- <http://www.angelfire.com/planet/crimeandsociology/AdolescentCrimeinTurkey.pdf>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival Manual*, (4th ed.). Open University Press, McGraw Hill.

- Pearlin, I. (1982). The social Contexts of Stress. Në L. Goldberger dhe S. Brezitz, *Handbook of Stress* (f. 3667-379). New York: Free Press.
- Pearlin, L. I. (1989). The Sociological Study of Stress. *Journal of Health and Social Behavior* 30, 241-256. Nxjerrë më 10.5.2013, nga http://campus.fsu.edu/bbcswebdav/xid_1283022_
- Peterson, C. L. (1999). *Stress at Work: A Sociological Perspective*. Amityville, NY: Baywood Publishing Company.
- Pfuhl, E. H., dhe Henry, S. (1993). *The Deviance Process* (3rd ed.). New York, NY: Walter de Gruyter.
- Pilkaukaitė-Valickienė, R. dhe Žukauskienė R. (2011). The Role of Attachment to School and open Classroom Climate for Discussion on Adolescent pro-social Engagement. *Social Work*, 10(1), 128-137.
- Piquero, N. L., Gover, A. R., MacDonald, J. M. dhe Piquero A. R. (2005). The Influence of Delinquent Peers on Delinquency: Does Gender Matter? *Youth and Society*, 36(3), 251-275. doi: 10.1177/0044118X04265652
- Pithers, R. T. dhe Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269–79.
- Plummer, K. (1979). Misunderstanding Labeling Perspectives. Në D. Downes dhe P. Rock (Eds.), *Deviant Interpretations* (f. 85-121). Oxford, OX: Martin Roberston & Co. Nxjerrë më 29.12.2012 nga http://kenplummer.files.wordpress.com/2012/07/misunderstanding_labelling_perspectives.pdf
- Rahe, R. H., Mahan, J. L. dhe Arthur, R. J. (1970). Prediction of near-future health change from subjects' preceding life changes. *Journal of Psychosomatic Research*, 14(4), 401-406.
- Reckless, W. C. (1961a). *The Crime Problem* (3rd ed.). New York: Appleton Century Crofts.
- Reckless, W. C. (1961b). A new theory of delinquency and crime. *Federal Probation*, 25, 42-46.

- Reiss, A.J. (1951). Delinquency as the failure of personal and social controls. *American Sociological Review*, Vol 16, 196-207.
- Rist, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review* 40(3), 131-174. Nxjerrë më 20.1.2013, nga <http://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/310RistHarvardEdReview.pdf>
- Rist, R. C. (1977). *On Understanding the Processes of Schooling. The Contribution of Labeling Theory*. Nxjerrë më 20.1.2013, nga <http://epl1751su2012.wmwikis.net/file/view/Rist.ch5.On.Understanding.Processes.Schooling.pdf>
- Rosenthal, R. dhe Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rothwell, W. L. (2009). *The Relationship between Attitudes toward Deviance and Deviant Behavior: The Influence of Science, Individualism, Social Bonds and Deviant Peers*. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Sociology. Nxjerrë më 20.7.2012, nga http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd_09152009-092751/unrestricted/Rothwell_VL_D_2009.pdf
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306. doi:10.1348/000709906X101601
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., Dixon, R. (2010). Expectations of Achievement: Student, Teacher and Parent Perceptions, *Research in Education*, 83(1), 36-53.
- Rubie-Davis, C. M., Peterson, E., Flint, A., Garrett, L., Donald, M. L., Watson, P. dhe O'Neill, H. (2013). Investigating teacher expectations by ethnicity in New Zealand. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. Published by C-crcs. Nxjerrë më 5.4.2014, nga http://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs15.pdf

