UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE
DEPARTAMENTI I PSIKOLOGJI-PEDAGOGJISË
PROGRAMI I DOKTORATËS

PROBLEME TË PËRSHTATJES AKADEMIKE DHE SOCIALE TË NXËNËSVE TË ARSIMIT TË DETYRUAR QË TRANSFEROJNË STUDIMET

Paraqitur në kërkim të gradës shkencore

"Doktor"

nga

Msc. Pranvera KRAJA

Udhëhequr nga

Prof. As. Dr. Fatmir VADOHEJ

Tiranë, Shtator 2015

DEKLARATË STATUORE

Nën përgjegjësinë time deklaroj se ky punim është shkruar prej meje, nuk është prezantuar ndonjëherë para një institucioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar i tëri ose pjesë të veçanta të tij. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër përveç rasteve të cituara dhe të referuara.

Deklaruesi: Pranvera Kraja

_____

©2015

Pranvera Kraja

Të gjitha të drejtat të rezervuara

UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE
DEPARTAMENTI I PSIKOLOGJI-PEDAGOGJISË
PROGRAMI I DOKTORATËS

PROBLEME TË PËRSHTATJES AKADEMIKE DHE SOCIALE TË NXËNËSVE TË ARSIMIT TË DETYRUAR QË TRANSFEROJNË STUDIMET

(Përshtatja akademike dhe sociale e nxënësve gjatë kalimit për në arsimin e mesëm të ulët)

Paraqitur në kërkim të gradës shkencore

"Doktor"

nga

Msc. Pranvera KRAJA

Specialiteti **Pedagogji**

Udhëheqësi shkencor **Prof. As. Dr. Fatmir VADOHEJ**

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

1. _____ Kryetar jurie

2. _____ Anëtar (oponent)

3. _____ Anëtar (oponent)

4. _____ Anëtar

5. _____ Anëtar

MIRËNJOHJE

Rrugëtimit të gjatë dhe jo pak të lodhshëm të studimeve doktorale po i afrohet fundi. Duhet ta pranoj se ky udhëtim ishte i mbushur me vështirësi, me të panjohura dhe sfida që kërkuan nga unë energji dhe këmbëngulje për t'i përballuar dhe ecur përpara.

Natyrisht ky rrugëtim nuk mund të kishte përfunduar vetëm me përpjekje personale, pa ndihmën dhe mbështetjen e shumë personave, të cilëve dëshiroj t'u shpreh mirënjohjen dhe vlerësimin tim duke i falenderuar sinqerisht me gjithë zemër:

Udhëheqësin tim shkencor dhe njëkohësisht zv/dekanin e Universitetit të Shkodrës prof. Fatmir Vadohej për kohën që më kushtoi, për udhëzimet dhe këshillat e vlefshme, mbështetjen profesionale dhe inkurajimin e vazhdueshëm për realizimin e këtij studimi shkencor.

Të gjithë profesorët e mi të nderuar të studimeve të masterit dhe të atyre doktorale, që me kërkesat rigoroze, profesionalizëm dhe me personalitet, orjentuan siç duhet dhe ndikuan formimin tim shkencor e pedagogjik.

Profesorin e nderuar Adem Tamo, i cili më ofroi konsulencën e tij të pakushtëzuar në lidhje me disa probleme konceptimi dhe çështje që më shqetësonin lidhur me studimin.

Profesorin dhe njëkohësisht dekanin e FSHE të Universitetit të Shkodrës, Z. Gëzim Dibra, i cili me këshillat dhe sugjerimet profesionale, më ndihmoi në përmirësimin e aftësive të mia shkruese të artikujve shkencorë.

Profesor Jozef Bushatin për ndihmën e pakursyer dhe inkurajimin lidhur me botimet e artikujve të mi në revistat ndërkombëtare.

Profesoreshën e Gjuhëve të huaja Alma Krajën për ndihmesën lidhur me teknikën "Double Translation" të përkthimit të instrumentëve të studimit.

Të gjithë drejtuesve të shkollave 9-vjeçare të rretheve Shkodër, Malësi e Madhe dhe Pukë, për lejimin dhe krijimin e mundësive për administrimin e instrumentëve të

studimit në shkollat e tyre dhe mësuesit kujdestarë të klasave të gjashta, për ndihmën e ofruar dhe sigurimin e kushteve gjatë procesit të plotësimit të anketimeve.

Personat e përfshirë drejtpërdrejt në studim: mësuesit e intervistuar i falenderoj veçanërisht për mendimet, sugjerimet e vlefshme dhe angazhimin serioz gjatë zhvilllimit të intervistave si dhe për kohën në dispozicion që më ofruan; nxënësit dhe prindërit e tyre për kontributin që dhanë në realizimin e këtij studimi, për ndarjen e opinioneve dhe eksperiencës së tyre me ne.

Dhe në fund, familjen time, e cila ishte për mua një mbështetje e madhe, e pakursyer dhe e pakushtëzuar pavarësisht vëmendjes sime të munguar gjatë viteve të ngarkuara të doktoratës.

Një mirënjohje e thellë për prindërit e mi të dashur, të cilët me kujdesin, përkushtimin, këmbënguljen dhe kurajon që më ushqyen që në vogëli, ndikuan fuqishëm në formimin tim si njeri dhe në ecjen përpara në fushën e edukimit.

ABSTRAKT

Studimi ka si qëllim kryesor eksplorimin e problemeve në përshtatjen akademike dhe sociale të nxënësve gjatë kalimit të tyre për në arsimin e mesëm të ulët. Ai synon të shqyrtojë faktorët individualë, familjar dhe shkollor që ndikojnë tek aftësitë e fëmijëve për t'u përshtatur me mjedisin shkollor, me kërkesat e reja akademike dhe ndryshimet sociale, të zbulojë perceptimet dhe eksperiencat e nxënësve dhe familjarëve të tyre, si dhe metodat e punës së mësuesve për lehtësimin e vështirësive të fillimit. Pjesëmarrës në studim ishin gjithsej 1040 persona nga të cilët 617 nxënës të klasave të gjashta, 405 prindër të tyre dhe 18 mësues të arsimit të mesëm të ulët. Kampioni i nxënësve u përzgjodh me anë të teknikës së kampionit të rastësishëm të shtresëzuar. Përcaktimi i metodës miks të studimit diktoi përdorimin e tre instrumenteve: dy pyetësorëve sasiorë (për nxënësit dhe prindërit) dhe intervistës cilësore me mësuesit. Studimi vërtetoi se kalimi i fëmijëve nga arsimi fillor për në AMU, ndikoi negativisht në arritjet akademike, duke shënuar një rënie në performancën e tyre. Nxënësit që jetonin në familje me status social-ekonomik të ulët rezultuan me arritjet më të ulëta akademike dhe raportuan nivelin më të ulët të përshtatshmërisë e kënaqësisë me shkollën sesa nxënësit me SSE më të lartë. Ndikues të tjerë mbi arritjet akademike ishin niveli i përshtatjes së nxënësve me shkollën, perceptimi ndaj përparimit, vështirësitë në sjellje, niveli i shqetësimit të prindërve dhe problemet e ngacmimit. Ndryshoret e pavarura demografike ndikonin mbi dimensionet e mësipërme. Perceptimi ndaj përparimit dhe vështirësitë në sjellje parashikuan arritjet akademike të nxënësve të klasës së 6-të, pas kontrollit për ndikimin e ndryshoreve demografike. Fëmijët që ishin pre e ngacmimeve nga të tjerët në shkollë, rezultuan të kishin nivelet më të ulëta si në rezultatet shkollore ashtu edhe në nivelin e përshtatjes dhe kënaqësisë së tyre me shkollën. Shqetësimi i prindërve ishte në korrelacion negativ me arritjet e fëmijëve. Mësuesit shpjeguan se vështirësia në përshtatje e nxënësve vinte kryesisht si rezultat i ndryshimit të organizimit të procesit mësimor ndërmjet arsimit fillor dhe atij të mesëm të ulët dhe varej shumë nga veçoritë individuale të tyre.

Fjalë kyçe: *arritje akademike të nxënësve, përshtatshmëria me shkollën, sjellja sociale, perceptimi i nxënësve ndaj përparimit, perceptimi ndaj mësuesve, perceptimi i prindit ndaj përparimit të fëmijëve, kontrolli dhe ndihma e prindit, ndërveprimet sociale në tranzicion, tranzicion shkollor, arsim fillor, arsim i mesëm i ulët.*

TABELA E PËRMBAJTJES

Mirënjohje iv

Abstrakti vi

Tabela e Përmbajtjes vii

Indeksi i Tabelave xi

Indeksi i Figurave xiii

Indeksi i Grafikëve xiii

KAPITULLI I – HYRJE NË STUDIM 1

Hyrje 1

Konteksti dhe parashtrimi i problemit 2

Qëllimi dhe objektivat e studimit 6

Pyetjet dhe çështjet kërkimore 7

Aktualiteti dhe rëndësia e studimit 9

Përkufizimi i termave 12

Lista e shkurtimeve të përdorura 13

Organizimi i studimit 13

KAPITULLI II: SHQYRTIMI I LITERATURËS 16

Organizimi i arsimit fillor dhe nëntëvjeçar në Shqipëri 16

Organizimi i arsimit fillor dhe nëntëvjeçar në Evropë 18

Organizimi i arsimit fillor dhe nëntëvjeçar në SHBA 20

Përmbledhje 22

Teoritë lidhur me tranzicionet arsimore 23

Teoria ekologjike e Bronfenbrennerit..... 23

Teoria ekologjike dhe tranzicionet arsimore 28

Teoritë e tranzicionit shkollor 29

Përmbledhje 34

Teoritë e zhvillimit njerëzor dhe tranzicioni shkollor..... 35

Tranzicioni dhe puberteti 39
Përmbledhje 41
Arritjet akademike të nxënësve në tranzicion 42
Arritjet akademike 42
Struktura e shkollës fillore dhe të mesme 43
Pedagogjia 46
Kurrikulumi 50
Përmbledhje 54
Ndërveprimet sociale në tranzicion 55
Ndërveprimet mësues-nxënës..... 56
Ndërveprimet me bashkëmoshatarët 61
Ndërveprimet prind-fëmijë 66
Përmbledhje 74
Studimet shqiptare rreth tranzicionit shkollor 75
Përmbledhje 79

KAPITULLI III - METODOLOGJIA E STUDIMIT 80
Metoda e studimit 80
Arsyet e përzgjedhjes së metodës miks 81
Popullata dhe procedurat e kampionimit 83
Instrumentet e studimit 87
Pyetësori për nxënësit 87
Pyetësori për prindërit 95
Intervista me mësues 101
Vlefshmëria dhe besueshmëria 101
Procedurat e mbledhjes së të dhënave 104
Procedurat e analizës së të dhënave 106
Analizat paraprake 106
Pastrimi i të dhënave 106
Analiza e të dhënave të munguara 107
Vlerësimi i normalitetit 108

Analiza faktoriale 109
Analizat statistikore 111
Analiza e pyetjeve të hapura 112
Konsideratat etike 113

KAPITULLI IV: REZULTATET E STUDIMIT 115
Rezultatet për pyetjen kërkimore 1 116
Rezultatet për pyetjen kërkimore 2 139
Rezultatet për pyetjen kërkimore 3 153
Rezultatet për çështjen kërkimore 1 161
Rezultatet për çështjen kërkimore 2 165

KAPITULLI V: DISKUTIMI 172
Diskutime mbi ndikimin e kalimit të nxënësve në AMU dhe të ndryshoreve demografike mbi përshtatshmërinë me shkollën, arritjet akademike dhe sjelljen sociale të nxënësve 172

Diskutime mbi llojet e vështirësive, arsyet e rezultateve më të ulëta në AMU dhe punën për kapërcimin e vështirësive..... 179

Diskutime mbi faktorët kryesore individualë, familjarë dhe shkollorë që ndikojnë në përshtatshmërinë akademike dhe sociale të nxënësve 183

KAPITULLI VI: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME 190
Përfundime të studimit 190
Rekomandime 198
Kufizimet e studimit 204
Kontributet e studimit 204
Sugjerime për studime të mëtejshme 205

BIBLIOGRAFIA 207
ANEKSET 229

ANEKSI A: Kërkesa për lejimin e kryerjes së studimit..... 229
ANEKSI B: Leja për zhvillimin e pyetësorëve..... 230
ANEKSI C: Pyetësori i nxënësit..... 231
ANEKSI D: Pyetësori i prindit..... 237
ANEKSI E: Skeda e intervistës për mësuesit..... 242
ANEKSI F: Tabelat nga analizat faktoriale 243
ANEKSI G: Statistikat përshkruese të dimensioneve me dallime gjinore nga pyetësori i nxënësve 250

INDEKSI I TABELAVE

Tabela 3.1: Metodat sasiore dhe cilësore të mbledhjes së të dhënave
për këtë studim 80
Tabela 3.2: Numri i shkollave 9-vjeçare të Qarkut Shkodër 84
Tabela 3.3: Numri i nxënësve të klasave të gjashta të Qarkut Shkodër
gjatë vitit 2013-2014 84
Tabela 3.4: Vendbanimi i nxënësve 88
Tabela 3.5: Ndërtimi i familjeve të kampionit të nxënësve 89
Tabela 3.6: Përmbajtja e dimensionit të përshtatshmërisë
e kënaqësisë me AMU 91
Tabela 3.7: Përmbajtja e dimensioneve të arritjeve akademike 93
Tabela 3.8: Përmbajtja e dimensioneve të përshtatshmërisë sociale 94
Tabela 3.9: Karakteristikat psikometrike të dimensioneve
të pyetësorit të nxënësve 95
Tabela 3.10: Përmbajtja e dimensioneve të përshtatshmërisë së fëmijës
- pyetësori i prindit 98
Tabela 3.11: Përmbajtja e dimensioneve të arritjeve akademike
- pyetësori i prindit 99
Tabela 3.12: Përmbajtja e dimensioneve të përshtatshmërisë sociale
- pyetësori i prindit 100
Tabela 3.13: Karakteristikat psikometrike të pyetësorit të prindit 101
Tabela 3.14: Gabimi në kampionim sipas madhësisë së kampionit 103
Tabela 3.15: Testi i Homogjenitetit të Variancave për dimensionet
e pyetësorit të nxënësit 243
Tabela 3.16: Testi i Homogjenitetit të Variancave për dimensionet
e pyetësorit të prindit 243
Tabela 3.17: Koefiçenti KMO dhe Testi Bartlett për Sfericitetin 244
Tabela 3.18: Krahasimi i vlerave Eigen me vlerat kriter të
analizës paralele - pyetësori i nxënësve..... 110
Tabela 3.19: Analiza Paralele nga Monte Carlo (PCA) 245
Tabela 3.20: Varianca totale e shpjeguar nga analiza
e komponentëve kryesorë - pyetësori i nxënësve 246
Tabela 3.21: Ngarkimi i komponentëve nga analiza faktoriale
e pyetësorit të nxënësve 247
Tabela 3.22: Korrelacionet ndërmjet komponentëve sipas
AF të pyetësorit të e nxënësve 248
Tabela 3.23: Krahasimi i vlerave Eigen me vlerat kriter të analizës paralele,
për pyetësorin e prindërve 248
Tabela 3.24: Koefiçenti KMO dhe Testi Bartlett për pyetësorin e prindërve..... 248

Tabela 3.25: Analiza e komponentëve kryesorë të pyetësorit t ë prindërve..... 249
Tabela 4.1: Statistikat përshkruese të arritjeve akademike klasa 5-të dhe 6-të 116
Tabela 4.2: Statistikat përshkruese të arritjeve akademike kl. 5-të dhe 6-të kundrejt strukturës së familjes (sipas raportimit të nxënësve) 122
Tabela 4.3: Statistikat përshkruese të arritjeve akademike kl. 5-të dhe 6-të sipas nivelit të të ardhurave financiare të familjes 123
Tabela 4.4: Mesataret e arritjeve akademike të kl. 5-të dhe 6-të sipas nivelit arsimor të nënave (deklarimi i nxënësve) 125
Tabela 4.5 Mesataret e arritjeve akademike të kl. 5-të dhe 6-të sipas nivelit arsimor të babait (deklarimi i prindërve) 127
Tabela 4.6: Statistikat përshkruese të regresionit të shumëfishtë linear ndërmjet arritjeve akademike të klasës së 5-të dhe të 6-të dhe ndryshoreve demografike (raportimi i nxënësve) 134
Tabela 4.7: Koefiçentët Beta të standartizuar të regresionit të shumëfishtë linear për të parashikuar nivelin e arritjeve akademike të nxënësve nga ndryshoret demografike (raportimi i nxënësve) 135
Tabela 4.8: Koefiçentët Beta të standartizuar të regresionit të shumëfishtë linear për të parashikuar nivelin e arritjeve akademike të nxënësve nga ndryshoret demografike (raportimi i prindërve) 136
Tabela 4.9: Lëndët që keni vështirësi – Nxënësit 137
Tabela 4.10: Në cilat lëndë ka nevojë fëmija juaj të ndihmohet? – Prindërit 138
Tabela 4.11: Arsyet që keni vështirësi në këto lëndë – Nxënësit 139
Tabela 4.12: Statistikat përshkruese të perceptimit të nxënësve ndaj mësuesve kundrejt strukturës së familjes 146
Tabela 4.13: Vështirësitë kur filluat klasën e gjashtë (AMU) – Nxënësit 149
Tabela 4.14: Vështirësitë e fëmijës kur filloi klasën e gjashtë – Prindërit 149
Tabela 4.15: Çfarë duhet të bëjë mësuesi për t'iu lehtësuar juve të nxënit – Nxënësit 152
Tabela 4.16: Korrelacionet e plota ndërmjet dimensioneve sipas pyetësorit të nxënësve 153
Tabela 4.17: Korrelacionet e plota të dimensioneve sipas pyetësorit të prindit..... 154
Tabela 4.18: Rezultatet e regresionit në parashikimin e arritjeve akademike nga perceptimi ndaj përparimit dhe vështirësitë në sjellje, pasi janë kontrolluar më parë variablat demografikë (nxënësit) 155
Tabela 4.19 Rezultatet e regresionit në parashikimin e arritjeve akademike nga perceptimi ndaj përparimit dhe vështirësitë në sjellje, pasi janë kontrolluar më parë variablat demografikë (prindërit)..... 156
Tabela 4.20: Çfarë ndryshoi tek shoqëria juaj?- Nxënësit 159
Tabela 4.21: Si jeni ngacmuar? – Nxënësit 160
Tabela 4.22: Si keni vepruar kur ngacmoheshit nga të tjerët? – Nxënësit 160

Tabela 4.23: Frekuencat (absolute dhe në %) të presionit nga prindërit mbi bazën e gjinisë 166
Tabela 4.24: Tre gjërat që pëlqeni më shumë në AMU – Nxënësit 168
Tabela 4.25: Tre gjërat që nuk pëlqeni aspak në AMU – Nxënësit 169
Tabela 4.26: Këshillat për nxënësit e rinj që do fillojnë AMU-në në këtë shkollë – Nxënësit 170
Tabela 4.27: Rekomandimet e prindit për mësuesit dhe shkollën 171
Tabela 4.28 Statistikat përshkruese të dimensioneve me dallime gjinore nga pyetësori i nxënësve 250

INDEKSI I FIGURAVE

Figura 1.1: Modeli i Sistemeve Ekologjike të Bronfenbrenner 24

INDEKSI I GRAFIKËVE

Grafiku 3.1: Ndërtimi gjinor i kampionit të nxënësve 88
Grafiku 3.2: Numri i pjesëtarëve në familje 89
Grafiku 3.3: Niveli arsimor i prindërve sipas deklarimit të nxënësve 90
Grafiku 3.4: Të ardhurat financiare të familjes sipas deklarimit të nxënësve 90
Grafiku 3.5: Ndërtimi gjinor i kampionit të prindërve 96
Grafiku 3.6: Niveli arsimor i prindërve sipas deklarimit të prindërve 97
Grafiku 3.7: Të ardhurat financiare të familjes mbi bazën e deklarimit të prindërve..... 97
Grafiku 3.8: Paraqitja grafike e variancës së faktorëve për pyetësorin e nxënësve 244
Grafiku 3.9:Paraqitja grafike e variancës së faktorëve për pyetësorin e prindërve 248
Grafiku 4.1: Ndryshimet gjinore sipas niveleve të arritjeve akademike kl. 6-të mbi bazën e raportimit të nxënësve..... 118
Grafiku 4.2: Niveli i të ardhurave financiare në familje sipas vendbanimit të nxënësit 120
Grafiku 4.3: Mesataret e arritjeve akademike të nxënësve kl. 5-të me IK 95% sipas strukturës së familjes..... 121
Grafiku 4.4: Mesataret e notave të kl. 5-të mbi bazën e të ardhurave financiare të familjes (deklarimi i prindërve) 124
Grafiku 4.5: Mesataret e notave të kl. 6-të mbi bazën e të ardhurave financiare të familjes (deklarimi i prindërve) 124

Grafiku 4.6: Vlerat mesatare të arritjeve akademike të nxënësve kl. 5-të dhe kl. 6-të sipas nivelit arsimor të nënave 126
Grafiku 4.7: Vlerat mesatare të arritjeve akademike të nxënësve kl. 5-të dhe kl. 6-të sipas nivelit arsimor të baballarëve 126
Grafiku 4.8: Vlerat mesatare të arritjeve akademike të nxënësve sipas nivelit arsimor të nënave (deklarimi i prindërve)..... 128
Grafiku 4.9: Vlerat mesatare të arritjeve akademike të nxënësve sipas nivelit arsimor të baballarëve (deklarimi i prindërve) 128
Grafiku 4.10: Mesataret e perceptimit të nxënësve ndaj përparimit të tyre me IK 95% sipas vendbanimit 128
Grafiku 4.11: Mesataret e perceptimit të nxënësve ndaj përparimit me IK 95% sipas llojit të strukturës së familjes 129
Grafiku 4.12: Mesataret e perceptimit të nxënësve ndaj përparimit me IK 95% sipas nivelit arsimor të nënës 130
Grafiku 4.13: Mesataret e ndikimit të qëndrimit ndaj detyrave të shtëpisë 131
Grafiku 4.14: Mesataret e ndikimit të qëndrimit ndaj detyrave të shtëpisë sipas të ardhurave financiare të familjes 131
Grafiku 4.15: Mesataret e ndikimit të qëndrimit ndaj detyrave të shtëpisë sipas nivelit arsimor të babait 132
Grafiku 4.16: Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU-në me IK 95% sipas strukturës së familjes 141
Grafiku 4.17: Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU-në me IK 95% sipas të ardhurave financiare të familjes ... 142
Grafiku 4.18: Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU- në me IK 95% sipas nivelit arsimor të nënës 142
Grafiku 4.19: Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU-në me IK 95% sipas nivelit arsimor të babait 143
Grafiku 4.20: Mesataret e perceptimit të nxënësve për mësuesit me IK 95% sipas vendbanimit..... 144
Grafiku 4.21: Mesataret e perceptimit të nxënësve ndaj mësuesve me IK 95% sipas të ardhurave financiare të familjes 145
Grafiku 4.22: Mesataret e perceptimit ndaj mësuesve sipas nivelit arsimor të babait (deklarimi i nxënësve) 146
Grafiku 4.23: Mesataret e ndikimit të vështirësive në sjellje me IK 95% sipas nivelit të të ardhurave financiare të familjes (deklarimi i nxënësve) 148
Grafiku 4.24: Mesataret e ndikimit të vështirësive në sjellje sipas nivelit arsimor të nënës 149
Grafiku 4.25: Mesataret e ndikimit të vështirësive në sjellje sipas nivelit arsimor të babait 149

Grafiku 4.26: Ndihma për lëndët e vështira – Nxënësit 151
Grafiku 4.27: Ndihma për lëndët e vështira – Prindërit 151
Grafiku 4.28: Mesataret e arritjeve akademike kl. 6-të me IK 95% mbi bazën e problemeve të ngacmimeve nga të tjerët në shkollë (raportimi i nxënësve) 157
Grafiku 4.29: Mesataret e arritjeve akademike kl. 6-të me IK 95% mbi bazën e problemeve të ngacmimeve nga të tjerët në shkollë (raportimi i prindërve) 158
Grafiku 4.30: Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me shkollën me IK 95% mbi bazën e ngacmimeve nga të tjerët (prindërit)..... 158
Grafiku 4.31: Mesataret e ndikimit të nivelit të përshtatshmërisë e kënaqësisë me shkollën mbi bazën e shoqërimit të fëmijës në shkollën e re me shokë nga fillorja 161
Grafiku 4.32: Mesataret e ndikimit në kohën e përshtatjes së nxënësve me shkollën e re mbi bazën e të paturit të një motre/vëllai më të madh në AMU(nxënësit)..... 162
Grafiku 4.33: Mesataret e notave të kl. 6-të mbi bazën e përshtatjes së fëmijëve me shkollën (deklarimi i prindërve) 165
Grafiku 4.34: Mesataret e arritjeve akademike të kl. 6-të mbi bazën e shqetësimit të prindërve 166
Grafiku 4.35: Shqetësimet e prindit në fillim të AMU-së 167

KAPITULLI I

HYRJE NË STUDIM

"Shumë gjëra në këtë jetë mund të presin, por jo fëmija,
atij nuk mund t'i themi nesër, se koha e tij është sot"

Gabriela Mistrali

Hyrje

Ndikues, ekzaltues dhe brilantë. Këto janë tri fjalë që përshkruajnë universitetet më të mëdha e më të mira në botë. Por, megjithatë ne nuk mund të arrijmë atje pa një arsimim të mirë. Ky udhëtim i të mësuarit fillon me arsimin parashkollor, dhe vazhdon me filloren, të mesmen dhe shkollën e lartë (Campbell, 2006). Përgjithësisht është supozuar se arsimi formal është një ndër kontribuesit e rëndësishëm për zhvillimin e aftësive të një individi dhe të kapacitetit njerëzor. Shkollat kanë një vend të veçantë jo vetëm për shkak se edukimi dhe "krijimi i aftësive" janë ndër objektivat parësorë të tyre, por edhe për shkak se ata janë faktori më i drejtpërdrejt i ndikuar nga politikat publike (EFA Global Monitoring Report, 2005, f. 40).

Është mirë pranuar se shpërndarja e të ardhurave personale në shoqëri është e lidhur fort me sasinë e edukimit që njerëzit kanë (EFA Global Monitoring Report, 2005). Sipas Organizatës për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim (OECD) "një nga qëllimet përfundimtare të politikbërësve është t'u mundësojnë qytetarëve të përfitojnë nga një ekonomi e globalizuar botërore. Kjo i udhëheq ata që të përqendrohen në përmirësimin e politikave arsimore, duke siguruar cilësinë e ofrimit të shërbimeve, një shpërndarje më të barabartë të mundësive të të mësuarit dhe nxitje të fortë për efikasitet më të madh në shkollim" (OECD, 2010, f. 3).

Komisioni Evropian i mëshon fort rolit themeltar të arsimit në mirëqenien ekonomike të vendeve duke u nisur nga pasojat jo pak të rënda të krizës ekonomike. Sipas KE-së, "Kriza ekonomike ka qenë një thirrje për tu zgjuar nga gjumi, duke na detyruar që të përqendrohemi në çështje që me të vërtetë kanë rëndësi. Arsimi është një

nga këto çështje themelore, pasi ai siguron çelësin për të ndërtuar dhe mbështetur të ardhmen tonë (Eurydice, 2014, f. 3).

Nisur nga rëndësia e padiskutueshme e arsimit në jetën e individit dhe të shoqërisë në përgjithësi, nga pozicioni im profesional në arsim dhe nga dëshira për të kontribuar sado pak në këtë sektor kyç, kam zgjedhur për këtë studim doktorate një temë që i përket fushës së arsimit dhe ka të bëjë me problemet që hasen gjatë kalimit të nxënësve nga një cikël shkollimi në një tjetër.

Sistemi arsimor është ndërtuar i tillë që fëmija gjatë edukimit të tij, patjetër do të ndjekë disa nivele shkollimi të cilat përkojnë edhe me zhvillimin e tij fizik, psikik dhe kognitiv. Natyrisht, kalimi nga një nivel shkollimi në tjetrin shoqërohet me probleme përsa i përket përshtatjes së fëmijës me nivelin e ri. Pikërisht, problemet akademike dhe sociale me të cilat përballen fëmijët gjatë përshtatjes së tyre kur kalojnë nga arsimi fillor në arsimin e mesëm të ulët, do të jetë objekti i studimit tim.

Në këtë kapitull do të pasqyrohet konteksti i studimit si dhe do të përshkruhen qëllimet, objektivat, pyetjet dhe çështjet kërkimore. Natyrisht aktualiteti dhe rëndësia e problemit të studimit do të paraqiten përmes pasqyrimit të studimeve më të rëndësishme ndërkombëtare të fushës së tranzicionit shkollor dhe nga parashtrimi i arsyeve që më shtynë të ndërmarr këtë studim. Kapitulli i parë do të vijojë me përkufizimin e termave, listën e shkurtimeve të përdorura (akronimet) dhe organizimin e strukturës së studimit.

Konteksti dhe parashtrimi i problemit

Shumica e studimeve gjatësore dhe atyre ndër-sektoriale sugjerojnë përjetimin e rezultateve negative emocionale dhe akademike nga nxënësit pas tranzicionit nga shkolla fillore në të mesmen, por edhe në kalimin nga shkolla e mesme në të lartën (Lipps, 2005, f. 7). Në kalimin nga shkolla fillore në arsimin e mesëm të ulët hasen probleme të tilla si: largimi i nxënësve nga mësimi ose mungesa të shumta të pajustifikuara, dështim në shkollë, papajtueshmëri me shkollën, sjellje jo të përshtatshme të nxënësve. Sjellje të tilla i atribuohen ndryshimeve radikale që paraqiten në jetën e përditshme të nxënësve kur ata kalojnë nga njëri nivel shkollimi në tjetrin (Hargreaves, Earl dhe Ryan, 1996; Eyers, Cormack dhe Barrat, 1992; Measor dhe Woods 1984; Blyth, Simmons dhe Carlton-Ford 1983; Power dhe Cotterell 1981; të gjitha të cituara në Howard & Johnson, 1999, f. 1).

Këto ndryshime radikale, përgjegjëse për vështirësitë në përshtatjen e fëmijëve me ciklin e ri shkollor, u identifikuan nga një numër i konsiderueshëm hulumtimesh. P.sh., Richardson, Caldarella, Young dhe Young (1999), në përmbledhjen e punimit të tyre, tregojnë se problemet në përshtatjen e nxënësve mund të vijnë nga:

a) Disa ndryshime thelbësore në edukim: një mësues kundrejt disa mësuesve; pritshmëri të larta për menaxhimin e pavarur të qëllimeve akademike, sociale dhe emocionale.
b) Ndryshimet në zhvillim: zhvillimin fizik; rritjen e rrethit shoqëror; lëvizjen nga shoqëria me të njëjtën gjini, në shoqëri më gjini të ndryshme; lidhjet romantike; ndryshimet në zhvillimin kognitiv.

Përveç këtyre, të tjera ndryshime identifikohen ndërmjet arsimit fillor dhe atij të mesëm në përgjithësi. Është rënë dakord që përveç ndryshimeve të dukshme që fëmijët fitojnë në lidhje me gjëra të tilla si: përmasa e shkollës, numri i mësuesve dhe një numër lëndësh të reja, lëvizja nga shkolla fillore në atë nëntë vjeçare, gjithashtu përfshin një lëvizje ndërmjet dy kulturave radikalisht të ndryshme të shkollimit (Hargreavers e të tj., 1996; Cullingford, 1999). Nga njëra anë kultura e shkollës fillore, thekson kujdesin, ushqen nxënësin dhe ofron një ndjenjë të përkatësisë ndaj një grupi të caktuar njerëzish; nga ana tjetër, kultura e shkollës nëntë vjeçare është e orientuar përkundrejt të mësuarit të lëndëve akademike, duke theksuar ndryshimet e nxënësve në bazë arritjesh dhe prodhon përvojat e fragmentimit dhe izolimit, në vend të kohezionit dhe lidhjes (Howard dhe Johnson, 1999, f. 1).

Pasqyrimi i këtyre ndryshime thelbësore reflektohet padyshim në nivele dhe përmasa të ndryshme tek fëmija, duke ndikuar fuqishëm tek zhvillimi emocional përmes përjetimit të ankthit, konfuzionit, mungesës së stabilitetit dhe më pas tjetërsimit dhe mosangazhimit (Howard dhe Johnson, 1999).

Natyrisht matësit më të përhapur për vlerësimin e suksesit të fëmijëve në shkollë, ndonëse jo të vetmit, janë arritjet akademike, të cilat mbartin peshën kryesore gjatë tranzicionit shkollor nga fillorja në arsimin e mesëm të ulët (Tillezcek dhe Ferguson, 2007; McGee, Ward, Gibbons, dhe Harlow 2004). Argumentet dhe evidencat nga studimet ndërkombëtare treguan qartë "rëniet" në rezultatet akademike të nxënësve, mërzitjen e tyre, mungesën e sfidave akademike dhe të përpjekjeve për të dalë mirë (Fouracre, 1993; Galton, Gray & Ruddock, 1999), zhgënjimin e fëmijëve për punën

akademike gjatë vitit të parë në AMU (Kirkpatrick, 1992, 1995); ndikimin negativ tek mesatarja e notave dhe tek arritjet akademike (Grolnick, Kurowski, Dunlap & Hevey, 2000; Simmons & Blyth, 1987).

West dhe Schwerdt (2012) theksuan në studimin e tyre se *"Rëniet në arritje që vumë re si për nxënësit që shkuan në AMU ashtu edhe në të mesmen, sugjeruan se duke lëvizur nga një shkollë në tjetrën (ose thjesht duke qenë klasa më e re në një shkollë) ndikonin negativisht në performancën e nxënësit"*. Këta kërkues gjetën se rëniet më të mëdha u shënuan në lëndën e matematikës dhe të gjuhës. Po ashtu, Galton e të tj., (1999) vertetuan se në testet e standardizuara, notat e nxënësve binin me një të tretën e tyre në krahasim me vitin e fundit të shkollës fillore.

Ndër sfidat e tranzicionit me të cilat nxënësit do të përballen, përveç atyre akademike, studiuesit radhisin edhe aspektin e marrëdhënieve sociale, si: mosvazhdimin e marrëdhënieve të moshatarëve, mosvazhdimin e stafit mësimor dhe të ambjenteve fizike të shkollës (Elias, 2002; Ministerial Advisory Committee for Educational Renewal, 2003; cituar në Ganeson, 2006, f. 38), dhe rëndësinë e marrëdhënies së prindit me shkollën në arritjet akademike të nxënësve (Crosnoe, 2010; Hill dhe Tyson, 2009; Shumow dhe Miller, 2001).

Serbin & Bukowski (2006) realizuan një studim gjatësor me një kohëzgjatje prej 9 vitesh duke përfshirë fëmijët që nga kopshti dhe deri në shkollën e mesme, në të cilin kishin si objektiv kërkimi rëndësinë e marrëdhënieve mes bashkëmoshatarëve. Përfundimi me të cilën dolën autorët kanadezë, kishte të bënte me faktin se zhvillimi i marrëdhënieve të mira të bashkëmoshatarëve deri në fund të shkollimit fillor, së bashku me aftësitë sociale të zhvilluara mirë, ishin vendimtare për funksionimin efektiv në gjithë tranzicionin nga shkolla fillore në të mesmen (f. 37).

Studimi i realizuar nga Kingery & Erdley (2007) mbështeti gjetjet e mëparshme nga literatura, sipas të cilave, fëmijët me pranim të ulët të bashkëmoshatarëve, me pak shokë, ose me cilësi të ulët të miqësive në klasën e pestë, prireshin të kishin nivele më të larta të vetmisë dhe nivele të ulëta të përfshirjes shkollore para tranzicionit, e cila i vendoste ata në rrezik më të madh për përjetimin e vështirësive në këto fusha pas hyrjes shkollën e mesme (f. 83).

Formimi i marrëdhënieve të mirëbesimit me mësuesit e rinj të arsimit të mesëm të ulët, vlerësohet se është shumë i rëndësishëm (Perry e të tj. 2006). Por vështirësia në

krijimin e këtyre marrëdhënieve qëndronte tek organizimi i ndryshëm i mjedisit shkollor [në AMU], i shoqëruar në mënyrë të pashmangshme me kërkesat e ndryshuara akademike të shkollës (f. 13).

Binom ndikues pozitiv ose negativ i drejtpërdrejt mbi performancën e nxënësit, është ai që krijon prindi me shkollën. Familja është parë si një tjetër kontekst i rëndësishëm që mund të kontribuojë në reagimet e fëmijës karshi tranzicionit. Përfshirja e prindit në shkollë, vlerësohej pozitivisht influencuese mbi arritjet akademike dhe sjelljen në shoqëri të fëmijëve në studimet e Catsambis (2001) dhe Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates, & Pettit (2004).

Gjithashtu, meta-analiza e bërë për 50 studime nga Hill dhe Tyson (2009), konkludoi se përfshirja e prindit në shkollë ishte në korrelacion pozitiv me arritjet akademike të nxënësve. Të tjerë faktorë që ndikonin në ecurinë akademike të nxënësve pas kalimit të tyre për në AMU, ishin ndryshimet pedagogjike dhe kurrikulare të këtij nivel shkollimi me atë të fillores (faktorë që do të trajtohen me hollësi më poshtë në kapitullin e shqyrtimit të literaturës).

Prezantimi i mësipërm paraqet kontekstin në të cilin ky studim do të zhvillohet. Bollëku i studimeve ndërkombëtare padyshim që më ka ndihmuar në konceptimin dhe ndërtimin e këtij studimi, në krahasimin që do t'i bëhet gjetjeve të këtij punimi me ato të vendeve të tjera, si dhe ka plotësuar kuadrin e referencave. Duhet thënë se studimet shqiptare, të përshkruara në kapitullin e dytë, janë shumë të pakta në numër dhe të ngushta në fokusin e tyre përsa i përket problemeve të tranzicionit shkollor. Prandaj, nisur nga kjo nevojë dhe nga mungesa e hulumtimeve të tilla, e gjykoj të rëndësishëm dhe të domosdoshëm kryerjen e këtij studimi, i cili jo vetëm do të trajtojë më gjërësisht problemet në përshtatjen akademike dhe sociale të nxënësve dhe faktorët ndikues mbi këto të fundit, por do të dalë edhe me disa rekomandime të rëndësishme ku objektivi kryesor do të jetë përmirësimi i disa aspekteve shkollore gjatë kësaj periudhe. Duke qënë i pari studim i këtij lloji në vendin tonë, me gjithë plus minuset që përfaqëson duke qënë i tillë, ky studim do shërbejë edhe si fillesë për realizimin e studimeve të mëvonshme sistematike në këtë fushë në terrenin dhe shkollën shqiptare.

Qëllimi dhe objektivat e studimit

Studimi ka si qëllim kryesor evidentimin dhe eksplorimin e vështirësive në përshtatjen akademike dhe sociale të nxënësve gjatë kalimit të tyre nga arsimi fillor për në arsimin e mesëm të ulët. Në mënyrë më specifike, ky studim synon të përcaktojë faktorët individualë, familjar dhe shkollor që ndikojnë tek aftësitë e fëmijës për t'u përshtatur me mjedisin shkollor, me kërkesat e reja akademike dhe ndryshimet sociale, të zbulojë perceptimet dhe eksperiencat e nxënësve dhe familjarëve të tyre si dhe metodat e punës së mësuesve për lehtësimin e vështirësive të fillimit dhe opinionet e tyre gjatë kësaj periudhe specifike arsimore.

Një qëllim tjetër ishte prezantimi i përvojës bashkëkohore në lidhje me procesin e tranzicionit arsimor të fëmijëve. Realizimi i këtij prezantimi përmes shqyrtimit të literaturës përkatëse ndërkombëtare, veçanërisht të pikës specifike tranzitore nga arsimi fillor për në arsimin e mesëm të ulët, u bë me qëllim njohjen, shqyrtimin dhe studimin më të thellë të kuadrit konceptual, teorik dhe metodologjik të problematikave të fushës, i cili do të shërbejë si një bazë e fortë mbështetjeje jo vetëm për konceptimin dhe ndërtimin e këtij studimi, por edhe për krahasimin e rezultateve dhe kuadrin e referencës.

Përfundimet që do gjenerojë studimi do të kontribuojnë në zbulimin e faktorëve që ndikojnë arritjet akademike dhe sociale të nxënësve gjatë tranzicionit shkollor, në paraqitjen e realitetit të problematikave të shkollës shqiptare përsa i takon problemit të studimit përkundrejt realitetit të shkollave të vendeve të tjera dhe së fundmi në dhënien e disa rekomandimeve. Bazuar në gjetjet empirike të këtij studimi, rekomandimet që do të paraqiten do të ndihmojnë për zbatimin e një politike efektive nga pushteti qendror dhe lokal si dhe të një praktike shkollore nga drejtuesit dhe stafi pedagogjik i mësuesve për ndërtimin sa më të mirë të punës së tyre me qëllim lehtësimin e vështirësive të përshtatjes shkollore, akademike dhe sociale të nxënësve që fillojnë AMU-në.

Objektivat e studimit

Ky studim fokusohet në eksplorimin e problemeve të përshtatjes akademike dhe sociale të nxënësve gjatë kalimit të tyre nga arsimi fillor për në arsimin e mesëm të ulët.

Objektivat specifikë të këtij studimi janë:

1. Të vërtetojë se si përshtatshmëria me shkollën, arritjet akademike dhe sjellja sociale e nxënësve ndikohen nga kalimi për në AMU dhe ndryshojnë mbi bazën e ndryshoreve demografike;
2. Të paraqesë llojet e vështirësive, arsyet e rezultateve më të ulëta në AMU dhe punën për kapërcimin e vështirësive;
3. Të shqyrtojë faktorët kryesore individualë, familjarë dhe shkollorë që ndikojnë në përshtatshmërinë akademike dhe sociale të nxënësve;
4. Të prezantojë disa rekomandimeve për një përshtatje sa më të mirë të nxënësve me AMU-në.

Pyetjet dhe çështjet kërkimore

Diapazoni i gjerë i problemeve të përshtatjes akademike, shkollore dhe atyre sociale dhe pasqyrimi i marrëdhënieve të rëndësishme që krijoheshin ndërmjet variablave të dimensioneve me njëri–tjetrin dhe ndikimit të ndryshoreve demografike mbi këto variabla, regjistroi një numër të madh pyetjesh kërkimore. Në përpjekje për të paraqitur një numër më të reduktuar pyetjesh, por pa cenuar aspak përmbajtjen e tyre, u pa e nevojshme paraqitja e tyre përmes disa pyetjeve dhe çështjeve kërkimore, të cilat do të përmbajnë çështjet më të rëndësishme që do të maten. Pyetjet dhe çështjet kërkimore janë shoqëruar me nga një paragraf sqarues i cili paraqet në mënyrë të detajuar marrëdhëniet, ndikimet dhe korrelacionet ndërmjet variablave që do të maten si dhe pyetjet nga pjesa cilësore e studimit.

Ky studim bazohet mbi këto pyetje dhe çështje kërkimore:

Pyetja kërkimore 1: Cili është ndikimi i kalimit nga arsimi fillor për në arsimin e mesëm të ulët në arritjet akademike të nxënësve?

Me anë të kësaj pyetje kërkimore do të vërtetoj:

a) Ndikimin e kalimit të nxënësve nga AF në AMU në arritjet e tyre akademike, sipas nxënësve, prindërve, mësuesve.
b) Ndikimin e ndryshoreve të pavarura demografike në dimensionet e arritjeve akademike të nxënësve para dhe pas kalimit për në AMU: në arritjet akademike,

në perceptimin e nxënësve ndaj përparimit të tyre, në qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë, sipas deklarimit të nxënësve dhe prindërve të tyre.

c) Sa shumë variancë shpjegojnë ndryshoret demografike në arritjet akademike të nxënësve para dhe pas kalimit të nxënësve për në AMU.
d) Lëndët në të cilat kanë vështirësi.
e) Arsyet e rezultateve akademike më të ulëta.

Pyetja kërkimore 2: Si ndikojnë ndryshoret e pavarura demografike mbi variablat e dimensioneve të përshtatshmërisë me shkollën dhe të sjelljes sociale para dhe pas kalimit për në AMU?

Me anë të kësaj pyetje kërkimore do të vërtetoj:

a) Ndikimin e ndryshoreve demografike në variablat e dimensionit të përshtatshmërisë e kënaqësisë me shkollën, sipas raportimit të nxënësve dhe prindërve të tyre.
b) Ndikimin e ndryshoreve demografike në variablat e dimensioneve të sjelljes sociale, sipas raportimit të nxënësve dhe prindërve.
c) Llojet e vështirësive me të cilat përballen nxënësit kur fillojnë AMU-në, sipas raportimit të nxënësve, prindërve dhe mësuesve.
d) Çfarë është bërë për kapërcimin e vështirësive?

Pyetja kërkimore 3: Cila është marrëdhënia ndërmjet variablave të dimensioneve akademike, të përshtatshmërisë me shkollën dhe të sjelljes sociale?

Me anë të kësaj pyetje kërkimore do të vërtetoj:

a) Korrelacionet ndërmjet dimensioneve akademike, të përshtatshmërisë me shkollën dhe të sjelljes sociale, sipas raportimit të nxënësve dhe prindërve.

b) Ndikimin e perceptimit ndaj përparimit dhe të vështirësive në sjellje për parashikimin e arritjeve akademike të kl. 6$^{-\text{të}}$, pas kontrollit për ndikimin e variablave demografikë.
c) Ndikimin e problemeve të ngacmimit të nxënësve nga të tjerët në: arritjet akademike, nivelin e përshtatshmërisë me shkollën dhe në kohën e përshtatjes.

Çështje kërkimore 1: Marrëdhëniet mes faktorëve të rinj dhe arritjeve akademike të nxënësve.

Me anë të kësaj çështje kërkimore do të vërtetoj:

a) Ndikimin e shoqërimit të fëmijëve në shkollën e re me një grup shokësh nga shkolla fillore në arritjet akademike, në nivelin e përshtatshmërisë me shkollën dhe në kohën e përshtatjes me shkollën.
b) Ndikimin e pasjes së motrave/vëllezërve më të mëdhenj në shkollë në arritjet akademike, në nivelin e përshtatshmërisë e kënaqësisë me shkollën dhe në kohën e përshtatjes me AMU-në.
c) Marrëdhënien ndërmjet përshtatshmërisë së nxënësve me shkollën dhe vështirësive të tyre në sjellje me faktin e ndërrimit të shkollës.
d) Faktorët që ndikojnë tek aftësitë e fëmijës për t'u përshtatur.

Çështje kërkimore 2: Eksperiencat dhe perceptimet në familje gjatë kalimit të fëmijëve në AMU.

Me anë të kësaj çështje kërkimore do të vërtetoj:

a) Korrelacionin ndërmjet nivelit të përshtatjes me shkollën dhe arritjeve akademike.
b) Korrelacionin ndërmjet nivelit të shqetësimit të prindërve për përshtatshmërinë e fëmijëve me shkollën dhe ecurisë akademike të tyre në klasën e gjashtë.
c) Ndikimin e presionit të ushtruar nga prindërit sipas gjinisë së fëmijës.
d) Eksperiencat, perceptimet dhe rekomandimet e nxënësve dhe prindërve për një përshtatje sa më të mirë me AMU-në.

Aktualiteti dhe rëndësia e studimit

Tranzicioni i nxënësve ndërmjet shkollimit fillor dhe atij të mesëm është një çështje arsimore me rëndësi ndërkombëtare (Cox dhe Kennedy, 2008, f. xi).

Për të paktën një gjysmë shekulli ka qenë gjerësisht e pranuar nga mësuesit, inspektorët e shkollave, psikologët shkollor, politikbërësit, studiuesit, dhe vërtet nga vetë nxënësit, se kalimi nga shkolla fillore në shkollën e mesme është një moment kyç, një moment historik dhe një nga ritet e kalimit në jetën e një fëmije. Ajo është gjithashtu një

kohë e ndryshimeve të konsiderueshme dhe e sfidave të shumta (James, Davidson, See, Knowles, 2010, f. 15).

Kalimi nga shkolla fillore në arsimin e mesëm të ulët u intereson specialistëve të zhvillimit, edhe pse mendohet se është një eksperiencë normative për të gjithë fëmijët, ky kalim mund të jetë plot stres. Arsyeja e kësaj qëndron se ky kalim bëhet në një kohë ku shumë ndryshime individuale, në familje dhe në shkollë, zënë vend njëkohësisht (Santrock, 1999, f 344). Kërkuesit rreth kësaj çështje arsimore, i grupojnë sfidat me të cilat përballen nxënësit gjatë tranzicionit shkollor në dy aspekte: në aspektin e jashtëm dhe të brendshëm. Produkt i aspekteve të jashtme mund të jenë sfidat arsimore, akademike, organizative, pedagogjike, ndryshimet gjeografike dhe kulturore. Sfida të tjera [të brëndshme] lindin nga ndryshimet personale dhe individuale brenda fëmijës dhe mund të përfshijnë ndryshimet e lidhura me adoleshencën që po afrohet, të tilla si: ndryshimet fizike, biologjike, emocionale, psikologjike, sociale dhe të sjelljes (James e të tj., 2010).

Qasja e këtij studimi është kryesisht e natyrës pedagogjike me elementë sociologjikë. Ai do të përcaktojë ndryshimet në rezultatet akademike të nxënësve si pasojë e kalimit në ciklin e lartë të 9-vjeçares dhe metodat pedagogjike të punës së mësuesve për lehtësimin e vështirësive të nxënësve. Qasja sociologjike konsiston në mbështetjen e këtij studimi mbi teorinë ekologjike të Bronfenbrennerit dhe në dy teoritë e tranzicionit shkollor. Modelet ekologjike sigurojnë një kornizë për shqyrtimin e tranzicioneve arsimore (Perry e të tjerë, 2006) dhe marrëdhëniet që krijon fëmija me mësuesit, bashkëmoshatarët dhe prindërit janë kritike për parashikimin e suksesit të tij gjatë tranzicionit shkollor (Pianta, 2003). Këto marrëdhënie janë fokus i këtij studimi.

Aspekti që është studiuar më shumë, është ai i performancës akademike, i cili është vërtetuar se gjatë kohës së tranzicionit shkollor, pëson rënie (West dhe Schwerdt, 2012; Ofsted, 2002; Ofsted, 1998; Grolnick e të tj., 2000; Galton, Gray dhe Ruddock, 1999; Alspaugh, 1998). Tranzicioni, për shumë nxënës, është konsideruar si një kohë e ankthit madje edhe e stresit (Cox & Kennedy, 2008, f. xi). Pasojat negative të kalimit të fëmijëve për në AMU, u reflektuan në numrin e madh të pezullimeve, përjashtimeve dhe mungesave të nxënësve të klasës së shtatë në shkollat e dy lokaliteteve në Australi. Studiuesit Howard dhe Johnson (1999) morën shtysë nga këto statistika shqetësuese për të bërë studimin e tyre në lidhje me mundësitë dhe paradokset që tranzicioni shkollor nga

fillorja në të mesmen përfaqëson. Autorët paraqitën disa nga sfidat e tranzicionit shkollor për nxënësit e klasës së shtatë, si: zënien e shokëve të rinj, përshtatjen me shkollën, me mësuesit dhe rrethin shoqëror, menaxhimin e ngacmimeve, ruajtjen e rezultateve, dhe çështjet praktike në lidhje me madhësinë e shkollës, deshifrimin e orarit mësimor dhe gjetjen e klasave. Nxënësit dhe prindërit favorizonin testimet më të forta, vlerësimin me nota dhe klasifikimin e nxënësve, nevojën për "disiplinë më të ashpër" në lidhje me mënyrat e sjelljes brenda dhe jashtë klasës, si dhe mënyrat e adresimit të ankesave dhe mbajtjen e uniformës (Howard dhe Johnson, 1999, f. 7).

Kalimi nga shkolla fillore në shkollën e mesme është një përvojë e madhe jete për nxënësit dhe familjet e tyre (Sutherland, Yee, McNess & Harris, 2010). Këto studiues deklaruan se për shumicën, kjo është një kohë e zgjerimit të horizonteve dhe e rritjes së pavarësisë. Megjithatë, dështmitë nga gjetjet e studimit të tyre dhe nga hulumtimet e mëparshme, treguan që për një pakicë të konsiderueshme ajo mund të jetë një kohë kur besimi i tyre si nxënës zvogëlohet dhe ata dështojnë të përparojnë siç pritet. Ka edhe raste ekstreme kur kjo mund të jetë një kohë e traumave të mëdha e cila shkakton një mosangazhim me arsimin formal (f. 5).

Rezultate "të pakënaqshme" në arritjet e nxënësve për 50 përqind të shkollave të arsimit të mesëm të ulët, të inspektuara menjëherë pas kalimit të tyre nga shkolla fillore, u raportuan nga inspektimet e bëra në Angli nga Zyra Kombëtare për Standartet në Arsim (Ofsted, 1998, 2002). Ata konkluduan se një ndër shkaqet për rëniet në performancën akademike, ishte mosndërtimi mirë i punës në shkollat e AMU-së, krahasuar me atë që nxënësit e klasës së shtatë ishin mësuar të bënin në fillore (cituar nga James e të tj., 2010, fq. 16).

Duke marrë në konsideratë rezymenë e paraqitur më lart, se tranzicioni shkollor i nxënësve është një çështje ndërkombëtare e studiuar së paku për më shumë se pesë dekada, problemet e së cilës janë shqetësuese për nxënësit, prindërit dhe mësuesit dhe përcaktimin, se "Tranzicioni në mes fazave të fillores dhe të mesmes, është referuar si një nga më të vështirit në karrierën arsimore të nxënësve ..." (Zeedyk e të tjerë, 2003), si dhe duke marrë parasysh mungesën e studimeve të tilla në arsimin dhe shkollën shqiptare, mora shkas të ndërmarr këtë studim në të cilin synoj të trajtoj problemet e përshtatjes akademike dhe sociale të nxënësve gjatë kalimit për në arsimin e mesëm të ulët.

Përkufizimi i termave

Tranzicioni në edukim sipas Universitetit të Oksfordit në Angli "përcakton pikën në të cilën nxënësit kalojnë nga njëri institucion arsimor në tjetrin, kur ata kanë arritur një moshë të caktuar ose kanë përfunduar një fazë dhe fillojnë një tjetër". Ose "lëvizja nga një kontekst dhe vendosja e marrëdhënieve ndërpersonale me një tjetër" (Jindal-Snape & Miller, 2008). Përkufizimi më i plotë jepet nga Departamenti i Arsimit dhe i Zhvillimit të Fëmijërisë së Hershme në Viktoria të Australisë, i cili e përcakton tranzicionin edukativ si "*... një periudhë të ndryshimeve që mund të jenë edhe sfiduese edhe emocionuese, në të cilën fëmijët dhe familjet përshtaten me role të reja, identitete dhe pritshmëri, me ndërveprime dhe marrëdhënie të reja"* (cituar në Hanewald, 2013, f. 63).

Transferimi shkollor është një term tjetër që përdoret shpesh në vend të termit "tranzicion", duke përshkruar ndryshimet e mëdha në fushën e arsimit të një personi të ri kur ai transferohet nga një shkollë në një tjetër (Galton e të tjerë, 1999).

Arritjet akademike përfaqësojnë rezultatet e performancës që tregojnë shkallën në të cilën një person ka përmbushur qëllimet specifike që ishin fokusi i aktiviteteve në mjediset mësimore, në mënyrë të veçantë në shkollë, kolegj, dhe universitet (Steinmayr, MeinBner, Weidinger dhe Wirthwein, 2014).

Statusi social-ekonomik i referohet një kombinimi të karakteristikave të familjes së një nxënësi që përshkruan statusin social, ekonomik dhe kulturor të tij. Ky indeks përfshin një sërë aspektesh të familjes dhe të kushteve në shtëpi të nxënësit që kombinon informacion mbi arsimin, profesionet e prindërve dhe pasurinë në shtëpi (OECD, 2010, f. 29).

Ndërveprimet sociale në tranzicion i referohen marrëdhënieve që krijon nxënësi me mësuesit e rinj, me bashkëmoshatarët dhe me prindërit në shtëpi, marrëdhënie të cilat kanë zënë një vend të rëndësishëm në këtë punim.

Arsim fillor përbëhet nga pesë klasa, nga klasa e parë deri në klasën e pestë (MASH, 2004: Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004-2015, f. 12).

Arsim i mesëm i ulët është emërtimi i ri i ciklit të lartë 9-vjeçar, i cili përbëhet nga katër klasa, nga klasa e gjashtë deri në klasën e nëntë (MASH, 2004: Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004-2015, f. 12).

Lista e shkurtimeve të përdorura

OECD	Organizata për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim
EFA	Arsimi për të Gjithë
KE	Komisioni Evropian
SKZHAP	Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar
QPZ	Qendra e Publikimeve Zyrtare
VKM	Vendim i Këshillit të Ministrave
IDN	Instituti për Demokraci dhe Ndërmjetësim
IDRA	Instituti për Kërkime dhe Alternativa Zhvillimi
MASH	Ministria e Arsimit dhe Shkencës
DAR	Drejtoria Arsimore Rajonale
ZA	Zyrë Arsimore
AF	Arsimi fillor
AMU	Arsimi i mesëm i ulët
SSE	Statusi social-ekonomik
IK	Intevali i Konfidencës

Organizimi i studimit

Ky studim është i organizuar në 6 kapituj:

Në kapitullin e parë "Hyrje" gjeni të trajtuar kontekstin në të cilin zhvillohet studimi dhe parashtrimin e problemit të tranzicionit shkollor të nxënësve, qëllimin dhe objektivat, pyetjet dhe çështjet kërkimore, aktualitetin dhe rëndësinë e tij për shkollën shqiptare, arsyet që më shtynë për të realizuar këtë studim, përkufizimin e termave, listën e shkurtimeve dhe mënyrën e organizimit të këtij studimi shkencor.

Kapitulli i dytë "Shqyrtimi i literaturës" trajton në mënyrë të përmbledhur organizimin e arsimit fillor dhe nëntëvjeçar në Shqipëri, në kontinentin Evropian dhe në SHBA. Paraqet në mënyrë koncize teoritë kryesore lidhur me tranzicionet arsimore, teoritë zhvillimore të adoleshencës, lidhjen ndërmjet teorive të zhvillimit njerëzor dhe tranzicionit shkollor, arritjet akademike të nxënësve në tranzicion dhe faktorët socialë me gjithë përbërësit e tyre përkatës. Gjithashtu do të gjeni të pasqyruara studimet albanologjike lidhur me tranzicionet shkollore në vendin tonë. Prezantimi i përmbledhjeve pas çdo sesioni të literaturës, është me mjaft interes.

Kapitulli i tretë "Metodologjia" trajton të gjithë aspektin metodologjik të ndjekur për realizimin e këtij kërkimi empirik. Në fillim përshkruhen qartë metoda e studimit dhe arsyet e përzgjedhjes së kësaj metode, popullata dhe procedurat e kampionimit, ndërtimi i instrumenteve cilësorë dhe sasiorë të përdorur dhe shpjegimi i dimensioneve të tyre. Një rëndësi e veçantë i kushtohet përcaktimit të vlefshmërisë dhe besueshmërisë së instrumentëve, proçedurave të mbledhjes së të dhënave dhe të analizimit të tyre, zhvillimit të analizave paraprake të dy instrumentëve të përdorur, e realizuar kjo përmes standartizimit të tyre që kishin të bënin me pastrimin e të dhënave, analizën e të dhënave të munguara, vlerësimin e normalitetit dhe kryerjen e analizës faktoriale. Përshkrimi i mënyrës së realizimit të analizave cilësore dhe atyre statistikore, do vijojë më pas, së bashku me konsideratat etike që u ndoqën gjatë realizimit të këtij studimi.

Kapitulli i katërt "Rezultatet e studimit" prezanton në mënyrë të detajuar gjetjet e studimit, të cilat do të jepen të strukturuara sipas pyetjeve dhe çështjeve kërkimore. Meqenëse në këtë studim u përdorën metodat miks, ky fakt u ruajt dhe u mor parasysh edhe në paraqitjen e rezultateve. Kështu, analizat e të dhënave nga pjesa sasiore e studimit do të jepen të gërshetuara me gjetjet cilësore nga intervistat me mësues dhe nga pyetjet e hapura që nxënësit dhe prindërit e tyre i plotësuan në instrumentet përkatës. Paraqitja grafike dhe ajo tabelore do të lehtësojnë leximin e rezultateve të dala nga ky studim.

Kapitulli i pestë "Diskutime të studimit" diskuton gjetjet më të rëndësishme të studimit, do të gjenden pikat e takimit, ndryshimet dhe kontradiktat me gjetje të ngjashme nga studimet e huaja ndërkombëtare të fushës. Objektivat e studimit do të shërbejnë si një strukturë ndërtimi për prezantimin e këtij kapitulli.

Kapitulli i gjashtë “Përfundime dhe rekomandime” paraqet përfundimet e studimit, të cilat do të jepen si përshkrime cilësore të gjetjeve më të rëndësishme të tij dhe do të vazhdojë me disa rekomandime konkrete që kanë të bëjnë me politikat qeveritare, me disa praktika shkollore që duhen të zbatohen nga drejtuesit dhe mësuesit dhe në fund me disa rekomandime për prindërit. Kapitulli do vijojë me vlerësimin e avantazheve dhe kufizimeve të studimit, të cilat mendoj se janë tregues të një pjekurie studimore. Natyrisht, si hap përmbyllës i këtij kapitulli do të propozohen disa sugjerime për kërkime të mëtejshme në fushën e tranzicionit shkollor.

Pjesë e rëndësishme e studimit janë edhe seksionet e bibliografisë dhe anekset. Bibliografia përmban të gjithë burimet e përdorura për këtë studim, ndërsa anekset pasqyrojnë të plotë kërkesën për lejimin e zhvillimit të studimit dhe dokumentin për lejimin e administrimit të instrumenteve në shkolla nga DAR Shkodër, tre instrumentet e studimit (dy pyetësorët dhe skedën e intervistës me mësuesit), tabelat nga analiza faktoriale dhe ato më të rëndësishmet deskriptive të pyetësorit të nxënësve dhe të prindërve.

KAPITULLI II

SHQYRTIMI I LITERATURËS

Organizimi i arsimit fillor dhe nëntëvjeçar në Shqipëri

Në reformat e thella arsimore rigjykohet posaçërisht struktura e sistemit arsimor, pasi struktura dhe përmbajtja janë tek e fundit elementë themelorë (Llambiri, 1995, f. 7). Nisur nga ky përcaktim si dhe nga dëshira për ta paraqitur sa më të plotë disertacionin tim, po paraqes reformat e mëdha arsimore në Shqipëri të lidhura ngushtë me ndryshimet themelore në strukturën e arsimit të detyrueshëm në vendin tonë që nga viti 1912. Do fokusohem tek kuadri ligjor, sipas të cilit, ndryshimet në strukturën e arsimit bazë, u sanksionuan me ligj.

Me krijimin e shtetit shqiptar me 28 nëntor 1912, arsimi trashëgoi tepër pak nga përvoja arsimore gjatë pushtimit turk (Sina & Hamzaj, 2006, f. 5). Në Shqipëri funksionuan kryesisht shkolla të tipit të mejtepeve, të ngritura pranë xhamive apo ndonjë shkollë tjetër fetare. Vitet e shkollimit në të gjitha klasat e fillores lëviznin nga 3 deri në 5 vjet, duke marrë emra të ndryshëm si: shkolla qytetëse, platore, etj. Kanuni i Përtashëm i Administratës Civile, i përpiluar në nëntor të 1913 nga qeveria e Ismail Qemalit, hartoi për herë të parë një program të thjeshtë arsimor ku u përcaktuan detyra të karakterit arsimor, si dhe u ngritën komisione të mirëfillta për programet e tekstet, për problemet e gjuhës, për njohjen e përvojës evropiane, etj. Por, kjo nismë shumë e mbarë u ndërpre me dorëheqjen e qeverisë së Ismail Qemalit dhe me pushtimin e Shqipërisë nga disa fuqi botërore në Luftën e parë Botërore (Sina & Hamzaj, 2006, f. 5-7).

Bazat ligjore të shkollës sonë u hodhën me Ligjin organik të arsimit (datë 13.4.1926), i cili përcaktoi strukturat e organeve të arsimit, komisionet shkollore në prefektura, nënprefektura e krahina, këshillat arsimorë si dhe statusin e parë të mësuesit tek ne. Më vonë, Dekretligji organik i arsimit i datës 26 tetor 1934 vendosi me ligj që: *"mësimi fillor i detyrueshëm për meshkuj e femra 6-13 vjeç, të jetë shtatëvjeçar (4+3)"* (Sina & Hamzaj, 2006, f. 8). Ligji për Reformën Arsimore në Shqipëri i datës 17 gusht 1946, konfirmonte krijimin e një shkolle unike me afat 7-vjeçar, i cili do të ishte i detyrueshëm për fëmijët e moshës 7-14 vjeç. Sipas këtij ligji *"shkolla fillore ka katër*

klasa nga e I-ra deri në fund të klasës së IV-të, shkolla 7-vjeçare në shtatë klasa, nga e I-ra deri në fund të klasës së VII-të" (AQSH, f. 511 (1947), dosja 17, f. 61. "Ligji për Reformën Arsimore në RPSH". Dekret i miratuar nga Presidiumi i Kuvendit Popullor, nr. 115, dt. 15.08.1946; cituar nga Duro, 2012, f. 19-20).

Që nga viti 1946-1962 arsimi i detyrueshëm në Shqipëri ishte ai 7-vjeçar. Në vitin akademik 1963-1964, sanksionohet me ligj kalimi nga arsimi 7-vjeçar në arsimin e përgjithshëm 8-vjeçar në bazë të Ligjit nr. 3698 datë 11.6.1963 "Mbi riorganizimin e sistemit arsimor në Republikën Popullore të Shqipërisë". Sipas nenit 9 të këtij ligji *"Shkolla tetëvjeçare është shkolla e mesme jo e plotë e arsimit të përgjithshëm. Katër klasat e para të saj (kl.I-IV) përbëjnë shkollën fillore"* dhe sipas nenit 10 *"Arsimi tetëvjeçar është i detyruar për të gjithë fëmijët, djem e vajza, prej moshës shtatë gjer gjashtëmbëdhjetë vjeç"* (Hamza, 2011).

Nga viti 1963-2003 arsimi i detyrueshëm në Shqipëri ishte ai 8-vjeçar nga klasa I–VIII (Ligji nr. 7952, datë 21.06.1995, Neni 6, pika 1 e këtij ligji). Si rezultat i Reformës së arsimit bazë që u ndërmor në vitet 2003-2007, arsimi i detyrueshëm ndryshoi nga 8 në 9 vjet (Hamza, 2011, f. 5). Sanksionimi ligjor i këtij vendimi, u bë me Ligjin nr. 7952, datë 21.6.1995 për sistemin arsimor parauniversitar, neni 8 (Ndryshuar fjalia e parë me ligjin nr. 9985, datë 11. 9. 2008, neni 3)[1] sipas të cilit *"të gjithë fëmijët e moshës 6-vjeçare në Republikën e Shqipërisë duhet të fillojnë arsimin bazë, i cili zgjat jo më pak se 9 vjet. Nxënësi është i detyruar të ndjekë arsimin e detyruar deri në moshën 16 vjeç"* (Fletorja Zyrtare, 2010, f. 16). Sipas SKZHAPU 2009-20013, këtë ndryshim nga arsimi 8-vjeçar në arsimin 9-vjeçar e reflektoi struktura e Ciklit të Ulët, e cila me planin e ri mësimor të miratuar nga MASH në vitin 2004, rriti kohëzgjatjen e saj me një vit plus. Cikli i Ulët nga 4 vjet u bë në 5 vjet dhe arsimi 9-vjeçar filloi zbatimin e sistemit 5+4 (MASH, 2009: Strategjia Kombëtare 2009-2013, f. 6).

Por reforma arsimore vazhdoi më tej. Ligji i Ri i Arsimit për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë (datë 21.06. 2012 me nr. 69/2012, Fletorja Zyrtare e Republikës së Shqipërisë, 2012), bëri të mundur një rindarje të re dhe riemërtim të ri të arsimit të detyruar 9-vjeçar. Kështu sipas nenit 22, pika 2 dhe 4 e këtij ligji, *"arsimi bazë përfshin arsimin fillor dhe arsimin e mesëm të ulët. Arsimi fillor përbëhet*

[1] Ministria e Arsimit dhe e Sportit (1998). Dispozita Normative (Për arsimin parauniversitar).

nga gjashtë klasa, nga klasa e parë deri në klasën e gjashtë. Arsimi i mesëm i ulët përbëhet nga tri klasa, nga klasa e shtatë deri në klasën e nëntë. Arsimi bazë është i detyrueshëm për të gjithë fëmijët nga mosha gjashtë vjeç deri në moshën gjashtëmbëdhjetë vjeç"(f. 4407).

Kjo ndarje e re e arsimit 9-vjeçar shqiptar nga sistemi 5+4 në 6+3, nuk u bë pa qëllim, por për dy arsye madhore. Sipas Hamza (2011) arsyeja e parë ishte përafrimi i strukturës së shkollës sonë me shumicën e shkollave të vendeve evropiane, pasi arsimi bazë në 2/3 e vendeve të OECD-së funksionon sipas strukturës 6+3, si dhe krijimi i mundësive për krahasimin e standardeve të arritjes së nxënësve tanë me shumicën e sistemeve të tjera arsimore evropiane. Arsyeja e dytë ishte përfshirja e fëmijëve të moshës 12 vjeç në ciklin fillor duke respektuar kështu fazat e zhvillimit mendor të fëmijëve, sipas të cilave gjatë periudhës 6-12 vjeç mbizotëruese është kryesisht i menduari konkret ndërsa më pas ai abstrakt. Ky dallim që përcakton edhe përmbajtjen e lëndëve, edhe metodat e mësimdhënies-mësimnxënies në secilën prej këtyre fazave, bënte që nxënësit me strukturën aktuale, ku cikli fillor zgjaste pesë vjet, të futeshin më herët në fazën e të menduarit abstrakt sesa u lejonte mosha atyre (Hamza, 2011, f. 7).
Koha kur do zbatohet struktura e re 6+3 është parashikuar dhe përcaktuar qartë në nenin 72, pikën 4 të Ligjit të Ri (Nr. 69/2012, f. 4425) sipas të cilit *"Struktura e re e arsimit bazë i shtrin efektet duke filluar nga viti shkollor 2015–2016"*.

Aktualisht në shkollat shqiptare të arsimit 9-vjeçar vazhdon të zbatohet struktura 5+4, pra cikli fillor është 5 vjet dhe nxënësit kalojnë në arsimin e mesëm të ulët kur hidhen në klasë të 6-^{të}. Pikërisht kjo është mosha e nxënësve që do të përbëjë popullatën tonë të studimit.

Organizimi i arsimit fillor dhe nëntëvjeçar në Evropë

Si në vendin tonë, ashtu edhe në shumë vende evropiane, arsimi i detyrueshëm është arsimi 9-vjeçar dhe përbëhet nga ai fillor dhe arsimi i mesëm i ulët. Por, duhet thënë se jo të gjitha vendet evropiane e kanë të unifikuar strukturën e arsimit të detyrueshëm. Referuar dokumentit të Komisionit Evropian, Eurydice (2014), lidhur me strukturën e sistemit arsimor evropian, arsimi i detyrueshëm në vendet e Evropës është i ndërtuar sipas tre modeleve kryesore organizative:

(1) Arsimi me një strukturë të vetme

(2) Kurrikuli bërthamë i përbashkët

(3) Arsimi i mesëm i ulët i diferencuar

Në modelin e parë dhe të dytë organizativ, përfshihen vendet ku arsimi i detyrueshëm ndiqet që nga fillimi deri në fund të shkollës, pa tranzicion ndërmjet arsimit fillor dhe atij të mesëm të ulët. Në disa vende evropiane (Eurofocus, 2002), arsimi i detyrueshëm [arsimi fillor dhe i mesëm i ulët] formon një strukturë të vetme dhe prandaj pranimi në fazën e arsimit të mesëm të ulët është automatik, me kusht që të jenë përmbushur të gjitha kërkesat e vitit të kaluar. Kjo do të thotë se arsimi i detyruar në vendin tonë (i cili zhvillohet për 9 vjet) ka të njëjtën strukturë me arsimin e detyruar të vendeve evropiane si Danimarka, Republika Çeke, Norvegjia, Finlanda, Suedia, Islanda dhe Portugalia. Ndërsa Hungaria dhe Rumania kanë ruajtur sistemin 8-vjeçar të arsimit të detyruar dhe sistemin 4-vjeçar të shkollës së mesme, të njëjtë me strukturën e sistemin tonë arsimor shqiptar para vitit 2004 (Education in Hungary, 2012).

Në këtë model bëjnë pjesë edhe ato vende *ku shkollën fillore e çertifikojnë*. Vendet si Belgjika, Italia dhe Greqia pas mbarimit të shkollës fillore i pajisin nxënësit me një çertifikatë e cila u jep atyre kalimin automatik për në arsimin e mesëm. Për të fituar këtë çertifikatë, nxënësit do të japin provime rreth njohurive kryesore që kanë marrë në shkollën fillore. Një çertifikatë e përfundimit të shkollës fillore është e nevojshme edhe në Bullgari dhe Qipro (Eurydice, 2002, f. 6).

Ndërsa në vendet si Austria, Gjermania, Lituania, Luksemburgu dhe Hollanda pas mbarimit të shkollës fillore nxënësit *marrin një rekomandim nga shkolla* se cilën shkollë duhet të vazhdojë më tej fëmija, në bazë të prirjeve dhe përparimit të tyre. Fillorja për fëmijët gjermanë është katër vjet dhe përfshin nxënësit e moshës 6-10 vjeç. Në vitin e fundit të shkollës fillore, fëmijët marrin një rekomandim nga mësuesi i tyre se në cilën shkollë mund të shkojnë. Në varësi të rekomandimit që kanë marrë, fëmijët vazhdojnë arsimin e mesëm të detyrueshëm (klasat 5-9 dhe klasat 5-10), apo gjimnazin (klasat 5-12). Shkolla fillore në Austri, ashtu si në Gjermani, zgjat 4 vjet, ndërsa arsimi i mesëm i ulët është dy llojesh: i përgjithshëm dhe profesional. Transferimet në të dy drejtimet, midis dy llojeve të shkollës, mundësohen dhe është e lehtësuar nga zbatimi i

kurrikulave identike në të dy llojet e shkollave të arsimit të mesëm të ulët (mosha 10-14) (Eurydice, 2002, f. 6).

Në modelin e tretë organizativ përfshihen vendet ku nxënësit pas përfundimit të suksesshëm të arsimit fillor, janë të detyruar të largohen nga shkolla fillore dhe të ndjekin lloje të veçanta të shkollimit në shkolla të tjera (Eurydice, 2014). Këtu bëjnë pjesë Franca, Irlanda, Spanja dhe Mbretëria e Bashkuar. Psh., në Mbretërinë e Bashkuar shkolla fillore përfshin klasën e parë deri në të gjashtën, pikërisht fëmijët e moshës nga 7-11 vjeç. Në fund të klasës së 6-^{të} nxënësi transferohet në një shkollë tjetër të nivelit të dytë (12-16 vjeç) dhe më pas në një kolegj (17-18 vjeç) (Education in England, 2013).

Organizimi i arsimit fillor dhe të mesëm në SHBA

Jo vetëm në vendet evropiane, por edhe në SHBA, nuk është i unifikuar modeli organizativ i arsimit të detyrueshëm. Atje ka shkolla 8-vjeçare, shkolla vetëm për arsimin fillor dhe shkolla vetëm të arsimit të mesëm të ulët, të cilat "ushqehen" nga një numër shumë i madh shkollash fillore. Se çfarë po ndodh në shumë shtete të Amerikës, lidhur me strukturat shkollore të arsimit të detyrueshëm, do ta lexoni të plotë më poshtë.

Rëndësia e vazhdimit të arsimit të mesëm të ulët pa tranzicion nga arsimi fillor

Pse është i rëndësishëm tranzicioni dhe strukturat shkollore sipas së cilave bëhet ky tranzicion shkollor? Ekziston një konsensus i përgjithshëm në mesin e studiuesve të tranzicionit shkollor, sipas të cilit, suksesi me të cilin nxënësit përshtaten me rrethanat e reja kanë një efekt të përjetshëm, duke përforcuar dispozitat e tyre drejt të mësuarit dhe formësimin e zgjedhjeve për të ardhmen e tyre (Smyth, McCoy and Darmody, 2004; cituar në Darmody, 2008, f. 54).

Organizimi i ndryshëm strukturor i arsimit të detyruar i vendeve të Evropës dhe të SHBA-së, që pasqyruam më lart, sjell edhe ndryshime mes tyre përsa i përket formës së tranzicionit nga shkolla fillore në atë të AMU-së.

- Por cilat janë këto ndryshime?
- Pse ka rëndësi për rezultatet e fëmijëve modeli organizativ i vazhdimit të arsimit të mesëm të ulët pa tranzicion nga arsimi fillor?

Literatura ndërkombëtare e vë theksin tek rëndësia që ka për nxënësin vazhdimi i arsimit të mesëm të ulët pa tranzicion me arsimin fillor. Mbështetur në konsensusin plotë të studiuesve të tranzicionit shkollor, ekziston një korrelacion pozitiv ndërmjet numrit të tranzioneve shkollore dhe rënieve akademike. Sipas Qeen (2013, f. 39) sa më shumë tranzicione shkollore, aq më të mëdha rëniet në arritjet akademike të fëmijëve. Kërkuesit kanë vërtetuar se nëse fëmija e vazhdon AMU-në aty ku ka kryer edhe arsimin fillor, shumë probleme që lidhen me ndryshimet e mjediseve të shkollës do të eliminoheshin dhe nxënësi do të kishte më pak sfida për t'u përballur (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000). Pikërisht përzierja e nxënësve nga shumë shkolla fillore, në një shkollë të arsimit të mesëm të ulët, tentonte të rriste humbjet në rezultatet e nxënësve (Alspaugh, 1998; cituar në Qeen, 2013, fq. 39).

Vazhdimin e arsimit të mesëm në të njëjtën shkollë me filloren, po e mbështetet fort praktika që po ndiqet nga disa shtete të SHBA. Kjo praktikë po rikthen edhe njëherë strukturën 8-vjeçare të shkollës në sistemin e tyre arsimor. Shkollat 8-vjeçare po zëvendësojnë gradualisht shkollat e AMU-së (të cilat përfshijnë klasat 6-9 ose 7-9), duke u parë shkollat 8-vjeçare si ndarja më optimale e cikleve shkollore. Rezultatet tregonin se modeli 8-vjeçar i shkollave po sillte një numër pasojash pozitive, si: një rritje të vetëvlerësimit tek nxënësit, ruajtje të mesatares së notave dhe aktiviteteve ekstra kurrikulare dhe rezultate shumë të mira, krahasuar me: rezultatet e ulëta të testeve, raportet e larta të mungesave dhe numrin e madh të pezullimeve të nxënësve në AMU (Pardini, 2002; cituar në Watson, 2009, f. 1).

Argumente bindëse, sjell Poncelet (2004), lidhur me konvertimin e shkollave të AMU-së në shkolla 8-vjeçare në disa shtete të SHBA-së. Sipas tij, nota mesatare e nxënësve që u kthyen të mësonin në shkollat 8-vjeçare shënoi 7,43 pikë më e lartë në testin e zotësisë në lexim dhe 9,41 më e lartë në testin e zotësisë në matematikë për të gjithë nxënësit. Sipas Poncelet (2004), këto diferenca përfaqësuan një madhësi efekti respektivisht me 0,29 dhe 0,38 (cituar në Watson, 2009, f. 1).

Përveç përmirësimit të arritjeve akademike të nxënësve, studiuesit po parashtrojnë arsye të tjera se përse shumë shtete në SHBA po i rikthejnë edhe njëherë shkollat 8-vjeçare. Shkollat e AMU-së po shihen në disavantazh me shkollat 8-vjeçare në disa drejtime: me strukturën e tyre të veçantë, shkollat e AMU-së, përqendrohen më shumë në zhvillimin social dhe po shkaktojnë rënie në zhvillimin akademik të nxënësve;

përfaqësojnë një mjedis të madh dhe jo personal, i cili po bëhet shkak për arritje të dobëta në teste dhe probleme në disiplinë (Yecke, 2006; Gewertz, 2004; cituar në Watson, 2009).

Përmbledhje

- Tranzicioni shkollor ose edukativ është kalimi i fëmijës nga një cikël shkollor në një tjetër. Reformat e thella arsimore rigjykojnë posaçërisht strukturën e sistemit arsimor, e cila në Shqipëri ka pasur ndryshimet e veta të diktuara nga koha dhe zhvillimi. Vitet e arsimit të detyrueshëm në vendin tonë duke filluar që nga viti 1912 kanë ndryshuar për periudha të ndryshme duke ardhur në rritje. Pas shpalljes së Pavarësisë shkollat ishin 3-5 vjeçare, në 1934 arsimi i detyrueshëm ishte arsimi 7-vjeçar, në 1963 u bë arsimi 8-vjeçar dhe në 2003 arsimi i detyrueshëm u bë ai 9-vjeçar.
- Vendet evropiane nuk e kanë të unifikuar strukturën e arsimit të detyrueshëm dhe mund të grupohen në tre modele kryesore në lidhje me formën dhe kërkesat e tranzicionit në mes arsimit fillor dhe arsimit të mesëm të ulët.
- Suksesi me të cilin nxënësit përshtaten me mjediset e reja në shkollën që shkojnë, kanë një efekt të përjetshëm, duke ndikuar tek të mësuarit dhe tek zgjedhjet që do bëjnë për të ardhmen e tyre.
- Studiuesit e tranzicionit shkollor bien në konsensus të plotë për ekzistencën e korrelacionit pozitiv ndërmjet numrit të tranzioneve shkollore dhe rënieve akademike dhe vënë theksin tek rëndësia që ka për nxënësin vazhdimi i arsimit të mesëm të ulët pa tranzicion me arsimin fillor.
- Numri i tranzicioneve ndikon negativisht tek arritjet akademike të nxënësve dhe struktura shkollore vetëm me një tranzicion, ul stresin e nxënësve.

Teoria ekologjike e Bronfenbrennerit

Baza teorike që mbështet tranzicionet e fëmijëve (Perry e të tjerë, 2006, f. 6) është teoria ekologjike e aplikuar për tranzicionet arsimore. Kjo teori u mbështet në punën e Bronfenbrenner (1979), *Ekologjia e Zhvillimit Njerëzor*, në të cilën përshkruhen mjediset e ndryshme sociale të cilat ndikojnë mbi fëmijët dhe rininë. Kjo prespektivë fokusohet në kontekstin e individëve të tilla si shtëpi, shkollë dhe vendin e punës–dhe lidhjet ndërmjet bazave shoqërore dhe kulturore me njëra-tjetrën si dhe marrëdhëniet e tyre në raport me kohën. Brenda këtij modeli dinamik, Bronfenbrenner ka theksuar rëndësinë e tranzicioneve ekologjike, kur individët lëvizin ndërmjet dhe përmes sistemeve dhe si ndryshojnë rolet e tyre brenda ekosistemeve të ndryshme.

Cili është modeli ekologjik i Bronfenbrennerit dhe si lidhet kjo teori me tranzicionin e fëmijëve nga një shkollë në një shkollë tjetër? Urie Bronfenbrenner (2005, f. 37) argumenton se për të kuptuar zhvillimin njerëzor, duhet të konsiderojmë të plotë sistemin ekologjik në të cilën ndodh rritja. Ky sistem është i përbërë nga pesë nënsisteme të organizuara socialisht, të cilat ndihmojnë, mbështetin dhe udhëheqin rritjen e njeriut (Figura 1 në faqen tjetër).

Mikrosistemi është një sistem i veprimtarive, roleve sociale, dhe marrëdhënieve ndërpersonale të përjetuara nga një person në zhvillim në një vendosje ballë për ballë me parametrat dhe karakteristikat e veçanta fizike, sociale dhe simbolike që ftojnë, lejojnë, ose pengojnë lidhjen në bashkëveprimin e qëndrueshëm, progresivisht më kompleks, dhe aktivitetet në mjedise. Shembujt përfshijnë vendosje të tilla si familja, shkolla, grupi i bashkëmoshatarëve dhe vendi i punës. Kjo është brenda mjedisit të menjëhershëm të mikrosistemit ku proceset më të afërta veprojnë për të prodhuar dhe mbështetur zhvillimin, por siç tregon dhe përkufizimi më sipër, forca e tyre për të bërë, varet nga përmbajtja dhe struktura e mikrosistemit (Bronfenbrenner, 1994, f. 39). Rëndësinë e mikrosistemeve në jetën e një fëmije, Tilleczek & Ferguson (2007) e shpjegojnë kështu: "Një person i ri është i përfshirë në disa mikrosisteme të ndryshme. Më e rëndësishmja është familja, e ndjekur nga shkolla dhe miqësia, secila paraqet marrëdhënie të ndryshme me të cilat do të negociohet. Prandaj, prindërit, mësuesit, trajnerët, miqtë,

shokët e klasës, vëllezërit e motrat, njerku/njerka dhe gjyshërit, kanë rëndësi dhe ndërlidhja mes këtyre aktorëve është gjithnjë duke u parë si e rëndësishme" (f. 8).