- Rubington, E. S. dhe Weinberg, M. S. (2007). *Deviance: The Interactionist Perspective*, (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L. dhe Wild, J. (2013, June). Predictors of school violence immigrant populations internationally. Paper presented at IEA Research Conference. Singapore. Nxjerrë më 3.9.2012, nga http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2013/Papers/IRC2013_Rutkowski_etal.pdf
- Scaggs, S. J. A. (2009). *The Effect of School Discipline on Students' Social Bonds*. Thesis presented to the Faculty of the University of Missouri–Kansas City. Nxjerrë më 7.9.2012, nga <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/10776/ScaggsEffSchDis.pdf?sequence=1>
- Schneider, H. J. (1987) *Kriminologie*. Berlin, New York: Walter De Gruyter.
- Schur, E. (1973). *Radical Non-Intervention: Rethinking the Delinquency Problem*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schur, E. M. (1969). Reactions to deviance. *American Journal of Sociology*, 75, 309-322.
- Schur, E. M. (1971). *Labeling deviant behavior: Its sociological implications*. New York: Harper & Row.
- Segerstrom, S. C. dhe Miller, G. E. (2004). Psychological stress and the human immune system: a meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological Bulletin*, 130,(4), 601-630. doi:10.1037/0033-2909.130.4.601
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32. Nxjerrë më 12.5.2013, nga <http://adaptometry.narod.ru/Selye1stPaper.pdf>
- Selye, H. (1956). *The stress of life* (Rev. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Philadelphia: J. B. Lippincott Co.
- Shackaman, G. (2001). *Sample size and design effect*. NZs DOH. Presented at Albany Chapter of American Statistical Association. Nxjerrë më 15.1.2014, nga <http://faculty.smu.edu/slstokes/stat6380/deff%20doc.pdf>
- Sheff, Th. (1966). *Being Mentally Ill*. Chicago: Aldine.

- Shen, J., Zhang, N., Caldarella, P., Richardson, M. J. dhe Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems, *Educational Psychology*, 29(2), 187–201. Nxjerrë më 3.6.2013, nga <http://education.byu.edu/sites/default/shared/documents/pbsi/documents/APBS2009China.df>
- Silva, P. dhe Neves, P. I. (2007). Power and control in the classroom. Understanding students' disruptive behavior. *Pedagogies- An International Journal* 2(4), 205-231. Nxjerrë më 20.1.2013, nga http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2007_powerandcontrolintheclassroom.pdf.
- Simmons, J.L. (1965). Public stereotypes of deviants. *Social Problems* 13 (2), 223-232. <http://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/socprob13&div=36&id=&page=>
- Skaalvik, E. M., dhe Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
- Smith, D. J. (2006). School experience and delinquency at ages 13-16. *Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime*, Nr. 13.
- Solman, R. dhe Feld, M. (1989). Occupational Stress: Perceptions of Teachers in Catholic Schools. *Journal of Educational Administration*, 27 (3), 55-68.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3d ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways: a Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. Boston, MA: Ginn.
- Sutherland . E. H. (1949). *White collar crime*. New York: Dryden Press.
- Sutherland, E. H. dhe Cressey D. R. (1966). *Principles of Criminology*. (7th ed.). Philadelphia, PA: Lippincott.

- Sutherland, E. H., Cressey, D. R. dhe Luckenbill, D. F. (1992). *Principles of Criminology*, (11th ed.). Lanham, MD: General Hall.
- Sutherland, V. J. dhe Cooper, C. L. (2000). *Strategic Stress Management: An Organizational Approach*. London: Macmillan Press Ltd.
- Sykes, G. M. and Matza D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664-673.
- Tannenbaum, F. (1938). *Crime and community*. New York: Ginn.
- Tavakol, M., dhe Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical* 2, 53-55. Nxjerrë më 15.2.2014, nga <http://www.ijme.net/archive/2/cronbachs-alpha.pdf>
- The American Heritage Dictionary of the English Language*, Fourth Edition copyright 2000 by Houghton Mifflin Company. Updated in 2009. Published by Houghton Mifflin Company.
- Thio, A. dhe Taylor, J. (2012). *Social Problems*. Sudbury, Mass.: Jones & Bartlett Learning.
- Thomas, W. [2002 (1923)]. The Definition of the Situation. Në N. Rousseau (Ed.), *Self, Symbols, and Society: Classic Readings in Social Psychology* (f. 103-115). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Thomas, W. I., dhe Thomas, D. [1929 (1928)] . *The Child in America: Behavior problems and programs* (2nd ed.). New York: Alfred Knopf.
- Thornberry, T. P. (1987). Toward an Interactional Theory of Delinquency. *Criminology* 25, 863-891.
- Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M., Jang, S. (1994). Delinquent peers, beliefs, and delinquent behavior: a longitudinal test of interactional theory. *Criminology* 32, 47-83.
- Thrasher, F. M. (1963). *The Gang: A study of 1,313 Gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Toby, J. (1957). Social disorganisation and stake in conformity: Complementary factors in the predatory behavior of hoodlums. *The Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science*, 48, 12-17).

<http://scholarlycommons.law.northwestern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4566&context=jclc>

- Traag, Marie dhe Van Der Velden, (2006). *Social Bonding, Early School Leaving, and Delinquency*, Research Centre for Education and the Labour Market. Maastricht University. Nxjerrë më 12.5.2010, nga http://www.roa.nl/pdf_publications/2010/ROA_RM_2010_14.pdf
- Van Houtte, M. dhe Stevens, P. A. J. (2008). Sense of futility: the missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth and Society*, 40, 245-264.
- Vold G. B. dhe T. J. Bernard (1986). *Theoretical Criminology*. (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Vold, G. B. (1958). *Theoretical Criminology*. New York: Oxford University Press.
- Vowell, P. R. dhe Chen, M. (2004). Predicting Academic Misconduct: A Comparative Test of Four Sociological Explanations. *Sociological Inquiry*, 74, 226-249.
- Warren, D. E. (2003). *Constructive and destructive deviance in organizations*. *Academy of Management Review*, 29, 622-632.
- Walker, H., Ramsey, E. dhe Gresham, F. (2004). Heading Off Disruptive Behavior. *American Educator*. Nxjerrë më 20.2.2013, nga <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/winter0304/walker.cfm>
- Warren, D. E. (2003). *Constructive and destructive deviance in organizations*. *Academy of Management Review*, 29, 622-632.
- Weber, M. ([1922] 1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5th rev.ed.). Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Weerman, F. M., Harland, P. dhe Van der Laan, P. H. (2007). Misbehavior at school and delinquency elsewhere: a complex relationship. *Criminal Justice Review*, 32(4), 358–379. Nxjerrë më 2.5.2013, nga <http://phdtree.org/pdf/33458391-misbehavior-at-school-and-delinquency-elsewhere-a-complex-relationship/> DOI: 10.1177/0734016807311905.
- Whyte W. F. (1943) *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*. Chicago: University of Chicago Press.

- Whyte, W. F. (1955). *Street Corner Society*. Chicago: Illinois: The University of Chicago Press.
- Wilcox, P., Land, C. K. dhe Hunt, A. S. (2003). *Criminal Circumstance: A Dynamic Multicontextual Criminal Opportunity Theory*. New York: Walter de Gruyter, Inc.
- Wilson, V. (2002). *Feeling the Strain: An overview of the literature on teachers' stress*. University of Glasgow. The Scottish Council for Research in Education. Nxjerrë më 21.5.2013, nga <http://dspace.gla.ac.uk/bitstream/1905/213/1/109.pdf>
- Yamane, T. (1967). *Statistics: An Introductory Analysis* (2nd ed.). New York: Harper and Row.
- Zedan, R. (2012). Stress and coping strategies among elementary school teachers in Israel. *Universal Journal of Education and General Studies*, 1(9), 265-278. Nxjerrë më 26.5.2013, nga <http://www.universalresearchjournals.org/ujegs>
- Zedan, R. dhe Bitar, J. (2013). Stress and coping strategies among science elementary schoolteachers in Israel. *Universal Journal of Education and General Studies*, 2(3), 84-97. Nxjerrë më 21.4.2012, nga <http://www.universalresearchjournals.org/ujegs>

SHTOJCA 1: Pyetësor i strukturuar për sjelljen devijante të nxënësve në klasë dhe faktorët që lidhen me të

Pyetësori i mëposhtëm do të përdoret për të mbledhur të dhëna për sjelljen e nxënësve në klasë. Ju jeni përzgjedhur në mënyrë rastësore për të marrë pjesë në këtë studim. Të gjitha të dhënat që do të mblidhen përmes këtij pyetësori do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Ju nuk do ta shënoni emrin tuaj në pyetësor. Ju mund ta plotësoni pyetësorin vetëm nëse keni dëshirë ta bëni këtë gjë

Faleminderit për bashkëpunimin

Plotëso duke qarkuar një prej numrave para alternativave të dhëna në të gjitha pyetjet e mëposhtme deri në fund të pyetësorit

1	Gjinia:	1	Mashkull
		2	Femër
2	Klasa ku bën pjesë:	1	Klasa 7 deri Klasa 9 (Shkolla nëntëvjeçare)
		2	Klasa 10 deri Klasa 12 (Shkolla e mesme)
3	Ku ndodhet shkolla juaj:	1	Në fshat
		2	Në qytet
4	Çfarë shkolle ka bërë babai juaj:	1	Nuk ka bërë shkolle
		2	Shkolle fillore
		3	Shkolle tetëvjeçare
		4	Shkolle të mesme
		5	Shkolle të lartë (Universitet)
5	Çfarë shkolle ka bërë nëna juaj:	1	Nuk ka bërë shkolle
		2	Shkolle fillore
		3	Shkolle tetëvjeçare
		4	Shkolle të mesme
		5	Shkolle të lartë (Universitet)
6	Çfarë pune bën babai juaj: _____		
7	Çfarë pune bën nëna juaj: _____		