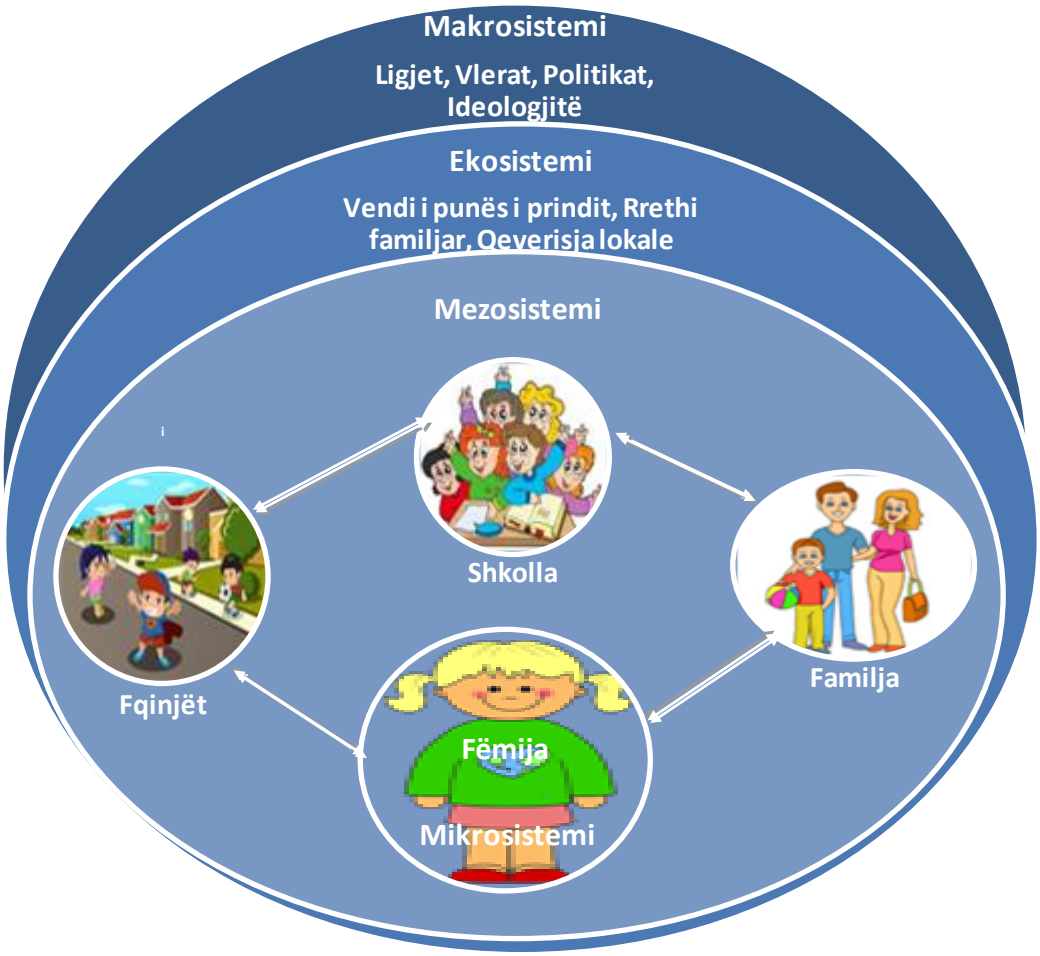


Figura 1.1 Modeli i Sistemeve Ekologjike të Bronfenbrenner (Përshtatur nga Educational Psychology, 2014)

Mezosistemi përbëhet nga lidhjet dhe proceset që zhvillohen ndërmjet dy ose më shumë parametrave që përmban një person i zhvilluar (psh., marrëdhëniet ndërmjet shtëpisë dhe shkollës, shkollës dhe vendit të punës të prindit). Me fjalë të tjera, një mezosistem është një sistem i mikrosistemeve. Si shembull të marrëdhënieve në mezosistem mund të përmendim hulumtimin e bërë nga Epstein (1983a, 1983b), i cili u mor me ndikimin që kanë mënyrat e komunikimit midis prindërve dhe mësuesve dhe pjesëmarrjes së tyre në vendimmarrje për zhvillimin e fëmijës. Ai tregoi se nxënësit e

shkollës fillore, nga klasat në të cilat përfshirja e përbashkët prind-mësues ishte shumë e lartë, jo vetëm paraqisnin iniciativë dhe pavarësi më të madhe pas hyrjes në shkollën 9-vjeçare, por gjithashtu merrnin nota më të larta. Ndikimi i proceseve të familjes dhe i shkollës ishte më i madh sesa ndikimi që i atribuoheshin racës apo statusit socio-ekonomik (Bronfenbrenner, 1994, f. 40).

> Niveli mezo është vendi ku kryqëzimet mes kulturës dhe individit takohen dhe ku ne më së miri mund të fillojmë të vlerësojmë dhe të përshkruajmë pikat e takimit të jetës së përditshme të të rinjve me mësuesit, miqtë, shokët dhe prindërit. Në këtë nivel, përvoja dhe mishërimi i klasës sociale, varfërisë, përkatësisë etnike, identitetit dhe moshës janë të zakonshme" (Tilleczek & Ferguson, 2007, f. 8).

Ekosistemi përfshin lidhjet dhe proceset që zhvillohen ndërmjet dy ose më shumë parametrave, ku së paku një prej tyre nuk e përfshin personin si një pjesëmarrës aktiv, por mjedisin në të cilën ndodhin ngjarjet. Ngjarjet ndikojnë në mënyrë jo të drejtpërdrejt brenda vendosjeve të menjëhershme në të cilën personi i zhvilluar jeton (psh., për një fëmijë, ekosistemi përfshin marrëdhënien ndërmjet shtëpisë dhe vendit të punës së prindërve; ndërsa për një prind, marrëdhënien ndërmjet shkollës, fqinjve dhe grupit të bashkëmoshatarëve). Këto nuk kanë fëmijën në qëndër të mjedisit, por ndikojnë në mënyrë jo të drejtpërdrejt mbi të (Bronfenbrenner, 1994).

Makrosistemi konsiston në modelin gjithpërfshirës të mikro, mezo dhe ekosistemeve, karakteristik për një kulturë ose nënkulturë të dhënë me kompetenca të veçanta në sistemet e besimit, sasinë e njohurive, materialeve burimore, zakoneve, stileve të jetës, strukturave të mundshme, rrezikut, dhe mundësive të jetës që janë ngulitur në secilën nga këto sisteme të gjëra. Makrosistemi mund të mendohet si një vizatim shoqëror për një kulturë ose nënkulturë të veçantë (Bronfenbrenner, 1994, f. 40). Disa nga ngjarjet që ndikojnë tek të rinjtë (Tilleczek & Ferguson, 2007) nuk i atribuohen mjedisit të tyre të menjëhershëm, por janë karakteristikë e konteksteve të mëdha sociale si rajonale apo kombëtare. Shembuj për këtë janë globalizimi, faktorët në shkallë të madhe politike apo ekonomike, të tilla si varfëria, recesioni, ndërrimet në politikën arsimore, si dhe tendencat historike në pikëpamjet rreth të rinjve. Për shembull, Bronfenbrenner vë në dukje se aftësia e fëmijës për të lexuar do të varet jo vetëm nga mësimet që fëmija mëson në shkollë, por gjithashtu nga natyra e lidhjeve në mes shtëpisë së këtij fëmije dhe shkollës (Derksen, 2010, f. 330).

Kronosistemi ka të bëjë me ndikimin e kohës në ekosistemet dhe është parametri i pestë dhe i fundit i sistemeve, i cili e zgjeron mjedisin brenda një dimensioni të tretë. Tradicionalisht, në studimet e zhvillimit njerëzor, kalimi i kohës është trajtuar si sinonim i moshës kronologjike. Megjithatë, që nga fillimi i viteve ’70, një numër në rritje i hulumtuesve kanë punuar për hartimin e kërkimeve në të cilën koha duket jo thjesht si një atribut i rritjes së qënies njerëzore, por gjithashtu si një tipar i mjedisit rrethues jo vetëm gjatë jetës, por edhe përgjatë kohës historike (Baltes and Schaie, 1973, Clausen, 1986, Elder, 1974, Elder dhe të tj. 1993; cituar në Bronfenbrenner, 1994, f. 40). Një kronosistem përfshin ndryshimet gjatë kohës jo vetëm të karakteristikave të personit, por gjithashtu edhe të mjedisit në të cilën jeton personi psh., ndryshimet që pëson struktura e familjes gjatë kohës, statusi social-ekonomik, punësimi, vendbanimi, ose shkallët e shqetësimit të vazhdueshëm dhe aftësive në jetën e përditshme.

Për ta bërë më të kuptueshme kronosistemin dhe ndryshimet që pëson individi, familja dhe shoqëria në tërësi gjatë kalimit të viteve, po sjell një shembull që Bronfenbrenneri e përshkroi në punimin e tij të 1994: Studimi klasik i Elder “Fëmijët e Depresionit të Madh” (1974) ishte shembull i shkëlqyer që tregoi ndërtimin e një kronosistemi, ku shumë faktorë ndryshuan nën ndikimin e kohës. Kërkimi përfshinte një krahasim të dy grupeve të kundërta të familjeve që u përzgjodhën mbi këtë kriter përcaktues: nëse humbja e ardhurave të familjes si pasojë e Depresionit të Madh të viteve 1930 u rikuperua apo jo me 35 %. Të dhënat gjatësore bënë të mundur që të vlerësoheshin rezultatet zhvillimore të fëmijëve, kur ata kaluan në adoleshencë dhe më pas në rini. Gjithashtu, fakti që fëmijët e njërës popullatë studimi kishin lindur tetë vjet përpara atyre të popullatës tjetër, lejoi një krahasim të efekteve të “Depresionit të Madh” tek të rinjtë, të cilët ishin adoleshentë kur familjet e tyre u deprivuan ekonomikisht, me efektet e atyre të cilët ishin akoma fëmijë të vegjël në atë kohë. Rezultatet nga dy grupet, treguan një kontrast dramatik.

Në mënyrë paradoksale, për të rinjtë të cilët ishin adoleshentë gjatë viteve të Depresionit të Madh, deprivimi ekonomik i familjeve, kishte një efekt të shëndetshëm (pozitiv) në zhvillimin e mëtejshëm, veçanërisht tek klasa e mesme sociale. Krahasimi me fëmijët jo të privuar ekonomikisht, të cilët jetuan në periudhën para-Depresionit, me djemtë dhe vajzat nga familjet e privuara, tregoi se këta të fundit arritën një kënaqësi më të madhe në jetë se sa grupi i parë, si nga vetja e tyre ashtu edhe nga standartet e

shoqërisë. Analizat e intervistave dhe protokollet e vëzhgimeve e ndihmuan Elderin të identifikonte atë që ai e quante si një faktor kritik në kërkimin e kësaj trajektore të zhvillimit:

> Humbja e sigurisë ekonomike i detyroi familjet të mobilizonin burimet e tyre njerëzore, duke përfshirë adoleshentët, të cilët kishin për të marrë role dhe përgjegjësi të reja brenda dhe jashtë shtëpie dhe të punonin së bashku drejt qëllimeve të përbashkëta të mbajtjes së familjes në këmbë. Kjo eksperiencë solli trajnim të vlefshëm të iniciativës, përgjegjshmërisë dhe bashkëpunimit (f. 41).

Për ta përmbledhur, ai çfarë Bronfenbrenner quajti një model ekologjik të zhvillimit njerëzor është se çdo fëmijë është në qendër të rrathëve të konteksteve të vendosura në një sistem gjithëpërfshirës të kohës, e cila ndikon në të gjitha kontekstet dhe vazhdimisht i ndryshon ato (Bronfenbrenner, 1994). Një krahasim tjetër rreth vendosjes së konteksteve mbi njëri-tjetrin, të cilin e lexova ndërsa po hulumtoja rreth kësaj teorie dhe më pëlqeu, ishte ai i cili e krahasonte këtë vendosje mjedisesh me kukullat ruse ose Matrushkat (kukullat prej druri të cilat vijnë duke u zvogëluar duke u ndërfutur tek njëra-tjetra).

Çështja e modelit ekologjik është që çdo komponent ndërvepron me komponentët e tjerë, duke e bërë kontekstin në të cilin rritet fëmija, shumë të ndërlikuar. Fëmija në këto kontekste nuk është vetëm një marrës pasiv i asaj që ndodh në jetën e tij ose të saj. Fëmija, në qendër të modelit ekologjik të Bronfenbrennerit, ndërvepron drejtpërdrejt me njerëzit në mikrosisteme dhe efektet e këtyre ndërveprimeve shkojnë të dy drejtime. Ashtu siç njerëzit ndikojnë tek fëmija, edhe fëmija ka një ndikim mbi ta. Gjithashtu, asgjë nuk mbetet statike. Si rezultat i kësaj, fëmija, sistemet dhe mjediset janë vazhdimisht në ndryshim. Gjatë momenteve dhe ngjarjeve të jetës që ndodhin me kalimin e kohës, fëmija rritet dhe kontekstet ndryshojnë (Understanding Children in Context). Bronfenbrenner (1979), në hipotezat më poshtë, nënvizonte rëndësinë e aktivitetit reciprok që ndodh brenda marrëdhënieve të dyanshme për zhvillimin dhe mësimin:

> Të mësuarit dhe zhvillimi lehtësohen me marrjen pjesë të personit në zhvillim, në modelet progresivisht më komplekse të veprimtarisë reciproke me dikë me të cilin ky person ka zhvilluar një lidhje të fortë dhe të qëndrueshme emocionale dhe kur balanca e fuqisë gradualisht kalon në favor të personit në zhvillim (fq. 60).

Teoria ekologjike dhe tranzicionet arsimore

Perry e të tjerë (2006, f. 6) në rishikimin e tyre të literaturës "Transition Project", shkruajnë se modelet ekologjike sigurojnë një kornizë për të shqyrtuar tranzicionet arsimore, si dhe ato kanë qënë të aplikuara rregullisht në tranzicionin në shkollën fillore (Dockett & Perry, 2004; Dunlop & Fabian, 2002). Rimn-Kaufman & Pianta (2000) përdorin modelin e tyre Ekologjik dhe Dinamik të Tranzicionit për të përshkruar se si "lidhjet midis fëmijës, shtëpisë, shkollës, bashkëmoshatarëve, dhe fqinjëve, krijojnë një rrjet dinamik të marrëdhënieve që ndikojnë drejtpërdrejt dhe jo drejtpërdrejt në tranzicionin e fëmijëve në shkollë" (f. 492). Këto marrëdhënie janë parë si kritike për të mbështetur tranzicionin e fëmijëve në shkollë dhe për të parashikuar suksesin e tyre shkollor në të ardhmen. Kur këto marrëdhënie janë karakterizuar nga tensioni, konflikti apo edhe nga paqartësitë, tranzicioni i fëmijëve në shkollë, mund të bëhet një përvojë negative, më shumë se sa pozitive. Çelësi për këtë model të tranzicionit janë marrëdhëniet midis konteksteve të ndryshme (ose ekosistemeve), në të cilat fëmijët kalojnë kohën e tyre dhe nëse këto marrëdhënie lëvizin apo jo me fëmijën (Pianta, 2003, f. 5).

Sipas prespektivës ekologjike të Bronfenbrenner (1979), nxënësit e bëjnë tranzicionin e shkollave përkundrejt tranzicioneve "ekologjike" [konteksteve], pas përshtatjes me rolin dhe me ndryshimet në vendosje, të cilat mund të pengojnë ose të lehtësojnë në shumë mënyra. "Çdo tranzicion ekologjik është në të njëjtën kohë një pasojë edhe një shtytës i proceseve zhvillimore" (f. 26-27). "Ndryshimet e statusit që shoqërojnë këtë ceremoni të tranzicionit, ofrojnë edhe mundësi edhe kufizime [pengesa] për të rinjtë" (Tilleczek, 2006; Tilleczek & Hine, 2006; Hargreaves & Earl, 1990, cituar në Tilleczek & Ferguson, 2007). Thënia e fundit është sinkron me teorinë e dytë kryesore të transferimit të nxënësve, atë të "kalimit të statusit", sipas së cilës kur nxënësit fillojnë një fazë të re shkollimi, ata marrin një status të ri, i cili ndryshon nga ai që kanë patur më parë [siç do ta shpjegojmë më poshtë tek teoritë e tranzicionit].

Perspektiva ekologjike e tranzicionit ka fituar një mbështetje nga rezultatet e hulumtimit në literaturë. Ndikime në tranzicionin e fëmijëve kanë patur ndryshimet në mikrosistemet ku fëmija bën pjesë. P.sh., hulumtimi ka treguar se prindërit dhe mësuesit që krijojnë së bashku qëllimet akademike dhe shoqërore, rrisin vazhdimësinë në mes

shtëpisë dhe shkollës dhe lehtësojnë procesin e tranzicionit (Comer & Haynes, 1991, cituar nga Lai Yeung, 2009).

Marrëdhëniet me mësuesit e rinj që fëmijët gjejnë në AMU, ndikojnë në përshtatjen ose jo të fëmijëve. Kështu, në Australi, Cocklin (1999) gjeti se natyra e mësuesit dhe lloji i mësimit ishin çështjet kryesore që i shqetësonin nxënësit rreth tranzicionit. Megjithëse nxënësit e fillores erdhën me shpresa të veçanta përsa i përket marrëdhënieve që do krijonin me mësuesit e AMU-së për të punuar së bashku, kjo gjë nuk ndodhi dhe për pasojë fëmijët u zhgënjyen. Catteral (1998) nga analiza e të dhënave nga një studim gjatësor në SHBA ka zbuluar ndër të tjera se rëndësia e mbështetjes familjare, përgjegjshmëria e shkollës (duke dëgjuar nxënësit dhe duke treguar kujdes për to), dhe përfshirja e nxënësve në shkollë dhe në aktivitetet e komunitetit, u dalluan se ishin ndryshoret përcaktuese të rimëkëmbjes nga performanca e ulët apo angazhimi i ulët në shkollë (Cocklin, 1999; Catteral, 1998; cituar nga McGee e të tj., 2004, f. 13-17).

Lubbers, Van Der Werf, Snijders, Creemers, & Kuype (2006) në studimin e tyre për ndikimin e marrëdhënieve të shokëve në arritjet akademike në shkollën 9-vjeçare, analizuan të dhënat e 18.735 nxënësve të shkollës hollandeze, dhe gjetën se nxënësit të cilët ishin pranuar nga shokët e tyre, kishin probabilitet më të ulët për të rënë nga rezultatet akademike sesa moshatarët që nuk ishin pranuar nga shokët e tyre. Sipas Perry e të tj., (2006) një perspektivë ekologjike thekson rëndësinë e marrëdhënieve dhe të konteksteve. Studiuesit janë të mendimit se vetëm gadishmëria e fëmijës për të përballuar problemet e përshtatjes, nuk mjafton, pasi ndërhyjnë edhe faktorë të tjerë. Modelet ekologjike nuk heqin dallimet individuale të nxënësit, por ata theksojnë që këto karakteristika ndërveprojnë me kontekstet dhe anasjelltas.

Teoritë e tranzicionit shkollor

Pse disa nxënës kanë probleme kur bëjnë tranzicionin për në arsimin e mesëm apo për në shkollën e lartë? Siç e theksuam më lart, modeli ekologjik i Bronfenbrennerit ofronte një kornizë teorike për tranzicionet shkollore, ku studiuesit shpjegonin përmes saj ndikimin e konteksteve dhe rëndësinë që ata kanë për individin, në rastin tonë për fëmijën, kur ai zhvendosej nga një shkollë në një tjetër. Përveç kësaj, teoricentët kanë zhvilluar dy teori të lidhura ngushtë me tranzicionin shkollor. Teoritë që shpjegojnë këtë

fenomen, shumë konkuruese me njëra-tjetrën, ku njëra favorizon vazhdimësinë në tranzicionin shkollor, ndërsa tjetra ndërprerjen, janë dy: e para quhet *"stad-përshtatje me mjedisin"*, ndërsa e dyta *"kalim i statusit"*.

Teoria stad-përshtatje me mjedisin është teoria e parë, e cila u prezantua fillimisht në SHBA dhe emërtimin e saj e mori nga studiueset amerikane Eccles & Midgley (1989) bazuar në teorinë e përshtatjes së personit me mjedisin e Mitchell (1969). Sipas Galton (2009, f. 6) kjo teori mund të përshkruhet si teoria "e përputhjes" e cila argumenton se transferimi bëhet më mirë kur mjedisi shkollor i përshtatet perceptimit të nevojave dhe dispozitave të adoleshentëve të rinj.

Thelbi, sipas themelueseve të teorisë *"stad-përshtatje me mjedisin"*, qëndron në faktin se në qoftë se mjediset e adoleshentëve ndryshojnë në mënyrë regresive, atëherë adoleshentët priren të kenë vështirësi. Në të kundërt, nëse mjediset sociale të adoleshentëve i përgjigjen nevojave zhvillimore të tyre, atëherë ata janë të prirur të përjetojnë rezultate pozitive (Eccles & Midgley, 1989; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & MacIver, 1993, f. 92).

Individët nuk kanë gjasa të bëjnë mirë ose të jenë të motivuar në qoftë se ata janë vendosur në mjedise që nuk plotësojnë nevojat e tyre (cituar në Toking & Watt, 2003). Ndryshimet në mjediset sociale, mund të dëmtojnë adoleshentët e rinj për shkak të ndikimeve dhe zhvillimeve pubertale, të cilat si kohë, ndodhin njëkohësisht. Ardhja e adoleshencës dhe fillimi i pubertetit, përkojnë me kohën kur fëmijët bëjnë tranzicionin nga fillorja në AMU. Eccles me kolegët (1993) na ftojnë të imagjinojmë dy trajektore zhvillimi gjatë adoleshencës së hershme. Trajektorja e parë përbën zhvillimi fizik, social dhe psikologjik të fëmijës, e pasuar nga trajektorja e dytë që përbëhet nga ndryshimet e mjedisit shkollor, e cila bën përshtatjen e nevojave zhvillimore të adoleshentëve të rinj me mjedisin edukativ (f. 92). Nëse këto trajektore zhvillohen sinkron me njëra-tjetrën, atëherë, studiuesit besojnë se kjo do të ketë pasoja pozitive në motivim dhe do të ofrojë atë lloj stimuli që çon në zhvillimin pozitiv të fëmijës. Nëse mjedisi shkollor ofron lehtësi dhe është i përshtatshëm, nxënësit do të kenë përceptime pozitive për veten dhe për mjedisin e tyre edukativ. Por, nëse këto dy trajektore nuk zhvillohen sinkron me njëra-tjetrën, atëherë motivimi i nxënësve pëson rënie dhe mjedisi shkollor nuk ofron zhvillim progresiv, sepse nuk plotëson nevojat e adoleshentëve të rinj (Eccles, e të tj., 1993, f. 92).

Ndryshimet që pësojnë shumë tregues të mjedisit shkollor kur fëmija fillon arsimin e mesëm të ulët, si: mjedisi i të mësuarit, përmasat e shkollës, marrëdhëniet sociale të fëmijës me të tjerët, etj., sjellin ndikime negative tek motivimi dhe arritjet akademike të nxënësve (Eccles, e të tj., 1993, f. 93). Këta autorë sollën evidenca nga shumë studime dhe vunë në dukje se kur fëmijët fillojnë vitin e parë të AMU-së, aftësitë për të zhvilluar nivelet e larta të të menduarit, pësonin rënie për shkak të detyrave akademike më pak konjitive në AMU në krahasim me aftësitë e zhvilluara në shkollën fillore. Pengesë serioze bëheshin mjediset e reja të shkollës ku transferoheshin, të cilat ishin nën nivelin e sfidave që kërkonte vetë mosha e fëmijëve.

Marrëdhëniet e adoleshentëve me mësuesit e rinj, mund të ndikojnë negativisht në motivimin e nxënësve, pasi sipas studimeve, vetë nxënësit raportojnë marrëdhënie jo efikase, kontroll shumë të madh nga mësuesit, moskonfidencë dhe standarte më të larta në vlerësim kur fillojnë klasën e shtatë. Për nga rëndësia, ndryshimet në marrëdhëniet me mësuesit e rinj, qëndrojnë në të njëjtin nivel me ndryshimet në nivelin familjar (Eccles e të tj., 1993, f. 93). Nga studimi gjatësor i Gutman & Eccles (2007) me objektiv ndikimin e marrëdhënieve prind-fëmijë në arritjet akademike e parë kjo nën prespektivën e teorisë "stad-përshtatje me mjedisin", i cili zgjati nga viti 1991-1998, rezultoi se: për 1329 nxënës që vinin nga 23 shkolla të AMU-së dhe të mesme të një qyteti të madh në SHBA, marrëdhëniet e përshtatshme zhvilluese të familjes lidheshin me arritjet pozitive zhvillimore. Por ky raport ndryshonte sipas gjinisë dhe përkatësisë etnike të adoleshentëve. Psh., edhe pse amerikanët evropianë kishin më shumë mundësi në vendimmarrje në adoleshencën e hershme sesa amerikanët afrikanë, rritja e mundësisë për vendimmarrje, lidhej me rritjen e depresionit për amerikanët evropianë, por lidhej me uljen e depresionit tek amerikanët afrikanë (Gutman & Eccles, 2007, f. 535).

Nisur nga perspektiva stad-përshtatje me mjedisin, është mospërputhja mes zhvillimit të nxënësve dhe mjediseve të tyre në klasë, ajo që prodhon rezultate negative. Tranzicionet shkollore nuk janë në vetvete përgjegjëse për motivimin dhe rezultatet negative socio-emocionale që provojnë disa të rinj (Lipps, 2005, f. 22). Këto ishin interpretimet e bëra nga gjetjet e një studimi të kryer në Kanada nga Lips, i cili kërkoi të testonte hipotezën nëse ndryshimi i shkollave ndikonte negativisht në funksionimin akademik, sjellor dhe emocional të nxënësve. Gjetjet e tij treguan se ndryshimi i shkollave mund të ketë pasur efekte negative tek disa nxënës, sidomos tek ata që po

përjetonin vështirësi akademike dhe socio-emocionale përpara se të bënin tranzicion shkollor (Lipps, 2005). Teoria "stad-përshtatje me mjedisin" mbron vazhdimësinë në tranzicion, veçanërisht vazhdimësinë e programeve mësimore, duke përfshirë edhe lëndët edhe metodat e mësimdhënies (Gorwood, 1986; cituar në Galton, 2009, f. 6).

Teoria e kalimit të statusit është teoria e dytë, e cila paraqet një pikëpamje alternative me të parën. Ajo ofron një perspektivë të ndryshme të huazuar nga antropologjia dhe përdor termin *"kalim të statusit"* (Alton, 2009). Ky term u shpik dhe u përdor për herë të parë nga antropologu francez Arnold Van Gennep (1873-1957) në vitin 1909, dhe nënkupton çdo ngjarje ceremoniale, ekzistuese në të gjitha shoqëritë, që shënon kalimin e një individi nga një status shoqëror apo fetar në një tjetër. Ritet më të rëndësishme në jetën e një njeriu kanë të bëjnë me ngjarjet kryesore në jetën e një personi si: lindjen e njeriut, rritjen, pjekurinë, martesën, riprodhimin dhe vdekjen. Për kultura të ndryshme ritet janë të ndryshme. Në shoqëritë moderne, marrja e diplomës është për shembull një rit i kalimit. Dijetarët shpesh i interpretojnë ritet e kalimit si mekanizma me të cilat ballafaqohet shoqëria dhe inkorporon ndryshimin pa ndërprerë ekuilibrin e nevojshëm të rendit social (Britannica Concise Encyclopedia, 2013).

> Në shumicën e shoqërive, lëvizja nga fëmijëria në adoleshencë, përfshin një numër ritesh të veçanta që janë ndërtuar për ta çuar një individ në role të tjera të reja (Measor & Woods, 1984; cituar në Galton, 2009).

Në shumë prej shoqërive para industriale festoheshin ceremonitë e pubertetit, të cilat zakonisht përfshinin një ndarje të adoleshentit nga shoqëria, përgatitjen apo udhëzimin e tij nga një i rritur, një kalim statusi dhe një kthim (mikpritje) përsëri në shoqëri, por me njohjen e statusit të ndryshuar tashmë të adoleshentit (Delaney, 1995; cituar në Kroger, 2006, f. 40). Ritet e kalimit janë të rëndësishme pasi informojnë jo vetëm adoleshentin por edhe të rriturit e tjerë dhe komunitetin për këtë ndryshim, i cili duhet pranuar edhe në ndërveprimet me adoleshentin. Ndërsa sot në shoqëritë e zhvilluara teknologe, nuk ka një vijëzim kaq të dukshëm ndërmjet fëmijërisë dhe adoleshentit të ri (Kroger, 2006, f. 41).

Të tjerë mendojnë se shkuarja në "shkollat e mëdha" shënon një pikë në kohën e "rritjes" apo "të zhvillimit" të fëmijës, ashtu siç prindërit dhe mësuesit shpejt do t'i shohin nxënësit e tyre jo më si "fëmijë", por si të "rinj" (Measor & Woods, 1984; cituar

në Galton, 2009). Studiuesit janë të mendimit se ndryshimet e statusit që shoqërojnë këtë ceremoni të tranzicionit, ofrojnë edhe mundësi edhe kufizime për të rinjtë" (Tilleczek, 2006; Tilleczek & Hine, 2006; Hargreaves & Earl, 1990, cituar në Tilleczek & Ferguson, 2007).

Në studimin e tyre Measor dhe Woods (1984) pasi vëzhguan dhe zhvilluan intervista të pastrukturuara me nxënësit e një shkolle të mesme dhe të disa shkollave fillore ushqyese të saj, konfirmuan disa gjetje nga studimet e mëparshme se semestri i fundit i shkollës fillore karakterizohej nga ankthi i lartë dhe pritshmëri të forta emocionale. Fëmijët përdorën fjalët: "jam i shqetësuar", "i frikësuar", "nervoz" dhe "i trembur", për të përshkruar ndjenjat e tyre para tranzicionit. Measor & Woods ranë dakord se rreziku i tranzicionit përqendrohej tek çështjet lidhur me identitetin e nxënësve dhe për ta bërë përshtatjen me mjedisin e ri të shkollës ku shkonin, ata fillonin të vlerësonin veten e tyre përkundrejt të tjerëve, veçanërisht me nxënësit që bënin pjesë në rrjetin e ri shoqëror. Përveç këtyre gjetjeve, ata sollën edhe prova të tjera përsa i përket rutinës tejet të mërzitshme gjatë ditëve të para të shkollës, reagimeve të tyre ndaj lëndëve të cilat ndikoheshin fort nga marrëdhëniet që krijonin me mësuesit e rinj, ndryshimeve gjinore në qëndrimet ndaj të nxënit dhe preferencave lëndore. Measor & Woods theksuan se "ri-përfshirja" e fëmijës brenda shkollës, nuk ishte aq e shpejtë sa prezantohej nga studimet për transferimin të realizuar nga ORACLE (Galton & Hergreaves, 2013, f. 10-11).

Measor dhe Woods (1984) theksonin se, duke e parë procesin e transferimit si një "kalim të statusit" kjo binte në kundërshtim me teorinë e mëparshme stad-mjedis i përshtatshëm, e cila theksonte se detyra kryesore e shkollave fillore dhe të mesme ishte për të siguruar se ka vazhdimësi sa më shumë të jetë e mundur. Autorët e teorisë "kalim të statusit" janë të mendimit se në qoftë se procesi i transferimit do të ishte kaq mirë i menaxhuar në mënyrë të tillë që ndryshimet para dhe pas lëvizjes në shkollën e madhe të jenë minimale, atëherë nxënësit do të kenë pak prova të mendojnë për një ndryshim në statusin e tyre (cituar në Galton, 2009, f. 7).

Ndërsa Fenzel (1989) megjithëse përdor një emërtim tjetër dhe e quan "tendosja e roleve", ai thekson po të njëjtin thelb të teorisë së "kalimit të statusit". Sipas tij, ndryshimet që kalon njeriu gjatë jetës, shihen si një proces i fitimit të roleve të reja. Për nxënësit që hyjnë në AMU, ndryshimi i roleve reflektohet tek pritshmëritë e reja të

prindërve, mësuesve dhe bashkëmoshatarëve ndaj adoleshentëve. Dhe kur këto pritshmëri ishin kontradiktore dhe konfuze, Fenzel pretendonte se adoleshentët mund të zhvillonin tendosje të rolit dhe të manifestonin probleme sjellore dhe stres (cituar në Berliner,1993).

Për t'u përshtatur, sipas Felner e kolegëve të tij (1983, 1988), adoleshentët që fillojnë AMU-në ose shkollën e mesme, kanë nevojë:

- të ri-rregullojnë supozimet dhe pritshmëritë e tyre rreth roleve, statusit, marrëdhënieve me mjediset e tyre familjare dhe ndërpersonale;
- të ri-rregullojnë rolet e tyre kur ata lëvizin nga fëmijëria drejt adoleshencës, nga adoleshenca drejt moshës së rritur;
- të rindërtojnë rrjetin e tyre mbështetës, sepse ndryshimi i shkollës është i lidhur me ndërrime të shpejta dhe dramatike të marrëdhënieve shoqërore dhe familjare (cituar në Berliner, 1993).

Cila do të ishte teoria që shpjegon më së miri tranzicionin shkollor të nxënësve? Studiuesit anglezë janë të mendimit se këto dy teori të transferimit duhet të ndërthuren me njëra-tjetrën. Sipas Galton (2009, f. 7) dëshira për vazhdimësinë duhet të balancohet me një element të ndërprerjes, e cila njeh nevojën e nxënësve për disa "shenja të jashtme" se ata janë duke menaxhuar me sukses ndryshimin nga fëmijëria në adoleshencën e re.

Përmbledhje

- Prespektiva ekologjike e tranzicioneve arsimore shpjegon rëndësinë dhe ndikimin që kanë kontekstet e ndryshme sociale ku fëmijët bëjnë pjesë, në arritjet e tyre akademike dhe sociale.
- Marrëdhëniet në mes fëmijëve, prindërve, mësuesve, drejtuesve të shkollës janë parë si kritike për të mbështetur tranzicionin e fëmijëve në shkollë dhe për të parashikuar suksesin e tyre shkollor në të ardhmen. Vetëm gadishmëria e fëmijës për të përballuar problemet e përshtatjes, nuk mjafton, pasi ndërhyjnë edhe faktorë të tjerë.
- Përveç kornizës ekologjike, janë zhvilluar edhe dy teori që shpjegojnë tranzicionin shkollor të nxënësve.

- Teoria *"stad-përshtatje me mjedisin"* favorizon vazhdimësinë në mes cikleve shkollore si në programe mësimore, kurrikula, ashtu edhe në metodat pedagogjike dhe mbështet mendimin se mjediset sociale të adoleshentëve duhet t'i përgjigjen nevojave zhvillimore të tyre.
- Teoria e *"kalimit të statusit"* favorizon ndërprerjen dhe mbështet mendimin se kur statusi i nxënësit ndryshon, ndryshojnë edhe pritshmëritë e prindërve, mësuesve dhe bashkëmoshatarëve ndaj fëmijës. Kur këto pritshmëri janë kontradiktore dhe konfuze, atëherë adoleshentët mund të zhvillonin tendosje të rolit dhe të manifestonin probleme sjellore dhe stres.
- Disa studiues janë të mendimit se këto dy teori të transferimit duhet të konvertohen, ndërthuren me njëra-tjetrën, ku vazhdimësia duhet të kombinohet me elemente të ndërprerjes.

Teoritë e zhvillimit njerëzor dhe tranzicioni shkollor

Ky sesion i literaturës do të shqyrtojë ndryshimet zhvillimore të fëmijëve që ndodhin në këtë periudhë, të para nën spektrin e këtyre teorive bazë: atë të Piazhesë – për zhvillimin kognitiv; të Eriksonit – për zhvillimin social dhe të Masllowt – për motivimin dhe hirarkinë e nevojave. Meqenëse këto teori janë të mirënjohura dhe të mirëtrajtuara në psikologji dhe pedagogji, synimi im ishte që këto teori të trajtohen të lidhura ngushtë vetëm me fazën e zhvillimit pubertal, fazë në të cilën nxënësit bëjnë tranzicionin nga shkolla fillore në AMU. Përveç ndryshimeve pubertale [të cilat do të trajtohen pas teorive zhvillimore] dhe fizike, zhvillimi në adoleshencën e hershme përfshin edhe zhvillimin kognitiv, social dhe zhvillimin e vetes (Marcus & NiiLampti, 2009), të cilat do paraqiten përkatësisht nën spektrin e teorisë së Piazhesë, të Eriksonit dhe të Masllow(t).

Piazhe në teorinë e zhvillimit kognitiv të tij, vuri re që adoleshenca e hershme është koha kur fëmijët lëvizin nga operacionet konkrete në ato formale (12 vjeç e lart). Kjo është koha kur nxënësit janë duke filluar AMU-në dhe aftësitë e tyre konjitive zhvillohen më tepër. Esencialisht, nxënësit që janë të shpejtë për të kuptuar idetë abstrakte, janë mendues formal. Por të mos e absolutizojmë këtë për çdo fëmijë që hyn në

pubertet. Interesante ishte gjetja e mendimi të studiuesve lidhur me zhvillimin konjitiv të adoleshentëve. Duhet thënë se jo çdo adoleshent bëhet arsyetues formal (Callahan, Clark, Kellough, 1995, f. 40). Është vertetuar se vetëm një në tre adoleshentë është mendues i operacioneve formale. Shumë amerikanë të rritur nuk arrijnë kurrë të bëhen mendues të operacioneve formale, por as shumë të tjerë nga kulturat e tjera (Santrock, 1999, f. 340). Por nuk mund të mohohet se disa prej adoleshentëve po shkojnë nga të arsyetuarit e njerëzve, situatave dhe objekteve reale, drejt të arsyetuarit rreth ideve abstrakte, principeve dhe ligjeve. Tani mendimi është më abstrakt sesa të menduarit e një fëmije. Adoleshenti fillon të mendojë gjithnjë e më shumë për mendimin në vetvete. Një shembull si meditonte një adoleshent e lexoni më poshtë:

> Unë fillova të mendoj rreth asaj se pse unë isha duke menduar atë që po mendoja. Pastaj fillova të mendoj rreth arsyes pse unë isha duke menduar rreth arsyes të asaj që po mendoja (Santrock, 1999, f. 339).

Por sipas Piazhesë, stadet e zhvillimit kognitiv varen në një masë të madhe nga zhvillimi i fëmijëve [megjithë moshës së njëjtë që ata kanë në një stad, zhvillimi i tyre është i ndryshëm]. Shembull interesant është që rreth 5 përqind e fëmijëve që fillojnë AMU (11-14 vjeç) operojnë në nivelin paraoperacional. Zakonisht kur haset një situatë përshtjelluese, atëherë shumë nxënës, përfshirë këtu edhe të rriturit, kanë tendencën që të kthehen në stadin e mëparshëm të zhvillimit. Stadet e zhvillimit kognitiv janë të ndryshme për çdo person dhe stadi është nën ndikimin e maturimit të fëmijës, i cili kontrollohet nga: (1) faktorët e brëndshëm biologjik dhe shëndeti në përgjithësi; (2) pasuria e eksperiencave të fëmijës; (3) kompleksiteti i ndërveprimeve sociale, dhe (4) ekuilibri i fëmijës (Callahan e të tj., 1995, f. 41).

Në këtë moshë adoleshentët: rritin të menduarit abstrakt dhe aftësitë për zgjidhjen e problemeve; karakterizohen nga vëllimi i ulët i vëmendjes dhe orientimi në të tashmen; preferojnë përvojat aktive të të nxënit mbi ato pasive; lëvizin drejt të menduarit abstrakt, parashikojnë duke menduar për të ardhmen, kanë aftësinë për të vendosur qëllimet, dhe vetëdijen meta-kognitive (Marcus & NiiLampti, 2009).

Nevoja për rritje të vetvetes është një tjetër përmasë me të cilën përballet fëmija kur bën kalimin për në AMU. ***Abraham Maslow në teorinë motivacionale*** të tij, radhiti

një sërë nevojash psikologjike të cilat përfshijnë të gjithë njerëzit, duke filluar nga ato më baziket e deri tek nevojat më të larta:

- Psikologjike (furnizimi me ushqim, veshje dhe strehim)
- Të sigurisë (të ndihesh i sigurtë)
- Sociale (kuptimi i dashurisë dhe përkatësisë)
- Ndjenja e vetëvlerësimit
- Vetëaktualizimi (përdorimi i plotë i talenteve, mundësive, kapaciteteve, pranimit të vetes dhe të tjerëve) (Callahan e të tj., 1995, f. 36).

Studimet rreth tranzicionit sollën prova të shumta përsa i përket plotësimit apo jo të këtyre nevojave psikologjike të fëmijëve dhe ndikimin që ata kishin mbi arritjet akademike dhe sjellore të tyre. Kur fëmijët janë të frustuar për shkak të mungesës së kënaqësisë së një ose disa prej këtyre nevojave, sjellja e tyre në klasë ndryshonte dhe të nxënit ndrydhej (Reed & Sautter, 1990, cituar në Callahan e të tj., 1995). Disa nxënës bëhen agresivë dhe ndërpresin procedurat normale të klasës, duke shpresuar në këtë mënyrë të kënaqin një nevojë bazë të tyre, nevojën për njohje. Të tjerët bëhen jo socialë dhe apatikë dhe kështu dështojnë të marrin pjesë në aktivitetet e klasës (Callahan e të tj., 1995, f. 36).

> Kur fëmijët nuk plotësonin nevojën për t'u ndjerë mirë në shkollë dhe me mësuesit, atëherë numri i nxënësve që "braktisnin shkollën" rritej në një korrelacion negativ me nivelet e "lidhshmërisë" me shkollën dhe mësuesit (Henry, Barty & Tregenza, 2003; cituar në Attard, 2010, f. 55).

Barone, Aguirre-Deandreis & Trickett (1991) treguan se ndikimi pozitiv i mbështetjes sociale për adoleshentin i ndihmonte ata të ishin më të kënaqur me shkollën, më pak të shqetësuar dhe në gjendje më të mirë për të trajtuar detyrat që lidheshin me hyrjen në mjedisin e shkollës së mesme (cituar në Isakson & Jarvis, 1999). Kur adoleshentët i perceptonin prindërit e tyre se ishin duke investuar me të vërtetë në mirëqenien dhe të kujdesen për ta, arritjet akademike dhe motivimi i tyre rritej (Spera, 2006; cituar në Harvard Family Research Project, 2007, f. 3). Në mjediset e shkollës, nxënësit ndiheshin të mbështetur dhe të kujdesur për ta, kur ata shihnin se personeli i shkollës u përkushtonte kohën e tyre, interesin, vëmendjen dhe mbështetjen emocionale për ta (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004). Ndërsa mungesa

e sfidave akademike gjatë vitit të parë të tranzicionit (Kirkpatrick, 1992) dhe metodat e vlerësimit që theksonin krahasimin shoqëror dhe konkurrencën mes nxënësve, sillte mërzi dhe ndikonte negativisht në vetë-përceptimin dhe motivimin e nxënësve (Eccles e të tj. 1984; Rosenholtz & Simpson, 1984; cituar në Eccles e të tj., 1993).

Ndërsa po të marrim parasysh ***teorinë socio-kulturore të Eriksonit*** (1963), adoleshentët tanë të hershëm që fillojnë AMU-në, përfshihen sipas tij në luftën midis identitetit dhe ngatërrimit të roleve (12-18 vjeç). Kjo luftë i përball ata me dilemat për identifikimin e vetes së tyre, për gjetjen e rrugës që duhet të vazhdojnë në jetë. Pyetjet që i bëjnë vetes janë: "Kush jam unë dhe si mund të përshtatem me?", "Ku jam duke shkuar në jetë?" Eriksoni besonte se prindërit kanë një rol vendimtar ndikues në formimin e identitetit të fëmijëve të tyre. Nëse ata do ta lejojnë fëmijën që të eksplorojë, atëherë fëmija mund ta përfundojë identitetin e tij. Megjithatë, nëse prindërit vazhdimisht do ta shtyjnë djalin/vajzën e tyre për t'iu përshtatur pikëpamjeve të tyre, atëherë adoleshenti do të përballet me konfuzionin e identitetit. Presioni nga të tjerët mund të krijojë tek adoleshenti identitet negativ, i cili vjen si rezultat i rebelimit të tij dhe bëhet bazë për zhvillimin e ndjenjave të pakënaqësisë (Erikson, 1963; cituar në McLeod, 2008). Kështu, kontrolli i tepërt i prindit mbi adoleshentin lidhej me një varg pasojash negative, si: me motivim më të ulët shkollor, me më shumë ndryshime negative në vetëvlerësim, dhe me më shumë sjellje të pahijshme në shkollë (Eccles, e të tj.1993, f. 99).

Marcus & NiiLampti (2009) radhisin edhe këto ndryshime tek adoleshenti, si: rritjen e dëshirës për pavarësi, por një kthim të varësisë në vlerat prindërore; rritjen e ndjeshmërisë dhe të presionit ndaj miratimit të bashkëmoshatarëve dhe "audiencën imagjinare"; vetëdijësimin për "t'u përpjekur" ndaj sjelljeve dhe qëndrimeve të reja, dhe shpeshtësinë e ndryshimit të marrëdhënieve shoqërore.

Lord, Eccles & McCarthy (1994) treguan se prindërit që ishin më të ndjeshëm ndaj nevojave zhvillimore të adoleshentëve të tyre, që mbështetnin nevojën për autonomi dhe i bënin pjesë në vendimmarrje, mund të ndihmonin që tranzicioni të ishte më pak përçarës. Këta fëmijë raportonin një rritje të vetëbesimit dhe raportonin se ishin të lidhur me shkollën më shumë se nxënësit që mendonin se kufizoheshin nga prindërit e tyre (cituar në Isackson & Jarvis, 1999). Presioni i bashkëmoshatarëve ushtrohej nga fyerjet dhe ngacmimi, të cilat së bashku me aftësitë e ulëta për të punuar në AMU, ishin shkaqet

për numrin e mungesave pa arsye të fëmijëve (Irving & Parker-Jenkins 1995; Carlen e të tj. 1992; cituar në Howard & Johnson, 1999, fq. 4). Rëndësia e pasjes së një grupi shokësh që i mbështeste në mjediset e shkollës së mesme, konsiderohej një faktor vendimtar për një tranzicion të suksesshëm nga ata, dhe entuziazmi ishte ndjenja kryesore që i karakterizonte dhe me këtë ata luftonin sfidat për t'u përshtatur me mjedisin (Howard & Johnson, 1999).

Tranzicioni dhe puberteti

Kur analizojmë të gjithë faktorët që ndikojnë në përshtatjen e fëmijëve me ciklin e ri të shkollimit, patjetër duhet të kemi parasysh edhe diçka shumë të rëndësishme: ndryshimet pubertale të fëmijëve. E përmendëm tek teoritë e tranzicionit shkollor se zhvillimi në adoleshencën e hershme përbëhet nga dy trajektore zhvillimi, ku trajektorja e parë përbëhej nga zhvillimi fizik, social dhe psikologjik të fëmijës, e pasuar nga trajektorja e dytë që përbëhej nga ndryshimet e mjedisit shkollor (Eccles, e të tj., 1993).

Mosha kur fëmija futet në AMU, është mosha 11-15 vjeç, moshë kur ndryshimet individuale, fizike, sociale dhe rritja emocionale janë të habitshme, të mrekullueshme. Ata po ndryshojnë nga fëmijë në të rinj (Callahan e të tj., 1995, f. 32). Me përjashtim të foshnjërisë, ndryshimet në këtë moshë zënë vend më shumë se në çdo periudhë tjetër të jetës së tyre (Ganeson, 2006, f. 54). Në spektrin e rritjes dramatike gjatë viteve të hershme të shkollës së mesme [tek ne në Shqipëri janë vitet e arsimit të mesëm të ulët - klasa 6-9 me moshë 11-14 vjeç], fëmijët fillojnë të ndryshojnë nga djem dhe vajza të vogla, në adoleshentë të ngathët, me karakteristika të reja sekondare dhe me gjithë problemet që ato sjellin në rolin e ri të jetës. Pasigurinë dhe paqëndrueshmërinë e kësaj periudhe e japin ndryshimet e dukshme që vihen re ditë pas dite (Callahan e të tj., 1995).

Puberteti është një periudhë e maturimit të shpejtë skeletor dhe seksual që ndodh kryesisht në adoleshencën e hershme (Santrock, 1999, f. 338). Një përkufizim më përmbledhës, i cili përfshin edhe ndryshimet biologjike edhe ato fizike jepet nga Bogin (1994): "Fjala pubertet (rrjedh nga latinishtja - *pubescere* - që do të thotë rritja e qimeve), i referohet rendit kompleks të ndryshimeve biologjike, ku njeriu bëhet i rritur, i pjekur seksualisht, i aftë për të riprodhuar, duke supozuar rritjen në gjatësi, peshë, në konturet e

trupit dhe rritjen e forcës dhe tolerancës për aktivitete fizike të moshës madhore" (cituar në Kroger, 2006, f. 34).

Puberteti është vetëm faza e parë e adoleshencës ku maturimi seksual bëhet i dukshëm. "Shpërthimi" fizik i rritjes që ndodh për tre-katër vitet e zhvillimit pubertal, karakterizohet: (1) *nga ndryshime të shpejta të rritjes në gjatësi dhe peshë:* vajzat rriten mesatarisht 9 cm në vit, ndërsa djemtë 10 cm. Vajzat peshojnë më shumë se djemtë deri në moshën 14 vjeç, më pas pesha e djemve është më e madhe se e vajzave; (2) *nga asinkronia e zhvillimit:* rriten shumë dhe shpejt gjymtyrët, krahët dhe këmbët, në krahasim me trupin. Fëmija merr pamjen e një njeriu këmbëgjatë me lëvizje jo shumë të shkathëta dhe jo të koordinuara shumë mirë, dhe (3) *nga zhvillimet në metabolizëm, në zhvillimin e muskulaturës dhe shpatullave, në zmadhimin e stomakut, në rritjen e presionit të gjakut, në rritjen e gjëndrrave me sekrecion të brëndshëm si tiroidet, hipofiza, gjëndrrat seksuale dhe adrenale*. Hormonet që sekretohen nga këto gjëndrra, sjellin zhvillimin seksual të adoleshentit (Karaj, 2005, f. 288-291; cituar në Kraja, 2009, f. 24).

Ndryshimet në mjedisin fizik dhe social, pritshmëritë më të mëdha, më të ashpra akademike, dhe paqëndrueshmëria hormonale, mund ta bëjnë rregullimin të vështirë edhe për nxënësit më të mirëpërgatitur (Akos, 2002; cituar në Maclin & Monteiro-Leitner, 2004, f. 3). Vitet e shkollimit të AMU-së përbëjnë një fazë kritike zhvillimi në jetën e adoleshentëve të rinj (Kruse, 2001, cituar në Ganeson 2006, f. 54). Ata tani janë duke u shqetësuar për paraqitjen fizike dhe imazhin social, përveç përshtatjes me mjedisin e ri të të nxënit dhe zënies së shokëve. Ata gjithashtu po përjetojnë ndryshime emocionale dhe sociale. (Barrat, 1998, cituar në Ganeson, 2006).

Elias (2001) deklaroi se ka dy fusha të zhvillimit që janë më të spikaturat për nxënësit e arsimit të mesëm të ulët: "Së pari, shumica e fëmijëve janë duke hyrë në pubertet dhe janë duke u vetëdijësuar për seksualitetin e tyre. Së dyti, fëmijët janë duke u zhvilluar edhe socialisht edhe emocionalisht. Pikëririsht ky kombinim i çështjeve, i shoqëruar me detyrat e shumta zhvillimore, me të vërtetë përkeqëson problemet e kalimit në një shkollë tjetër dhe kjo mund të ketë një efekt të dëmshëm mbi vetë-përceptimin dhe vetë-efikasitetin e fëmijës Arsyeja se pse ndodh kjo qëndron në faktin se fëmijët janë të rrezikuar për shkak të fillimit të pubertetit" (Elias, 2001, cituar në Maclin & Monteiro-

Leitner, 2004, f. 5). Po ashtu, fëmijët mund të ndihen të parëndësishëm në skenën më të madhe të gjërave, për shkak se tani ata janë më të vegjlit në shkollë (Barrat, 1998, cituar në Ganeson, 2006). Këtë gjë studiuesit e kanë quajtur fenomeni "top-dog".

Kur nxënësit kalojnë nga shkolla fillore në atë arsimit të mesëm të ulët, ata përjetojnë fenomenin "top-dog", që do të thotë, rrethanat e lëvizjes nga pozita më e lartë në shkollën fillore (të qënit më të mëdhenj, më të rritur dhe nxënësit më të fuqishëm në shkollë), në pozitën më të ulët në shkollën e mesme (të qënit më të vegjël, më të rinj dhe nxënësit me fuqi më të ulët në shkollë) (Santrock, 1999, f. 344).

Përmbledhje

- Zhvillimi në adoleshencën e hershme, përveç ndryshimeve pubertale dhe fizike, përfshin zhvillimin kognitiv, social dhe zhvillimin e vetes.
- Sipas Piazhesë, kur nxënësit janë duke filluar AMU-në, aftësitë e tyre konjitive zhvillohen më tepër dhe fëmijët lëvizin nga të menduarit konkret në atë formal.
- Plotësimi apo jo nevojave psikologjike të fëmijëve, sipas teorisë motivacionale të Masllow-t, ndikonte në arritjet akademike dhe sjellore të tyre. Kur fëmijët ndiheshin të frustuar për shkak të mungesës së kënaqësisë së një ose disa prej këtyre nevojave, sjellja e tyre në klasë ndryshonte dhe të nxënit pengohej.
- Lufta midis identitetit dhe ngatërrimit të roleve, sipas Eriksonit, ndikohej në një masë të madhe nga sjellja e prindit ndaj fëmijës. Kontrolli i tepërt i prindit mbi adoleshentin lidhej me një varg pasojash negative si: me motivim më të ulët shkollor, me më shumë ndryshime negative në vetëvlerësim dhe me më shumë sjellje të pahijshme në shkollë.
- Mosha kur fëmija fillon arsimin e mesëm të ulët, është mosha 11-15 vjeç dhe përkon me futjen e tij në fazën e pubertetit. Ndryshimet në mjedisin fizik dhe social, pritshmëritë më të mëdha, më të ashpra akademike, dhe paqëndrueshmëria hormonale, mund ta bëjnë rregullimin e fëmijës në shkollë të vështirë edhe për nxënësit më të mirëpërgatitur.
- Përjetimi i fenomenin "top-dog" nga nxënësit është lëvizja nga pozita më e lartë në shkollën fillore në pozitën më të ulët në shkollën e mesme.

Arritjet akademike

Arritjet akademike të nxënësve kanë një rëndësi parësore kur ata bëjnë kalimin nga shkolla fillore në arsimin e mesëm të ulët (McGee e të tj., 2004) dhe janë matësit më të përhapur të suksesit të fëmijës në shkollë, ndonëse jo të vetmit (Tilleczek & Ferguson, 2007). Një fakt shumë i qartë është se, në kërkimet e ndërmarra në pesë dekadat e fundit nga hulumtues të vendeve të ndryshme për çështjen e tranzicionit të shkollave, ka qënë e mirëvendosur që pas tranzicionit për në shkollën e mesme, arritjet akademike të nxënësve bien (James e të tj., 2010, fq. 16).

Studimet e bëra në gjithë rrafshin ndërkombëtar përfshijnë raporte kombëtare të ndërmarra nga Ministritë e Arsimit dhe specialistë të fushës, rishikime në shkallë të gjërë të literaturës nga studiues të edukimit, artikuj shkencorë, raporte vlerësimi të tranzicioneve arsimore, punime doktoraturash, etj. Evidenca të shumta rreth problemeve akademike të nxënësve në tranzicion, sollën hulumtimet e bëra: në *Britaninë e Madhe dhe Evropë* (Galton, 2009; Braund, 2009; Smyth, 2009; Symonds, 2007; Griebel & Berwanger, 2006; Lubbers e të tj., 2006; Graham & Hill, 2002; Coad & Jones, 1999); *në SHBA* (Nieraeth, 2011; Flook, Repetti & Ullman, 2005; Barber & Olsen, 2004; Welsh, Parke, Widaman & O' Neil, 2001; Eccles & Wigfield, 2000; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000); *në Kanada* (Tilleczek e të tj., 2010; Tilleczek & Ferguson, 2007; Lips, 2005); *në Australi* (Hanewald, 2013; Mackenzie e të tj., 2012; Attard, 2010; Perry e të tj., 2006; Ganeson, 2006); dhe *në Zelandën e Re* (Cox & Kenedy, 2008; McGee e të tj., 2004; Kirkpatrick, 1995; Kirkpatrick, 1992).

Përjetimi i rezultateve negative emocionale dhe akademike nga nxënësit pas tranzicionit nga fillorja në të mesmen, por edhe në kalimin nga shkolla e mesme në shkollën e lartë, janë gjetjet nga shumica e studimeve gjatësore dhe atyre ndër-sektoriale (Lips, 2005, f. 7). Mbështetje e këtij argumenti bëhen dëshmitë të cilat tregojnë për shkëputje të qartë dhe "rënie" në rezultatet akademike pas tranzicionit, mungesë të sfidave akademike, presion nga bashkëmoshatarët, mërzitje dhe mungesë përpjekjesh të nxënësve kur ata përsëritnin punën e bërë në fillore (Fouracre, 1993; Galton, Gray & Ruddock, 1999); zhgënjimin e fëmijëve për punën akademike gjatë vitit të parë në AMU

(Kirkpatrick, 1992, 1995); ndikimin negativ tek mesatarja e notave dhe arritjet akademike (Grolnick e të tj., 2000; Simmons & Blyth, 1987). Por evidenca nga literatura tregojnë edhe për tranzicione të suksesshme lidhur me indikatorët për rritjen e interesit për shkollën dhe punën në AMU në krahasim me filloren (Government of Alberta Education, 2009; Evangelou e të tj., 2008; Powell e të tj., 2006).

Sipas studiuesve ndërkombëtarë, faktorët që pengojnë arritjet akademike të nxënësve janë kulturat e ndryshme midis shkollës fillore dhe asaj të mesme që bëjnë ndryshimin, ku përfshihen: strukturat e ndryshme të shkollës fillore dhe të mesme, pedagogjia, kurrikulumi dhe ndërveprimet mësues-nxënës (sipas Tilleczek & Ferguson, 2007).

Pyetjet që do u jepet përgjigje në këtë sesion të studimit të literaturës janë:

- Cilët janë faktorët që ndikojnë dhe bëhen pengesë në arritjet akademike të nxënësve që bëjnë tranzicionin nga fillorja në AMU?
- Pse faktori kulturor i shkollave ka rëndësi kur nxënësi kalon nga fillorja në AMU?
- Si ndikojnë strukturat e shkollave fillore dhe të mesme në stresin e nxënësve, pikërisht në kapërcyellin e kalimit për në shkollën e mesme?
- Në ç'mënyrë kurrikulumi dhe pedagogjia ndikojnë në rezultatet akademike të nxënësve?
- Pse ndërveprimet shoqërore marrin rëndësi të veçantë kur fëmija bën tranzicionin shkollor dhe si ndikojnë ato tek sjellja dhe qëndrimi i tij ndaj shkollës.

Analiza e hollësishme e çështjeve që lidhen me arritjet akademike të nxënësve në tranzicion, do fokusohet tek struktura e shkollës fillore dhe e të mesmes, pedagogjia dhe kurrikulumi. Ndërsa sesioni i ndërveprimeve sociale do përqëndrohet në analizën e plotë të të gjithë spektrit të marrëdhënieve që nxënësi krijon me njerëzit e tjerë gjatë tranzicionit: mësues-nxënës, prind-fëmijë dhe fëmijë-bashkëmoshatar.

Struktura e shkollës fillore dhe të mesme

Në punimin e tyre Howard & Johnson (1999), sjellin dëshmi nga literatura përsa i përket kalimit të nxënësve nga shkolla fillore në atë të arsimit të mesëm të ulët (AMU) dhe shkruajnë se problemet e largimit nga mësimi, dështimet në shkollë, papajtueshmëria dhe sjellja e papërshtatshme në vitin e parë të arsimit të mesëm, shpesh, mund t'i

artibuohen ndryshimeve radikale që paraqiten në jetën e përditshme të nxënësit, kur ata kalojnë nga një nivel arsimor në tjetrin (Hargreaves, Earl dhe Ryan, 1996; Eyers, Cormack dhe Barrat, 1992; Measor dhe Woods 1984; Blyth, Simmons dhe Carlton-Ford 1983; Power dhe Cotterell 1981; të gjitha të cituara në Howard & Johnson, 1999, f.1).

Shkuarja e fëmijës nga shkolla fillore në AMU, përveç ndryshimeve të qarta që vihen re si: përmasat e shkollës, numri i mësuesve, dhe një sërë lëndësh të reja, përfshin një lëvizje ndërmjet dy kulturave radikalisht të ndryshme të shkollimit, (Hargreaves, Earl & Ryan, 1996; Cullinford, 1999; cituar në Howard & Johnson, 1999, f.1). Çdo shkollë ka kulturën dhe etnosin e saj dhe ndryshimi i tyre mund të ndikojë tek fëmijët, sidomos tek fëmijët e ndjeshëm (Sutherland, Yee, McNess & Harris, 2010, f. 71).

Dëshmitë e inspektimit të mbledhura në Angli nga Zyra për Standartet në Arsim (Ofsted- Office of Standarts in Education) identifikuan "të pakënaqshme" arritjet e nxënësve në 50% të shkollave të mesme të inspektuara, pas kalimit të nxënësve nga fillorja për në arsimin e mesëm (Ofsted, 1998, 2002; cituar nga James e të tj., 2010, fq. 16). Një ndër shkaqet për rënien në arritjet akademike, që Ofsted (2002) shënoi, ishte që shkollat e mesme nuk ishin ndërtuar mjaftueshëm mirë mbi atë që nxënësit e klasës së 7-$^{\text{-të}}$ kishin arritur në shkollën fillore.

Studiuesit sugjerojnë se natyra dhe cilësia e shkollës së mesme bën një ndryshim në arritjet e nxënësve. Kvaslund (2000) thotë se shkollat fillore i pajisin nxënësit me eksperienca sistematikisht të ndryshme akademike dhe sociale sipas vetive, madhësisë dhe strukturës (cituar në Tilleczek & Ferguson, 2007, f. 27). Ndërsa shkollat e mesme paraqesin për fëmijët një mjedis të ndryshëm, të mbushur me sfida te reja akademike dhe sociale (Isakson & Jarvis, 1999, f. 1). Vetë mësuesit e shkollës së mesme besojnë se kultura dhe karakteri i shkollës fillore ndryshon nga ajo e shkollës së mesme dhe kjo mund të ndikojë në tranzicionin e fëmijëve dhe veçanërisht të fëmijëve të ndjeshëm (Sutherland e të tj. 2010).

> Mjedisi i shkollës fillore është shumëngjyrësh, më i ngrohtë dhe më mikpritës. ... atje ishte një shkollë të cilën e kam vizituar, ku të gjithë kishin veshur pantofla për të mbrojtur qilimin. Ndërsa këtu nuk është rasti. ... ka një strukturë të ndryshme të asaj që do të thotë të nxësh. Dhe kjo është ajo ku lloji i mjedisit më amënor, më edukues dhe shumëngjyrësh që ju pret në arsimin fillor tenton të ndryshojë në diçka që është më e sigurt dhe më e pavarur (Mësues kujdestar i klasës së shtatë, cituar në Sutherland e të tj., 2010, f. 73).

“Shkollat fillore janë më të vogla në madhësi, më të sigurta ku vlerat, rregullat, rutina dhe struktura e shkollës janë plotësisht të njohura për fëmijët. Dhe tranzicioni për në shkollën e mesme, është koha kur nxënësit do të largohen nga ky mjedis i njohur në një mjedis të ri (dhe shpesh shumë i ndryshëm)” (James e të tj., 2010, f. 16).

Disa hulumtime përcaktuan karakteristikat e shkollës së mesme. Në përmbledhjen e literaturës të bërë nga amerikanët Tilleczek dhe Ferguson (2007), ata përzgjodhën gjetje nga disa studime amerikane. Kështu shkollat e mesme u zbuluan se ishin relativisht më të mëdha, më heterogjene, më të ndara, më pak tolerante, më me shumë kufizime rregullash, me shumë shqetësime mbi aftësitë, më pak personale se sa shkollat fillore (Anderson e të tj., 2000). Eccles e të tj., (1993) theksonin grumbullimin e çështjeve të mjedisit shkollor, i cili kërkonte që shkollat t’i përshtateshin nevojave zhvillimore të të rinjve. Ky mjedis shkollor përfshinte organizimin e klasës, udhëzimet, etikën, strukturën e detyrës, praktikat e aftësimit të punës në grup, teknikat e vlerësimit, strategjitë motivuese, përgjegjësinë për të nxënë dhe cilësinë e marrëdhënieve mësues-nxënës.

Jo gjithmonë tranzicionet shkollore sjellin nivele të ulëta të arritjeve akademike të nxënësve. Patjetër që konteksti në të cilën aplikohen këto studime, ka rëndësi dhe ndryshon nga njëri shtet në tjetrin. Ndryshe nga evidencat që sollën studimet amerikane, evidencat nga studimet kanadeze treguan se jo gjithmonë arritjet akademike të nxënësve bien kur fëmijët bëjnë tranzicionin shkollor. Psh., studimi i Lips (2005) përfshiu 1 730 nxënës të moshës 10-11 vjeç, ekzaminoi rregullimin akademik, sjellor dhe emocional të adoleshentëve që transferoheshin nga shkolla fillore në AMU dhe krahasoi arritjet e këtyre nxënësve me nxënësit që nuk ndryshonin shkollë, pra që rrinin në po të njëjtën shkollë ku kishin përfunduar filloren (f. 8). Për habi, rezultatet e këtij studimi sugjeruan se adoleshentët kanadezë nuk përjetonte reduktime në arritjen akademike pas tranzicionit siç përjetonin adoleshentët amerikanë. Nxënësit kanadezë kishin arritje akademike të ngjashme siç kishin patur një vit më parë, dhe kjo nuk ndikohej nga lloji i shkollës ku transferoheshin apo qëndronin (Lips, 2005, f. 18).

Një ndryshim tjetër midis shkollës fillore dhe AMU-së, lidhet me mënyrën e kontrollit të disiplinës që mësuesit e këtyre shkollave ushtrojnë mbi nxënësit. Mësuesit e shkollave fillore kishin imazhe më pozitive për nxënësit, u besonin më shumë nxënësve dhe përdornin më pak kontroll në disiplinën e tyre sesa mësuesit e shkollës së mesme. Ndërsa shkollat e mesme ishin më të fokusuara mbi kontrollin dhe disiplinën e nxënësve,

ku shumë kohë harxhohet për mbajtjen e rregullit (Midgley, Feldluanfer & Eccles, 1988; Kvalsund, 2000; cituar në Tilleczek & Ferguson, 2007). Për shembull, Brophy & Evertson, (1976) gjetën se mësuesit e klasës 7-9 shpenzonin më shumë kohë për të mbajtur rregullin dhe më pak kohë për të dhënë mësim sesa mësuesit e shkollës fillore (cituar në Eccles e të tj.,1993, p. 93).

Pedagogjia

Pavarësisht përpjekjeve të bëra nga kërkuesit në edukim për zbutjen e ndikimeve negative të tranzicionit në arritjet akademike të nxënësve, studiuesit anglezë janë të mendimit se, ndoshta pa qëllim, janë neglizhuar disa probleme që lidhen me përdorimin e metodave të ndryshme mësimore dhe qasjeve të ndryshme të të nxënit të vëna në dukje nga nxënësit (Midgley & Maehr, 1998; cituar në Galton e të tj., 1999, f. 27).

Në këtë sesion do të analizojmë hollësisht metodat e ndryshme pedagogjike që përdoren nga sistemi i shkollës fillore dhe ai i së mesmes dhe ndikimin e tyre në rezultatet akademike të nxënësve kur ata bëjnë tranzicionin nga AF në AMU.

Filozofia e mësimdhënies, që është boshti mbi të cilin ndërtohet pedagogjia për të dy ciklet e shkollimit, është ndryshimi parësor ndërmjet organizimit të mësimit në AF dhe AMU. Metodologjitë e mësimdhënies në nivelin sekondar të shkollimit ndryshojnë nga ato të përdorura në shkollat fillore (Stabels 1995, cituar në Darmody, 2008) dhe kjo përbën një tjetër ndryshim kryesor pedagogjik ndërmjet shkollës fillore dhe asaj 9-vjeçare. Sipas studiuesve amerikanë, shkolla fillore ka në qëndër të pedagogjisë së saj nxënësin, ndërsa shkolla e mesme ka në qëndër mësuesin (Kvaslund, 2000; cituar në Tilleczek & Ferguson, 2007). Të njëjtin mendim ndajnë edhe studiuesit në Mbetërinë e Bashkuar, ku edhe në shkollat e këtyre vendeve, qasja me në qendër fëmijën që përdoret në shkollimin fillor është zëvendësuar me qasjen me në qendër-lëndët në shkollimin sekondar [ose qasjen me në qendër-mësuesin, meqenëse lëndët në arsimin e mesëm të ulët jepen nga mësuesit përkatës] (Smyth, e të tj. 2004). Ky fakt ndikonte negativisht tek nxënësi dhe tek të nxënit e tyre:

> Në përgjithësi, nxënësit i gjenin mësuesit dhe mësimdhënien "plotësisht të mërzitshme dhe plotësisht të ndryshme", me më pak mundësi në përfshirjen reale dhe "veprim" (Pietarinen, 2000, f. 390; cituar në Tilleczek & Ferguson, 2007).

Mësimdhënia me në qendër nxënësin, karakteristikë e AF-së, bënte që nxënësit të gjenin kuptimin e qëllimit në procesin e të nxënit duke siguruar gjetjen e suksesit të tyre akademik. Por, kur këta nxënës shkonin në AMU, atje përballeshin më shumë me të mësuarin me në qendër-mësuesin, i cili kërkonte nivele të larta të vetë-motivimit dhe përgjegjësisë (Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowsky, 2001), duke marrë vetë përsipër në çdo kohë për mënyrën e të mësuarit (Kirkpatrick, 1992). Pikërisht ishte ky ndryshim në mjedisin e të nxënit, i cili sillte edhe rrëshqitjen akademike të nxënësve (Anfara & Schmid, 2007; Johnson & Smith, 2008; cituar në Nieraeth, 2011, f. 18).

Sipas Eccles, e të tj., (1993) metodat e mësimdhënies që përdoren nga mësuesit e AMU-së janë të njëjta me të gjithë klasën, me më me pak udhëzime individuale, me më shumë krahasime shoqërore dhe vlerësime konkurruese. Dëshmitë nga studimet e tjera tregonin se nxënësit punonin të njëjtën detyrë me të njëjtin tekst, dhe vlerësimi bazohej në kritere normative, duke përdorur më shumë format e përbashkëta të vlerësimit. Por kjo mënyrë e vlerësimit, rriste krahasimin shoqëror, shqetësimet për vlerësimet dhe konkurrencën, dhe kishte ndikim negativ në vetë-përceptimin dhe motivimin e nxënësve (Eccles e të tj. 1984; Rosenholtz & Simpson, 1984; cituar në Eccles e të tj., 1993). Megjithëse ky trajtim nga mësuesi mund të argumentohet se është një mënyrë krejtësisht e vlefshme e organizimit të një ore në shkollën e mesme, në një masë të madhe, nxënësit janë të pafuqishëm, në krahasim me përvojat e tyre të mëparshme në shkollën fillore, që ta përballojnë këtë ndryshim. Sipas Eccles e të tj., (1993):

> Përshtatja ndërmjet dëshirës së adoleshentit për autonomi dhe përceptimit të përmasës në të cilën shkolla u jep atyre, zvogëlohet me tranzicionin e shkollës.

Mënyrat e ndryshme të organizimit të mësimit, theksojnë se në AF i njëjti mësues do të punojë me një grup nxënësish prej 25 nxënësve për pothuaj tërë kohën gjatë vitit shkollor (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000). Shumicën e mësimeve nxënësit do ta zhvillojnë në një klasë, për gjithë semestrin dhe vitin shkollor. Në disa shkolla fillore, sipas autorëve, është një dukuri e zakonshme për mësuesit të qëndrojnë me një grup nxënësish për 2, 3 apo më shumë vite [ashtu siç ndodh edhe tek ne në praktikën e shkollave shqiptare, ku mësuesi i fillores zhvillon mësim me të njëjtën klasë për 4-5 vjet], duke zhvilluar një lidhje të fortë dhe etikë të përbashkët me ta, e cila është bazuar në mirëkuptimin, vendosjen e qartë dhe të përbashkët të vlerave (Anderson e të tj.,

2000; cituar nga James, Davison, See & Knowles, 2010). Ndryshe ndodh në AMU, ku çdo lëndë mësimore zhvillohet nga një mësues specialist përkatës, dhe nxënësit bëjnë mësim afërsisht me 9-10 mësues të ndryshëm.

Një ndryshim i qënësishëm midis shkollave fillore dhe atyre të mesme, ka të bëjë me punën e nxënësve, natyrën dhe kërkesat për kryerjen e saj. Nxënësit e klasave të larta të fillores kishin më shumë mundësi për marrjen e përgjegjësive për punën e tyre, sesa nxënësit e klasës së shtatë (Ward e të tj., 1982; cituar në Eccles e të tj. 1993; James e të tj., 2010), duke qënë të përgjegjshëm për atë që mësojnë dhe si e mësojnë (Pitton, 2001; cituar në Nieraeth, 2011). Puna e nxënësve në fillore, pas çdo mbështetje nga mësuesi apo asistenti mësimor, rriste pavarësinë, autonominë dhe vetë-vlerësimin e nxënësit (James e të tj., 2010). Në rënien e arritjeve akademike të nxënësve ndikonte shumë niveli i punës akademike që nxënësit ishin të detyruar të bënin në AMU. Kështu studime nga Britania e Madhe, Amerika dhe Australia kanë raportuar disiluzionin e nxënësve dhe mungesën e sfidave akademike në eksperiencat e hershme të shkollës së mesme. Nxënësit sfidoheshin më pak përsa i përket nivelit akademik të punës nga mësuesit e së mesmes, sidomos në semestrin e parë. Kjo punë përbëhej nga materiale që ishin zhvilluar më parë në shkollën fillore (Green, 1997; Kirkpatrick, 1992; Mizelle & Mullins, 1997; Mullins & Irvin, 2000; Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, 2002; të gjitha të cituara në McGee të tj., 2004). Shkaqe të mungesës së sfidave akademike gjatë vitit të parë të shkollës së mesme ishin mungesa e informacionit nga mësuesit e shkollës së mesme në lidhje me punën e bërë në fillore nga nxënësit (Hargreaves & Galton,1999); nënvlerësimi ose injorimi nga mësuesit e së mesmes i aftësive dhe shprehive që nxënësit kishin fituar gjatë viteve të shkollës fillore; praktika që ndiqnin shumë mësues të shkollës së mesme për t'u mësuar nxënësve gjithçka nga fillimi, sidomos në lëndët shkencore (Schagen and Kerr, 1999; Nott & Willington, 1999; të cituara në Braund, 2009; Galton, Gray & Ruddock 1999).

Përveç mungesës së një pune sfiduese, nxënësit përceptonin mungesë të kontrollit mbi punën që bënin dhe paqartësi për llojin dhe cilësinë e punës që pritej prej tyre, dorëzimin e një punë me cilësi të dobët për shkak të frikës nga ndërshkimet për moskryerjen e saj në afatet e caktuara (Kirkpatrick, 1992, 1995); mungesë të aftësive organizative, të sjelljes dhe aftësive akademike të nxënësve në klasën e shtatë (Rudolph e

të tj., 2001), ku mësuesit e AMU-së pranonin se këto aftësi ishin mësuar në fillore dhe neglizhonin t'ua mësonin fëmijëve.

Ashtu si Kirkpatrick (1992, 1995) në Zelandën e re edhe Schager & Kerr (1999) dhe Fouracre (1993) në Angli, treguan se kishte një mospërputhje midis pritshmërive të nxënësve për jetën dhe punën në arsimin e mesëm të ulët dhe eksperiencave aktuale të tyre. Fouracre (1993) sugjeroi se ka një shkëputje të qartë akademike midis shkollës fillore dhe AMU-së. Në studimin e tij të rastit të një shkolle të mesme skoceze dhe pesë shkollave fillore prej të cilave vinin nxënësit në këtë shkollë të mesme, raportoi se mësuesit e shkollës së mesme nënvlerësonin aftësitë e nxënësve të klasës së 7-të. Kjo ide u mbështet edhe nga gjetjet e Galton e të tj., (1999), ku synimi i studimit të tyre ishte eksplorimi pse nxënësit vuanin një "rënie" akademike pas tranzicionit dhe gjetja e ndonjë strategjie të suksesshme për të mbajtur dhe rritur standartet gjatë tranzicionit.

Zbehja e njohurive nga pushimet e verës, ishte një ndër shkaqet që nxënësit nuk ruanin arritjet e tyre në semestrin e parë të shkollës së re ku shkonin. Ndonëse u ngritën kurse për të plotësuar "boshllëqet verore" të nxënësve, përsëri arritjet akademike të fëmijëve nuk u rritën. Shumë nxënës përjetojnë një "pauzë" në progres pas transferimit - sipas konstatimit të bërë nga hulumtuesit dhe të plotësuara nga gjykimet e inspektorëve të Ofsted (Galton e të tj., 1999, f. 5). Këta autorë vlerësuan se dy nga pesë nxënës dështonin të bënin progres gjatë vitit të tyre të parë menjëherë pas tranzicionit të shkollave.

Vlerësimi i nxënësve paraqet ndryshime midis dy niveleve të shkollave që po shqyrtojmë dhe është tjetër element i rëndësishëm që ndikon në arritjet akademike të tyre. Qëllimi i vlerësimit dhe standartet që mësuesit ndjekin për të vlerësuar nxënësit, ndryshojnë në të dy nivelet e shkollimit. Nëse në shkollën fillore vlerësimi ka zakonisht një natyrë diagnostifikuese dhe synon nxitjen e të mësuarit individual, në të mesmen vlerësimi zakonisht bëhet duke u bazuar në rezultatet e testeve të standartizuara, të cilat rritin konkurrencën mes nxënësve (Dauber, Alexsander & Entwisle, 1996; cituar në Tilleczek & Ferguson, 2007, f. 30). Përdorimi i praktikave më të rrepta të mësuesve të klasës së shtatë në vënien e notave në krahasim me mësuesit e klasës së gjashtë, solli rënie në notat e fëmijëve (Simmons & Blyth, 1987; cituar në Grolnick e të tj., 2000, f. 482). Vlerësimi i shtrënguar i njohurive të nxënësve në muajt shtator-tetor të vitit shkollor, u vu re edhe në klasat e V-ta të shkollave shqiptare, e cila bëhej me qëllimin se kërkesa e fortë në fillim të vitit do t'i mobilizonte ata për një përgatitje më të mirë, por

kishte efekt negativ dhe fëmijët "trembeshin" nga kërkesat e forta të përbashkëta (Sukaj, 1986, f. 57). Lind pyetja: - Si munden mësuesit të ruajnë nivele të larta të arritjeve akademike të nxënësve, menjëherë pas tranzicionit për në shkollën e mesme?

Migley & Maehr (1998) sugjeruan strategjitë e mëposhtme që mësuesit e arsimit të mesëm duhet t'i përdornin në klasë:

- lejimin që nxënësit ta ribëjnë punën;
- mos theksimin e gabimeve në të shkruar;
- përdorimin e portofoleve për vlerësimin e përparimit të nxënësve;
- përdorimin e qasjeve të bazuara në projekte të programit mësimor;
- integrimin e fushave të kurrikulit dhe përdorimin e mësimeve tematike;
- njohjen e përpjekjeve për përmirësimin formal dhe jo formal;
- sigurimin e një pune komplekse, sfiduese për nxënësit, dhe
- mos theksimin e rezultateve të testimit dhe notave të larta (Migley & Maehr 1998; cituar në McGee e të tj. 2004, f. 5).

Përdorimi i këtyre strategjive do t'i ndihmonte mësuesit që të përmirësonin të nxënin e nxënësve.

Kurrikulumi

Të lëvizësh nga shkolla fillore në nivelin e dytë të shkollimit do të thotë të ndeshesh me një kurrikulum të ri. Tashmë numri i lëndëve rritet dhe zakonisht nxënësi në shkollë të mesme do të zhvillojë 13-14 lëndë në vitin e parë pas fillores dhe padyshim ata janë të ekspozuar përpara kërkesave të reja të dijes (Smyth, 2009). Përgjithësisht, përceptimet e nxënësve përpara se të fillojnë AMU-në dhe qëndrimet e tyre ndaj numrit të madh të lëndëve që do të gjejnë atje, janë pozitive. P.sh., nxënësit irlandezë pëlqenin të zhvillonin sidomos lëndët me bazë praktike si: Artet, Teknologjinë e materialeve (Drurin), Edukimin fizik (Smyth, 2009, f. 1).

Edhe fëmijët shqiptarë, në një studim rreth përceptimeve të tyre përpara se të fillonin AMU-në, ndër gjërat që pëlqenin më shumë kur të fillonin arsimin e mesëm të ulët, përveç mësuesve të rinj dhe shoqërisë së re, ishin lëndët e reja (38 përqind e fëmijëve të anketuar), orët në laborator, fizika, kimia apo mësimi i dy gjuhëve të huaja.

Ndërsa 24 përqind e tyre, hyrjen në nivelin sekondar e shikonin me optimizëm si zhvillim më të madh arsimor (Kraja, 2013).

- Por ç'ndodh kur fëmijët fillojnë arsimin e mesëm të ulët?
- A përballen ata me të njëjtat forma të kurrikulës që kishin pasur në fillore?

Le të shohim mendimet e studiuesve lidhur me problematikat e kurrikulës në të dy ciklet e shkollimit fillor dhe të mesëm.

Vazhdimësia e kurrikulës dhe koherenca mbetet një çështje për tranzicionin sipas Tilleczek & Ferguson, (2007, f. 30). McGee e të tj., (2004) përmes një rishikimi të gjërë të literaturës së Zelandës së Re dhe asaj ndërkombëtare, dhanë një kontribut të madh në identifikimin e çështjeve që lidheshin me ndikimin e tranzicionit në arritjet akademike dhe në rregullimin në shkollën e mesme. Raporti i tyre, i ndërmarrë nga Ministria e Arsimit dhe nga studiues të Universitetit të Uaikatos, përveç gjetjeve të rëndësishme, doli në përfundimin se literatura që mbështetet në studimet e bëra në Zelandën e Re ka boshllëqe të rëndësishme në përmbajtjen lëndore, të konstatuara në pritshmëritë e nxënësve si dhe dallime të panevojshme në praktikat e mësimdhënies dhe të të nxënit (Croll, 1983; Kruse, 1995; cituar në McGee e të tj., 2004).

Amerikanët Migley & Maehr (1998) shtruan të njëjtin problem. Ata theksuan se një ndër sfidat me të cilat nxënësit amerikanë duhet të merren në shkollën e mesme është përballja me format e reja të kurrikulës. Në Britaninë e Madhe ishte supozuar se zbatimi i një kurrikule të re kombëtare do të ofronte zgjidhje të disa problemeve në tranzicion, duke siguruar vazhdimësinë e saj në të gjithë ndarjen fillore/e mesme, por sipas Huggins & Knight, (1997) kjo gjë nuk u realizua (cituar në McGee e të tj., 2004, f. 7).

Studiuesit anglezë dhanë një sërë shpjegimesh përsa i përket progresit të ngadaltë që po bënin shkollat në përballimin e problemeve të pazgjidhura të transferimit shkollor, veçanërisht në lidhje me vazhdimësinë e kurrikulës dhe harmonizimin e metodave të mësimdhënies (Galton e të tj.,1999). Sipas tyre, kurrikula e re kombëtare do të "siguronte një kornizë për vazhdimësinë në arritje" në Angli. Por Gorwood (1991) ishte i mendimit se problemi i vazhdimësisë ndërmjet shkollave nuk do të zgjidhet me një kurrikul kombëtare, sepse problemi i vërtetë qëndronte tek mungesa e komunikimit midis mësuesve. Këtë evidencë e parashtruan më vonë edhe Sutherland, e të tj., (2010) për shkollat fillore dhe të mesme në Angli, ku vunë në dukje se:

Më shumë punë është e nevojshme për të mbështetur mësuesit e shkollës fillore dhe të mesme të gjejnë kohë dhe hapësirë për të punuar së bashku për të zhvilluar qasje koherente për tranzicionin akademik dhe kujdesin ndaj nxënësve, veçanërish në çështjet e vlerësimit të nxënësit, ku mungesa e besimit dhe e gjuhës së përbashkët mund të jetë kundër produktive në pikën e tranzicionit (fq. 6).

Dallimet në mes të dy niveleve janë të identifikueshme edhe në fusha të tjera: ndërsa qëllimi i përgjithshëm i shkollimit fillor është që t'i sigurojë nxënësve aftësitë e të mësuarit, arsimi i mesëm në shumicën e vendeve të zhvilluara fokusohet kryesisht në përmbajtjen e kurrikulumit dhe në përgatitjen për provimet shtetërore (Burke 1987; cituar në Darmody, 2008, f. 53).