8	Në klasën tonë nxënësit sillen mirë me njëri tjetrin	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
9	Në klasën tonë nxënësit ndihmojnë njëri tjetrin	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
10	Në klasën tonë nxënësit janë të drejtë me njëri tjetrin	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
11	Atmosfera në klasën tonë është e këndshme	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
12	Në klasën tonë nxënësit pranojnë njëri tjetrin ashtu siç janë (me të mirat dhe të metat që kanë)	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
13	Në klasën tonë nxënësit i besojnë njëri tjetrit	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
14	Unë shkoj shumë mirë me shokët e mi të klasës	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
15	Mësuesit që më japin mësim më ndihmojnë kur unë kam ndonjë problem	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
16	Unë mund t'u flas hapur mësuesve të mi për atë që mendoj dhe që ndjej	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
17	Mësuesit e mi e dinë se çfarë është më e mira për mua	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
18	Unë do të dëshiroja të isha një person siç është mësuesi im	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
19	Shokët e mi i respektojnë mësuesit e tyre	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>

20	Në përgjithësi, çfarë mendimi kanë mësuesit për ty si një nxënës në mësime? Mendojnë se je një nxënës:	<i>Shumë i mirë në mësime</i>	<i>I mirë në mësime</i>	<i>Mesatar në mësime</i>	<i>Me disa dobësi në mësime</i>	<i>Me mjaft dobësi në mësime</i>
21	Unë i pëlqej më shumë mësuesit që më japin mësime tani sesa mësuesit që më kanë dhënë mësime në fillore	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
22	Në përgjithësi, çfarë mendimi kanë shokët e tu për ty si një nxënës në mësime? Mendojnë se je një nxënës:	<i>Shumë i mirë në mësime</i>	<i>I mirë në mësime</i>	<i>Mesatar në mësime</i>	<i>Me disa dobësi në mësime</i>	<i>Me mjaft dobësi në mësime</i>

23	Atmosfera në shkollën tonë është e këndshme	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
24	Unë i pëlqej më shumë shokët e klasës ku jam tani sesa shokët e klasës në fillore	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
25	Ndjekja e mësimeve çdo ditë është shumë e rëndësishme për mua	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>

26	Në përgjithësi, çfarë mendimi kanë mësuesit për disiplinën tënde në klasë? Mendojnë se je një nxënës:	<i>Plotësisht i disiplinuar</i>	<i>Me pak mangësi në disiplinë</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Me disa mangësi në disiplinë</i>	<i>Me mjaft dobësi në disiplinë</i>
27	Unë studioj më shumë kur jam i shqetësuar për notat që do të marr	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
28	Unë studioj më shumë në shtëpi kur unë mendoj se mund të vlerësohem negativisht	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
29	Për mua është shumë e rëndësishme të marr nota të mira në mësime	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>

30	Kur unë studioj unë kërkoj shumë nga vetja ime	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
31	Unë gjithmonë përpiqem që t'i bëj detyrat e shtëpisë sa më mirë që të jetë e mundur	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
32	Unë gjithmonë i them menjëherë prindërve të mi kur marr nota të mira.	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
33	Unë studioj shumë më tepër kur kam një provim	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
34	Unë do të doja shumë që të isha nxënësi më i mirë në klasën time	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
35	Kur më ngarkohet të bëj një detyrë mësimore unë vazhdoj të punoj me këmbëngulje derisa ta mbaroj atë	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
36	Në përgjithësi, çfarë mendimi kanë shokët për disiplinën tënde në klasë? Mendojnë se je një nxënës:	<i>Plotësisht i disiplinuar</i>	<i>Me pak mangësi në disiplinë</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Me disa mangësi në disiplinë</i>	<i>Me mjaft dobësi në disiplinë</i>
<i>Sa herë të ka ndodhur gjatë gjashtë muajve të fundit të zhvillimit të mësimin në klasë që ti të kryesh në veprimet e mëposhtme?</i>						
37	Merr gjatë mësimin në klasë gjërat që nuk të takojnë ty (që nuk janë të tuat)	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
38	Je i pakujdesshëm me librat/sendet e shkollës	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
39	Zihesh me ndonjë nxënës	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
40	Përdor fjalë të rënda apo flet me gjuhë të papërshtatshme në klasë	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
41	Vjen në klasë pa detyrat e shtëpisë	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>

42	Nuk bën detyrat që caktohen nga mësuesi në klasë	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
43	Loz me të tjerët në kohën që mësuesi shpjegon mësimin	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
44	Flet me të tjerët në kohën që mësuesi shpjegon mësimin	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
45	Bën fjalë/ zihesh me mësuesin	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
46	Vjen vonë në mësim	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
47	Mungon nga mësimi pa leje	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
48	Flet në kohën që është duke folur një nxënës tjetër	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
49	Loz me celularin (ose I-podin, MP3, etj) në kohën që në klasë bëhet mësim	<i>Asnjëherë</i>	<i>Ndonjëherë</i>	<i>Disa herë</i>	<i>Shpesh herë</i>	<i>Gjithmonë</i>
<i>Nëse një shok ose shoqja jote nuk është dakord kur ti bën veprimet e mëposhtme a do të vinte rëndë (a do ta kishe problem)?</i>						
50	Kur më shohin shokët që unë vij në klasë (në mësim) pa detyrat e shtëpisë	<i>Do ta kisha shumë problem</i>	<i>Do ta kisha pak problem</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Nuk do ta kisha problem</i>	<i>Nuk do ta kisha fare problem</i>
51	Kur më shohin shokët që unë nuk bëj detyrat që caktohen nga mësuesi në klasë	<i>Do ta kisha shumë problem</i>	<i>Do ta kisha pak problem</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Nuk do ta kisha problem</i>	<i>Nuk do ta kisha fare problem</i>
52	Kur më shohin shokët që unë flas me të tjerët në kohën që mësuesi është duke shpjeguar mësimin	<i>Do ta kisha shumë problem</i>	<i>Do ta kisha pak problem</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Nuk do ta kisha problem</i>	<i>Nuk do ta kisha fare problem</i>

53	Kur më shohin shokët që unë loz me të tjerët në kohën që mësuesi është duke shpjeguar mësimin	<i>Do ta kisha shumë problem</i>	<i>Do ta kisha pak problem</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Nuk do ta kisha problem</i>	<i>Nuk do ta kisha fare problem</i>
54	Kur më shohin shokët që unë bëj fjalë/ zihem me mësuesin	<i>Do ta kisha shumë problem</i>	<i>Do ta kisha pak problem</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Nuk do ta kisha problem</i>	<i>Nuk do ta kisha fare problem</i>
55	Kur më shohin shokët që unë përdor fjalë të rënda apo flas me gjuhë të papërshtatshme në klasë	<i>Do ta kisha shumë problem</i>	<i>Do ta kisha pak problem</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Nuk do ta kisha problem</i>	<i>Nuk do ta kisha fare problem</i>
56	Kur më shohin shokët që unë flas në kohën që është duke folur një nxënës tjetër	<i>Do ta kisha shumë problem</i>	<i>Do ta kisha pak problem</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Nuk do ta kisha problem</i>	<i>Nuk do ta kisha fare problem</i>
57	Kur më shohin shokët që unë loz me celularin (ose I-podin, MP3, etj) në kohën që në klasë bëhet mësim	<i>Do ta kisha shumë problem</i>	<i>Do ta kisha pak problem</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Nuk do ta kisha problem</i>	<i>Nuk do ta kisha fare problem</i>
58	Në përgjithësi, çfarë mendimi kanë prindërit e t'u për disiplinën tënde? Mendojnë se je një fëmijë:	<i>Plotësisht i disiplinuar</i>	<i>Me pak mangësi në disiplinë</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Me disa mangësi në disiplinë</i>	<i>Me mjaft dobësi në disiplinë</i>
59	Në klasën tonë mësuesit i trajtojnë nxënësit me drejtësi	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
60	Në klasën tonë mësuesit janë të interesuar shumë për nxënësit	<i>Plotësisht dakord</i>	<i>Pjesërisht dakord</i>	<i>Nuk di ç'të them</i>	<i>Pjesërisht jo dakord</i>	<i>Aspak dakord</i>
<i>Sa nga shokët/shoqet e tu të ngushtë kanë kryer gjatë 6 muajve të fundit veprimet e mëposhtme:</i>						

61	Merr gjatë mësimi në klasë gjërat që nuk të takojnë ty (që nuk janë të tuat)	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Ndonjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica e shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
62	Është i pakujdesshëm me librat/sendet e shkollës	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
63	Zihet me ndonjë nxënës	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
64	Përdor fjalë të rënda apo flet me gjuhë të papërshtatshme në klasë	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
65	Vjen në klasë pa detyrat e shtëpisë	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
66	Nuk bën detyrat që caktohen nga mësuesi në klasë	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
67	Loz me të tjerët në kohën që mësuesi shpjegon mësimin	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
68	Flet me të tjerët në kohën që mësuesi shpjegon mësimin	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
69	Bën fjalë/ zihet me mësuesin	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
70	Vjen vonë në mësim	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
71	Mungon nga mësimi pa leje	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
72	Flet në kohën që është duke folur një nxënës tjetër	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>
73	Loz me celularin (ose I- podin, MP3, etj) në kohën që në klasë bëhet mësim	<i>Asnjë prej shokëve</i>	<i>Disa prej shokëve</i>	<i>Shumica prej shokëve</i>	<i>Të gjithë shokët</i>	<i>Të gjithë shokët</i>