Problemet e vazhdimësisë së përvojave të nxënësve që bëjnë tranzicionin, mund të lidhen me ndryshimet në kurrikul dhe në qasjet pedagogjike. Një studim rasti i bërë në Angli nga Coad & Jones (1999) për vazhdimësinë e kurrikulës së matematikës midis një shkolle të mesme dhe katër shkollave fillore "ushqyese" të saj, evidentoi se ngjashmëritë dhe ndryshimet në qasjet pedagogjike mund të jenë nxitur edhe nga ndikime të jashtme. Ky studim gjeti se koha që shkollat fillore i kushtonin matematikës, ishte dy herë më e madhe se koha që i kushtonin kësaj lënde shkollat e mesme, dhe ky fakt shpjegonte "humbjen e vrullit të nxënësve" të identifikuar nga rishikimi i School Curriculum and Assessment Authority (1996). Studimi gjeti ndryshime përsa i përket praktikave që ndiqeshin nga këto shkolla në lëndën e matematikës. Kështu, vetëm një ndër katër shkollat fillore që u përfshinë në studim, dhe që "furnizonin" me nxënës të njëjtën shkollë të mesme, kishte adoptuar një praktikë të ngjashme me shkollën e mesme, ndërsa tri shkollat e tjera të fillores zbatonin lloje të tjera praktikash. Po ashtu, tekstet e matematikës me të cilat punonin nxënësit dhe qasjet pedagogjike që mësuesit përdornin, ndryshonin në të gjitha shkollat e vëzhguara, duke sjellë një ndryshim tjetër për nxënësit (Coad & Jones, 1999, f. 1-7).

Hulumtime të ngjashme realizuan Huggins & Knight (1997) mbi mësimdhënien dhe të nxënit në lëndën e Historisë, ku studiuesit gjetën se përveç problemeve organizative të shkollave të cilat pengonin ndërlidhjen, "dallimet në ideologjitë ishin të implikuara me besimet e ndryshme rreth standardeve dhe natyrës së tekstit të historisë". Ndërsa kërkimi i Williams & Jephcote (1993), mbi mësimdhënien dhe të nxënit e lëndës "Të kuptuarit Ekonomik dhe Industrial", zbuloi dallime të ngjashme në përkufizimet dhe perceptimet e mësuesve. Boniface (1990), gjeti një sërë mospërputhjesh dhe ndërprerjesh

në zhvillimin e lëndës së Edukimit fizik midis një shkolle të mesme dhe katër shkollave fillore "ushqyese" të saj. Ajo tregoi se dallimet në kurrikul dhe në kohën e përcaktuar në dispozicion për këtë lëndë në shkollat fillore, ishin ndër ndryshimet kryesore që u vunë re (të gjitha të cituara në Coad & Jones, 1999, f. 2).

Grupimi i nxënësve nëpër klasa mbi bazën e aftësive, ishte një tjetër faktor që ndikonte negativisht veçanërisht për kontigjentin e fëmijëve me arritje të dobëta. Nxënësit me aftësi të ulëta, bëheshin më pak të dëshirueshëm për bashkëmoshatarët sesa shokët me aftësi të larta - një perceptim, që, nga ana tjetër, rriste izolimin e tyre shoqëror, sillte qëndrime të varfra kundrejt shkollës, në arritjet e tyre edukative, ndjenja të mos kompetencës dhe probleme të sjelljes si brenda shkollës (mosfrekuentim, krime, sjellje të keqe) ashtu edhe në komunitetin e gjerë (përdorime të drogës, arrestime) (Oakes, Gamorar dhe Page, 1992; cituar në Eccles dhe Wigfield, 2000, f. 168). Shkaqet për këto efekte negative vinin si rezultat i zbatimit të njëanshëm stereotip të kurrikulave të grupuara në aftësi. Lind pyetja: - Cila është zgjidhja e këtij problemi?

Sipas specialistëve, nxënësit me kompetenca të ulëta mund të përmirësojnë rezultatet e tyre vetëm në qoftë se mësuesit do t'u siguronin udhëzime të një cilësie të lartë dhe praktika motivuese të përshtatshme për nivelet e kompetencave të nxënësve. Ndërsa përsa i përket grupimit të nxënësve në klasë, ai duhet të jetë heterogjen, me përzierje të shokëve të klasës të niveleve të ndryshme. Nxënësi duhet të vlerësohet për përparimin dhe aftësitë më tepër sesa të vlerësohet vetëm për rezultatet, dhe format krahasuese rekomandohen të mos përdoren (Eccles & Wigfield, 2000, f.168).

Filozofia e ndërtimit të kurrikulës po përbën problem për shumë nxënës në tranzicionin shkollor. - Pse ndodh kjo dhe cila është arsyeja?

Po vihet re një mospërputhje midis hartuesve të kurrikulës dhe pritshmërive të nxënësve që bëjnë transferimin nga një shkollë në një tjetër. Ashtu si tek ne në Shqipëri, edhe në Mbretërinë e Bashkuar, kurrikula ka një ndërtim spiral të dijeve që mbështetet në një proces të vazhdueshëm përmes së cilës nxënësit zhvillojnë të menduarin kompleks nga integrimin e përvojave të reja, vëzhgimeve dhe njohurive me ato që ata tashmë dinë dhe kanë provuar (Bruner 1960; cituar nga Braund 2009, f. 23). Kontradikta qëndron në këtë fakt: Hartuesit e kurrikulës dhe mësuesit mendojnë të zhvillojnë të nxënit e "ideve të mëdha" të shkencës në një mënyrë graduale, sipas qasjes së ndërtimit spiral të kurrikulës, por kjo është kohë e humbur për mendjet e gatshme dhe të etura të të rinjve për të mësuar

dhe përjetuar gjëra të reja (Braund, 2009, f. 23). Për t'u përmirësuar, duhet patjetër që kjo lloj kurrikule të planifikohet mirë, veçanërisht në stadet e transferimit nga një shkollë në një tjetër, me qëllim eliminimin e përsëritjes së panevojshme të punës, në mënyrë që të njihen arritjet e mëparshme të nxënësve dhe mbi këtë bazë, të zhvillohen më tej (Braund 2009).

Përmbledhje

- Shumica e studimeve gjatësore dhe atyre ndër-sektoriale sugjerojnë përjetimin e rezultateve negative emocionale dhe akademike nga nxënësit pas tranzicionit nga fillorja në të mesmen, por edhe në kalimin nga shkolla e mesme në shkollën e lartë.
- Faktorët që pengojnë arritjet akademike të nxënësve kanë të bëjnë me kulturat e ndryshme që ekzistojnë ndërmjet arsimit fillor dhe atij të mesëm, pikërisht në ndryshimin ndërmjet strukturave të shkollës fillore dhe të mesme, pedagogjisë, kurrikulumit dhe ndërveprimeve sociale.
- Struktura dhe karakteristikat e shkollës fillore ndaj asaj të mesme, përbënin një ndryshim shumë të rëndësishëm tek nxënësit dhe ndikonin në arritjet akademike.
- Ndikimi në përshtatjen apo jo të fëmijëve pas tranzicionit në AMU, varej shumë nga ndryshimet pedagogjike ndërmjet dy cikleve të shkollimit si: ndryshimet në filozofinë e mësimdhënies, dallimet e panevojshme në praktikat e mësimdhënies dhe të të nxënit, në llojin e të nxënit, në standardet më të larta në vlerësim, në mungesën e sfidave akademike gjatë vitit të parë të AMU-së, në nënvleftësimin e aftësive të fëmijëve rreth formimit shkencor të tyre nga mësuesit e AMU-së.
- Vazhdimësia e kurrikulës dhe koherenca e saj mbetet një çështje shqetësuese për tranzicionin. Boshllëqet në përmbajtjen lëndore, në filozofinë e ndërtimit të kurrikulës, përballja me forma të reja të kurrikulës dhe zbatimi i njëanshëm stereotip i kurrikulave të grupuara në aftësi, shpjegonin progresin e ngadaltë që po bënin shkollat në përballimin e problemeve të pazgjidhura të transferimit.
- Problemi i vërtetë në drejtim të kujdesit ndaj nxënësit dhe veçanërish i çështjeve të vlerësimit të nxënësit, qëndronte tek mungesa e komunikimit midis mësuesve të shkollës fillore dhe shkollës së mesme.

- Zgjidhja e këtyre problemeve dhe përmirësimi i rezultateve të nxënësve, sipas specialistëve, mund të arrihej në qoftë se mësuesit do t'u siguronin fëmijëve udhëzime të një cilësie të lartë dhe praktika motivuese të përshtatshme për nivelet e kompetencave të nxënësve, grupimit heterogjen të nxënësve në klasë, njohjen e arritjeve të mëparshme të nxënësve dhe planifikimin e kujdesshëm të kurrikulës për eliminimin e përsëritjes së panevojshme të punës.

Ndërveprimet sociale në tranzicion

Në përcaktimin e faktorëve që përbënin rrezik dhe paraqisnin probleme gjatë tranzicionit shkollor, ndër katër faktorët kryesorë që bënin ndryshimin midis kulturës së shkollave fillore dhe te mesme që amerikanët Tilleczek & Ferguson (2007) parashtruan në përmbledhjen e tyre të literaturës ishte ai i marrëdhënieve mësues-nxënës. Por, nisur nga teoria e ekosistemeve të Bronfenbrennerit (1979), tablloja e ndërveprimeve që fëmija krijon me ekosistemet në të cilat përfshihet, do të ishte e paplotë nëse do përqëndroheshim vetëm tek marrëdhëniet mësues-nxënës. Prandaj në këtë sesion përveç ndërveprimeve mësues-nxënës do të analizojmë edhe ndërveprimet prind-fëmijë dhe fëmijë-bashkëmoshatarë.

Vëmendja e studiuesve është drejtuar padyshim tek marrëdhëniet sociale në periudhën e tranzicionit dhe të transferimit të nxënësve, të cilët janë pjesë e ekuacionit të sfidave që nxënësit presin të përballen. Marrëdhëniet ndërpersonale të të gjithë pjesëmarrësve në ekosistemet ku përfshihet nxënësi, janë analizuar prej hulumtuesve nga *Mbretëria e Bashkuar* (James e të tj., 2010; Evangelou e të tj. 2008; Jindal-Snape & Miller, 2008; Jindal-Snape & Foggie, 2006), *nga Evropa* (Lubbers, Van Der Werf, Snijders, Creemers & Kuype, 2006; Lohaus, Elben, Ball, & Klein-Hessling, 2004; Kvaslund, 2000), *nga SHBA* (Kingery & Erdley, 2007; Flook, Repetti & Ullman, 2005; Welsh e të tj., 2001; Eccles & Wigfield, 2000; Anderman, Maehr & Midgley, 1999; Anderman & Midgley, 1997; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & MacIver, 1993), *nga Australia* (Mackenzie, McMaugh & O'Sullivan, 2012; Attard, 2010;

Perry e të tj. 2006; Howard & Johnson, 1999; Cockling, 1999), dhe *nga Zelanda e Re* (Cox & Kennedy, 2008; McGee e të tj., 2004),

Ndërveprimet mësues-nxënës

Ndërveprimet mësues-nxënës janë të rëndësishme dhe ndryshojnë kur fëmija kalon nga fillorja në AMU. Ndër sfidat e tranzicionit me të cilat nxënësit do të përballen, studiuesit radhisin mosvazhdimin e marrëdhënieve të moshatarëve, mosvazhdimin e stafit mësimor dhe të ambjenteve fizike të shkollës (Elias, 2002; Ministerial Advisory Committee for Educational Renewal, 2003; cituar në Ganeson, 2006, f. 38).

Hulumtuesit në këtë fushë theksojnë se, në shkollën e mesme, marrëdhëniet mësues-nxënës bëhen më pak personale, më pak pozitive, më pak mbështetëse dhe mësuesit u besonin më pak nxënësve (Eccles e të tj. 1993). Në Australi, Cocklin (1999) gjeti se përveç llojit të ndryshëm të mësimdhënies, natyra e mësuesit ishte një tjetër çështje kryesore e vërejtur nga ana e nxënësve. Nxënësit erdhën në të mesmen me shpresa të veçanta për mësuesit dhe proceset e mësimdhënies dhe mësimnxënies duke përfshirë pritshmëritë e tyre për të punuar së bashku dhe për të bashkëvepruar me mësuesit. Por, ata raportuan një regres në marrëdhëniet e tyre me mësuesit kur filluan shkollën e mesme (cituar në McGee e të tj. 2004, f. 16). Në mjedisin shkollor, nxënësit ndjehen të mbështetur dhe të kujdesur për të, kur ata shohin personelin e shkollës t'u përkushtojë kohën e tyre, interesin, vëmendjen dhe mbështetje emocionale për ta (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004).

Në një studim në Shqipëri, të zhvilluar në qytetin e Shkodrës me nxënës të klasës së pestë përpara se ata të kalonin në klasën e gjashtë të AMU-së, mësuesit e fillores vlerësoheshin me nota shumë pozitive nga nxënësit e tyre (Kraja, 2013). Ndër tre gjërat më të mira të fillores, fëmijët mbanin mësuesen e tyre (60 përqind e fëmijëve të anketuar). Shprehjet që ata përdornin për të përkufizuar mësuesen e tyre, ishin: *"e dashur", "e mirë/shumë e mirë", "shembullore", "e palodhur", "dashamirësia e mësueses", "durimi për të na mësuar"* etj.

"Fakti që kam pasur një mësuese, e cila më ka ndihmuar shumë të vazhdoj përpara" – shkruante një vajzë dhe jepte vetëm këtë arsye, ndër tre arsyet e kërkuara, si gjënë më të mirë të fillores.

Një djalë shkruante: *"Kujdesi i mësueses ndaj nxënësve, shpjegimi i qartë i mësuesve dhe sjellja e tyre me nxënësit"*. Një vajzë shprehte dëshirën që të kishte përsëri mësuesit që ka pasur në fillore: "*Mësues të rinj për ne (unë do të doja të kisha mësuesit e fillores), lëndë të reja, rritja e nivelit të vështirësisë".* Kur fëmijët u pyetën se si i perceptonin ata mësuesit e shkollës së mesme, 20 përqind e tyre i përceptonin "të rreptë dhe të pakujdeseshëm ndaj tyre", krahasuar me mësuesit e fillores. Për këtë, njëri prej tyre shkruante:

> Nuk më pëlqen toleranca e paktë e mësueve, rreptësia e tyre. Ndonjëherë ata do të nxehen me ne për diçka pa lidhje (Nxënës i klasës së pestë, përpara se të fillonte arsimin e mesëm të ulët).

Ndërsa pesë përqind e të anketuarve u shprehën se mësuesit do të silleshin keq me to përmes qortimit ose marrjes me sy të keq nga mësuesit.

- Pse nxënësit mbajnë këtë qëndrim lidhur me mësuesit e shkollës fillore dhe atyre të arsimit të mesëm të ulët?

Eccles e të tj. (1993) sjellin evidenca nga burime të ndryshme të cilat tregojnë se "këto karakteristika rezultojnë pjesërisht nga madhësia dhe natyra burokratike e arsimit të mesëm të ulët si një institucion" (Barker & Gump, 1964; Bryk, Lee & Smith, 1990; Carnegie Council on Adolescent Development,1989; Simmons & Blyth, 1987). Të gjitha këto studime bien dakord se: Karakteristikat e shkollës të tilla si madhësia, lidhja me komunitetin dhe sistemi i drejtimit, si dhe karakteristikat organizative institucionale si ndarja e lëndëve sipas departamenteve, grupimi sipas aftësive, vlerësimi normativ dhe ngarkesa e madhe e nxënësve, minojnë motivimin edhe të mësuesit edhe të nxënësit (Eccles e të tj. 1993, f. 94). Ndryshimet në përceptimin e marrëdhënieve mësues-nxënës dhe mbështetja e nxënësit në shkollën e mesme në mënyrë kuptimplote tek forcat e veta shpjegon ndryshimin në nivelin akademik, personal dhe në funksionimin e arritjeve ndërpersonale (Barber & Olsen, 2004).

Shumë rëndësi në këto marrëdhënie kanë besimet dhe pritshmëritë e mësuesve. Kërkimet tregojnë se mësuesit e fillores besonin më shumë tek nxënësit e tyre sesa mësuesit e shkollës së mesme. Në shkollën fillore, mësuesit e matematikës kishin imazhe më pozitive për nxënësit e tyre, se mësuesit e matematikës të AMU-së (Midgley e të tj. 1988; cituar në Eccles e të tj. 1993). I të njëjtit mendim me amerikanët Midgley e të tj.

(1988) janë edhe skocezët Jindal-Snape dhe Foggie (2006), kur shprehen se mësuesit e shkollës së mesme kanë pritshmëri të ndryshme ndaj nxënësve nga mësuesit e fillores. Por kjo gjë duhet parë edhe nga këndvështrimi i nxënësve, e cila sipas Jindal-Snake & Miller, (2008), vlerësohet kështu:

> Nuk është aspak e lehtë që nxënësit në rrjedhën normale të një dite, u duhet të përshtaten me stilin e mësimdhënies dhe të menaxhimit të disa mësuesve të ndryshëm (f. 222).

Edhe në Raportin Final të Universitetit të Bristolit, në Angli me autorë Sutherland e të tj., (2010), për mbështetjen e të nxënit në tranzicionin nga shkolla fillore në atë të mesme, përveç analizës së hollësishme të kurrikulës së këtyre dy cikleve të shkollimit, autorët përshkruan dhe dhanë në formën origjinale edhe eksperiencat dhe mendimet e mësuesve lidhur me çështjet shqetësuese të tranzicionit. Një mësues i shkollës së mesme, i përfshirë në këtë studim, u shpreh kështu për vështirësinë që do gjenin nxënësit lidhur me numrin e madh të mësuesve kur të fillonin klasën e shtatë:

> ... Jam fort i mendimit se ndonjëherë t'u kërkosh këtyre fëmijëve të studiojnë kaq shumë lëndë të veçanta me kaq shumë mësues të veçantë, është në vetvete shqetësuese. Jo, sepse secili mësues - dhe është eksituese të kesh kaq shumë eksperienca të ndryshme - por të gjithë mësuesit i duan gjërat të bëhen sipas mënyrës së tyre dhe këto janë të ndryshme dhe mendoj ndonjëherë profilizimin dhe ndryshueshmërinë, që do të thotë në vetvete ta bësh përvojën edhe më konfuze (Sutherland e të tj., 2010, f. 78).

Nevoja për t'u lidhur me mësuesit e shumë lëndëve të ndryshme, të cilët mund të kenë mënyra të ndryshme të punës dhe kërkesa të ndryshme, mund të krijojnë më shumë varësi dhe të pengojnë aftësitë e tyre për të patur kontroll mbi të nxënit e tyre (Sutherland e të tj., 2010, f. 79). Jindal-Snape & Foggie (2008) theksojnë se marrëdhëniet mësues-nxënës, mund të jenë jetike sidomos në rastet e atyre fëmijëve të cilët mund të kenë përjetuar probleme në familje gjatë shkollës fillore dhe kanë gjetur si të thuash "strehë" tek marrëdhëniet e qëndrueshme me mësuesin e fillores, të cilat ndërpriten me ndërrimin e mësuesve dhe mund të jenë të vështira për t'u rivendosur në shkollën e mesme, për shkak të numrit shumë të madh të nxënësve dhe të arsimtarëve (cituar në Jindal-Snape & Miller, 2008, f. 222).

Faktorë të tjerë mund të pengojnë vendosjen e marrëdhënieve të mira me mësuesit. Nxënësit treguan se organizimi i ndryshëm i mjedisit shkollor i shoqëruar me kërkesat e ndryshuara akademike të shkollës, do ta vështirësojë për ta formimin e marrëdhënieve të mirëbesimit me mësuesit. (Perry e të tj. 2006, f. 13).

Në një Projekt-Raport vlerësimi të realizuar në Australi (2003) për lidhshmërinë e nxënësit në vitet e arsimit të mesëm, studiuesit gjetën se kur kishin të bënin me nxënësit dhe sindromën e "braktisjes së shkollës", vunë re një korrelacion të këtyre nxënësve me "palidhshmërinë" [me shkollën, dhe mësuesit], duke iu referuar mungesës së ndjenjës së përkatësisë me shkollën (Henry, Barty, & Tregenza, 2003; cituar në Attard, 2010, f. 55).

Për disa nxënës janë problematike ndërveprimet shoqërore me mësuesit, kur ata lëvizin për në shkollë të mesme. Për shembull, në një studim u raportua se nxënësit janë ndjerë të druajtur t'u afrohen mësuesve të tyre dhe t'u kërkojnë ndihmë, për të përballuar sfidat akademike dhe ato sociale. Barrierat që i pengonin nxënësit për t'i kërkuar ndihmë mësuesve përfshinin mosnjohjen e mësuesit, mungesën e besimit dhe çështjet e konfidencialitetit (Longaretti, 2004; cituar në Perry e të tj. 2006).

E përmendëm edhe tek sesioni i ndryshimeve pedagogjike se sistemi i ndryshëm i organizimit të mësimit në fillore me atë të arsimit të mesëm, bënte diferencën kryesore. Një nga dallimet më të dukshme në mes AF-së dhe AMU-së, është sasia e kohës që nxënësit kalojnë me mësuesit e tyre, duke formuar marrëdhënie (Attard, 2010, f. 54). Përsa i përket kohës që një mësues ka në dispozicion të nxënësve të tij, shkolla fillore mban si të thuash 'rekordin" në krahasim me të gjithë ciklet e tjera të shkollimit. Zakonisht, një mësues në shkollën fillore zhvillon mësim vetëm me një grup prej 25 nxënësish për një vit ose për 2, 3 apo më shumë vite radhazi (Anderson e të tj. 2000); ndërsa një mësues i arsimit të mesëm zhvillon mësim me 25-30 nxënës të ndryshëm në çdo orë mësimore (Miller e të tj. 1990; cituar në Eccles e të tj. 1993, f. 94). Po të llogaritim 5-6 orë mësimi në ditë, atëherë një mësuesi të shkollës së mesme i takon të bëjë mësim afërsisht me 100-150 nxënës në ditë (Eccles & Wigfield, 2000, f. 168). Kjo është arsyeja që mësuesit e AMU-së e kanë të vështirë të ndihen efikas për të monitoruar dhe ndihmuar këtë numër të madh nxënësish. Dhe padyshim ata do të mbështeten më shumë në strategji kontrolluese që të arrijnë monitorojnë dhe kontrollojnë nxënësit e tyre. Prandaj mësuesi i AMU-së e ka të vështirë për t'u treguar i ngrohtë me nxënësit dhe për të pasur marrëdhënie pozitive me ta, ashtu siç tregohet mësuesi i fillores (Miller e të tj.

1990; cituar në Eccles e të tj. 1993, f. 94). Ndryshimi i marrëdhënieve mësues-nxënës gjatë tranzicionit ka treguar se mund të krijojë rrezik për nxënësit.

> Në përgjithësi, principet e kujdesit dhe kontrollit janë parë si zemra e kulturës së shkollës fillore, ndërsa fragmentarizimi individual, akademik dhe polarizimi i nxënësve janë gjetur se përshkojnë kulturën e shkollës së mesme (Hargreaves & Earl, 1990).

Ndryshimet mes shkollave fillore dhe të mesme ekzistojnë edhe në kujdesin që u kushtohet nxënësve nga ana e shkollës. Kështu një informant [nxënës i intervistuar] tërhoqi vëmendjen duke sugjeruar se kujdesi zhvendosej nga një formë e të edukuarit, drejt një forme më të pjekur e cila ushqente pavarësinë dhe suksesin personal. Është argumentuar se mësuesit e shkollës së mesme duhet të komunikojnë me nxënësit për ato çështje që vlejnë të diskutohen në klasë, të cilat përfshijnë: të kuptuarit, përpjekjen, zotërimin dhe gatishmërinë për t'u marrë me punë sfiduese (Anderman, Maehr & Midgley, 1999; Anderman & Midgley, 1997; cituar në McGee e të tj. 2004).

Mungesa e komunikimit ndodhte për shkak se mësuesit e shkollave të mesme dhe të larta mendonin se kishin më pak ndikim në suksesin e nxënësve të tyre sesa kishin mësuesit e fillores. Ky vetëbesim që ishte ngulitur tek mësuesit e së mesmes, bënte që ata të mos përpiqeshin për t'u marrë më shumë me nxënësit. Në momentin kur psh., mësuesit amerikanë të shkollës së mesme menduan se ata po bënin një ndryshim në jetën e nxënësve të tyre, motivimi dhe performanca e nxënësve u përmirësuan (Perry e të tj. 2006, f. 17). Kërkuesit janë të mendimit se mbështetja profesionale e mësuesve është shumë e rëndësishme edhe pasi nxënësit kanë shkuar në shkollë të mesme. Në praktikën e disa shkollave ndërkombëtare, kjo mbështetje ekziston edhe pas vendosjes fizike të nxënësve në mjedisin e ri. Përfshirja në proces e sa më shumë prej atyre që e njohin nxënësin është kritike (Graham, 2005; Hanson, 2005; Janiga & Costenbader, 2002; cituar në Perry e të tj. 2006, f. 16). Por, siç e tregojnë edhe disa praktika reale, zakonisht, profesionistët preferohen të thirren vetëm në ato raste kur nxënësi është problematik dhe rrezikon të mbesë (Troup & Malone, 2002; cituar në Perry e të tj. 2006, f. 16). Studiuesit janë të mendimit se:

> Mbështetja nga mësuesit dhe profesionistët e tjerë të cilët e njohin nxënësin, mund sigurojë suksesin e tranzicionit. Bashkëpunimi në mesin e profesionistëve dhe prindërve në vendosjet dërguese dhe pritëse është thelbësore për tranzicione të suksesshme. Marrëdhëniet me mësuesit janë kritike gjatë këtij tranzicioni

arsimor, sepse kjo është koha kur mbështetja prindërore dhe familjare shpesh zvogëlohet (Perry e të tj. fq 13-16).

Ndërveprimet me bashkëmoshatarët

Për nxënësit që hyjnë në AMU, marrëdhëniet me moshatarët dhe miqësitë janë një element kyç i "përshtatjes me" mjedisin shkollor, duke zhvilluar një ndjenjë të përkatësisë dhe duke shmangur izolimin që shpesh është lidhur me viktimizimin dhe ngacmimin (Perry e të tj., 2006, fq. 13). Evidencat nga literatura ndërkombëtare tregojnë mbi rëndësinë e këtyre marrëdhënieve dhe ndikimin e tyre në jetën akademike dhe sociale të nxënësve kur bëjnë tranzicionin nga fillorja në AMU (Mackenzie, McMaugh & O'Sullivan, 2012; Jindal-Snape & Miller, 2008; Kingery & Erdley, 2007; Lubbers e të tj. 2006; Flook, Repetty & Ullman, 2005; Howard & Johnson, 2004; Taylor, Liang, Tracy, Williams & Seigle, 2002; Graham & Hill, 2002; Howard & Johnson, 1999).

Rëndësia e marrëdhënieve të fëmijës me bashkëmoshatarët u theksua edhe nga studimi gjatësor kanadez i Serbin & Bukowski (2006), i cili zgjati 9-vjet dhe u dizenjua për të ndjekur një grup fëmijësh që nga kopshti deri në shkollën e mesme. Konkludimi i autorëve për të gjithë popullatën e fëmijëve që morën pjesë në studim- kopsht, fillore dhe shkollë e mesme, qëndronte në faktin se zhvillimi i marrëdhënieve të mira të bashkëmoshatarëve deri në fund të shkollimit fillor, së bashku me aftësitë sociale të zhvilluara mirë, janë vendimtare për funksionimin efektiv në gjithë tranzicionin fillor - e mesme (f. 37). Po ashtu, përshtatja gjatë vitit të parë të arsimit të mesëm, parashikohej përveç aftësive akademike, edhe nga karakteristikat individuale të fëmijëve, duke përfshirë nivelin e ankthit, vetë-respektin, aftësitë sociale dhe treguesit e tjerë social-emocional, pa harruar edhe modelet e miqësisë (f. 33).

Në studimin e amerikaneve Kingery & Erdley (2007), të cilat ekzaminuan pranimin e bashkëmoshatarëve, numrin e shokëve dhe cilësinë e miqësisë në parashikimin e rregullimit gjatë tranzicionit nga shkolla fillore në të mesmen për 146 nxënës të klasës së 5-të dhe të 6-të, rezultoi se pranimi i bashkëmoshatarëve ishte një parashikues unik i përcaktimit të vetmisë dhe i përfshirjes shkollore dhe cilësia e miqësisë ishte më shumë e lidhur me përfshirjen në shkollë gjatë tranzicionit për në AMU. Ky konstatim, sipas tyre, ishte në përputhje me hulumtimet e mëparshme se cilësia

e miqësive bëhet gjithnjë e më e rëndësishme gjatë adoleshencës (Buhrmester, 1990). Një gjetje e rëndësishme e këtij hulumtimi në lidhje me dallimet gjinore, ishte se vajzat kishin cilësi më të lartë të miqësisë sesa djemtë në vlerësimin e shkollës së mesme.

Sipas autoreve Kingery & Erdley (2007), studimi i tyre mbështeti gjetjet e mëparshme nga literatura se fëmijët me pranim të ulët të bashkëmoshatarëve, me pak shokë, ose cilësi të ulët të miqësive në klasën e pestë, priren të kenë nivele më të larta të vetmisë dhe nivele të ulëta të përfshirjes shkollore para tranzicionit, e cila i vendos ata në rrezik më të madh për të përjetuar vështirësi në këto fusha pas hyrjes shkollën e mesme (f. 83). Fëmijët me pranim të ulët të bashkëmoshatarëve kanë më shumë të ngjarë të përjetojnë vështirësi të sjelljes, emocionale, akademike, dhe të bashkëmoshatarëve gjatë viteve të shkollës fillore, dhe si rrjedhim këta nxënës janë në një rrezik të lartë për të rregulluar vështirësitë gjatë tranzicionit për në shkollën e mesme (Berndt & Mekos, 1995; cituar në Kingery & Erdley, 2007, f. 84).

> Fëmijët që kanë qenë shokë klase për 6-7 vjet radhazi, tani janë të huaj. Statusi i bashkëmoshatarëve me shkuarjen në AMU, tashmë ndryshon, ashtu siç ndryshon edhe mjedisi shkollor për fëmijët, të cilët, nga të qënit "një peshk i madh në një liqen të vogël" bëhen "një karrem i vogël në një oqean të pa ekploruar" (Jindal-Snape & Miller, 2008, f. 222).

Përsa i përket marrëdhënieve me bashkëmoshatarët, fëmijët e shkollës së mesme ndiheshin më pak besues se fëmijët e fillores (Graham and Hill, 2002, f. 44). Të qënit pa shokë u përshkrua si problematike dhe nxënësit që perceptoheshin si të izoluar kanë qenë shpesh objekt ngacmimi (Graham & Hill, 2002; Howard & Johnson, 1999). Të paturit e fëmijës e një grupi shokësh që i mbështeste në mjediset e shkollës së mesme, konsiderohej një faktor vendimtar për një tranzicion të suksesshëm nga ata, dhe sfidat e përshtatjes me këtë mjedis, priteshin me entuziazëm (Howard & Johnson, 1999).

Evidenca të tjera sjellin edhe Harton (1995), Mizelle (1999), Mizelle & Irvin (2000), të cilët gjetën se kur nxënësit fillonin shkollën e mesme, shqetësoheshin për ngacmimet dhe për ndjenjën e turpit që ndjenin ndaj nxënësve më të rritur (cituar në Ganeson, 2006, f. 42). Fyerjet dhe ngacmimi, përveç ndjenjës së pamjaftueshmërisë personale kur nxënësit nuk ishin në gjendje të përballonin punën e shkollës si dhe të ndjerit e tyre si të poshtëruar nga dështimi akademik, ishin shkaqet për numrin e mungesave pa arsye të fëmijëve (Irving & Parker-Jenkins 1995; Carlen e të tj. 1992,

cituar në Howard & Johnson, 1999, fq. 4). Të jesh pjesë e një grupi të qëndrueshëm bashkëmoshatarësh, mbron nxënësit nga të rënit viktimë ose nga ngacmimi (Pellegrini & Bartini, 2000; cituar në Centers for Disease Control and Prevention, 2009, f. 6).

> "Ngacmimi është quajtur si ushtrim i pushtetit të paligjshëm nga fëmijët më të rritur ndaj të sapoardhurve" (Howard & Johnson, 1999, fq. 3).

Por edhe pse këto studiues punuan për politika anti-ngacmim në tre shkolla të mesme në Australi, ato nuk ishin rezultative për nxënësit. Të paturit e një politike të tillë nuk përkthehej domosdoshmërisht në një shkollë më të sigurt për fëmijët. Fëmijët qeshin dhe bëjnë shaka me këtë politikë, biles për disa fëmijë kjo mund të ndikojë edhe për më keq (Howard & Johnson, 1999).

Izolimi dhe gjendja e frikës u konsideruan të padëshirueshme dhe që tërhiqte viktimizimin – sipas Howard & Johnson (1999), të cilët paraqitën gjetjet e një projekti kërkimor cilësor, që u motivua nga statistikat shqetësuese në lidhje me pezullimet në shkollë, përjashtimet dhe mungesat në mesin e nxënësve të klasës së 7-të, në dy lokalitete të ndara të Australisë. Por sipas tyre, gjetja e një grupi shokësh me të cilin ata mund të përshtateshin, ishte edhe një shkak për shqetësim, sepse kjo gjë nuk ishte një detyrë e lehtë, pasi:

> Grupet sociale janë vetë-rregulluese, vendosin rregulla të anëtarësisë dhe standarde se çfarë është 'cool' dhe çfarë nuk është. Disa nxënës vunë në dukje se ata duhet të jenë mjaft të aftë të lexojnë shenjat dhe kodet shoqërore, nëse duan t'i shpëtojnë talljes dhe refuzimit (Howard & Johnson, 1999).

Një vajzë e klasës së 7-të në intervistën e saj, në këtë studim, u shpreh:

> Ju jeni të frikësuar nëse bëni diçka që nuk është popullore, ose në qoftë se ju nuk jeni duke bërë "trendin", ju do të trajtoheni si një budalla i vërtetë (fq. 3).

Jindal-Snape & Miller (2008) theksojnë se "Rregullat e reja (të dukshme dhe të fshehura), plus marrëdhëniet dhe angazhimet e reja organizative, mund të përbëjnë konfliktin ndërmjet axhendave sociale dhe arsimore derisa fëmijët të përshtaten me mjedisin e ri" (f. 222). Dëshmi nga literatura na tregojnë se të rinjtë me nivele të larta të aftësive sociale kishin miqësi me cilësi të lartë para dhe pas tranzicionit nga shkolla fillore në shkollën e mesme, e cila promovoi përshtatjen e tyre me mjedisin e ri. Por edhe mësuesit, mund të luajë një rol të rëndësishëm mbështetës. "Mësuesit të cilët ishin më të përshtatur me grupin e bashkëmoshatarëve promovuan kontekste më produktive dhe

nxënësit kishin pikëpamje të përmirësuara të klimës shkollore sociale dhe rregullimit gjatë periudhës së tranzicionit shkollor" (Hamm, Farmer, Dadisman, Gravelle & Murray, 2011; cituar në Hanewald, 2013, f 67). Rëndësia e krijimit të shoqërisë dhe miqësive në arsimin e mesëm, theksohet nga studiuesit përmes paragrafit të mëposhtëm:

> Adoleshentët shpejt do i shikojnë shkollat si një kontekst në të cilin ata do formësojnë kulturën e tyre-të ndikuar, nga normat, vlerat dhe stilet e jetës të mësuara nga stafi i shkollës, por gjithashtu të ndikuar edhe nga forcat zhvillimore dhe sociale. Më shumë se transmetues të diturisë, shkollat e mesme do të konsiderohen si agjentë të socializimit (Brown & Theobald, 1998, f. 125).

"Pavarësisht dëshirës së djemve dhe vajzave për të vepruar në mënyrë të pavarur, ata zakonisht kanë nevojë dhe duan siguri dhe mbështetje. Për shkak të këtyre nevojave të kundërta, edhe për siguri edhe për ikje nga dominimi i të rriturve, të rinjtë tentojnë të bëjnë së bashku mbështetjen reciproke kur ata po eksperimentojnë me rolet e reja socio-seksuale. Për të gjetur siguri, ata shpesh bëhen konformistë, jashtëzakonisht të ndjeshëm ndaj presionit të bashkëmoshatarëve" (Callagan e të tj., 1995, f. 32).

I këtij mendimi ishte edhe Berndt (1979), i cili shkruante se ardhja e adoleshencës sjell me vete një rritje të shpejtë të përshtatjes së të rinjve ndaj bashkëmoshatarëve dhe ndjeshmërisë ndaj presionit të tyre (cituar në Brown & Theobald, 1998, f. 127). Presionet dhe tensionet sociale mund të shkaktohen gjatë kalimit nga fillorja në shkollën e mesme si rezultat i ndryshimit të deryrimeve dhe dinamikës së miqësive, të cilat kontekstualizohen sipas gjinisë (Azmitis e të tj. 2005; cituar në Perry e të tj., 2006).

Evidenca në lidhje me ndryshimet gjinore në përshtatjen e fëmijëve që fillojnë klasën e gjashtë të shkollës së mesme, sjell studimi i amerikaneve Taylor e të tj., (2002). Studimi u dizenjua për të matur ndikimin e një programi të quajtur "Programi i Kompetencave Sociale" në rregullimin shkollor të nxënësve të klasës së gjashtë të shkollës së mesme, i cili ishte projektuar për t'iu mësuar fëmijëve aftësitë sociale, për t'i ndihmuar ata që të komunikonin më mirë, që të zgjidhnin problemet dhe të ndërtonin marrëdhënie të forta. Anketimi i 277 nxënësve, 166 prindërve dhe 13 mësuesve, nxori këto rezultate: Efektet e programit duket se vepronin disi ndryshe për vajzat dhe për djemtë, të cilët mund të përballen me presione dhe sfida disi të ndryshme në shkollën e mesme. Në veçanti, ekspozimi ndaj programit rezultoi se ishte i lidhur me nivelet e larta të këmbënguljes së vajzave në klasën e gjashtë, siç doli nga vetë-perceptimet e tyre dhe

nga rezultatet e vlerësuara nga mësuesit. Nga ana tjetër, ndërsa të rriturit [prindërit dhe mësuesit] nuk raportuan ndryshime të dukshme në rregullimin apo në sjelljen e djemve, djemtë e ekspozuar ndaj programit ndjenin se ata posedonin nivele të larta të vetë-kontrollit dhe të aftësive të përgjithshme sociale dhe patën më pak probleme me konfrontimet fizike sesa djemtë e tjerë të cilët nuk ishin pjesë e këtij programit (Taylor e të tj., 2002, f. 266).

Akos (2002) dhe Simmons & Blyth (1987) sollën ndryshimet gjinore në shqetësimin për zënien e shokëve. Kështu, vajzat, më shumë sesa djemtë, i shihnin marrëdhëniet me moshatarët si më stesueset gjatë tranzicionit dhe kjo lidhej me frikën se ato do të ngacmoheshin nga të tjerët dhe nga nxënësit më të rritur. Ndryshe ndodhte me djemtë, të cilët marrëdhëniet me moshatarët i shihnin si stresorë të barabartë në lidhje me konfliktin për vendosjen e autoritetit dhe presionit akademik (Akos, 2002; cituar në Ganeson 2006, f. 41). Ndërsa në punimin e Mackenzie e të tj., (2012) për matjen e sfidave dhe kërcënimeve para dhe pas tranzicionit për 75 vajzat e anketuara të popullatës së tyre të studimit, për çudi, ngacmimet nuk u cilësuan si problematike. Shqetësimet sociale dhe organizative të këtyre vajzave, lidheshin me zënien e shoqeve dhe përcaktimin e tyre në hirarkinë sociale.

Një aspekt tjetër shqetësues socializimi për fëmijët që fillonin AMU-në, sidomos për nxënësit që vinin nga shkolla fillore shumë të vogla, ishin përmasat e mëdha të shkollës së mesme, krahasuar me ato të shkollave fillore.

> Një det me fytyra të panjohura, ishte më keq se ajo çfarë kishin parashikuar nxënësit më parë (Yates, 1999, f. 28).

Edhe pse vazhdimi i AMU-së në të njëjtën shkollë me filloren është vlerësuar nga studiuesit si një faktor mbrojtës për fëmijët në tranzicion (Mackenzie e të tj., 2012, f. 309), përsëri fëmijët kishin ndrojtje ndaj shoqërisë së re që do gjenin.

Shqetësimi i përshtatjes me fëmijët e tjerë në AMU, ishte i pranishëm edhe tek nxënësit të cilët qëndronin në të njëjtën shkollë ku kishin përfunduar filloren. Këto ishin rezultatet e një studimi të kryer në vendin tonë në qytetin e Shkodrës, me nxënësit e vitit të fundit të fillores, rreth përceptimeve të tyre ndaj AMU. Nga vetë-raportimet e fëmijëve, 13,7 përqind e tyre u shprehën se do të kishin vështirësi për t'u përshtatur me nxënësit e rinj (Kraja, 2013).

Studimet ndërkombëtare kanë hulumtuar edhe më shumë përsa i përket ndikimit të marrëdhënieve të fëmijës me bashkëmoshatarët e tij, jo vetëm në rezultatet e tyre në shkollë, por edhe në shëndetin e tyre. Një provë të tillë na e jep studimi i Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna (2003), i cituar në Centers for Disease Control and Prevention (2009, f. 6), i cili ndër të tjera theksonte se:

> Shëndeti i nxënësve dhe rezultatet arsimore ndikohen nga karakteristikat e shokëve të tyre, sa kompetentë janë në shoqëri anëtarët e grupit të bashkëmoshatarëve apo nëse grupi i bashkëmoshatarëve mbështet sjelljet pro-sociale (p.sh., angazhimin në aktivitetet shkollore, plotësimin e detyrave të shtëpisë dhe ndihmën ndaj të tjerëve).

- Por, kur mund të kalohet problemi i socializimit? Green (1997) ishte i mendimit se fundi i problemeve të socializimit të nxënësve, ishte kur ata ndiheshin të sigurtë në shkollën e tyre dhe kjo nënkuptonte zënien e shokëve (cituar në Ganeson, 2006).

Le të shikojmë se si paraqitet tablloja e marrëdhënieve prind-fëmijë.

Ndërveprimet prind-fëmijë

Përshtatja sociale është një burim i madh edhe entuziazmi edhe shqetësimi për nxënësit që kalojnë në shkollën e mesme. Ajo gjithashtu mund të jetë një shqetësim i madh për familjet e tyre (Akos & Galassi, 2004; Zeedyk e të tj., 2003; cituar në Perry e të tj., 2006). Prindërit kanë raportuar shqetësimet e fëmijëve të tyre për t'u përshtatur me shkollën e re, për të zënë shokë, ngacmimin nga të tjerët, frikën se fëmija i tyre mund të mos vihet re (ose të neglizhohet) në një botë të madhe më komplekse të shkollës së mesme, dhe frikën se komunikimi ndërmjet shtëpisë dhe shkollës do të zvogëlohet në krahasim me përvojën e komunikimit ndërmjet shtëpisë dhe shkollës fillore (Zeedyk et al., 2003; cituar në Perry e të tj., 2006).

Evidencat nga literatura ndërkombëtare, vertetojnë se marrëdhëniet prind-fëmijë gjatë tranzicionit të fëmijëve kanë patur një fokus të kënaqshëm (Hill & Tyson, 2009; Marston, 2008; Gutman & Eccles, 2007; Howard Family Research Project, 2007; Barber & Olsen, 2004; Hill & Tyson, 2004; Graham & Hill, 2002; Shumow & Miller, 2001; Grolnick e të tj., 2000; Fuglini & Eccles, 1993; Eccles, e të tj. 1993; Crocket e të tj. 1989).

Le të shikojmë marrëdhëniet prind-fëmijë në mjedisin e brëndshëm familjar dhe si ndryshojnë këto marrëdhënie gjatë hyrjes së fëmijëve në adoleshencën e hershme. Më pas do të sjellim dëshmi nga studimet për të treguar se si ndikon cilësia e kësaj marrëdhënie tek procesi i tranzicionit shkollor. Duhet patur parasysh mosha e fëmijëve në tranzicionin nga fillorja në arsimin e mesëm të ulët (11 vjeç e lart), përkon edhe me hyrjen në fazën e pubertetit. Prandaj paraqitja e marrëdhënive prind-adoleshent brenda kornizave të konteksteve zhvillimore të adoleshëncës së hershme dhe ndryshimit të dinamikave të familjes gjatë adoleshencës së fëmijëve, do të plotësojë tërësisht tabllonë e ndërveprimit prind-fëmijë.

Marrëdhëniet e fëmijëve me prindërit e tyre, brenda familjes, i nënshtrohen një periudhe stresuese gjatë adoleshencës së hershme dhe adoleshencës së mesme (Buchanan e të tj. 1992; Palkoff & Brooks-Gunn, 1991; Steinberg, 1990; cituar në Eccles e të tj. 1993, f. 97). Burimi i këtij stresi, sipas studiuesve, qëndron në çështjet e kontrollit dhe autonomisë brenda familjes. Kështu, me rritjen e fëmijëve, rritet edhe kërkesa e tyre për të qënë më të pavarur, për vetë-vendosje, të cilat shpesh bien ndesh me autoritetin e prindit dhe rinegocimi i këtyre proceseve mund të mos zhvillohen të qeta. Studiuesit mendojnë se marrëdhëniet prind-adoleshent janë asimetrike në lidhje me fuqinë dhe autoritetin e prindit, por me pjekurinë e fëmijës, ky aspekt i fuqisë, tenton të ndryshojë dhe të zhvendoset nga adoleshenti. Mirëpo, përcaktimi i nivelit të autonomisë së fëmijës në raport me kontrollin e tij nga prindërit, nuk është i thjeshtë. Themeluesit e prespektivës stad-mjedis i përshtatshëm, theksojnë se, bazuar mbi këtë prespektivë, gjithmonë ku ka tendosje të marrëdhënieve, ka një përshtatje të varfër ndërmjet nevojave zhvillimore të adoleshentëve dhe mundësive që prindi i jep fëmijës (Eccles e të tj. 1993, f. 97).

Por kompleksiteti i marrëdhënieve prind-adoleshent, bën që vetë adoleshentët e rinj të jenë konfuzë në atë që kërkojnë. Le të shohim arsyetimin e studiuesve lidhur me këto marrëdhënie komplekse.

Sipas studiuesve, megjithëse adoleshëntët e rinj aspirojnë për një pavarësi më të madhe dhe marrëdhënie simetrike me prindërit, në të njëjtën kohë, ata shpesh kërkojnë afërsi më të madhe emocionale me prindërit dhe komunikim të hapur me to. Përfitimi nga ky identifikim pozitiv me prindërit, i lejon ata të eksplorojnë në identitetin e tyre. Por, përgjigjja që mund të marrin nga prindërit, mund të jetë negative për shkak se prindërit kërkojnë të parandalojnë shfaqjet e sjelljeve problematike tek fëmijët (Gutman & Eccles

2007, f. 523) dhe të ushtrojnë kontroll më të madh për shkak të zhvillimeve pubertale. Shqetësimi në rritje i prindërve për sigurinë e fëmijës gjatë fazës së zhvillimit të tipareve sekondare seksuale, sillte nga ana tjetër, kufizime të shumta të cilat nuk ekzistonin më parë në jetën e fëmijës, duke rënduar më tej në asinkroninë e përceptuar në mendjen e adoleshentit (Montemayor, 1983; cituar në Eccles e të tj., 1993, f. 99).

> Kështu, kontrolli i tepërt i prindit mbi adoleshentin lidhej me një motivim më të ulët shkollor, me më shumë ndryshime negative në vetëvlerësim, me më shumë sjellje të pahijshme në shkollë si dhe me një interes më të madh për t'iu bashkangjitur bashkëmoshatarëve (Eccles, e të tj.1993, f. 99).

Mirëpo, kjo mund të rrit mospërputhjen midis prindit dhe adoleshentit dhe mund të çojë në rritje të konfliktit familjar. Marrëdhëniet prind-adoleshent mund të precipitojnë ndërprerje për shkak të ndryshimeve zhvillimore në adoleshencë (Gutman & Eccles, 2007, f. 523-524). Nga kërkimet në këtë fushë, këto studiuese sollën evidenca se afërsia emocionale e adoleshentëve dhe koha e shpenzuar me prindërit, ulet (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck & Duckett, 1996; Steinberg, 1988), ndërsa konfliktet në familje, gjatë viteve të adoleshencës, rriten. (Laursen, Coy & Collins, 1998, Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Smetana, 1989; të gjitha të cituara në Gutman & Eccles, 2007).

Ndryshimet sociale të botës së adoleshentit, rritin thelbësisht mundësinë për të përjetuar pavarësinë jashtë shtëpisë (Higgins & Parson, 1983; cituar në Eccles e të tj. 1993, f. 97), duke kërkuar mbështetje tek të tjerët, si psh. në grupin e bashkëmoshatarëve. Hess & Copeland (1997) raportuan se kur adoleshentët ecin drejt moshës madhore, mbështetja e tyre në familje vazhdon të zvogëlohet dhe ndikimi i bashkëmoshatarëve bëhet gjithnjë e më i rëndësishëm (cituar në Isakson & Jarvis, 1999).

Ndërsa Fuglini & Eccles (1993) e bazuan studimin e tyre për rregullimin e marrëdhënieve prind-fëmijë dhe orientimin e tyre gjatë adoleshencës së hershme të 1 771 fëmijëve, të cilët iu nënshtruan pyetësorëve në semestrin pranveror së klasës së 6-$^{\text{-të}}$ dhe të 7-$^{\text{-të}}$. Këta studiues gjetën se adoleshentët të cilët i perceptonin prindërit e tyre si mundësi kufizuese dhe nuk i lejonin ata që të ishin pjesë e vendimmarrjes, ktheheshin nga bashkëmoshatarët për mbështetje dhe këshilla më shumë sesa ata u kërkonin prindërve të tyre. Përveç kësaj, në qoftë se adoleshentët e hershëm kishin këto perceptime në lidhje me vendimmarrjen dhe e ndjenin se prindërit e tyre ushtronin pushtetin dhe kufizimet ndaj tyre, ata kishin tendencë për t'u orientuar drejt moshatarëve në një mënyrë të atillë

saqë ata ishin të gatshëm të hiqnin dorë nga rregullat e prindërve të tyre, nga puna në shkollë, dhe biles të hiqnin dorë edhe nga talentet e tyre me qëllim që të ishin më popullor dhe të ruanin lidhjet me bashkëmoshatarët (Fuglini & Eccles, 1993, f. 628).

Megjithatë, për shkak se familja ishte një burim i madh i mbështetjes gjatë fëmijërisë (Hess dhe Copeland, 1997; cituar në Isakson & Jarvis, 1999), kjo gjë ende vlerësohej nga adoleshenti. Barone, Aguirre-Deandreis & Trickett (1991) treguan edhe ndikimin pozitiv të mbështetjes sociale për adoleshentin dhe përcaktuan se në cilat drejtime kjo mbështetje i ndihmonte ata. Sipas tyre, mbështetja sociale nga familja dhe shkolla, i ndihmonte nxënësit të ishin më të kënaqur me shkollën, më pak të shqetësuar dhe në gjendje më të mirë për të trajtuar detyrat që lidheshin me hyrjen në mjedisin e shkollës së mesme (cituar në Isakson & Jarvis, 1999). Kjo mbështetje rriste besimin e fëmijëve në veten e tyre. Blum, McNeely & Rinehart (2002) dolën në konkluzionin se:

> Besimet e fëmijëve dhe adoleshentëve rreth vetes dhe aftësive të tyre formohen nga shkalla në të cilën ata e ndjejnë se të rriturit kujdesen për to dhe janë të përfshirë në jetën e tyre (cituar në Centers for Disease Control and Prevention, 2009).

Por, gjetje kontradiktore me Fuglini & Eccles (1993) dhe të ngjashme me Hess & Copeland, (1997), paraqitën më herët në studimin e tyre Berndt, Miller & Park, (1989), ku nxënësit pohuan se prindërit kishin më shumë ndikim në qëndrimet, sjelljen dhe performancën e tyre në shkollë sesa shokët e tyre. Preferencat për të komunikuar më shumë me prindin, u evidentuan edhe nga një studim i bërë në qytetin e Glasgow, në Skoci, për eksperiencën e fëmijëve me ngjyrë dhe të minoriteteve etnike në tranzicionin nga shkolla fillore në të mesmen (Graham & Hill, 2002). Nxënësit renditën dëshirat e tyre për të komunikuar me tre grupet e njerëzve: me prindërit, mësuesit dhe shokët e ngushtë. Përgjithësisht, fëmijët preferonin të komunikonin më parë me prindërit më pak se me shokët dhe akoma më pak me mësuesit, ndonëse ka patur edhe disa përjashtime për të dy grupet e nxënësve të klasës së 6$^{-\text{të}}$ dhe klasës së 7$^{-\text{të}}$. Shumica e nxënësve të klasës së 6$^{-\text{të}}$, komunikonin me prindërit për punën dhe ngacmimet në shkollë, por edhe me mësuesit (ndonëse më pak se me prindërit), ndërsa problemet me seksin e kundërt diskutoheshin me prindërit dhe me shokët pothuajse në mënyrë të barabartë. Nga ana tjetër, nxënësit e e klasës së shtatë të AMU-së, komunikonin më shumë me shokët për problemet në lidhje me shkollën dhe pyetjet për seksin e kundërt, dhe përsëri me mësuesit për çështjet e

lidhura me shkollën. Vetëm një numër i vogël i minoriteteve të kampionit të studimit, tregoi se pëlqente të diskutonte me mësuesit për grindjet në shkollë dhe për shqetësimet që kishin në lidhje me ndonjë mësues (Graham & Hill, 2002).

Studimet e amerikane shkuan edhe më tej. Ata studiuan fortësinë e lidhjes së adoleshentëve të rinj me prindërit duke përcaktuar edhe preferencën që ata kishin në lidhje me nënat apo baballarët. Kështu në tranzicionin nga AF-ja në AMU, lidhja e adoleshentëve të hershëm me nënat e tyre shërbente si parashikues për problemet emocionale (p.sh., për shqetësimet, ankthin apo depresionin) (Duchesne, Ratelle, Poitras & Drouin, 2009; cituar në Hanewald, 2013, f.68).

Familja është parë si një tjetër kontekst i rëndësishëm që mund të kontribuojë në reagimet e fëmijës karshi tranzicionit. Hulumtime në lidhje me përfshirjen e prindërve në arsimin e mesëm të ulët, llojet dhe ndikimin e saj në arritjet e fëmijëve, u kryen në studimet e Hill & Tyson (2009); Harvard Family Research Project (2007); Shumow & Miller (2001); Grolnick e të tj., (2000).

Amerikanet Hill & Tyson (2009), të cilat realizuan një meta-analizë të 50 studimeve ekzistuese në këtë fushë, treguan se ekzistojnë studime që sjellin prova kontradiktore me njëra-tjetrën përsa i përket përfshirjes së prindit në shkollë dhe ndikimit të kësaj përfshirje në arritjet akademike dhe sociale të nxënësve. Lidhja pozitive e përfshirjes së prindit në edukim me rezultatet akademike të adoleshentëve gjatë AMU dhe shkollës së mesme, u vertetua nga studimi i Catsambis (2001) dhe Hill e të tj. (2004); ndërsa moslidhja ndërmjet përfshirjes së prindit dhe arritjeve u tregua nga studimet e Balli, Wedman & Demo (1997); Bronstein, Ginsberg & Herrera (2005); të gjitha të cituara në Hill & Tyson, (2009, f. 741).

Qëllimi i meta-analizës së Hill & Tyson (2009) ishte dhënia përgjigje e pyetjeve nëse dhe cilat lloje të përfshirjes së prindit në edukim kanë lidhje të fortë pozitive me arritjet e fëmijëve. Autoret shqyrtuan lidhjen ndërmjet tre llojeve të përfshirjes së prindit në edukim dhe në arritjet akademike: përfshirja e bazuar në shtëpi, në shkollë dhe socializimi akademik. Duhet thënë se gjatë hulumtimit të literaturës, unë gjeta versione të ndryshme të emërtimit të llojeve të përfshirjes së prindit në edukim por që nënkuptonin të njëjtën gjë. Siç do ta shohim edhe më poshtë tek studimi i Grolnick e të tj. (2000), këto lloje përfshirjesh emërtoheshin edhe me këto terma: përfshirja personale, në shkollë, dhe ajo kognitive. Rezultatet e meta-analizës së bërë nga Hill & Tyson (2009) konkluduan se

përfshirja e prindërve ishte e lidhur pozitivisht me arritjet, me përjashtim të ndihmës së prindit në detyrat e shtëpisë. Përfshirja që reflektonte shoqërizimin akademik kishte lidhje të fortë pozitive me arritjet. Bazuar në karakteristikat e njohura të fazës së zhvillimit dhe detyrat e adoleshencës, studiueset theksuan se strategjitë që reflektojnë shoqërizimin akademik janë shumë më në përputhje me fazën zhvillimore të adoleshencës së hershme (f. 740).

Si faktorë mbrojtës për fëmijët gjatë periudhës delikate të tranzicionit, mund të shërbejnë burimet e siguruara nga familja-ishin këto përfundimet e dala nga një studim gjatësor 3-vjeçar i realizuar nga amerikanët Grolnick e të tj., (2000), i cili përfshiu 60 fëmijë, nënat e tyre dhe 28 mësues. Gjatë këtij studimi u realizuan tre matje: një kur fëmijët ishin në klasën e 6-të, dhe dy matje kur ata ishin në klasën e 7-të, me objektiv vlerësimin e tre llojeve të përfshirjes së nënave në jetën shkollore të fëmijës: përfshirjes shkollore, personale dhe asaj kognitive. Përveç qëllimit kryesor të studimit, që kishte të bënte me përcaktimin se nëse ndryshimi i mbështetjes së nënave ndikonte në motivimin dhe në arritjet e fëmijëve, autorët i dhanë përgjigje edhe çështjes se cilat nga burimet prindërore shërbenin si ekuilibrues ose si katalizatorë të efekteve negative në tranzicionin shkollor të fëmijëve. Në studim nuk u përfshinë baballarët, por vetëm nënat dhe matjet u realizuan nga këto tregues: a) përfshirja në shkollë e prindit, e cila u mat përmes vajtjes së nënës në mbledhjet e klasës dhe të shkollës, shkuarjen në aktivitetet, veprimtaritë dhe ngjarjet e shkollës; b) përfshirja personale e prindit u mat përmes të qënit në dijeni se çfarë bën fëmija në shkollë, njohjes nga ana e nënës e emrave të shokëve të klasës; dhe c) përfshirja kognitive u mat përmes shpeshtësisë për të folur me fëmijën për ngjarjet e përditshme dhe shpeshtësisë së çuarjes së fëmijës në bibliotekë (Grolnick e të tj., 2000, f. 483).

Studimi i Grolnick e të tj., (2000) tregoi se fëmijët, nënat e të cilëve ishin më shumë të përfshira kognitivisht dhe personalisht në klasën e gjashtë, kishin më pak rënie në përceptimin e kompetencës gjatë tranzicionit, në krahasim me ato fëmijë ku nënat e tyre ishin më pak të përfshira. Fëmijët me nëna më shumë mbështetëse të autonomisë, kishin më pak rritje në problemet e të nxënit dhe në veprimet me të tjerët (f. 465). Vetëvlerësimi dhe sjellja në të vepruar, nuk ndryshoi gjatë tranzicionit, por efektet negative më të goditura, sipas studimit, kishin të bënin me rënien e pa menduar të notave në lëndët lexim dhe matematikë (f. 482). Ç'është më e rëndësishmja, këto studiuese u

thelluan edhe më shumë për gjetjen e shkakut të kësaj rënie të menjëhershme (siç e kemi përmendur edhe në sesionin e ndryshimeve pedagogjike), e cila, sipas studiuesve, kishte shumë gjasa të ndodhte për arsye të praktikave më të rrepta në vënien e notave të mësuesve të klasës së shtatë, përkundrejt mësuesve të klasës së gjashtë (Simmons & Blyth, 1987). Por kjo praktikë, megjithëse mund të prekte fëmijët dhe të kishte ndikim tek ata, nuk tregonte rënien e vërtetë akademike (Kavrell & Petersen, 1984, cituar në Grolnick e të tj., 2000, f. 482-483).

Harvard Family Research Project (2007) paraqitën një tjetër studim me të njëjtin fokus si studimi i Hill & Tyson (2009), por përmes hulumtimit të studimeve kërkimore ekzistuese, ai solli evidenca jo vetëm për ndikimin pozitiv të përfshirjes së prindit në rezultatet akademike dhe sociale të nxënësve në AMU, por edhe në shkollën e mesme. Ata evidentuan nga literatura se të qenit në dijeni të prindit se çfarë po ndodh në jetën e adoleshentit, e cila emërtohej në studim me fjalën "monitorim", zvogëlonte problemet e shkollës, përdorimin e substancave dhe kriminalitetin, dhe nxiste kompetencën sociale dhe notat e mira (Rodriguez, 2002; cituar në Harvard Family Research Project, 2007, f. 3). Prindi përmes monitorimit të jetës akademike dhe sociale të fëmijës, mund të parandalonte rritjen e problemeve për t'u bërë edhe më të mëdha, edukonte arritjen e identitetit, promovonte rritjen akademike (Catsambis, 2001; Falbo e të tj., 2001, Sartor & Youniss, 2002). Ky monitorim lidhej gjithashtu me kompetencën prosociale të të rinjve, sjelljet më pak problematike, si dhe me rregullimin dhe angazhimin shkollor i cili i referohej këtyre treguesve: vëmendjes në klasë, marrjen seriozisht të shkollës, dhe dëshirën për të shkuar mirë në shkollë (Rankin & Quane, 2002; Simons-Morton & Crump, 2003). Monitorimi prindëror ishte më efektiv për arritjet akademike dhe motivimin atëherë kur adoleshentët i perceptonin prindërit e tyre se ishin duke investuar me të vërtetë në mirëqenien dhe në kujdesin për ta (Spera, 2006; të gjitha të cituara në Harvard Family Research Project, 2007, f. 3).

Përfshirja akademike e baballarëve dhe e nënave në jetën e fëmijëve të tyre të cilët ishin adoleshentë të rinj, ishte objekti i studimit të Shumow & Miller (2001). Autorët u bazuan në një kampion kombëtar të rinisë amerikane të cilët ishin pjesë e një studimi gjatësor dhe gjetën se: baballarët ishin më pak të përfshirë në shkollë sesa nënat, por të përfshirë akademikisht në mënyrë të barabartë në shtëpi. Prindërit e nxënësve që "luftonin" [që përpiqeshin, por që s'kishin arritje të mira] ishin më shumë të përfshirë për

t'i ndihmuar fëmijët në detyrat e shtëpisë dhe prindërit e nxënësve të suksesshëm ishin më shumë të përfshirë në shkollë sesa ishin prindërit e tjerë. Po ashtu, niveli arsimor i prindit kishte një ndikim kryesor dhe vepronte si një moderator. Në studim rezultoi se prindërit me nivel më të lartë arsimor ishin më shumë të përfshirë në shkollë. Përfshirja akademike e prindërve në shtëpi ishte e lidhur negativisht me notat e adoleshentëve te rinj dhe me rezultatet në testet e standardizuara, por e lidhur pozitivisht me orientimin shkollor të fëmijëve të tyre. Ndërsa përfshirja e prindërve në shkollë lidhej pozitivisht me notat e fëmijëve, por nuk lidhej pozitivisht as me testet e standardizuara dhe as me orientimin shkollor (Shumow & Miller, 2001).

Lord, Eccles & McCarthy (1994) shqyrtuan rolin e prindërve për të ndihmuar adoleshentët kur ata fillonin AMU-në dhe gjetën se fëmijët të cilët mendonin se prindërit mbështetnin autonominë e tyre dhe i bënin pjesë në vendimmarrje, tregonin një rritje të vetëbesimit dhe raportonin se ishin të lidhur me shkollën më shumë se nxënësit që mendonin se kufizoheshin nga prindërit e tyre. Këta studiues treguan se prindërit që ishin më të ndjeshëm ndaj nevojave zhvillimore të adoleshentëve të tyre, si psh., nevojën për autonomi, mund të ndihmonin që tranzicioni të ishte më pak përçarës (cituar në Isakson & Jarvis, 1999). Po ashtu, mbështetja e autonomisë së fëmijës nga prindi në klasën e gjashtë, lidhej më shumë me përshtatjen e fëmijës në sjellje dhe në nivelet e të vepruarit me të tjerët, dhe mjedisi i shtëpisë me këtë lloj mbështetje, ndërtonte vetë-rregullimin dhe i lejonte fëmijët të ishin më fleksibël në mjediset e tyre (Grolnick e të tj., 2000, f. 483).

Në lidhje me ecurinë e fëmijëve në shkollë, çështje shqetësuese për prindërit ishin kërkesat tashmë të ndryshme dhe rritja e përgjegjshmërisë së fëmijëve në lidhje me të mësuarin, kur ata të fillonin shkollën e mesme. Prindërit ishin të vetëdijshëm për rritjen e pavarësisë në të mësuar dhe ngarkesën që do të kishin fëmijët në zhvillimin e detyrave më komplekse të shtëpisë (Akos & Galassi, 2004; cituar në Perry e të tj. 2006, f. 12). Për disa prindër, kjo u shoqërua edhe me frikën se ndoshta ata nuk do të ishin në gjendje të jepnin këshilla apo t'i ndihmonin fëmijët e tyre, për shkak të përvojave të kufizuara të tyre ose për shkak të mosnjohjes nga ata të programit modern mësimor.

Literatura na sjell dëshmi se fëmijët janë të ndjeshëm edhe ndaj llojit të familjes që kanë. Adoleshentët që jetojnë me të dy prindërit biologjik duket se perceptojnë lidhjen dhe marrëdhëniet me të dy prindërit si më të sigurta dhe shfaqin më pak shqetësime në lidhje me tranzicionin në shkollën e mesme sesa moshatarët e tyre nga familjet me një

prind ose familjet e përziera. Shpjegimi për këtë, sipas studiuesve, mund të jetë se familjet e paprekura janë më pak të ekspozuara ndaj ndryshimeve socio-familjare dhe prandaj kanë cilësi të lartë të ndërveprimeve, duke predispozuar kështu që adoleshentët të tolerojnë më mirë ngjarjet stresuese të tilla si tranzicioni në shkollën e mesme (Duchesne, Ratelle, Poitras & Drouin, 2009; cituar në Hanewald, 2013, f.68).

Dhe së fundmi, vihen re edhe disa dallime gjinore në përceptimin e mbështetjes së prindit nga fëmijët. Kështu, mbështetja e prindërve dhe përfshirja në shkollë, duken se janë elemente të rëndësishëm veçanërisht për djemtë, të cilët kanë më shumë vështirësi sesa vajzat në zhvillimin e disa aftësive kritike në fund të arsimit fillor. Vajzat paraqitën aftësi të forta të lexim-shkrimit, aftësi sociale, marrëdhënie të mira me bashkëmoshatarët dhe vetë-respekt gjatë ciklit fillor. Ndërsa për djemtë, zhvillimi i aftësive matematikore dhe mbështetja e fortë nga prindërit duket se u jepte atyre një avantazh mbi vajzat që nuk i kishin këto asete. Megjithatë, parashikuesit themelorë të suksesit për të dy gjinitë, përfshinin tre karakteristika kryesore: aftësitë themelore shkrim-këndim, marrëdhënie të mira me bashkëmoshatarët, dhe vetë-respekt (Serbin & Bukowski, 2006).

Përmbledhje

- Ndërveprimet mësues-nxënës janë të rëndësishme dhe ndryshojnë kur fëmija kalon nga fillorja në AMU. Ndër sfidat e tranzicionit me të cilat nxënësit do të përballen, studiuesit radhisin mosvazhdimin e marrëdhënieve të moshatarëve, mosvazhdimin e stafit mësimor dhe të ambjenteve fizike të shkollës.
- Në AMU marrëdhëniet mësues-nxënës bëhen më pak personale, më pak pozitive, më pak mbështetëse dhe mësuesit u besonin më pak nxënësve. Nevoja për t'u lidhur me mësuesit e shumë lëndëve të ndryshme, të cilët mund të kenë mënyra të ndryshme të punës dhe kërkesa të ndryshme, mund të krijojnë më shumë varësi dhe të pengojnë aftësitë e tyre për të patur kontroll mbi të nxënit e tyre.
- Pranimi i bashkëmoshatarëve është një parashikues unik i përcaktimit të vetmisë dhe i përfshirjes shkollore. Të paturit e fëmijës e një grupi shokësh që i mbështette në mjediset e shkollës së mesme, konsiderohej një faktor vendimtar për një tranzicion të suksesshëm dhe pritej me entuziazëm nga fëmija.

- Fyerjet, ngacmimi dhe pamjaftueshmëria personale për të përballuar punën e shkollës, ishin shkaqet për numrin e mungesave pa arsye të fëmijëve. Shëndeti i nxënësve dhe rezultatet arsimore ndikoheshin nga karakteristikat e shokëve të tyre dhe mbështetja nga grupi i bashkëmoshatarëve.
- Prindërit kanë raportuar shqetësimet e fëmijëve të tyre për t' u përshtatur me shkollën e re, për të zënë shokë, për ngacmimet, si dhe për zvogëlimin e komunikimit ndërmjet tyre dhe mësuesve të shkollës së mesme.
- Fëmijët të cilët mendonin se prindërit mbështetnin autonominë e tyre dhe i bënin pjesë në vendimmarrje, tregonin një rritje të vetëbesimit dhe raportonin se ishin të lidhur me shkollën më shumë se nxënësit që mendonin se kufizoheshin nga prindërit e tyre.
- Mbështetja nga prindërit dhe komunikimi lirshëm me to, rriste besimin e fëmijëve në veten e tyre. Përfshirja e prindit në edukim ishte në korrelacion pozitiv me rezultatet akademike të adoleshentëve gjatë AMU-së dhe shkollës së mesme.

Studimet shqiptare rreth tranzicionit shkollor

Tranzicioni shkollor i nxënësve ka qënë një temë e cila ka preukopuar edhe specialistët dhe punonjësit e arsimit shqiptar, por duhet thënë që studimet rreth kësaj teme në vendin tonë janë shumë të pakta. Megjithatë, evidencat e bazuara në statistikat vjetore të shkollave tona vertetojnë faktin e padiskutueshëm që kalimi i nxënësve nga një cikël shkollor në një tjetër shoqërohet me rënie në rezultatet shkollore të tyre (Koço Bixho, 1986; Hajri Sukaj, 1986; Shyqyri Arapi, 1987; Lublin Dilja,1988; Theodhori Karaj, 1989).

Specialisti në seksionin e arsimit të qytetit të Korçës, Koço Bixho (1986) evidenton dhe jep disa të dhëna mbi kalueshmërinë e nxënësve nga cikli fillor për në ciklin e lartë të arsimit 8-vjeçar. Ndër problematikat e këtij kontigjenti nxënësish për rrethin e Korçës, ai shkruan se:

> Aktualisht kalimi në klasat e V në shkollat e rrethit tonë është 4 përqind më i ulët se ai i klasave të IV dhe 1.5 përqind më i ulët se ai i klasave pasardhëse (f. 23).

Autori, pasi jep këto fakte, shpjegon edhe disa nga shkaqet pse ndodh ky fenomen, që të përmbledhura, po i paraqesim si më poshtë: kalimi nga sistemi i punës me një mësues, në atë me shumë mësues; mosnjohja e mjaftueshme e nxënësve nga mësuesit e klasave të pesta si rezultat i pranisë së tyre në pak orë mësimore; fenomeni i shpërndarjes së kolektivit të nxënësve të klasës së katërt në disa klasa të pesta; mosplotësimi nga ana e mësuesve të klasave të pesta i boshllëqeve të nxënësve për shkak të konsumimit të madh të kohës për njohjen e nxënësve të rinj; mospërputhja e notave të fundit të kl. IV me ato të semestrit të parë të kl. V; mosvazhdimi i metodave të punës në mësimdhënie dhe mosvazhdimi i kontrollit të njohurive në klasën e V-të si në të IV-tën.

Koço Bixho arsyetoi se mungesa e njohjes së nxënësve (e dëshirave, interesave, dhe aq më shumë e nivelit të qëndrueshëm të dijeve) nga mësuesit e klasës së pestë, shpesh ka zmadhuar artificialisht vështirësitë e nxënësve të veçantë duke lejuar prapambetje, gjendje mosbesimi në forcat e mundësitë e veta, dhe ka bërë që të nënveftësohen boshllëqet dhe masat që duhen marrë për mënjanimin e tyre (f. 24). Shqetësimi që ngre Koço Bixho (1986) më tej, ishte veçanërisht problematik për kontigjentin e fëmijëve me vështirësi në përshtatjen me klasën e pestë të shkollës 8-vjeçare, të cilët karakterizoheshin nga një gjendje e rëndë, nga zbehja e motiveve të të mësuarit, fillimi i mosfrekuentimit të shkollës, dhe nga reflektimi i veprimeve antidisiplinore duke rrezikuar në këtë mënyrë vazhdimin e mëtejshëm të shkollës. Autori pohon se:

> Duke parë evidencat sheh se një përqindje e konsiderueshme e nxënësve që largohen nga shkolla, pa e mbaruar atë, janë pikërisht nga këta nxënës (Bixho, 1986, f. 24).

Referuar këtij autori, detyrat që dilnin përpara drejtorive së shkollave dhe mësuesve të klasave të IV-ta dhe të V-ta, kishin të bënin me bashkërendimin e metodave të mësimdhënies, me bashkëpunimin që në klasë të katërt për njohjen e nxënësve (të veçorive psikologjike, karakterit dhe temperamentit përmes vëzhgimit sistematik dhe të një informacioni sa më të gjërë), me mos rigrupimin e nxënësve në klasa të pesta por vazhdimin në klasë të pestë e të njëjtit grup si në klasë të katërt, si dhe plotësimin e boshllëqeve që nxënësit kishin në lëndë të ndryshme nga klasa paraardhëse.

Rënia në mesataren e notave dhe në cilësinë e saj evidentohet nga Hajri Sukaj (1986) në punimin e tij për nxënësit e ciklit fillor të rretheve Durrës dhe Fier që fillonin klasën e pestë: "Aktualisht përparimi në klasat e pesta të shkollave tona pëson një rënie që luhatet nga 5-7%, ndërsa cilësia e notës bie nga 0.5-1.2 e krahasuar kjo me klasën e katërt. Kështu, psh. në 14 shkolla fshati e qyteti që u kontrolluan në rrethet Durrës dhe Fier me 1048 nxënës në klasat e pesta, kishin ardhur nga klasa e katërt me mesatare 7.3 (në vitin shkollor 1982-1983) dhe po këta nxënës në vitin 1983-1984 e mbyllën klasën e pestë me mesatare 6.2" (f. 56). Arsyet e kësaj rënie, sipas Sukaj (1986), konsistonin:

a) në praktikën, sipas së cilës, mësuesit mjaftoheshin vetëm me zhvillimin e mësimit duke mos patur parasysh karakteristikat e këtij kolektivi të porsaformuar (veçoritë e moshës, psikologjinë, mënyrën e komunikimit, taktin pedagogjik, etj.);
b) tek kërkesat jo unike të mësuesve të klasës së pestë që bën që nxënësit të çoroditen në javët e para të shtatorit;
c) tek vlerësimi i shtrënguar i njohurive të nxënësve në muajt e parë të vitit shkollor (shtator-tetor) me synimin se kërkesa e fortë në fillim të vitit i mobilizon ata për një përgatitje më të mirë, duke "harruar" se 10-vjeçarët "tremben" nga kërkesat e forta të përbashkëta;
d) tek kontrolli i paktë i vlerësimeve të punimeve me shkrim dhe tek kontrolli i dijeve gjatë klasës së pestë në krahasim me atë që ata janë mësuar në klasë të katërt, i cili binte në kundërshtim me veçoritë psikologjike të moshës, sipas të cilave, sa më i shpeshtë kontrolli, aq më mirë është për nxënësit e kësaj moshe;
e) tek kalimi i sistemit nga një mësues në shumë mësues; dhe
f) tek mosnjohja e programeve të klasës së katërt nga mësuesit e lëndëve të veçanta të klasës së pestë (f. 58-60).

Studime mbi tranzicionin shkollor të nxënësve në faza të tjera të tij, janë bërë për të hulumtuar trendin në arritjet akademike të nxënësve që kalojnë nga arsimi 8-vjeçar në arsimin e mesëm, apo nga arsimi i mesëm në shkollën e lartë. Ndonëse nuk pasqyrojnë problematikat e përshtatjes së nxënësve që bëjnë kalimin nga cikli fillor në atë 8-vjeçar, këto studime janë të rëndësishme pasi ato janë pjesë e tematikës së tranzicionit shkollor dhe na lejojnë të kuptojmë dhe krahasojmë natyrën e vështirësive me të cilën përballen nxënësit në faza të tjera të sistemit arsimor.

Kështu, Shyqyri Arapi (1987) paraqet një studim për 106 nxënës të vitit të parë të shkollës së mesme të lagjes nr. 6 të qytetit të Tiranës, lidhur me arritjet e tyre në lëndën e matematikës. U realizuan 4 kontrolle (detyra) gjatë vitit të parë dhe u krahasuan rezultatet me ato që nxënësit kishin ardhur nga shkolla 8-vjeçare si në grupnota ashtu edhe në notën mesatare. Rezultatet e këtij studimi për vitin shkollor 1985-1986, treguan një rënie të madhe në mesataren e notës së klasës së tetë me vitin e parë (detyra 1, nga mesatarja 8.3 në 5.5) dhe gjatë vitit një rritje të kësaj note deri ne detyrën nr. 4 (përkatësisht me notë mesatare 5.8, 6.1, 6.3). I njëjti studim si në objektiva ashtu edhe në popullatën që përfshiu, u përsërit edhe një vit më vonë (1986-1987), duke evidentuar rënie të mprehta të mesatares në notave në lëndën e matematikës.

Lublin Dilja (1988) në punimin e tij pasqyron problematikat e përshtatshmërisë së nxënësve që fillojnë shkollën e mesme duke parashtruar në fillim ndryshimet që ekzistojnë për nxënësit e sapo ulur në bankat e shkollës së mesme, dhe duke vijuar me disa kërkesa paksa specifike për mësuesit, në mënyrë që ky kapërcim hallkor në arsim, të bëhej sa më natyral për nxënësit. Ky autor vuri në dukje se zbatimi i detyrave të mëposhtme, do të ndihmonte dhe orjentonte nxënësit ndaj kërkesave të shkollës:

a) krijimi i klimës së ngrohtë psiko-pedagogjike në fillim të vitit të parë të shkollës së mesme, pasi nxënësit nuk duronin indiferentizmin dhe autoritarizmin e mësuesve;
b) njohja e thelluar të nxënësve të ardhur rishtaz;
c) caktimi i detyrave kompesuese të shkollës së mesme përmes përsëritjes paralele përforcuese dhe korrigjuese, si dhe përmes punës së diferencuar me nxënës të veçantë;
d) paraqitja me kriter të kërkesave ndaj nxënësve; dhe
e) bashkëpunimi midis hallkave arsimore.

Studim lidhur me tranzicionin nga arsimi i mesëm në atë të lartë, na sjell profesor Theodhori Karaj (1989) në punimin e tij, i cili shkruan rreth arsyeve kryesore të vështirësive në përshtatje të studentëve të rinj që fillojnë vitin e parë të universitetit. Studimi i bërë në vitin akademik 1987-1988 në vitet e para të Universitetit të Tiranës, Institutit të Lartë Bujqësor, Institutit të Fiskulturës dhe Arteve si dhe Institutit të Lartë Pedagogjik Elbasan, nga Karaj (1989), konkludoi se vështirësitë e përshtatjes së

studentëve të rinj me kushtet e reja të veprimtarisë mësimore në shkollën e lartë, ishin një ndër shkaqet themelore të mbetjeve të mjaft studentëve në vitet e para, duke theksuar korrelacionin se *sa më i lartë të ishte niveli i vështirësive të përshtatjes, aq më e madhe ishte përqindja e mbetjeve* (f. 82).

Theodhori Karaj (1989) del në përfundimin se mbingarkesa e studentëve të rinj në vitin e parë të shkollës së lartë, ishte burimi i vështirësive të përshtatjes. Mbingarkesa mësimore ndikohej nga faktorët e mëposhtëm: sasia e madhe e ngarkesës mësimore që në fillim të vitit të parë; numri i madh i seminareve brenda një jave; kërkesat e pedagogëve për konspekte shumë të gjata; dhe nga faktorë të tjerë si zhgënjimet që vinin si rezultat i ndjekjes së studimeve në degë të papëlqyera apo të gabuara nga studentët. Karaj analizon hollësisht metodën e punës së studentëve të rinj, e cila ishte një ndër faktorët që kontribuonte drejtpërdrejt në mbingarkesën e studentëve. Steriotipi i punës me të cilën ishin mësuar në shkollën e mesme nuk i ndihmonte ata të përballonin volumin shumë të madh të informacionit; mosditja dhe mosmenaxhimi i vëllimit të gjërë të punës së pavarur që duhet të përballojnë; përjetimi i befasisë, konfuzionit dhe të njëfarë alarmi lidhur me punën e pavarur dhe shprehitë racionale mendore që ajo kërkon; aritmia në përgatitje; mungesa e kontrollit të përditshëm familjar dhe i atij të përditshëm shkollor me të cilin ishin mësuar në shkollën e mesme, i orjentonte gabimisht dhe reflektohej në rezultatet e ulëta në sesionin e parë të provimeve (f. 84). Më pas prof. Theodhori Karaj paraqet edhe disa metoda mbi të cilat mund të ndërtohej puna në shkollën e lartë për rindërtimin e metodave efikase të punës së studentë të rinj dhe fitimit të shprehive racionale mendore të punës së pavarur.

Përmbledhje

- Studimet shqiptare të fokusuara në tranzicionin shkollor të nxënësve, janë tepër të pakta. Këto studime në përgjithësi evidentonin vështirësitë që gjenin nxënësit në hallkën e re arsimore që fillonin, tregonin arsyet dhe shkaktarët e mundshmëm që ishin përgjegjës për këto vështirësi, listonin metodat e punës për kapërcimin dhe lehtësimin e vështirësive, dhe ajo që është më e rëndësishmja, ishin unanim në raportimin e rënies në rezultatet akademike (në mesataren e notave dhe në cilësinë e saj) gjatë vitit të parë të tranzicionit shkollor, pavarësisht nivelit shkollor që nxënësit kapërcenin.

KAPITULLI III

METODOLOGJIA

Qëllimi i studimit ishte evidentimi i problemeve akademike dhe sociale të nxënësve gjatë kalimit të tyre nga cikli fillor në arsimin e mesëm të ulët. Ky punim nuk mund të realizohej pa përcaktimin e metodologjisë së studimit, e cila do të përshkruajë saktësisht metodat me të cilat u zhvillua ky kërkim empirik. Ky kapitull do të përshkruajë metodën e studimit dhe arsyet e zgjedhjes së kësaj metode, popullatën dhe proçedurat e kampionimit, ndërtimin e instrumenteve sasiorë dhe cilësorë të përdorur, vlefshmërinë dhe besueshmërinë e instrumentëve, proçedurat e mbledhjes së të dhënave dhe të analizimit të tyre, zhvillimin e analizave paraprake të pyetësorëve të përdorur si dhe konsideratat etike.

Metoda e studimit

Për realizimin e këtij studimi unë përdora metodën miks të studimit: metodën sasiore dhe atë cilësore. Të dhënat sasiore u siguruan përmes përdorimit të dy pyetësorëve të studimit: pyetësorit të nxënësve dhe të prindërve, ndërsa të dhënat cilësore u siguruan nga realizimi i intervistave me mësues. Elementë cilësorë u përfshinë edhe në pyetësorët e nxënësve dhe të prindërve përmes pyetjeve me fund të hapur. Tabela 3.1 ilustron metodat miks që kam përdorur në këtë studim.

Tabela 3.1 Metodat sasiore dhe cilësore të mbledhjes së të dhënave për këtë studim

Metoda sasiore		**Metoda cilësore**	
Metodat e mbledhjes së të dhënave	Të dhënat	Metodat e mbledhjes së të dhënave	Të dhënat
1. Pyetësori i nxënësve	Rezultate numerike	1. Intervistat me mësues	Të dhëna me shkrim nga intervistat e transkriptuara
2. Pyetësori i prindërve	Rezultate numerike	2. Pyetjet me fund të hapur në pyetësorët e nxënësve dhe të prindërve	Të dhëna me shkrim nga transkriptimi i pyetësorëve

Tabela është ndërtuar sipas modelit të Creswell (2012).

Triangolimi i të dhënave: Nisur si nga eksperienca ime si mësuese, si pedagoge dhe si prind, dhe mbështetur edhe në teorinë ekologjike të Bronfenbrennerit, mendova të triangoloj tre burime të ndryshme të dhënash në studimin tim: nxënësit, mësuesit dhe prindërit. Qëllimi im ishte që të sillja të plotë jo vetëm vështirësitë e fëmijëve dhe mendimin e mësuesve lidhur me këto çështje, por të tregoja edhe eksperiencën e prindërve, mendimet, opinionet e tyre lidhur me gjithë procesin e kalimit të fëmijëve të tyre në AMU. Në këtë mënyrë, sjellja e përvojës së gjithë familjes, plus mendimet e mësuesve mendoj se do të sigurojnë një studim të kompletuar. Zgjedhjen e kësaj teknike e mbështes edhe në përcaktimin e Campbell dhe Fiske (1959), sipas të cilëve "teknikat e triangoluara në shkencat sociale përpiqen të hartojnë, ose të shpjegojnë më të plotë, pasurinë dhe kompleksitetin e sjelljes njerëzore duke studiuar atë nga më shumë se një pikëpamje dhe, duke bërë këtë, çojnë në përdorimin e dy llojeve të të dhënave, sasiore dhe cilësore (cituar në Cohen, Manion dhe Morrison 2005, f 112).