74 Cila ishte nota juaj mesatare në të gjitha lëndët vitin e kaluar?	<i>Nota 5</i>	<i>Nota 6</i>	<i>Nota 7</i>	<i>Nota 8</i>	<i>Nota 9</i>	<i>Nota 10</i>
--	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	----------------

SHTOJCA 2. Pyetësor i strukturuar për stresin në punë të mësuesve

Pyetësori i mëposhtëm do të përdoret për të mbledhur të dhëna për stresin që përjetojnë mësuesit në vendin e punës dhe disa faktorë që e shkaktojnë atë. Ju jeni përzgjedhur në mënyrë rastësore për të marrë pjesë në këtë studim. Të gjitha të dhënat që do të mblidhen përmes këtij pyetësori do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Ju nuk do ta shënoni emrin tuaj në pyetësor. Ju mund ta plotësoni pyetësorin vetëm nëse keni dëshirë ta bëni këtë gjë.

Faleminderit për bashkëpunimin

I. Plotëso duke qarkuar një prej numrave para alternativave të dhëna.

1	Gjinia	1	Mashkull
		2	Femër
2	Vjetërsia në arsim	1	Deri në 5 vjet
		2	6-10 vjet
		3	11-20 vjet
		4	Mbi 20 vjet
3	Në cilin cikël jepni mësim	1	Në ciklin e ulët të shkollës nëntëvjeçare (klasa 1-5)
		2	Në ciklin e lartë të shkollës nëntëvjeçare (klasa 6-9)
		3	Në shkollën e mesme
4	Ku ndodhet shkolla që jepni mësim	1	Fshat
		2	Qytet
5	Cili është arsimi më i lartë që keni?	1	Arsim i mesëm
		2	Arsim i lartë
6	Sa është numri i nxënësve në klasën që jepni mësim?	1	Deri në 20
		2	21-35
		3	Mbi 35

Stres i mësuesit është një përjetim i emocioneve të pakëndshme ose negative si shqetësim, mërzë, ankth, tensionim, nervozizëm etj. që shkaktohen nga disa aspekte të punës së mësuesit si p.sh. (sjellja e nxënësve, marrëdhëniet me drejtorin, marrëdhëniet me kolegët, prindërit, paga, kushtet fizike të punës, mbingarkesa e punës, vlerësimi i punës së mësuesit nga shoqëria etj.). Duke pasur parasysh këtë përkufizim, ju lutemi, përcaktoni se sa stres jeni duke përjetuar në përgjithësi në punën tuaj si mësues:

7	<i>Aspak stres</i>	<i>Stres të lehtë</i>	<i>Stres mesatar</i>	<i>Shumë stres</i>	<i>Stres ekstrem</i>
---	--------------------	-----------------------	----------------------	--------------------	----------------------

Sa dakord jeni me pohimet e mëposhtme? Qarko numrin sipër alternativave të dhëna.

8	Kur unë bëj një punë të mirë në shkollë unë marr vlerësimin (lavdërimin dhe mirënjohjen) që meritoj	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
9	Në përgjithësi, puna si mësues që bëj tani i përmbush pritmërinë që kam pasur për këtë punë para se ta filloja atë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
10	Unë e kam të qartë se çfarë kërkojnë/presin drejtuesit (drejtori i shkollës/inspektorët) lidhur me punën time si mësimdhënës	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
11	Mua nuk më merret mendimi për marrjen e vendimeve që lidhen me shkollën dhe punën e mësuesit	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
12	Unë nuk e di me saktësi se cilat janë në të vërtetë kriteret për vlerësimin e rezultateve të mia në punë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
13	Formimi im universitar për mësuesi ishte i pamjaftueshëm për të më bërë mua të aftë që ta kryej me efektivitet punën time si mësues	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
14	Unë kam kohë të mjaftueshme për të bërë punën time sipas kërkesave që më shtrohen	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
15	Unë kam mjaft autonomi për të përcaktuar vetë sesi ta bëj punën time	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
16	Unë aktualisht jam i sigurt për ruajtjen e vendit të punës që kam tani	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
17	Në përgjithësi , unë jam jashtëzakonisht i kënaqur me punën time	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>

18	Në punën e mësuesit unë jam i detyruar të bëj gjëra që sipas mendimit tim duhet të bëhen ndryshe	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
19	Mësimi në klasën time ndërpritet shpesh nga nxënësit e padisiplinuar	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
20	Kolegët e mi më ndihmojnë gjithmonë kur kam nevojë për çështjet që kanë të bëjnë me mësimin	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
21	Unë mendoj se prindërit kanë besim në punën time si mësues me fëmijët e tyre	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
22	Unë mund të kërkoj gjithmonë ndihmë dhe këshilla për punën mësimore nga drejtori i shkollës	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
23	Profesioni i mësuesit ka një imazh pozitiv në median e shkruar dhe elektronike	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
24	Unë mendoj se puna që bëj si mësues në shkollë nuk vlerësohet (nuk lavdërohet/ nuk merr mirënjohjen e duhur)	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
25	Unë jam i kënaqur me mundësitë që ekzistojnë në punën e mësuesit për t'u promovuar (për t'u ngritur në detyrë)	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
26	Unë mendoj se nuk paguhem aq sa duhet për punën që bëj	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
27	Unë mendoj se kam pak ndikim në marrjen e vendimeve që kanë drejtpërdrejt lidhje me punën time si mësues	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
28	Mua më jepen udhëzime të qarta sesi duhet ta bëj punën time	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
29	Unë jam i përgatitur që të kryej të gjitha detyrat që më ngarkohen lidhur me shkollën	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>

30	Unë mendoj se kam shumë punë për të bërë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
31	Unë kam shumë mundësi për të qenë i pavarur dhe i lirë për të bërë punën ashtu si e mendoj vetë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
32	Unë mendoj se do ta kem këtë punë edhe në të ardhmen e afërt	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
33	Në punën time mua më duhet të bëj shumë detyra të ndryshme brenda një kohe shumë të shkurtër	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
34	Me të gjitha ato që di tani, nëse do të më duhej të vendosja prapë për të zgjedhur këtë punë, do të zgjidhja pa mëdyshje këtë punë që kam	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
35	Mua më bëhen kërkesa që kundërshtojë njëra-tjetrën, për organizimin dhe zhvillimin e punës mësimore-edukative nga drejtuesit e niveleve të ndryshme (nga drejtori i shkollës, nëndrejtori, inspektorët, etj.)	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
36	Disa nxënës me probleme në sjellje ma bëjnë të vështirë që ta kryej mësimin sipas planit që kam bërë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
37	Unë e kam të lehtë të punoj me prindërit	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
38	Marrëdhëniet e mia me drejtorin karakterizohen nga besimi dhe respekti reciprok	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
39	Nxënësit kanë respekt për mësuesit	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
40	Mësuesit që punojnë në shkollën time lavdërohen pak për punën e mirë që bëjnë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
41	Shkolla më krijon lehtësirat e duhura (materiale, trajnime etj) për të avancuar profesionalisht në punën time	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>

42	Rritjet e pagës në punën time janë të vogla dhe të rralla	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
43	Unë kam një ndikim të kufizuar në marrjen e vendimeve që lidhen me shkollën dhe punën e mësuesit	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
44	Unë shpesh mendoj se duhet të trajnohem më tepër që ta bëj punën time në mënyrën e duhur	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
45	Kërkesat për rezultatet në punën time janë shumë të larta	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
46	Unë mund të vendos vetë sesi ta bëj punën time	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
47	Në punën time si mësues janë shtuar shumë kërkesat, kështu që më duhet të punoj më me intensitet (më shpejt) për t'i realizuar ato	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
48	Nëse një shok/shoqe e imja e ngushtë do të më thoshte se do të ishte e interesuar të fillonte punën si mësues , unë do të kisha shumë rezerva serioze për t'ia rekomanduar	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
49	Mua më ngarkohet detyra në shkollë, por pa materialet dhe kushtet e nevojshme për t'i kryer ato	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
50	Përpjekja për të kontrolluar sjelljen problematike të nxënësve më ha shumë kohë dhe më lodh shumë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
51	Marrëdhëniet me kolegëve në shkollën time karakterizohen nga miqësia dhe kujdesi për njëri-tjetrin	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
52	Prindërit kanë besim dhe i pranojnë vendimet që unë marr	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
53	Unë mendoj se puna ime nuk vlerësohet (lavdërohet/ merr mirënjohjen) në atë nivel që duhet	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>