Arsyet e përzgjedhjes së metodës miks për studimin tim qëndrojnë tek rëndësia që ka përdorimi i tyre në kërkimin shkencor. Metodat miks përshkruhen si kërkim ku një studiues grumbullon dhe analizon të dhëna, nxjerr përfundime duke përdorur si metodën sasiore ashtu edhe cilësore, dhe integron gjetjet në një studim të vetëm (Tashakkori dhe Creswell, 2007). Sipas Creswell (2012) argumenti kryesor për një projektim me metoda të përziera (miks) është se kombinimi i të dy formave të të dhënave jep një kuptim më të mirë të një problemi kërkimor se sa të dhënat sasiore ose cilësore në vetvete. Prandaj unë zgjodha të përdor metodën miks të studimit.

Metoda sasiore u përdor për të evidentuar eksperiencat, vështirësitë akademike dhe sociale të një numri të madh nxënësish, me një larmi përvojash, zhvillimi psiko-fizik dhe statusi socio-ekonomik. Kjo metodë u përdor gjithashtu për t'i parë këto çështje jo vetëm nga këndvështrimi i nxënësve por edhe nga këndvështrimi i prindërve. Përmes pyetësorit të prindërve kërkoja të evidentoja shqetësimet e prindërve të fëmijëve lidhur me tranzicionin për në AMU, vështirësitë e fëmijëve të tyre dhe përvojën dhe eksperiencën familjare gjatë kësaj periudhe.

Arsyet e përzgjedhjes së metodës sasiore qëndrojnë tek mundësitë që kërkimi sasior të jep, "për rezultatet nga instrumentet, numrat e veçantë të cilët mund të analizohen statistikisht, për rezultatet që mund të prodhosh për të vlerësuar shpeshtësinë

dhe madhësinë e tendencave, dhe informatat e dobishme që mund të sigurosh në qoftë se keni nevojë për të përshkruar tendencat në lidhje me një numër të madh njerëzish" (Creswell, 2012, f. 535).

Të dhënat sasiore u siguruan përmes përdorimit të dy pyetësorëve: pyetësorit të nxënësve dhe të prindërve. Qëllimi ishte të tregohej trendi apo prirja e nxënësve përsa i përket arritjeve akademike dhe sjelljes së tyre sociale pas kalimit të tyre në AMU, si dhe eksperiencat dhe opinionet e prindërve gjatë kësaj periudhe specifike të arsimimit të fëmijëve të tyre. Të dhënat e marra nga përgjigjet e pyetësorëve u koduan, u konvertuan në numra dhe u analizuan statistikisht me anë të Paketës Statistikore për Shkencat Sociale SPSS, Versioni 21.

Metoda cilësore u përdor për të tërhequr mendimin e mësuesve lidhur me çështjet e përshtatjes së nxënësve me arsimin e mesëm të ulët, vështirësive që nxënësit hasin me ciklin e ri, arritjeve të tyre akademike, opinioneve të mësuesve lidhur me faktorët që ndikojnë për një përshtatje sa më të shpejtë dhe sa më të mirë të nxënësve. Këtë metodë unë e realizova përmes zhvillimit të intervistave me mësues të AMU-së. Përzgjedhjen e kësaj metode e mbështes në karakteristikat e mëposhtme pozitive që ajo ka. Intervista siguron: *së pari,* konfidencialitet të madh të mundshëm për shkak të kontaktit personal; *së dyti,* fleksibilitet në pyetjet pasuese; *së treti,* mundësi për të qartësuar pyetjet; *së katërti,* gjykim ndaj përshtatshmërisë (ndershmërinë) së atij që përgjigjet; *dhe së fundmi,* shkallë më të lartë të kthimit (feedback-ut) (Jefferies, 1999).

Nga lloji i intervistave përdora intervistat gjysmë të strukturuara dhe kampionimin e qëllimshëm cilësor. Arsyeja pse përdora intervistat gjysmë të strukturuara lidhet "me pritshmërinë që mendimet e subjekteve të intervistuar kanë më shumë gjasa të shprehen më mirë në një situatë të projektuar në mënyrë të hapur të intervistës se sa në një intervistë të standardizuar ose në një pyetësor" (Flick, 2009, f. 150). Ndërsa kampionimin e qëllimshëm të mësuesve e përzgjodha për arsye se "njerëzit e përzgjedhur mund të na ndihmojnë më mirë të kuptojmë fenomenin tonë dhe të zhvillojmë një të kuptuar të detajuar dhe ata mund të na sigurojnë informacion shumë të dobishëm" (Creswell, 2012, f. 206).

Mbështetur në arsyet që parashtrova më lart, unë argumentoj se metoda miks e studimit është më e përshtatshmja për punimin tim *"Përshtatja akademike dhe sociale e nxënësve gjatë kalimit për në arsimin e mesëm të ulët".*

Popullata dhe procedurat e kampionimit

Si terren studimi përcaktuam qarkun e Shkodrës duke synuar përfaqësimin e të gjithë popullatës së nxënësve të klasës së gjashtë. Popullata e studimit përbëhej nga 3434 nxënësit e klasës së gjashtë të 234 shkollave 9-vjeçare publike dhe jopublike të qarkut Shkodër gjatë vitit akademik 2013-2014 dhe prindërit e tyre.

Për realizimin e studimit sasior, unë përdora teknikën e përzgjedhjes rastësore të stratifikuar të kampionit *(Stratified Random Sampling)* për një përfaqësim sa më proporcional të popullatës së synuar. Arsyet e përzgjedhjes së kësaj teknike të kampionimit po i parashtroj më poshtë:

Ky studim u zhvillua në qarkun e Shkodrës i cili përfshin tre rrethe: rrethin e Shkodrës, të Malësisë së Madhe dhe rrethin e Pukës. Të tre këto rrethe kanë numër të ndryshëm të shkollave 9-vjeçare publike dhe jopublike, në zonat urbane dhe rurale. Shqetësimi im ishte sesi do t'i përfshija këto shkolla në kampionin tim, duke i dhënë mundësi të barabarta përfaqësimi të gjithë shkollave në të tre rrethet, prandaj popullatën time të studimit e ndava në tre zona të mëdha: zona e parë shkollat e rrethit të Shkodrës, zona e dytë shkollat e rrethit të Malësisë së Madhe dhe zona e tretë shkollat e rrethit të Pukës.

Ndërtimin e kampionit për studimin tim, e kam bërë duke pasur në mendje dy specifika: a) përfaqësimin sa më të drejtë të nxënësve nga të tre rrethet e përfshira në studim dhe duke ruajtur raportin zonë rurale apo urbane, dhe b) përfaqësimin sa më të drejtë të raportit të nxënësve shkollë publike-jopublike dhe të raportit gjinor. Prandaj nisur nga këto dy specifika dhe bazuar në mendimet e studiuesve që "*kampioni i rastësishëm* dhe *kampioni sistematik* të dy sigurojnë një shkallë të lartë të përfaqësimit dhe lejojnë një vlerësim të gabimit të pranishëm,por *kampioni rastësishëm i shtresëzuar* siguron një shkallë më të lartë të përfaqësimit për të zvogëluar mundësinë e gabimit në kampionim (Rubin dhe Babbie, 2009, f. 142), unë përzgjodha teknikën e "Kampionit të rastësishëm të shtresëzuar". Sipas Rubin dhe Babbie (2009) nga secila shtresë (strata) përzgjedhim me anë të "Random Sampling". Kështu, nga secili rreth u bë përzgjedhja rastësore e shkollave duke ruajtur raportet zonë-shkollë dhe shkollë publike dhe jopublike.

Për marrjen e të dhënave që më nevojiteshin përdora listat e Statistikave nga DAR Shkodër, ZA Pukë dhe ZA Malësi e Madhe për vitin akademik 2013-2014. Lista e parë pasqyronte numrin e kopshteve, shkollave publike dhe jopublike të të gjitha kategorive shkollore (9-vjeçare, e mesme e përgjithshme, e mesme profesionale, me kohë të shkurtuar). Nga kjo listë veçova numrin e shkollave 9-vjeçare publike dhe jopublike dhe shkolla në qytet e fshat. Gjithsej në qarkun Shkodër janë 234 shkolla nga të cilat 217 shkolla janë publike dhe 17 shkolla jopublike (Tabela 3.2). Shkollat e marra në studim ishin të madhësive të ndryshme përsa i përket numrit të klasave të gjashta dhe numrit të nxënësve, i cili në një shkollë varionte nga 10 nxënës në disa shkolla në fshat deri në 133 nxënës në shkollat e qytetit.

Tabela 3.2 Numri i shkollave 9-vjeçare të Qarkut Shkodër

	Shkollat në qytet		Shkollat në fshat		Gjithsej	
	Publike	Jopublike	Publike	Jopublike	Publike	Jopublike
Rrethi Shkodër	83	14	63	1	146	15
Rrethi Malësi e Madhe	23	2	21	0	44	2
Rrethi Pukë	15	0	12	0	27	0
Gjithsej	121	17	96	0	217	17

Ndërsa lista e dytë përmbante të dhënat nga të gjithë shkollat, numrin e shkollave, emrat e tyre dhe të drejtuesve të shkollave, përcaktimin shkollë qyteti/ fshati, shkollë publike/ jopublike, numrin e nxënësve të ndarë sipas klasave (e parë, e dytë, ...dhe deri tek klasa e nëntë). Nga kjo listë, veçova emrat e shkollave dhe numrin e nxënësve të klasës së gjashtë, të cilët përbëjnë popullatën time të synuar. Këtë tabelë e hodha në programin Microsoft Excel për të llogaritur saktësisht numrin e nxënësve të klasave të gjashta, të klasifikuar si më poshtë për rrethet Shkodër, Malësi e Madhe dhe Pukë (Tabela 3.3).

Tabela 3.3 Numri i nxënësve të klasave të gjashta të Qarkut Shkodër gjatë vitit 2013-2014

Rrethet	Nxënës në qytet		Nxënës në fshat		Gjithsej	
	Publike	Jopublike	Publike	Jopublike	Publike	Jopublike
Shkodër	1026	387	1244	0	2270	387
Malësi e Madhe	113	16	379	0	492	16
Pukë	115	0	154	0	269	0
Gjithsej					3031	403

Numri total i nxënësve të klasave të gjashta për vitin shkollor 2013-2014 për qarkun e Shkodrës ishte 3434 nxënës nga të cilët 40% femra (1393) dhe 60% meshkuj (2041). Nga ky numër përcaktova 18% e 3434 nxënësve = 617 nxënës, i cili do të jetë kampioni i nxënësve për studimin tim. Për kërkimet përshkruese dhe korrelacionale, 18% i popullatës së synuar është një përfaqësim shumë i mirë i popullatës, sipas Gay dhe Airasian (2003), të cilët përcaktojnë se 10%-20% e popullatës së synuar përdoret zakonisht në kërkime. Për të ndërtuar kampionin e shtresëzuar përdora formulën specifike për këtë teknikë, ku çdo madhësi grupi shumëzohet me madhësinë e kampionit të popullatës pjesëtuar me numrin total të popullatës. Formula për kampionin e shtresëzuar është:

$$n = n_{gr} * (N_{kap} / N_{pop})$$

ku: n_{gr} = numri i nxënësve të secilit grup ose shtresë,

N_{kap} = numri i kampionit dhe

N_{pop} = numri total i popullatës së studimit.

Me anë të kësaj formule llogarita numrin e nxënësve për secilin nga shtatë grupet apo shtresat e kampionit tim të shtresëzuar.[2]

Detyra tjetër pas përcaktimit të numrit të nxënësve për secilin nga shtatë shtresat e kampionit, ishte përcaktimi i shkollave ku do të bëhej studimi, e cila u realizua përmes përzgjedhjes rastësore, për të cilën ndoqa këtë procedurë: Fillimisht gjeta numrin mesatar të nxënësve në një klasë përmes gjetjes së numrit të përgjithshëm të nxënësve të klasës së gjashtë të secilit rreth dhe pjesëtimit me numrin e klasave të gjashta. Për rrethin e Shkodrës rezultoi se numri mesatar i nxënësve në një klasë ishte 21.4 = (2657 : 124). Ky numër doli pothuaj i njëjtë me numrin mesatar të nxënësve në rrethet Malësi e Madhe dhe Pukë. P.sh. në rrethin Malësi e Madhe rezultoi (508 : 25) = 20.3 nxënës në një klasë.

---

[2] 1026 * (617/3434) = 185 nxënës nga shkollat publike qyteti i Shkodrës

1244 * (617/3434) = 224 nxënës nga shkollat publike të fshatrave të rrethit Shkodër

113 * (617/3434) = 20 nxënës nga shkollat publike qytet të Malësisë së Madhe

379 * (617/3434) = 68 nxënës nga shkollat publike të fshatrave Malësi e Madhe

115 * (617/3434) = 21 nxënës nga shkollat publike qyteti i Pukës

154 * (617/3434) = 27 nxënës nga shkollat publike të fshatrave të Pukës

403 * (617/3434) = 72 nxënës nga shkollat jopublike për rrethin e Shkodrës dhe Malësisë së Madhe.

Pas kësaj, m'u desh të përcaktoja numrin e klasave që do të përfshiheshin në studim, i cili u përllogarit duke pjesëtuar numrin e nxënësve nga secila shtresë me numrin mesatar të nxënësve në një klasë. Numri i klasave të gjashta që duheshin përzgjedhur për këtë studim, për shkollat publike të qytetit të Shkodrës, rezultoi: 185 nxënës : 21.4 = 9 klasa; 10 klasa nga shkollat publike fshat rrethi Shkodër; 1 klasë në Malësi të Madhe qytet; 3 klasa Malësi e Madhe fshat; 2 klasa në rrethin Pukë dhe 3 klasa nga shkollat jopublike të rrethit Shkodër dhe Malësi e Madhe. Gjithsej 28 klasa. Ky numër përcaktoi numrin e shkollave ku do të kryhej studimi, përzgjedhja e të cilave u realizua me anë të teknikës së përzgjedhjes së thjeshtë rastësore. Listës së shkollave të secilit rreth (të ndarë në shkolla qyteti dhe fshati) iu vendos nga një numër rendor dhe numrat u vendosën në një vazo. Më pas u bë përzgjedhja rastësore e 28 shkollave sipas përcaktimit të mësipërm përmes tërheqjes së 28 numrave, nga të cilët: 21 numra përfaqësonin 21 shkolla nga rrethi i Shkodrës (9 në qytet, 10 në fshat dhe 2 shkolla jopublike), 5 shkolla nga rrethi i Malësisë së Madhe (1 në qytet, 3 në fshat dhe 1 shkollë jopublike) dhe 2 shkolla nga rrethi i Pukës (1 në qytet dhe 1 në fshat).

Pas përcaktimit të shkollave ku do të zhvillohej studimi, u bë takimi me drejtuesit e këtyre shkollave, të cilëve iu paraqit leja me shkrim për lejimin e kryerjes së studimit tim nga DAR Shkodër, arsyet e zhvillimit të studimit dhe nevojën për bashkëpunimin e nxënësve dhe prindërve të fëmijëve. Gjithsej u anketuan 617 nxënës nga të cilët 270 vajza (43.8%) dhe 347 djem (56.2%), duke reflektuar një përqindje shumë të përafërt me përbërjen gjinore të popullatës së studimit (40% vajza dhe 60% djem).

Përveç pyetësorit të nxënësve, në këtë studim u përdor edhe pyetësori për prindër. Ky pyetësor iu shpërnda nxënësve që u anketuan dhe iu kërkua atyre ta merrnin me vete dhe ta plotësonin nga prindërit në shtëpi. Por nga 617 pyetësorë të shpërndarë për prindërit, u kthyen 405 pyetësorë, duke prodhuar një nivel prej 66% të pyetësorëve të shpërndarë.

Meqenëse studimi ka edhe natyrë cilësore, për marrjen e të dhënave cilësore u përdorën intervistat me mësues të klasave të gjashta. Gjithsej u realizuan 18 intervista gjysmë të strukturuara me anë të teknikës së kampionimit të qëllimshëm cilësor. Arsyeja pse përdora këtë teknikë qëndron tek mundësia shumë më e madhe që të jep zhvillimi i intervistave me njerëz të përzgjedhur, të njohur nga vetë studiuesi për vjeljen e informacionit. Si kriter për përzgjedhjen e mësuesve mora vjetërsinë në punë dhe

eksperiencën e tyre në dhënien mësim në shkollat 9-vjeçare, prej të cilëve 6 mësues deri me 10 vjet eksperiencë, 8 mësues me 10-20 vjet eksperiencë dhe 4 mësues me mbi 20 vjet eksperiencë. Vendi dhe orari i zhvillimit të intervistave u përcaktua nga mësuesit, në kohën më të përshtatshme për ta brenda ambienteve shkollore. Predispozita e këtyre mësuesve për të dhënë informacion të dobishëm, të pasur dhe real për temën time, ishte shumë i madh.

Gjithsej u anketuan 1040 persona, nga të cilët 617 nxënës, 405 prindër dhe 18 mësues.

Instrumentet e studimit

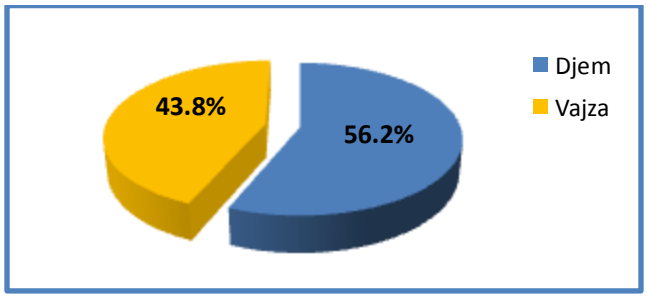
Për realizimin e këtij studimi u përdorën pyetësorët sasiorë dhe intervista cilësore. Instrumenti kryesor i këtij studimi përbëhet nga dy pyetësorë: pyetësori për nxënësit dhe pyetësori për prindërit. Të dy pyetësorët u ndërtuan për të hulumtuar dhe matur katër çështje të rëndësishme: karakteristikat demografike të kampionit, vështirësitë në përshtatjen e nxënësve me shkollën, arritjet akademike dhe sjelljen e tyre sociale kur kalojnë nga AF në AMU. Pyetësorët janë ndërtuar duke u bazuar në punën kërkimore dhe instrumentet e studimit të profesorëve kanadezë: Tilleczek, Laflamme, Ferguson, Edney, Girard, Cudney dhe Cardoso (2010), të studiuesve anglezë nga Universiteti i Oksfordit dhe Notingamit: Evangelou, Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons dhe Siraj-Blatchford (2008), dhe të studiuesve nga Zelanda Re: Cox dhe Cennedy (2008), Howard dhe Johnson (1999) dhe Kirkpatrick (1992; 1995).

Pas përzgjedhjes të pyetjeve që do përdorja në instrumentet e studimit tim, përdora teknikën e "Double Translation" ku përkthimi dy gjuhësh anglisht-shqip dhe anasjelltas u bë edhe nga profesoresha e gjuhës angleze në shkollën mesme të "Gjuhëve të Huaja" në Shkodër, Alma Kraja. Të dy pyetësorët janë parë dhe konsultuar më parë me udhëheqësin tim shkencor të disertacionit, me mësues të ciklit fillor dhe të AMU-së dhe me specialistë të arsimit. Të plotë pyetësorët e nxënësit dhe të prindit i gjeni respektivisht në Aneksin C dhe D. Më poshtë po shpjegoj ndërtimin e secilit pyetësor.

Pyetësori për nxënësit përbëhet nga katër pjesë: (1) të dhënat demografike, (2*)* përshtatshmëria me AMU, (3) arritjet akademike dhe (4) përshtatshmëria sociale. Më specifikisht, ai u ndërtua me synimin të realizonte këto matje: *a) veçoritë demografike të*

nxënësve; b) nivelin e përshtatjes me shkollën; c) arritjet akademike dhe perceptimin ndaj përparimit; d) marrëdhëniet dhe sjelljen sociale me shokët; e) marrëdhëniet dhe sjelljen me mësuesit; f) përfshirjen e prindërve në aktivitetin e të nxënit në shtëpi; g) pëlqimet/mospëlqimet e nxënësve ndaj AMU dhe këshillat e tyre për fëmijët e tjerë që do të fillojnë AMU.

(1) Veçoritë demografike të nxënësve përbëjnë pjesën e parë të pyetësorit të nxënësve përmban informacionin demografik të nxënësve rreth: gjinisë, llojit të shkollës (publike/jopublike), përfundimit të klasës së pestë (në shkollën ku është apo në një shkollë tjetër), zonës së banimit (qytet-fshat), ndërtimit të familjes (nukleare apo e zgjeruar), nivelit arsimor të prindërve dhe statusit socio-ekonomik të familjes. Pyetjet demografike janë marrë dhe përshtatur nga instrumenti i Tilleczek e të tj., (2010). Gjithsej janë 12 artikuj. Pjesëmarrës në studim ishin 617 nxënës të klasave të gjashta të shkollave 9-vjeçare, prej të cilëve 374 (56.2%) djem dhe 270 (43.8%) vajza. Grafiku 3.1 paraqet ndërtimin gjinor të kampionit të nxënësve.



Grafiku 3.1 Ndërtimi gjinor i kampionit të nxënësve

Përsa i përket *vendbanimit* të nxënësve, në qytete u anketuan gjithsej 297 nxënës, ndërsa në fshatra 320 nxënës. Tabela 3.4 paraqet frekuencat dhe përqindjet përkatëse të nxënësve sipas zonës së banimit.

Tabela 3.4 Vendbanimi i nxënësve

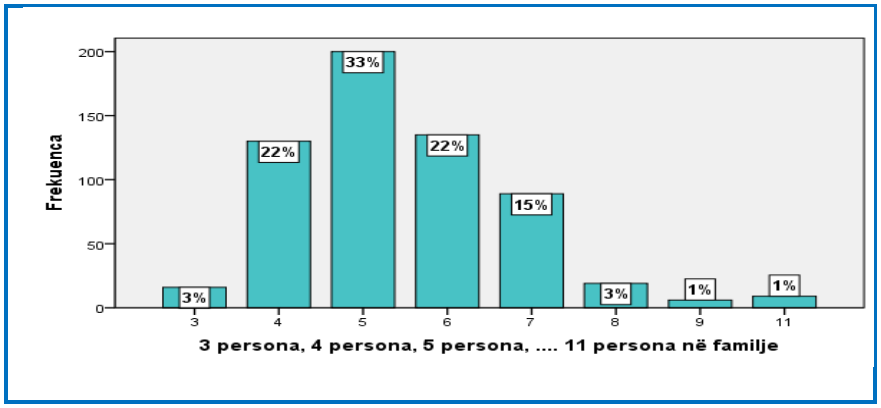
Vendbanimi	Frekuenca	Përqindja
Qytet	297	48.3
Fshat	320	51.7
Totali	617	100.0

Ndërtimi i familjeve të nxënësve paraqitet në Tabelën 3.5, mbi bazën e të cilës, mund të gjykojmë për llojin e familjeve: bërthamë, të zgjeruar apo shumë të zgjeruar. Kështu, gjysma e nxënësve jetonin në familje bërthamë (51.4%), nga të cilët 2.6% janë fëmijë të vetëm që jetonin vetëm me prindërit. Ndërsa pothuaj gjysma tjetër e nxënësve të kampionit jetonin në familje të zgjeruar (37.9%) dhe shumë të zgjeruar (9.4%). 1.3% e nxënësve nuk iu përgjigjën pyetjes për ndërtimin e familjes së tyre.

Tabela 3.5 Ndërtimi i familjeve të kampionit të nxënësve

Lloji i familjes	Frekuenca	Përqindja
Vetëm me prindër	16	2.6
Prindër/motër/vëlla	301	48.8
Prindër/motër/vëlla/gjyshër	234	37.9
Prindër/motër/vëlla/gjyshër/kushërinj	58	9.4
Nuk u përgjigjën	8	1.3
Totali	617	100.0

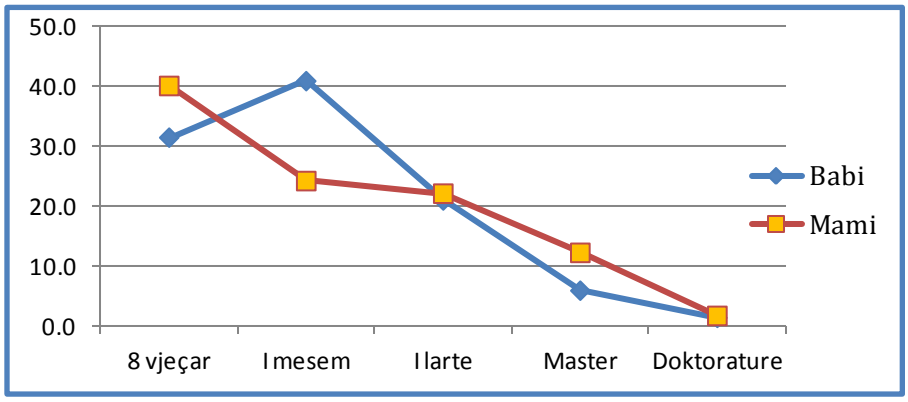
Grafiku 3.2 paraqet *numrin e pjesëtarëve në familje* sipas deklarimit të nxënësve. Familjet e nxënësve përbëheshin nga 3-11 pjesëtarë, ku përqindjet më të mëdha të fëmijëve vinin nga familje me 4 - 6 pjesëtarë (77%).



Grafiku 3.2 Numri i pjesëtarëve në familje

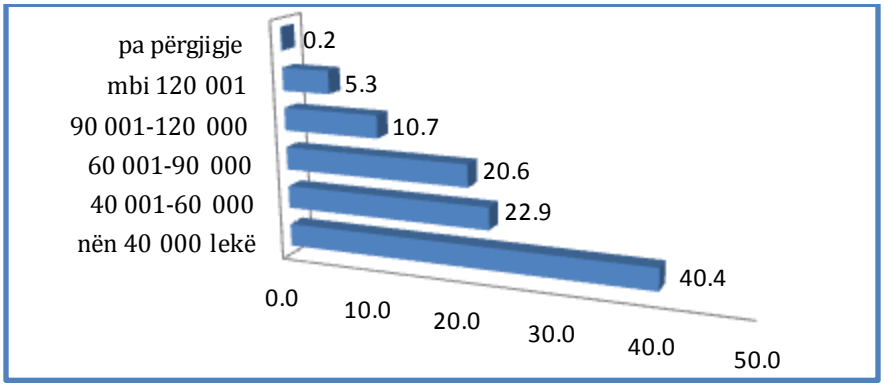
Niveli arsimor i prindërve paraqitet në Grafikun 3.3 ku përqindja e nënave me arsim 8-vjeçar dhe me Master ishte më e lartë se ajo e baballarëve (përkatësisht 40% dhe 12.2% në krahasim me 31.5% dhe 5.8% të baballarëve). Baballarët e nxënësve me shkollë të mesme ishin më të shumtë në numër se nënat (40.8% me 24.1%).

Ndërsa përqindjet e prindërve me arsim të lartë dhe me doktoraturë ishin pothuajse të njëjta për të dy gjinitë, me pak avantazh për nënat.



Grafiku 3.3 Niveli arsimor i prindërve sipas deklarimit të nxënësve

Statusi ekonomik i familjeve të nxënësve paraqitet në Grafikun 3.4. Me të ardhura shumë të ulëta në familje (nën 40. 000 L) jetonin 249 nxënës (40.4%), me nivel të ulët të ardhurash (40.001-60.000 L) i përkisnin 141 nxënës (23%), me të ardhura mesatare (60.001-90.000 L) jetonin 127 nxënës (21%), 66 nxënës (11%) kishin të ardhura mbi mesatare (90.001-120.000), ndërsa 33 nxënës (5%) jetonin në familje me të ardhura mbi 120.001 L. Vetëm një nxënës nuk deklaroi të ardhurat financiare të familjes.



Grafiku 3.4 Të ardhurat financiare të familjes sipas deklarimit të nxënësve

Nga Grafiku 3.4 gjykojmë se pjesa më e madhe e nxënësve vinin nga familje me të ardhura financiare nën mesataren (shumë të ulëta dhe të ulëta 63%), me të ardhura mesatare 21% dhe me të ardhura mbi mesataren16%.

Pjesa e dytë, e tretë dhe e katërt e pyetësorit të nxënësve është dizenjuar për të matur përshtatshmërinë dhe kënaqësinë e fëmijëve në AMU, arritjet akademike dhe përshtatshmërinë e tyre sociale. Pyetësori i nxënësve iu nënshtrua një analize faktoriale me qëllim eksplorues për të parë mundësinë e ngarkimit të variablave. Nga analiza faktoriale e instrumentit të nxënësve rezultuan dimensionet e mëposhtme të cilat do shpjegohen sipas pjesëve përbërëse të pyetësorit.

(2) Përshtatshmëria me AMU përbën pjesën e dytë të pyetësorit të nxënësve dhe ai mat dy dimensione: (1) vështirësitë e fillimit në AMU dhe (2) nivelin e përshtatshmërisë dhe të kënaqësisë të nxënësve në shkollë. Gjithsej janë 10 artikuj të përshtatur nga instrumenti i Evangelou e të tj. (2008). Vështirësitë e fillimit në AMU përbëhen nga 2 artikuj gjithsej, ku 1 artikull me zgjedhje të shumëfishtë dhe 1 artikull me fund të hapur. Në analizë këto artikuj do të trajtohen secili veçmas nga njëri-tjetri dhe meqenëse nuk janë të shkallës Likert, ato nuk do i përfshij tek Tabela 3.6.

Përsa i përket pjesës korrelative të studimit, një artikull me shkallëzim të kohës së përshtatjes mat kohën që iu desh nxënësve për t'u përshtatur, ndërsa dimensioni i përshtatshmërisë dhe i kënaqësisë në shkollë matet përmes 7 artikujve me pesë shkallë Likert (1 mat përshtatjen *shumë të mirë* dhe 5 përshtatjen *aspak të mirë* të nxënësit). Ky dimension mat konkretisht: nivelin e përshtatshmërisë së nxënësit me shkollën, me numrin e madh të mësuesve, me nxënësit e rinj në klasë, me rregullat e reja, nivelin e kënaqësisë, gëzimit dhe sigurisë në shkollë. Tabela 3.6 ilustron përmbajtjen e dimensionit të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë në AMU. Koeficienti i besueshmërisë për dimensionin e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me AMU doli e pranueshme ($\alpha = .70$).

Tabela 3.6 Përmbajtja e dimensionit të përshtatshmërisë e kënaqësisë me AMU

Dimensioni		**Niveli i përshtatjes e kënaqësisë me AMU**
Blloqet	**Nr. i artikullit**	**Artikulli**
Përshtatshmëria me AMU	+ 2.16 + 2.18 + 2.19 + 2.20	Unë tani jam përshtatur me shkollën Unë tani jam përshtatur me numrin e madh të mësuesve Unë tani jam përshtatur me nxënësit e rinj në klasë Unë tani jam përshtatur me rregullat e reja
Kënaqësia me shkollën	+ 2.21 + 2.22 + 2.23	Unë jam më i gëzuar sesa isha në klasën e pestë Tani në klasë të gjashtë ndihem i/e sigurt në shkollë Tani në klasë të gjashtë unë kënaqem në shkollë
Koha e përshtatjes	+ 2.14	Afërsisht, sa kohë ju desh juve që të përshtateshit me klasën e 6 -të, mësuesit, lëndët?

(3) *Arritjet akademike* përbëjnë pjesën e tretë të pyetësorit, i cili mat tre dimensione: (1) arritjet akademike, (2) perceptimin e nxënësve ndaj përparimit të tyre, dhe (3) qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë. Arritjet akademike të nxënësve do të bazohen në mesataren e notave vjetore të klasës së pestë dhe në mesataren e notave të semestrit të parë të klasës së gjashtë në tre lëndët kryesore: në gjuhë shqipe, në matematikë dhe në gjuhë të huaj. Notat do të nxirren dhe do të regjistrohen nga regjistrat e klasave përkatëse. Për kryerjen e analizave të mëtejshme, notat e lëndëve Gjuhë shqipe, Matematikë dhe Gjuhë e huaj, u grupuan në tre nivele: a) 5-6 niveli i ulët, b) 7-8 niveli i mesëm dhe c) 9-10 niveli i lartë i arritjeve. Përmbajtja e dimensioneve të arritjeve akademike paraqitet më poshtë në Tabelën 3.7.

Perceptimi i nxënësve ndaj përparimit të tyre do të matet nga krahasimi i arritjeve akademike mes klasës së pestë dhe semestrit të parë të klasës së gjashtë. Këto artikuj janë përshtatur nga instrumenti i Evangelou e të tj. (2008). Variablat që do të mblidhen për të formuar bllokun e "Perceptimi ndaj përparimit" do të pësojnë një sërë transformimesh me qëllim për t'u bërë të përshtatshëm për t'u mbledhur. Kështu, pesë shkallët e tre artikujve "Perceptimi ndaj përparimit" (1 = Shumë më të mira, 2 = Më të mira, 3 = Njësoj, 4 = Më të këqija, 5 = Shumë më të këqija) do të reduktohen në tre shkallë (1 = Më të mira, 2 = Njësoj, 3 = Më të këqija), pastaj do të gjendet mesatarja e krahasimit të notave ndërmjet klasës së 5$^{-\text{të}}$ dhe të 6$^{-\text{të}}$. Kjo mesatare do të mblidhet me artikullin 3.4. Tabela 3.7 paraqet dimensionet e arritjeve akademike.

Qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë mat nivelin e kryerjes dhe të pëlqimit të bërjes së detyrave të shtëpisë. Ky dimension përbëhet nga dy artikuj të shkallës 5-she Likert nga (1) *shumë dakord* në (5) *aspak dakord*, (ku pikët më të ulëta matin qëndrimin më pozitiv të nxënësve ndaj detyrave të shtëpisë).

Koeficientët e besueshmërisë rezultuan: për perceptimin ndaj përparimit Alpha Cronbach doli (α) = .72; për qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë Alpha Cronbach (α) = .70; për arritjet akademike të klasës 5$^{-\text{të}}$ Alpha Cronbach (α) = .94 dhe për klasën 6$^{-\text{të}}$ Alpha Cronbach (α) = .91.

Tabela 3.7 Përmbajtja e dimensioneve të arritjeve akademike

Dimensioni		Arritjet akademike
Blloqet	**Nr. artikullit**	**Artikulli**
Perceptimi ndaj përparimit	3.2 Gj	Tani që mbaruat semestrin e parë të kl. së gjashtë, notat tuaja krahasuar me kl. e 5-të, janë në Gjuhë shqipe ...
	3.2 M	Tani që mbaruat semestrin e parë të kl. së gjashtë, notat tuaja krahasuar me kl. e 5-të, janë në Matematikë
	3.2 Gj.h	Tani që mbaruat semestrin e parë të kl. së gjashtë, notat tuaja krahasuar me kl. e 5-të, janë në Gjuhë të huaj ...
	3.4	Rezultatet tuaja në mësime këtë vit, krahasuar me vitin e kaluar tregojnë se ju përparuat ...
Qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë	+ 3.20	Zakonisht ... unë i bëj detyrat e shtëpisë
	+ 3.21	Zakonisht ... unë pëlqej të bëj detyrat e shtëpisë
Arritjet akademike kl. 5-të		Gjuhë shqipe Matematikë Gjuhë të huaj
Arritjet akademike kl. 6-të		Gjuhë shqipe Matematikë Gjuhë të huaj

(4) Përshtatshmëria sociale përbën pjesën e katërt të pyetësorit të nxënësit. Kjo pjesë është dizenjuar për të matur marrëdhëniet e nxënësve me bashkëmoshatarët, me të rriturit e tjerë në shkollë dhe me mësuesit duke i krahasuar me po këto marrëdhënie në ciklin fillor. Ajo përmban pyetje të hapura dhe pyetje të shkallës Likert. Pyetjet e hapura kërkojnë të marrin informacion nga nxënësit për: pasjen e një vëllai apo motre më të madhe në AMU, për ardhjen në AMU me një grup shoqëror nga cikli fillor, ngacmimet dhe talljet e nxënësve nga bashkëmoshatarët dhe mënyrën e sjelljes së tyre ndaj këtyre ngacmimeve, për gjërat që pëlqejnë dhe që nuk pëlqejnë në AMU dhe për këshillat që këto nxënës do t'u jepnin nxënësve të tjerë që do të fillonin AMU. Pyetjet e hapura janë marrë dhe përshtatur për këtë studim nga Evangelou e të tj. (2008), Cox & Cennedy (2008) dhe Howard & Johnson (1999).

Përsa i përket pyetjeve të shkallës Likert, të cilat përbëjnë pjesën korrelative të studimit, kjo pjesë e pyetësorit mat tre dimensione: (1) qëndrimin ndaj mësuesve të AMU, (2) qëndrimin ndaj prindërve dhe (3) ndikimin e vështirësive në sjelljen e nxënësve në klasë. Gjithsej janë 12 artikuj të shkallës Likert të cilat janë të përshtatura

nga instrumenti i Graham & Hill (2002) dhe Evangelou e të tj. (2008). Përmbajtja e dimensioneve të përshtatshmërisë sociale paraqitet më poshtë në Tabelën 3.8.

Qëndrimi ndaj mësuesve matet përmes 8 artikujve të radhitur nga 1 (*shumë dakord*) në 5 (*aspak dakord*), ku pikët e ulëta matin qëndrimin pozitiv ndaj mësuesve në AMU. Konkretisht, ky dimension mat nivelin e pëlqimit të mësuesve nga nxënësit, ndihmës, kërkimit të mendimit të nxënësit nga mësuesit, miqësisë dhe nivelin e krahasuar të kujdesit, rreptësisë, vështirësisë së nxënësve për të biseduar me ata dhe besimit ndërmjet mësuesve të fillores dhe atyre të AMU-së.

Qëndrimi ndaj prindërve mat nivelin e kontrollit nga prindi të detyrave të shtëpisë dhe nivelin e ndihmës së prindit kur ka nevojë fëmija. Ai përmban dy artikuj të shkallës pesëshe Likert nga (1) *shumë dakord* në (5) *aspak dakord*, ku pikët e ulëta matin kontrollin dhe ndihmën më të madhe të prindit për detyrat e shtëpisë dhe për vështirësitë që has fëmija.

Tabela 3.8 Përmbajtja e dimensioneve të përshtatshmërisë sociale

Dimensioni		**Përshtatshmëria sociale**
Blloqet	**Nr. i artikullit**	**Artikulli**
Qëndrimi ndaj mësuesve	+ 2.25	Unë pëlqej që kam nga një mësues për çdo lëndë
	+ 2.26	Mësuesit më ndihmojnë kur kam vështirësi
	+ 3.25	Mësuesi kërkon shpesh opinionin tonë
	- 4.10	Krahasuar me mësuesit e fillores, mësuesit e 9-vjeçares janë më të rreptë
	+ 4.11	Krahasuar me mësuesit e fillores, mësuesit e 9-vjeçares kujdesen për mua
	+ 4.12	Krahasuar me mësuesit e fillores, mësuesit e 9-vjeçares ju besojnë juve më shumë
	- 4.10	Krahasuar me mësuesit e fillores, mësuesit e 9-vjeçares janë më të vështirë për të biseduar
	+ 4.7	Në përgjithësi, a mendoni se mësuesit tuaj janë ...
Kontrolli e ndihma e prindërve	+ 3.22	Zakonisht ... prindërit më kontrollojnë a i bëj detyrat e shtëpisë
	+ 3.23	Zakonisht ... prindërit më ndihmojnë kur kam nevojë
Ndikimi i vështirësive në sjelljen e nxënësve	+ 3.11	Vështirësitë që kishit në klasën e gjashtë, a mendoni se ndikuan në sjelljen tuaj në klasë?
	+ 3.12	Vështirësitë që kishit në klasën e gjashtë, a mendoni se ndikuan në sjelljen tuaj me mësuesit?

Ndërsa dimensioni i tretë mat ndikimin e vështirësive në sjelljen e nxënësve në klasë dhe me mësuesit dhe përbëhet nga dy artikuj të shkallës Likert të radhitur nga

1(*shumë dakord*) në 5 (*aspak dakord*), ku pikët e ulëta matin ndikimin më të madh të vështirësive në sjelljen sociale të nxënësve.

Koeficienti i besueshmërisë për qëndrimin ndaj mësuesve rezultoi Alpha Cronbach (α) = .75; për qëndrimin e prindërve Alpha Cronbach (α) = .66; për ndikimin e vështirësive në sjelljen në klasë dhe me mësuesit Alpha Cronbach (α) = .83. Tabela 3.9 pwrmbledh karakteristikat psikometrike të dimensioneve të pyetësorit të nxënësve.

Tabela 3.9 Karakteristikat psikometrike të dimensioneve të pyetësorit të nxënësve

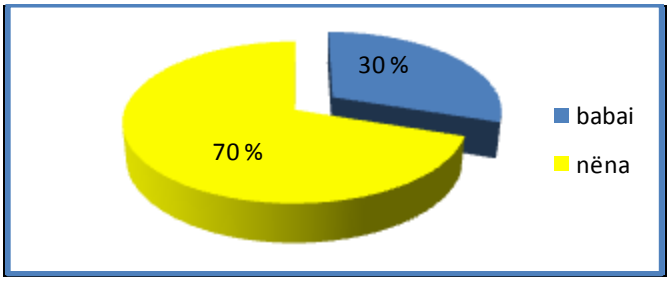
Dimensionet	Nr. i artikujve	Alpha Cronbach	M	SD
Përshtatshmëria dhe kënaqësia me AMU	7	.70	10.47	3.09
Arritjet akademike klasa 5-të	3	.94	8.43	1.48
Arritjet akademike klasa 6-të	3	.91	7.88	1.52
Perceptimi ndaj përparimit	4	.72	5.00	1.08
Qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë	2	.70	2.85	1.28
Qëndrimi ndaj mësuesve	8	.72	16.74	4.48
Kontrolli e ndihma e prindërve	2	.66	3.86	1.96
Ndikimi i vështirësive në sjelljen e nxënësve	2	.83	5.91	2.84

Pyetësori për prindërit ka të njëjtin ndërtim si pyetësori për nxënësit dhe përbëhet nga 4 pjesë: (1) të dhënat demografike, (2) përshtatshmëria dhe kënaqësia me AMU, (3) arritjet akademike dhe (4) përshtatshmëria sociale. Në mënyrë më specifike ky instrument kishte si qëllim të maste: *a) karakteristikat demografike të familjeve; b) nivelin e vështirësive të fëmijëve me ciklin e ri shkollor; c) shqetësimet e prindërve; d) arritjet akademike dhe perceptimin ndaj përparimit; e) marrëdhëniet dhe sjelljen sociale të fëmijës me shokët; f) marrëdhëniet mësues-fëmijë; g) përfshirjen e prindërve në aktivitetin e të nxënit në shtëpi; h) këshillat për mësuesit dhe prindërit e tjerë për një kalim sa më të lehtë të fëmijëve në AMU.*

Pyetjet për këtë pyetësor janë marrë dhe përshtatur nga instrumentet e përdorura në raport-kërkimet e: Ministrisë Kanadeze të Arsimit me specialistë Tilleczek e të tj., (2010); Institutit të Edukimit të Universitetit të Oksfordit dhe Notingamit në Londër me specialistë: Evangelou e të tj., (2008) dhe nga Universiteti i Glasgout në Skoci të Mbretërisë së Bashkuar me specialistë Graham & Hill (2002).

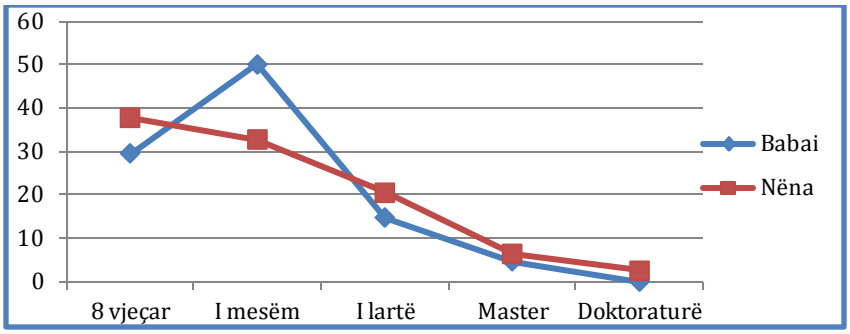
(1) Veçoritë demografike të kampionit të prindërve: Informacioni demografik përbëhet nga 10 artikuj dhe siguroi të dhëna për: gjininë e prindit dhe të fëmijës, llojin e shkollës që frekuenton fëmija (publike/jopublike), përfundimit të klasës së pestë (në shkollën ku është apo në një shkollë tjetër), zonës së banimit (qytet-fshat), ndërtimit të familjes (nukleare apo e zgjeruar), nivelit arsimor të prindërve dhe statusit socio-ekonomik të familjes. Pyetjet demografike janë marrë dhe përshtatur nga instrumenti i Tilleczek e të tj., (2010).

Ndërtimi gjinor i kampionit të prindërve. Kampioni përbëhet nga 405 prindër të nxënësve të klasave të gjashta të shkollave 9-vjeçare. Arsyeja pse ky numër është më i vogël se kampioni i nxënësve qëndron në faktin se nga 617 pyetësorë që iu dhanë fëmijëve për t'i plotësuar prindërit e tyre në shtëpi, u kthyen 405. Përbërja gjinore e kampionit të prindërve rezultoi nga 122 baballarë (30%) dhe 283 nëna (70%) (Grafiku 3.5).



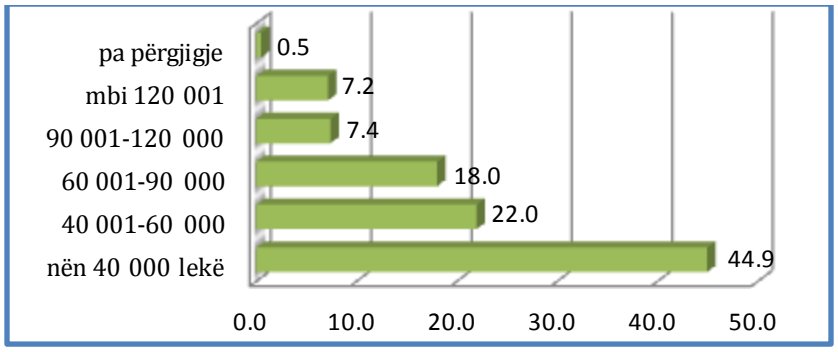
Grafiku 3.5 Ndërtimi gjinor i kampionit të prindërve

Përsa i përket *vendbanimit*, nga numri total i prindërve, 223 jetonin në qytet (55.1%) dhe 182 në fshat (44.9%). *Arsimi i prindërve*, i cili paraqitet më poshtë në Grafikun 3.6, ishte më i lartë tek nënat sesa tek baballarët e fëmijëve përsa i përket kryerjes së arsimit 8-vjeçar (37.8% nënat ndaj 29.6 të baballarëve), studimeve universitare (20.5% nënat ndaj 14.8% të baballarëve), të masterit (6.4% nënat ndaj 4.7% të baballarëve) dhe të doktoraturës (2.5% nënat ndaj 0% të baballarëve). Baballarët me arsim të mesëm ishin më të shumtë në numër sesa nënat (50% ndaj 33% të nënave).



Grafiku 3.6 Niveli arsimor i prindërve sipas deklarimit të prindërve

Statusi ekonomik i familjeve për përqindjen dominuese sipas deklarimit të prindërve rezultoi i ulët dhe shumë i ulët (67%), ndërsa 35% e familjeve kishin nivel mesatar dhe mbi mesataren (Grafiku 3.7). Me të ardhura shumë të ulëta në familje (nën 40. 000 lekë) jetonin 182 prindër (45%), pra gati gjysma e familjeve. Me një nivel të ulët të ardhurash (40.001-60.000 lekë) i përkisnin 89 familje (22%), me të ardhura mesatare 60.001-90.000 jetonin 73 familje (18%), 30 familje (7.4%) kishin të ardhura mbi mesataren nga 90.001-120.000, ndërsa 29 prindër (7.2%) jetonin me të ardhura të larta mbi 120.000 lekë. Vetëm dy prindër (0.5%) nuk deklaruan të ardhurat financiare të familjes.



Grafiku 3.7 Të ardhurat financiare të familjes mbi bazën e deklarimit të prindërve

Pjesa e dytë, e tretë dhe e katërt e pyetësorit të prindërve, ashtu si ai i nxënësve është dizenjuar për të matur vështirësitë dhe shkallën e përshtatshmërisë së fëmijëve në AMU, arritjet akademike dhe përshtatshmërinë sociale. Pyetësori i prindërve iu nënshtrua një analize faktoriale me qëllim eksplorues për të parë mundësinë e ngarkimit të variablave, nga e cila rezultuan dimensionet e mëposhtme që do t'i shpjegoj me rradhë.

(2)Vështirësitë dhe përshtatshmëria e fëmijëve në AMU përbën pjesën e dytë të pyetësorit të prindërve dhe ai mat dy dimensione: (1) vështirësitë e fillimit në AMU, (2) nivelin e përshtatshmërisë me AMU dhe të kënaqësisë të fëmijëve në shkollë. Gjithsej janë 11 artikuj të përshtatura nga instrumenti i Evangelou e të tj. (2008). Vështirësitë e fillimit në AMU përbëhen nga 4 artikuj gjithsej, ku 1 artikull është me zgjedhje të shumëfishtë, 1 me shkallëzim të kohës së përshtatjes dhe 2 artikuj janë me fund të hapur. Përmes këtyre artikujve merret informacion për shqetësimet e prindërve në fillim kur fëmija të fillonte AMU, për llojin e vështirësive të fëmijës, për kohën e përshtatjes së tij me AMU dhe për faktorët ndihmues ndaj përshtatjes së fëmijës. Meqenëse këto katër artikuj nuk janë të shkallës Likert, prandaj ato nuk do të përfshihen tek Tabela 3.10.

Tabela 3.10 Përmbajtja e dimensioneve të përshtatshmërisë - pyetësori i prindit

Dimensioni		**Niveli i përshtatjes me AMU**
Blloqet	**Nr. i artikullit**	**Artikulli**
Përshtatshmëria me AMU	+ 15	Fëmija juaj tani është përshtatur me shkollën
Kënaqësia me shkollën	+ 28	Krahasuar me vitin e kaluar të shkollës fillore, tani fëmija ka më shumë interes për shkollën
	+ 38	Zakonisht, fëmija im kënaqet kur shkon në shkollë
	+39	Zakonisht, fëmija im ndihet i/e sigurt në shkollë
	+ 40	Zakonisht, fëmija im mendon se bën gjëra interesante në shkollë
	+ 41	Fëmija im ndjen se ka më shumë përgjegjësi se vjet

Përsa i përket pjesës korrelative të studimit, dimensioni i përshtatshmërisë dhe kënaqësisë në AMU do të matet duke mbledhur 6 artikujt: 15, 28, 38, 39, 40, 41. Pyetjet janë të shkallës 3 dhe 5-seshë Likert, por do të tranformohen në shkallë treshe, ku pikët më të ulëta do të matin shkallën më të lartë të përshtatjes dhe të kënaqësisë të fëmijës me AMU, ndërsa pikët e larta shkallën më të ulët të saj. Koeficienti i besueshmërisë për këtë dimension Alpha Cronbach rezultoi (α) = .68.

(3) Arritjet akademike janë pjesa e tretë e pyetësorit të prindit dhe mat tre dimensione: arritjet akademike, perceptimin ndaj përparimit të nxënësve dhe kontrollin dhe ndihmën e prindit për detyrat e shtëpisë. Prindërit do të deklarojnë rezultatet akademike të fëmijëve të tyre në të dy klasat dhe për të tre lëndët kryesore. Metoda e analizës, e transformimit të variablave për t'u bërë të përshtatshëm për t'u mbledhur dhe

pikëzimi do të kryhen si tek pyetësori i nxënësve. Blloqet dhe numri i secilit artikull paraqitet në Tabelën 3.11.

Tabela 3.11 Përmbajtja e dimensioneve të arritjeve akademike - pyetësori i prindit

Dimensioni		**Arritjet akademike**
Blloqet	**Nr. i artikullit**	**Artikulli**
Arritjet akademike kl. 5-të	18 Gj5 18 M5 18 Gj.h5	Nota e fëmijës tim në lëndën Gj. shqipe kl.5-të ishte.. Nota e fëmijës tim në lëndën Matematikë kl.5-të ishte Nota e fëmijës tim në lëndën Gjuhë e huaj klasa 5-të ishte ...
Arritjet akademike kl. 6-të	18 Gj6 18 M6 18 Gj.h6	Nota e fëmijës tim në lëndën Gjuhë shqipe klasa 6-të (Semestri i I-rë) është ... Nota e fëmijës tim në lëndën e Matematikës klasa 6-të (Semestri i I-rë) është ... Nota e fëmijës tim në lëndën e Gjuhë të huaj klasa 6-të (Semestri i I-rë) është ...
Perceptimi i prindërve ndaj përparimit	19 Gj 19 M 19 Gj.h 20	Tani që fëmija juaj mbaroi semestrin e parë të klasës së 6-të, notat e tij\saj krahasuar me klasën e pestë, janë në Gjuhë shqipe ... Tani që fëmija juaj mbaroi semestrin e parë të klasës së 6-të, notat e tij\saj krahasuar me klasën e pestë, janë në Matematikë ... Tani që fëmija juaj mbaroi semestrin e parë të klasës së 6-të, notat e tij\saj krahasuar me klasën e pestë, janë në Gjuhë të huaj ... Rezultatet në mësime të fëmijës tuaj këtë vit, krahasuar me vitin e kaluar tregojnë se ai/ajo përparoi ...
Kontrolli e ndihma për detyrat e shtëpisë	- 43 + 34	Zakonisht, fëmija im kontrollohet nga unë për detyrat e shtëpisë Zakonisht sa kohë harxhoni ju për të ndihmuar fëmijën tuaj në detyrat e shtëpisë?

Koeficientët e besueshmërisë për këtë pjesë dolën: për notat mesatare vjetore kl. 5-të Alpha Cronbach (α) = .94; për notat mesatare vjetore kl. 6-të Alpha Cronbach (α) = .92; për perceptimin e prindërve ndaj përparimit Alpha Cronbach (α) = .73 dhe për kontrollin dhe ndihmën për detyrat e shtëpisë Alpha Cronbach (α) = .96.

(4)Përshtatshmëria sociale është pjesa e katërt e pyetësorit të prindit, e cila është dizenjuar për të matur marrëdhëniet e nxënësve me bashkëmoshatarët dhe me mësuesit. Kjo pjesë përmban pyetje të hapura dhe pyetje të shkallës Likert. Dy pyetjet e hapura kërkojnë të dinë mendimin e prindërve dhe rekomandimet e tyre ndaj mësuesve të AMU dhe ndaj prindërve të tjerë për t'i ndihmuar fëmijët e tyre për përshtatje sa më të mirë dhe

pa stres. Pyetjet e hapura janë marrë dhe përshtatur nga studimi i Evangelou e të tj. (2008). Ndërsa përsa i përket pyetjeve të shkallës Likert, të cilat përbëjnë pjesën korrelative të studimit, ata matin tre dimensione: perceptimin e prindit ndaj shoqërisë së fëmijës, perceptimin e prindërve për mësuesit e AMU dhe ndikimin e vështirësive në sjelljen e nxënësve në klasë. Gjithsej janë 8 artikuj të cilat janë të përshtatura nga instrumenti i Graham & Hill (2002) dhe Evangelou e të tj. (2008). Secili dimension do të matet nga mbledhja e dy artikujve (sipas Tabelës 3.12). Pikët e ulëta do të vlerësojnë përshtatshmërinë më të madhe sociale të nxënësve, ndërsa pikët më të larta përshtatshmërinë më të ulët të tyre.

Tabela 3.12 Përmbajtja e dimensioneve të përshtatshmërisë sociale - pyetësori i prindit

Dimensioni		**Përshtatshmëria sociale**
Blloqet	**Nr. i artikullit**	**Artikulli**
Perceptimi i prindërve ndaj marrëdhënieve shoqërore të fëmijës	+ 29	Krahasuar me vitin e kaluar të shkollës fillore, tani fëmija ka më shumë shokë\shoqe shkolle
	+ 30	Krahasuar me vitin e kaluar të shkollës fillore, tani fëmija ka më shumë marrëdhënie më të mira me shokët\shoqet
Perceptimi i prindërve për mësuesit	+ 31	Krahasuar me vitin e kaluar të shkollës fillore, tani fëmija ka më shumë marrëdhënie më të mira me mësuesit
	+ 44	Zakonisht fëmija im ndihmohet nga mësuesit për vështirësitë
Ndikimi i vështirësive në sjelljen e fëmijëve	+ 22	Vështirësitë që kishte fëmija për t'u përshtatur me klasën e gjashtë mendoni se ndikuan në sjelljen tij/saj në klasë?
	+ 23	Vështirësitë që kishte fëmija për t'u përshtatur me kl.6 mendoni se ndikuan në sjelljen tij me mësuesit?

Koeficientet e besueshmërisë për pjesën e katërt të pyetësorit të prindërve rezultuan: perceptimi i prindit ndaj marrëdhënieve shoqërore të fëmijës (α) = .67, perceptimi i prindërve për mësuesit e AMU (α) = .64, ndikimi i vështirësive në sjelljen e nxënësve në klasë (α) = .87. Tabela 3.13 paraqet karakteristikat psikometrike të pyetësorit të prindit.

Tabela 3.13 Karakteristikat psikometrike të pyetësorit të prindit

Dimensionet	Nr. i artikujve	Alpha Cronbach	M	SD
Përshtatshmëria dhe kënaqësia me AMU	6	.68	9.74	3.11
Arritjet akademike klasa 5-te	3	.95	8.37	1.45
Arritjet akademike klasa 6-te	3	.92	7.85	1.48
Perceptimi i prindërve ndaj përparimit	4	.73	9.44	1.93
Kontrolli dhe ndihma nga prindërit	2	.96	5.43	1.69
Perceptimi i prindërve për mësuesit	2	.64	3.54	1.39
Perceptimi i prindërve ndaj marrëdhënieve shoqërore të fëmijës	2	.61	3.08	0.94
Ndikimi i vështirësive në sjelljen e fëmijëve	2	.87	9.07	3.62

Intervistat me mësues u realizuan për të vjelur informacionet lidhur me çështjet e përshtatjes së nxënësve me arsimin e mesëm të ulët, vështirësive që nxënësit hasin me ciklin e ri, arritjeve të tyre akademike, mendimeve të mësuesve lidhur me faktorët që ndikojnë për një përshtatje sa më mirë të nxënësve dhe metodat e punës që ata ndjekin për t'iu lehtësuar atyre përshtatjen. Skeda e intervistës për mësuesit përbëhet nga 8 pyetje të hapura të cilat janë përshtatur nga studimet e Kirkpatrick (1992; 1995) dhe e gjeni të paraqitur në Aneksin E.

Vlefshmëria dhe besueshmëria: Hulumtuesit janë të mendimit se "në të dhënat sasiore *vlefshmëria* mund të përmirësohet me anë të marrjes së kampionimit të kujdesshëm, instrumenteve të duhura dhe trajtimeve përkatëse statistikore të të dhënave. Është e pamundur që hulumtimi të jetë 100 përqind i vlefshëm, i cili është optimizmi i përsosmërisë. Ndërsa në të dhënat cilësore subjektiviteti i të anketuarve, mendimet e tyre, qëndrimet dhe perspektivat së bashku kontribuojnë në një shkallë paragjykimi. Vlefshmëria në të dhënat cilësore, atëherë, duhet të shihet si një çështje shkalle e jo si vlerë absolute" (Gronlund, 1985; cituar në Cohen, Manion dhe Morrison, 2005, f. 105).

Sipas Golafshamit (2003) vlefshmëria e një studimi arrihet atëherë kur mjetet e matjes janë të sakta dhe nëse ato janë në të vërtetë duke matur atë që ata kanë për qëllim për të matur. Elementet e mësipërm, të cilët kontribuojnë në rritjen e shkallës së vlefshmërisë, u shpjeguan imtësisht më lart, tek metodat e zbatuara dhe procedurat e kampionimit të këtij studimi. Golafshani (2003, f. 599) e përkufizon *besueshmërinë* e një pyetësori nëse rezultati i dalë prej tij është i aplikueshëm. Sipas Cohen e të tj., (2005),

besueshmëria është në thelb një sinonim për qëndrueshmërinë dhe përsëritjen me kalimin e kohës të instrumenteve dhe të grupeve të të anketuarve. Që hulumtimi të jetë i besueshëm, ai duhet të demonstrojë se nëse ai do të kryhet në një grup të ngjashëm të anketuarve në një kontekst të ngjashëm (megjithatë të përcaktuar), atëherë do të gjenden rezultate të ngjashme. Një formë e besueshmërisë mbi një kampion është veçanërisht e dobishme në pilotimin e testeve dhe pyetësorëve (f. 117). Jo vetëm kaq, por "pilotimi i një pyetësori ka disa funksione, kryesisht për të rritur besueshmërinë, vlefshmërinë dhe prakticitetin e pyetësorit" (Oppenheim, 1992; Morrison, 1993; Wilson dhe McLean, 1994; cituar në Cohen e të tj., 2005, f. 260).

Mbështetur në përcaktimet e mësipërme, për matjen e shkallës së besueshmërisë për të dy pyetësorët realizova pilotimin e pyetësorëve dhe përcaktova marzhin e gabimit në kampionim. Pyetësorin e nxënësve e pilotova në një grup prej 88 nxënësish. Pasi të dhënat i hodha në programin SPSS, zbatova testin për vlefshmërinë e pyetësorit, ku Alpha Cronbach doli $\alpha = .75$. Kampioni ku u pilotua pyetësori i prindërve përbëhej nga 80 prindër, sepse 8 pyetësorë nuk u kthyen nga nxënësit. Analiza e besueshmërisë tregoi një koeficient të Alpha Cronbach (α) = .76. Të dy koeficientët treguan një vlefshmëri të pranueshme, sipas përcaktimit të këtij koeficienti për Shkencat Sociale nga Salkind (2010) ku $\alpha > .90$ është shumë e mirë, $\alpha > .80$ deri .89 është e mirë, ndërsa $\alpha = .70$ deri .79 është e pranueshme (f. 162).

Përveç pilotimit të instrumenteve që përdora në këtë studim, unë përcaktova edhe marzhin e gabimit në kampion, i cili tregon *se sa gjetjet në kampion, përfaqësojnë gjetjet në popullatë*. Sipas Cohen e të tj. (2005) nëse shumë mostra janë marrë nga e njëjta popullsi, nuk ka gjasa që ata të gjithë, të kenë karakteristika identike me njëra-tjetrën ose me popullsinë; mesataret e tyre do të jenë të ndryshme. Kjo gjë përcaktohet nga gabimi në kompionim, i cili nuk përfaqëson domosdoshmërisht gabimet e bëra në procedurat e kampionimit, përkundrazi, ndryshimet mund të ndodhin për shkak të përzgjedhjes së rastësishme të individëve të ndryshëm (f. 97).

Për gjetjen e marzhit të gabimit të kampionit përdora formulën përkatëse sipas Taylor (2014):

$$E = \frac{Z\alpha/2}{2\sqrt{n}}$$

ku: E = marzhi i gabimit (Standart Error),

z $\alpha/2$ = Standarti i Devijimit (SD), dhe

n = numri i rasteve të observuar.

Si nivel konfidence për studimin tim vendosa 95% bazuar në faktin se shumica e studiuesve përdorin këtë nivel konfidence në studimet e tyre, i cili na siguron se po të përsëritet studimi, do të kemi 95% mundësi që të marrim të njëjtat rezultate. Për këtë nivel konfidence, studiuesit kanë vendosur se SD = 1.96, i cili sipas Rose dhe Sullivan (1993), tregon se 95% i të gjithë mesatareve të kampionit bie ndërmjet plus ose minus 1.96 të gabimit standard të kampionit dhe mesatareve të popullatës (f. 144). Formulën për gjetjen e marzhit të gabimit në kampionin tim, e zbatova më poshtë:

$$E = \frac{Z\,\alpha/2}{2\sqrt{n}} = \frac{1.96}{2\sqrt{617}} = \frac{1.96}{2*24.83} = 0.039 = 3.9\%$$

Pra gabimi në kampion doli (E) = 3.9, dhe përputhet me përcaktimet e bëra nga Hunter (2010) përsa i përket madhësisë së kampionit dhe gabimit në kampionim (shiko Tabelën 3.14 në faqen tjetër). Ndërsa marzhi i gabimit për instrumentin e prindërve sipas formulës $E = \frac{Z\alpha/2}{2\sqrt{n}}$ doli 4.8%, meqenëse kampioni i prindërve përbëhej nga 405 prindër.

Tabela 3.14 Gabimi në kampionim sipas madhësisë së kampionit

Madhësia e kampionit të sondazhit	Marzhi i gabimit (në përqindje)*
2,000	2
1,500	3
1,000	3
900	3
800	3
700	4
600	4
500	4
400	5
300	6
200	7
100	10
50	14

*Supozon një nivel 95% të konfidencës.
Burimi: Hunter, P. (2010)

Procedurat e mbledhjes së të dhënave

Qëllimi i këtij studimi ishte të eksploronte vështirësitë e nxënësve në përshtatjen e tyre me AMU, arritjet akademike dhe sjelljen e tyre sociale gjatë dhe pas kalimit në AMU si dhe eksperiencat dhe opinionet e prindërve gjatë kësaj periudhe specifike të arsimimit të fëmijëve të tyre. Për realizimin e këtij studimi u përdor metoda miks e studimit, sipas së cilës u përdorën dy pyetësorë për marrjen e të dhënave sasiore dhe intervistat me mësues për marrjen e të dhënave cilësore.

Leja e konfirmuar: Para kryerjes së studimit i paraqita zyrës së DAR Shkodër një kërkesë për lejimin e zhvillimit të pyetësorëve në shkollat e qarkut të Shkodrës. Kjo kërkesë përmbante përshkrimin e studimit, qëllimin i tij, kampionin e synuar dhe emrin e studiuesit. Kërkesën për lejimin e kryerjes së studimit dhe lejen e konfirmuar nga DAR Shkodër për zhvillimin e pyetësorëve i gjeni përkatësisht në Anekset A dhe B.

Pas marrjes së lejes për kryerjen e studimit dhe pas përcaktimit të shkollave në të cilën do të administroheshin pyetësorët, u realizuan takimet me drejtuesit e shkollave. Atyre iu paraqit leja nga DAR Shkodër, arsyet e studimit, nevojën për bashkëpunimin e nxënësve dhe prindërve të tyre, klasat që do të përfshiheshin në studim si dhe iu sigurua mos dëmtimi i pjesëmarrësve dhe ruajtja e konfidencialitetit së të dhënave që do siguroheshin nga ata.

Mbledhja e të dhënave: Administrimi i pyetësorëve u realizua në periudhën Shkurt-Prill 2014. Pyetësorët e nxënësve u plotësuan në prani të studiuesit dhe mësuesve kujdestarë të klasave të gjashta. Përveç pyetësorit të nxënësve, në këtë studim u përdor edhe pyetësori për prindër. Ky pyetësor iu shpërnda nxënësve që u anketuan dhe iu kërkua atyre ta merrnin me vete dhe ta plotësonin nga prindërit në shtëpi. Por nga 617 pyetësorë të shpërndarë për prindërit, u kthyen 405 pyetësorë. Pyetësorët e prindit u grumbulluan nga unë në dy ditët pas shpërndarjes së pyetësorëve, në mënyrë që t'i jepej mundësia edhe atyre nxënësve që për shkak të harresës nuk e sillnin pyetësorin të nesërmen.

Arritjet akademike të nxënësve do të bazohen në mesataren e notave vjetore të klasës së pestë dhe në mesataren e notave të semestrit të parë të klasës së gjashtë në tre lëndët kryesore: në gjuhë shqipe, në matematikë dhe në gjuhë të huaj. Notat do të nxirren

dhe do të regjistrohen nga regjistrat e klasave përkatëse, ndërsa për kontingjentin e nxënësve që ndërruan shkollë, notat e klasës së pestë do të merren nga dëftesat e klasës së pestë me të cilën nxënësit u regjistruan në shkollën e re. Dy janë arsyet që vendosa pse arritjet akademike të nxënësve të vlerësohen nga këto lëndë:

Së pari, në rëndësinë që i jep këtyre lëndëve literatura shkencore, e cila vlerëson performancën akademike të nxënësve para, gjatë dhe pas tranzicionit shkollor në dy lëndët kryesore: gjuhë dhe matematikë. Të gjithë raportet finalë të Ministrive të Arsimit të vendeve në Evropë, SHBA, Kanada, Australi, Zelandë e re, ashtu edhe shumica e artikujve shkencorë ndërkombëtarë, raportojnë progresin akademik të nxënësve duke u mbështetur në këto dy lëndë kryesore (Galton e të tj., 1999; Serbin dhe Bukowski, 2006; Cox dhe Cennedy, 2008). Matematika dhe Gjuha përzgjidhen nga studiuesit për shkak se ato mund të shërbejnë si përfaqësim i aftësive verbale dhe matematikore të nxënësve (Gniewosz, Eccles dhe Noack, 2011).

Së dyti, në lehtësinë që do të krijohet për realizimin e krahasimit ndërmjet rezultateve të këtij studimi me studimet e tjera të rrafshit ndërkombëtar. Përveç dy lëndëve kryesore, kam përzgjedhur edhe Gjuhën e huaj për shkak të rëndësisë që po i jep arsimi shqiptar kësaj lënde, përmes përcaktimit të saj si lëndë provimi kombëtar për arsimin bazë.[3] Gjatë mbledhjes së të dhënave, ishte e nevojshme që instrumenti i nxënësve të kodohej me qëllim sigurimin e lidhjes së tij me arritjet akademike të nxënësve dhe verifikimin e informacionit demografik që nxënësit do të shënonin në instrumentin e tyre.

Për realizimin e pjesës cilësore të studimit, unë zhvillova intervistat me mësues të klasave të gjashta në periudhën Shtator-Nëntor 2013. U realizuan 18 intervista gjysmë të strukturuara me anë të teknikës së kampionit të qëllimshëm cilësor. Vendi i intervistave ishte zakonisht biblioteka e shkollës apo në mungesë të saj një tjetër ambient i qetë në shkollë. Ndërsa për orarin e zhvillimit të intervistës është respektuar vendimi i mësuesve për gjetjen e kohës më të përshtatshme dhe të favorshme për ata. Arsyet e përzgjedhjes së këtyre metodave, mënyra e kampionit dhe kriteret e përzgjedhjes së mësuesve janë shpjeguar me detaje të hollësishme në pjesën "Popullata dhe procedurat e kampionimit".

[3]Bazuar në Ligjin e ri 69/2012, Neni 50, Pika 1, sipas të cilit: "Në provimet kombëtare të arsimit bazë nxënësit vlerësohen në lëndët: gjuhë shqipe, matematikë dhe gjuhë të huaj." I botuar në Fletoren Zyrtare të Republikës së Shqipërisë, f. 4417.

Procedurat e analizës së të dhënave

Meqenëse ky studim përdori pyetësorët sasiorë për vjeljen e opinioneve nga nxënësit dhe prindërit e tyre, analiza e të dhënave u realizua me anë të Paketës Statistikore për Shkencat Sociale SPSS, Versioni 21. Të gjitha të dhënat nga pyetësorët u hodhën në programin SPSS pas kodimit të tyre dhe kthimit në numra dhe simbole, ata u bënë të përshtatshëm për llogaritje dhe kryerjen e analizës së tyre. Analiza e të dhënave përfshiu dy procese shumë të rëndësishëm: analizat paraprake dhe zhvillimin e analizave të mëtejshme statistikore.

Analizat paraprake: Përpara zhvillimit të analizave që do të vërtetonin pyetjet dhe çështjet kërkimore, realizova analizat paraprake, të cilat kishin të bënin me pastrimin e të dhënave, analizën e të dhënave të munguara, vlerësimin për normalitetin dhe homogjenitetin e variancave ndërmjet grupeve për të dy pyetësorët e studimit. Zhvillimi i analizave paraprake u realizuan nga domosdoshmëria e tyre për të eksploruar natyrën e variablave (Pallant, 2011, f. 51). Pastrimi i të dhënave u bë duke përdorur procedurat Deskriptive. Analiza e të dhënave të munguara u realizua fillimisht me Testin Little's MCAR, ndërsa zëvendësimi i vlerave të munguara me metodën EM (Expectation Maximization). Për të verifikuar nëse të dhënat plotësonin kushtet për shpërndarje normale, u përdor procedura Explore, ndërsa për vlerësimin e homogjenitetit të variancave ndërmjet grupeve u përdor testi Leven.

Pastrimi i të dhënave u realizua duke ndjekur procedurat e pastrimit me Descriptive Statistic. Procesi i identifikimit të gabimeve në hedhjen e të dhënave si dhe të vlerave të munguara u zbatua së pari për variablat kategorik dhe më pas për variablat e vazhduar bazuar në Pallant (2011). Kështu p.sh., analiza e variablave kategorik (nga outputi) tregoi gjithsej 5 vlera jo korrekte të cilat dilnin jashtë vlerave të koduara. Pas renditjes së të dhënave në database me drejtim "Descending" u identifikuan rastet e devijimit. U gjetën 2 raste tek artikulli "Arsimimi i mamit" me kod 6 (i cili nuk ekziston, pasi kodet e nivelit arsimor të prindërve shkojnë nga 1-5), 2 raste që matnin "Ndryshimin tek shoqëria" dhe 1 rast tek "Të pasurit e një motre a vëllai më të madh në shkollë". Në bazë të identifikimit sipas ID të secilit rast, iu riktheva të dhënave origjinale të

pyetësorëve dhe vura re se ato ishin gabime në hedhje. Më pas bëra korrigjimet e duhura të gabimeve të identifikuara më sipër.

***Analiza e të dhënave të munguara*:** Hapi tjetër i rëndësishëm pas pastrimit të të dhënave ishte analiza e vlerave të munguara. Analiza e të dhënave të munguara u realizua me Testin Little's MCAR, ndërsa zëvendësimi i vlerave të munguara me metodën EM (Expectation Maximization).

IBM SPSS Missing Values 20, (2011) ka theksuar se të dhënat e munguara mund të zvogëlojnë saktësinë e statistikave të llogaritura për shkak se ka më pak informata se sa ishte planifikuar fillimisht dhe rastet me vlera që mungojnë paraqesin një sfidë të rëndësishme, sepse procedurat tipike të modelimit thjesht heqin dorë (i përjashtojnë) këto raste nga analiza.

Tabachnick & Fidell (2001) vlerësojnë shumë metodën me të cilën bëhet analiza dhe më pas zëvendësimi i vlerave të munguara në një dataset, duke theksuar se "është vërtetuar se mekanizmi dhe modelet për të dhënat që mungojnë kanë ndikim më të madh mbi rezultatet e hulumtimit se sa sasia e të dhënave që mungojnë" (p. 58). Analiza e vlerave të munguara është një hap shumë i rëndësishëm për të vlerësuar shpërndarjen dhe përcaktimin nëse vlerat e munguara janë të rastësishme apo jo. Për këtë duhet të zhvillohet Testi Little's Missing Completely At Random (ky kusht është i njohur si MCAR) (IBM, 2011, f. 2).

Fillimisht zbatova Testin Little's MCAR për të dhënat e pyetësorit të nxënësve dhe rezultatet treguan se vlerat e munguara ishin më shumë se 5% e të gjithë vlerave, kështu që unë nuk mund t'i eliminoj vlerat e humbura për shkak se "ato mund të eliminohen vetëm nëse përbëjnë më pak se 5% të numrit total të rasteve (IBM, 2011, f. 1). Testi Little's MCAR tregoi se: Chi-Square = 4215.685, DF = 1609, Sig. = .000. Meqenëse vlera e p = .000 ky fakt vërtetoi se të dhënat e munguara nuk janë krejtësisht të rastësishme, kjo e mbështetur në pohimin se *"nëse vlera e p-së është më e vogël se 0.05, të dhënat e munguara nuk janë krejtësisht të rastësishme"* (IBM, 2011, f. 8). Pasi vërtetova parakushtin e mësipërm, zgjodha të bëj zëvendësimin e vlerave të munguara me metodën EM (Expectation Maximization) duke u mbështetur në përcaktimet e mëposhtme:

- së pari, *nëse të dhënat nuk janë MCAR, ju duhet të përdorni vlerësimin EM (Expectation Maximization)* (IBM, 2011, f. 3);
- së dyti, *vlerësimi EM është një ndër dy metodat e reja më të sofistikuara që po përdoret më shpesh* (William, 2007, f. 3);
- së treti, *zëvendësimi i vlerave të munguara përmes EM është metodë e fuqishme e cila na lejon të analizojmë një dataset të plotë përmes vlerave të parashikuara* (IBM, 2011, f. 3);
- dhe së katërti, *"metoda EM është metoda më e mirë e zëvendësimit të vlerave të munguara se sa ajo e zëvendësimit me Mean (Mesataren), sepse EM ruan marrëdhëniet mes variablave të tjerë, e cila është jetike në qoftë se ju duhet të përdorni analizat faktoriale apo regresionet"* (Grace-Martin, f. 3).

Nisur nga sa përshkrova më lart, zbatova metodën EM për zëvendësimin e vlerave të munguara. Më pas bëra një kontroll të kujdesshëm të të gjithë të dhënave në database për t'u siguruar se nuk ka më asnjë qelizë me vlerë të munguar dhe për të vijuar me zhvillimin e analizave.

Vlerësimi i normalitetit u bë për të verifikuar nëse të dhënat plotësonin kushtet për shpërndarje normale. Për këtë u përdor procedura Explore, ndërsa për vlerësimin e homogjenitetit të variancave ndërmjet grupeve u përdor testi Leven. Nga kryerja e testit Leven, gjeta se matësit e Testit Leven plotësonin kushtin që gjë që $p > .05$ duke vërtetuar se kishim homogjenitet të variancave ndërmjet grupeve sipas Martin & Bridgmon (2012). Tabelat 3.15 dhe 3.16 të paraqitura në Aneksin F, tregojnë vlerat e testit Leven për secilin nga dimensionet e matura përkatësisht nga instrumenti i nxënësve dhe i prindërve.

Përmes Explore synova të vlerësoj shpërndarjen e të dhënave dhe të eksploroj vlerat ekstreme të variablave (outliers), të cilat sipas William (2007), ndikojnë fuqishëm tek analiza faktoriale (të cilën do ta prezantoj më pas). Matësit e normalitetit Kolmogorov-Smirnov dhe Shapiro-Wilk nuk ishin statistikisht domethënëse ($p = .000$), pasi duhet që këto vlera të jenë $p > .05$ dhe sipas Pallant (2011) kjo gjë është e zakonshme në kampione të mëdhenj (f. 63). Histogramet, Q-Q plot dhe Skewness, Kurtosis treguan se të dhënat nuk ishin të shpërndara normalisht. Por ky fakt sipas Pallant (2011) është gati i zakonshëm në Shkencat Sociale, pasi rezultatet mund të anojnë nga e

majta ose e djathta e grumbullimit të vlerave (ose siç quhen ndryshe skewed) sipas William (2007, f. 68).

Bazuar në përcaktimin se analiza faktoriale është shumë e ndjeshme nga vlerat ekstreme (Pallant, 2011, f. 187), unë gjeta përmes procedurës Explore një numër të vlerave ekstreme për secilin dimension të matur. Këto vlera nuk i eliminova për shkak se nuk doja të zvogëloja numrin e të dhënave në dataset, por i modifikova duke i bërë më pak ekstreme. Këtë vendim e mora duke u bazuar tek puna e Tabachnick & Fidell (2007), të cilat përcaktojnë se modifikimi i vlerave ekstreme bëhet atëherë kur studiuesi është i bindur se këto vlera janë të rëndësishme, derivojnë nga një shpërndarje heavy-tailed dhe kur e di se nuk janë bërë gabime në hedhjen e të dhënave (p. 77).

Analizën faktoriale e realizova për dy qëllime: qëllimi i parë ishte eksplorues, për të parë mënyrën se si ngarkoheshin variablat ndërsa qëllimi i dytë ishte konfirmues për të parë forcën e marrëdhënies ndërmjet tyre. Përpara zhvillimit të analizës faktoriale u bë fillimisht vlerësimi nëse të dhënat ishin të përshtatshme për zhvillimin e kësaj analize.

Sipas Pallant (2011, f. 182) dy janë çështjet themelore për zhvillimin e analizës faktoriale: madhësia e kampionit dhe fuqia e marrëdhënies ndërmjet variablave. Të dy këto parakushte u plotësuan nga të dhënat e këtij studimi. Madhësia e kampionit nga instrumenti i përdorur për nxënësit ishte 617, ndërsa tek instrumenti i prindërve 405, ku sipas Tabachnick & Fidell (2007) së paku 300 raste janë të përshtatshëm për kryerjen e analizës faktoriale (f. 613). Por disa studiues të tjerë bien dakord me faktin se mund të pranohen të paktën mbi 150 raste për madhësinë e kampionit, por me kushtin që të ekzistojë një korrelacion i fortë ndërmjet variablave mbi .80 (Pallant, 2011, f. 183).

Me një rëndësi shumë të madhe studiuesit vlerësojnë shkallën e përdorur në instrument. Sugjerohet se, në shumicën e rasteve, pesë raste për secilin artikull janë të mjaftueshme (Tabachnick & Fidell 2007). Mbështetur në këtë pohim, unë përzgjodha nga pyetësorët për analizë faktoriale të gjithë artikujt që kishin 5 shkallë (Likert) duke mos përfshirë ato me shkallë nën 5. Gjithsej nga pyetësori i nxënësve u formuan 33 artikuj për t'u vlerësuar. Parakushti i dytë që duhej plotësuar ishte fuqia e marrëdhënies ndërmjet variablave (faktoriabiliteti i korrelacionit të matricës), që sipas Tabachnick & Fidell (2007) rekomandohet që të jetë më e madhe se .3, përndryshe analiza faktoriale nuk është e përshtatshme. Pasi u sigurua plotësimi edhe i parakushtit të dytë, zhvillova analizën

faktoriale, rezultatet e së cilës po i paraqes më poshtë, mbështetur tek Pallant (2011, f. 199):

Analiza faktoriale për instrumentin e nxënësve dhe të prindërve u zhvillua duke përdorur paketën statistikore për Shkencat Sociale SPSS, Versioni 21. Përpara zhvillimit të analizës faktoriale, u vlerësua përshtatshmëria e të dhënave për zhvillimin e kësaj analize përmes PCA (Principal Components Analysis). Inspektimi i korrelacionit të matricës zbuloi prezencën e shumë koeficientëve .3 dhe sipër tij. Vlera e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) për pyetësorin e nxënësve ishte .79, duke tejkaluar vlerën e rekomanduar .6 (Kaiser 1970) dhe Testi Bartlett për Sfericitetin (Bartlett's Test of Sphericity) (Bartlett 1954) arriti domethënie statistikore (p = .000), duke mbështetur faktoriabilitetin e korrelacionit të matricës (shih tabelën 3.17, Aneksi F).

Analiza e komponentëve kryesorë zbuloi praninë e tre komponentëve me vlera Eigen që e tejkalonin 1, duke shpjeguar variancën respektivisht me 18%, 12.1% dhe 6.5%. Një inspektim i Screeplot zbuloi një thyerje të qartë pas komponentit të tretë dhe u vendos që të mbahen tre komponentë për hetim të mëtejshëm (shih grafikun 3.8 Aneksi F). Ky vendim u mbështet edhe nga rezultatet e Analizës Paralele, e cila tregoi se vetëm tre komponentë me vlera Eigen tejkalonin vlerat përkatëse kriter për një matricë me të dhëna të krijuara rastësisht me të njëjtën madhësi (33 variabla x 617 të anketuar) (Tabela 3.18). Rezultatet nga Analiza paralele paraqiten në tabelën 3.19 Aneksi F, ndërsa rezultatet nga Varianca totale e shpjeguar nga analiza e komponentëve kryesorë, paraqitet në tabelën 3.20 Aneksi F.

Tabela 3.18 Krahasimi i vlerave Eigen me vlerat kriter të analizës paralele – pyetësori i nxënësve

Numri i komponentëve	Vlerat aktuale të Eigen nga PCA	Vlerat kriter nga Analiza paralele	Vendimi
1	5.958	1.456	**Pranohet**
2	4.002	1.400	**Pranohet**
3	2.153	1.362	**Pranohet**
4	1.586	1.322	Refuzohet
5	1.539	1.291	Refuzohet
6	1.456	1.257	Refuzohet

Përzgjedhja e tre komponentëve shpjegoi një total prej 36.70% të variancës. Për të ndihmuar në interpretimin e këtyre tre komponentëve, u zhvillua Oblimin Rotation. Oblimin Rotation zbuloi prezencën e një strukture të thjeshtë (Thurstone, 1947), me të tre

komponentë duke treguar një forcë të madhe lidhjeje për të gjithë variablat dhe të ngarkuar kryesisht vetëm në një komponent. Korrelacioni i matricës zbuloi një korrelacion të dobët negativ ndërmjet faktorit të dytë dhe faktorit të parë (r = -.16) dhe ndërmjet faktorit të dytë dhe të tretë (r = -.02) (shih Tabelat 3.21 dhe 3.22 Aneksi F). Ndërsa analiza faktoriale *e pyetësorit të prindërve* zbuloi se Vlera e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ishte .67, duke tejkaluar vlerën e rekomanduar .60 (Kaiser 1970) dhe Testi Bartlett për Sfericitetin (Bartlett's Test of Sphericity) (Bartlett 1954) arriti domethënie statistikore (p = .000), duke mbështetur faktoriabilitetin e korrelacionit të matricës. Të njëjtat teste u kryen edhe për pyetësorin e prindërve, tabelat përkatëse të të cilave i gjeni në Aneksin F (Tabela 3.23, 3.24, 3.25; Grafiku 3.9).

Analizat statistikore: Pas kryerjes të analizave paraprake, për vërtetimin e pyetjeve dhe çështjeve kërkimore të studimit u zhvilluan analizat e mëposhtme statistikore:

Anova për matje të përsëritura u zhvillua për të krahasuar rezultatet e arritjeve akademike të klasës së pestë me ato të klasës së gjashtë. Anova një drejtimesh ndërmjet grupeve u përdor: për të gjetur ndikimin e kalimit të nxënësve nga AF për në AMU në arritjet akademike të nxënësve në tre lëndët kryesore; për të eksploruar ndikimin e strukturës së familjes, gjendjes financiare dhe nivelit arsimor të prindërve mbi variablat e dimensioneve akademike, të përshtatshmërisë me shkollën dhe të sjelljes sociale; për të gjetur ndikimin e nivelit të përshtatjes së nxënësve me shkollën mbi arritjet akademike, si dhe ndikimin e nivelit të shqetësimit të prindërve mbi ecurinë akademike në klasën e gjashtë; për të eksploruar ndikimin e ardhjes së fëmijëve në shkollën e re me një grup shokësh nga shkolla fillore dhe të paturit e motrave/vëllezërve më të mëdhenj në shkollë mbi arritjet akademike.

T-testet për mostrat çift u përdorën: për të vlerësuar nivelin e rënies në rezultatet akademike të nxënësve pas kalimit të tyre në AMU; për të gjetur ndryshimet mbi bazën e gjinisë dhe të vendbanimit të tyre në variablat e dimensioneve akademike, të përshtatshmërisë me shkollën dhe të sjelljes sociale; për të vlerësuar ndikimin e ngacmimit të nxënësve nga të tjerët mbi nivelin e përshtatshmërisë me shkollën dhe në kohën e përshtatjes me AMU-në.

Chi-square for Indipendence u përdor për të vlerësuar ndryshimet gjinore mbi bazën e niveleve të arritjeve akademike, dhe mbi bazën e presionit të ushtruar nga prindërit. Korrelacionet dy-variabëlshe (Bivariate correlations) u zhvilluan për të përcaktuar lidhjen n0dërmjet dimensioneve akademike, të përshtatjes me shkollën dhe të sjelljes sociale.

Analizat e regresionit të shumëfishtë linear u zhvilluan për të përcaktuar sa shumë variancë shpjegojnë ndryshoret demografike në arritjet akademike të nxënësve para dhe pas kalimit të nxënësve për në AMU. Analizat e regresionit të shumëfishtë hierarkik u zhvilluan për të gjetur marrëdhëniet ndërmjet perceptimit ndaj përparimit dhe vështirësive në sjellje në parashikimin e arritjeve akademike të nxënësve në klasën e 6-^{të}, pas kontrollit për ndikimin e variablave demografikë.

Analiza shumëvariabëlshe Manova u zhvillua për të zbuluar marrëdhënien ndërmjet përshtatshmërisë së nxënësve me shkollën dhe vështirësive të tyre në sjellje me faktin e ndërrimit të shkollës.

Analiza e pyetjeve të hapura u realizua sipas kësaj procedure: Përgjigjet nga subjektet u hodhën në formën e tyre origjinale në programin Microsoft Excel 2007. Ata u lexuan dhe u rilexuan disa herë me qëllim për të kuptuar dhe për të krijuar më pas kategoritë kryesore për secilën prej pyetjeve të hapura. Pasi u përcaktuan kategoritë kryesore, u koduan, ku për çdo kategori u vendos një numër. Në këtë mënyrë u krijua libri i kodeve. Pas këtij procesi, përgjigjet e regjistruara në formën e tyre origjinale u koduan sipas librit të kodeve. (P.sh. në ndërtimin e kategorisë "Kërkesa pedagogjike" u përfshinë të gjitha përgjigjet e mëposhtme, të cilat u koduan me të njëjtin numër: ndihmë sipas problemeve, sipas natyrës së nxënësit, përshtatje me natyrën e nxënësit, të njohin veçoritë psikologjike të moshës; më shumë komunikim, më shumë biseda për problemet e tyre; më shumë vëmendje, mos i shpërfillni; trajtojini të gjithë njësoj, të mos mbajnë me hatër nxënës që njohin; të sillem mirë, të mos jenë të ashpra, jo të rreptë, jo dhunë psikologjike, më tolerancë). Kjo procedurë bëri të mundur gjetjen e frekuencës dhe nxjerrjen e përqindjes për secilën kategori kryesore. Qëllimi i realizimit të kësaj analize u bë për të prodhuar rezultatet dhe mesazhet kryesore për këtë punim.

Ndërsa përsa i përket *pjesës cilësore* të studimit, *intervistat me mësuesit* do të jepen në studim në mënyrë interpretuese dhe rezultatet nga përgjigjet e tyre do të

paraqiten në formë përmbledhëse. Të dhënat nga intervistat do të jenë të vlefshme për të ditur mendimin e mësuesve në lidhje me problematikat më thelbësore që vihen re në përshtatjen e nxënësve me ciklin e ri shkollor. Mendimi i mësuesve do plotësojë kornizën e eksperiencave të nxënësve dhe të familjarëve të tyre për periudhën e kalimit për në AMU.

Konsideratat etike

Shqetësimet etike që hasen në kërkimin edukativ mund të jenë jashtëzakonisht komplekse e delikate dhe shpesh mund t'i vendosin hulumtuesit në dilema morale të cilat mund të duken mjaft të pazgjidhshme. Një dilemë e tillë është ajo që kërkon nga hulumtuesit për të arritur një ekuilibër në mes pyetjeve që i shqetëson ata si shkencëtarë profesional në kërkim të së vërtetës, dhe të drejtave dhe vlerave të subjekteve të tyre të kërcënuar potencialisht nga hulumtimi (Cohen e të tj., 2005, f. 49).

Udhëhequr nga kjo dilemë, unë në punimin tim zbatova këto elementë etikë: lejen e konfirmuar, konfidencialitetin, privatësinë, mosdëmtimin e pjesëmarrësve nga sigurimi i të dhënave të marra prej tyre dhe nga etika në paraqitjen e fakteve reale pa u ndikuar nga zgjidhjet e politikave arsimore të kohës dhe momentit.

Gjatë administrimit të pyetësorëve u tregua kujdes në etikën e komunikimit më drejtuesit e shkollave dhe mësuesit. Atyre iu paraqit leja e konfirmuar me shkrim nga DAR (e paraqitur në Aneksin B) e cila përmbante qëllimin e studimit dhe lejimin e zhvillimit të tij me nxënësit në ambientet e shkollave gjatë orarit mësimor, klasat që do të përfshiheshin në studim dhe nevojën për bashkëpunimin e nxënësve dhe prindërve të tyre. Me qëllim krijimin e një ambienti të qetë dhe të përshtatshëm për plotësimin e pyetësorëve, nxënësit u sqaruan dhe u siguruan nga drejtorët e shkollave, mësuesit kujdestarë për arsyen e zhvillimit të pyetësorëve. Prej meje nxënësit u siguruan për ruajtjen e anonimatit të tyre, mosdëmtimin, mungesën e çdo shqetësimi, ankthi apo rreziku që mund t'i vijë nga studimi dhe përdorimin e të dhënave që do të jepnin vetëm në kuadrin e këtij hulumtimi. Këtij qëllimi i shërbeu edhe sqarimi i elementëve të mësipërm në krye të çdo pyetësori.

Qëndrimi im i hapur, korrekt dhe bashkëpunues me nxënësit dhe mësuesit u mbajt gjatë gjithë kohës së mbledhjes së informacionit, duke qenë e gatshme t'u jepja përgjigje

të gjitha paqartësive e pyetjeve që ata kishin. Po ashtu, nxënësve iu luta që të tregoheshin të ndershëm dhe të pa ndikuar nga askush në plotësimin e përgjigjeve të tyre.

Çështjet etike u zbatuan edhe në pjesën cilësore të studimit, në marrjen e intervistave nga mësuesit. "E drejta për privatësinë ... i jep individit ose kolektivit lirinë për të vendosur për veten e tyre kur dhe ku, në cilat rrethana dhe në çfarë mase lejojnë të komunikohen apo të shënohen si burime nga të tjerët, qëndrimet e tyre personale, mendimet, zakonet, dyshimet dhe frika" (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 1981; cituar në Cohen e të tj., 2005, f. 60).

Duke pasur këtë në mendje, pasi kontaktova me mësuesit, u shpjegova qëllimin e studimit dhe i sigurova për konfidencialitetin në përdorimin e përgjigjeve të mësuesve dhe ruajtjen e fshehtësisë së çdo të dhëne personale, duke ditur rëndësinë që ka ky fakt: "Konfidencialiteti pjesëmarrës është me rëndësi të madhe" (Creswell 2012, f. 232). Përveç kësaj, pjesëmarrësve iu komunikua se ata do ishin të mirëpritur nëse do të dëshironin të dinin përfundimet e dala nga ky studim.

Etika në paraqitjen e fakteve reale pa u ndikuar nga zgjidhjet e politikave arsimore të kohës dhe momentit, ishte një tjetër parim që u zbatua në këtë punim.

KAPITULLI IV

REZULTATET E STUDIMIT

Ky kapitull prezanton gjetjet e studimit, të cilat janë strukturuar sipas pyetjeve dhe çështjeve kërkimore që u ngritën. Analizat përshkruese u realizuan me qëllim testimin e marrëdhënieve të karakteristikave demografike si: gjinia, vendbanimi, struktura familjare, të ardhurat financiare, niveli arsimor i prindërve me variablat nga këto tre fusha kryesore:

1. Përshtatshmëria me AMU-në (niveli i përshtatjes me mjedisin e ri, me rregullat, lëndët e reja, numrin shumë të madh të mësuesve, niveli i kënaqësisë me shkollën, elementi kohor në përshtatje);
2. Arritjet akademike (rezultatet akademike para dhe pas kalimit për në AMU, perceptimi i nxënësve ndaj përparimit të tyre, qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë);
3. Sjellja sociale (marrëdhëniet e nxënësve me mësuesit, me bashkëmoshatarët, problemet e ngacmimit në shkollë).

Gjithashtu, analizat përshkruese statistikore u realizuan për të vërtetuar nëse ka marrëdhënie ndërmjet dimensioneve akademike, sociale dhe të përshtatshmërisë me shkollën. Rezultatet do të jepen me anë të përshkrimeve të testeve, paraqitjes tabelore dhe grafikëve. Meqenëse ky punim disertacioni përdori si metodologji të studimit metodën sasiore dhe atë cilësore, si plotësim i njëra-tjetrës dhe me qëllimin e pasqyrimit të një tabloje të plotë të problematikave që parashtron ky studim, ky fakt u mbajt parasysh si në konceptimin e ndërtimit të pyetjeve dhe çështjeve kërkimore ashtu edhe në procesin e zhvillimit të analizës dhe diskutimeve të studimit. Nisur nga kjo logjikë konceptimi, analizat sasiore do të shoqërohen me gjetje cilësore të problematikave që lidhen me pyetjen apo me çështjen kërkimore përkatëse. Kjo ka qenë edhe pjesa më e vështirë, për shkak të impenjimit që kërkonte realizimi i saj. Natyrisht mund të zgjidhja mënyrën më të lehtë, atë të paraqitjes veç e veç të gjetjeve nga pjesa sasiore dhe cilësore, por kjo gjë nuk përmbushte qëllimin e përdorimit të metodës miks në studim dhe nuk kënaqte sa duhej ambicien time për një ndërtim solid të temës.

Rezultatet për pyetjen kërkimore 1

Pyetja kërkimore 1a. Ndikimi i kalimit të nxënësve nga arsimi fillor për në arsimin e mesëm të ulët në arritjet akademike

Sipas raportimit të nxënësve, Anova për matje të përsëritura tregoi se kishte një efekt të rëndësishëm kohor në rezultatet akademike të nxënësve, Wilks' Lambda = .55, $F(1, 616) = 495.72$, $p < .0005$, multivariate partial eta squared = .44, tregoi një madhësi të lartë efekti (.66).

T-testi për mostrat çift vlerësoi ndikimin e tranzicionit në arritjet akademike të nxënësve në lëndët Gjuhë shqipe, Matematikë dhe Gjuhë e huaj. Rezultatet e T-Testit ishin domethënëse, $t(616) = 22.26$, $p < .0005$, $\eta^2 = .44$ duke treguar rënie domethënëse statistikore në mesataren e arritjeve akademike nga kl. 5 (M = 8.43, SD = 1.48) në kl. 6 (M = 7.88, SD = 1.52). Rënia në mesataret e arritjeve akademike të nxënësve ishte .55 me një interval konfidence 95% nga .60 në .50. Eta squared ($\eta^2 = .44$) tregoi një madhësi të lartë efekti ($\eta = .66$) bazuar në konventat e Cohen (1988)[4]. Rëniet më të mëdha u regjistruan në lëndën e Matematikës (M = .86), në Gjuhë shqipe (M = .45) dhe Gjuhë të huaj (M = .35) (Tabela 4.1).

Tabela 4.1. Statistikat përshkruese të arritjeve akademike të klasës së 5$^{-\text{të}}$ dhe të klasës së 6$^{-\text{të}}$ sipas raportimit të nxënësve dhe prindërve

	Sipas raportimit të nxënësve			Sipas raportimit të prindërve		
	M	SD	t (df=616)	M	SD	t (df=404)
Gj. shqipe 5	8.59	1.51	14.21*	8.55	1.48	9.62*
Gj. shqipe 6	8.14	1.59		8.17	1.52	
Mat. 5	8.39	1.55	22.08*	8.34	1.52	16.45*
Mat. 6	7.53	1.56		7.50	1.60	
Gj. huaj 5	8.32	1.65	9.77*	8.22	1.58	8.51*
Gj. huaj 6	7.97	1.78		7.87	1.66	
A. akad. kl. 5	8.43	1.48	22.26*	8.37	1.45	16.30*
A. akad. kl. 6	7.88	1.52		7.85	1.48	

* $p < .0005$ (2-drejtimesh).

Sipas raportimit të prindërve, kishte një rënie të rëndësishme statistikore në mesataren e arritjeve akademike të nxënësve nga klasa e 5$^{-\text{të}}$ (M= 8.37, SD = 1.46) në

[4] Cohen (1988) përcaktoi madhësinë e efektit si "e vogël, $\eta = .01$", "mesatare, $\eta = .06$", dhe "e madhe, $\eta = .14$" (f. 284-287).

klasën e 6$^{-\text{të}}$ (M = 7.85, SD = 1.48), t(404) = 16.3, p < .001, η^2 = .39. Rënia në mesataren e notave të nxënësve ishte me .52 me një interval konfidence (IK) 95% nga .58 në .46. Madhësia e efektit ishte e madhe (η = .62). Rëniet më të mëdha u shënuan në Matematikë me .84, në Gj. shqipe me .37 dhe Gj. të huaj me .35. Tabela 4.1 më lart paraqet statistikat përshkruese të krahasimit të arritjeve akademike të nxënësve të klasës së pestë me ato të klasës së gjashtë për tre lëndën kryesore sipas raportimit të nxënësve dhe prindërve.

Mësuesit ishin unanim në përgjigjen e tyre në lidhje me pyetjen e intervistës *"Në përgjithësi, nga eksperienca juaj, përparimi i nxënësve është më i ulët/njëlloj/më i lartë se ai që ka pasur në shkollën fillore?"* Sipas tyre, përgjithësisht, arritjet akademike të nxënësve pësojnë rënie kur ata kalojnë në klasën e gjashtë dhe rezultatet janë më të ulëta sesa ato në shkollën fillore.

"Sa të rëndësishëm e mendoni se është për nxënësit kalimi i tyre për në arsimin e mesëm të ulët?", ishte pyetja e intervistës drejtuar *mësuesve*, e cila u vlerësua se ishte shumë e rëndësishme për nxënësin. Përmbledhjet e përgjigjeve më frekuente të tyre ishin:

- Mësimi i fëmijës me një larmi mësuesish
- Zhvillimi i lëndëve me mësues të profilit përkatës dhe ndikimi i saj pozitiv në formimin lëndor të nxënësit
- Kalimi përgjithësisht nga një stil në shumë stile mësimdhënie dhe rëndësia e përfitimit të nxënësve nga stile të larmishme mësimdhënie
- Fitimi i një pavarësie më të madhe nga nxënësi që vjen si rezultat i shkëputjes nga përkujdesja shumë e madhe e mësueses/ve të fillores
- Marrja e përgjegjësive akademike dhe të vendime në lidhje me kërkesat e një numri të madh mësuesish
- Orientimi i fëmijës drejt një lënde/grupi lëndësh të preferuar
- Marrja e përgjegjësive sociale që sjell zgjerimi i rrethit shoqëror të fëmijës
- Përjetimi i ndjenjës së "të rriturit" nga nxënësit dhe nevoja për t'u ndjerë më të rritur për të krijuar distancën me arsimin fillor
- Formimi më i plotë i personalitetit të tyre.

Pyetja kërkimore 1b. Arritjet akademike të nxënësve dhe ndryshoret demografike

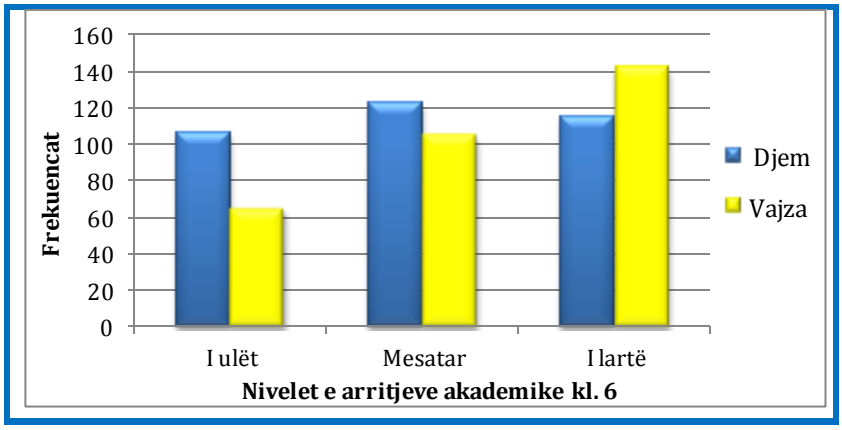
Arritjet akademike dhe gjinia

T-testi për grupe të pavarura tregoi ndryshime statistikore domethënëse në arritjet akademike të klasës së pestë ndërmjet djemve (M = 8.14, SD = 1.51) dhe vajzave (M = 8.81, SD = 1.36; t(602) = -5.74, p < .0005 (dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = -.67, IK 95% nga -.89 deri -.44) ishte e madhe (η = .23). Testet treguan se vajzat kishin arritje akademike më të larta sesa djemtë.

Për klasën e gjashtë t-testi për grupe të pavarura tregoi se kishte ndryshime domethënëse gjinore në arritjet akademike të klasës së gjashtë, për djemtë (M = 7.59, SD = 1.54) dhe vajzat (M = 8.25, SD = 1.40; t(599) = -5.51, p < .0005 (dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = -.66, IK 95% nga -.89 deri -.42) ishte e madhe (η = .22). Përsëri edhe në klasën e gjashtë vajzat i ruajtën arritjet akademike më të larta sesa djemtë.

Nivelet e arritjeve akademike të kl. 6$^{-\text{të}}$ dhe gjinia

Testi Chi-Square doli statistikisht domethënës χ^2 (2, 484) = 33.79, p < .001, duke vërtetuar se nivelet e arritjeve akademike të kl. 6$^{-\text{të}}$ lidhen me gjininë. Arritjet akademike të nxënësve u grupuan në tre nivele: niveli i ulët = notat 4-6, niveli mesatar = notat 7-8 dhe niveli i lartë = notat 9-10. Nivel të ulët dhe mesatar arritjesh raportuan djemtë më shumë se vajzat ndërsa nivel të lartë arritjesh kishin vajzat më shumë se djemtë (Grafiku 4.1).



Grafiku 4.1. Ndryshimet gjinore sipas niveleve të arritjeve akademike kl. 6$^{-\text{të}}$

Sipas prindërve, për klasën e pestë, kishte ndryshime domethënëse gjinore në arritjet akademike për djemtë (M = 8.09, SD = 1.38) dhe vajzat (M = 8.52, SD = 1.47); t (403) = -2.86, p < .004, dy drejtimesh. Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = -.43, intervali i besueshmërisë 95% nga -.72 deri -.13) ishte e madhe (η = .14).

Ndërsa për klasën e gjashtë, arritjet akademike për djemtë rezultuan (M = 7.59, SD = 1.41) dhe vajzat (M = 7.99, SD = 1.50); t (403) = -2.55, p < .011, dy drejtimesh. Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = -.39, IK 95% nga -.69 deri -.09) kishte ndikim mesatar (η = .13). Testet treguan se vajzat kishin arritje akademike më të larta sesa djemtë si në klasën e 5-të ashtu edhe në të 6-tën.

Arritjet akademike dhe vendbanimi

Arritjet akademike ndryshonin sipas vendbanimit të nxënësve. T-Testi për grupe të pavarura tregoi se kishte ndryshime domethënëse ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve kl. 5-të në qytet, me arritje më të larta (M=8.70, SD=1.38) sesa nxënësit në fshat (M = 8.18, SD = 1.53; t(615) = 4.47, p < .0005, dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = .53, IK 95% nga .30 deri .76) ishte e madhe (η = .17).

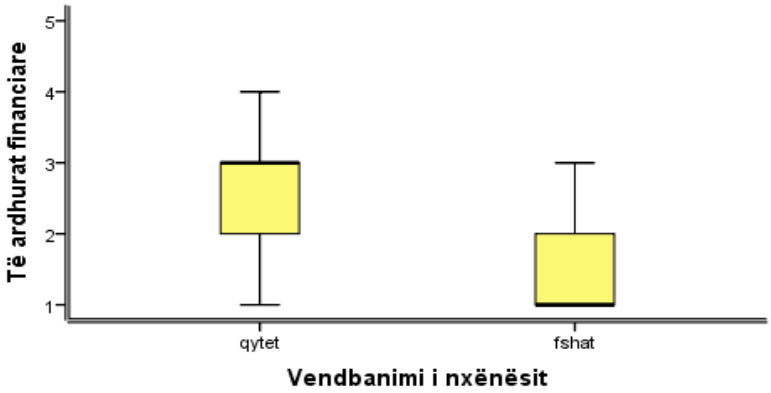
Për klasën e 6-të, arritjet akademike të nxënësve në qytet (M = 8.11, SD = 1.50) ndryshonin nga ato në fshat (M = 7.66, SD = 1.51; t(615) = 3.69, p<.0005, dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M =.45, IK 95% nga .21 deri .69) ishte e madhe (η = .15). Nxënësit në qytet kishin rezultate më të larta akademike në klasë e gjashtë sesa nxënësit në fshat.

Sipas raportimit të prindërve, arritjet akademike të nxënësve kl. 5-të në qytet ishin më të larta (M = 8.08, SD = 1.45) sesa të atyre në fshat (M = 7.57, SD = 1.49; t(403) = 3.36, p < .001, dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M =.48, IK 95% nga .20 deri .76) ishte e madhe (η = .16).

Ky fakt rezultoi edhe për kl. 6-të ku nxënësit në qytet (M = 8.59, SD = 1.39) kishin arritje më të larta se ata në fshat (M = 8.09, SD = 1.49; t(403) = 3.44, p < .001, dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M =.50, intervali i besueshmërisë 95% nga .22 deri .79) ishte e madhe (η = .17).

Vendbanimi dhe të ardhurat financiare

Të ardhurat financiare në familje ndryshonin sipas vendbanimit të nxënësve. T-Testi për grupe të pavarura tregoi se kishte ndryshime domethënëse ndërmjet të ardhurave financiare të nxënësve në qytet (M=2.69, SD=1.11) sesa të atyre në fshat (M = 1.70, SD = 1.12; t(615) = 10.97, p < .0005, dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = .99, intervali i besueshmërisë 95% nga .81 deri 1.16) ishte e madhe (η = .16) (Grafiku 4.2).

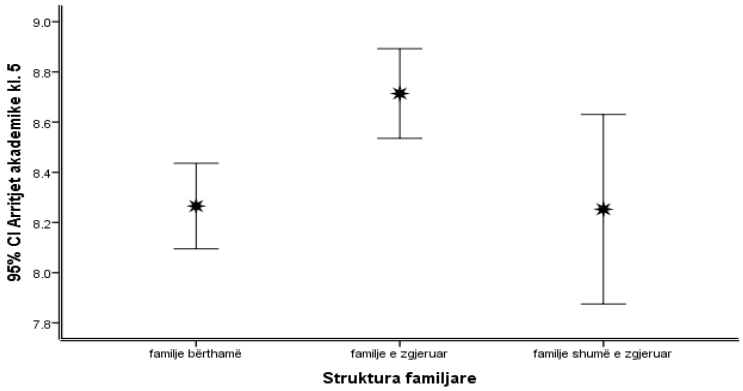


Grafiku 4.2 Niveli i të ardhurave financiare në familje sipas vendbanimit të nxënësit

Struktura e familjes dhe arritjet akademike

Për të eksploruar ndikimin e strukturës së familjes mbi arritjet akademike të nxënësve u zhvillua analiza e variancës një drejtimëshe ndërmjet grupeve. Nxënësit u ndanë në 3 grupe sipas llojit të familjes: grupi 1= familja bërthamë (prindërit dhe fëmija/fëmijët), grupi 2= familja e zgjeruar (prindërit, fëmija/fëmijët, gjyshërit), grupi 3= familja shumë e zgjeruar (prindërit, fëmija/fëmijët, gjyshërit, të tjerë të afërm si: xhaxhallarë dhe familjet e tyre, halla, etj.) Anova ndërmjet grupeve tregoi se kishte një ndryshim statistikor domethënës të nivelit të arritjeve akademike *të klasës së 5*$^{-\text{të}}$ për të tre llojet e strukturës së familjes, F (2, 608) = 6.71, p < .001, η^2 = .022. Diferenca në mesataren e arritjeve akademike ndërmjet grupeve kishte madhësi efekti të vogël, η = 2.2% . Testi i Homogjenitetit të variancave nuk mbështeti barazinë e variancave për të tre grupet bazuar në testin Leven (2, 608) = 3.96, p < .019. Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch dhe Brown-Forsythe ishin statistikisht domethënëse, duke vërtetuar një tjetër supozim të rëndësishëm të Anovës, Welch (2, 161.5) = 7.01, p < .001, Brown-Forsythe (2, 246.75) = 6.97, p < .001. Krahasimi Post

Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin LSD të Fisher (sipas Hayter, 1986). Testet zbuluan se arritjet akademike të fëmijëve me familje të zgjeruar ishin më të larta se të nxënësve me familje bërthamë dhe familje shumë të zgjeruar (Grafiku 4.3).



Grafiku 4.3 Mesataret e arritjeve akademike të nxënësve kl. 5$^{-\text{të}}$ me IK 95% sipas strukturës së familjes

Për klasën e 6$^{-\text{të}}$ ekuacioni rezultoi $F(2, 608) = 9.72$, $p < .0005$, $\eta^2 = .031$ dhe diferenca në mesataren e arritjeve akademike ndërmjet grupeve kishte madhësi efekti të vogël, $\eta = 3.1\%$. Testi i Homogjenitetit të variancave nuk mbështeti barazinë e variancave për të tre grupet, testi Leven (2, 608) = 2.27, p<.10. Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch dhe Brown-Forsythe ishin statistikisht domethënëse, duke vërtetuar një tjetër supozim të rëndësishëm të Anovës, Welch (2, 165.8) = 9.9, p < .0005, Brown-Forsythe (2, 286.1) = 10.63, p < .0005. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin LSD të Fisher (sipas Hayter, 1986). Testet zbuluan ndryshime domethënëse ndërmjet arritjeve akademike të fëmijëve me familje të zgjeruar ndaj atyre që jetonin në familje bërthamë (ndryshimi në mesataren e notave ndërmjet këtyre grupeve ishte .54, p < .0005) dhe fëmijëve me familje të zgjeruar ndaj fëmijëve me familje shumë të zgjeruar (diferenca në mesataren e notave ishte .59, p < .008). Statistikat përshkruese të arritjeve akademike kl. 5$^{-\text{të}}$ dhe 6$^{-\text{të}}$ kundrejt strukturës së familjes paraqiten në tabelën 4.2.

Nxënësit me familje të zgjeruar performonin më mirë se nxënësit me familje bërthamë dhe familje shumë të zgjeruar dhe performancë gati të njëjtë paraqitnin nxënësit që jetonin në familje bërthamë dhe familje shumë të zgjeruar.

Tabela 4.2 Statistikat përshkruese të arritjeve akademike kl. 5$^{-të}$ dhe 6$^{-të}$ kundrejt strukturës së familjes (sipas raportimit të nxënësve)

		Klasa 5$^{-të}$				Klasa 6$^{-të}$			
Struktura e familjes	Nr.	M	SD	Min.	Mak.	M	SD	Min.	Mak.
Familje bërthamë	319	8.27	1.54	5	10	7.68	1.55	4	10
Familje e zgjeruar	234	8.71	1.38	5	10	8.23	1.46	5	10
Familje shumë e zgjeruar	58	8.25	1.43	5	10	7.64	1.35	5	10
Totali	611	8.44	1.49	5	10	7.89	1.52	4	10

Arritjet akademike dhe gjendja financiare

Analizat e variancës një drejtimeshe ndërmjet grupeve eksploruan ndikimin e niveleve të gjendjes financiare të familjes mbi arritjet akademike të nxënësve të klasës së 5$^{-të}$ dhe klasës së 6$^{-të}$. Nxënësit u ndanë në 5 grupe sipas të ardhurave ekonomike në familje (grupi 1= nën 40.000 L, grupi 2= 40.001-60.000 L, grupi 3= 60.001-90.000 L, grupi 4= 90.001-120.000 L, grupi 5= mbi 120.001 L). Anova ndërmjet grupeve tregoi se kishte një ndryshim statistikor domethënës të nivelit të arritjeve akademike të klasës së 5^{-} ^{të} për të pesë grupet $F(4, 612) = 19.08$, $p < .0005$. Diferenca në mesataren e notave ndërmjet grupeve kishte një madhësi mesatare efekti, $\eta = .11$, që do të thotë se 11% e variancës së arritjeve akademike të klasës së 5$^{-të}$ shpjegohet nga kategoritë e gjendjes financiare të familjes. Barazia e variancave nuk ishte mbështetëse pasi testi Leven $(4,612) = 10.56$, $p < .0005$, por testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch dhe Brown-Forsythe ishin statistikisht domethënëse, duke vertetuar një tjetër supozim të rëndësishëm të Anovës, Welch $(4, 166.6) = 23.31$, $p < .001$, Brown-Forsythe $(4, 403.7) = 23.06$, $p < .001$. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi ndryshime domethënëse ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve me gjendje financiare mbi mesataren (90.001-120.000 L) ndaj nxënësve me nivelet e tjera të të ardhurave në familje (ndryshimi në mesataret e arritjeve akademike varionte nga 1.45 deri .51).

Për klasën e 6$^{-të}$, ekuacioni ishte domethënës $F(5, 611) = 17.38$, $p < .0005$. Diferenca në mesataren e notave kishte një madhësi mesatare efekti $\eta = .12$. Barazia e variancave nuk ishte mbështetëse pasi testi Leven $(4,612) = 3.28$, $p < .02$, por testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch dhe Brown-Forsythe ishin statistikisht domethënëse, duke vërtetuar një tjetër supozim të rëndësishëm të Anovës,

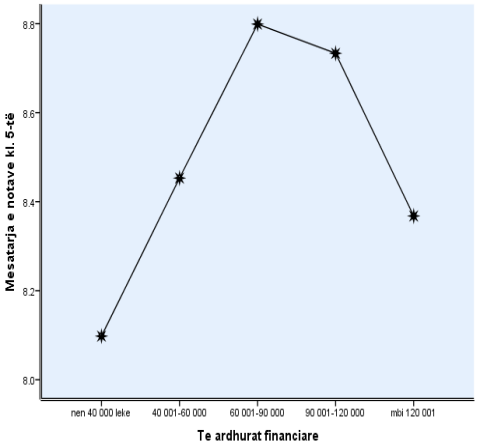
Welch (4, 161.5) = 25.47, p < .0005, Brown-Forsythe (4, 341.7) = 23.4, p < .0005. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi ndryshime domethënëse ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve me gjendje financiare mbi mesataren (90.001-120.000 L) ndaj nxënësve me nivelet e tjera të të ardhurave në familje. (ndryshimi në mesataret e arritjeve akademike varionte nga 1.59 deri .36. (Tabela 4.3).

Tabela 4.3. Statistikat përshkruese të arritjeve akademike kl. 5-të dhe kl. së 6-të sipas nivelit të të ardhurave financiare të familjes

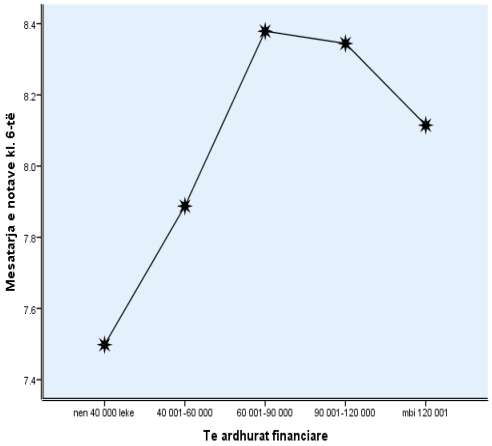
Nivelet e të ardhurave financiare të familjes	Klasa e pestë					Klasa e gjashtë			
	Nr.	M	SD	Min.	Mak.	M	SD	Min.	Mak.
nën 40 000 L	249	7.92	1.57	5	10	7.38	1.48	4	10
40 001-60 000 L	141	8.43	1.33	5	10	7.74	1.44	5	10
60 001-90 000 L	127	8.81	1.36	6	10	8.31	1.45	5	10
90 001-120 000 L	67	9.38	1.00	6	10	8.98	1.15	5	10
mbi 120 001 L	33	8.91	1.17	7	10	8.35	1.36	6	10
Totali	617	8.43	1.48	5	10	7.88	1.52	4	10

Sipas raportimit të prindërve, niveli i gjendjes ekonomike të familjes, kishte lidhje me ecurinë e arritjeve akademike të nxënësve. Për klasën e 5-të, kishte një ndryshim statistikor të rëndësishëm në rezultatet akademike sipas të ardhurave financiare të familjes, $F(4, 400) = 3.82$, $p < .005$ dhe madhësi efekti të vogël 3.7%. Barazia e variancave për të pesë grupet ishte mbështetëse pasi testi Leven (4,400) = 1.35, p < .25. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi ndryshime domethënëse ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve me gjendje financiare mesatare (60.001-90.000 L) dhe mbi mesatare (90.001-120.000 L) ndaj nxënësve me nivel shumë të ulët e të ulët të të ardhurave (nën 40.000 L).

Për klasën e 6-të, F (4, 400) = 6.29, p <.0005, madhësia e efektit η = 6%. Barazia e variancave për të pesë grupet ishte mbështetëse pasi testi Leven (4,400) = 1.56, p < .18. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi ndryshime domethënëse ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve me gjendje financiare mesatare (60.001-90.000 L) dhe mbi mesatare (90.001-120.000 L) ndaj nxënësve me nivel shumë të ulët të të ardhurave (nën 40.000 L). Grafikët përkatës për të dy klasat paraqiten më poshtë.



Grafiku 4.4 Mesataret e notave të kl. 5$^{-\text{të}}$ mbi bazën e të ardhurave financiare të familjes (deklarimi i prindërve)



Grafiku 4.5 Mesataret e notave të kl. 6$^{-\text{të}}$ mbi bazën e të ardhurave financiare të familjes (deklarimi i prindërve)

Arritjet akademike dhe niveli arsimor i prindërve

Analizat Anova treguan se kishte lidhje të rëndësishme statistikore të nivelit arsimor të nënës me arritjet akademike të nxënësve në Gjuhë kl. 5$^{-\text{të}}$, $F(4, 612) = 17.22$, $p < .0005$; në Matematikë kl. 5$^{-\text{të}}$, $F(4, 612) = 15.57$, $p < .0005$; në Gjuhë të huaj kl. 5$^{-\text{të}}$, $F(4, 612) = 20.75$, $p < .0005$; Gjuhë kl. 6$^{-\text{të}}$, $F(4, 612) = 14.11$, $p < .0005$; në Matematikë kl. 6$^{-\text{të}}$, (4, 612) = 25.52, $p < .0005$; në Gjuhë të huaj kl. 6$^{-\text{të}}$, F (4, 612) = 26.67, $p < .0005$; në arritjet akademike kl. 5$^{-\text{të}}$, $F(4, 612) = 19.83$, $p < .0005$; në arritjet akademike kl. 6$^{-\text{të}}$, $F(4, 612) = 25.31$, $p < .0005$. Testi i Homogjenitetit të variancave nuk mbështeti barazinë e variancave për të pesë grupet, përveç notës vjetore të matematikës kl.6 (testi Leven (4, 612) = 1.15, p < .34) dhe arritjeve akademike kl. 6 (testi Leven (4, 612) = 2.23, p < .065). Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch dhe Brown-Forsythe ishin të gjitha statistikisht domethënëse (p < .0005). Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi ndryshime të rëndësishme ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve nënat e të cilëve kishin arsim të lartë dhe pasuniversitar ndaj nxënësve nënat e të cilëve kishin arsim të mesëm dhe 8-vjeçar (Tabela 4.4).

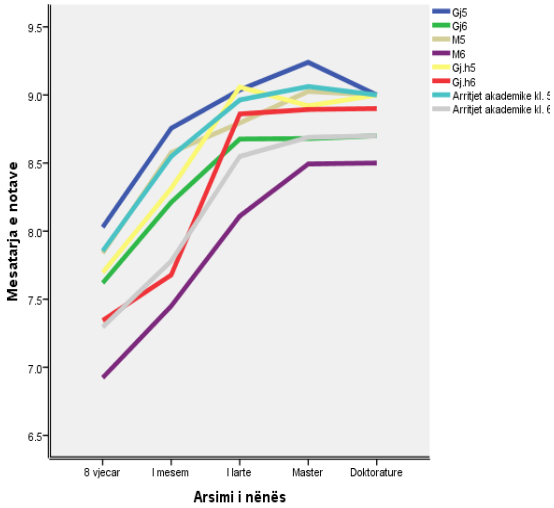
Tabela 4.4 Mesataret e arritjeve akademike kl. 5-të dhe 6-të sipas nivelit arsimor të nënave (deklarimi i nxënësve)

		Niveli arsimor i nënës						
	Nr. i nënave	8-vjeçar	I mesëm	I lartë	Master	Doktoraturë		
		247	149	136	75	10		
	Notat	M	M	M	M	M	$F(4, 612)$	SD
Klasa 5-të	Gjuhë shqipe	8.03	8.76	9.04	9.24	9.00	17.22*	1.51
	Matematikë	7.84	8.58	8.79	9.03	9.00	15.57*	1.55
	Gjuhë e huaj	7.70	8.31	9.06	8.92	9.00	20.75*	1.65
	A. akad.	7.85	8.55	8.96	9.06	9.00	19.83*	1.48
Klasa 6-të	Gjuhë shqipe	7.62	8.21	8.68	8.68	8.70	14.11*	1.59
	Matematikë	6.92	7.45	8.11	8.49	8.50	25.52*	1.56
	Gjuhë e huaj	7.34	7.68	8.86	8.89	8.90	26.67*	1.78
	A. akad.	7.30	7.78	8.55	8.69	8.70	25.31*	1.52

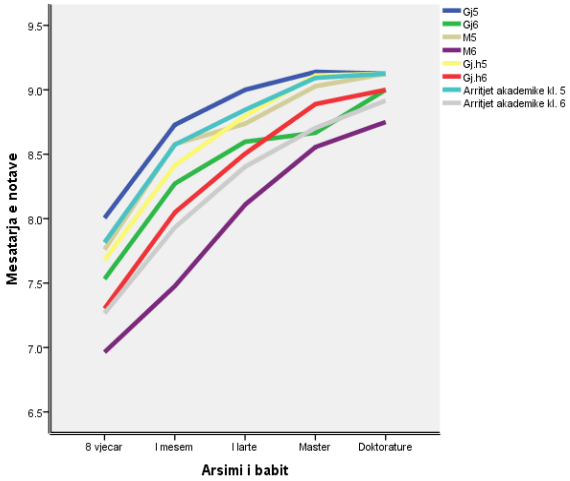
Shënim: M = Mesatarja e notave, SD = Standarti i Devijimit.
*p < .0005.

Niveli arsimor i baballarëve kishte lidhje të rëndësishme statistikore me arritjet akademike të nxënësve në Gjuhë kl. 5, F (4, 612) = 12.36, p < .0005; në Matematikë kl. 5, F (4, 612) = 13.44, p < .0005; në Gjuhë të huaj kl. 5, F (4, 612) = 13. 57, p < .0005; Gjuhë kl. 6, F (4, 612) = 12.55, p < .0005; në Matematikë kl. 6, F (4, 612) = 17.46, p < .0005; në Gjuhë të huaj kl. 6, F (4, 612) = 13.91, p < .0005; në arritjet akademike kl. 5, F (4, 612) = 14.77, p < .0005; në arritjet akademike kl. 6, F (4, 612) = 16.84, p < .0005. Testi i Homogjenitetit të variancave nuk mbështeti barazinë e variancave për të pesë grupet, përveç notës vjetore të matematikës kl.6 (testi Leven (4, 612) = 1.46, p < .22), Gjuhë e huaj kl. 6 (testi Leven (4, 612) = 1.10, p < .36), dhe arritjeve akademike kl. 6 (testi Leven (4, 612) = 0.55, p < .69). Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch dhe Brown-Forsythe ishin të gjitha statistikisht domethënëse (p < .0005), duke vërtetuar një tjetër supozim të rëndësishëm të Anovës. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD.

Testet zbuluan ndryshime të rëndësishme ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve baballarët e të cilëve kishin arsim të lartë dhe pasuniversitar ndaj nxënësve baballarët e të cilëve kishin arsim të mesëm dhe 8-vjeçar. Grafikët 4.6 dhe 4.7 paraqesin ndryshimet në mesataret e arritjeve akademike të nxënësve për të tre lëndët dhe për të dy klasat, përkatësisht sipas nivelit arsimor të nënave dhe baballarëve.



Grafiku 4.6 Vlerat mesatare të arritjeve akademike të nxënësve kl. 5$^{-\text{të}}$ dhe kl. 6$^{-\text{të}}$ sipas nivelit arsimor të nënave



Grafiku 4.7 Vlerat mesatare të arritjeve akademike të nxënësve kl. 5$^{-\text{të}}$ dhe kl. 6$^{-\text{të}}$ sipas nivelit arsimor të baballarëve

Sipas raportimit të prindërve, niveli arsimor i nënës kishte lidhje të rëndësishme statistikore me arritjet akademike të nxënësve në Gjuhë kl. 5$^{-\text{të}}$, $F(4, 400) = 4.34$, $p < .002$; në Matematikë kl. 5$^{-\text{të}}$, $F(4, 400) = 6.39$, $p < .0005$; në Gjuhë të huaj kl. 5$^{-\text{të}}$, $F(4, 400) = 10.92$, $p < .0005$; Gjuhë kl. 6$^{-\text{të}}$, $F(4, 400) = 5.90$, $p < .0005$; në Matematikë kl. 6$^{-\text{të}}$, $F(4, 400) = 15.65$, $p < .0005$; në Gjuhë të huaj kl. 6$^{-\text{të}}$, $F(4, 400) = 14.86$, $p < .0005$; në arritjet akademike kl. 5$^{-\text{të}}$, $F(4, 400) = 4.73$, $p < .0005$; në arritjet akademike kl. 6$^{-\text{të}}$, $F(4, 400) = 13.59$, $p < .0005$. Testi i Homogjenitetit të variancave nuk mbështeti barazinë e variancave për të pesë grupet, përveç notës vjetore të Gjuhës kl. 5 (testi Leven (4, 400) = 2.09, p < .09) dhe Gjuhës kl. 6 (testi Leven (4, 400) = 1.28, p < .27). Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch dhe Brown-Forsythe ishin të gjitha statistikisht domethënëse (p < .0005). Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi ndryshime të rëndësishme ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve, nënat e të cilëve kishin arsim të lartë dhe pasuniversitar ndaj nxënësve nënat e të cilëve kishin arsim të mesëm dhe 8-vjeçar (Tabela 4.5).

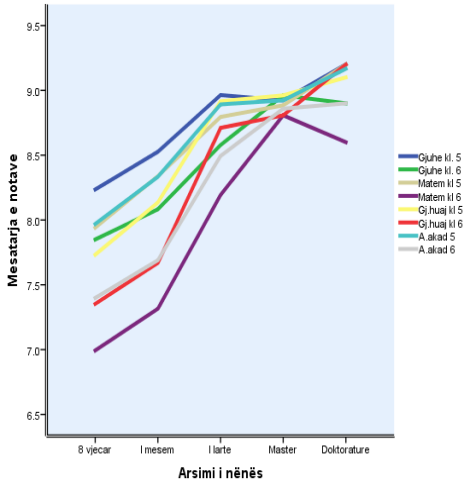
Tabela 4.5 Mesataret e arritjeve akademike të kl. 5$^{-të}$ dhe 6$^{-të}$ sipas nivelit arsimor të babait (deklarimi i prindërve)

		Niveli arsimor i babait					
		8-vjeçar	I mesëm	I lartë	Master		
	Nr. i baballarëve	123	203	60	19		
	Notat	M	M	M	M	F (4, 612)	SD
Klasa 5	Gjuhë shqipe	8.08	8.62	9.13	9.00	8.25*	1.48
	Matematikë	7.83	8.40	9.00	8.89	9.86*	1.52
	Gjuhë e huaj	7.70	8.23	9.02	9.00	11.95*	1.58
	A. akademike	7.87	8.41	9.05	8.96	11.06*	1.45
Klasa 6	Gjuhë shqipe	7.73	8.17	8.82	9.00	9.45*	1.52
	Matematikë	6.93	7.44	8.48	8.79	19.32*	1.60
	Gjuhë e huaj	7.25	7.89	8.75	9.00	15.63*	1.66
	A.akademike	7.30	7.83	8.68	8.93	17.03*	1.48

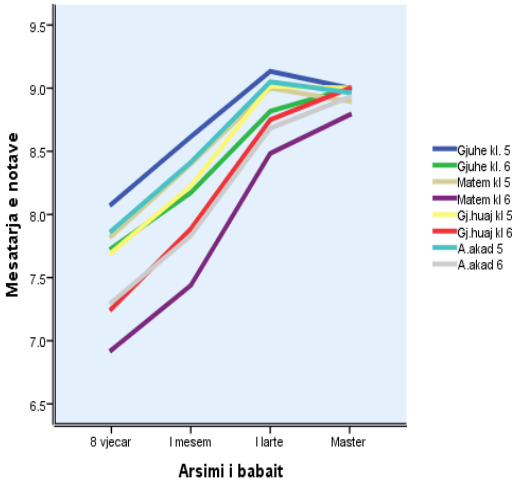
Shënim: M = Mesatarja e notave, SD = Standarti i Devijimit. *p < .0005.

Sipas raportimit të prindërve, niveli arsimor i babait kishte lidhje të rëndësishme statistikore me arritjet akademike të nxënësve në Gjuhë kl. 5, F (3, 401) = 8.25, p < .0005; në Matematikë kl. 5, F(3, 401) = 9.46, p < .0005; në Gjuhë të huaj kl. 5, F(3, 401) = 11. 95, p < .0005; Gjuhë kl. 6, F(3, 401) = 9.45, p < .0005; në Matematikë kl. 6, F (3, 401) = 19.32, p < .0005; në Gjuhë të huaj kl. 6, F(3, 401) = 15.63, p < .0005; në arritjet akademike kl. 5, F (3, 401) = 11.06, p < .0005; në arritjet akademike kl. 6, F(3, 401) = 14.03, p < .0005. Testi i Homogjenitetit të variancave nuk mbështeti barazinë e variancave për të pesë grupet, përveç notës vjetore të matematikës kl.6 (testi Leven (3, 401) = 1.95, p < .12). Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch dhe Brown-Forsythe ishin të gjitha statistikisht domethënëse (p < .0005).

Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi ndryshime të rëndësishme ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve sipas nivelit arsimor të baballarëve. Arritje akademike më të mira në të tre lëndët kryesore dhe për të dy klasat, kishin nxënësit me babain arsim të lartë universitar dhe pasuniversitar (Master) ndaj nxënësve baballarët e të cilëve kishin arsim të mesëm dhe 8-vjeçar (Tabela 4.5 më lart). Ndryshimet në mesataret e arritjeve akademike të nxënësve për të tre lëndët dhe për të dy klasat, sipas nivelit arsimor të nënave dhe baballarëve, paraqiten përkatësisht në grafikët 4.8 dhe 4.9.



Grafiku 4.8 Vlerat mesatare të arritjeve akademike të nxënësve kl. 5$^{-të}$ dhe kl. 6$^{-të}$ sipas nivelit arsimor të nënave (deklarimi i prindërve)



Grafiku 4.9 Vlerat mesatare të arritjeve akademike të nxënësve kl. 5$^{-të}$ dhe kl. 6$^{-të}$ sipas nivelit arsimor të baballarëve (deklarimi i prindërve)

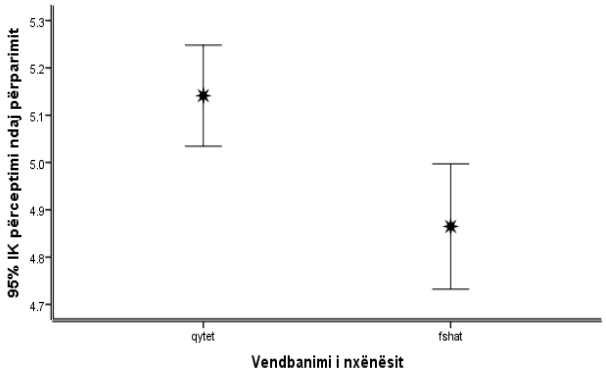
Perceptimi i nxënësve ndaj përparimit të tyre dhe karakteristikat demografike

Gjinia dhe perceptimi i nxënësve ndaj përparimit

T-testi për grupe të pavarura nuk tregoi ndryshime domethënëse gjinore në perceptimin e nxënësve ndaj përparimit të tyre.

Vendbanimi dhe perceptimi i nxënësve ndaj përparimit

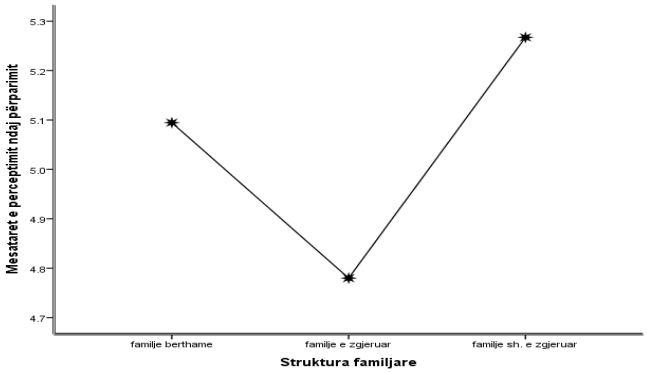
T-testi për grupe të pavarura tregoi ndryshime domethënëse në perceptimin ndaj përparimit të nxënësve në qytet, të cilët treguan një perceptim më të ulët ndaj përparimit të tyre (M = 5.14, SD = .93) sesa nxënësit në fshat (M = 4.86, SD = 1.20; t (613) = 3.17, p < .002 (dy drejtimesh) me magnitutë mesatare (η = .12) (Grafiku 4.10).



Grafiku 4.10 Mesataret e perceptimit të nxënësve ndaj përparimit të tyre me IK 95% sipas vendbanimit

Struktura familjare dhe perceptimi i nxënësve ndaj përparimit

Anova ndërmjet grupeve tregoi se kishte një ndryshim statistikor domethënës të perceptimit të nxënësve ndaj përparimit për të tre grupet, $F(2, 608) = 7.83$, $p < .0005$, me madhësi efekti $\eta = 2.5\%$. Testi i Homogjenitetit të variancave tregoi se nuk kishte barazi të variancave në të tre grupet bazuar në testin Leven (2, 608) = 3.96, p < .019. Por testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch dhe Brown-Forsythe ishin statistikisht domethënëse, Welch (2, 167.9) = 7.92, p < .001, Brown-Forsythe (2, 320.98) = 8.67, p < .0005. Sipas grafikut 4.11, ku pikët e ulëta matin perceptimin më të mirë të nxënësve ndaj përparimit, nxënësit me familje të zgjeruar paraqitën një perceptim më të mirë ndaj përparimit të tyre sesa nxënësit me familje bërthamë apo me familje shumë të zgjeruar me diferencë në mesatare përkatësisht -.31 dhe -.49.



Grafiku 4.11 Mesataret e perceptimit të nxënësve ndaj përparimit me IK 95% sipas llojit të strukturës së familjes

Gjendja financiare dhe perceptimi i nxënësve ndaj përparimit

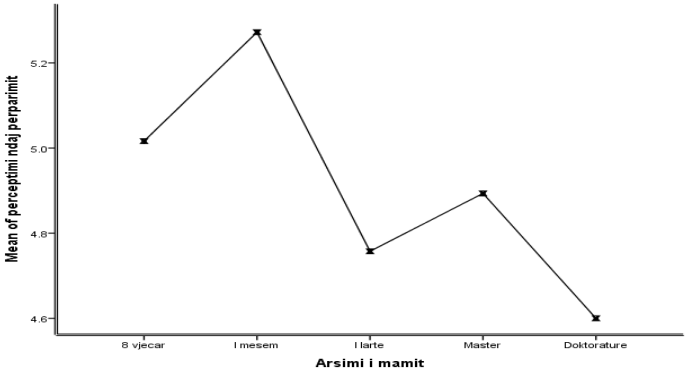
Perceptimi i nxënësve ndaj përparimit të tyre nuk varej nga niveli i gjendjes financiare të familjes, F(4, 610) = 1.45, p < .22.

Niveli arsimor i prindërve dhe perceptimi i nxënësve ndaj përparimit

Anova ndërmjet grupeve tregoi se kishte një ndryshim statistikor domethënës në perceptimin e nxënësve ndaj përparimit sipas nivelit arsimor të nënës për të pesë grupet, $F(4, 610) = 4.61$, $p < .001$, me madhësi të vogël efekti prej 2.9%.Testi i Homogjenitetit të variancave tregoi se nuk kishte barazi të variancave në të pesë grupet bazuar në testin Leven (4, 610) = 3.1, p < .01. Por testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch (4, 62.68) = 5.07, p < .001, dhe Brown-Forsythe (4, 111.88) = 8.67, p < .001, ishin statistikisht domethënëse. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve,

u zhvillua duke përdorur testin LSD të Fisher, i cili zbuloi se nxënësit me nënën me doktoraturë dhe me arsim të lartë treguan qëndrim më pozitiv ndaj përparimit të tyre sesa nxënësit me nënën me arsim të mesëm dhe 8-vjeçar (Grafiku 4.12, ku pikët e ulëta tregojnë për një perceptim më të mirë të nxënësve ndaj përparimit të tyre).

Perceptimi i nxënësve ndaj përparimit nuk varej nga niveli arsimor i babait, F (4, 610) = 2.37, p <.052.



Grafiku 4.12 Mesataret e perceptimit të nxënësve ndaj përparimit me IK 95% sipas nivelit arsimor të nënës

Qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë dhe ndryshoret demografike

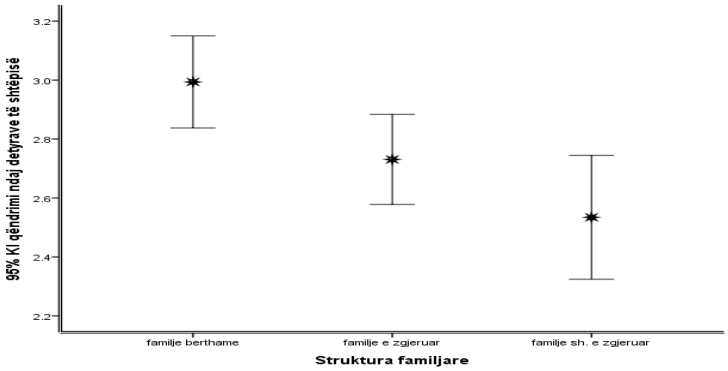
Gjinia dhe koha për detyrave të shtëpisë

T-testi për grupe të pavarura tregoi se kishte ndryshime gjinore përsa i përket kohës që nxënësit u kushtonin detyrave të shtëpisë. Djemtë u kushtonin më pak kohë zhvillimit të detyrave të shtëpisë (M = 2.81, SD = 0.91) se sa vajzat (M = 3.13, SD = 0.91; t (615) = -4.24, p< .0005 (dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = .31, intervali i besueshmërisë 95% nga -.46 deri -.17) ishte e madhe (η = .16). Sipas raportimit të nxënësve, t-testi për grupe të pavarura nuk ishte domethënës për qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë sipas gjinisë, vendbanimit dhe llojit të shkollës.

Struktura familjare dhe qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë

Anova ndërmjet grupeve tregoi se kishte ndryshim statistikor domethënës në qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë të nxënësve sipas strukturës familjare, F(2, 608) = 4.75, p < .01, me madhësi efekti të vogël prej 1.5%. Testi i Homogjenitetit të variancave nuk mbështeti barazi të variancave, testi Leven (2, 608)=3.07, p<.05. Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch (2, 197.9) = 6.53, p < .003, dhe

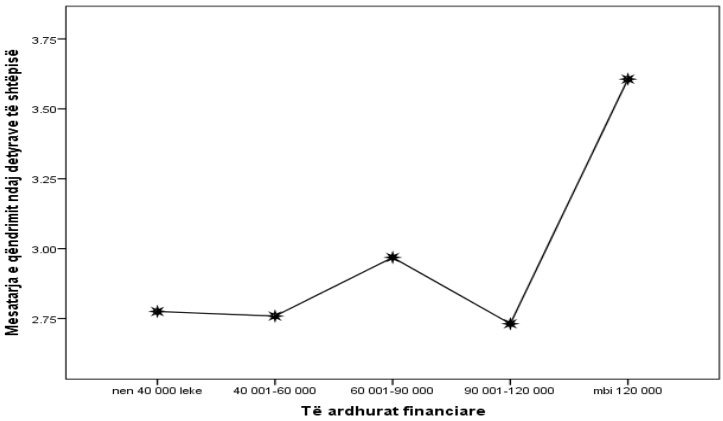
Brown-Forsythe (2, 482.3) = 6.52, p < .003, ishin statistikisht domethënëse. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin LSD të Fisher, i cili zbuloi qëndrime më pozitive ndaj detyrave të shtëpisë të nxënësve me familje shumë të zgjeruar ndaj nxënësve me familje të zgjeruar dhe familje bërthamë. (Grafiku 4.13, ku pikët e ulëta matin qëndrimet më pozitive ndaj detyrave të shtëpisë).



Grafiku 4.13 Mesataret e ndikimit të qëndrimit ndaj detyrave të shtëpisë sipas strukturës së familjes

Gjendja financiare dhe qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë

Qëndrimi i nxënësve ndaj detyrave të shtëpisë ndikohej sipas gjendjes financiare të familjes, $F(4, 612) = 3.70$, $p < .005$, me madhësi të vogël efekti prej 2.4%. Testi i Homogjenitetit të variancave nuk mbështeti barazinë e variancave, testi Leven (4, 612) = 2.67, p < .04.



Grafiku 4.14 Mesataret e ndikimit të qëndrimit ndaj detyrave të shtëpisë sipas të ardhurave financiare të familjes

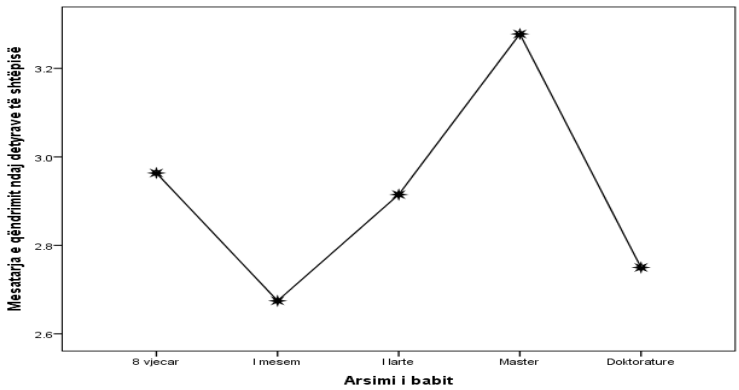
Megjithëse testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch (4, 159.8) = 2.84, p < .03 dhe Brown-Forsythe (4, 212.3.3) = 3.70, p < .007, ishin statistikisht

domethënëse. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi qëndrime më negative ndaj detyrave të shtëpisë të nxënësve me të ardhura shumë të mira në familje (mbi 120 001 lekë) sesa nxënësit me të ardhura financiare nga nën mesatare deri në mbi mesatare (Grafiku 4.14).

Arsimimi i prindërve dhe qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë

Qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë të nxënësve sipas arsimimit të nënës, nuk ishte domethënës $F(4, 612) = .51$, $p < .73$.

Ndërsa niveli arsimor i babait ndikonte në qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë, $F(4, 612) = 2.65$, $p < .04$, me madhësi efekti të vogël prej 1.7%. Testi i Homogjenitetit të variancave nuk mbështeti barazi të variancave, testi Leven (4, 612)=2.82, p<.03. Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch (4, 46.6) = 2.74, p < .04 dhe Brown-Forsythe (4, 183.2) = 2.9, p < .03. ishin statistikisht domethënëse. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi qëndrime shumë pozitive ndaj detyrave të shtëpisë të nxënësve me babain me arsim të mesëm dhe me doktoraturë ndaj grupeve të tjera të arsimit të babit. (Grafiku 4.15, pikët e ulëta matin qëndrimin më pozitiv ndaj d. sh).



Grafiku 4.15 Mesataret e ndikimit të qëndrimit ndaj detyrave të shtëpisë sipas nivelit arsimor të babait

Pyetja kërkimore 1c. Varianca e ndryshoreve demografike në arritjet akademike

Analizat e regressionit të shumëfishtë linear u zhvilluan për të përcaktuar përmasën e variancës që shpjegojnë ndryshoret e pavarura demografike në arritjet akademike të nxënësve për secilën klasë dhe për të tre lëndët kryesore. Analizat

paraprake u zhvilluan për të siguruar që nuk kishte asnjë shkelje parakushteve për normalitet, linearitet dhe multikollinearitet.

Për klasën e 5-të, ekuacioni i regresionit ishte domethënës, F(7, 609) = 20,17, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 18.2%. Faktorët që kontribuonin në *rezultatet akademike klasa 5-të* ishin: *gjinia* β = .22, t = 6.06, p < .0005, R^2 = 5%, *arsimi i mamit* β = .15, t = 2.29, p < .003, R^2 = 1.1%, *të ardhurat financiare* β = .17, t = 3.39, p < .001, R^2 = 1.5%. Ndryshoret e tjera demografike si: lloji i shkollës (publike/jopublike), vendbanimi i nxënësve, struktura familjare dhe arsimi i babait, nuk parashikuan ndryshime domethënë në arritjet akademike të nxënësve klasa 5-të. Karakteristikat e matësve të Tendencës qendrore, Standartit të Devijimit dhe koeficienteve (t) dhe Beta të standardizuar (β) janë paraqitur në Tabelën 4.6.

Nota vjetore e Gjuhës shqipe klasa 5-të shpjegohej me 19.1% nga ndryshoret demografike. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës F(7, 609) = 20,17, p < .0005, me R^2 = 19.1%. Faktorët që kontribuonin në notën vjetore të Gjuhës klasa 5-të ishin: *gjinia* β = .28, t = 7.60, p < .0005, R^2 = 7.6%, *arsimi i nënës* β = .17, t = 2.91, p < .004, R^2 = 1.1% dhe *të ardhurat financiare* β = .14, t = 2.86, p < .004, R^2 = 1%.

Ekuacioni i regresionit *për notën vjetore të Matematikës klasa 5-të* ishte domethënës F(7, 609) = 14,26, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 14.1%. *Nota vjetore e matematikës klasa 5-të* parashikohej pozitivisht nga *gjinia* β = .15, t = 4.07, p < .0005, R^2 = 2.3%, *struktura e familjes* β = .099, t = 2.62, p < .009, R^2 = 1%, *arsimi i nënës* β = .15, t = 2.48, p < .01, R^2 = 0.9% *dhe të ardhurat financiare* β = .16, t = 3.15, p < .002, R^2 = 1.3%.

Nota vjetore e Gjuhës së huaj klasa 5-të rezultoi me një ekuacion regresioni domethënës F(7, 609) = 19,62, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 18.4%. Nota vjetore e Gjuhës së huaj klasa 5-të parashikohej pozitivisht nga *gjinia* β = .20, t = 5.42, p < .0005, R^2 = 4%, *struktura e familjes* β = .075, t = 2.02, p < .04, R^2 = 0.5%, *arsimi i nënës* β = .15, t = 2.56, p < .01, R^2 = 0.8% dhe *të ardhurat financiare* β = .17, t = 3.59, p < .0005, R^2 = 1.7%.

Për klasën e 6-të, u gjet një ekuacion regresioni domethënës me F(7, 609) = 23,69, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 21.4%. Faktorët që kontribuonin në rezultatet akademike klasa 6-të ishin: *gjinia* β = .22, t = 5.97, p < .0005, R^2 = 4.6%, *arsimi i nënës* β = .23, t = 4.16, p < .0005, R^2 = 2.2%, *të ardhurat financiare* β = .16, t = 3.44, p < .001, R^2 = 1.5%, *struktura e familjes* β = .08, t = 2.30, p < .02, R^2 = 0.7%. (Tabela 4.6).

Tabela 4.6 Statistikat përshkruese të regresionit të shumëfishtë linear ndërmjet arritjeve akademike të kl. së 5-të dhe të 6-të dhe ndryshoreve demografike (nxënësit)

Ndryshoret parashikuese			**Arritjet akad. kl. 5**		**Arritjet akad. kl. 6**	
	M	SD	β	p	β	p
Gjinia	.44	.49	.22	.000	.22	.000
Lloji i shkollës	1.25	.43	.05	.138	.04	.337
Vendbanimi	2.52	.50	-.004	.919	.06	.134
Struktura familjare	2.54	.69	.001	.035	.08	.022
Arsimimi i nënës	2.11	1.11	.15	.005	.23	.000
Arsimimi i babit	2.05	.93	.09	.107	.09	.067
Të ardhurat financ.	2.18	1.22	.17	.001	.16	.001

β = Koeficienti Beta i standardizuar.

Nota vjetore e Gjuhës shqipe klasa 6-të parashikohej pozitivisht nga *gjinia e nxënësit* β = .31, t = 8.48, p<.0005, R^2=4.6%, *lloji i shkollës* β=.08, t=2.18, p<.03, R^2=0.6%, *struktura e familjes* β = .09, t = 2.43, p < .02, R^2 = 0.8%, *arsimi i nënës* β = .17, t = 2.92, p < .004, R^2 = 1.1% *arsimi i babait* β = .11, t = 2.14, p < .04, R^2 = 0.6% dhe *të ardhurat financiare* β = .11, t = 2.19, p < .03, R^2 = 0.6%. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës F(7, 609) = 22,38, p < .0005 dhe varianca e shpjeguar nga ndryshoret demografike R^2 = 20.5%.

Nota vjetore e Matematikës klasa 6-të parashikohej pozitivisht nga *gjinia e nxënësit* β = .09, t = 2.51, p < .02, R^2 = 0.8%, *arsimi i nënës* β = .24, t = 4.12, p < .0005, R^2 = 2.2%, *arsimi i babit* β = .099, t = 1.96, p < .05, R^2 = 0.5% dhe *të ardhurat financiare* β = .18, t = 3.62, p < .0005, R^2 = 1.8%. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës F(7, 609) = 19.17, p < .0005 dhe varianca e shpjeguar nga ndryshoret demografike R^2 = 18.1%.

Nota vjetore e Gjuhës së huaj klasa 6-të parashikohej pozitivisht nga *gjinia* β=.20, t=5.37, p<.0005, R^2=3.8%, *struktura e familjes* β=.09, t=2.40, p<.02, R^2=0.8%, *arsimi i*

nënës β = .24, t = 4.30, p<.0005, R^2 = 2.4% dhe *të ardhurat financiare* β = .17, t = 5.56, p < .0005, R^2 = 1.6%. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës F(7, 609) = 21.36, p < .0005 dhe varianca e shpjeguar nga ndryshoret demografike R^2 = 19.7%.

Tabela 4.7 përmbledh koeficientet e analizave të regresionit të shumëfishtë linear të cilat vlerësojnë ndikimin e ndryshoreve demografike në arritjet akademike të nxënësve para dhe pas tranzicionit shkollor dhe në tre lëndët kryesore.

Tabela 4.7 Koeficientët Beta të standardizuar të regresionit të shumëfishtë linear për të parashikuar nivelin e arritjeve akademike të nxënësve nga ndryshoret demografike (raportimi i nxënësve)

Ndryshoret parashikuese	Nota Gj5	Nota M5	Nota Gjh5	Aa5	Nota Gj6	Nota M6	Nota Gjh6	Aa6
	B	β	β	β	β	β	β	β
Gjinia e nxënësit	.28**	.15**	.20**	.22**	.31**	.09**	.20**	.22**
Lloji i shkollës	.06*	.04*	.06*	.05*	.08**	.02*	.005*	.04*
Vendbanimi	.002*	.03*	-.04*	-.004*	.07*	.07*	.04*	.06*
Struktura familjare	0.4*	.09**	.08**	.001*	.09**	05*	.09**	.08**
Arsimi i nënës	.17**	.15**	.15**	.15**	.17**	.24**	.24**	.23**
Arsimi i babait	.07*	.09*	.07*	.09*	.11**	.10**	.05*	.09*
Të ardhurat finan.	.14**	.16**	.17*	.17**	.11*	.18**	.17**	.16**

Shënim: β = Koeficientet Beta të Standardizuar. Nota Gj5 = Nota vjetore Gjuhë kl. 5, Nota M5 = Nota vjetore Matematikë kl. 5, Nota Gjh5 = Nota vjetore Gjuhë e huaj kl. 5, Aa5 = Arritjet akademike kl. 5. * p > .05, ** p < .05.

Sipas raportimit të prindërve, regresioni i shumëfishtë linear tregoi ndikim të ndryshoreve demografike në arritjet akademike të nxënësve klasa e 5-të, me F(7, 397) 6.92, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 11%. Faktorët që kontribuonin në arritjet akademike klasa 5-të ishin: *gjinia* β = .14, t = 2.89, p < .004, R^2 = 1.8%, *arsimi i nënës* β = .15, t = 2.08, p < .038, R^2 = 1%, *arsimi i babit* β = .16, t = 2.32, p < .021, R^2 = 1,3%.

Nota vjetore e Gjuhës shqipe kl. 5-të parashikohej pozitivisht nga *gjinia* β = .15, t = 3.08, p < .002, R^2 = 2.1% dhe *arsimi i babait* β = .18, t = 2.51, p < .012, R^2 = 1,5%. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës me F(8, 396) = 4.89, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 9%.

Nota vjetore e Matematikës kl. 5-të parashikohej pozitivisht nga *arsimi i nënës* β = .17, t = 2.38, p < .017, R^2 = 1.3%, *arsimi i babait* β = .17, t = 2.46, p < .014, R^2 = 1,4%

dhe *nga ndërrimi i shkollës* β = .10, t = 2.14, p < .04, R^2 = 1%. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës me F(8, 396) = 5.40, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 9.8% Koeficientët Beta të standardizuar të regresionit të shumëfishtë linear janë dhënë në Tabelën 4.8.

Nota vjetore e Gjuhës së huaj kl. 5-të parashikohej pozitivisht nga *gjinia* β = .15, t = 3.03, p < .003, R^2 = 2% dhe *arsimi i nënës* β = .19, t = 2.63, p < .009, R^2 = 1.5%. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës me F(8, 396) = 7.67, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 13.4%. Tabela 4.8 përmbledh koeficientët e regresionit të shumëfishtë linear, sipas deklarimit të prindërve.

Tabela 4.8 Koeficientët Beta të standardizuar të regresionit të shumëfishtë linear për të parashikuar nivelin e arritjeve akademike të nxënësve nga ndryshoret demografike (raportimi i prindërve)

Ndryshoret parashikuese	Nota Gj5	Nota M5	Nota Gjh5	Aa5	Nota Gj6	Nota M6	Nota Gjh6	Aa6
	B	β	β	β	β	β	β	β
Gjinia e nxënësit	.15**	.09*	.14**	.14**	.21**	.05*	.12**	.14**
Lloji i shkollës	-.009*	.02*	.005*	-.03*	.39*	.05*	-.04*	.01*
Vendbanimi	-.007*	.00*	-.08*	.17**	.06*	.10*	-.09*	.02*
Arsimi i nënës	.11*	.17**	.19**	.16**	.16**	.20**	.20**	.20**
Arsimi i babait	.18**	.16**	.12*	-.03*	.17**	.20**	.18**	.19**
Të ardhurat financiare	-.04*	-.06*	-.01*	-.03*	.00*	.06*	-.05*	.002*
Ndërrimi i shkollës	.088*	.10**	.06*	.08*	.04*	-.08*	.05*	.007*

Shënim: β = Koeficientet Beta të Standardizuar. Nota Gj5 = Nota vjetore Gjuhë kl. 5, Nota M5 = Nota vjetore Matematikë kl. 5, Nota Gjh5 = Nota vjetore Gjuhë e huaj kl. 5, Aa5 = Arritjet akademike kl. 5.
*p > .05, **p < .05.

Sipas raportimit të prindërve, për klasën e 6-të ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear ishte domethënës me F(8, 398) = 8.92, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 15.3%. Faktorët që kontribuonin në arritjet akademike klasa 6-të ishin: *gjinia* β = .13, t = 2.89, p < .004, R^2 = 1.7%, *arsimi i nënës* β = .20, t = 2.89, p < .004, R^2 = 1.7% dhe *arsimi i babait* β = .20, t = 2.91, p < .004, R^2 = 1.8%.

Nota vjetore e Gjuhës shqipe kl. 6-të parashikohej pozitivisht nga *gjinia* β = .21, t = 4.46, p < .0005, R^2 = 4.3%, *arsimi i nënës* β = .16, t = 2.18, p < .03, R^2 = 1% dhe *arsimi i babait* β = .17, t = 2.46, p < .014, R^2 = 1,3%. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës me F(8, 396) = 7.29, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 12.8%.

Nota vjetore e Matematikës kl. 6-të parashikohej pozitivisht nga *arsimi i nënës* β = .21, t = 2.91, p < .004, R^2 = 1.8% dhe *arsimi i babait* β = .20, t = 2.94, p < .003, R^2 = 1,8%. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës me F(8, 396) = 9.51, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 16%.

Nota vjetore e Gjuhës së huaj kl. 6-të parashikohej pozitivisht nga *gjinia e nxënësit* β = .13, t = 2.67, p < .008, R^2 = 1,5% *arsimi i nënës* β = .21, t = 2.93, p < .004, R^2 = 1.8% dhe *arsimi i babait* β = .18, t = 2.69, p < .007, R^2 = 1,5%. Ekuacioni i regresionit ishte domethënës me F(8, 396) = 9.64, p < .0005, me variancë të shpjeguar R^2 = 16.3%.

Pyetja kërkimore 1d. Lëndët në të cilat kanë vështirësi

Rezultatet për pyetjen e hapur *"Në cilat lëndë ju keni vështirësi?"* paraqiten në tabelën 4.9 të listuara sipas frekuencës dhe përqindjeve përkatëse. Tre lëndët që nxënësit kishin vështirësi më shumë ishin: Matematika, Gjuha e huaj dhe Fizika (lëndë e re për nxënësit). Pothuajse gjysma e nxënësve kishin vështirësi në lëndën e Matematikës; 37.8% e nxënësve raportuan vështirësitë që kishin në lëndën e Gjuhës së huaj, nga të cilët 26.3% në Anglisht, 5.5% në Frëngjisht, 5% në Gjermanisht, dhe 1% në Italisht; ndërsa 16.5% në Fizikë (Tabela 4.9).

Tabela 4.9 Lëndët që keni vështirësi - Nxënësit

Kategoritë kryesore	Nr.	%
Matematikë	297	48.1
Gjuhë e huaj	233	37.8
Fizikë	102	16.5
Histori	77	12.4
Gjeografi	62	10.1
Gjuhë shqipe	52	8.4
Biologji	40	6.4
Nuk kam asnjë vështirësi	33	5.4
Lëndët fetare	17	2.7
Edukatë shoqërore	12	2.0
Edukim figurativ	4	0.7
Edukim muzikor	4	0.7
Pa përgjigje	2	0.3

Sipas raportimit të prindërve, tre janë lëndët që kishin vështirësi më shumë: Matematika, Gjuha e huaj dhe Fizika, të njëjta këto me raportimin e nxënësve edhe në përqindje. Rezultatet për pyetjen e hapur *"Në cilat lëndë ka nevojë fëmija juaj të ndihmohet?"* paraqiten në tabelën 4.10. Përsa i përket vështirësive tek Gjuha e huaj, 28% e prindërve deklaruan se fëmijët kishin nevojë të ndihmoheshin në Anglisht, 2.6% në Frëngjisht, 3.3% në Gjermanisht dhe 5% në Italisht (gjithsej 39%). Ndërsa 8% e prindërve deklaruan se fëmijët e tyre nuk kishin nevojë të ndihmoheshin në asnjë lëndë.

Tabela 4.10 Në cilat lëndë ka nevojë fëmija juaj të ndihmohet? - Prindërit

Kategoritë kryesore	**Nr.**	**%**
Matematikë	219	54
Gjuhë e huaj	157	39
Fizikë	73	18
Gjeografi	41	10
Në asnjë lëndë	32	8
Histori	29	7.4
Biologji	24	6
Gjuhë shqipe	6	1.5
Edukatë shoqërore	6	1.5
Lëndët fetare	4	1.1

Pyetja kërkimore 1e. Arsyet pse nxënësit kanë rezultate më të ulëta në AMU

Sipas mësuesve, lidhur me arsyet pse nxënësit kanë rezultate më të ulëta menjëherë pas kalimit në AMU, ata radhitën shumë arsye pse ndodh ky fenomen:

- Vështirësitë në përshtatje
- Zgjerimi i programit mësimor dhe futja e lëndëve të reja
- Ndryshimi i mësuesve, i taktit të tyre pedagogjik
- Ndryshimi i metodave dhe i sistemit të mësimdhënies
- Ndryshimi i ambienteve shkollore
- Mosnjohja sa duhet e nxënësve nga mësuesit e AMU-së për shkak të kohës së kufizuar dhe numrit të paktë të orëve mësimore
- Humbja e qenies në qendër të vëmendjes të fëmijës në AMU dhe mos përkushtimi i mësuesve të AMU-së ndaj nxënësve si mësuesi/t e ciklit fillor

- Perceptimi i fëmijës se tani ai është i rritur
- Konkurrenca më e fortë në AMU

Tabela 4.11 paraqet frekuencat dhe përqindjet për pyetjen e hapur në lidhje me *arsyet pse nxënësit kanë rezultate më të ulëta në lëndët e klasës së gjashtë*. Nxënësit parashtruan disa arsye, ku më kryesoret ishin rritja e shkallës së vështirësisë tek lëndët, lëndët e reja, mosangazhimi sa duhet në mësime nga vetë nxënësit, mësues të rreptë, etj.

Tabela 4.11 Arsyet që keni vështirësi në këto lëndë - Nxënësit

Kategoritë kryesore	Nr.	%
Janë lëndë të vështira, më të vështira se vjet, ushtrime të vështira	243	39.3
Janë lëndë të reja, është hera e parë që i bëjmë	87	14.1
Dembelizmi im, nuk po mësoj sa duhet	87	14.1
Problemet me mësues, shpjegim i shpejtë dhe jo i mirë i mësuesit, mësues të rreptë	54	8.8
Nuk më pëlqen lënda, nuk e kuptoj mësuesin	48	7.7
Vështirësi të kuptoj gjuhën e huaj, ndryshe shkruhet, ndryshe lexohet	33	5.3
Nuk kam asnjë vështirësi	29	4.7
Pa përgjigje	17	2.7
Mos ambjentimi im me shkollën, mësuesit	17	2.7
Më zë paniku, bllokohem kur çohem në mësim,	14	2.3
Boshllëqet që kam trashëguar nga cikli fillor	14	2.3
Standarde të larta për të marrë notën 10-të	8	1.3
Harroj gjërat, nuk më nguliten në kujtesë	6	1.0

Rezultatet për pyetjen kërkimore 2

Pyetja kërkimore 2a. Variablat e dimensionit të përshtatshmërisë e kënaqësisë me shkollën dhe ndryshoret demografike

Gjinia dhe koha e përshtatjes së nxënësve me AMU-në

Një t-test për grupe të pavarura u zhvillua për të krahasuar kohën e përshtatjes me ciklin e ri për djemtë dhe vajzat. Sipas raportimit të nxënësve, nuk kishte ndryshime domethënëse në kohën e përshtatjes për djemtë ($M = 2.83$, $SD = 1.04$) dhe vajzat ($M = 2.93$, $SD = 1.03$); $t(615) = -1.21$, $p < .22$ (dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në $M = -.10$, IK 95% nga -.26 deri .06) ishte e vogël ($\eta = .05$).

Sipas prindërve, kishte ndryshime gjinore domethënëse për kohën e përshtatjes me AMU-në për djemtë (M = 2.11, SD = 1.05) dhe vajzat (M = 1.78, SD = 1.05); t(403) = 2.96, p < .003(dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = .33, IK 95% nga .11 deri .54) ishte e madhe (η = .15). Vajzat, sipas prindërve, ishin përshtatur më shpejt me AMU-në sesa djemtë.

Gjinia dhe niveli i përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën

Sipas raportimit të nxënësve, t-testi për grupe të pavarura nuk tregoi diferenca gjinore statistikisht domethënëse për përshtatshmërinë e nxënësve me shkollën.

Sipas prindërve, vajzat kishin përshtatshmëri dhe kënaqësi më të madhe me AMU-në (M = 5.34, SD = 2.18); t (403) = 2.25, p < .025 (dy drejtimesh) sesa djemtë (M = 5.84, SD = 2.01). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = .22, IK 95% nga .064 deri .93) ishte mesatare (η = .11).

Vendbanimi dhe përshtatshmëria dhe kënaqësia me shkollën

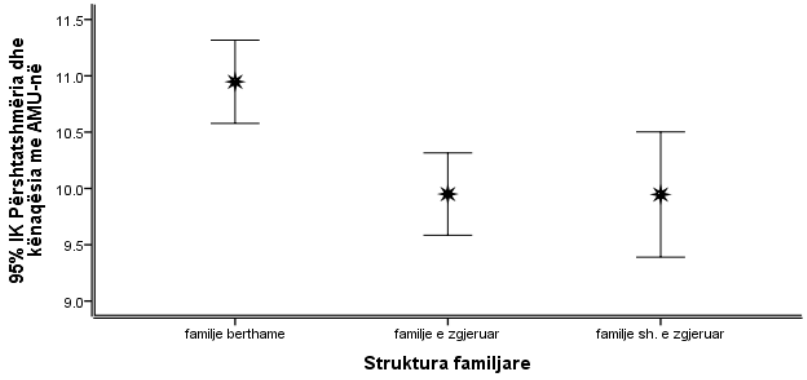
Rezultatet e T-testit treguan se kishte ndryshime domethënëse ndërmjet nxënësve në qytet të cilët raportuan përshtatshmëri dhe kënaqësi më të madhe me shkollën (M=10.10, SD = 3.02) sesa nxënësit në fshat (M = 10.81, SD = 3.13; t(615) = -2.87, p < .004 (dy drejtimesh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = -.71, IK 95% nga -1.20 deri -.22) ishte mesatare (η = .11).

Sipas prindërve, nuk kishte ndryshime domethënëse në përshtatshmërinë dhe kënaqësinë e nxënësve sipas vendbanimit të tyre.