54	Në punën time ekzistojnë mundësi të shumta për t'u zhvilluar profesionalisht	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
55	Kur mendoj sesa paguhem për punën e mësuesit unë ndihem i pavlerësuar	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
56	Unë e di në mënyrë të saktë se cilat janë kërkesat e punës sime	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
57	Unë jam i aftë që të përshtatem në mënyrë të shpejtë ndaj ndryshimeve që ndodhin lidhur me punën time në shkollë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
58	Unë bëj më tepër punë sesa duhet të bëj normalisht si mësues	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
59	Unë mendoj se do ta kem këtë punë për një kohë të gjatë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
60	Mua më duhet që kryej detyra në shkollë (p.sh. korrigjime detyrash, plotësime dokumentacionesh, statistika etj) në kushtet e afateve kohore shumë strikte	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
61	Në punën tim si mësues unë bëj disa gjëra që nuk janë të nevojshme për t'i bërë	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
62	Mësuesit në shkollën time ndihmojnë dhe mbështesin njëri-tjetrin	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
63	Shoqëria (komuniteti i prindërve dhe njerëzit e tjerë) e vlerëson shumë profesionin e mësuesit	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
64	Në punën time ka mundësi të kufizuara për të avancuar profesionalisht	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
65	Unë jam i kënaqur me mundësitë që ekzistojnë në profesionin tim për rritjen e rrogës	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>

66	Mua më duhet që të merrem me punët e shkollës edhe në shtëpi	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
67	Vendi im i punës është i sigurt në çdo aspekt	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
68	Unë nuk po avancoj profesionalisht në punën time aq shpejt sa çdo të dëshiroja	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
69	Drejtori i shkollës është mbështetës dhe më lavdëron për punën e mirë që bëj	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
70	Mua më ngarkohen përgjegjësi të tilla në shkollë (si p.sh. vendosja e disiplinës etj) por pa më dhënë kompetencat ligjore (të drejtën për të marrë masa ndëshkuese) për t'i realizuar ato	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
71	Puna në shkollë është kaq intensive sa që nuk ka kohë të pushosh e të marrësh veten	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>
72	Në punën time ka shumë pak shanse për t'u promovuar (për t'u ngritur në detyrë)	<i>Aspak dakord</i>	<i>Jo dakord</i>	<i>I pasigurt (I pavendosur)</i>	<i>Dakord</i>	<i>Plotësisht dakord</i>

SHTOJCA 3. Udhëzuesi për intervistën gjysmë të strukturuar

Emri i të intervistuarit _____ Gjinia _____ Moshë _____
<ol style="list-style-type: none">1. A ka ndodhur ndonjëherë që mësuesi të të ketë etiketuar negativisht? Nëse po, a mund të ma përshkruash se si ndodhi që mësuesi të etiketoi në këtë mënyrë?2. A mund të më përshkruash se si u ndjeve kur mësuesi të etiketoi në këtë mënyrë?3. Si ndryshoi sjellja e mësuesit në vazhdim, (pas etiketimit që të bëri)?4. Si ndryshoi sjellja jote në vazhdim (pasi mësuesi të etiketoi në këtë mënyrë)?5. Çfarë do të thotë për ty, të jesh i/e etiketuar?6. Si kanë reaguar shokët e klasës në momentin kur mësuesit të kanë etiketuar negativisht? Po në ditët në vijim (pas etiketimit që ju bëri mësuesi), si janë sjellë shokët e tu me ty?7. A ke folur me ndonjë shok më vete për ndonjë rast kur mësuesi të ka etiketuar? Nëse po, çfarë kanë thënë ata në lidhje me këtë (etiketimin e mësuesit ndaj teje)? Nëse jo, çfarë të ka bërë që të mos flasësh?8. A ke folur me prindërit/vëllanë/motrën për ndonjë rast kur mësuesi të ka etiketuar negativisht? Çfarë kanë thënë ata në lidhje me këtë (etiketimin e mësuesit ndaj teje)?
II
<ol style="list-style-type: none">1. Çfarë lidhjesh (marrëdhëniesh) ke me shokët e tu të klasës? A mund të ma përshkruash lidhjen tënde me shokët e klasës?2. Çfarë lidhje ke/a mund të ma përshkruash lidhjen tënde me mësuesit?3. Çfarë rëndësie kanë për ty mësimet? A mund të më përshkruash kohën që ti u kushton mësimëve gjatë ditës?4. A mund të më përshkruash kohën që ti merresh me aktivitete shkollore dhe llojet e aktiviteteve që aktivizohesh?5. Cili është mendimi për rregullat që ka në shkollën/klasën tënde? Si zbatohen ato në lidhje me të gjithë nxënësit e klasës tënde?6. Çfarë mendon për mësimet që bëni në shkollë?