Struktura familjare dhe përshtatshmëria dhe kënaqësia e nxënësve me shkollën

Për të eksploruar këtë ndikim, nxënësit u ndanë në 3 grupe sipas llojit të familjes. Anova ndërmjet grupeve tregoi se kishte një ndryshim statistikor domethënës të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me AMU-në për të tre grupet, $F(2, 608) = 8.07$, $p < .0005$, $\eta^2 = .025$. Testi i Homogjenitetit të variancave tregoi se nuk kishte barazi të variancave në të tre grupet bazuar në testin Leven (2, 608) = 3.96, p < .019. Ndërsa testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch (2, 186.8) = 8.39, p < .0005 dhe Brown-Forsythe (2, 427.78) = 10.53, p < .0005, ishin statistikisht domethënëse. Siç vërehet nga grafiku 4.16, nxënësit me familje bërthamë treguan përshtatshmëri dhe

kënaqësi më të ulët me shkollën sesa nxënësit me familje të zgjeruar dhe shumë të zgjeruar.



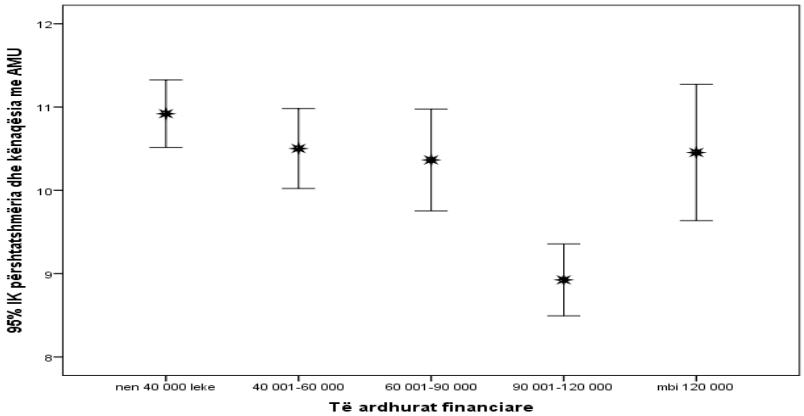
Grafiku 4.16 Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU-në me IK 95% sipas strukturës së familjes

Gjendja financiare dhe përshtatshmëria e kënaqësia me shkollën

Analiza e variancës Anova një drejtimesh tregoi se kishte një ndryshim statistikor domethënës në perceptimin e nxënësve ndaj mësuesve për të pesë grupet, $F(4, 612) = 5.7$, p .0005, me madhësi të vogël efekti $\eta = 3.6\%$. Testi i Homogjenitetit të variancave tregoi se nuk kishte barazi të variancave në të tre grupet bazuar në testin Leven (4, 612) = 5.67, $p < .007$. Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch (4, 170.6) = 12.16, $p < .0005$ dhe Brown-Forsythe (4, 433.2) = 7.02, $p < .0005$, ishin statistikisht domethënëse. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi se nxënësit me të ardhura mbi mesatare në familje (90 001-120 000 Lekë) shprehnin përshtatshmëri dhe kënaqësi më të madhe sesa nxënësit me të ardhura të tjera financiare (ndryshimi varionte nga 1.99-.048).

Përshtatshmëri dhe kënaqësi më të ulët raportonin nxënësit me të ardhura shumë të ulëta në familje. (Grafiku 4.17, ku pikët e ulëta tregojnë përshtatshmërinë dhe kënaqësinë më të madhe të nxënësve me AMU).

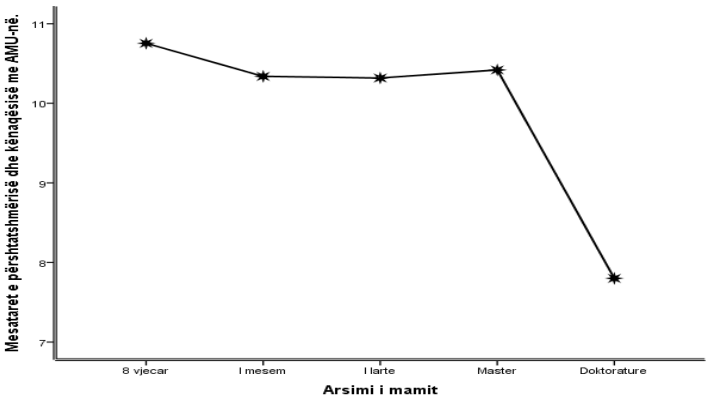
Sipas prindërve, nuk kishte ndikim të nivelit të gjendjes financiare të familjes me përshtatshmërinë e kënaqësinë e nxënësve me shkollën $F(4,400) = 1.00$, $p < .40$.



Grafiku 4.17 Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU-në me IK 95% sipas të ardhurave financiare të familjes

Arsimimi i prindërve dhe përshtatshmëria e kënaqësia me shkollën

Për të vlerësuar këtë ndikim nxënësit u ndanë në 5 grupe sipas nivelit arsimor të nënës. Anova ndërmjet grupeve tregoi se përshtatshmëria dhe kënaqësia e nxënësve me AMU-në varej nga niveli arsimor të nënës, $F(4, 612) = 2.56$, $p < .04$, $\eta^2 = .016$. Testi i Homogjenitetit të variancave tregoi se kishte barazi të variancave në të pesë grupet bazuar në testin Leven (2, 612) = 2.1, p < .08. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi ndryshime domethënëse ndërmjet përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me nënën me doktoraturë ndaj nxënësve me nivelet e tjera të arsimit të nënës (ndryshimi ishte nga -2.95 deri – 2.15, p < .02).

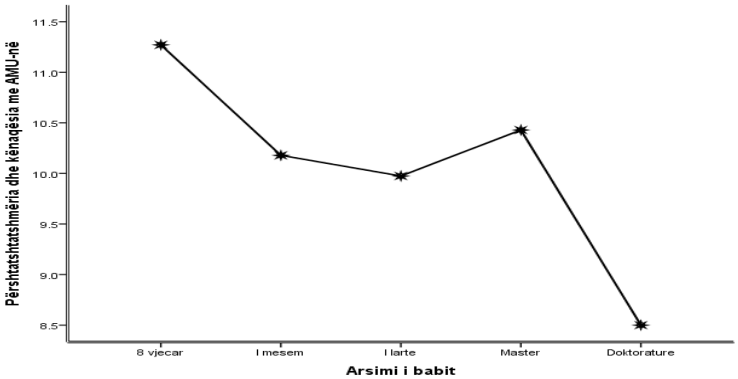


Grafiku 4.18 Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU- në dhe IK 95% sipas nivelit arsimor të nënës

Nxënësit që kishin nënën me doktoraturë treguan përshtatshmëri dhe kënaqësi më të madhe me shkollën sesa nxënësit me nivelet e tjera të arsimit të nënës. Ndërsa nxënësit me nënën me arsim 8-vjeçar deri me master raportonin nivel përshtatshmërie e kënaqësie gati të njëjtë (Grafiku 4.18).

Anova një-drejtimëshe tregoi se kishte dallime ndërmjet përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU-në sipas nivelit arsimor të babait, $F(4, 612) = 5.57$, $p < .0005$, me madhësi efektit 3.5%. Testi Leven (2, 612) = .63, p < .64 tregoi se kishte barazi të variancave në të pesë grupet. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi se nxënësit që kishin babain me doktoraturë paraqitën përshtatshmëri dhe kënaqësi më të madhe me shkollën sesa grupet e tjera (ndryshimi në përshtatshmëri dhe kënaqësi ishte përkatësisht 1.1, 1.3 dhe 2.8. p < .002). (Grafiku 4.19).

Sipas raportimit të prindërve, nuk kishte ndikim të nivelit arsimor të prindërve mbi përshtatshmërinë e kënaqësinë e nxënësve me shkollën (arsimimi i nënës $F(4,400) = 1.06$, $p < .37$ dhe arsimimi i babait $F(3,401) = .42$, $p < .73$).



Grafiku 4.19 Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU-në me IK 95% sipas nivelit arsimor të babait

Pyetja kërkimore 2b. Dimensionet e përshtatshmërisë sociale dhe ndryshoret demografike

Perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve dhe karakteristikat demografike

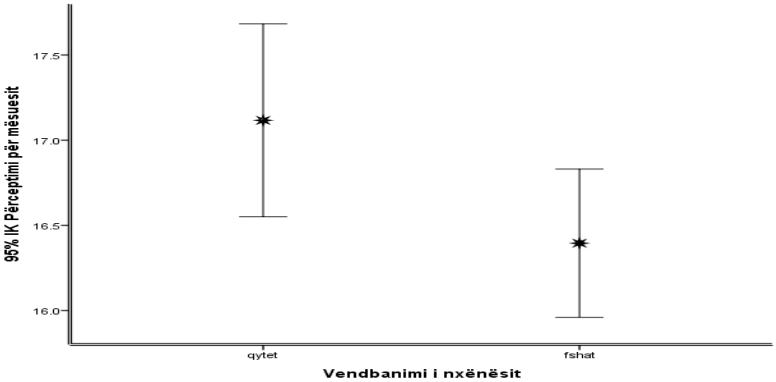
Gjinia dhe perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve

Sipas raportimit të nxënësve, t-testi për grupe të pavarura nuk tregoi diferenca gjinore statistikisht domethënëse në perceptimin e nxënësve ndaj mësuesve.

Vendbanimi dhe perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve

T-testi për grupe të pavarura tregoi diferenca statistikisht domethënëse në perceptimin ndaj mësuesve të nxënësve në qytet (M = 17.12, SD = 4.96) dhe nxënësve që jetonin në fshat M = 16.39, SD = 3.29; t(615) = 2.00, p < .05, dy drejtimësh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M =.72, IK 95% nga .02 deri 1.43) kishte ndikim mesatar (η = .08). Nxënësit me vendbanim në fshat treguan një perceptim më të mirë për mësuesit e tyre sesa nxënësit me vendbanim në qytet (Grafiku 4.20).

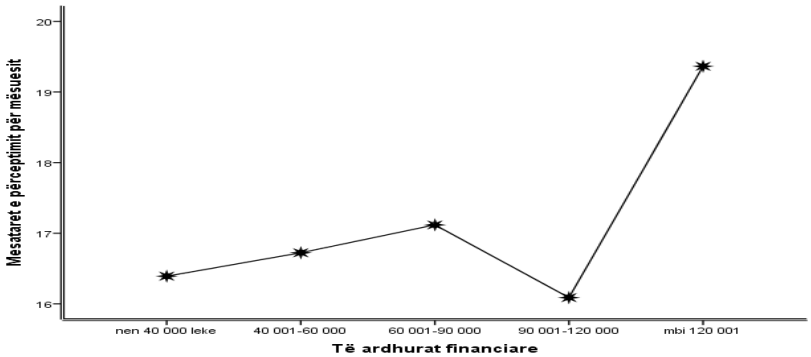
Sipas raportimit të prindërve, kishte ndryshime domethënëse për qëndrimin ndaj mësuesve të nxënësve në qytet (M = 5.33, SD = 1.40) dhe në fshat (M = 5.04, SD = 1.32; t(403) = 2.08, p < .04, dy drejtimësh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M =.28, IK 95% nga .02 deri .55) kishte ndikim mesatar (η = .10). Gjetjet ishin konform me raportimin e nxënësve.



Grafiku 4.20 Mesataret e perceptimit të nxënësve për mësuesit me IK 95% sipas vendbanimit

Gjendja financiare dhe perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve

Anova një drejtimëshe ndërmjet grupeve tregoi se perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve ndikohej sipas niveleve të gjendjes financiare të familjes, $F(4, 612) = 3.85$, $p < .004$, me madhësi të vogël efekti, $\eta = 2.5\%$. Testi Leven $(4, 612) = 6.79$, $p < .01$, tregoi se nuk kishte barazi të variancave në të tre grupet. Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch $(4, 149.98) = 2.72$, $p < .04$, Brown-Forsythe $(4, 232.52) = 3.18$, $p < .02$, ishin statistikisht domethënëse. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi se nxënësit me të ardhura shumë të mira në familje (mbi 120 001 Lekë) kishin një perceptim më negativ për mësuesit sesa nxënësit me të ardhura të tjera financiare (ndryshimi varionte nga 3.3 - .30) (Grafiku 4.21, ku pikët e ulëta tregojnë një perceptim më të mirë të nxënësve për mësuesit).



Grafiku 4.21 Mesataret e perceptimit të nxënësve ndaj mësuesve me IK 95% sipas të ardhurave financiare të familjes

Struktura familjare dhe perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve

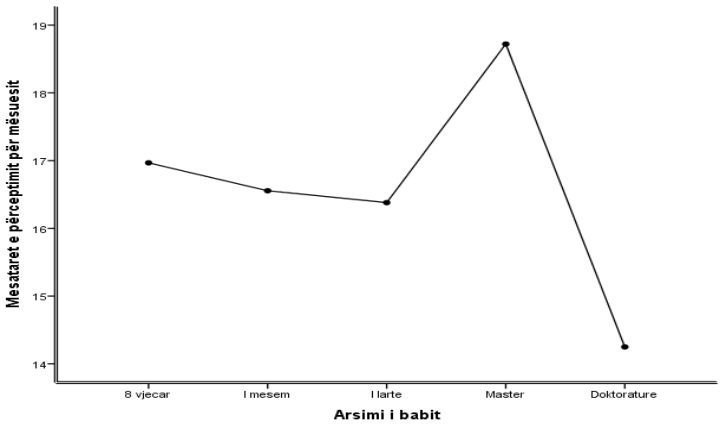
Anova një drejtimëshe ndërmjet grupeve tregoi se kishte një ndryshim statistikor domethënës në perceptimin e nxënësve ndaj mësuesve për të tre grupet, $F(2, 608) = 3.65$, $p < .03$, $\eta^2 = .012$. Për këtë nxënësit u ndanë në 3 grupe sipas llojit të familjes. Testet zbuluan se nxënësit me familje shumë të zgjeruar kishin një perceptim më të mirë për mësuesit sesa nxënësit me familje bërthamë dhe të zgjeruar (ndryshimi në mesataret e perceptimit ndaj mësuesve varionte nga .68 deri në 1.55, $p < .02$) (Tabela 4.12).

Tabela 4.12 Statistikat përshkruese të perceptimit të nxënësve ndaj mësuesve kundrejt strukturës së familjes

Struktura e familjes	N	M	SD	95% Intervali i Konfidencës për M		Min.	Mak.
				Kufiri i poshtëm	Kufiri i sipërm		
Familje bërthamë	319	17.16	4.48	16.66	17.65	8	33
Familje e zgjeruar	234	16.48	4.60	15.90	17.07	8	33
Familje sh. e zgjeruar	58	15.60	3.86	14.45	16.62	8	28
Totali	611	16.75	4.49	15.67	17.11	8	33

Niveli arsimor i prindërve dhe perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve

Analiza e variancës një drejtimëshe tregoi se nuk kishte një ndryshim statistikor domethënës të nivelit arsimor *të nënës* ndaj perceptimit për mësuesit, $F(4, 612) = 2.29$, $p < .06$. Niveli arsimor *i babait* ndikonte tek perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve, $F(4, 612) = 2.84$, $p < .03$ dhe me madhësi efekti prej 1.8%. Testi i Homogjenitetit të variancave tregoi barazi të variancave në të pesë grupet bazuar në testin Leven $(4, 612) = 1.47$, $p < .21$. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi se nxënësit me babain me master kishin perceptime më të këqija për mësuesit të ndaj atyre të niveleve të tjera, ndërsa për përceptim më të mirë për mësuesit dalloheshin nxënësit me babain me doktoraturë (Grafiku 4.22, pikët e ulëta tregojnë për perceptim më të mirë për mësuesit).



Grafiku 4.22 Mesataret e perceptimit ndaj mësuesve sipas nivelit arsimor të babait (sipas deklarimit të nxënësve

Kontrolli dhe ndihma e prindërve dhe karakteristikat demografike

Gjinia, Vendbanimi dhe kontrolli e ndihma e prindërve

Sipas raportimit të nxënësve dhe të prindërve, t-testi për grupe të pavarura, tregoi se kontrolli dhe ndihma e prindërve nuk ndikohej sipas gjinisë dhe vendbanimit.

Lloji i shkollës dhe kontrolli e ndihma e prindërve

T-testi për grupe të pavarura tregoi se qëndrimi i prindit varej sipas llojit të shkollës (publike-jopublike). Ndihma dhe kontrolli i prindit rezultoi të ishte më i madh për fëmijët që mësonin në shkolla publike ($M = 3.61$, $SD = 1.81$) sesa ndaj atyre që mësonin në shkolla jopublike ($M = 4.58$, $SD = 2.19$; $t(615) = -5.46$, $p < .0005$, dy drejtimësh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në $M = -.97$, IK 95% nga 1.31 deri -.62) ishte e madhe ($\eta = .21$).

Struktura e familjes, Gjendja financiare, Arsimimi i prindërve dhe Kontrolli e ndihma e prindërve

Anova një drejtimëshe ndërmjet grupeve tregoi se nuk kishin ndikim mbi kontrollin dhe ndihmën e prindit ndryshoret e pavarura, si: struktura e familjes, $F(2,608) = 2.87$, $p < .057$; gjendja financiare, $F(4,612) = 1.56$, $p < .18$; arsimimi i nënës, $F(4,612) = 1.20$, $p < .30$ dhe i babait, $F(4,612) = 1.36$, $p < .24$.

Vështirësitë në sjellje të nxënësve dhe karakteristikat demografike

Gjinia dhe ndikimi i vështirësive në sjellje

T-Testi për grupe të pavarura tregoi ndryshime të rëndësishme gjinore ndërmjet djemve dhe vajzave përsa i përket ndikimit të vështirësive në sjellje. Vajzat treguan një ndikim më të ulët të vështirësive që ata gjenin në AMU, në sjelljen e tyre ($M = 6.23$, $SD = 2.90$), sesa djemtë ($M = 5.66$, $SD = 2.77$, $t(615) = -2.50$, $p < .014$, (diferenca në $M = -.57$, IK 95% nga 1.02 deri -.12). Madhësia e efektit kishte ndikim mesatar ($\eta = .10$).

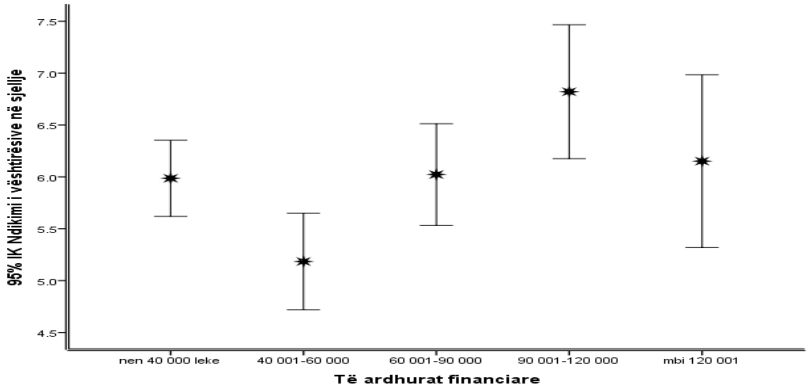
Vendbanimi dhe vështirësitë në sjellje

Sipas raportimit të nxënësve, T-Testi për grupe të pavarura nuk ishte domethënës për ndikimin e vështirësive në sjellje sipas vendbanimit.

Sipas raportimit të prindërve, prindërit e nxënësve në qytet kishin një ndikim më të ulët të vështirësive në sjelljen e fëmijëve të tyre, (M = 9.46, SD = 3.79) sesa prindërit e nxënësve në fshat (M = 8.59, SD = 3.36; t(403) = 2.41, p < .016, dy drejtimësh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M =.87, IK 95% nga .17 deri 1.57) kishte ndikim mesatar (η = .12).

Gjendja financiare dhe vështirësitë në sjellje

Anova një drejtimëshe tregoi ndikimin e gjendjes financiare të familjes tek vështirësitë në sjellje, F (4, 612) = 4.24, $p < .002$, $\eta^2 = .027$. Testi Leven (4, 612) = 2.67, p < .03 nuk mbështeti barazinë e variancave për të pesë grupet. Megjithatë testet Robust për barazi të mesatareve treguan se testet Welch (4, 162.5) = 4.48, p < .01, Brown-Forsythe (4, 393.7)= 4.67, p < .01, ishin statistikisht domethënëse. Krahasimi Post Hoc u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi se nxënësit me nivel ekonomik mbi mesataren (90 001-120 000 L) paraqitën ndikim më të ulët të vështirësive në sjelljen e tyre sesa nxënësit me nivele të tjera ekonomike (me ndryshim nga 1.6 deri në .04) (Grafiku 4.23, ku pikët e ulëta matin nivelin më të lartë të vështirësive në sjellje).



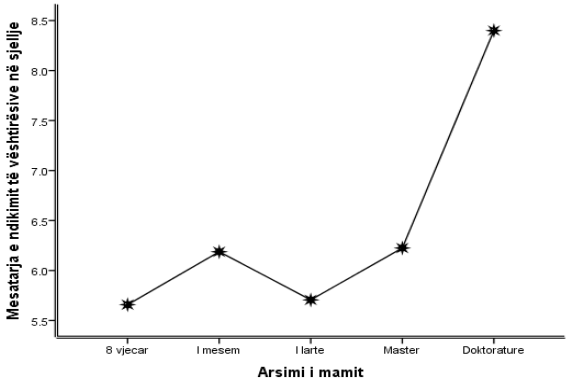
Grafiku 4.23 Mesataret e ndikimit të vështirësive në sjellje me IK 95% sipas nivelit të të ardhurave financiare të familjes (raportimi i nxënësve)

Arsimimi i prindërve dhe vështirësitë në sjellje të nxënësve

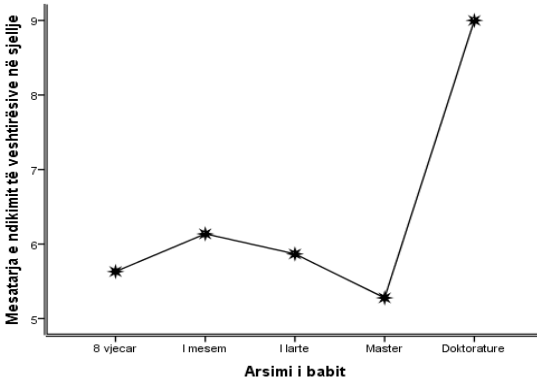
Anova ndërmjet grupeve tregoi se vështirësitë në sjellje të nxënësve ndikoheshin sipas arsimit të nënës, F (4, 612) = 3.2, $p < .02$, $\eta^2 = .02$. Testi Leven (4, 612) = 2.25, p < .06, tregoi barazi të variancave në të pesë grupet. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi se

nxënësit me nënën me doktoraturë treguan më pak vështirësi në sjelljen e tyre sesa nxënësit me nënën me nivele të tjera të arsimit. (Grafiku 4.24).

Vështirësitë në sjellje të nxënësve ndikoheshin edhe nga arsimimi i babait, F (4, 612) = 3.73, $p < .005$, $\eta^2 = .023$. Testi Leven (4, 612) = 1.49, p <.20, tregoi barazi të variancave në të pesë grupet. Krahasimi Post Hoc për të vlerësuar dyshet ndërmjet grupeve, u zhvillua duke përdorur testin Tukey HSD, i cili zbuloi se nxënësit me babain me doktoraturë treguan më pak vështirësi në sjelljen e tyre sesa nxënësit me babain me nivele të tjera të arsimit (Grafiku 4.25).



Grafiku 4.24 Mesataret e ndikimit të vështirësive në sjellje sipas nivelit arsimor të nënës



Grafiku 4.25 Mesataret e ndikimit të vështirësive në sjellje sipas nivelit arsimor të babait

Struktura familjare dhe vështirësitë në sjellje

Anova ndërmjet grupeve tregoi se struktura e familjes nuk kishte ndikim mbi vështirësitë në sjelljen e nxënësve, F(2, 608) = 2.47, $p < .09$.

Pyetja kërkimore 2c. Llojet e vështirësive me të cilat përballen nxënësit kur fillojnë AMU-në, sipas raportimit të nxënësve, prindërve dhe mësuesve

Tabelat 4.13 dhe 4.14 në faqen tjetër, tregojnë rezultatet për pyetjen e hapur *"Cilat ishin vështirësitë kur filluat klasën e gjashtë?"sipas* raportimit të nxënësve dhe prindërve të tyre. 70% e nxënësve raportuan vështirësi në lëndët e reja, në përshtatjen me numrin e madh të mësuesve dhe një ndër pesë nxënës kishte problem përshtatjen me shokët e rinj.

Tabela 4.13 Vështirësitë kur filluat klasën e gjashtë (AMU) - Nxënësit

Kategoritë kryesore	Nr.	%
Lëndët e reja, mësime më të vështira, lëndë më shumë	428	69.3
Përshtatja me shumë mësues, një mësues për çdo lëndë	407	66.0
Përshtatja me shokët e rinj	118	19.1
Shkollë e re, rregulla të reja	51	8.3
Asnjë vështirësi	46	7.4
Ngarkesë mësimore, orar më i gjatë mësimor	31	5.0
Ankth, emocione	21	3.4
Mësimi paradite	10	1.7
Kërkesë më e madhe llogarie	10	1.7
Pa përgjigje	8	1.3

Sipas prindërve (Tabela 4.14), vështirësia kryesore ishte përshtatja me mësuesit (71.1%), pastaj vinin lëndët e reja, përshtatja me shkollën, rregullat, orarin e gjatë mësimor dhe ngarkesën e madhe. Mungesë të vështirësive në fillimin e klasës së gjashtë raportuan 7.4% e nxënësve dhe 11.5% e prindërve.

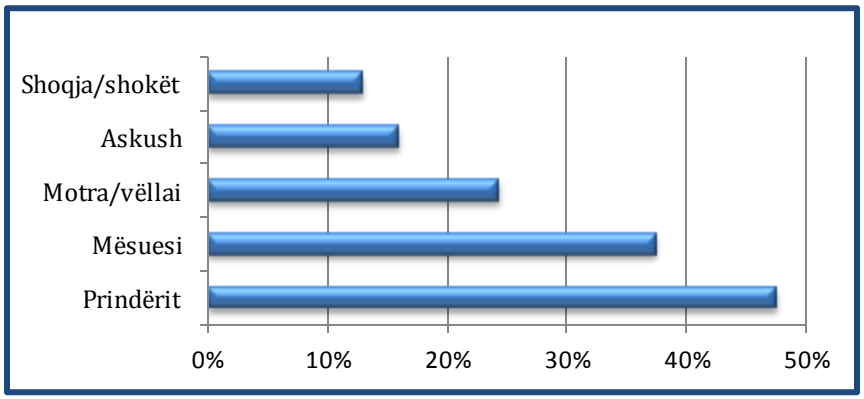
Tabela 4.14 Vështirësitë e fëmijës kur filloi klasën e gjashtë - Prindërit

Kategoritë kryesore	Nr.	%
Përshtatja me mësuesit, një mësues një lëndë	288	71.1
Lëndë të reja, të vështira	166	41.1
Përshtatja me rregullat, shkollën; orarin e gjatë, ngarkesë sh. e madhe mësimore, shumë detyra, pesha e rëndë e çantës	113	27.7
Nuk paraqiti vështirësi	47	11.5
Përshtatja me shokët dhe zënia e shokëve të rinj	29	7.1
Pa përgjigje	19	4.8
Mungesa e vëmendjes, mosangazhimi në mësim; mos ambientimi nga pushimet verore	11	2.6
Udhëtimi për në shkollë	9	2.2
Ndërrimi i shkollës	8	1.9
Zgjimi më herët se vitin e kaluar	5	1.1
Mosdija e gjuhës shqipe	2	0.5

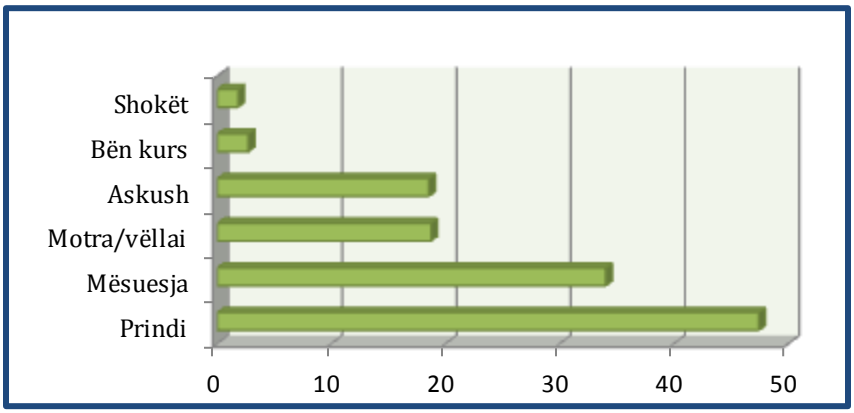
Pyetja kërkimore 2d. Çfarë është bërë për kapërcimin e vështirësive?

Pyetja e hapur drejtuar nxënësve dhe prindërve *"Kush po ju ndihmon për të kapërcyer vështirësitë në lëndët e vështira?"*, prodhoi përkatësisht grafikët 4.26 dhe 4.27, ku peshën më të madhe e mbante familja (prindërit dhe motrat/vëllezërit më të mëdhenj –

72% sipas nxënësve dhe me 65% sipas prindërve), pastaj radhitej ndihma nga mësuesit (38% sipas nxënësve dhe 33% sipas prindërve), ndihmë nga askush (me % të barabarta) dhe në fund ndihma nga shokët (13% sipas nxënësve dhe 2% , sipas prindërve).



Grafiku 4.26 Ndihma për lëndët e vështira – Nxënësit



Grafiku 4.27 Ndihma për lëndët e vështira – Prindërit

Pyetja e hapur drejtuar nxënësve *"Çfarë duhet të bëjë mësuesi për t'iu lehtësuar juve të nxënit?"* prodhoi kategoritë e paraqitura në Tabelën 4.15. Përqindjet më të mëdha për lehtësimin e të nxënit, sipas fëmijëve, lidheshin me kategoritë akademike (71.6% - shpjegim më të qartë, lehtësim nga detyrat, ngritje çdo ditë në mësim) ndërsa të tjerat me kategoritë e afektit, sjelljes, motivimit dhe vëmendjes që duhej të tregohej nga ana e mësuesve.

Tabela 4.15 Çfarë duhet të bëjë mësuesi për t'iu lehtësuar juve të nxënit - Nxënësit

Kategoritë kryesore	**Nr.**	**%**
Shpjegim më të qartë, më të mirë, mësim më interesant dhe më të thjeshtë për t'u kuptuar	352	57.1
Të na mbajnë më afër, të na ndihmojnë, më tolerantë	83	13.4
Të na lehtësojnë nga detyrat	63	10.2
Jo të ashpër me nxënësit, jo dhunë fizike, jo presion, por vetëm qortime, t'i përgjigjen kërkesave tona	84	13.6
Asgjë, sepse përpiqen shumë për ne	48	7.8
Të na motivojnë më shumë për të mësuar	35	5.7
Pa përgjigje	30	4.9
Të na pyesin çdo ditë	27	4.3
Vëmendje më të madhe për nxënësit në vështirësi	21	3.4
Më shumë ekskursione, aktivitete	4	0.6

Në pyetjet e intervistës drejtuar *mësuesve "Çfarë punë bëni ju për t'u lehtësuar fëmijëve përshtatjen?",* mësuesit treguan metodat dhe procedurat që ndiqnin sidomos në muajt e parë të fillimit të klasës së gjashtë. Këto konsistonin në:

- Krijimin e afrimitetit të mësuesit kujdestar me fëmijën dhe krijimi i një ambienti të ngrohtë për të me qëllim sigurimin e lehtësive në komunikim
- Prezantimin e shkurtër me fjalë i të gjithë mësuesve nga mësuesi kujdestar
- Prezantimin e lëndës si një lëndë e bukur dhe interesante, heqja e frikës për lëndën dhe mësuesin
- Trajtimin e fëmijëve të gjithë njësoj, me kujdes dhe vëmendje
- Njohjen e veçorive, interesave dhe e nivelit akademik të fëmijës
- Lënien e lirë për zgjedhjen e bankës dhe shokut/shoqes së bankës nga mësuesi
- Dhënien gjithmonë të drejtë fëmijës, sidomos 2-3 javët e para dhe dhënia prioritet në plotësimin e kërkesave të tij/saj për krijimin e besimit dhe sigurisë tek fëmija se mësuesi kujdestar e dëgjon, e do dhe ia zgjidh problemet
- Mënyra e thjeshtë dhe e kuptueshme e shpjegimit të mësuesit lidhur me moshën e nxënësit
- Zbatimi i disa metodave të ndryshme në mësimdhënie me qëllim verifikimin nga mësuesi se cilat metoda u përshtaten më mirë grupeve të nxënësve
- Praktikimi në fillim i diskutimeve me nxënës për të parë interesat dhe pritshmëritë e tyre në lidhje me lëndën.

Rezultatet për pyetjen kërkimore 3

Pyetja kërkimore 3a. Korrelacionet ndërmjet dimensioneve akademike, të përshtatshmërisë me shkollën dhe të përshtatshmërisë sociale

Tabela 4.16 në faqen tjetër, paraqet korrelacionet e dimensioneve të pyetësorit të nxënësve. Sipas saj, përshtatshmëria me shkollën, qëndrimi i nxënësve ndaj detyrave të shtëpisë, perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve korrelonin pozitivisht në mënyrë domethënëse me njëra-tjetrën, ndërsa arritjet akademike të nxënësve të kl. 6-të korrelonin negativisht me perceptimin e nxënësve ndaj përparimit.

Tabela 4.16 Korrelacionet e plota ndërmjet dimensioneve sipas pyetësorit të nxënësve

		1	2	3	4	5	6	7	8
1. Arritjet akademike kl. 5	r								
	Sig.	1							
2. Arritjet akademike kl. 6	r	**.917****							
	Sig.	.000	1						
3. Përshtatshmëria e kënaqësia me shkollën	r	-.073	-.094*						
	Sig.	.069	.020	1					
4. Perceptimi ndaj përparimit	r	-.002	**-.294****	.103*					
	Sig.	.964	.000	.011	1				
5. Ndikimi vështirësive në sjellje	r	.123**	.158**	-.048	.041				
	Sig.	.002	.000	.231	.306	1			
6. Perceptimi për mësuesit	r	-.091*	-.086*	**.472****	.013	-.031	1		
	Sig.	.023	.033	.000	.749	.443			
7. Qëndrimi i prindit	r	.059	.074	.099*	-.058	.012	**.211****	1	
	Sig.	.144	.066	.014	.152	.771	.000		
8. Qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë	r	-.161**	-.154**	**.304****	.007	-.063	**.566****	.180**	1
	Sig.	.000	.000	.000	.867	.117	.000	.000	

* Korrelacioni është domethënës në nivelin 0.05 (2-drejtimësh).
** Korrelacioni është domethënës në nivelin 0.01 (2-drejtimësh)

Korrelacionet e dimensioneve të pyetësorit të prindërve paraqiten në Tabelën 4.17, ku përshtatshmëria me shkollën korrelonte pozitivisht me kontrollin dhe ndihmën e prindit, me qëndrimin ndaj mësuesve, me qëndrimin ndaj shokëve, me perceptimin ndaj

përparimit. Arritjet akademike të kl. 6-^{të} korrelonin pozitivisht shumë fort me arritjet akademike të kl. 5-^{të} dhe negativisht me perceptimin ndaj përparimit.

Tabela 4.17 Korrelacionet e plota të dimensioneve sipas pyetësorit të prindit

		1	2	3	4	5	6	7	8
1. Përshtatshmëria me shkollën	r	1							
	Sig.								
2. Ndikimi vështirësive në sjellje	r	-.071	1						
	Sig.	.154							
3. Perceptimi ndaj përparimit	r	.138**	-.076	1					
	Sig.	.005	.128						
4. Kontrolli e ndihma e prindit	r	**.243****	-.167**	-.014	1				
	Sig.	.000	.001	.778					
5. Qëndrimi ndaj shokëve	r	**.203****	-.090	.093	-.097	1			
	Sig.	.000	.070	.061	.051				
6. Qëndrimi ndaj mësuesve	r	**.289****	.047	.086	.101*	.173**	1		
	Sig.	.000	.341	.085	.042	.000			
7. A. akademike kl. 5	r	-.045	.145**	.109*	-.184**	-.045	-.013	1	
	Sig.	.372	.004	.028	.000	.371	.787		
8. A. akademike kl. 6	r	-.079	**.192****	**-.231****	-.166**	-.056	-.013	**.905****	1
	Sig.	.113	.000	.000	.001	.259	.798	.000	

** Korrelacioni është domethënës në nivelin 0.01 (2-drejtimësh).
* Korrelacioni është domethënës në nivelin 0.05 (2-drejtimësh).

Pyetja kërkimore 3b. Ndikimi i perceptimit ndaj përparimit dhe i vështirësive në sjellje për parashikimin e arritjeve akademike të kl. 6-^{të}, pas kontrollit për ndikimin e ndryshoreve demografike

Regresioni i shumëfishtë hirarkik u përdor për të vlerësuar ndikimin e perceptimit ndaj përparimit dhe të vështirësive në sjellje për të parashikuar arritjet akademike të kl. 6-^{të}, pas kontrollit për ndikimin e variablave demografikë si: gjinia, vendbanimi, struktura familjare, niveli arsimor i prindërve dhe të ardhurat financiare. Analizat paraprake siguruan se nuk kishte asnjë shkelje të supozimeve për normalitet, linearitet, multikollinearitet dhe homoscedasticitet.

Analizat e regresionit, gjithsej 7, u kryen me metodën Enter duke vendosur ndryshoret si më poshtë: në bllokun 1 = gjininë e nxënësit, në bllokun 2 = vendbanimin, në bllokun 3 = strukturën familjare, në bllokun 4 = nivelin arsimor të nënës, në bllokun 5

= nivelin arsimor të babait, në bllokun 6 = të ardhurat financiare dhe në bllokun 7 = perceptimin ndaj përparimit dhe ndikimin e vështirësive në sjellje. Pas vendosjes së secilit variabël demografik në blloqet përkatëse, gjinia shpjegoi 5% të variancës në arritjet akademike kl. 6-të (β = .21, t = 5.41, p < .0005), vendbanimi 2% (β = -.14, t = -.365, p < .0005), struktura familjare 0.7% (β = .08, t = 2.1, p < .0005), arsimimi i mamit 11.4% (β = .38, t=9.21, p< .0005), arsimimi i babait 0.8% (β=.12, t=2.39, p< .017), të ardhurat financiare 1.8% (β = .17, t = 3.67, p < .0005). Pas hyrjes në bllokun e shtatë të perceptimit ndaj përparimit dhe të vështirësive në sjellje, varianca totale e shpjeguar nga modeli ishte 29%, F(8,600) = 30.30, p < .0005. Dy variablat, perceptimi ndaj përparimit dhe vështirësitë në sjellje, shpjeguan një shtesë prej 7.5% të variancës në arritjet akademike kl. 6-të pasi u kontrolluan më parë ndryshoret demografike. R^2 e ndryshuar = .075, F e ndryshuar (2, 600) = 31.67, p<.0005 (Tabela 4.18). Në modelin e fundit, variablat domethënës dhe sipas kontributit të tyre parashikues në model, duke filluar nga më ndikuesi, ishin: *perceptimi ndaj përparimit* (β = -.26), *gjinia* (β = .19), *arsimimi i nënës* (β = .18), *të ardhurat financiare* (β = .16) dhe *vështirësitë në sjellje* (β = .12).

Tabela 4.18 Rezultatet e regresionit në parashikimin e arritjeve akademike nga perceptimi ndaj përparimit dhe vështirësitë në sjellje, pasi janë kontrolluar më parë variablat demografikë (raportimi i nxënësve)

	Arritjet akademike kl. 6-të					
Ndryshoret parashikuese	Korrelacioni Pearson (A.akad.kl. 6-të)	R^2	R^2 e ndryshuar	Koef. Beta standartizuar	t	F p<.005
1. Gjinia	.214	.046 [a]	.046	.214	5.41	29.27**
2. Vendbanimi	-.147	.066 [b]	.020	-.142	-3.62	21.50**
3. Struktura familjare	.083	.073 [c]	.007	.082	2.10	15.89**
4. Arsimimi i nënës	.365	.187 [d]	.114	.383	9.21	34.79**
5. Arsimimi i babait	.309	.195 [e]	.008	.118	2.39	29.19*
6. Të ardhurat financiare	.326	.213 [f]	.018	.170	3.67	27.08**
7.1 Perceptimi ndaj përparimit	-.294	.288 [g]	.075	-.260	-7.34	30.30**
7.2 Vështirësitë në sjellje	.158	.288 [g]	.075	.125	3.55	30.30**

Variablat parashikues: (a), (b), (c), (d), (e), (f). Variabli i varur: (g) Arritjet akademike kl. 6.
*p<.011, **p<.0005.

Sipas deklarimit të prindërve, analizat e regresionit, gjithsej 6, me metodën Enter u kryen si më poshtë duke vendosur: në bllokun 1 = gjininë, në bllokun 2 = vendbanimin, në bllokun 3 = nivelin arsimor të nënës, në bllokun 4 = nivelin arsimor të babait, në bllokun 5 = të ardhurat financiare dhe në bllokun 6 = perceptimin ndaj përparimit dhe ndikimin e vështirësive në sjellje. Pas vendosjes së secilit variabël demografik në blloqet përkatëse, gjinia shpjegoi 1.6% të variancës në arritjet akademike kl. 6$^{-të}$ (β = .13, t = 2.55, p < .011, R^2 = 1.6%), vendbanimi 4.3% (β = -.16, t = -3.37, p < .001, R^2 = 4.3%), arsimimi i mamit 13% (β = .34, t = 6.33, p < .0005, R^2 = 13%), arsimimi i babait 15.2% (β = .20, t = 3.22, p < .001, R^2=15.2%), të ardhurat financiare 15.2% (β = .003, t = 0.58, p < .95, R^2 = 15.2%) (Tabela 4.19). Pas hyrjes në bllokun e gjashtë të perceptimit ndaj përparimit dhe të vështirësive në sjellje, varianca totale e shpjeguar nga modeli si e tërë ishte 17.3%, F(7,404) = 11.89, p < .0005. Dy variablat, perceptimi ndaj përparimit dhe vështirësitë në sjellje, shpjeguan një shtesë prej 2.1% të variancës në arritjet akademike kl. 6$^{-të}$ pasi u kontrolluan më parë gjinia, vendbanimi, struktura familjare, niveli arsimor i nënës, niveli arsimor i babait dhe të ardhurat financiare. R^2 e ndryshuar = .021, F e ndryshuar (2, 397) = 5.12, p < .006. Në modelin e fundit, variablat statistikisht domethënës dhe sipas kontributit të tyre parashikues në model, duke filluar nga më ndikuesi, ishin: *arsimimi i nënës* (β = .22), *arsimimi i babait* (β = .18), *gjinia* (β = .14) dhe *vështirësitë në sjellje* (β = .12) (Tabela 4.19).

Tabela 4.19 Rezultatet e regresionit në parashikimin e arritjeve akademike nga perceptimi ndaj përparimit dhe vështirësitë në sjellje, pasi janë kontrolluar më parë variablat demografikë (raportimi i prindërve)

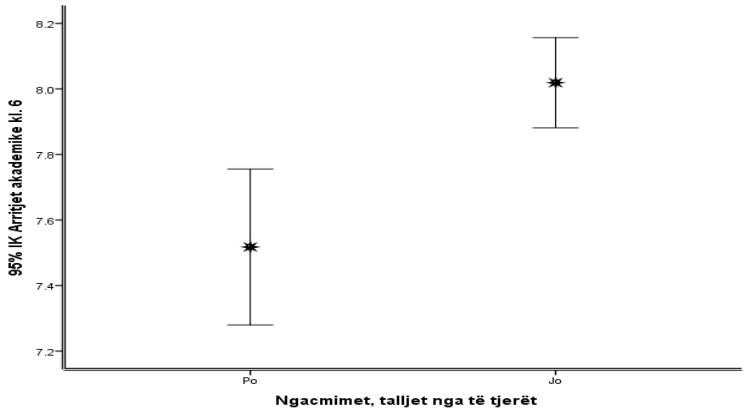
	Arritjet akademike kl. 6$^{-të}$					
Ndryshoret parashikuese	Korrelacioni Pearson (A. akad.kl. 6)	R^2	R^2 i ndryshuar	Koef. Beta i standartizuar	t	F (p<.011)
1.Gjinia	.126	.016[a]	.016	. 126	2.55	6.52*
2. Vendbanimi	-.169	.043[b]	.027	-.165	-3.37	9.04**
3. Arsimimi i nënës	.334	.130[c]	.087	.337	6.33	19.97**
4. Arsimimi i babait	.331	.152[d]	.022	.202	3.22	17.93**
5. Të ardh. financiare	.202	. 152[e]	.022	.003	.058	14.31**
6.1 Perceptimi ndaj përparimit	-.079	.173[f]	.021	-.077	-1.66	11.89**
6.2 Vështirësitë në sjellje	.192	.173[f]	.021	.121	2.56	11.89**

Variablat parashikues: (a), (b), (c), (d), (e), (f). Variabli i varur: (g) Arritjet akademike kl. 6.
*p<.011. **p<.0005.

Pyetja kërkimore 3c. Ndikimi i ngacmimit të nxënësve nga të tjerët në arritjet akademike dhe në nivelin e përshtatshmërisë me shkollën

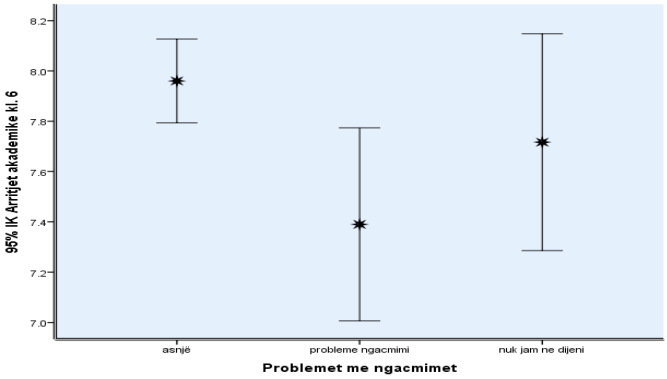
Problemet e ngacmimit nga të tjerët dhe arritjet akademike në AMU

T-testi për grupe të pavarura tregoi se arritjet akademike të kl. 6-^{të} të nxënësve që kishin pasur probleme ngacmimi dhe talljeje nga të tjerët në shkollë (M = 7.52, SD = 1.57), ishin më të ulëta sesa arritjet e nxënësve që nuk kishin pasur probleme ngacmimi nga të tjerët (M = 8.02, SD = 1.48; t(615) = -3.69, p < .0005 (dy drejtimësh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = -.50, IK 95% nga -.77 deri -.23) ishte e madhe (η = .15) (Grafiku 4.28).



Grafiku 4.28 Mesataret e arritjeve akademike kl. 6-të me IK 95% mbi bazën e problemeve të ngacmimeve nga të tjerët në shkollë (nxënësit)

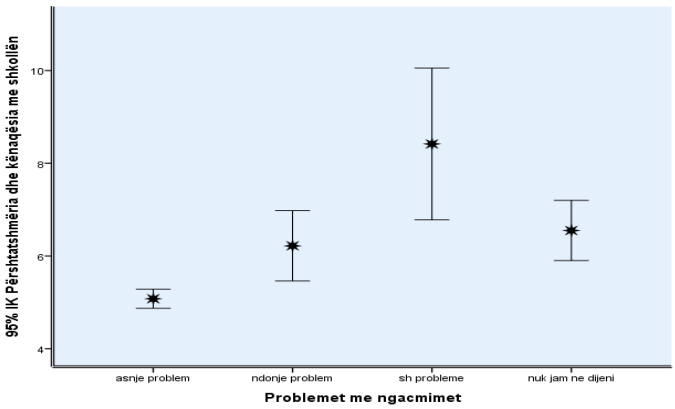
Sipas raportimit *të prindërve*, Anova një drejtimëshe ndërmjet grupeve me ekuacion *F* (2, 402) = 3.64, *p* < .03, me madhësi të vogël efekti, η = 3%, tregoi se fëmijët që nuk kishin pasur probleme ngacmimi nga të tjerët në shkollë, kishin arritje më të mira (M = 7.96, SD = 1.44), sesa fëmijët që kishin pasur shumë probleme të tilla (M = 7.39, SD = 1.39, me diferencë në mesatare M = .57) (Grafiku 4.29).



Grafiku 4.29 Mesataret e arritjeve akademike kl. 6$^{-\text{të}}$ me IK 95% mbi bazën e problemeve të ngacmimeve nga të tjerët në shkollë (prindërit)

Problemet e ngacmimit nga të tjerët dhe përshtatshmëria me shkollën

Sipas raportimit të prindërve, Anova një drejtimëshe ndërmjet grupeve tregoi se përshtatshmëria me shkollën ndikohej nga ngacmimet e fëmijëve nga të tjerët, F (3, 401) = 20.12, p <.0005, me madhësi mesatare efekti, η = .13. Fëmijët që nuk kishin pasur probleme ngacmimi nga të tjerët në shkollë, treguan përshtatshmëri dhe kënaqësi më të madhe me shkollën (M = 5.08, SD = 1.78), sesa fëmijët që kishin pasur shumë probleme ngacmimi (M = 8.42, SD = 2.57, me diferencë në mesatare M = – 3.34) (Grafiku 4.30).



Grafiku 4.30 Mesataret e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me shkollën me IK 95% mbi bazën e ngacmimeve nga të tjerët (prindërit)

Pyetjet e hapura që do të analizojmë më poshtë, i përkasin pjesës së përshtatshmërisë sociale të nxënësve. Me kalimin e nxënësve në AMU, disa gjëra ndryshuan edhe në rrethin e tyre shoqëror.

Tabela 4.20 paraqet kategoritë kryesore për pyetjen *"Çfarë ndryshoi tek shoqëria juaj?"*. Gati gjysma e nxënësve (47%) pohoi se nuk ndryshoi asgjë, ndërsa pjesa tjetër

(50%) raportoi ndryshimet për mirë apo për keq dhe pothuajse 3% e tyre nuk u përgjigj. 8.4% e fëmijëve raportuan ndryshim rrënjësor në jetën e tyre (gjithçka: shoqëria, mësuesit, shkolla); 30% e nxënësve raportuan ndryshime pozitive në shoqërinë e tyre: rritjen e rrethit shoqëror, marrjen e përgjegjësisë më të mëdha ndaj shoqërisë, rritjen e afrimitetit dhe ruajtjen e sekreteve. Ndërsa ndryshimet për keq përfshinin sjelljen negative të nxënësve ndaj njëri-tjetrin dhe ndaj mësuesve si dhe pakësimin e komunikimit në krahasim me një vit më parë (12.3%).

Tabela 4.20 Çfarë ndryshoi tek shoqëria juaj?- Nxënësit

Kategoritë kryesore	**Nr.**	**%**
Asgjë	289	46.8
Kam më shumë shokë/shoqe	60	9.7
Gjithçka, shoqëria, mësuesit, shkolla	52	8.4
Sjellja dhe marrëdhënia me shokët, lojërat, bisedat; janë më mendjemëdhenj, jo çiltërsi, më kanë inat	52	8.4
Ndryshova edhe unë, jam më i rritur, kam më shumë përgjegjësi në shoqëri, miqësi të reja	44	7.1
Jemi afruar më shumë me njëri-tjetrin	36	5.9
Erdhën shokë të rinj	35	5.7
Sillen keq me mua, komunikoj më pak se vjet	20	3.3
Pa përgjigje	17	2.8
Mbaj sekretet e shoqeve	8	1.3
Disa fëmijë sillen keq me mësuesit	4	0.6
Totali	617	100.0

Informacioni rreth mënyrës se si janë ngacmuar fëmijët, merret nga pyetja e hapur *"Si jeni ngacmuar?"*, kategoritë e së cilës paraqiten në tabelën 4.21. Gjithsej 71,3% e tyre raportuan se nuk ishin ngacmuar, ndërsa 28,7% e fëmijëve ishin ngacmuar nga të tjerët. Krahas përqindjeve të përgjithshme në tabelë janë paraqitur edhe përqindjet për djemtë me qëllim bërjen e dallimeve gjinore përsa i përket drejtimit dhe llojit të ngacmimit. Siç mund ta llogaritni nga të dhënat e tabelës 4.21, vajzat ishin më të shumta në numër sesa djemtë në raportimin e mungesës së ngacmimit nga të tjerët (45% kundrejt 26.3% të djemve). Në rastet kur pësonin ngacmime përmes talljes nga të tjerët, përqindja e vajzave ishte pak më e madhe se e djemve (8.1% kundrejt 5% të djemve); ndërsa ngacmimet përmes sharjes, ofendimit, ushtrimit të dhunës fizike dhe verbale ishte 3 herë më i madh tek djemtë sesa tek vajzat (15% kundrejt 5% të vajzave).

Tabela 4.21 Si jeni ngacmuar? – Nxënësit

Kategoritë kryesore	Gjithsej		Djem	
	Nr.	%	Nr.	%
Nuk më kanë ngacmuar	440	71.3	162	26.3
Më kanë sharë, ofenduar	102	16.4	71	11.5
Më tallin	81	13.1	31	5.0
Kanë ushtruar dhunë fizike dhe verbale ndaj meje	21	3.4	21	3.4
Më ka tallur profesori	6	1.0	6	1.0
Pa përgjigje	2	0.3	0	0.0

Mënyra se si nxënësit zgjidhnin konfliktet shoqërore, matej përmes pyetjes së hapur "*Si keni vepruar kur ngacmoheshit nga të tjerët?*", kategoritë e së cilës paraqiten në tabelën 4.22. Pavarësisht se dy të tretat e nxënësve deklaronin se nuk ishin ngacmuar nga të tjerët, 6% e kësaj përqindje plotësonin pyetjen që vinte më pas "*Si keni vepruar kur ngacmoheshit nga të tjerët?"*, dhe tregonin sesi kishin vepruar në rastet e ngacmimit. Kështu numri i nxënësve që kishin patur ngacmime nga të tjerët në shkollë arriti nga 28.7% në 34.6%. Nga këto, 7.4% e fëmijëve i kundërpërgjigjeshin ngacmuesit duke ia kthyer me të njëjtën monedhë, 10% duke vënë në dijeni mësuesin kujdestar. Ndërsa 17.2% e fëmijëve i zgjidhnin konfliktet në mënyrë paqësore duke folur me ngacmuesin, duke iu shmangur pa bërë asgjë, dhe një përqindje shumë e vogël duke i treguar shoqes së ngushtë.

Tabela 4.22 Si keni vepruar kur ngacmoheshit nga të tjerët? – Nxënësit

Kategoritë kryesore	Nr.	%
Nuk më kanë ngacmuar	440	71.3
Kam heshtur, jam larguar, nuk kam bërë asgjë	54	8.7
Ia kam kthyer me të njëjtën monedhë	46	7.4
I kam treguar mësuesit kujdestar	62	10.0
Më kanë kërkuar falje, jemi pajtuar	23	3.7
E kam zgjidhur vetë, kam folur me ngacmuesin	17	2.7
Jam ndier shumë keq, jam mërzitur shumë	8	1.4
I kam treguar shoqes së ngushtë	4	0.7

Rezultatet për çështjen kërkimore 1

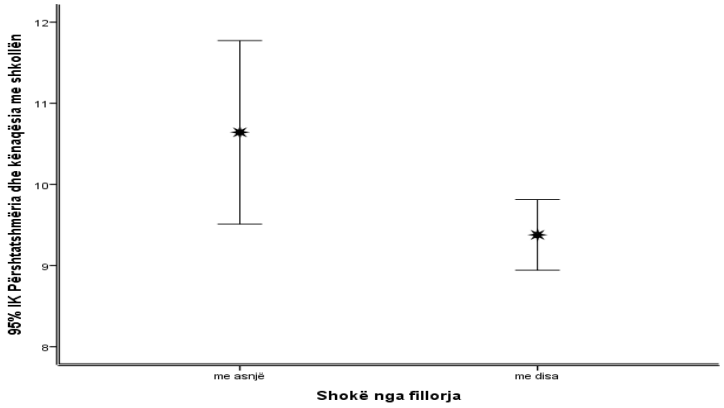
Çështje kërkimore 1a. Ndikimi i shoqërimit të fëmijëve në shkollën e re me një grup shokësh nga shkolla fillore në arritjet akademike, në nivelin e përshtatshmërisë me shkollën dhe në kohën e përshtatjes me shkollën për fëmijët që filluan AMU-në në një shkollë të re.

Shoqërimi i fëmijëve në shkollën e re me një grup shokësh nga shkolla fillore dhe arritjet akademike

Anova ndërmjet grupeve tregoi se arritjet akademike të fëmijëve në klasën e gjashtë nuk ndikoheshin nga ardhja e tyre me një grup shokësh nga shkolla fillore.

Shoqërimi i fëmijëve në shkollën e re me një grup shokësh nga shkolla fillore dhe përshtatshmëria/kënaqësia me shkollën

T-testi tregoi se nxënësit që erdhën të shoqëruar me shokë nga fillorja, treguan nivel më të mirë të përshtatjes dhe kënaqësisë me shkollën (M = 9.38, SD = 2.22) sesa grupi i fëmijëve që erdhën pa asnjë shok në shkollën e tyre të re (M = 10.64, SD = 3.62), t(143) = 2.55, p < .012 (dy drejtimësh). Magnituta e diferencës në mesatare (diferenca në M = 1.26, IK 95% nga .28 deri 2.24) ishte e madhe (η = 20.8) (Grafiku 4.31, ku pikët e ulëta matin përshtatshmërinë më të madhe me shkollën).



Grafiku 4.31 Mesataret e ndikimit të nivelit të përshtatshmërisë e kënaqësisë me shkollën mbi bazën e shoqërimit të fëmijës në shkollën e re me shokë nga fillorja

Shoqërimi i fëmijëve në shkollën e re me një grup shokësh nga shkolla fillore dhe koha e përshtatjes me shkollën

T-testi për grupe të pavarura tregoi se nuk kishte ndikim shoqërimi apo jo i fëmijëve me një grup shokësh nga fillorja në kohën e përshtatjes së tyre me shkollën, ($p < .53$).

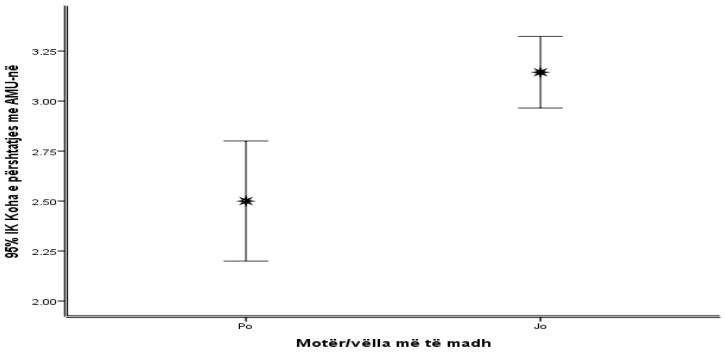
Çështje kërkimore 1b. Ndikimi i pasjes së motrave/vëllezërve më të mëdhenj në shkollë në arritjet akademike, në nivelin e përshtatshmërisë e kënaqësisë me shkollën dhe në kohën e përshtatjes me AMU.

Të paturit e një motre/vëllai më të madh në AMU, arritjet akademike dhe përshtatshmëria me shkollën

Anova një drejtimëshe ndërmjet grupeve dhe T- testi për grupe të pavarura treguan se të paturit e një motre apo vëllai më të madh në AMU, nuk ndikonte as në arritjet akademike të kl. së 6-^{të} dhe as në nivelin e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën.

Të paturit e një motre/vëllai më të madh në AMU dhe koha e përshtatjes së nxënësve me shkollën

Sipas raportimit të nxënësve, t-testi për grupe të pavarura tregoi ndryshime të rëndësishme për kohën e përshtatjes me shkollën, të nxënësve që kishin një motër a vëlla më të madh në AMU ($M = 2.50$, $SD = .86$) dhe atyre që nuk kishin një motër a vëlla më të madh në AMU ($M = 3.14$, $SD = .95$); $t(143) = -3.53$, $p < .001$ (dy drejtimësh). Madhësia e efektit (diferenca në $M = -.64$, IK 95% nga -1.00 deri .28) ishte e madhe ($\eta = 28.3$). Nxënësit që kishin një motër apo vëlla më të madh në shkollë, përshtateshin më shpejt me shkollën e re sesa ata që nuk kishin një të tillë (Grafiku 4.32).



Grafiku 4.32 Mesataret e ndikimit në kohën e përshtatjes së nxënësve me shkollën e re mbi bazën e të paturit të një motre a vëllai më të madh në AMU (nxënësit)

Çështje kërkimore 1c. Marrëdhënia ndërmjet përshtatshmërisë së nxënësve me shkollën dhe vështirësive të tyre në sjellje me faktin e ndërrimit të shkollës.

Për të vërtetuar këtë marrëdhënie u përdorën dy variabla të varur: përshtatshmëria me shkollën dhe vështirësitë në sjellje. Variabli i pavarur ishte ndërrimi i shkollës. Testet për plotësimin e parakushteve u zhvilluan për të kontrolluar normalitetin, linearitetin, homogjenitetin e matricës kovariante të variancës dhe multikollinearitetin, dhe rezultuan pa asnjë shkelje. Manova një drejtimëshe tregoi se kishte një ndryshim të rëndësishëm statistikor në mes nxënësve që ndërruan shkollë ndaj atyre që nuk ndërruan shkollë në variablat e kombinuar, $F(2,614) = 5.54$, $p < .004$, Wilks'Lambda =.982, partial eta squared =.018. Kur rezultatet për variablat e varur u konsideruan veçmas, i vetmi ndryshim për të arritur rëndësi statistikore, duke përdorur një Bonferroni me nivel të rregulluar të alfës prej .025, ishte përshtatshmëria e kënaqësia me AMU-në, $F(1,615) = 10.54$, $p < .002$, Wilks'Lambda =.982, me madhësi efekti 1,7%. Një inspektim i rezultateve të mesatareve tregoi se nxënësit që kishin ardhur në një shkollë të re për të filluar AMU-në, raportonin nivel pak më të lartë të përshtatshmërisë e kënaqësisë me AMU-në ($M = 9.74$, $SD = 2.75$) sesa nxënësit që nuk kishin ndërruar shkollë ($M = 10.69$, $SD = 3.16$). *Sipas raportimit të prindërve,* kjo analizë nuk doli statistikisht domethënëse.

Çështja kërkimore 1d: Faktorët që ndikojnë tek aftësitë e fëmijës për t'u përshtatur

Në pyetjet e intervistës drejtuar *mësuesve "Cilët faktorë mendoni ju se ndikojnë tek aftësitë e fëmijës për t'u përshtatur?"* dhe *"A ka ndonjë "lloj" të veçantë nxënësi që përshtaten me shumë apo me pak sukses me AMU-në?"*, mësuesit radhitën disa arsye. Përgjigjet më frekuente të mësuesve për faktorët ndihmues në përshtatje ishin këto:

- Vizita e shkollës së re disa herë përpara se fëmija të fillojë vitin e ri shkollor
- Dëgjimi i opinioneve pozitive për shkollën përpara se ai/ajo të fillojë shkollën
- Ardhja e fëmijës me një grup shokësh/shoqesh nga cikli fillor
- Gjetja e një ambienti të ngrohtë nga mësuesja kujdestare dhe mësuesit e tjerë.
- Prirja e çdo nxënësi për një lëndë të veçantë apo grup lëndësh
- Rezultatet akademike mesatare dhe të larta të nxënësve në mësime

- Disa veçori të personalitetit të fëmijës, të cilat i ndihmonin për t'u përshtatur me sukses me ciklin e ri shkollor, si: nxënësit më kurioz dhe më të vullnetshëm, fëmijët e qeshur dhe shumë të shoqërueshëm me të tjerët.

Për pyetjen *"A mendoni se disa fëmijë e kanë më të lehtë/të vështirë të përshtaten?" mësuesit* treguan se shumica e fëmijëve e kanë pak të vështirë në fillim përshtatjen. Vështirësia në përshtatje vinte kryesisht si rezultat i ndryshimit në organizimin e procesit mësimor ndërmjet arsimit fillor dhe atij të mesëm të ulët dhe varej shumë nga veçoritë individuale të nxënësve. Mësuesit shprehën mendimin se ekzistojnë dallime në përshtatshmërinë e nxënësve, disa prej tyre përshtaten më shpejt, disa vonojnë të përshtaten dhe përshtatshmëria e fëmijës varej në një masë të madhe nga veçoritë individuale të fëmijës. Faktorët që ndikonin në vonesën e fëmijës për t'u përshtatur, sipas mësuesve, ishin:

- Kalimi nga sistemi me një mësues/e në sistemin me shumë mësues/e
- Mësimi me rregullat dhe me mënyrën e mësimdhënies së mësimit nga mësuesi i fillores
- Varësia ndaj mësueses/it të fillores për shkak të bërjes për shumë vite mësim vetëm me një mësues/e
- Përkujdesja e madhe personale dhe afërsia me mësuesin e fillores
- Koha më e madhe në dispozicion që ka mësuesi i fillores për secilin nxënës
- Të ndjerit pak "të braktisur" dhe "të vetmuar" në kushtet e reja, rregullat, mësuesit e rinj, shokët
- Arritjet e ulëta të nxënësve në mësime
- Stepja gjatë javëve të para të nxënësve shumë të mirë për të ruajtur rezultatet e shkëlqyera që kishin në ciklin fillor
- Veçoritë individuale të fëmijës përcaktonin në një masë të madhe përshtatshmërinë e shpejtë ose të ngadaltë të tij/saj me shkollën: fëmijët pasivë dhe dembelë, fëmijët e ndrojtur dhe të heshtur.

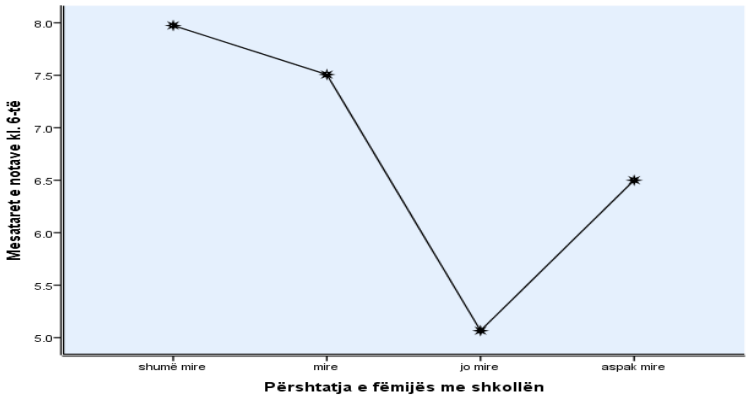
Ndërsa përgjigjet për pyetjen e intervistës *"Sa kohë ju duhet fëmijëve për t'u përshtatur?"*, treguan se mësuesit nuk ishin në një mendim në lidhje me këtë çështje. Koha e përshtatjes së nxënësve me AMU-në varionte nga dy javë, në një semestër dhe

deri në një vit. Por shumica e mësuesve theksonin përshtatjen brenda 3-4 javëve të para të vitit shkollor.

Rezultatet për çështjen kërkimore 2

Çështje kërkimore 2a. Niveli i përshtatjes së nxënësve me shkollën dhe arritjet akademike

Sipas raportimit të prindërve, Anova ndërmjet grupeve tregoi se kishte një ndryshim statistikor të rëndësishëm në rezultatet akademike të klasës së 6$^{-\text{të}}$ sipas nivelit të përshtatjes së fëmijës me AMU-në, $F(3, 401) = 8.94$, $p < .0005$ me madhësi efekti $\eta = 6.3\%$. Testet zbuluan se nxënësit që raportuan përshtatshmëri jo të mirë dhe aspak të mirë me shkollën kishin arritje akademike shumë të ulëta (M = 5.0 dhe 6.5), ndërsa ata me mesatare akademike mbi mesataren (M = 7.5 dhe 8.0), treguan përshtatshmëri të mirë dhe shumë të mirë me shkollën (Grafiku 4.33).

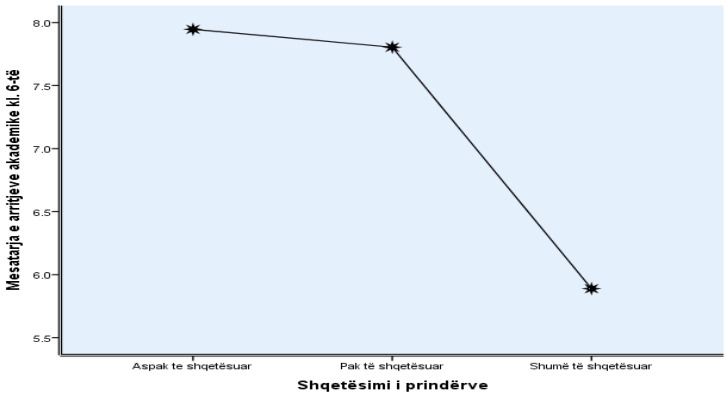


Grafiku 4.33 Mesataret e notave të kl. 6$^{-\text{të}}$ mbi bazën e përshtatjes së fëmijëve me shkollën (deklarimi i prindërve)

Çështje kërkimore 2b. Niveli i shqetësimit të prindërve për përshtatshmërinë e fëmijëve me shkollën dhe ecuria akademike në klasën e gjashtë

Sipas prindërve, niveli i shqetësimit të tyre për përshtatshmërinë e fëmijëve me shkollën ka lidhje me ecurinë akademike të fëmijëve. Nxënësit u ndanë në tre grupe sipas nivelit të shqetësimit të prindit. Anova ndërmjet grupeve tregoi se kishte një ndryshim të rëndësishëm statistikor të nivelit të shqetësimit të prindit me arritjet akademike të fëmijëve klasa e 6$^{-\text{të}}$, $F(2, 402) = 5.90$, $p < .003$, madhësia e efektit 3%. Testi Leven (2,

402) = 2.07, p < .128, mbështeti barazinë e variancave, duke zbuluar se prindërit e nxënësve me arritje të ulëta akademike (me mesatare të notave M = 5.8), raportuan shumë shqetësim, ndërsa prindërit e nxënësve me arritje mesatare treguan pak dhe aspak shqetësim (Grafiku 4.34).



Grafiku 4.34 Mesataret e arritjeve akademike të kl. 6-të mbi bazën e shqetësimit të prindërve

Çështja kërkimore 2c. Presioni nga prindërit dhe gjinia

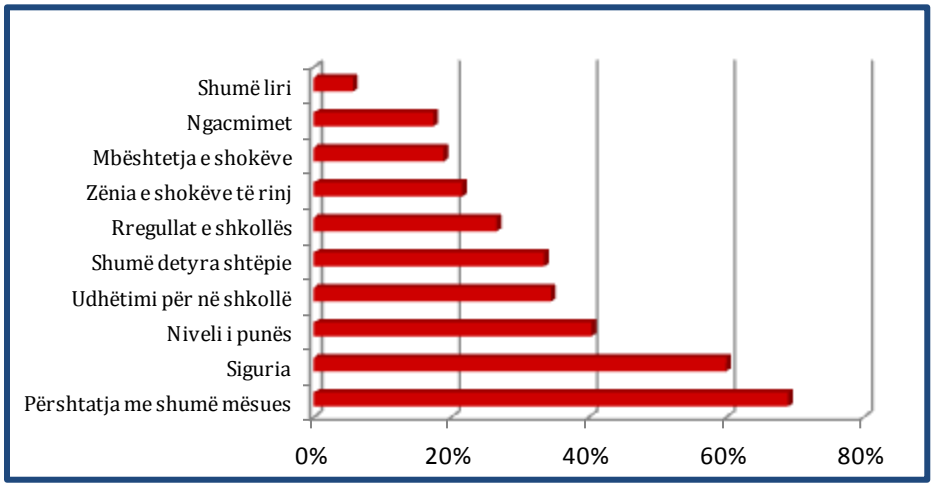
Testi Chi-square tregoi një lidhje domethënëse ndërmjet gjinisë dhe presionit të ushtruar nga prindërit për të dalë mirë në shkollë, χ^2 (2, 617) = 6.20, p < .045, me madhësi të vogël efekti, Phi dhe Cramer's V = .10 (sipas Cohen, 1988). Tabela 4.23 paraqet frekuencat e presionit të prindit sipas gjinisë së fëmijës. Sipas saj, prindi ushtronte më shumë presion tek djemtë për të dalë mirë në shkollë (40.8%, n = 252) sesa tek vajzat (28.5%, n = 176).

Tabela 4.23 Frekuencat (absolute dhe në %) të presionit nga prindërit mbi bazën e gjinisë

Presioni nga prindërit						
	Djemtë		Vajzat		Gjithsej	
Kategoritë	F	%	F	%	F	%
Dakord	252	40.8	176	28.5	428	69.4
Neutral	23	3.7	32	5.2	55	8.9
Jo dakord	72	11.7	62	10.0	134	21.7
Gjithsej	347	56.2	270	43.8	617	100.0

Çështje kërkimore 2d. Eksperiencat, perceptimet dhe rekomandimet e nxënësve dhe prindërve për një përshtatje sa më të mirë me AMU-në.

Analiza e pyetjes së shumëfishtë *"Cilat nga gjërat e mëposhtme kishit merak në fillim?"* tregoi shqetësimet që kishin *prindërit* për fëmijët e tyre rreth fillimit të AMU-së. Konfirmohet edhe njëherë se shqetësimi më kryesor i prindërve ishte përshtatja e fëmijës me shumë mësues (70%), pastaj siguria e fëmijës (60%), niveli i punës (40%), udhëtimi për në shkollë dhe ngarkesa e madhe me detyra shtëpie (33%), përshtatja me rregullat e shkollës, zënia e shokëve të rinj, mbështetja e shokëve dhe të paturit shumë liri. (Grafiku 4.35).



Grafiku 4.35 Shqetësimet e prindit në fillim të AMU-së

Pyetja e hapur drejtuar *nxënësve "Shkruani 3 gjëra që pëlqeni më shumë në shkollën 9-vjeçare"* tregoi se mësuesit dhe shpjegimi i tyre (60%), shoqëria dhe miqësia me shokët (37%), lëndët e reja dhe infrastruktura shumë e mirë shkollore (30%), ishin tre gjërat që pëlqenin më fort (Tabela 4.24). Në përqindje më të ulëta nxënësit radhitën: zhvillimin e aktiviteteve artistiko-sportive dhe ekskursioneve, rregullat e shkollës, standardet e larta në mësimdhënie, zhvillimin e Edukimit fizik, palestrën dhe fushën e madhe e futbollit, etj.

Tabela 4.24 Tre gjërat që pëlqeni më shumë në AMU – Nxënësit

Kategoritë kryesore	Nr.	%
Mësuesit, shpjegimi i tyre	358	58.0
Shoqëria, miqësia me shokët/shoqet	226	36.6
Lëndët e reja, mësimet interesante	189	30.6
Infrastruktura shkollore (mjedisi i klasës, i shkollës, gjelbërimi i oborrit, laboratorët, biblioteka)	186	30.1
Zhvillimi i aktivitetev e artistiko-sportive dhe ekskursionev e	139	22.5
Standardet e larta në mësimdhënie, rregullat në shkollë	108	17.5
Zhvillimi i Edukimit fizik, palestra dhe fusha e madhe e futbollit	70	11.4
Më pëlqen drejtoresha/drejtori i shkollës	37	6.0
Ndihem më i rritur, më i përgjegjshëm, bëj shumë gjëra	35	5.7
Ndihem i/e sigurte, kam shumë shokë e shoqe	21	3.4
Fakti që është shkollë vetëm për vajza/djem	14	2.3
Mësimet fetare	14	2.3
Çdo lëndë ka mësuesin e saj	12	2.0
Kënaqësia kur dal shumë mirë në mësime	10	1.7
Gjithçka	10	1.7
Pushimin e madh	10	1.7

Pyetja e hapur drejtuar *nxënësve "Shkruani 3 gjëra që nuk pëlqeni aspak në shkollën 9-vjeçare"* tregoi se gjendja jo e mirë e shkollës (36.3%), sjellja e fëmijëve më të rritur në shkollë (30%) dhe rreptësia dhe numri i madh i mësuesve (20%), ishin tre gjërat aspak të mira të AMU-së. Edhe pse pyetja kërkonte të maste mospëlqimin e fëmijëve, një ndër katër fëmijë raportuan se pëlqenin gjithçka në AMU. Në përqindje më të ulëta radhitën: ngarkesa e madhe mësimore, lëndët e vështira, zhurmat në korridore, mospëlqimi i uniformës, mungesa e aktiviteteve, moszbatimi i rregullave nga nxënësit, sjellja jo e mirë e disa nxënësve ndaj mësuesve, mungesa e dëshirës për të mësuar dhe të qenit më të vegjlit në shkollë (Tabela 4.25).

Tabela 4.25 Tre gjërat që nuk pëlqeni aspak në AMU - Nxënësit

Kategoritë kryesore	**Nr.**	**%**
Gjendja jo e mirë e shkollës (oborri i shkollës, mjediset pa gjelbërim, bankat, tualetet dhe higjienën e tyre, mungesa e ujit në shkollë)	224	36.3
Sjellja e disa nxënësve më të rritur, ngacmimet, sharjet, talljet mendjemadhësia e tyre	183	29.7
Më pëlqejnë të gjitha	153	24.8
Mësuesit, rreptësia e tyre, numri i madh i mësuesve	124	20.0
Ngarkesa e madhe mësimore, shumë detyra, orar i gjatë mësimor	114	18.5
Lëndët e vështira	87	14.1
Zhurmat në korridore	56	9.0
Nuk më pëlqen uniforma	54	8.7
Mungesa e aktiviteteve, ekskursioneve	27	4.3
Moszbatimi i rregullave nga nxënësit	25	4.1
Sjellja e disa nxënësve me mësuesit	21	3.4
Lënia e mësimeve nga unë	17	2.7
Të qenit më të vegjlit në shkollë	17	2.7
Pa përgjigje	8	1.4
Mungesa e djemve në shkollë	4	0.7
Mos ambientimi im me shkollën	4	0.7

Pyetja e hapur drejtuar nxënësve *"Çfarë këshille do t'i jepnit ju fëmijëve të tjerë që do të vijnë vitin tjetër në këtë shkollë?"* prodhoi kategoritë e paraqitura në Tabelën 4.26.

Gjysma e fëmijëve i këshillonte fëmijët e tjerë, që do të fillonin klasën e gjashtë vitin tjetër, për kujdesin që duket të kishin ndaj përgatitjes akademike, 30 % e tyre për sjelljen e mirë ndaj shokëve dhe mësuesve, 23% i ftonin të zgjidhnin këtë shkollë dhe i shoqëronin me asetet plus që kishte shkolla në të cilën ata mësonin, 15.2% i këshillonin për mësimin sa më shpejt të rregullave të shkollës dhe zbatimin e tyre, dhe me 10% e më pak për mospasjen frikë të mësuesve, përgatitjen për një vit të vështirë, të ofrojnë miqësi, të kenë siguri në veten e tyre, të mos ngacmojnë e përbuzin të tjerët, të bëjnë durim ndaj vështirësive etj.

Tabela 4.26 Këshillat për nxënësit e rinj që do fillojnë AMU-në në këtë shkollë – Nxënësit

Kategoritë kryesore	Nr.	%
Përgatituni sa më shumë në mësime, të jeni të vëmendshëm, të rregullt me detyra	308	50.0
Silluni mirë me shokët, mësuesit, dëgjo e respekto mësuesit	178	29.0
Ejani në këtë shkollë sepse është shkollë shumë e mirë, ka mësues të përgatitur dhe të dashur, mësim të rregullt, pastërti, shoqëri të mirë	142	23.0
Mëso sa më parë rregullat, respekto rregullat	94	15.2
Mos u trembni nga mësuesit, ata janë të mirë	64	10.3
Përgatituni për një vit të vështirë, lëndë të vështira, mësime më shumë	62	10.0
Të jini miqësorë, të urtë, të edukuar, të zini më shumë shokë	46	7.5
Mos kini frikë, të jini të sigurte në vetvete	39	6.4
Mos ngacmoni, mos u tallni me të tjerët, mos bëni gabime, mos përbuzni të tjerët	33	5.4
Pa përgjigje	33	5.4
Mos u mërzitni, bëni durim ndaj vështirësive	14	2.8
Mos u ofendoni nga të sharat e të tjerëve, shikoni punën tuaj	10	1.6
Mos dëmtoni ambientin, klasat, shkollën	7	1.4
Kërkoni kushte më të mira në shkollë dhe më shumë disiplinë	7	1.4
Do të pendoheni për zgjedhjen e kësaj shkolle	5	0.8

Rekomandimet që prindërit i sugjeruan mësuesve të AMU-së jepen në Tab. 4.27. Ajo paraqet rezultatet për pyetjen e hapur *"Çfarë do t'i rekomandonit ju mësuesve dhe shkollës për t'i ndihmuar fëmijët tuaj të përshtaten më mirë me shkollën 9-vjeçare?"*, rekomandime që konsistonin në kërkesa akademike, pedagogjike, në rritje të kërkesës së llogarisë për fëmijët, ndihmë në përshtatjen me shkollën dhe me lëndët e vështira, më shumë aktivitete jashtëshkollore, përmirësim të kushteve në shkollë, mos ndërrim të shpeshtë të mësuesve, përzgjedhje të teksteve më të mira shkollore, vendosjen e shërbimit të psikologut në shkollë (Tabela 4.27).

Ndërsa statistikat përshkruese të dimensioneve me dallime gjinore nga pyetësori i nxënësve, janë paraqitur në të përmbledhura në Tabelën 4.28 Aneksi F.

Tabela 4.27 Rekomandimet e prindit për mësuesit dhe shkollën

Kategoritë kryesore	Nr.	%
Kërkesa pedagogjike (ndihmë sipas problemeve, natyrës, përshtatje me natyrën e nxënësit, të njohin veçoritë psikologjike të moshës; më shumë komunikim, biseda për problemet e tyre; më shumë vëmendje, mos i shpërfillni, trajtojini të gjithë njësoj; të mos mbajnë me hatër nxënës që njohin; të sillem mirë, jo të ashpra, jo dhunë psikologjike, më tolerancë, jo të rreptë)	152	37.5
Kërkesa akademike (mësim, shpjegim më i qartë, interesant, konsultime; të rritet cilësia e mësimdhënies në disa lëndë; t'i kontrollojnë detyrat, mësimet; t'i vlerësojnë mirë; të punojnë shumë me ta, të bëjnë punë të diferencuar; aplikim i metodës së punës në grupe)	135	33.3
Ulje të ngarkesës mësimore (të reduktohet numri i lëndëve; detyra shtëpie më pak; alternim i ngarkesës mësimore; ti shkurtojnë mësimet; jo mbingarkesë)	80	20.0
Të vazhdojnë kështu (të mos bëjnë asgjë; të vazhdojnë kështu se janë mësues të mirë dhe po e bëjnë këtë detyrë si duhet)	65	16.0
Rritje të kërkesës së llogarisë (Ti pyesin më shumë fëmijët, t'i çojnë më shpesh në tabelë; aktivizim më të madh të fëmijëve në mësim; kërkesë llogarie më e madhe)	59	14.6
Të ndihmohen të përshtaten me shkollën (më shumë përkushtim; më të duruar, t'u japin besim, të tregohen më të dashur)	38	9.2
Të ndihmohen në lëndët më të vështira (Të ketë në shkollë kurse të gjuhës shqipe, të matematikës dhe të gjuhës së huaj për më të dobëtit)	38	9.2
Më shumë ekskursione mësimore, veprimtari praktike, pune dore, eksplorim, më shumë projekte	18	4.4
Kushte më të mira në shkollë (t'u sigurojnë ambient më të rregullt, më të pastër në klasë e tualete, kushte më të mira ngrohjeje)	15	4.0
Më shumë kontakte me ne prindërit	14	3.9
Shmangien e zëvendësimit të shpeshtë të mësuesve nga shkolla	10	2.4
Moslejim të përdorimit të celularit nga nxënësit në shkollë	9	2.2
Pa përgjigje	8	2.0
Rritje të cilësisë së teksteve (të përzgjedhin tekstet më të mira shkollore)	6	1.5
Gjuha angleze që në klasë të tretë (mësimi i Gjuhës angleze të zhvillohet që në kl. të 3-të dhe jo në kl. të 6-të, programe të avancuara të saj)	5	1.2
Të vendoset një psikologe në shkollë për problemet e fëmijës	5	1.2

KAPITULLI V
DISKUTIME TË STUDIMIT

Ky kapitull do të diskutojë gjetjet më të rëndësishme të këtij studimi, do të shpjegojë arsyet dhe do të gjejë pikat e takimit, ndryshimet dhe kontradiktat me gjetje nga studimet e huaja ndërkombëtare të fushës. Diskutimi do të bëhet duke u bazuar në objektivat e vendosura në kapitullin 1.

Objektivi 1: Diskutime mbi ndikimin e kalimit të nxënësve në AMU dhe të ndryshoreve demografike mbi përshtatshmërinë me shkollën, arritjet akademike dhe sjelljen sociale të nxënësve

Kalimi i fëmijëve nga arsimi fillor për në AMU, ndikoi negativisht në arritjet akademike, duke shënuar një rënie në performancën e tyre. Kjo rënie u raportua si nga fëmijët, prindërit dhe mësuesit. Rëniet më të mëdha nxënësit i patën në lëndën e Matematikës (M = .86), në Gjuhë shqipe (M = .45) dhe Gjuhë të huaj (M = .35). Ky rezultat i dalë nga ky studim, është në rezonancë të plotë me studimet ndërkombëtare. Rëniet në rezultatet akademike të shoqëruara me tranzicionin për në arsimin e mesëm të ulët në klasën e gjashtë, u evidentua nga studimet e West dhe Schwerdt (2012), Ofsted, (2002,1998); Grolnick e të tj., (2000); Galton, e të tj., (1999); Alspaugh (1998); Alspaugh dhe Harting (1995); Simmons & Blyth (1987); Petersen and Crockett (1985); Blyth, Simmons & Carlton-Ford (1983).

Studimi i bërë nga Alspaugh (1998), i cili përfshiu 440 shkolla, nënvizoi ndër të tjera se *"humbjet në arritje lidheshin në mënyrë domethënëse me tranzicionin nga shkolla fillore për në arsimin e mesëm*" (f. 20). West dhe Schwerdt (2012) gjetën se rëniet më të mëdha rezultuan në lëndën e matematikës dhe të gjuhës, përkatësisht me 0.12 dhe me 0.09 të SD dhe këto rënie u vunë re si për nxënësit që lëvizën nga një shkollë në tjetrën ashtu edhe për ata që qëndruan në të njëjtën shkollë. Ndërsa Galton e të tj., (1999) vërtetuan se notat e nxënësve në testet e standardizuara, binin me një të tretën e tyre në krahasim me vitin e fundit të shkollës fillore.

Diferenca gjinore u shënuan në performancën akademike të fëmijëve, ku vajzat me një ndikim të madh statistikor kishin rezultate më të larta se djemtë si para ashtu edhe

pas periudhës së kalimit në AMU, fakt i raportuar si nga nxënësit, ashtu edhe nga prindërit e tyre. Grupuar sipas tre niveleve, numri i djemve ishte më i madh se ai i vajzave në nivelin e ulët dhe mesatar të arritjeve shkollore, ndërsa numri i vajzave ishte më i madh në nivelin e lartë (Grafiku 4.1). Gjetje të njëjta me këtë studim, ku vajzat performonin më mirë se djemtë, sollën studimet e Pietarinen (2000); Farooq, Chaudhry, Shafiq & Berhanu, (2011); Voyer & Voyer, (2014). Studiuesit parashtrojnë edhe arsyet pse arritjet e përgjithshme akademike të vajzave binin më pak se ato të djemve. Së pari, vajzat kanë pikëpamje shumë më të qarta se djemtë lidhur me pikat e tyre të forta dhe aspiratat që ushqejnë, dhe së dyti, në kohën më të shpejtë të përshtatjes dhe përballimit të vështirësive (Pietarinen, 2000), fakt ky i vërtetuar edhe në studimin tonë.

Megjithatë, studimet ndërkombëtare nuk bien në një emërues të përbashkët përsa i përket përcaktimit se cila prej gjinive dominon mbi tjetrën në performancën akademike. Referuar dokumentit të Komisionit Evropian për Edukimin, Eurodice (2010, f. 24), performancat më të mira lëndore sipas gjinisë, tregonin superioritetin "natyror" të djemve në matematikë dhe shkencë në përgjithësi, dhe kompetenca më të mëdha të vajzave përgjithësisht në gjuhë. Edhe punimi i McGee e të tj., (2004) theksoi se tranzicioni kishte një efekt pozitiv për djemtë në arritjet e tyre në lëndën e matematikës. Ndërsa studime të tjera sjellin evidenca për mos ndryshim të arritjeve akademike mes djemve dhe vajzave, bazuar këto në analiza statistikore. Në këtë grup mund përmendim studimin e Eshetu (2015) në të cilin rezultoi se nuk kishte diferenca gjinore në mes nxënësve, si në mesataren e rezultateve ashtu edhe në preferencat lëndore.

Diferenca në performancën akademike u shënuan, në studimin tonë, edhe sipas vendbanimit të fëmijëve, ku nxënësit në qytet kishin arritje më të larta se ata në fshat. Kjo gjetje e rëndësishme është sinkron me konkluzionet e studimit të kryer nga OECD për 70 vendet e botës, sipas të cilit *"Mesatarisht, në vendet e OECD, nxënësit në shkollat e qytetit performojnë më mirë se nxënësit në shkollat e tjera, madje edhe pas llogaritjes për ndryshime në statusin socio-ekonomik"* (OECD, 2010, f. 49).

Ndërsa sipas strukturës familjare, ndonëse me madhësi të vogël efekti, nxënësit me familje të zgjeruar performonin më mirë se nxënësit me familje bërthamë dhe familje shumë të zgjeruar. Ky fakt ishte evident si në klasën e pestë ashtu edhe në të gjashtën me një ndryshim prej një gjysmë note në mesataret përkatëse (Grafiku 4.1 dhe Tabela 4.2).

Rezultate të ngjashme paraqiti studimi i OECD (2010), ku sipas të dhënave të analizuara në këtë studim nga kjo organizatë për Shqipërinë, diferenca në performancën e leximit ndërmjet fëmijëve që jetonin në struktura të tjera familjare (me dy prindër ose në familje të përziera-mikse) ishte 30 pikë më e madhe se ajo e fëmijëve në familjet me një prind (f. 47).

Niveli i të ardhurave financiare në familje do të tregonte ndryshime ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve. Nxënësit me nivel shumë të ulët dhe të ulët të të ardhurave, kishin mesataren më të ulët të rezultateve akademike, ndërsa ata me nivel financiar mesatar dhe mbi mesatar kishin mesataret më të larta (Grafiku 4.3 & 4.4). Në të njëjtat konkluzione doli edhe studimi i Sirin (2005) dhe Brooks-Gunn dhe Duncan (1997). *"Të ardhurat e familjes duket se janë të lidhura më fort me aftësitë e fëmijëve dhe me rezultatet në arritje, sesa me rezultatet emocionale. Fëmijët që jetojnë në varfëri të skajshme ose që jetojnë në nivelin e varfërisë për shumë vite, edhe kur të gjitha gjërat e tjera janë të barabarta, shfaqin të vuajnë rezultatet më të këqija",* ishin konkluzionet e studimit të Brooks-Gunn dhe Duncan (1997, f. 67).

Niveli arsimor i prindërve ndikonte tek arritjet akademike të nxënësve. Arritje më të ulëta në performancën akademike paraqitën nxënësit me prindër me arsim 8-vjeçar. Fëmijët, prindërit e të cilëve kishin arsim të lartë universitar dhe pasuniversitar, rezultuan me arritje më të larta se fëmijët me prindër me arsim 8-vjeçar dhe të mesëm. Interesant ishte fakti se tendenca e mesatareve akademike të nxënësve rritej në raport me rritjen e nivelit arsimor të prindërve (Tabela 4.4, Grafiku 4.5 & 4.6). Gjetjet nga prindërit ishin sinkron me ato të raportuara nga vetë nxënësit. Të njëjta përfundime, ku niveli arsimor i prindërve ndikonte mbi rezultatet akademike të fëmijëve, prezantoi studimi i Hauser-Cram (2009), i cili ekzaminoi një numër të madh studimesh me qëllim përcaktimin e mekanizmave të ndërmjetësimit ndërmjet faktorëve të mësipërm. Ai konkludoi se, niveli arsimor i nënave ndikonte në aftësitë e të nxënit të fëmijëve dhe gatishmërinë e tyre shkollore dhe një rritje e nivelit arsimor dhe e arritjeve akademike të nënës, krijonte një mjedis të përmirësuar pozitiv për fëmijët dhe aftësive komunikuese të tyre. Willms (2000) prezantoi gjetjet e studimit të tij, sipas të cilit rezultatet në teste të fëmijëve me prindër me arsim fillor ose më me pak, ishin tre herë më të ulëta sesa ato të fëmijëve me prindër me arsim të mesëm, ose përsëritja e vitit nga këta fëmijë, ishte tre herë më e madhe se ajo e fëmijëve me prindër me arsim të mesëm.

Studimi ynë vërtetoi se shpërndarja gjeografike e popullsisë në zonat urbane dhe rurale, lidhej me statusin ekonomik të familjes. Familjet që jetonin në zonat rurale (në fshat) rezultuan me të ardhurat më të ulëta ekonomike sesa ato që jetonin në qytet (Grafiku 4.2). Sipas këtij grafiku, mesatarja e të ardhurave financiare të familjeve në fshat ishte tek niveli më i ulët i të ardhurave (ai me nën 40 000L në muaj), përkundër mesatares së të ardhurave financiare të familjeve në qytet, e cila rezultoi të ishte e nivelit mesatar (60 001-90 000L në muaj). Nxënësit në fshat rezultuan me arritje akademike më të ulëta sesa nxënësit në qytet.

U gjet se nxënësit me të ardhura shumë të ulëta dhe të ulëta financiare kishin notën më të ulët në mesataren akademike dhe nxënësit me nivel të ulët arsimor të prindërve (8-vjeçar) kishin arritjet më të ulëta akademike. Kuptohet se nxënësit me nivel ekonomik të ulët në familje dhe me arsimim të ulët të prindërve, janë nxënësit që kanë status social-ekonomik (SSE) të ulët. Ekzistenca e fakteve të mësipërme të gjetura nga studimi ynë, na lejon të dalim në konkluzionin se nxënësit që jetonin në familje me SSE të ulët rezultuan të kishin arritjet më të ulëta akademike sesa nxënësit me SSE më të lartë.

Evidenca të njëjta me këto gjetje sollën studimet ndërkombëtare të cilat konkluduan se *"Gjatë viteve të shkollës fillore dhe të arsimit të mesëm të ulët, fëmijët, prindërit e të cilëve kanë të ardhura të ulëta, kanë nivele të ulëta të arsimit, janë të papunë ose punojnë në profesione me prestigj të ulët, kanë pak gjasa për të dalë mirë në rezultatet akademike sesa fëmijët që rriten në familje me status social-ekonomik më të favorizuar"* (Datcher, 1982; Voelk, 1995; Finn dhe Rock, 1997; të cituara në OECD, 2010, f. 52).

Studime të tjera mbështesin gjetjet e studimit tonë, si p.sh., Alton-Lee dhe Praat (2000); Mc Gee e të tj. (2004); Sirin (2005). Ata theksonin se *"arritjet në përgjithësi të nxënësve në një shkollë, mund të jenë shumë më të lidhura me statusin e tyre socio-ekonomik sesa me asnjë faktor tjetër"* (Mc Gee e të tj. 2004, f. 45); ...*"magnituta e marrëdhënieve të SSE me arritjet akademike rritej ndjeshëm nga çdo nivel shkollimi, duke filluar nga arsimi fillor dhe duke vazhduar në shkollën e mesme"* (Sirin, 2005, f. 440); dhe *"... në çdo rast nxënësit në shkollat me status socio-ekonomik të lartë, përgjithësisht dolën më mirë sesa nxënësit në shkollat me status socio-ekonomik të ulët"* (Alton-Lee dhe Praat, 2000; cituar në Mc Gee e të tj., 2004, f. 43). Me një spektër më të gjerë moshor (përfshi 15-vjeçarët), në studimet evropiane (OECD, 2007) *karakteristikat*

socio-ekonomike ndikonin më tepër dhe ishin më sinjifikative në arritjet akademike të nxënësve në fusha të ndryshme lëndore sesa faktori gjini (f. 44).

Studimi ynë gjeti se, të marra së bashku, ndryshoret e pavarura demografike ndikonin mbi arritjet e nxënësve. Kur në ekuacion hynin të gjitha ndryshoret njëherësh, ata shpjegonin 18.2% të arritjeve akademike të klasës së 5$^{-\text{të}}$, me faktorë kontribues: gjininë (β = .28), arsimin e nënës (β = .17) dhe gjendjen financiare (β = .14). Për klasën e 6$^{-\text{të}}$, ndryshoret demografike shpjegonin 21.4% të mesatares akademike dhe kontribues ishin: gjinia (β = .22), arsimi i nënës (β = .23), gjendja financiare (β = .16) dhe struktura familjare (β = .08). Për secilën lëndë më vete dhe për të dy klasat, karakteristikat demografike kishin ndikimin e tyre përkatës. Sipas raportimit të prindërve, ndryshoret demografike patën ndikim më të ulët në mesataren e arritjeve akademike të klasës së 5$^{-\text{të}}$ dhe të 6$^{-\text{të}}$, me variancë të shpjeguar përkatësisht R^2 = 11% dhe R^2 = 15.3%.

Perceptimi i nxënësve ndaj përparimit ndikohej mesatarisht nga vendbanimi i fëmijëve dhe me një madhësi të vogël efekti nga struktura e familjes dhe niveli arsimor i nënës. Nxënësit në qytet treguan një perceptim më të ulët ndaj përparimit të tyre se nxënësit në fshat; nxënësit me familje të zgjeruar paraqitën një perceptim më të mirë ndaj përparimit të tyre sesa nxënësit me familje bërthamë apo me familje shumë të zgjeruar; dhe nxënësit me nënat me arsim 8-vjeçar dhe të mesëm, kishin perceptime më të ulëta ndaj përparimit të tyre sesa nxënësit me nivele të tjera arsimore të nënave. Perceptimi i nxënësve ndaj përparimit nuk varej nga gjinia e nxënësit, niveli ekonomik i familjes dhe as nga niveli arsimor i babait.

Përsa i përket kohës që nxënësit u kushtonin detyrave të shtëpisë, kishte ndryshime gjinore. Djemtë u kushtonin më pak kohë zhvillimit të detyrave të shtëpisë sesa vajzat. Në qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë, me ndryshime të vogla por domethënëse, ndikonte struktura e familjes, gjendja financiare dhe arsimimi i babait. Qëndrime më pozitive ndaj detyrave të shtëpisë kishin nxënësit me familje shumë të zgjeruar; nxënësit me babain me arsim të mesëm dhe me doktoraturë ndaj grupeve të tjera; ndërsa nxënësit me të ardhura shumë të mira në familje (mbi 120 001L) kishin qëndrime më negative ndaj detyrave të shtëpisë se nxënësit me të ardhura financiare nga nën mesatare deri në mbi mesatare. Gjinia, vendbanimi, lloji i shkollës dhe arsimimi i nënës nuk kishin ndikim tek qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë.

Arritjet akademike ndikoheshin nga niveli i përshtatjes së nxënësve me shkollën.

Sipas prindërve, fëmijët që treguan përshtatshmëri jo të mirë dhe aspak të mirë me shkollën, ishin ata me arritje akademike shumë të ulëta (M = 5.0 dhe 6.5), ndërsa nxënësit që treguan përshtatshmëri të mirë dhe shumë të mirë, kishin mesatare akademike mbi mesataren (M = 7.5 dhe 8.0). Ky fakt u theksua edhe nga përgjigjet e intervistave me mësues. Sipas tyre, përshtatja me shkollën ka lidhje të fortë me përparimin e fëmijës. Një fëmijë me arritje të ulëta, përshtatej më me vështirësi me mësuesit dhe lëndët dhe nëse ky faktor nuk përmirësohej, ai bëhej shkak për fillimin e mungesave të shumta.

Sipas nxënësve, koha qw u nevojitej atyre pwr t'u përshtatur me shkollwn dhe niveli i përshtatshmërisë me shkollwn, nuk varej nga gjinia. Ndërsa sipas prindërve, të dy këto variabla rezultuan me dallime gjinore. Koha që iu nevojit vajzave për t'u përshtatur ishte më e shkurtër se ajo e djemve, pra vajzat, sipas prindërve ishin përshtatur më shpejt me AMU-në sesa djemtë. Gjithashtu, vajzat treguan një nivel më të lartë të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me AMU-në sesa djemtë. Gjetjet e këtij studimi janë sinkron me ato të Pietarinen (2000) dhe Taylor e të tj., (2002). Vajzat paraqitën nivele më të larta të këmbënguljes në klasën e gjashtë sesa djemtë, bazuar nga vetë-perceptimet e fëmijëve dhe nga rezultatet rregulluese të vlerësuara nga mësuesit (Taylor e të tj., 2002).

Vendbanimi rezultoi se kishte ndikim mesatar mbi nivelin e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me AMU-në. Nxënësit në qytet treguan nivel më të lartë tw përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me AMU-në sesa ata në fshat. Ndonëse me ndikim të vogël, niveli ekonomik në familje tregoi se nxënësit me të ardhura mbi mesatare në familje (90 001-120 000 L) shprehnin përshtatshmëri dhe kënaqësi më të madhe se nxënësit me të ardhura të tjera financiare. Përshtatshmëri dhe kënaqësi më të ulët raportonin nxënësit me të ardhura shumë të ulëta në familje. Ky rezultat është konform gjetjeve të studimit të bërë nga Universiteti i Oksfordit dhe i Notingamit në Angli prej Evangelow e të tj., (2008, f. 26), sipas të cilit *"dy grupet e tjera, të cilët ishin në rrezik për të mos u vendosur mirë, ishin ata me status socio-ekonomik të ulët dhe mesatar".*

Dallime të rëndësishme statistikore u shënuan ndërmjet përshtatshmërisë dhe kënaqësisë së nxënësve me AMU-në sipas nivelit arsimor të prindërve. Nxënësit, që jetonin me prindër të mirë arsimuar (me doktoraturë), paraqitën nivelin më të lartë të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën sesa ata me nivele të tjera të arsimimit të prindërve, të cilët treguan pak diferencë ndërmjet tyre në nivel përshtatjeje. Ndërsa

fëmijët me babain me arsim 8-vjeçar kishin shkallën më të ulët të përshtatshmërisë e kënaqësisë me AMU-në.

Pra, siç mund ta gjykoni nga këto gjetje, nxënësit me arritje akademike të ulëta, me nivel të ulët arsimor të prindërve (8-vjeçar) dhe me të ardhura shumë të ulëta financiare, raportonin nivelin më të ulët të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën. Themi se, nxënësit me SSE të ulët rezultuan të kenë nivelin më të ulët të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën sesa nxënësit me SSE më të lartë.

Dimensionet e përshtatshmërisë sociale përbëheshin nga: perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve, kontrolli dhe ndihma nga prindërit dhe vështirësitë e nxënësve në sjellje. Rezultatet e ndikimit të ndryshoreve të pavarura demografike mbi këto dimensione treguan se perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve nuk varej nga gjinia e nxënësit, kishte ndikim mesatar sipas vendbanimit, ku nxënësit me vendbanim në fshat treguan një perceptim më të mirë për mësuesit e tyre sesa nxënësit në qytet, fakt i konfirmuar edhe nga prindërit; me madhësi të vogël efekti, por domethënëse, ndikonte niveli ekonomik i familjes, struktura familjare dhe niveli arsimor i babait. Nxënësit me të ardhura shumë të mira në familje (mbi 120 001 Lekë) kishin një perceptim më negativ për mësuesit se sa nxënësit me të ardhura të tjera financiare, të cilët paraqitën nivele të afërta me njëri-tjetrin përsa i përket perceptimit ndaj mësuesve. Nxënësit me familje shumë të zgjeruar kishin një perceptim më të mirë për mësuesit se sa nxënësit me familje bërthamë dhe të zgjeruar. Nxënësit, baballarët e të cilëve ishin me doktoraturë, kishin një opinion më të mirë për mësuesit se sa nxënësit me nivele të tjera.

Përsa i përket kontrollit dhe ndihmës së prindërve, ajo ndikohej vetëm nga lloji i shkollës. Sipas nxënësve, prindi ndihmonte dhe kontrollonte më shumë fëmijët që mësonin në shkolla publike sesa ata në shkolla jopublike. Arsyeja e këtij rezultati mendoj se qëndron tek ideja dhe besimi më i madh që kanë krijuar shumica e prindërve për arsimin jopublik. Duke qenë se prindi investon me të ardhurat e tij financiare për arsimimin e fëmijës në një shkollë jopublike, ai mendon se shkolla do t'i ndihmojë fëmijët në çdo aspekt të jetës shkollore dhe në çdo vështirësi që ata hasin. Në këtë këndvështrim, ai ndihet komod, "e flen mendjen" përsa i përket shqetësimeve, dhe sipas tyre mjafton të investosh për arsimin e fëmijës në një shkollë jopublike dhe gjithçka zgjidhet vetë "si me magji". Prandaj kontrolli dhe ndihma e prindërve tek fëmijët e shkollave jopublike rezultoi të ishte më i vogël se ajo e prindërve, fëmijët e të cilëve

frekuentonin shkollat publike. Nga ana tjetër, prindërit me fëmijë në arsimin publik, janë më të vetëdijshëm për vështirësitë që duhet të përballojë fëmija, përpjekjet "për të çarë" vetë me gjithë forcat e tij për nivele të larta akademike dhe përballimin e konkurrencës së fortë të bashkëmoshatarëve.

Në këtë studim, kontrolli dhe ndihma e prindërve nuk ndikohej nga karakteristikat e tjera demografike si: gjinia, vendbanimi, struktura familjare, gjendja financiare dhe arsimimi i prindërve. Gjetje të ngjashme u evidentuan në meta-analizën e zhvilluar nga Jeynes (2005 f. 262), ku kontrolli i prindërve ndaj detyrave të shtëpisë të nxënësve nuk dha rezultate statistikisht të rëndësishme. Po ashtu, rezultatet e meta-analizës së bërë nga Hill & Tyson (2009) treguan se përfshirja e prindërve ishte e lidhur pozitivisht me arritjet, me përjashtim të ndihmës së prindit në detyrat e shtëpisë.

Lidhur me vështirësitë në sjellje të nxënësve, ky studim vërtetoi se këto vështirësi ndikoheshin nga karakteristikat e mëposhtme demografike:

(a) nga gjinia, sipas të cilës, vajzat treguan një ndikim më të ulët të vështirësive që ata gjenin në AMU, në sjelljen e tyre, sesa djemtë (ndikim mesatar);
(b) nga vendbanimi, ku prindërit e nxënësve në qytet raportuan një ndikim më të ulët të vështirësive në sjelljen e fëmijëve të tyre, sesa ata në fshat (ndikim mesatar);
(c) nga gjendja financiare në familje, sipas së cilës nxënësit me nivel nën mesatar të të ardhurave treguan se vështirësitë kishin ndikim më të madh në sjelljen e tyre, krahasuar me ata me nivel ekonomik mbi mesatar.
(d) nga niveli arsimor i prindërve, ku nxënësit me prindër me arsim pasuniversitar (përkatësisht me doktoraturë) treguan më pak vështirësi në sjelljen e tyre sesa nxënësit me nivele të tjera arsimimi të prindërve.

Objektivi i dytë: Diskutime mbi llojet e vështirësive, arsyet e rezultateve më të ulëta në AMU dhe punën për kapërcimin e vështirësive

Rezultatet e këtij objektivi, u nxorën nga pjesa cilësore e studimit. Tre kategoritë e vështirësive më të mëdha që nxënësit treguan me fillimin e klasës së gjashtë, ishin: vështirësitë tek lëndët e reja, përshtatja me numrin e madh të mësuesve dhe me rrethin e ri shoqëror. Më pas vinin përshtatja me shkollën dhe rregullat e reja, me ngarkesën mësimore, përjetimi i ankthit, zhvillimi i mësimit paradite dhe rritja e kërkesës së llogarisë. Gjetje të ngjashme sollën Elias (2002); Ministerial Advisory Committee for

Educational Renewal (2003), ku, ndër sfidat e tranzicionit me të cilat nxënësit do të përballen, ata radhitën mosvazhdimin e marrëdhënieve të moshatarëve, mosvazhdimin e stafit mësimor dhe të ambjenteve fizike të shkollës. Studimet e Jindal-Snake & Miller (2008) dhe Sutherland e të tj., (2010) evidentuan vështirësitë që do gjenin nxënësit lidhur me numrin e madh të mësuesve kur të fillonin klasën e shtatë. Sipas Sutherland e të tj. (2010), *"nevoja për t'u lidhur me mësuesit e shumë lëndëve të ndryshme, të cilët mund të kenë mënyra të ndryshme të punës dhe kërkesa të ndryshme, mund të krijonte më shumë varësi dhe të pengonte aftësitë e nxënësve për të patur kontroll mbi të nxënit e tyre".*

Shqetësimet që kishin prindërit për fëmijët e tyre rreth fillimit të AMU-së, sipas rëndësisë që paraqitën, ishin: përshtatja e fëmijës me shumë mësues, siguria e fëmijës, niveli i punës, udhëtimi për në shkollë, ngarkesa e madhe me detyra shtëpie, përshtatja me rregullat e shkollës, zënia e shokëve të rinj, mbështetja e shokëve dhe të pasurit shumë liri. Përveç këtyre, një ndër tre prindër raportuan për fëmijët e tyre vështirësi në përshtatjen me shkollën, rregullat, orarin e gjatë mësimor, ngarkesën e madhe mësimore dhe peshën e rëndë të çantës. Ndërsa asnjë vështirësi raportuan 7.4% e fëmijëve të kampionit tonë dhe gati 12% e prindërve.

Rezultate të ngjashme u raportuan nga Akos & Galassi (2004) ku çështje shqetësuese për prindërit ishin kërkesat tashmë të ndryshme të AMU-së, rritja e përgjegjshmërisë dhe pavarësisë së fëmijëve në lidhje me të mësuarin si dhe ngarkesa që do të kishin në zhvillimin e detyrave më komplekse të shtëpisë, kur ata të fillonin klasën e shtatë. Të njëjtat shqetësime të prindërve u deklaruan edhe nga studimet e Zeedyk e të tj., (2003) dhe Evangelou e të tj., (2008). Një ndryshim u vu re: prindërit shqiptarë në këtë studim nuk e kishin problem ngacmimin e fëmijëve nga fëmijë të tjerë në shkollë, ndërsa prindërit anglezë e raportuan këtë si shqetësimin e tyre parësor (gjysma e prindërve të anketuar) (Evangelou e të tj., (2008, f. 23).

Njohja dhe zbatimi i rregullave të reja në shkollë dhe vështirësitë teknike me të cilën përballen nxënësit kur fillojnë ciklin e ri, ishin ndër gjetjet e rëndësishme të studimit tonë që duheshin të zotëroheshin nga nxënësit. Për rëndësinë që ka zbatimi i tyre nga nxënësit, tregojnë edhe autorët Jindal-Snape & Miller (2008), të cilët vlerësuan se *"Rregullat e reja (të dukshme dhe të fshehura), plus marrëdhëniet dhe angazhimet e reja*

organizative, mund të përbëjnë konfliktin ndërmjet axhendave sociale dhe arsimore derisa fëmijët të përshtaten me mjedisin e ri" (f. 222).

Interesant ishte fakti se fëmijët dhe prindërit e tyre raportuan të njëjtat lëndë ku fëmijët ndjenin vështirësi dhe përcaktuan përqindje krejt të përafërta me njëri-tjetrin për secilën prej tyre. Tre ishin lëndët që nxënësit kishin vështirësi më shumë: Matematika, Gjuha e huaj dhe Fizika (lëndë e re), ku pothuajse gjysma e tyre kishte vështirësi në Matematikë; 37.8% në Gjuhë të huaj dhe 16,5% në Fizikë. Rezultate të ngjashme me studimin tonë, raportuan West dhe Schwerdt (2012), të cilët gjetën se vështirësitë më të mëdha, të cilët reflektuan rëniet në arritjet akademike, fëmijët i kishin në lëndën e Matematikës dhe të Gjuhës. Shumë më herët, Petersen dhe Crockett (1985), të cilët pasi analizuan notat e 355 adoleshentëve të rinj në tranzicionin për në klasën e shtatë, vërtetuan rëniet në artet e gjuhës, në matematikë, shkencë dhe në studimet sociale.

Nga studimi ynë, ndihma për lëndët e vështira jepej nga kryesisht nga prindërit (50% e ndihmës), nga mësuesit (mbi 30%), pastaj vinin motrat dhe vëllezërit më të rritur dhe në fund shokët. Një ndër shtatë fëmijë, dhe një ndër gjashtë prindër, raportuan se fëmija nuk ndihmohej nga askush. Mendoj se kjo përqindje i takon fëmijëve dhe atyre prindërve të cilët raportuan mospasjen e asnjë vështirësie me fillimin e klasës së gjashtë.

Lidhur me arsyet pse nxënësit kishin rezultate më të ulëta në lëndët e klasës së gjashtë, ata parashtruan se: rritja e shkallës së vështirësisë tek lëndët, prania e lëndëve të reja, mosangazhimi sa duhet në mësime nga vetë nxënësit, mosnjohja dhe problemet me mësues, mospëlqimi i lëndës dhe i mësuesit që e zhvillon, mosambjentimi me shkollën dhe mësuesit, paniku dhe bllokimi kur ngrihen në mësim, boshllëqet që kishin trashëguar nga cikli fillor, standardet më të larta për marrjen e notës 10-të, ishin shkaqet kryesore të rënies në rezultatet e tyre.

Ndërsa për mësuesit, si shkaqe të rënies së nxënësve në rezultate, shërbenin: vështirësitë në përshtatje, ndryshimi i metodave në sistemin e mësimdhënies dhe të vlerësimit, ndërrimi i mësuesve dhe ndryshimi i taktit të tyre pedagogjik, zgjerimi i programit mësimor dhe futja e lëndëve të reja, ndryshimi i ambienteve shkollore, mosnjohja sa duhet e nxënësve nga mësuesit e AMU-së për shkak të kohës së kufizuar dhe numrit të paktë të orëve mësimore, humbja e qenies në qendër të vëmendjes të fëmijës në AMU, mos përkushtimi i mësuesve të AMU-së ndaj nxënësve ashtu si

mësuesit e ciklit fillor, perceptimi i fëmijës se tani është i rritur dhe konkurrenca më e fortë në AMU.

Ndryshimi i metodave të mësimdhënies në arsimin fillor me ato që përdoren në arsimin e mesëm, që është një ndër ndryshimet pedagogjike më të rëndësishme, i mjedisit të të nxënit dhe i standardet më të larta për marrjen e notës, natyrisht bëhen shkak për krijimin e vështirësive. Këto rezultate nga studimi ynë gjejnë mbështetje nga studimet ndërkombëtare si p.sh., Smyth e të tj. (2004), i cili sjell evidenca për ndikimin negativ tek nxënësi dhe tek të nxënit e tyre të metodave të ndryshme pedagogjike që ekzistojnë në dy nivelet e shkollimit; Anfara & Schmid (2007) dhe Johnson & Smith (2008) raportojnë për ndryshimin në mjedisin e të nxënit, i cili sillte edhe rrëshqitjen akademike të nxënësve; dhe Simmons & Blyth (1987) për praktika më të rrepta të vlerësimit të mësuesve të klasës së shtatë në vënien e notave në krahasim me mësuesit e klasës së gjashtë.

Kur fëmijëve iu kërkua të shkruanin se "*Çfarë duhet të bëjë mësuesi për t'iu lehtësuar juve të nxënit?"*, përqindjet më të mëdha për lehtësimin e të nxënit, lidheshin me kërkesa akademike (72% - shpjegimin më të qartë, mësim më interesant dhe më të thjeshtë për t'u kuptuar, lehtësim nga detyrat dhe kërkesën për t'i pyetur çdo ditë), ndërsa të tjerat kishin të bënin me kërkesat e afektit, sjelljes së mirë, motivimit dhe vëmendjes që duhej të tregohej nga ana e mësuesve (ndihmë, tolerancë, jo presion psikologjik, jo vetëm qortime, më shumë motivim, vëmendje dhe aktivitete). Bërja e mësimi interesant nga mësuesit nënkuptohej nga nxënësit përmes përdorimit të përmbledhjeve në shpjegim, prezantimit përmes pikave kyçe më të rëndësishme, paraqitjes përmes grafikëve dhe tabelave, zhvillimit të mësimit me metoda të reja bashkëkohore, mësimdhënie më aktive, mësim më tërheqës dhe zbavitës për ta përmes përdorimit të shembujve konkretë.

Nxënësit që paraqitnin vështirësi në mësime, u evidentuan qartë në studimin tonë përmes kërkesave të tyre drejtuar mësuesve. Këto kërkesa konsistonin në trajtimin e barabartë të gjithë nxënësve njësoj, mospërdorimin e etiketimit "ju të dobëtit", që shpesh merrej si fyerje për nxënësit, qenien më tolerantë dhe më të kuptueshëm në rastet kur ata hasnin vështirësi. Disa përgjigje esenciale të nxënësve ishin:

> *Të mos na bërtasin tërë kohën, të mos na shajnë "të dobët" dhe të urojnë gjithmonë të mirët, të jemi të gjithë të barabartë për mësuesen. (Djalë i klasës së gjashtë)*

Të na ndihmojnë më shumë, ta shpjegojnë mësimin edhe njëherë kur ne nuk e kuptojmë, të na japin kurajë e të mos na bëjnë presion. (Vajzë e klasës së gjashtë)

Duhet të punojnë më shumë me mua. (Djalë i klasës së gjashtë)

Mësuesja e matematikës duhet t'u kushtojë më shumë vëmendje nxënësve të dobët. Të na pyesin ku kemi vështirësi, sepse ekuacionet kanë rregulla të caktuara dhe po na kaluan pa i mësuar mirë, nuk i mësojmë dot më. (Vajzë e klasës së gjashtë)

Kërkesat e nxënësve adresoheshin veçanërisht tek mësuesit e lëndëve shkencore për faktin se duhet të tregoheshin më pak të rreptë dhe për përmirësimin e sjelljes së tyre me nxënësit.

Mësuesi i fizikës të jetë më pak i egër dhe të kërkojë më shpesh opinionet tona. (Vajzë e klasës së gjashtë)

Mësuesja e fizikës duhet të shpjegojë më mirë dhe të jetë e qeshur me ne dhe jo e ngrysur. (Vajzë e klasës së gjashtë)

Mësuesja e matematikës të mos ushtrojë dhunë psikologjike, të na tolerojë, të merret më shumë me ne, ta shpjegojë mirë mësimin. (Djalë i klasës së gjashtë)

Një tjetër rezultat i studimit, lidhej me metodat dhe procedurat që mësuesit ndiqnin, sidomos në muajt e parë të fillimit të klasës së gjashtë, për t'u lehtësuar fëmijëve përshtatjen. Mësuesit u shprehën se këto metoda konsistonin tek: krijimi i një atmosfere besimi mes nxënësve dhe mësuesit kujdestar përmes trajtimit të të gjithë fëmijëve njësoj në aspektin e afërsisë, interesit dhe vëmendjes për ata; njohja e veçorive individuale dhe e nivelit akademik të fëmijës; shpjegimi i thjeshtë, i kuptueshëm i mësuesit lidhur ngushtë me moshën e nxënësit dhe veçoritë individuale.

Objektivi i tretë: Diskutime mbi faktorët kryesore individualë, familjarë dhe shkollorë që ndikojnë në përshtatshmërinë akademike dhe sociale të nxënësve

Korrelacionet e dimensioneve nga pyetësori i nxënësve treguan se përshtatshmëria dhe kënaqësia me shkollën korrelonte pozitivisht në mënyrë domethënëse me qëndrimin e nxënësve ndaj detyrave të shtëpisë (r = .304) dhe me perceptimin e nxënësve ndaj mësuesve (r = .47), ndërsa perceptimi i nxënësve ndaj mësuesve korrelonte pozitivisht me qëndrimin e nxënësve ndaj detyrave të shtëpisë (r = .57). Përshtatshmëria dhe kënaqësia me shkollën është një dimension i gjerë që përfshin

shumë elementë brenda tij. Ky dimension u përcaktua në këtë studim nga shtatë variabla: përshtatja me shkollën, me numrin e madh të mësuesve, me nxënësit e rinj, me rregullat e reja, niveli i gëzimit krahasuar me klasën e pestë, të qenit i sigurt dhe niveli i kënaqësisë me shkollën. Mendoj se korrelacionet e mësipërme vërtetojnë faktin se sa më shumë një nxënës të jetë përshtatur me shkollën, aq më i mirë do jetë perceptimi i tij për mësuesit dhe aq më pozitiv do të jetë qëndrimi i tij ndaj detyrave të shtëpisë.

Arritjet akademike të nxënësve të kl. 6-^{të} korrelonin negativisht me perceptimin e nxënësve ndaj përparimit të tyre (r = - .294). Arsyeja pse arritjet akademike të nxënësve korrelonin negativisht me perceptimin ndaj përparimit mendoj se qëndron në perceptimin më pozitiv që ka nxënësi për arritjet e tij akademike në krahasim me arritjet reale shkollore të tij. Këtë argument e mbështes në faktin se gjatë procesit të hedhjes së të dhënave dhe analizës së tyre statistikore, në më të shumtën e rasteve, fëmijët raportonin nivel më të lartë të arritjeve të tyre sesa ata kishin realisht. Në pyetjen në të cilën fëmijëve iu kërkua krahasimi i rezultateve të tanishme akademike me ato të vitit të kaluar, ata raportuan pothuajse gjithmonë një nivel më të lartë sesa arritjet e tyre të nxjerra nga regjistrat shkollorë. Vetëm një përqindje e vogël e nxënësve ishin real në krahasimin e arritjeve të tyre dhe përcaktonin saktë nivelin e tyre të përparimit.

Në studim rezultoi se, sipas nxënësve, arritjet akademike nuk kishin lidhje me kontrollin dhe ndihmën e prindërve. Kjo gjetje është konform me studimet e Balli, Wedman & Demo (1997); Bronstein, Ginsberg & Herrera (2005). Ndërsa sipas prindërve, ky korrelacion doli negativ, duke qenë pjesërisht në përputhje me gjetjet e bëra nga Hill dhe Tyson (2009), sipas të cilëve përfshirja e prindërve ishte e lidhur negativisht me ndihmën e prindit në detyrat e shtëpisë dhe pozitivisht me arritjet akademike.

Perceptimi ndaj përparimit dhe vështirësitë në sjellje parashikuan arritjet akademike të kl. 6-^{të}, pasi u kontrollua më parë për ndikimin e ndryshoreve demografike si: gjinia, vendbanimi, struktura familjare, niveli arsimor i prindërve dhe të ardhurat financiare. Pas hyrjes në model të perceptimit ndaj përparimit dhe të vështirësive në sjellje, varianca totale e shpjeguar nga modeli si e tërë ishte 29%, ku këto dy variabla shpjeguan një shtesë prej 7.5% të variancës në arritjet akademike kl. 6-^{të} dhe perceptimi ndaj përparimit ishte më ndikues se ai i vështirësive në sjellje. Në modelin përfundimtar, variablat statistikisht domethënës dhe sipas kontributit të tyre parashikues në model, duke filluar nga më ndikuesi, ishin: *perceptimi ndaj përparimit* (β = -.26), *gjinia* (β = .19),

arsimimi i nënës (β = .18), *të ardhurat financiare* (β = .16) dhe *vështirësitë në sjellje* (β = .12).

Lidhur me ndryshimin në shoqëri që fëmijët gjetën në AMU, gati gjysma e nxënësve (47%) pohoi se nuk ndryshoi asgjë, gati 3% e tyre nuk u përgjigjën, ndërsa pjesa tjetër (50%) raportoi ndryshimet për mirë apo për keq. Pothuaj gjysma e nxënësve raportoi se nuk kishte ndryshuar asgjë në shoqërinë e tyre. Kjo ishte e kuptueshme pasi më shumë se gjysma e kampionit të nxënësve në këtë studim, nuk kishte ndërruar shkollë dhe në klasë ishte pothuaj e njëjta shoqëri që kishin pasur në shkollën fillore. I vetmi ndryshim mund të jenë shokët e rinj që mund të vinin në klasën e tyre dhe tek zgjerimi i rrethit shoqëror në shkollë, si rezultat i bashkimit të nxënësve të klasës së gjashtë me ato të klasave më të larta të AMU-së. Tek gjysma e fëmijëve që raportuan ndryshime shoqërore, 8.4% deklaruan ndryshim rrënjësor në jetën e tyre, në gjithçka: tek shoqëria, mësuesit, shkolla. Një ndër tre fëmijë treguan ndryshime për mirë në shoqërinë e tyre: rritjen e rrethit shoqëror, e afërsisë, marrjen e përgjegjësive më të mëdha ndaj shoqërisë dhe ruajtjen e sekreteve të shokëve. Ndërsa ndryshimet për keq në shoqëri (12.3%) përfshinin sjelljen negative të nxënësve ndaj njëri-tjetrit dhe ndaj mësuesve si dhe pakësimin e komunikimit shoqëror në krahasim me një vit më parë.

Problemet e ngacmimit nga të tjerët ndikonin arritjet akademike të fëmijëve në AMU dhe nivelin e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën. Nxënësit që kishin pasur probleme ngacmimi nga të tjerët në shkollë, kishin arritje akademike më të ulëta sesa nxënësit që nuk kishin pasur tw tilla probleme. Ky ndikim rezultoi me një madhësi të lartë efekti. Gjetje të tilla raportohen nga studimet e Welsh e të tj., (2001), O'Neil, Welsh, Parke, Wang dhe Strand (1997), sipas të cilëve, marrëdhëniet problematike me bashkëmoshatarët vazhdimisht kanë qenë të lidhura me rezultate të dobëta akademike. Studimi gjeti se mungesa e problemeve të ngacmimit në shkollë, lidhej me nivelin e lartë të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën. Analizat përshkruese vërtetuan se fëmijët që ngacmoheshin nga të tjerët në shkollë, rezultuan të kishin nivelet më të ulëta si në rezultatet shkollore ashtu edhe në nivelin e përshtatjes dhe kënaqësisë së tyre me shkollën. Sipas prindërve, ky ndikim rezultoi me një madhësi mesatare efekti.

Shumë pozitive mendoj se ishte fakti se dy të tretat e nxënësve raportonin mungesë të ngacmimeve nga të tjerët, pra marrëdhënie normale me bashkëmoshatarët dhe të tjerë të rritur në shkollë. Diferencat gjinore treguan se vajzat ishin më të shumta në

numër sesa djemtë në raportimin e mungesës së ngacmimit nga të tjerët (45% kundrejt 26.3% të djemve). Gjetje të tilla sollën Mackenzie e të tj., (2012) ku ngacmimet nuk u cilësuan si problematike për 75 vajzat e anketuara të popullatës së tyre të studimit.

Studimi gjeti se një ndër tre nxënës raportuan se kishin pësuar ngacmime, dhe tek ky kontingjent, përsëri përqindja e djemve ishte më e madhe se ajo e vajzave (Tabela 4.21). Mënyrat më të shpeshta të ngacmimeve ndërmjet fëmijëve ishin sharjet, ofendimet, talljet dhe ushtrimi i dhunës fizike. Ngacmimi përmes talljes ishte më frekuent tek vajzat se sa tek djemtë, ndërsa sharjet, ofendimi dhe dhuna fizike ishte 3 herë më e madhe tek djemtë se tek vajzat. Duhet thënë se ushtrimi i dhunës fizike ishte karakteristik vetëm për djemtë. Gjetjet e mësipërme, janë në rezonancë me gjetjet e bëra nga Cox dhe Cennedy (2008), ku 78 përqind e nxënësve raportuan që nuk ishin ngacmuar nga të tjerët dhe vetëm 19 përqind e tyre kishin pësuar ngacmime. Pothuajse të njëjta paraqiten edhe llojet e ngacmimit, ku si në studimin tonë ashtu edhe në studimin e Cox dhe Cennedy (2008, f. 68), kryesisht u raportuan disa lloj fyerjesh verbale apo tallje, duke përfshirë komentet raciste apo vërejtjet e përsëritura rreth paraqitjes personale.

Studimi tregoi edhe për mënyrën se si nxënësit i zgjidhnin konfliktet shoqërore. Vetëm 7.4% e fëmijëve që ngacmoheshin nga të tjerët, i kundërpërgjigjeshin agresorit duke ia kthye me të njëjtën monedhë, 10% duke vënë në dijeni mësuesin kujdestar, ndërsa 17.2% e fëmijëve i zgjidhnin konfliktet në mënyrë paqësore, ose duke folur me ngacmuesin, apo duke iu shmangur pa bërë asgjë, ose duke i treguar shoqes së ngushtë.

Supozohet se kur një fëmijë vjen në shkollën e re me një grup shokësh nga shkolla fillore, ai/ajo e ka më të lehtë përshtatjen me mjedisin e ri. Gjithashtu, pasja e një motre a vëllai më të madh në shkollë, shihet si një avantazh plus për fëmijën. Të dy këto grupe mund të konsiderohen si mbështetës për nxënësin dhe literatura ndërkombëtare i quan faktorë mbrojtës për nxënësit gjatë periudhës së tranzicionit shkollor.

Ky studim tregoi se ardhja e nxënësve në shkollën e re me një grup shokësh nga fillorja ndikonte pozitivisht tek niveli i përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën. Nxënësit që erdhën të shoqëruar me disa shokë që kishin pasur në fillore, treguan nivel më të mirë të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën përkundrejt grupit të fëmijëve që erdhën pa asnjë shok në shkollën e tyre të re. Studimi i Howard dhe Johnson (1999) vlerësoi se fëmijët që vinin me një grup nxënësish nga shkollat e tyre të fillores, ishin në një avantazh të madh përsa i përket mbështetjes sociale gjatë javëve të para të shkollës.

Mendoj se ky mund të jetë edhe shkaku pse nxënësit tanë në këtë studim, treguan nivel më të lartë të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën përkundrejt grupit të nxënësve që erdhën të pashoqëruar me shokë nga shkollat e tyre.

Studimi vërtetoi se arritjet akademike të fëmijëve në klasën e gjashtë nuk ndikoheshin nga ardhja e tyre me një grup shokësh nga shkolla fillore. Ky rezultat është i njëjtë me atë të studimit nga Kraja dhe Vadohej (2015) të bërë me një kampion vajzash që fillonin klasën e gjashtë në një shkollë të re. Sipas tyre, gjatë krahasimit të dy grupeve të nxënëseve, rezultoi se rëniet më të mëdha në nota paraqitën më shumë grupi i vajzave të cilat erdhën të shoqëruara me disa shoqe nga shkollat e tyre të fillores sesa grupi i vajzave që erdhën të pashoqëruara. Gjithashtu, grupi i vajzave që ruajtën të pandryshuara arritjet e tyre akademike në të dy klasat nuk ndikoheshin nga ardhja ose jo e tyre me një grup shoqesh nga fillorja. Si rrjedhojë, themi se grupi shoqëror mund të ndikojë në aspekte të tjera të jetës shkollore, ndoshta në përshtatjen më të mirë shoqërore, por jo në arritjet e tyre akademike.

Fakti i të paturit të një motre/vëllai më të madh në shkollë, ndikonte në përshtatjen më të shpejtë me shkollën e re, por nuk ndikonte në arritjet akademike të nxënësve. Ky rezultat i studimit tonë është konform përfundimeve të studimit të Mackenzie e të tj., (2012), sipas të cilit, të paturit e një motre a vëllai më të madh në shkollë i ndihmonte në ndërtimin dhe pasjen e raporteve më të mira shoqërore, ulte ankthin në lidhje me tranzicionin shkollor, por nuk kishte ndikim në performancën e tyre akademike. Gjetje të ngjashme raportoi edhe Kirkpatrick (1992). Natyrisht përmes motrave dhe vëllezërve më të rritur në shkollë, nxënësi siguronte informacionin e duhur rreth mësuesve, lëndëve të reja, ambienteve të shkollës dhe ngarkesës mësimore, informacion, i cili ndikonte pozitivisht në përshtatjen e tij gjatë javëve të para të viti shkollor. Cotterell (1986) thekson se *"të paturit e informacionit të duhur është një faktor vendimtar në aftësinë e përballjes së një nxënësi dhe mungesa e tij prodhon një ndjenjë hutimi dhe zënie në grackë në një mjedis të ri"* (cituar në McGee e të tj., 2004).

Niveli i shqetësimit të prindërve për përshtatshmërinë e fëmijëve me shkollën kishte lidhje me ecurinë akademike të fëmijëve në klasën e gjashtë. Studimi zbuloi se shumë të shqetësuar ishin prindërit e nxënësve me arritje të ulëta akademike (me mesatare të notave 5.8), ndërsa aspak dhe pak shqetësim raportuan prindërit e nxënësve me arritje mesatare (nga 7.8 deri në 8). Presioni i ushtruar nga prindërit për të dalë mirë

në shkollë kishte lidhje me gjininë e fëmijës. Prindi ushtronte më shumë presion tek djemtë sesa tek vajzat. Gjetje të ngjashme solli Jeynes (2005), i cili konkludoi se përfshirja prindërore kishte marrëdhënie me arritjet akademike, dhe kjo përfshirje ishte më e madhe tek djemtë sesa tek vajzat.

Vjelja e mendimit të nxënësve lidhur me aspektet që ata pëlqenin më shumë/nuk pëlqenin aspak në AMU dhe me këshillat e tyre për fëmijët që do të vinin vitin tjetër në klasën e gjashtë, ishte një tjetër qëllim i realizimit të pyetësorëve të studimit. Rezultatet lidhur me aspektet që nxënësit pëlqenin më fort në AMU, treguan se dy të tretat e fëmijëve pëlqenin mësuesit dhe shpjegimin e tyre, një e treta pëlqente shoqërinë, bashkë-moshatarët, miqësinë me shokët, dhe lëndët e reja e infrastrukturën shumë të mirë shkollore. Me ngjashmëri me rezultatet tona, evidentojmë studimin e Tilleczek dhe Ferguson (2010), sipas të cilit, gjërat më "të mira" të AMU-së, ishin: shokët dhe bashkë-moshatarët; programet e mira dhe metodat pedagogjike të mësuesve; mësuesit e kujdesshëm dhe të këndshëm (f. 101).

Megjithëse nxënësve në studimin tonë iu kërkua të listonin tre gjërat më të këqija të AMU-së, një ndër katër nxënës për këtë çështje u shprehën se u pëlqenin të gjitha. Kjo është një përqindje e konsiderueshme, e cila na sugjeron se tre ndër katër nxënës raportuan aspektet që nuk u pëlqenin aspak tashmë që kishin filluar AMU-në. Tek kjo përqindje dhe kjo kategori nxënësish, rezultoi se tre gjërat aspak të mira të AMU-së ishin: gjendja jo e mirë e shkollës, e mjediseve të saj dhe e kushteve higjieno-sanitare (36.3%), sjellja problematike e fëmijëve më të rritur në shkollë (30%) dhe numri i madh i mësuesve dhe rreptësia e tyre (20%). Gjetje të ngjashme sollën edhe kanadezët Tilleczek dhe Ferguson (2010, f. 101), ku ndër çështjet më "të këqija", nxënësit radhitën: mësuesit dhe administratorët, shokët e klasës dhe nxënësit e tjerë, dhe strukturën e shkollës (vendndodhjen, rregullat, orët).

Nxënësve iu kërkua që të jepnin edhe disa këshilla për fëmijët që do të fillonin vitin tjetër në klasën e gjashtë. Kështu, gjysma e fëmijëve i këshillonte fëmijët e tjerë për kujdesin që duket të kishin ndaj përgatitjes akademike, një e treta e tyre për sjelljen e mirë ndaj shokëve dhe mësuesve, një e pesta e nxënësve i ftonin të zgjidhnin shkollën në të cilën ishin ata vetë dhe i shoqëronin me asetet plus që kishte shkolla në të cilën ata mësonin, 15.2% i këshillonin për mësimin sa më shpejt të rregullave të shkollës dhe zbatimin e tyre, dhe 10% e më pak e nxënësve i këshillonin të mos kishin frikë mësuesit,

të përgatiteshin për një vit të vështirë, të ofronin miqësi, të kishin siguri në veten e tyre, të mos ngacmonin e përbuznin të tjerët, të bënin durim ndaj vështirësive, të mos dëmtonin ambientin, klasat, shkollën, të kërkonin kushte më të mira në shkollë dhe më shumë disiplinë dhe 1 % e tyre i lajmëroi se do të pendoheshin për zgjedhjen e kësaj shkolle. Gjetje të ngjashme u raportuan nga Evangelou e të tj., (2008, f. 34), ku tre rekomandimet më frekuente kishin të bënin me të pasurit e pikëpamjeve të drejta ndaj shkollës (besim dhe jo frikë e shqetësim), me kujdesin në procesin e transferimit (më shumë vizita në shkollën e re) dhe me këshillat si të vepronin në rutinën e përditshme të shkollës.

Ky studim si ***objektiv të katërt*** kishte prezantimin e disa rekomandimeve për një përshtatje sa më të mirë të nxënësve me AMU-në, të cilat do të jepen në kapitullin e rekomandimeve.

KAPITULLI VI

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Kjo tezë ekzaminon kalimin e nxënësve nga cikli fillor në arsimin e mesëm të ulët dhe problemet që e shoqërojnë këtë kalim në përshtatjen akademike dhe sociale të tyre. Natyrisht kjo është një ngjarje e rëndësishme në jetën shkollore të nxënësve, ku me mijëra fëmijë e jetojnë këtë eksperiencë çdo vit. Lëvizja për në një cikël të ri, sjell padyshim ndryshime në mjedisin e të mësuarit, në rrethin shoqëror dhe në marrëdhëniet që do krijojnë fëmijët me pjesëtarët e rinj të këtij mjedisi të ri. Më e fortë mendohet të jetë përplasja me këto mjedise të fëmijëve që ndërrojnë shkollën dhe fillojnë mësimet në një shkollë të re. Kjo për shkak të situatave të reja dhe vështirësive të cilat duhet t'i përballojnë nxënësit sidomos në javët e para të vitit shkollor.

Qëllimi kryesor i këtij studimi është dhënia e një tabloje të plotë të problematikave në përshtatjen akademike dhe sociale të nxënësve që kalojnë në arsimin e mesëm të ulët. Informacioni u sigurua nga tre burime kryesore: mësuesit, nxënësit dhe prindërit e tyre. Gjetjet nga ky studim do ndihmojnë në dhënien e rekomandimeve me bazë empirike për zbatimin e një politike efektive shkollore dhe praktike për lehtësimin e vështirësive të përshtatjes shkollore, akademike dhe sociale të nxënësve që fillojnë AMU-në. Ky kapitull përmbyllës paraqet përfundimet e studimit, të cilat janë dhënë si përshkrime cilësore të gjetjeve më të rëndësishme të tij dhe do të vazhdojë me disa rekomandime drejtuar drejtuesve të shkollës, mësuesve dhe prindërve. Më pas do vijohet me vlerësimin e avantazheve, kufizimeve dhe sugjerimeve për kërkime të mëtejshme.

PËRFUNDIME TË STUDIMIT

Gjetjet e këtij studimi mbështetin *teorinë ekologjike të Bronfenbrenerit*, sipas së cilës, ndikimet në tranzicionin shkollor të fëmijëve kanë të bëjnë me ndryshimet që ndodhin në mikrosistemet ku bën pjesë fëmija (mësuesit, rrethi shoqëror, të rriturit e tjerë në shkollë) dhe dy teoritë e tranzicionit shkollor. Sipas teorisë së parë *"stad-mjedis i përshtatshëm"*, tranzicioni i nxënësve bëhet më mirë kur mjedisi shkollor i përshtatet perceptimit të nevojave dhe dispozitave të adoleshentëve të rinj , ndërsa sipas teorisë së

dytë të *"kalimit të statusit",* kur statusi i nxënësit ndryshon, ndryshojnë edhe pritshmëritë e prindërve, mësuesve dhe bashkëmoshatarëve ndaj fëmijës.

Studimi vërtetoi se kalimi i fëmijëve nga arsimi fillor për në AMU, ndikoi negativisht në arritjet akademike, duke shënuar një rënie në performancën e tyre. Rëniet më të mëdha u shënuan në lëndët: Matematikë, Gjuhën shqipe dhe Gjuhë e huaj. Ndryshoret e pavarura demografike ndikonin mbi dimensionet e arritjeve akademike, të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën dhe të sjelljes sociale të nxënësve. Po ashtu, u zbulua edhe ndikimi i këtyre dimensioneve mbi njëri-tjetrin, duke na siguruar mjaft të dhëna rreth llojeve të variablave dhe natyrës së lidhjes korrelacionale.

Ndryshoret e pavarura demografike ndikonin mbi arritjet akademike të nxënësve për secilën lëndë më vete (Gjuhë shqipe, Matematikë dhe Gjuhë të huaj) dhe për të dy klasat (me koeficient më të lartë për klasën e gjashtë). Kur në ekuacion hynin të gjitha ndryshoret demografike, ata shpjegonin 18.2% të mesatares akademike të nxënësve në klasën e pestë dhe 21.4% të mesatares akademike në klasën e gjashtë, ku kontribuesit sipas rëndësisë që shfaqnin, ishin: niveli arsimor i nënës, gjinia, gjendja financiare në familje dhe struktura familjare.

Studimi vërtetoi se shpërndarja gjeografike e popullsisë në zonat urbane dhe rurale, lidhej me statusin ekonomik të familjes, duke treguar që familjet në zonat rurale (fshat) rezultuan me të ardhurat më të ulëta ekonomike se sa ato që jetonin në zonat urbane (qytet). Arritjet akademike ndikoheshin sipas gjinisë. Arritjet akademike më të ulëta rezultuan t'i kishin nxënësit në fshat, ata me të ardhura të ulëta dhe shumë të ulëta financiare, dhe nxënësit me nivel të ulët arsimor të prindërve (8-vjeçar). Kuptohet se nxënësit me nivel ekonomik të ulët në familje dhe me arsimim të ulët të prindërve, janë nxënësit që kanë status social-ekonomik (SSE) të ulët.

Si rrjedhim konkludojmë se nxënësit që jetonin në familje me SSE të ulët rezultuan të kenë arritjet më të ulëta akademike sesa nxënësit me SSE më të lartë. Ky përfundim shumë i rëndësishëm i këtij studimi është konform gjetjeve nga studimet ndërkombëtare. Sipas OECD (2010) *"të kuptuarit e marrëdhënies ndërmjet SSE dhe performancës së nxënësit ndihmon në analizojmë shpërndarjen e mundësive arsimore. Nga perspektiva e politikave të shkollës, marrëdhënia tregon se sa janë ndarë në mënyrë të barabartë përfitimet e arsimit ndërmjet nxënësve me prejardhje të ndryshme socio-*

ekonomike, dhe nëse këto përfitime a janë për shkak të vetë shkollave apo për shkak të politikave dhe ndërveprimeve të tjera"(f. 52).

Faktorë të tjerë që ndikonin mbi arritjet akademike, ishin: niveli i përshtatjes së nxënësve me shkollën, perceptimi ndaj përparimit, vështirësitë në sjellje, niveli i shqetësimit i prindërve dhe problemet e ngacmimit. Sipas prindërve, fëmijët me përshtatshmëri aspak të mirë dhe jo të mirë me shkollën, rezultuan të kishin arritjet më të ulëta akademike, përkundrejt fëmijëve që treguan përshtatshmëri të mirë dhe shumë të mirë me mesatare akademike mbi mesataren. Ky fakt u theksua edhe nga përgjigjet e intervistave me mësues, sipas të cilëve, përshtatja me shkollën ka lidhje të fortë me përparimin e fëmijës, dhe një fëmijë me arritje të ulëta, përshtatej më me vështirësi me mësuesit dhe lëndët. Përgjithësisht, fëmijët me rezultate të ulëta shkollore e ndjejnë veten të dobët, të diferencuar ndaj shokëve, ndjejnë turp, janë të pakënaqur, dhe më vonë nëse përshtatja me shkollën nuk përmirësohet, ka gjasa që kjo të bëhet shkak për fillimin e mungesave të shumta.

Korrelacioni negativ ndërmjet arritjeve akademike të nxënësve të kl. 6-^{të} dhe perceptimit të nxënësve ndaj përparimit të tyre, na sugjeroi se arsyeja e kësaj marrëdhënie, mund të ishte perceptimi më i mirë që kishin nxënësit për përparimin e tyre, sesa rezultatet reale të tyre. Ky fakt u konfirmua si nga nxënësit ashtu edhe nga prindërit. Vendbanimi, struktura e familjes dhe niveli arsimor i nënës ndikonin mbi perceptimin e nxënësve ndaj përparimit të tyre, ku dalluan për një perceptim më të mirë ndaj përparimit të tyre nxënësit me vendbanim në fshat, me familje të zgjeruar dhe ata me arsimin të lartë dhe pas universitar të nënës.

Rezultoi se perceptimi ndaj përparimit dhe ndikimi i vështirësive në sjellje parashikuan arritjet akademike të nxënësve të kl. 6-^{të}, pasi u kontrollua më parë për ndikimin e ndryshoreve demografike, ku perceptimi ndaj përparimit rezultoi më ndikuesi.

Dallimet gjinore në dimensione, treguan se vajzat kishin rezultate më të larta se djemtë si para ashtu edhe pas periudhës së kalimit në AMU; ishin përshtatur më shpejt me AMU-në; treguan një nivel më të lartë të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën; u kushtonin më shumë kohë zhvillimit të detyrave të shtëpisë; ishin më të shumta në numër sesa djemtë në mospërfshirjen në grindje e ngacmime me të tjerët; treguan ndikim më të ulët të vështirësive që ata gjenin në AMU, në sjelljen e tyre; dhe presioni i ushtruar nga prindi për të dalë mirë në shkollë, ishte më i vogël sesa tek djemtë.

Niveli më i ulët i përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën ishte karakteristik për nxënësit me rezultate akademike të ulëta, me nivel të ulët arsimor të prindërve (8-vjeçar) dhe me të ardhura shumë të ulëta financiare. Ky është një tjetër përfundim i rëndësishëm, sipas të cilit, nxënësit që jetonin në familje me SSE të ulët rezultuan të kishin nivelin më të ulët të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën sesa nxënësit me SSE më të lartë.

Dimensioni i përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën paraqiste ndryshime gjinore, kishte lidhje pozitive me ardhjen e nxënësve me një grup shokësh nga shkolla fillore, me qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë dhe me perceptimin ndaj mësuesve; dhe lidhje negative me problemet e ngacmimit. Elementi kohor në përshtatjen e nxënësve me shkollën dhe niveli i përshtatshmërisë e kënaqësisë tregoi dallime gjinore vetëm sipas prindërve, sipas të cilëve, vajzat ishin përshtatur më shpejt me AMU-në dhe treguan një nivel më të lartë të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën sesa djemtë. Ardhja e nxënësve në shkollën e re me një grup shokësh nga fillorja ndikonte pozitivisht tek niveli i përshtatshmërisë me shkollën, ndërsa për nxënësit që vazhduan ciklin e ri në po të njëjtën shkollë me ciklin fillor, ky faktor nuk solli ndryshim statistikor të rëndësishëm.

Lidhja pozitive ndërmjet përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën me perceptimin ndaj mësuesve dhe me qëndrimin e nxënësve ndaj detyrave të shtëpisë, mendoj se vërtetojnë faktin se sa më shumë një nxënës të jetë përshtatur me shkollën, aq më i mirë do jetë perceptimi i tij për mësuesit dhe aq më pozitiv do të jetë qëndrimi i tij ndaj detyrave të shtëpisë. Kjo lidhje pozitive është shumë e rëndësishme dhe ndikon në si në motivimin e nxënësve ashtu edhe në pikëpamjet e tyre për shkollën. Po ashtu, lidhja pozitive mes perceptimit ndaj mësuesve dhe qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë, është një rrjedhim logjik i këtij studimi, i cili gjen realisht mbështetje në praktikën shkollore, pasi është mësuesi ai që përcakton numrin e detyrave të shtëpisë, ngarkesën dhe shkallën e vështirësisë së tyre. Perceptimi ndaj mësuesve ndikohej: me një ndikim mesatar nga vendbanimi (perceptim më të mirë për mësuesit kishin nxënësit me vendbanim në fshat, fakt i konfirmuar edhe nga prindërit); me madhësi të vogël efekti nga struktura familjare, niveli ekonomik i familjes dhe nga niveli arsimor i babait (perceptim më të mirë për mësuesit kishin nxënësit me familje të zgjeruar, ata me nivel shumë të mirë ekonomik dhe nxënësit, baballarët e të cilëve ishin me doktoraturë).

Vështirësitë që nxënësit kishin në AMU, ndikonin sjelljen e tyre. U gjet se nxënësit që jetonin në fshat raportuan ndikim më të madh të vështirësive në sjelljen e tyre sesa ata në qytet. Vështirësitë në sjelljen e nxënësve ndikoheshin edhe nga gjinia dhe nga niveli arsimor i prindërve. Përsa i përket kohës që nxënësit u kushtonin detyrave të shtëpisë, djemtë u kushtonin më pak kohë zhvillimit të detyrave të shtëpisë sesa vajzat. Në qëndrimin ndaj detyrave të shtëpisë, me ndryshime të vogla por domethënëse, ndikonte struktura e familjes, gjendja financiare dhe arsimimi i babait. Kontrolli dhe ndihma e prindërve, varej vetëm nga lloji i shkollës dhe sipas nxënësve, prindi i ofronte ndihmë dhe kontrollonte më shumë fëmijët që mësonin në shkolla publike sesa ata në shkolla jopublike.

Ndryshimet shoqërore pas kalimit në AMU shiheshin nën një prizëm pozitiv për shumicën e nxënësve dhe vetëm një përqindje e vogël (12%) e tyre raportonin ndryshime negative në shoqëri. Këto kishin të bënin me sjelljen jo të mirë të nxënësve ndaj njëri-tjetrit dhe ndaj mësuesve si dhe me pakësimin e komunikimit shoqëror në krahasim me një vit më parë.

Me një madhësi të lartë efekti, problemet e ngacmimit nga të tjerët ndikonin negativisht rezultatet shkollore të fëmijëve në klasën e gjashtë dhe, me një ndikim mesatar, nivelin e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën. Sipas prindërve, ngacmimet dhe grindjet në shkollë, lidheshin me nivelin e ulët të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën. Si rrjedhojë, fëmijët të cilët kishin pasur marrëdhënie problematike ngacmimi e grindje nga të tjerët në shkollë, treguan nivel më të ulët të përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën sesa fëmijët pa të tilla probleme.

Problemet e ngacmimit, të cilat janë një potencial i madh shqetësimi për shumë shkolla të vendeve të huaja, për dy të tretat e kontingjentit të fëmijëve të këtij studimi, nuk ishte problematik. Studimi zbuloi diferenca gjinore përsa i përket shpeshtësisë dhe llojit të ngacmimit. Rezultoi se vajzat ishin më të shumta në numër sesa djemtë në raportimin e mospërfshirjes në marrëdhënie problematike. Mënyrat më të shpeshta të ngacmimeve, të raportuara nga një e treta e nxënësve, ishin: sharjet, ofendimet, talljet dhe ushtrimi i dhunës fizike. Ngacmimi përmes talljes ishte më frekuent tek vajzat sesa tek djemtë, ndërsa sharjet, ofendimi e dhuna fizike ishte 3 herë më e madhe tek djemtë sesa tek vajzat dhe ushtrimi i dhunës fizike ishte karakteristik vetëm për djemtë. Nga kontingjenti i fëmijëve që pësonte ngacmime, një pjesë e vogël i zgjidhnin konfliktet

shoqërore sipas natyrës që pësonin ngacmimin duke iu kundërpërgjigjur agresorit "me të njëjtën monedhë", ndërsa pjesa tjetër përmes vënies në dijeni të mësuesit, zgjidhjes paqësore të konfliktit apo largimit pa ndërmarrë asnjë veprim.

Faktorë mbrojtës për nxënësit gjatë periudhës tranzitore shkollore, sipas literaturës, shërbejnë ardhja e nxënësve me shokë nga shkolla fillore dhe të paturit e motrave apo vëllezërve më të mëdhenj në shkollë. Në studimin tonë u gjet se, për kontingjentin e fëmijëve që filluan klasën e gjashtë në një shkollë të re, si shoqërimi i nxënësve nga një grup shokësh nga fillorja ashtu dhe të paturit e motrave dhe vëllezërve më të rritur në shkollë, nuk ndikonte në arritjet akademike të nxënësve, por ndikonte pozitivisht në nivelin e përshtatjes me shkollën. Siç duket ata ndihen më të sigurt e përshtaten më mirë në një ambient krejtësisht të panjohur kur kanë në krah shokë dhe shoqe "të vjetër" nga shkollat e tyre të mëparshme apo motër a vëlla më të madh në shkollë.

Studimi hodhi dritë mbi eksperiencat dhe perceptimet e fëmijëve, të familjeve të tyre dhe të mësuesve në tranzicionin nga AF për në AMU.

Lidhur me vështirësinë apo lehtësinë e nxënësve për t'u përshtatur, mësuesit treguan se në përgjithësi, shumica e fëmijëve e kanë pak të vështirë në fillim përshtatjen. Vështirësia në përshtatje vinte kryesisht si rezultat i ndryshimit të organizimit të procesit mësimor ndërmjet AF-së dhe AMU-së dhe varej shumë nga veçoritë individuale të nxënësve. Kalimi nga sistemi me një mësues në sistemin me shumë mësues, "i çorodit " dhe "i çorienton" fëmijët në fillim. Ata ndihen pak "të braktisur" dhe "të vetmuar" derisa të ambientohen me kushtet e reja, mësuesit, nxënësit, rregullat. Përkujdesja e madhe personale që ka pasur nxënësi nga mësuesja e fillores, tashmë mungon. Varësia që ka krijuar me mësuesen/et e fillores bëhet një pengesë në përshtatjen e shpejtë të fëmijës, duke qenë se për shumë vite ai/ajo ka qenë nën kujdesin e një mësueseje.

Por ekzistojnë edhe dallime në përshtatshmërinë e nxënësve. Disa prej fëmijëve përshtaten më shpejt, disa vonojnë të përshtaten. Mësuesit shprehën mendimin se përshtatshmëria e fëmijës varej në një masë të madhe nga veçoritë individuale të tij. Përshtatja e shpejtë dhe me sukses me ciklin e ri shkollor vërehej tek fëmijët e qeshur dhe të shoqërueshëm me të tjerët, kuriozët dhe të vullnetshmit. Shpesh nxënës të tillë, pavarësisht arritjeve jo të shkëlqyera të tyre, bëheshin lider të klasës dhe kapërcenin me lehtësi vështirësitë e fillimit.

Si faktorë negativ në përshtatjen me sukses të fëmijëve, mësuesit treguan se shërbenin: arritjet e ulëta të nxënësve në mësime, stepja gjatë javëve të para e nxënësve shumë të mirë për të ruajtur rezultatet e shkëlqyera që kishin në ciklin fillor; disa veçori si: fëmijët pasivë dhe dembelë, të ndrojturit dhe të heshturit; dhe koha më e shkurtër në dispozicion për nxënësit që ka mësuesi i AMU-së, sesa ai i fillores.

Jo të gjithë mësuesit binin në një emërues të përbashkët lidhur me kohën që u duhej nxënësve të përshtateshin me AMU-në, duke sugjeruar se ajo mund të varionte nga dy javë, në një semestër e deri në një vit. Por shumica e mësuesve, theksonin përshtatjen brenda 3-4 javëve të para të vitit shkollor.

Llojet e vështirësive që nxënësit përballonin kur fillonin AMU-në, sipas raportimit të vetë nxënësve e prindërve të tyre, mund t'i grupojmë në vështirësi në përshtatjen akademike, sociale dhe vështirësi teknike (udhëtimin për në shkollë, ndërrimin e shkollës, mësimi paradite dhe mosdijen e gjuhës shqipe për fëmijët që ktheheshin nga emigracioni). Më specifikisht, nxënësit treguan vështirësitë më të mëdha ishin tek lëndët e reja, në përshtatjen me numrin e madh të mësuesve dhe me rrethin e ri shoqëror. Më pas vinin përshtatja me shkollën dhe me rregullat e reja, me ngarkesën mësimore, përjetimin e ankthit, zhvillimin e mësimit paradite, rritjen e kërkesës së llogarisë.

Studimi tregoi edhe përjetimin në familje të vështirësive të fëmijëve në lidhje me fillimin e vitit shkollor. Niveli i shqetësimit të prindërve për përshtatshmërinë e fëmijëve me shkollën lidhej negativisht me ecurinë akademike të fëmijëve në klasën e gjashtë. Shumë të shqetësuar rezultuan prindërit e fëmijëve me arritje shumë të ulëta akademike, ndërsa aspak dhe pak të shqetësuar ishin prindërit e fëmijëve me arritje mesatare. Një tjetër gjetje e studimit ishte se presioni i ushtruar nga prindërit për të dalë mirë në shkollë kishte lidhje me gjininë e fëmijës dhe rezultoi se prindi ushtronte më shumë presion tek djemtë sesa tek vajzat.

Shqetësimet që kishin prindërit për fëmijët e tyre rreth fillimit të AMU-së, ishin: përshtatja me shumë mësues, siguria e fëmijës, niveli i punës, udhëtimi për në shkollë, ngarkesa e madhe me detyra shtëpie, përshtatja me rregullat e shkollës, zënia e shokëve të rinj, mbështetja e shokëve dhe të pasurit shumë liri. Një ndër tre prindër shqetësoheshin për përshtatjen me mësuesit, shkollën, rregullat, orarin e gjatë mësimor, ngarkesën e

madhe mësimore dhe peshën e rëndë të çantës. Rezultatet treguan se kishte edhe një përqindje e cila raportoi mungesën e vështirësive në fillimin e klasës së gjashtë (7.4% e fëmijëve të kampionit tonë dhe gati 12% e prindërve).

Matematika, Gjuha e huaj dhe Fizika, ishin lëndët më të vështira për nxënësit në klasën e gjashtë, të cilat u përcaktuan me një unanimitet të plotë nga nxënësit dhe prindërit e tyre. Peshën më të madhe të ndihmës që u jepej fëmijëve ndaj lëndëve të vështira, e mbanin prindërit, të ndjekur nga mësuesit, motrat/vëllezërit e tyre më të rritur dhe në fund shokët. Një ndër shtatë fëmijë, dhe një ndër gjashtë prindër, raportuan se fëmija nuk ndihmohej nga askush duke i përballuar vetë me kurajë sfidat.

Studimi identifikoi edhe arsyet e rezultateve më të ulëta në lëndët e klasës së gjashtë, të cilat, sipas nxënësve ishin: rritja e shkallës së vështirësisë tek lëndët, prania e lëndëve të reja, mosangazhimi sa duhet në mësime nga vetë nxënësit, problemet me mësues, mospëlqimi i lëndës dhe i mësuesit që e zhvillon, mosambientimi me shkollën dhe mësuesit, paniku dhe bllokimi kur ngrihen në mësim, boshllëqet nga cikli fillor, standardet më të larta për marrjen e notës 10-të.

Sipas mësuesve, shkaqet kryesore të rënies në rezultatet e tyre ishin: vështirësitë në përshtatje, ndryshimi në metoda dhe në sistemin e mësimdhënies dhe të vlerësimit, ndryshimi i mësuesve dhe i taktit të tyre pedagogjik, zgjerimi i programit mësimor, ndryshimi i ambienteve shkollore, mosnjohja sa duhet e nxënësve nga mësuesit e AMU-së për shkak të kohës së kufizuar dhe numrit të paktë të orëve mësimore, humbja e të qenurit në qendër të vëmendjes të fëmijës në AMU, mos përkushtimi i mësuesve të AMU-së ndaj nxënësve ashtu si mësuesit e ciklit fillor, perceptimi i ndjenjës së "të rriturit" nga fëmija dhe rritja e konkurrencës.

Perceptimi i ndjenjës së të rriturit, sipas komenteve të mësuesve, kishte njëherësh ndikim pozitiv dhe negativ për nxënësit. Ndikimi pozitiv i ndjenjës së të rriturit i ndihmonte ata të merrnin përgjegjësi akademike dhe vendime në lidhje me kërkesat e numrit të madh të mësuesve që gjenin në AMU, si dhe përgjegjësi më të mëdha sociale. Ndërsa ndikimi negativ i ndjenjës së të rriturit, rezultonte në disa aspekte të përgatitjes akademike, në momentet kur atij i dukej vetja "i rritur" dhe neglizhonte përgatitjen e tij ditore, dhe në disa aspekte të sjelljes së tij sociale në rastet e përfshirjes në konflikte shoqërore.

Studimi zbuloi edhe aspektet e punës së mësuesve që mund të përmirësonin dhe lehtësonin të nxënit e nxënësve. Kërkesat më të mëdha të fëmijëve drejtuar mësuesve të tyre me qëllim lehtësimin e të nxënit të tyre, kishin të bënin me kërkesa akademike, me kërkesat e afektit, sjelljes, motivimit dhe vëmendjes që duhej të tregohej nga ana e mësuesve.

Studimi zbuloi edhe vlerësimet e nxënësve lidhur me anët më pozitive dhe më negative të AMU-së. Aspektet që nxënësit pëlqenin më fort në AMU, për dy ndër tre fëmijë, ishte pëlqimi i mësuesve dhe shpjegimi i tyre; një ndër tre fëmijë pëlqente shoqërinë, miqësinë me shokët/shoqet, lëndët e reja e mësimet interesante dhe infrastrukturën shumë të mirë shkollore (mjediset e pastra e të gjelbëruara të mjediseve të brendshme e të jashtme të klasës, laboratorët dhe bibliotekën); një ndër pesë fëmijë pëlqenin zhvillimin e aktiviteteve artistiko-sportive dhe ekskursioneve, standardet e larta në mësimdhënie dhe rregullat strikte në shkollë.

Ndër gjërat më të papëlqyeshme të AMU-së, tre ndër katër nxënës vlerësuan si aspektet "më të këqija" gjendjen jo të mirë infrastrukturore të mjediseve të brendshme e të jashtme të shkollës, mungesën e ujit dhe kushtet jo të mira higjieno-sanitare në shkollë; një ndër tre nxënës, nuk pëlqente sjelljen problematike të fëmijëve më të rritur në shkollë dhe një ndër pesë nxënës nuk pëlqente numrin e madh të mësuesve, rreptësinë e tyre, ngarkesën dhe orarin e gjatë mësimor. Pavarësisht kësaj, një ndër katër fëmijë u shprehën se pëlqenin gjithçka në AMU.

REKOMANDIME

Gjetjet empirike të këtij studimi, padyshim na orientojnë të dalim në disa rekomandime që kanë të bëjnë me politikat qeveritare, me praktikat shkollore të zbatuara nga drejtuesit dhe mësuesit dhe në fund me prindërit e tyre.

Rekomandime drejtuar pushtetit qendror dhe lokal

Bazuar në gjetjet e këtij studimi, sipas të cilit nxënësit vlerësuan si aspektin "më të papëlqyer" të AMU-së, gjendjen jo të mirë infrastrukturore të mjediseve të brendshme e të jashtme të shkollës, dhe nga domosdoshmëria për plotësimin e këtij kushti parësor për nxënësit, rekomandojmë:

- Përmirësimin dhe mirëmbajtjen e objekteve të shkollave, e cila duhet të përqendrohet në krijimin e kushteve normale të ambienteve të brendshme dhe të jashtme të shkollës për zhvillimin optimal të aktivitetit mësimor-edukativ. Theksi duhet të vihet në hapësirat shkollore si: klasa, laboratore, biblioteka, palestra, fusha sportive, me të gjithë objektet dhe elementët e nevojshme plotësues të tyre. Është vërtetuar se ndërtesat shkollore të cilësisë së lartë me hapësira dhe mobilim të standardeve të larta, kanë lidhje të rëndësishme me nivele të larta të arritjeve shkollore të nxënësve (O'Neill, 2000).
- Në disa shkolla me mungesë të ujit të pijshëm, të sigurohet ky element kyç në ambientet e brendshme të shkollave, me qëllim krijimin e kushteve të domosdoshme higjienike dhe plotësimin e një të drejte bazë të fëmijëve.
- Projektimin dhe ndërtimin e disa shkollave të reja (me standardet që kërkon koha sot) së pari, aty ku vlerësohet i pamundur ristrukturimi i shkollave të vjetra ekzistuese dhe së dyti, në afërsi të disa shkollave urbane që kanë mbipopullim me nxënës si rezultat i lëvizjes masive të popullsisë nga zonat rurale drejt këtyre zonave. Çështjen e mbipopullimit të qendrave urbane e mbështet studimi i përbashkët i dy institucioneve IDN dhe IDRA[5], sipas të cilit, "situata në shkollat e qytetit si rezultat i përqendrimit të banorëve kanë një numër të madh nxënësish, gjë që e bën shumë të vështirë mbarëvajtjen e procesit mësimor, dhe të domosdoshme ndërtimin e shkollave të reja" (Hroni e të tj., 2008, f. 60).

Por duke hulumtuar më thellë në legjislacionin e pushtetit vendor dhe qendror lidhur me ndarjen e kompetencave dhe detyrimeve ndaj arsimit parauniversitar, vura re një kontradiktë ndërmjet kompetencave që i jep ligji pushtetit vendor dhe praktikës që ndodh me të vërtetë në terren. Pavarësisht se pushtetit vendor iu dha e drejta që në 2004 me VKM Nr. 632[6], që "të jetë pronar i objekteve dhe mjeteve themelore të tij dhe të kujdeset për ruajtjen dhe mirëmbajtjen e objekteve shkollore, për planifikimin dhe zbatimin e investimeve, për ndërtimin, rikonstruksionin dhe pajisjen me bazë materiale të

[5] Studimi është produkt i punës studimore të Institutit për Demokraci dhe Ndërmjetësim (IDN) dhe Institutit për Kërkime dhe Alternativa Zhvillimi (IDRA), nga Hroni, Vurmo, Gega, Pashaj, Tanku dhe Pashaj (2008).

[6] Me VKM Nr. 632, datë 4/10/2004, me miratimin e dokumentit "Për politikat e decentralizimit në sektorin e arsimit parauniversitar", pushtetit vendor iu njoh e drejta e marrjes në pronësi të objekteve shkollore dhe mjeteve të tij.

shkollave", pushteti qendror vazhdon të mbajë peshën kryesore të këtyre fushave, dhe deri tani asgjë nuk është realizuar nga dokumenti i mësipërm" (Muçollari, 2011, f. 45).

Prandaj për të eliminuar zvarritjet e panevojshme të cilat kanë një impakt negativ në zhvillimet e institucioneve arsimore, rekomandojmë:

- Plotësimin e kuadrit ligjor në lidhje me përcaktimin e qartë të kompetencave për institucionet e veçanta brenda pushtetit vendor që veprojnë në arsimin parauniversitar të ndara veç kompetencat për Bashkitë, për Këshillat e qarqeve dhe veç kompetencat për DAR dhe ZA-të në rrethe, meqenëse sipas Hronit e të tj., (2008, f. 61) ky është një faktor vendimtar për përmirësimin dhe konkretizimin e bashkëpunimit në mes aktorëve të ndryshëm.
- Pushteti qendror t'i njohë të drejtat që i jep ligji pushtetit vendor (Bashkive dhe Këshillave të qarqeve) për ushtrimin e të gjitha kompetencave dhe detyrave me qëllim mirëmbajtjen, rikonstruktimin e objekteve ekzistuese dhe ndërtimin e objekteve të reja shkollore, si dhe për përmbushjen e standardeve për një arsim sa më cilësor.
- Të bëhet përcaktimi i investimeve për shkollat në përputhje me hartat e Urbanizimit Perspektiv të Popullsisë të cilat do të caktojnë vendet për realizimin e investimeve (ndërtimin e shkollave të reja) apo reduktimin e tyre në ato zona ku ka një dendësi më të madhe me shkolla se sa duhet, në funksion të rritjes së cilësisë (Hroni e të tj., 2008, f. 62).
- Identifikimin e familjeve në nevojë me të ardhura të pamjaftueshme ekonomike dhe futjen në programin e ndihmës ekonomike ose gjetjen e mundësive të tjera përmes hapjes së vendeve të punës me qëllim përmirësimin sadopak të gjendjes së ulët financiare të tyre, e cila nga gjetjet e këtij studimi rezultoi si faktor ndikues negativ jo vetëm në rezultatet akademike të nxënësve por edhe në nivelin e përshtatshmërisë dhe kënaqësisë me shkollën.
- MASH-it i rekomandojmë uljen e ngarkesës mësimore, përmes reduktimit të numrit të madh të lëndëve dhe grupimit të tyre sipas fushave lëndore, si dhe rritjen e cilësisë së teksteve shkollore.
- DAR dhe ZA-ve i rekomandojmë plotësimin e çdo shkolle me një psikolog shkollor, i cili do të trajtojë fëmijët që paraqesin nivele të larta vështirësie në përshtatjen me AMU-në.

Rekomandime drejtuar drejtuesve të shkollave

Duke marrë në konsideratë gjetjet nga studimi ynë si dhe besimin se shkollat dhe mësuesit kanë resurse dhe mund të bëjnë një ndryshim në këtë periudhë, sugjerojmë:

- Njohjen mirë të legjislacionit në mënyrë që të bashkëpunojë me Drejtoritë Arsimore dhe pushtetin vendor për thithjen e investimeve për nevojat e shkollës së tij, me qëllim rritjen e cilësisë së shërbimit ndaj nxënësve.
- Të krijojnë një rrjet efektiv bashkëpunimi me pushtetin vendor, me DA-të, ZA-të, me bordin e shkollës, me këshillin e prindërve dhe të mësuesve, me biznesmenë nga komuniteti, me fondacione etj., me qëllim zgjidhjen e problemeve të infrastrukturës shkollore, krijimin nga fillimi apo plotësimin me bazë materiale të kabineteve lëndore, laboratorëve, bibliotekës së shkollës, fushës sportive, palestrës, etj.
- Sigurimin e një klime të përgjithshme pozitive në shkollë, ku lehtësimi në plotësimin e detyrave dhe bashkëpunimi efikas me stafin pedagogjik të marrin prioritet parësor, në mënyrë zgjidhjen e sfidave me të cilat përballen çdo vit.
- Lejimin e vizitave nga nxënësit dhe prindërit që dëshirojnë t'i sjellin fëmijët e tyre në shkollën ku ai drejton.
- Krijimin e mundësive për lejimin e takimeve me prind edhe jashtë programit të përcaktuar paraprakisht, në mënyrë që prindërit të jenë sa më afër problemeve të fëmijës dhe shkollës.

Rekomandime drejtuar mësuesve

Për lehtësimin e vështirësive dhe për një përshtatje sa më të mirë me AMU-në, mësuesve i rekomandojmë të zbatojnë procedurat e mëposhtme:

- Krijimin e një ambienti të ngrohtë mikpritës për nxënësin dhe e afërsisë të mësuesit kujdestar me fëmijën me qëllim sigurimin e lehtësive në komunikim.
- Prezantimin e shkurtër me fjalë i të gjithë mësuesve nga mësuesi kujdestar.
- Paraqitjen e lëndës si një lëndë e bukur dhe interesante, heqja e frikës për lëndën dhe mësuesin.

    - Praktikimin në fillim të diskutimeve me nxënës për të parë interesat dhe pritshmëritë e tyre në lidhje me lëndën.
    - Praktikimin e disa metodave të ndryshme në mësimdhënie me qëllim verifikimin e metodave që u përshtaten më mirë grupeve të nxënësve.
    - Shpjegimin e thjeshtë dhe të kuptueshëm të mësuesit lidhur ngushtë me moshën e nxënësit.
    - Trajtimin e fëmijëve të gjithë njësoj, me kujdes dhe vëmendje.
    - Njohjen e veçorive psikologjike dhe të karakterit, interesave dhe të nivelit akademik të fëmijës.
    - Lënien të lirë të fëmijëve në fillim të vitit shkollor nga mësuesi për zgjedhjen e bankës dhe shokut/shoqes së bankës.
    - Dhënies prioritet, sidomos 2-3 javët e para të vitit shkollor, të plotësimit të kërkesave fëmijës për krijimin e besimit dhe sigurisë tek fëmija, se mësuesi kujdestar e dëgjon, e do dhe ia zgjidh problemet.
- Mbështetjen dhe ndihmën pedagogjike për nxënësit me arritje të ulëta akademike, dhe përcaktimin e nevojave të nxënësve të tjerë tek lëndët që hasin më shumë vështirësi nga ekipet lëndore të mësuesve në shkollë. Ndërtimi i një programi të ndihmës akademike nga ana e ekipeve lëndore për këta nxënës në nivel klasash dhe paralelesh. Kjo praktikë jo vetëm do të ndihmonte në përmirësimin e rezultateve të tyre, por do ndikonte në rritjen e nivelit të përshtatjes dhe kënaqësisë me shkollën dhe do të reduktonte problemet sjellore të tyre.
- Të bashkërendohet puna ndërmjet mësuesve, bordeve të shkollës dhe të klasave, dhe prindërve në drejtim të eliminimit sa më shumë dhe zgjidhjeve të problemeve të ngacmimit ndërmjet nxënësve, marrë spunton kjo nga gjetjet e këtij studimi, ku problemet e ngacmimit ndikonin negativisht arritjet akademike dhe nivelin e përshtatshmërisë e kënaqësisë me shkollën.
- Diskutime të mësuesve të AMU-së me njëri-tjetrin në lidhje me përcaktimin e një ngarkese të pranueshme mësimore ditore dhe të detyrave të shtëpisë me qëllim uljen e mbingarkesës dhe përcaktimin më të drejtë të saj lidhur ngushtë kjo me moshën dhe veçoritë e tyre.
- Zbatimin nga ana e mësuesve e disa metodave pedagogjike, të cilat do lehtësonin të nxënit e nxënësve, si: përdorimin sa më të shpeshtë të metodave të reja të

mësimdhënies, shpjegim më të qartë, më konciz përmes theksimit të fakteve kryesore, paraqitjen e lëndës së re (aty ku është e mundur) përmes grafikëve dhe tabelave, zhvillimin e mësimit në formë zbavitëse dhe argëtuese.

- Përmirësimin e disa aspekteve sjellore dhe të motivimit që do të ndihmonin në zbutjen e vështirësive të fillimit të AMU-së, si: mbajtjen sa më afër të fëmijëve, trajtimin e problemeve me maturi, mos ushtrimin e presionit dhe dhunës psikologjike; ofrimin e ndihmës, tolerancës, motivimit dhe vëmendjes më të madhe ndaj nxënësve.
- Ndërtimin e një komunikimi të ndërsjellët që fëmija të ndihet i lirë dhe i pa paragjykuar nëse kërkon ndihmë.
- Të theksojnë më shumë format e ndryshme të komunikimit me nxënës sesa marrjen e masave disiplinore ndaj tyre apo trajtimin e tyre me rreptësi e vrazhdësi.

Rekomandime drejtuar prindërve

- Të jenë më aktivë dhe më kërkues ndaj drejtuesve të shkollës dhe stafit pedagogjik për plotësimin e kushteve normale në klasë dhe në shkollë për fëmijët e tyre. Prindërit që kanë mundësi përmes detyrave të tyre shtetërore, të kontribuojnë me ndihmën e tyre në plotësimin e këtyre kushteve.
- Të qëndrojnë më afër shkollës, të krijojnë raporte të mira komunikimi mësues-prind me qëllim përfitimet të shkojnë në llogari të fëmijës.
- Të kërkojnë takime me mësues në rastet e pikasjes së vështirësive nga ana e fëmijëve, në mënyrë që të identifikohen problemet që në zanafillën e tyre dhe të gjenden zgjidhjet për to.
- T'u qëndrojnë më afër fëmijëve, t'u japin kurajë, vëmendje, përkujdesje e këshilla gjatë periudhës së kalimit të tyre nga arsimi fillor për në arsimin e mesëm të ulët.
- Më shumë ndihmë dhe kontroll për fëmijët që mësojnë në shkolla jopublike.
- Të jenë më elastikë në kërkesat e tyre ndaj notës që merr fëmija dhe të mos ushtrojnë shumë presion psikologjik për ruajtjen me çdo kusht të rezultateve të shkëlqyera të arsimit fillor, sidomos në periudhën e përshtatjes me ciklin e ri arsimor.

Kufizimet e studimit

Pavarësisht numrit të madh të të anketuarve, diversitetit të statusit social-ekonomik të familjeve të përfaqësuara dhe cilësisë së homogjenitetit të popullsisë së studimit që i karakterizon nxënësit e klasës së gjashtë [zhvillimit psiko-fizik, interesave dhe pritshmërive, kjo e bazuar fort në kërkimet e zhvillimit njerëzor të cilat theksojnë se "*nxënësit e grupmoshës 10-14 vjec janë homogjenë në lidhje me nevojat e tyre fizike, sociale, emocionale dhe intelektuale*" (Weller, 1999; cituar në Marston, 2008)], përqendrimi i studimit në qarkun e Shkodrës, e limiton daljen e përgjithësimeve në rang kombëtar.

Megjithëse ne kryem të gjithë analizat për standardizimin e pyetësorëve (pilotimin e pyetësorëve, përcaktimin e marzhit të gabimit në kampionim, pastrimin e të dhënave, analizën e të dhënave të munguara, zëvendësimin e tyre përmes metodës EM, vlerësimin e normalitetit, vlerësimin e homogjenitetit të variancave dhe zhvillimin e analizës faktoriale), ndoshta gjetja dhe përdorimi i pyetësorëve të standardizuar do të na kishte dhënën mundësinë për të bërë krahasime më të drejtpërdrejta me studime që do i kishin përdorur më parë këto pyetësorë. Por për hir të së vërtetës, pyetësorë të gatshëm të standardizuar që i përgjigjeshin fokusit të studimit tonë, nuk gjetëm, prandaj kjo gjë kushtëzoi përdorimin e pyetësorëve të standardizuar.

Marrëdhëniet korrelacionale na treguan drejtimin e lidhjes dhe forcën e saj, dhe pavarësisht që ne u orientuam nga këto elementë për të dalë në disa përfundime, faktikisht ata nuk tregojnë lidhjet shkakësore ndërmjet variablave apo dimensioneve të matura, kështu që duhet të tregohemi të kujdesshëm në nxjerrjen e përfundimeve rreth këtyre marrëdhënieve.

Kontributet e studimit

Ky studim është i pari në llojin e tij që trajton njëherësh problemet e përshtatshmërisë me shkollën, të përshtatjes akademike dhe sociale të nxënësve gjatë kalimit të nxënësve nga cikli fillor për në arsimin e mesëm të ulët dhe ndikimin e faktorëve demografikë mbi këto aspekte. Studimet e mëparshme në vendin tonë përqendroheshin në evidentimin e rënies akademike dhe shpjegimin pse ndodh kjo rënie, duke anashkaluar ndikimin e karakteristikave demografike, si gjinia, vendbanimi, niveli

arsimor i prindërve, gjendja ekonomike në familje mbi variablat akademikë dhe shoqërorë apo ndikimin e vështirësive në sjelljet sociale të nxënësve. Duke qenë i tillë, ky studim mund të shërbejë si fillesë për hulumtime të mëtejshme sistematike në të ardhmen.

Pikë e fortë e studimit është natyrisht kontributi që sjell në literaturën shkencore, e cila përmblodhi cilësisht gjetjet nga studimet më të mira ndërkombëtare të fushës, trajtoi për herë të parë teoritë që shpjegojnë dhe mbështesin tranzicionin shkollor të nxënësve dhe analizoi ndikimin mbi arritjet akademike të strukturës shkollore, të pedagogjisë e kurrikulumit, të gjithë spektrit të marrëdhënieve shoqërore që nxënësi krijon me njerëzit e tjerë gjatë tranzicionit, si marrëdhëniet mësues-nxënës, prind-fëmijë dhe fëmijë-bashkëmoshatarë.

Përzgjedhja e metodologjisë me të cilën u krye ky studim, është një tjetër anë e fortë e tij. Kështu, përdorimi i metodave miks, triangolimi në marrjen e të dhënave, përcaktimi i vlefshmërisë dhe i besueshmërisë së instrumenteve që u përdorën, kryerja e analizave paraprake për standardizimin e instrumenteve dhe i analizave deskriptive përmes Paketës Statistikore për Shkencat Sociale SPSS (Versioni 21) dhe e mundësive që të jep kjo paketë për identifikimin e marrëdhënieve ndërmjet dimensioneve të përshtatshmërisë me shkollën, akademike dhe sociale me njërit-tjetrin dhe ndikimin mbi këta të fundit të ndryshoreve demografike, ishin pika të tjera të forta të studimit.

Sugjerime për studime të mëtejshme

Faktikisht në terrenin shqiptar ka pasur mungesë të studimeve në të cilat të trajtonin njëherësh problematikat e përshtatjes me shkollën, ato të përshtatjes akademike dhe sociale të nxënësve gjatë tranzicionit nga një cikël shkollimi në një tjetër. Ky studim, i pari me këto përmasa, hap mundësitë për kërkime të tjera të kësaj fushe. Kërkimi në këtë tezë u përqendrua në zbulimin e problemeve të përshtatjes akademike dhe sociale të nxënësve që bëjnë kalimin e tyre nga arsimi fillor për në arsimin e mesëm të ulët. Periudha në të cilën u realizuan matjet e këtij studimi, ishte ajo menjëherë pas kalimit të tyre për në AMU, pikërisht fund semestri i parë i klasës së gjashtë. Gjithashtu, nisur nga pamundësia reale e trajtimit të të gjitha problematikave të përshtatshmërisë shkollore të nxënësve në këtë periudhë brenda kuadrit të një studimi, dhe nga mungesa e hulumtimeve e kësaj fushe në shkollat shqiptare, sugjerojmë që:

- Të kryhen studime të cilat të përfshijnë një hark më të gjerë kohor të periudhës tranzitore arsimore për të parë vijimësinë e këtyre problematikave, p.sh. studime që të përfshijnë edhe periudhën pas përfundimit të klasës së gjashtë, duke bërë të mundur krahasimin e plotë të rezultateve të gjetura ndërmjet klasës së pestë dhe të gjashtë si dhe ndërmjet intervaleve semestral brenda klasës së gjashtë.
- Duke e marrë të mirëqenë faktin e sigurimit të fondeve që kërkon një studim afatgjatë dhe impenjimin maksimal njerëzor dhe teknik, të kryhen hulumtime gjatësore për të parë evoluimin e këtyre problematikave jo vetëm në klasën e gjashtë, por në vijimësi edhe në klasën e shtatë dhe të tetë.
- Të kryhen studime të cilat matin faktorë të tjerë ndikues në arritjet akademike të nxënësve gjatë tranzicionit shkollor, si vetë-konceptin me elementët e tij përbërës: vetë-efikasitetin, vetë-vlerësimin dhe vetë-kompetencën, dhe motivimin të përbërë nga interesat, pikëpamjet dhe iniciativat kundrejt shkollës në përgjithësi dhe kundrejt çështjeve të tjera specifike (Parker, 2005).
- Të realizohen studime që fokusohen në pika të tjera të tranzicionit shkollor si: kalimin e nxënësve nga shkolla 9-vjeçare në shkollën e mesme, nga shkolla e mesme në të lartën.

BIBLIOGRAFIA

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Profesional School Counseling, 5,* 339-346.

Akos, P., & Galassi, J. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents and teachers. *Professional School Counselling, 7*(4), 212-221.

Alspaugh, J. W. (1998a). The Relationship of School-to-School Transitions and School Size to High School Dropout Rates. *High School Journal, 81*(3), p. 154.

Alspaugh, J. W. (1998b). Achievement Loss Associated with the Transition to Middle School and High School. *Journal of Educational Research, 92*(1), p. 20-25.

Alspaugh, J. W., & Harting, R. D. (1995). Transition effects of school grade-level organization on student achievement. *Journal of Education Research and Development in Education, 28(3),* 145-149.

Alton-Lee, A. & Praat, A. (2000). *Explaining and addressing gender differences in the New Zealand compulsory school sector:* A literature review. Wellington: New Zealand Ministry of Education.

Anderman, E.M., Maehr, M.L. & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education 32*(3).

Anderman, L. H. & Midgley, C. (1997). Motivation and middle school students. In Judith L. Irvin, (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner*. Columbus, Ohio: National Middle School Association, Columbus.

Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning. *International Journal of Educational Research,* Vol. 33, pp.325-339.

Anfara, V. A. & Schmid, J. B. (2007). School transitions: Jeopardy or wheel of fortune? *Middle School Journal, 39*(1), 60-67.

AQF (1946). Ligji për Reformën Arsimore në RPSH. Dekret i miratuar nga Presidiumi i Kuvendit Popullor, nr. 115, dt. 15.08.1946.

Arapi, Sh. (1987). Për një kalim më të natyrshëm të nxënësve nga shkolla 8-vjeçare në atë të mesme në lëndën e matematikës. *Revista Pedagogjike 3:* 71-79.

Attard, C. (2010). *Students' Experiences of Mathematics During the Transition from Primary to Secondary School.* Fremantle: MERGA. 53-60. E vlefshme në: http://www.merga.net.au/documents/MERGA33_Attard.pdf

Azmitis, M., Uttel, A., & Radmacher, K. (2005). Narratives of friendship and self in adolescence. *New directions for child and adolescent development, 107,* 23-39.

Baltes, P. B., Schaie, W. (1973). *Life-span Developmental Psychology: Personality and Socialization.* Academic press, New York.

Balli, S. J., Wedman, J. F., & Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education, 66,* 31–48.

Barber, B. K. & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle school and high school. *Journal of Adolescent Research, 19,* 3-30.

Barker, R., & Gump, P. (1964). Big school, small school: High school size and student behaviour. Stanford, CA: Stanford University Press. In Eccles et al. (1993). *Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families.* American Psychological Association, Vol. 48 (2), 90-101.

Barone, C., Aguirre-Deandreis, A. I., and Trickett, E. J. (1991). Means-end problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school. *American Journal of Communication Psychology 19,* 207-225.

Bartlett, M.S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, 16* (Series B), 296–8.

Barratt, R. (1998). *Shaping middle schooling in australia. A report of the National Middle Schooling Project.* Canberra, Australia: Australian Curriculum Studies Association.

Berliner, A. B. (1993). *Adolescence, school transitions, and prevention.* Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities. E vlefshme në: onteora.k12.ny.us/cms/lib01/.../school_traditions_prevention.PDF

Berndt, T. J. & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence, 5,* 123-142.

Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in Conformity to Parents and Peers. *Developmental Psychology 15, 606-616.*

Berndt, T. J., Miller, K. E., & Park, K. (1989). Adolescents' perceptions of friends' and parents' influence on aspects of their school adjustment. *Journal of Early Adolescence, 9,* 419-435.

Bixho, K. (1986). Për kalimin e natyrshëm të nxënësve nga klasa IV në V të shkollës 8-vjeçare. Revista Pedagogjike 2: 23-27.

Blum, R.W., McNeely, C. & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: the untapped power of schools to improve the health of teens.* Minneapolis: Center for Adolescent Health and Development, University of Minnesota.

Blyth, D. A., Simmons, R. G. & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence, 3,* 105 -120.

Bogin, B. (1994a). Adolescence in evolutionary perspective. Acta Paediatrica (Supplementum) 406:29–35. In: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18...

Boniface, M. (1990). Primary School P.E. and the Implications for Curriculum Continuity across the School Divide. *British Journal of Physical Education*, 21(2), 301-303.

Braund, M. (2009). Progression and Continuity in learning science at transfer from Primary to Secondary school. In *Prespective on Education. Primary-secondary transfer in Science. Issue 2*. Wellcome Trust. London, UK. E vlefshme në: www.wellcome.ac.uk/prespective

Britannica Concise Encyclopaedia (2013). *Rites of passage.* E vlefshme në: www.everything.org.uk/Rites

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M & Cole, M. (Eds.), Readings on the development of children, 2nd. Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman.

Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). Washington, DC: American Psychological Association. 79). Preface. In U. Bronfenbrenner, The Ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). On the nature of bioecological theory and research. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 1-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 34,* 559–575.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, J.G. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children, Vol. 7,* No. 2, p. 55-71.

Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.

Brown, B. & Theobald, W. (1998). Learning contexts beyond the classroom: Extracurricular activities, community organisations and peer groups. In K.

Borman & B. Schneider (Eds.), *The adolescent years: Social infuences and educational challenges,* Ninety-seventh yearbook of the national society for the study of education. Chicago: Univ. Of Chicago Press. 109-139.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryk, A. S., Lee, V. E. & Smith, J. B. (1990). High school organization and its effects on teachers and students: An interpretative summary of the research. In W. H. Clune & J. F. Witte (Eds.), *Choice and control in American education* (Vol. 1, pp. 135-226). Philadelphia: Falmer Press.

Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for the activational effects of hormones on moods and behaviour at adolescence. *Psychological Bulletin, 111,* 62-107.

Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development, 61,* 1101-1111.

Burke, A. (1987). From primary to post-primary: bridge or barrier. Oideas 30, 5–23. In Darmody, M. (2008). *Mapping barriers to successful school transitions in comparative perspective –Irish and Estonian experiences.* Trames, 1, 51–72.

Callagan, F. J., Clark, H. L., Kellough, D. R. (1995). *Teaching in the middle and secondary schools.* Fifth edition, New Jersey.

Campbell, B. (2006). Why Education is Important? Published by Packer Essay. E vlefshme në: nfl.packers.com/fan_zone/contests/badger...essay.../essay061119.pdf

Campbell, D. T. and Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminated validation by the multitrait multimethod matrix, *Psychological Bulletin,* 56, 81–105.

Carlen, P., Gleeson, D. & Wardhaugh, J. (1992). *Truancy: The Politics of Compulsory.* Ooling, Buckingham, Open university Press.

Carnegie Council on Adolescent Development. (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century.* New York: Carnegie Corporation.

Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education, 5,* 149–177.

Catteral, J. S. (1998). Risk and resilience in student transition to high school. *American Journal of Education, 106*(2), 302-333.

Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth.* Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.

Clausen, J. A. (1986). *The life Course: A Sociologigal Perspective.* Prentice-Hall, Englewood cliffs, New Jersey.

Coad, J. and Jones. K. (1999), *Curriculum Continuity in Mathematics: a case study of the transition from primary to secondary school.* University of Southampton Centre for Research in Mathematics. Education Working Paper.

Cocklin, B. (1999). *A journey of transition: From Gumly Gumly public to secondary school.* Wagga Wagga: Charles Sturt University. E gjetur me 18 Janar 2002, nga: publications.aare.edu.au/99pap/coc99595.htm

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences.* Second Edititon. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education.* Fifth Edition. Published by Tailor & Frencis Group.

Comer J. P. & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools. An ecological approach. *The Elementary School Journal, 91*(3), 271-277.

Cotterell, J. L. (1986). The adjustment of early adolescent youngsters to secondary school: some Australian findings. In M. B. Youngman (Ed.), *Middle schooling transfer: Problems and Proposals.* London: NFER Nelson.

Cox, Sh. and Kennedy, Sh. (2008). *Report No. 1. Students' Transition from Primary to Secondary Schooling Study*. Ministry of Education. Wellington, New Zealand.

Creswell W. J. (2012). Educational Research: Planning, conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Fourth Edition. Pearson.

Crockett, J. L., Petersen, C. A., Graber, A. J., Schulenberg, E. J. & Ebata, A. (1989). School Transitions and Adjustment During Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence, 9*(3), 181-210. Sage Publications. E vlefshme në: http://jea.sagepub.com

Croll, P. (1983). Transfer and pupil performance. In M. Galton & J. Wilcocks (Eds.), *Moving from the primary classroom* (pp. 63-94). London: Routledge & Kegan Paul.

Crosnoe, R. (2010) Family-school connections and the transitions of low-income youths and English Language Learners from middle school to high school. *Developmental Psychology, 45*(4), 1061-1076.

Cullingford, C. (1999). *The Causes of Exclusion: Home, School and the Development of Young Criminals.* London, Kogan Page.

Dalton, C. A. (2009). Aiding in the Transition from Primary to Secondary School. *The Plymouth Student Educator 1*(1), 1-11.

Darmody, M. (2008). *Mapping barriers to successful school transitions in comparative perspective –Irish and Estonian experiences.* Trames, 1, 51–72.

Datcher, L. (1982). Effects of Community and Family Background on Achievement, *Review of Economics and Statistics*, Vol. 64, No. 1, pp. 32-41.

Dauber, S., Alexander, K., & Entwisle, D. (1996). "Tracking the Transitions through the Middle Grades: Channelling the Educational Trajectories". *Sociology of Education, 69*(4), 290-307.

Delaney, C. H. (1995). Rites of passage in adolescence. *Adolescence, 30*(120), 891-897.

Derksen, T. (2010). The influence of ecological theory in child and youth care: A review of the literature. *International Journal of Child, Youth & Family studies, 1*(3/4), 326-339. University of Victoria. E vlefshme në: 2091- pdf: journals.uvic.ca/index.php/ijcyfs/article/.../736

Dilja, L. (1988). Për një kalim më të natyrshëm të nxënësve në shkollën e mesme. *Revista Pedagogjike 1:* 85-95.

Dockett, S. & Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research, 2*(2), 171-189.

Duchesne, S., Ratelle, C. F., Poitras, S. C. & Drouin, E. (2009). Early Adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition. *The Journal of Early Adolescence, 29,* 5, October, 743-766.

Dunlop, A-W. & Fabian, H. (2002). Conclusions: Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian & A-W Dunlop (Eds.), Transition in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education (pp. 146-154). London: RoutledgeFalmer. *Encyclopedia of Education, 3, 2nd edition*. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), Readings on the development of children, 2nd. Ed. (1993, pp. 37-43). NF: Freeman.

Duro, C. (2012). *Arsimi i lartë në Shqipëri 1946-1968.* Punim doktorate. Universiteti i Tiranës. Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë.

Eccles, J. & Harold, R. (1993). Parent-School Involvement During the Adolescent Years. In Takanishi (Ed). *Adolescence in the 1990s*. New York: Columbia University Press.

Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. *Greenwich, CT: JAI Press*, 283-331.

Eccles, S. J. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education, 3*, 13-44. New York: Academic Press. Goals and Cognitions.

Eccles, S. J. & Wigfield, A. (2000). *Schooling's Influences on Motivation and Achievement. Securing the future: Investing to children from birth to college.* S. Denzinger and T. Waldfogerl. New Jork, Russell Sage Foundation: 153-181.

Eccles, S. J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, M. Ch., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychological Association, 48* (2), 90-101.

Education in England. (2013). From http://en.wikipedia.org

Education in Hungary. (2012). The Education System of HUNGARY. E vlefshme në: www.npk.hu/public/kiadvanyaink/2002/2002_2.pdf

EFA Global Monitoring Report (2005). The impact of education quality on development goals. *EFA-Education for All, Chapter 2, f.* 40. E vlefshme në: www.unesco.org/education

Elder, G. H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression: Social change in the life Ecsperience*. University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

Elder, G. H., Jr., Modell, J., Parke, R. D. (1993). *Children in Time and Place: Individual, Historical and Developmental Insights.* Cambridge University Press, New York.

Elias, M. J. (2001). Easing transitions with social-emotional learning. *Principal Leadership, 1,* 20-22.

Elias, M. J. (2002). Transitioning to middle school. *The Education Digest, 67*(8), 41-43.

Epstein, S. (1983a). Aggregation and beyond: Some basic issues in the prediction of behaviour. Journal of Personality, 51, 360-392.

Epstein, S. (1983b). The stability of confusion: A reply to Mischel and Peake. Psychological Review, 90, 179-184.

Erikson, E. (1963). *Childhood and society (2nd ed.).* New York: Norton.

Eshetu, A. A. (2015). Analysis of gender disparity in regional examination: Case of Dessie town; Ethiopia. Basic Research Journal of Education Research and Review, Vol. 4(2), pp. 29-36. E vlefshme në: www.basicresearchjournals.org

Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014.* European Commission Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2002). *Euro Focus on The Transition from Primary to Secondary Education in European Countries*. Published by European Commission. E vlefshme në: *https://www.nfer.ac.uk/*

Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe.* Published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). E vlefshme në http://www.eurydice.org

Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Research Report No. DCSF RRO19. Institute of Education, University of London, Department for Children, Schools and Families.

Eyers, V., Cormack, Ph., and Barratt, R. (1992). *Report of the Junior Secondary Review: The Education of Young Adolescents in South Australian Government Schools*. Adelaide, Education Department of S.A.

Falbo, T., Lein, L., & Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research, 16*, 511–529.

Farooq, M. S., Chaudhry, A.H., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. J. *Quality Tech. Manag.* 7(2):1-14.

Felner, R. & Adan, A. (1988). *The School Transitional Environment Project: An Ecological Intervention and Evaluation*. In Fourteen Ounces of Prevention: A Casebook For Practitioners. pp. 111-122.

Felner, R.. Farber, S. & Primavera. J. (1983). *Transitions and Stressful Life Events: A Model For Primary Prevention*. New York, NY: Pergamon Press.

Fenzel, L. (1989). Role Strain in Early Adolescence: A Model for Investigating School Transition Stress. *Journal of Early Adolescence, 9*(1-2), 13-33.

Finn, J. and Rock, A. D. (1997), "Academic Success among Students at Risk for School Failure", *Journal of Applied Psychology,* Vol. 82, No. 2, pp. 221-234.

Fletorja Zyrtare (1963). *Ligji Nr. 3697, datë 11.6.1963. "Mbi organizimin e sistemit arsimor në Republikën Popullore të Shqipërisë".* Data e aprovimit 06-07-1963, data e botimit 29-07-1963. I gjetur në Arkivën Shtetërore të Akteve Normative në http://www.qbz.gov.al

Fletorja Zyrtare (2010). *Përmbledhje legjislacioni për arsimin.* Ligji nr.7952, datë 21.6.1995 për sistemin arsimor parauniversitar (ndryshuar me ligjin nr.8337, datë 30.7.1998; ndryshuar me ligjin nr.8872, datë 29.3.2002; ndryshuar me ligjin nr.9903, datë 17.4.2008; ndryshuar me ligjin nr.9985, datë 11.9.2008), f. 16. Botuar nga Qendra e Publikimeve Zyrtare. E vlefshme në: http://www.qbz.gov.al

Fletorja Zyrtare (2012). Ligj Nr. 69/2012 *Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë.* Botuar nga Qendra e Publikimeve Zyrtare. E vlefshme në: http://www.arsimi.gov.al/files/userfiles/arkiva/dok-0029.pdf

Flick, U. (2009). An Introduction to Qualitative Research. Sage Publications. E vlefshme në: moodle.up.pt/.../LIVRO

Flook, L., Repetti, R. & Ullman, B. J. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology, 41*(2), 319–327.

Fouracre, S. (1993). Pupil expectations of the transition from primary to secondary school. *Research in Education, 53*. The Scottish Council for Research in Education, Glasgow. E gjetur me 22 Janar 2007, në: http://www.scre.ac.uk/rie/nl53/nl53fouracre.html.

Fuligni, A. J., and Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology 29*, 622-632.

Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of social engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist, 8*, 99–113.

Galton, M. & Hargreaves. L. (2013). *Transfer from Primary Classroom: 20 years on.* Routledge Falmer. Nga: Routledge Amazon.com.

Galton, M. (2009). Moving to secondary school: initial encounters and their effects. *In Perspectives on Education 2 (Primary–secondary Transfer in Science),* 5–21. Nga: wellcome.ac.uk/perspectives.

Galton, M., Gray, J. & Rudduck, J. (1999). *The impact of school transitions and transfers on pupil progress and attainment*. Annesley, Notts: Department for Education and Employment.

Galton, M., Gray, J. & Rudduck, J. (2003). *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7–14): continuities and discontinuities in learning.* Queen's Printer: University of Cambridge, Research Report no. 443.

Ganeson, K. (2006). *Students' lived exsperience of transition into High School. A phenomenologigal study.* A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education. Qeensland University of Technology. Center for Learning Innovations. E vlefshme në: eprints.qut.edu.au/16249/1/Krishnaveni_Ganeson_Thesis.pdf

Gay L. R. & Airasian, P. (2003). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application.* (8th ed.). New York: Prentice Hall.

Gniewosz, B., Eccles, S.J. and Noack, P.(2011). Secondary School Transition and the Use of Different Sources of Information for the Construction of the Academic Self-concept. *Social Development*. Published by Blackwell Publishing, Ltd. p. 1-21.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report,* Vol. 8, No. 4, 597-607. Retried September 7, 2014. E vlefshme në: http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf

Gorwood, B. (1986). School Transfer and Curriculum Continuity. London: Croom Helm.

Gorwood, B. (1991). Primary-Secondary Transfer after the National Curriculum. *School Organisation, 11(3),* 283-290.

Government of Alberta Education (2009). Managing school transitions: promising practices in Alberta' schools: a support resource. E vlefshme në: http://education.alberta.ca/admin/resources.aspx

Grace-Martin, K. (2013). *EM Imputation and Missing Data: Is Mean Imputation Really so Terrible?* The Analysis Institute - Making statistics make sense. [Web Log]. E vlefshme në: support@AnalysisFactor.com

Graham, C. & Hill, M. (2002). *The transition to secondary school. Report of a study funded by the Esme fairbairn charitable trust*. Glasgow centre for the child & society. University of Glasgow. Scotland, U.K.

Graham, J. (2005). Where do we go from here: Planning and navigating the transition from school to work. *The Exceptional Parent*, *35*(11), 24-25.

Green, P. (1997). Moving from the world of the known to the unknown: The transition from primary to secondary school. *Melbourne Studies in Education, 38*(2), 67-83.

Griebel, W., and Berwanger, D. (2006). Transition from Primary School to Secondary School in Germany. *International Journal of Transitions in Childhood, Vol.2: 32-38.*

Grolnick, S. W., Kurowski, O. C., Dulap, G. K. & Hevey, Ch. (2000). Parental Sources and the Transition to Junior High. *Journal of Research on Adolescence, 10*(4), 465-488.

Gronlund, N. E. (1985). *Stating Objectives for Classroom Instruction* (third edition). New York: Macmillan.

Gutman, M. L. & Eccles, S. J. (2007). Stage–Environment Fit During Adolescence: Trajectories of Family Relations and Adolescent Outcomes. *Developmental Psychology 43*(2), 522–537.

Hamm, J.V., Farmer, T.W., Dadisman, K., Gravelle, M. and Murray, A.R. (2011). Teachers' attunement to students peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 267-277.

Hamza, M. (2011). Kurrikula e arsimit bazë. Nevojat për rishikim, prirjet dhe konceptimi. *Revista pedagogjike, f. 5*. E vlefshme në: www.izha.edu.al

Hanewald, R. (2013). Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported. *Australian Journal of Teacher Education*: Vol. 38 (1), Article 5. 62-74. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n1.7. E vlefshme në: http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss1/5

Hanson, M. J. (2005). Ensuring effective transition in early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes. p. 373 – 398.

Hunter, P. (2010). Margin of error and confidence level made simple. E vlefshme në: www.isixsigma.com

Hargreaves, A. & Earl, L. (1990). *Rights of Passage: A Review of Selected Research About Schooling in the Transition Years*. Report to The Ontario Ministry of Education. Toronto: Queens Printer.

Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescents*. London, The Falmer Press.

Hargreaves, L., & Galton, M. (1999). *Moving from the Primary Classroom: 20 Years On,* London: Routledge.

Harton, E. (1995). Middle school students' perceptions of schoo organisation. *Unicorn, 21*(3), 17-26.

Hauser-Cram, P. (2009). Education from one generation to the next: Mechanisms of mediation. *Merrill-Palmer Quarterly,* 55(3), 351-360.

Hayter, A. J. (1986). The maximum family wise error rate of Fisher's least significant difference test. Journal of the American Statistical Association, 81, 1000-1004.

Henry, J., Barty, K., & Tregenza, K. (2003). *Connecting through the middle years: Phase two evaluation report*. Melbourne: State Government Victoria Department of Education and Training.

Hess, R. S. & Copeland, E. P. (1997). Stress. In Bear, G. C., Minke, K M. and Thomas, A. (eds.), Children's Needs ll: *Development, Problems, and Alternatives.* National Association of School Psychologists, Bethesda, MD.

Higgins, E. T, & Parsons, J. E. (1983). Social cognition and the social life of the child: Stages as subcultures. In E. T. Higgins, D. W. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social behavior: Developmental issues,* 15-62. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hill, E. N. & Tyson, F. D. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achieviment. *Developmental Psychology 45*(3), 740-763.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75,* 1491–1509.

Howard Family Research Project (2007). Family involvement makes a difference. Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age. *Howard Graduate School of Education 3,* 1-12.

Howard, S. and Johnson, B. (1999). *Transition From Primary To Secondary School: Possibilities And Paradoxes.* School of Education. University of South Australia. How04184. E vlefshme në: http://www.aare.edu.au/99pap/coc99595.htm.

Hroni, S., Vurmo, Gj., Gega, K., Pashaj, A., Tanku, I. dhe Pashaj, E. (2008). *Drejt një bashkëveprimi të konsoliduar midis pushtetit vendor dhe institucioneve qendrore në nivel vendor.* Botuar nga Instituti per Demokraci dhe Ndermjetesim & Instituti për Kërkime dhe Alternativa Zhvillimi dhe Mbështetur nga Fondacioni Shoqëria e Hapur për Shqipërinë – SOROS.

Huggins, M. & Knight, P. (1997). Curriculum continuity and transfer from primary to secondary school: The case of history. *Educational Studies, 23*(3), 333-348. E gjetur me 17 Janar 2002, nga: EBSCO Academic Search Elite.

IBM (2011). *IBM SPSS Missing Value 20.* IBM Corporation 1989-2011. E vlefshme në: www.csun.edu

Irving, B. & Parker-Jenkins, M. (1995). Tackling truancy: an examination of persistent nonattendance amongst disaffected school pupils and positive support agencies. *Cambridge Journal of Education, 25*(2) pp 225 – 23.

Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(1), 1–26.

James, A., Davison, J., See, H. B. & Knowles, C. (2010). *Consistency in Values: The transition from Primary to Secondary School. Caracter in transition.* University of Birmingam.

Janiga, S.J., & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35,* 5, 462-479.

Jefferies, S. C. (1999). *Descriptive research.* E gjetur në Shkurt 17, 2009 nga http://www.cwu.edu/~jefferis/PEHL557/pehl557_descript.html

Jeynes, H. W. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Achievement. *Urban Education,* Vol. 40, No. 3, pp. 237-269. Published by Sage. E vlefshme në: http://www.sagepublications.com

Jindal-Snape, D. & Foggie, J. (2006). *Moving stories: A research study exploring children/young people, parents and practitioners' perceptions of primary–secondary transitions.* Report for Transitions Partnership Project, University of Dundee.

Jindal-Snape, D. & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary–secondary transitions. *Improving Schools, 11,* 5–18. Accessed March, 2008.

Jindal-Snape, D. & Miller, J. D. (2008). A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition

Through Resilience and Self-esteem Theories. *Educational Psychology Review 20*, 217–236. Springer Science.

Johnson, E. S., & Smith, L. (2008). Implementation to response to intervention at middle school: challenges and potential benefits. *Teaching Exceptional Children, 40*(3), 46 – 52.

Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrics, 35*, 401–15.

Karaj, Th. (2005). *Psikologjia e zhvillimit të fëmijës.* 288-291. Botuar nga Progres, 2004.

Karaj, Th. (1989). Vështirësitë e përshtatjes mësimore të studentëve të rinj dhe metoda e punës e tyre. *Revista Pedagogjike 2*: 82-87.

Kavrell, S. M., & Petersen, A. C. (1984). *Patterns of achievement in early adolescence.* In M. L.

Kingery, N. J. & Erdley, A. C. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children, 30*(2), 73-88, from people.hws.edu/

Kirkpatrick, D. (1992). *Students perceptions of the transition from primary to secondary school.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education / New Zealand Association for Educational Research joint conference, Deakin University, Geelong 22-26 November. E gjetur në Janar 21, 2002, nga: http://www.aare.edu.au/92pap/kirkd92.003

Kirkpatrick, D. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong: moral literacy and the case for character education.* New York: Simon and Schuster.

Kirkpatrick, D. (1995). *Changes in student' attribution from primary to secondary school.* Raport presented at the Annual Australian Association for Research in Education Conference, Hobart, November 1995.

Kraja, P. (2009). Maturimi i hershëm tek adoleshentët. Buletini Shkencor i Universitetit "Luigj Gurakuqi", *Seria e Shkencave Didaktike, 59*, 23-30.

Kraja, P. (2013). *The assessment of children's attitudes before their transition from primary to lower secondary education.* Paper presented at the International Conference on Research and Education Challenges towards the Future, ICRAE 2013, Shkodra University, Albania. E vlefshme në: http://icrae2013.unishk.edu.al

Kroger, J. (2006). *Identity in Early Adolescence.* Chapter 2. Sage Publications, 33-58.

Kruse, D. (1995). Transition and beyond: The Northcote Network of Schools Year 5-8 Curriculum Project. *Idiom, 30*(1), 35-43.

Kruse, D. (2001). *Curriculum perspectives.* Paper presented at the Moving on the middle years, Brisbane: Australia. In Ganeson, K. (2006). Students' lived exsperience of transition into High School. A phenomenologigal study. A thesis submitted in

fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education. Qeensland University of Technology. Center for Learning Innovations.

Kvalsund, R. (2000). The Transition from Primary to Secondary Level in Smaller and Larger Rural Schools in Norway: Comparing Differences in Context and Social Meaning. International *Journal of Educational Research, Vol. 33*(4), 401-424.

Lai Yeung, S. (2009). *A Research-informed Approach to Understanding and Supporting Young Children's Transition to Primary School.* The Open University of Hong Kong. Paper presented at *HKIEd* International Conference on Primary Education Proceedings - Hong Kong, Primary Education Matters, Paper Session [3.04], p. 1-9.

Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology, 32*, 744–754.

Laursen, B., Coy, K. C., & Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent– child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development, 69*, 817–832.

Lipps G. (2005). Making the Transition: The impact of moving from elementary to secondary school on adolescents' academic achievement and psychological adjustment. *Family and Labour Studies Division,* Analytical Studies Branch, Statistics Canada, No. 28.

Lohaus, A., Elben, C. E., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology, 24*, 161–173.

Longaretti, L. (2004). *Self-concept: The key to school transition*. In D. Whitton, B. Perry, & S. Dockett (Eds.), Proceedings of the Continuity and change: Educational transitions international conference (CD Rom). Sydney: University of Western Sydney.

Lord, S. E., Eccles, J. S., and McCarthy, K A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence, 14*, 162-199.

Lubbers, J. M., Van Der Werf, P. M., Snijders, B. A. T., Creemers, M. P. B. & Kuype, H. (2006). *The impact of peer relations on academic progress in junior high.* Society for the Study of School Psychology. Published by Elsevier Ltd.

Llambiri, S. (1995). Disa ide për Reformën e re arsimore në Shqipëri. *Revista Pedagogjike 1.* Organ i Institutit të Studimeve Pedagogjike, f. 7.

Maclin, C. & Monteiro-Leitner, J. (2004). *Planning for the elementary to middle school transition: an experience in progress in a rural Midwest middle school.* National forum of applied educational research journal electronic. 17(3), p. 3-8.

Mackenzie, E., McMaugh, A. and O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research, 22(3): 298-314.*

Marcus, S. & NiiLampti, N. (2009). *Early Adolescent Development.* Southeast Psych. Psychology for All. E vlefshme në: matt.scully/early-adolescent-development

Marston, J. (2008). *Perceptions of students and parents involved in primary to secondary school transition programs.* School of Education, Macquarie University.

McGee, C., Ward, R., Gibbons, J. & Harlow, A. (2004). *Transition to Secondary School: A Literature Review.* The University of Waikato. Hamilton. New Zealand. E vlefshme në: www.minedu.govt.nz

McLeod, S. A. (2008). *Erik Erikson. Psychosocial Stages-Simply Psychology.* E vlefshme në: http://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html

Measor, L. and Woods, P. (1984). *Changing Schools: Pupil Perspectives on Transfer to a Comprehensive School.* Milton Keynes, Open University Press.

Midgley, C. & Maehr, M.L. (1998). *The Michigan middle school study: Report to participating schools and districts.* Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J. (1988). The Transition to Junior High School: Beliefs of Pre- and Post-transition Teachers. *Journal of Youth and Adolescence, 17*(6), 543-562.

Miller, C. L., Eccles, J. S., Flanagan, C, Midgley, C, Feldlaufer, H., & Harold, R. D. (1990). Parents' and teachers' beliefs about adolescents: Effects of sex and experience. *Journal of Youth and Adolescence, 19,* 363-394.

Ministerial Advisory Committee for Educational Renewal. (2003). *The middle phase of learning: A report to the minister.* E gjetur me 15 Nëntor, 2004.

Ministria e Arsimit dhe e Sportit (1998). *Dispozita Normative (Për arsimin parauniversitar).* Ligji nr. 7952, datë 21.06.1995, "Për Sistemin Arsimor Parauniversitar" ndryshuar me Ligjin nr. 8381, datë 30.07.1998 "Për disa shtesa dhe ndryshime në ligjin nr.7952 "Për sistemin Arsimor Parauniversitar". Neni 6, pika 1, f. 2. E vlefshme në: www.mash.gov.al

MASH (2004). *Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004–2015.* Botuar në qershor 2004. E vlefshme në: www.crca.al/sites/default/files/publications

MASH (2009). *Strategjia Kombëtare 2009-2013.* Botuar në korrik 2009, f. 6. E vlefshme në: www.mash.gov.al

Mitchell J. (1969). Education's challenge to psychology: the prediction of behaviour from person–environment interactions. Review of Educational Research; 39: 695–721.

Mizelle, N. B. & Irvin, J. L. (2000). *Transition from middle school into high school.* E gjetur me 3 Prill 2002 nga: www.nmsa.org/research/res_articles_may2000.htm.

Mizelle, N. B. (1999). *Helping middle school students making transition into high school.* ERIC Clearing House on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.

Mizelle, N.B. & Mullins, E. (1997). *Transition into and out of middle school.* In J.L. Irvin, (Ed.), What current research says to the middle level practitioner. Columbus, OH: National Middle School Association, Columbus.

Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence, 3,* 83-103. In Eccles e të tj.(1993).

Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation.* Norfolk: Peter Francis Publishers.

Muçollari, O. (2011). *Politikat dhe instrumentat e zhvillimit lokal.* Monografi, botuar nw Tiranë: Geer. E vlefshme në juliani.altervista.org/

National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn.* Washington, DC: National Academies Press.

Nieraeth, E. K. (2011). *Junior High School Transition and Finding Success.* An Action Research Report Presented to The Graduate Program in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Masters in Education. Concordia University Portland.

Nott, M. & Wellington, J. (1999). The state we're in: issues in key stage 3 and 4 science. *School Science Review 81*(294):13–8.

Oakes, J., Gamoran, A. & Page, N. R. (1992). *Curriculum differentiation: Opportunities, Outcomes, and Meanings.* In Handbook of Reseach on Curriculum, edited by Fhillip Jackson. New York: Macmillan.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II).* OECD Publishing. E vlefshme në: http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en

Ofsted (1998). *Standards and Quality in Schools 1996/97* (Annual Report of the Chief Inspector of Schools). London: HMSO.

Ofsted (2002). *Changing Schools: Evaluation of the effectiveness of transfer arrangements at age 11.* (HMI 550: Version 21 June 2002). London: Stationery Office.

O'Neill, D. J. (2000). *The impact of school facilities on student achievement, behavior, attendance, and teacher turnover rate at selected middle schools in Region XIII*

ESC. (Doctoral dissertation.Texas A & M University). Retrieved February 21, 2008, from oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/.../McGowen.pdf

O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology, 26,* 290–303.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.

Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin, 110,* 47-66.

Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual.* A step by step guide to data analysis using SPSS. 4th Edition. Allen & Unwin. E vlefshme në: www.allenandunwin.com/spss

Pardini, P. (2002). *Revival of the K-8 School: Criticism of Middle Schools Fuels Renewed Interest in a School Configuration of Yesteryear*. E gjetur në Maj 20, 2004 nga School Administrator: http://www.findarticles.com/cf_0/m0jSD.

Parker, K. A. (2005). Organizational structures and student transitions from elementary to middle school: meeting young adolescents' self-concept and classroom environment needs. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor in Philosophy. Athens, Georgia.

Pellegrini, A. & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal, 37(*3), 699–725.

Perry, B., Docket, S., Whitton, D., Vickers, M., Johnston, Ch. & Sidoti, C. (2006). *Transition project*. University of Western Sydney.

Perry, B., Dockett, S., Whitton, D., Vickers, M., Johnston, Ch., Sidoti, C. (2006). *Transition project*. Research commissioned by NSW Department of Education and Training, Sydney Region and the South East Sydney. Human Services Senior Officers Group for Better Futures.

Petersen, C. A., & Crockett, J. L. (1985). Pubertal Timing and Grade Effects on Adjustment. *Faculty Publications,* Department of Psychology at University of Nebraska – Lincoln. Paper 234. E vlefshme në: http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/234

Pianta, R. (2003). *Going to Kindergarten: Transition models and practices.* In D. Whitton, B. Perry, & S. Dockett (Eds.), Proceedings of the Continuity and change: Educational transitions international conference (CD Rom). Sydney: University of Western Sydney.

Pietarinen, J. (2000). Transfer to and Study at Secondary School in Finish School Culture: Developing Schools on the Basis of Pupils' Experiences. *International Journal of Educational Research, Vol. 33*(4), p. 383-400.

Pitton, D.E. (2001). The School and the child and the child and the school. *Middle School.* Research Report RR131. Retrieved June 10, 2006.

Poncelet, P. (2004). Restructuring schools in Cleveland for the social, emotional, and psychopathology. In J. Rolf,A. S. Masten,D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, &S.Weintraub *Renewed Interest in a School Configuration of Yesteryear.* Retrieved May 20.

Powell, R., Gareth, S. R., & Reakes, A. J. (2006). *Transition from Primary to Secondary School: Current Arrangements and Good Practice in Wales*. Final Report. Published by National Foundation for Educational Research.

Power, C. and Cotterell, J. (1981). Changes in Students in the Transition Between Primary and Secondary School. *Education Research and Development Committee. Report #27*, AGPS

Rankin, B., & Quane, J. M. (2002). Social contexts and urban adolescent outcomes: The interrelated effects of neighbourhoods, families, and peers on African-American youth. *Social Problems, 49*(1), 79–100.

Reed, S. & Sautter, C. R. (1990). *Children of Poverty: The Status of 12 Million Young Americans.* Phi Delta Cappan 71(10): K1-K12.

Richardson, Caldarella, Young and Young (1999). Adapting the SSBD for Secondary School PBS Interventions: Student and Parent Correlates.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research.* Journal of Applied Developmental Psychology, 21(5), 491-511.

Rodriguez, J. L. (2002). Family environment and achievement among three generations of Mexican American high school students. *Applied Developmental Science, 6,* 88–94; Simpson, 2001; Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, & Goossens, 2005.

Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100,* 443–471.

Rose, D. and Sullivan, O. (1993). *Introducing Data Analysis for Social Scientists.* Buckingham: Open University Press.

Rosenholts, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ablity conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research, 54,* 301-325.

Rubin, A., & Barbbie, E. (2009). *Essential Research Methods for Social Work*. Second Edition. Cengage Learning. E vlefshme në: https://books.google.al/

Rudolph, K.D., Lambert, S.F., Clark, A.G., & Kurlakowsky, K.D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72(3), 929– 946.

Salkind, J.N. (2010). Encyclopedia of Research Design, Volume 1. Sage Publitions, f. 162.

Santrock, W. J. (1999). *Life-span development*. Seventh Edition. MvGrow-Hill College. Capter 12, 344.

Sartor, C. E. & Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence, 37*, 221–234.

School Curriculum and Assessment Authority (1996), *Promoting Continuity Between Key Stage 2 and Key Stage 3*. London: SCAA.

Schagen S, Kerr D. (1999). *Bridging the gap? The National Curriculum and progression from primary to secondary school.* Slough: Nuffield Foundation for Educational Research.

School Curriculum and Assessment Authority (1996). *Promoting Continuity Between Key Stage 2 and Key Stage 3*. London: SCAA. Schooling, Buckingham, Open University Press.

Serbin, A. L. & Bukowski, M. W. (2006). *The Transition from Primary to Secondary Schooling: Strategies For Success In Vulnerable Populations.* Final Report (FQRSC). Centre for Research in Human Development. Concordia University.

Simmons, R. G. & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73*(3), 121–126.

Sina, E. & Hamzaj, S. (2006). Vështrim në rrugën e arsimit tonë fillor–Probleme e mundësi. *Kurrikula dhe shkolla, Cikli Fillor (10).* Instituti i Kurrikulave dhe Standarteve.

Sirin, R. S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research Fall Vol. 75*, No. 3, pp. 417–453.

Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development, 60,* 1052–1067.

Smyth, E. (2009). Junior Cycle Education: Insights from A Longitudinal Study of Students. Dublin, Ireland. ESRI. *Research Bulletin, 4,* 1-5.

Smyth, E., S. McCoy, and M. Darmody (2004) *Moving up. First year pupils' perception of post primary school*. Dublin: Liffey Press.

Smyth, E., S. McCoy, and M. Darmody (2004) *Moving up. First year pupils' perception of post primary school*. Dublin: Liffey Press.

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (1981). *Ethical Guidelines for the Institutional Review Committee for Research with Human Subjects.*

Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 26(4),* 456–490.

Stables, A. (1995). Learning through talk and learning through talking: sound and silence in the classroom. *Language and Education, Vol. 9*(1). I publikuar online me 4 nëntor 2009. School of Education, University of Bath, UK nga: http://www.tandfonline.com

Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent– child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology, 24,* 122–128.

Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Steinmayr, R. MeinBner, A. Weidinger, F. dhe Wirthwein, L. (2014). Academic Achievement. Oxford Bibliographies. E vlefshme në www.oxfordbibliographies.com/view/.../obo-9780199756810-0108.xml

Sukaj, H. (1986). Për sigurimin e një përparimi të natyrshëm të nxënësve në klasën e pestë. *Revista Pedagogjike 4:* 56-61.

Sutherland, R., Yee, Ch. V., McNess, E., Harris, R. (2010). *Supporting learning in the transition from primary to secondary school.* Final Report, University of Bristol. E vlefshme në: http://www.bristol.ac.uk/education/news/2010/transition-bristoluniversity.pdf

Shumow, L. & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 21,* 68–91.

Symonds, J. (2007). The ambiguities of comparing transfer 'effects' between two and three tier systems; suggestions for improving pupil declines in attitude and achievement. *A Review of the Literature.* University of Cambridge, Faculty of Education, pp. 1-18.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. E vlefshme në: http://www.unt.edu/rss/class/Jon/Resources

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research, 1*, 3-7.

Taylor, A. C., Liang, B., Tracy, J. A., Williams, M. L. & Seigle, P. (2002). Gender Differences in Middle School Adjustment, Physical Fighting, and Social Skills: Evaluation of a Social Competency Program. *The Journal of Primary Prevention, Vol. 23*(2), 259-272. Nga: open-circle.org/files/oc_middle_school_study.pdf

Taylor, C. (2014). *Standard Normal Distribution.* E vlefshme në: statistic.about.com

Tilleczek, K., Laflamme, S., Ferguson, B., Edney, R. D., Girard, M., Cudney, D. & Cardoso, S. (2010). *Fresh Starts and False Starts: Young People in Transition from Elementary to Secondary School.* For the Ontario Ministry of Education Student Success/Learning to 18 Implementation, Training and Evaluation Branch.Toronto, Canada.

Tilleczek, K. & Ferguson, B. (2007). *Transitions and pathways from Elementary school to secondary school: A review of selected literature.* Community Health Systems Resource Group The Hospital for Sick Children For the Ontario Ministry of Education, Toronto, Canada.

E vlefshme në:https://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/.../TransitionLiterature.pdf

Tilleczek, K. & Hine, D. W. (2006). *The Personal Meaning of Smoking as Health and Social Risk in Adolescence*. Journal of Adolescence, Vol. 29 (2), 273-287.

Tilleczek, K. (2006). *Negotiating Rural School Cultures: Disengagement, Bullying, and a Pedagogy of Hope.* Paper presented at the Seventh Conference of the Canadian Rural Health Research Society. Prince George, British Columbia, October 19-21, 2006.

Tonkin, S. & Watt, H. M. (2003). Self-concept over the transition from primary to secondary school: a case study on a program for girls. *Issues in Educational Research, 13.* Nga http://education.curtin.edu.au/iier/iier13/tonkin.html

Troup, K. S. & Malone, D. M. (2002). Transitioning preschool children with developmental concerns into kindergarten: Ecological characteristics of inclusive kindergarten programs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(4), 339-352.

Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Voelkl, K.E**.** (1995), "School Warmth, Student Participation, and Achievement", *Journal of Experimental Education*, Vol. 63, No.2, pp. 127-138.

Understanding Children in Context (_____). *The Ecological Model of Human Development*. E vlefshme në: http://virtual.yosemite.cc.ca.us/childdevelopment

Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. Psychological Bulletin; 140 (4):1174– 1204. E gjetur në: doi.org/10.1037/a0036620.

Ward, B., Mergendoller, J., et al. (1982). *Junior High School Transition Study: Executive Summary.* San Francisco, Far West Laboratory.

Watson, J. R. (2009). *A Comparison study of Montana's Intermediate and K-8 Schools with regard to student performance on a criterion referenced test, incidence of at-risk behaviours, and perceptions of educators from both grade configurations.* Dissertation presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership. The University of Montana.

Welsh, M., Parke, D. R., Widaman, K. & O' Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology.* Elsevier.

Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 39,* 463–482.

Weller, D. L. (1999). *Quality Middle School Leadership. Eleven Central Skills Areas.* Lancaster. USA. Technomic Publishing Co. Inc.

West, R. M., & Schwerdt, G. (2012). The Middle School Plunge. Achievement tumbles when young students change schools. *Education Next,* Vol. 12, (2).

Wilson, N. and McLean, S. (1994) *Questionnaire Design: a Practical Introduction.* Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press.

William, M. (2007). Data Screening for Univariate Statistical Analyses (erroneous entries, missing data, outliers, and univariate assumptions). Faculty Research Center. *College of Education.* Northern Arizona University.

Williams, M., Jephcote, M. (1993). Continuities and Discontinuities in Economic and Industrial Understanding between the Primary and Secondary Phases. *School Organisation 12*(1), 61-71.

Willms, J. D. (2000). Standards of care: Investments to improve children's educational outcomes in Latin America. Paper presented at the "Year 2000 Conference of Early Childhood Development" sponsored by the World Bank, Washington, D.C., April, 2000.

Yates, L. (1999). Transitions and the Year 7 experience: A report from the 12 to 18 project. *Australian Journal of Education, 43*(1), 24-41.

Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International. 24*(1), p. 67-79.Western Sydney.

ANEKSET

ANEKSI A: KËRKESA PËR LEJIMIN E KRYERJES SË STUDIMIT

UNIVERSITETI I SHKODRËS "LUIGJ GURAKUQI"

U-627 Prot

Shkodër, më 24. 10. 2013

LËNDA: Lejim për kryerje studimi

DREJTUAR: DREJTORISË ARSIMORE RAJONALE

Mbështetur në kërkesën e Zj. Pranvera Kraja, pedagoge e jashtme në Universitetin "Luigj Gurakuqi" të Shkodrës, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, e cila po ndjek studimet Doktorale në Edukim në Universitetin e Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, të lejohet ajo të kryejë studimin e saj në shkollat 9-vjecare në juridiksionin tuaj. Studimi i saj synon shqyrtimin e problemeve të përshtatjes akademike dhe sociale të nxënësve të arsimit të detyruar që transferojnë studimet.

Ju lutemi mbështetni kërkesën e Zj. Pranvera Kraja.

Faleminderit për mirëkuptimin.

FATMIR VADAHI

ZËVREKTOR

REPUBLIKA E SHQIPËRISË UNIVERSITETI I SHKODRËS "LUIGJ GURAKUQI"

Adresa: Sheshi 2 Prilli, Shkodër, Albania
Tel/Fax: +355 (222) 2235
Email: fatmirvadahi@gmail.com

ANEKSI B: LEJA PËR ZHVILLIMIN E PYETËSORËVE

REPUBLIKA E SHQIPËRISË
MINISTRIA E ARSIMIT DHE SPORTIT
DREJTORIA ARSIMORE RAJONALE SHKODER

Adresa: Prane shkolles Martin Camaj, Drejtoria Arsimore Rajonale Shkoder, AL-1001 Tel&Fax: 0 222 400 181

Nr. ex/ prot

Shkoder, me 21.01.2014

Lënda : Zhvillim pyetësori

Shkollës _____

Mbështetur në marrëveshjen e DAR me Universitetin e Shkodrës " Luigj Gurakuqi" , ju porosisim të lejohet znj Pranvera Kraja të zhvillojë pyetësor për qëllime studimi me nxënësit e klasave të gjashta të shkollës suaj.

DREJTORE
ERJETA SINANI (LAÇEJ)

REPUBLIKA E SHQIPËRISË - DREJTORIA ARSIMORE RAJONALE SHKODER

ANEKSI C: PYETËSORI I NXËNËSIT

Të dashur nxënës, ju lutem përgjigjuni ndershmërisht pyetjeve. Ju nuk do vendosni emrin tuaj kështu çdo përgjigje do të jetë anonime dhe nuk do t'i tregohet askujt, do të përdoret vetëm për qëllim të këtij studimi. ☺

Ju lutem qarkoni shkonjën që tregon se ju jeni: a) Djalë b) Vajzë

2. Shkollë: a) Shtetërore b) Private

3. Jetoj në: a) Qytet b) Fshat

4. Ne në klasë të gjashtë jemi ..... nxënës. *(Ju lutem shkruani në vendet bosh)*

5. Unë në shtëpi jetoj me:

.....

6. Arsimi i mamit:

a) 8-vjeçar b) I mesëm c) I lartë d) Mastër e) Doktoraturë

7. Arsimi i babit:

a) 8-vjeçar b) I mesëm c) I lartë d) Mastër e) Doktoraturë

8. Puna që bën mami .....

9. Puna që bën babi .....

10. Cili është niveli i të ardhurave mujore në familjen tuaj? *(lekët janë me të reja)*

1) nën 40 000 lekë 2) 40 001-60 000 lekë 3) 60 001-90 000 lekë

4) 90 001- 120 000 lekë 5) mbi 120 000 lekë

11. Unë klasën e pestë e kam përfunduar: *(Ju lutem qarko njërën alternativë)*

a) në shkollën ku jam

b) në një shkollë tjetër (e cila ishte: ☐ shtetërore ☐ private)

12. Në qoftë se ke ndërruar shkollë, shkruaj arsyet pse erdhët në këtë shkollë?

.....

.....

.....

13. Cilat ishin vështirësitë kur filluat klasën e 6 -të?

.....

.....

.....

14. Afërsisht, sa kohë ju desh juve që të përshtateshit me klasën e 6 -të, mësuesit, lëndët?

a) 1 ditë b) 1 javë c) 2 javë d) 1 muaj e) 1 semestër d) nuk jam mësuar akoma

15. Kush ju ndihmoi që të kaloni vështirësitë? *(Mund të qarkosh më shumë se një alternativë)*

a) prindërit b) motra\vëllai më i madh c) shoqëria d) mësuesit e) të tjerë.....

Ju lutem shënoni me tik √ kutinë për pohimet e mëposhtme:

Unë tani jam përshtatur ...	Shumë mirë	Mirë	As mirë as keq	Jo mirë	Aspak mirë
16. me shkollën	☐	☐	☐	☐	☐
17. me lëndët e reja	☐	☐	☐	☐	☐
18. me numrin e madh të mësuesve	☐	☐	☐	☐	☐
19. me nxënësit e rinj në klasë	☐	☐	☐	☐	☐
20. me rregullat e reja	☐	☐	☐	☐	☐

Tani në klasë të gjashtë	Shumë dakord	Dakord	As dakord as jo dakord	Jo dakord	Aspak dakord
21. Unë jam më i gëzuar sesa isha në klasën e pestë	☐	☐	☐	☐	☐
22. Ndihem i/e sigurt në shkollë	☐	☐	☐	☐	☐
23. Unë kënaqem në shkollë	☐	☐	☐	☐	☐
24. Unë kam më shumë përgjegjësi se vitin e kaluar	☐	☐	☐	☐	☐
25. Unë pëlqej që kam nga një mësues për çdo lëndë	☐	☐	☐	☐	☐
26. Mësuesit më ndihmojnë kur kam vështirësi	☐	☐	☐	☐	☐
27. Shokët e mi ndikojnë tek mënyra se si sillem e veproj	☐	☐	☐	☐	☐
28. Unë kam më shumë interes për aktivitetet jashtëshkollore, ekskursionet	☐	☐	☐	☐	☐

Arritjet akademike dhe puna

Ju lutem të jeni sa më të sinqertë tek pohimet e mëposhtme.

2. Tani që mbaruat semestrin e parë të kl. së gjashtë, notat tuaja krahasuar me kl. e 5-$^{\text{-të}}$, janë në:	Shumë më të mira	Më të mira	Njësoj	Më pak të mira	Më të këqia
Gjuhë shqipe	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikë	☐	☐	☐	☐	☐
Gjuhë të huaj (.....)	☐	☐	☐	☐	☐

3. Puna këtë vit krahasuar me klasën e 5-$^{\text{-të}}$ është ...	Plotësisht dakord	Dakord	As dakord as jo dakord	Aspak dakord
a) më e vështirë	☐	☐	☐	☐
b) më e lehtë	☐	☐	☐	☐
c) jam duke përsëritur punën që bëra vjet	☐	☐	☐	☐
d) është më interesante	☐	☐	☐	☐

4. Rezultatet tuaja në mësime këtë vit, krahasuar me vitin e kaluar tregojnë se ju:

a) përparuat më shumë b) njësoj c) përparuat më pak

5. A je i kënaqur me këto rezultate?

a) shumë i kënaqur b) i kënaqur c) jo i kënaqur d) aspak i kënaqur

6. Cilat janë arsyet që ju keni këto rezultate? *(Ju lutem shkruani)*

.....
.....
.....

7. Në cilat lëndë ju keni vështirësi?

.....

8. Cilat janë arsyet që keni këto vështirësi?

.....
.....
.....

9. Kush po ju ndihmon për t'i kaluar vështirësitë në këto lëndë?

.....

Vështirësitë që kishit për t'u përshtatur me klasën e gjashtë mendoni se ndikuan në:	Shumë dakord	Dakord	As dakord as jo dakord	Jo dakord	Aspak dakord
10. rezultatet tuaja në mësime	☐	☐	☐	☐	☐
11. sjelljen tuaj në klasë	☐	☐	☐	☐	☐
12. sjelljen me mësuesit	☐	☐	☐	☐	☐
13. Tani që jeni në klasë të 6-të, prindërit ushtrojnë më shumë presion për të dalë mirë në shkollë	☐	☐	☐	☐	☐

14. Çfarë duhet të bëjë mësuesi për t'iu lehtësuar juve të nxënit?

.....
.....
.....

15. Zakonisht, sa kohë harxhoni për të bërë detyrat e shtëpisë? *(Qarko njërën alternativë)*

a) Më pak se 30 min b) 31 min-1 orë c) 1-2 orë d) më shumë se 2 orë

16. Çfarë ndodh nëse nuk i bëni detyrat e shtëpisë?

.....
.....
.....

Krahasuar me vitin e kaluar të shkollës fillore, tani ke më shumë ...	Dakord	As dakord as jo dakord	Jo dakord
17. Detyra që kërkojnë përdorimin e internetit	☐	☐	☐
18. Ndihesh i sfiduar nga detyrat e shtëpisë	☐	☐	☐
19. Shokë/shoqe shkolle	☐	☐	☐

Zakonisht ...	Shumë dakord	Dakord	As dakord as jo dakord	Jo dakord	Aspak dakord
20. Unë i bëj detyrat e shtëpisë	☐	☐	☐	☐	☐
21. Unë pëlqej ti bëj detyrat e shtëpisë	☐	☐	☐	☐	☐
22. Prindërit më kontrollojnë a i bëj detyrat	☐	☐	☐	☐	☐
23. Prindërit më ndihmojnë kur kam nevojë	☐	☐	☐	☐	☐
24. Në klasë bëjmë punë interesante	☐	☐	☐	☐	☐
25. Mësuesi kërkon shpesh opinionin tonë	☐	☐	☐	☐	☐

Përshtatshmëria sociale

Ju lutem qarkoni shkronjën përkatëse

1. A ke ndonjë motër a vëlla më të madh në këtë shkollë? 1) Po 2) Jo

2. Sa shokë e shoqe nga shkolla e fillores erdhën këtu në shkollën tënde të re?

.....

3. A ka ndryshuar ndonjë gjë tek shoqëria juaj në shkollën e re? 1) Po 2) Jo

4. Çfarë ndryshoi?

.....

Në përgjithësi, a mendoni se janë miqësor ...	Shumë dakord	Dakord	As dakord as jo dakord	Jo dakord	Aspak dakord
5. fëmijët në klasën tënde	☐	☐	☐	☐	☐
6. fëmijët më të rritur në shkollë	☐	☐	☐	☐	☐
7. mësuesit tuaj	☐	☐	☐	☐	☐

8. A jeni ngacmuar ose tallur nga shokët\shoqet këtë semestër? a) Po b) Jo

c) Nëse jeni ngacmuar ju lutem shkruani **si** dhe **nga kush**.

.....

.....

9. Nëse jeni ngacmuar apo tallur, si keni vepruar?

.....
.....

Krahasuar me mësuesit e fillores, mësuesit e 9-vjeçares janë	Shumë dakord	Dakord	As dakord as jo dakord	Jo dakord	Aspak dakord
10. më të rreptë	☐	☐	☐	☐	☐
11. kujdesen për mua	☐	☐	☐	☐	☐
12. ju besojnë juve më shumë	☐	☐	☐	☐	☐
13. janë më të vështirë për të biseduar	☐	☐	☐	☐	☐

14. Shkruani 3 gjëra që pëlqeni më shumë në shkollën 9-vjeçare.

.....

15. Shkruani 3 gjëra që nuk pëlqeni aspak në shkollën 9-vjeçare.

.....

16. Çfarë këshille do t'i jepnit ju fëmijëve të tjerë që do të vijnë vitin tjetër në këtë shkollë?

.....
.....
.....

Ju falenderojmë shumë për mendimet tuaja të sinqerta!

ANEKSI D: PYETËSORI I PRINDIT

I dashur prind, *ju lutem plotësoni këtë pyetësor i cili kërkon mendimin tuaj për mënyrën e përshtatjes së fëmijës suaj me shkollën 9-vjeçare. Mendimet tuaja do të jenë një ndihmesë për realizimin e këtij studimi. Përgjigjet do të jenë konfidenciale dhe do të përdoren vetëm për këtë studim.*

Falenderime paraprake,
Pranvera Kraja

Ju lutem shënoni me "X" në kutinë që tregon se:

1. Ju që po plotësoni këtë pyetësor jeni: ☐ Femër ☐ Mashkull

2. Fëmija im në klasën e 6-të është: ☐ Djalë ☐ Vajzë

3. Shkollë: ☐ Shtetërore ☐ Private

4. Jetojmë në: ☐ Qytet ☐ Fshat

5. Arsimi i mamit: ☐ 8-vjeçar ☐ I mesëm ☐ I lartë ☐ Mastër ☐ Doktoraturë

6. Arsimi i babit: ☐ 8-vjeçar ☐ I mesëm ☐ I lartë ☐ Mastër ☐ Doktoraturë

7. Puna që bën mami: .....

8. Puna që bën babi: .....

9. Cili është niveli i të ardhurave mujore në familjen tuaj? (lekët janë me të reja)
   (*Ju lutem qarkoni numrin)*
   1) nën 40 000 lekë 2) 40 001-60 000 lekë 3) 60 001-90 000 lekë
   4) 90 001- 120 000 lekë 5) mbi 120 000 lekë

10. Fëmija im klasën e pestë e ka përfunduar: *(Ju lutem qarko njërën alternativë)*
    a) në shkollën ku është
    b) në një shkollë tjetër (e cila ishte: ☐ Shtetërore ☐ Private)

11. Në qoftë se fëmija yt ndërroi shkollë, shkruaj arsyet pse i ndërruat shkollën.

.....
.....
.....

12. Cilat nga gjërat e mëposhtme kishit merak në fillim? *(Ju lutem shënoni me "X" disa alternativa tek kutitë)*

☐ Sigurinë	☐ Përshtatjen me mësues	☐ Nivelin e punës	☐ Shumë detyra shtëpie
☐ Ngacmimet	☐ Udhëtimin për në shkollë	☐ Mbështetjen e shokëve	☐ Zënien e shokëve të rinj
☐ Shumë liri	☐ Rregullat e shkollës	☐ Të tjera (shkruani këtu).....	

13. Cilat ishin vështirësitë e fëmijës suaj kur filloi klasën e gjashtë? *(Ju lutem shkruani)*

.....
.....
.....

Ju lutem shënoni me "X" një alternativë

14. Afërsisht, sa kohë ju desh fëmijës që të përshtatej me klasën e 6 -të, mësuesit, lëndët?
☐ 2 javë ☐ 3 javë ☐ 1 muaj ☐ 1 semestër ☐ tjetër .....

16. Fëmija juaj tani është përshtatur me shkollën:
☐ Shumë mirë ☐ Mirë ☐ Jo mirë ☐ Aspak mirë

17. Si ndiheni ju si prind tani?
☐ Aspak të shqetësuar ☐ Pak të shqetësuar ☐ Të shqetësuar ☐ Sh. të shqetësuar

18. Cilat gjëra e ndihmuan fëmijën tuaj që të përshtatej mirë?

.....
.....

Ju lutem shënoni notën për secilën lëndë dhe klasë

18. Nota e fëmijës tim në lëndët:	Klasa e 5-te ishte:	Klasa e 6-te (Semestri i I-re) është:
Gjuhë shqipe		
Matematikë		
Gjuhë e huaj (.....)		

Ju lutem shënoni me "X" kutinë që tregon se:

19. Tani që fëmija juaj mbaroi semestrin e parë të klasës së 6-të, notat e tij\saj krahasuar me klasën e pestë, janë:	Shumë më të mira	Më të mira	Njësoj	Më pak të mira	Më të këqia
Gjuhë shqipe	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikë	☐	☐	☐	☐	☐
Gjuhë e huaj (.....)	☐	☐	☐	☐	☐

20. Rezultatet në mësime të fëmijës suaj këtë vit, krahasuar me vitin e kaluar tregojnë se ai\ajo:
☐ përparoi më shumë ☐ njësoj ☐ përparoi më pak

Vështirësitë që kishte fëmija për t'u përshtatur me klasën e gjashtë mendoni se ndikuan në:	Shumë dakord	Dakord	As dakord as jo dakord	Jo dakord	Aspak dakord
21. Rezultatet e tij/saj në mësime	☐	☐	☐	☐	☐
22. Sjelljen e tij/saj në klasë	☐	☐	☐	☐	☐
23. Sjelljen e tij/saj me mësuesit	☐	☐	☐	☐	☐
24. Tani në klasë të 6-te, ju si prind ushtroni më shumë presion tek fëmija për të dalë mirë në shkollë	☐	☐	☐	☐	☐

25. Në cilat lëndë ka nevojë fëmija juaj të ndihmohet?

.....

26. Kush po e ndihmon për të kapërcyer vështirësitë në këto lëndë?

.....

Ju lutem shënoni me "X" kutinë që tregon se:

27. A ka pasur fëmija juaj ndonjë problem me ngacmime nga të tjerët në shkollë?

☐ Asnjë problem ☐ Ndonjë problem ☐ Shumë probleme
☐ Unë nuk di që ka pasur probleme

Krahasuar me vitin e kaluar të shkollës fillore, tani fëmija ka:	Më shumë	Njësoj	Më pak
28. Interes për shkollën	☐	☐	☐
29. Shokë\shoqe shkolle	☐	☐	☐
30. Marrëdhënie më të mira me shokët\shoqet	☐	☐	☐
31. Marrëdhënie më të mira me mësuesit	☐	☐	☐
32. Mësues më të rreptë	☐	☐	☐
33. Interes për aktivitetet jashtëshkollore, ekskursionet	☐	☐	☐

34. Zakonisht sa kohë harxhoni ju për të ndihmuar fëmijën tuaj në detyrat e shtëpisë?		
☐ Nuk do që ta ndihmojmë	☐ Nuk ka nevojë për ndihmë	☐ Më pak se 30 min
☐ 30 min.	☐ 45 min	☐ 1 orë ose më shumë

Krahasuar me vitin e kaluar të shkollës fillore, fëmija juaj tani ka:	Më shumë	Njësoj	Më pak
35. Detyra shtëpie	☐	☐	☐
36. Detyra që kërkojnë përdorimin e internetit	☐	☐	☐
37. I sfiduar nga detyrat e shtëpisë	☐	☐	☐

Zakonisht, fëmija im ...	Gjithmonë	Zakonisht	Ndonjëherë	Jo shumë shpesh	Kurrë
38. Kënaqet kur shkon në shkollë	☐	☐	☐	☐	☐
39. Ndihet i/e sigurt në shkollë	☐	☐	☐	☐	☐
40. Mendon se bën gjëra interesante në shkollë	☐	☐	☐	☐	☐
41. Ndjen se ka më shumë përgjegjësi se vjet	☐	☐	☐	☐	☐
42. I bën detyrat e shtëpisë	☐	☐	☐	☐	☐
43. Kontrollohet nga unë për det. e shtëpisë	☐	☐	☐	☐	☐
44. Ndihmohet nga mësuesit për vështirësitë	☐	☐	☐	☐	☐
45. Shokët e tij/saj ndikojnë tek mënyra se si sillet e vepron	☐	☐	☐	☐	☐

46. Çfarë do t'i rekomandonit ju mësuesve dhe shkollës, për ti ndihmuar fëmijët tuaj të përshtaten më mirë me 9- vjeçaren?

.....
.....
.....

47. Çfarë do t'i sugjeroni prindërve të tjerë për t'i ndihmuar fëmijët e tyre që kalimi në 9-vjeçare të bëhet sa më i lehtë dhe pa stres?

.....
.....
.....

ANEKSI E: SKEDA E INTERVISTËS PËR MËSUESIT

Në fillim më lejoni t'iu falenderoj që pranuat për të zhvilluar këtë intervistë. Qëllimi i saj është të sigurojë informacione në lidhje me kalimin e nxënësve nga cikli fillor për në arsimin e mesëm të ulët. Mendimet dhe opinionet tuaja do të jenë një ndihmesë për realizimin e këtij studimi. Përgjigjet që do të jepni do të jenë konfidenciale dhe do përdoren vetëm për këtë kërkim akademik.

Gjinia _____

Vitet në arsim _____

1. Sa të rëndësishëm e mendoni se është për fëmijën tranzicioni për në arsimin e mesëm të ulët (për në 9-vjeçare)?
2. A mendoni se disa fëmijë e kanë të lehtë/të vështirë të përshtaten?
3. Cilët faktorë mendoni ju se ndikojnë tek aftësitë e fëmijës për t'u përshtatur?
4. A ka ndonjë "lloj" të veçantë nxënësish që përshtaten me shumë ose me pak sukses me AMU-në?
5. Në përgjithësi, nga eksperienca juaj, përparimi i nxënësve në mësime është më i ulët/njësoj/më i lartë se ai që kanë pasur në shkollën fillore?
6. Sa kohë mendoni se ju duhet fëmijëve për t'u përshtatur?
7. Çfarë pune bëni ju për t'iu lehtësuar përshtatjen fëmijëve?
8. Për çfarë duhet të jenë të aftë fëmijët që të dalin mirë në AMU?

Ju falënderoj për përgjigjet tuaja të sinqerta dhe ju uroj suksese në punën tuaj!

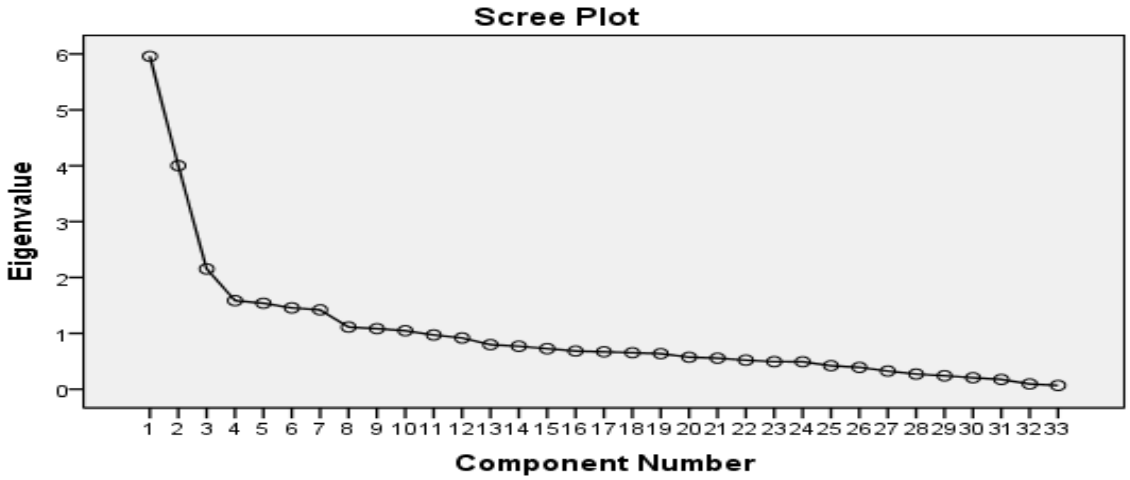
ANEKSI F: TABELAT NGA ANALIZAT FAKTORIALE

Tabela 3.15: Testi i Homogjenitetit të Variancave për dimensionet e pyetësorit të nxënësit

Dimensionet	Statistika Leven	df1	df2	Sig.
Përshtatshmëria dhe kënaqësia me AMU	3.353	1	615	.068
Arritjet akademike kl.5	10.29	1	615	.001
Arritjet akademike kl.6	6.51	1	615	.011
Qëndrimi ndaj mësuesve	1.235	1	615	.267
Qëndrimi ndaj detyrave të shtëpisë	1.020	1	615	.313
Perceptimi ndaj përparimit	.386	1	615	.535
Kontrolli e ndihma e prindërve	1.397	1	615	.238
Ndikimi i vështirësive në sjelljen e nxënësve	3.331	1	615	.068

Tabela 3.16 Testi i Homogjenitetit të Variancave për dimensionet e pyetësorit të prindit

Dimensionet	Statistika Leven	df1	df2	Sig.
Përshtatshmëria dhe kënaqësia me AMU	1.137	1	403	.283
Arritjet akademike klasa 5-të	.189	1	403	.664
Arritjet akademike klasa 6-të	.070	1	403	.792
Perceptimi i prindërve ndaj përparimit	.144	1	402	.705
Kontrolli dhe ndihma nga prindërit	.125	1	403	.724
Perceptimi i prindërve për mësuesit	.483	1	403	.487
Perceptimi i prindërve ndaj marrëdhënieve shoqërore të fëmijës	2.722	1	403	.100
Ndikimi i vështirësive në sjelljen e fëmijëve	2.573	1	403	.112



Grafiku 3.8 Paraqitja grafike e variancës së faktorëve për pyetësorin e nxënësve

Tabela 3.17 Koeficienti KMO dhe Testi Barlet për Sfericitetin - pyetësori i nxënësve

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.797
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8487.355
	df	528
	Sig.	.000

Tabela 3.19. Analiza Paralele nga Monte Carlo PCA

(Monte Carlo PCA for Parallel Analysis Version)

9/29/2014 5:59:24 AM
Number of variables: 33
Number of subjects: 617
Number of replications: 100

++

Eigenvalue #	Random Eigenvalue	Standard Dev
1	1.4566	.0346
2	1.4006	.0240
3	1.3626	.0210
4	1.3229	.0191
5	1.2910	.0150
6	1.2576	.0182
7	1.2272	.0156
8	1.1984	.0155
9	1.1697	.0144
10	1.1438	.0118
11	1.1204	.0131
12	1.0948	.0132
13	1.0712	.0125
14	1.0490	.0131
15	1.0277	.0134
16	1.0056	.0127
17	0.9845	.0120
18	0.9637	.0121
19	0.9410	.0125
20	0.9203	.0120
21	0.8981	.0128
22	0.8765	.0130
23	0.8556	.0117
24	0.8367	.0121
25	0.8150	.0115
26	0.7935	.0108
27	0.7726	.0111
28	0.7522	.0111
29	0.7291	.0117
30	0.7071	.0128
31	0.6796	.0159
32	0.6526	.0143
33	0.6226	.0183

++

9/29/2014 5:59:47 AM

Monte Carlo PCA for Parallel Analysis
©2000 by Marley W. Watkins. All rights reserved.

Tabela 3.20 Varianca totale e shpjeguar nga analiza e komponentëve kryesorë - pyetësori i nxënësve

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings[a]
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	5.958	18.056	18.056	5.958	18.056	18.056	5.703
2	4.002	12.126	30.182	4.002	12.126	30.182	4.407
3	2.153	6.523	36.705	2.153	6.523	36.705	2.423
4	1.586	4.806	41.511				
5	1.539	4.663	46.173				
6	1.456	4.412	50.585				
7	1.420	4.302	54.887				
8	1.112	3.370	58.257				
9	1.083	3.283	61.540				
10	1.047	3.173	64.713				
11	.971	2.941	67.654				
12	.917	2.779	70.433				
13	.798	2.417	72.850				
14	.769	2.331	75.182				
15	.726	2.199	77.380				
16	.683	2.069	79.449				
17	.670	2.030	81.479				
18	.653	1.978	83.457				
19	.636	1.929	85.386				
20	.573	1.736	87.122				
21	.556	1.684	88.807				
22	.519	1.574	90.381				
23	.493	1.494	91.875				
24	.491	1.487	93.362				
25	.420	1.272	94.634				
26	.391	1.186	95.819				
27	.325	.983	96.803				
28	.271	.820	97.623				
29	.241	.730	98.353				
30	.206	.625	98.978				
31	.175	.530	99.507				
32	.095	.287	99.794				
33	.068	.206	100.000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabela 3.21. Ngarkimi i komponentëve nga Analiza faktoriale e pyetësorit të nxënësve

Variablat	Komponentët		
	1	2	3
PA1 Nota e Anglishtes kl. 5	.935		
PA1 Nota e Gjuhës kl. 5	.935		
PA1 Nota e Anglishtes kl. 6	.916		
PA1 Nota e Gjuhës kl. 6	.912		
PA1 Nota e Matem kl. 5	.908		
PA1 Nota e Matem kl. 6	.870		
PP24 Me sh. përgjegjësi	-.365		
PP17 Përshtatja me lendet e reja	-.347		
PA19/a Unë i bej detyrat	-.323		
PS11 Mësuesit kujdesen për mua		.656	
PP26 Mësuesit me ndihmojnë		.583	
PA24 Mësuesi kërkon opinionin tone		.574	
PP23 Kënaqësia ne shkolle		.560	
PS12 Mësuesit ju besojnë me shume		.556	
PA20 Pëlqej te bej detyrat		.553	
PA23 Puna interesante ne klase		.524	
PP20 Përshtatja me rregullat e reja		.505	
PP22 Ndihem i sigurte		.469	
PP16 Përshtatja me shkollën		.457	
PP25 Pëlqej 1 mësues, 1 lende		.457	
PP21 Me i gëzuar se ne kl. 5		.448	
PP18 Përshtatja me mësuesit		.429	
PP19 Përshtatja me nx. e rinj		.367	
PS10 Mësuesit me te rrepte		-.309	
PA21 Prindërit me kontrollojnë d.sh			
PA12 Ndikimi tek mësuesit			.783
PA11 Ndikimi ne sjellje			.768
PA10 Ndikimi ne rezultate			.478
PP28 Interesi për aktivitetet			.357
PP27 Shokët ndikojnë tek unë			.352
PS13 Mësuesit janë me te vështire		-.335	.350
PA13 Presioni nga prindërit			.337
PA22 Prindërit me ndihmojnë			.327

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Tabela 3.22: Korrelacionet ndërmjet komponentëve sipas AF të pyetësorit të e nxënësve (Component Correlation Matrix)

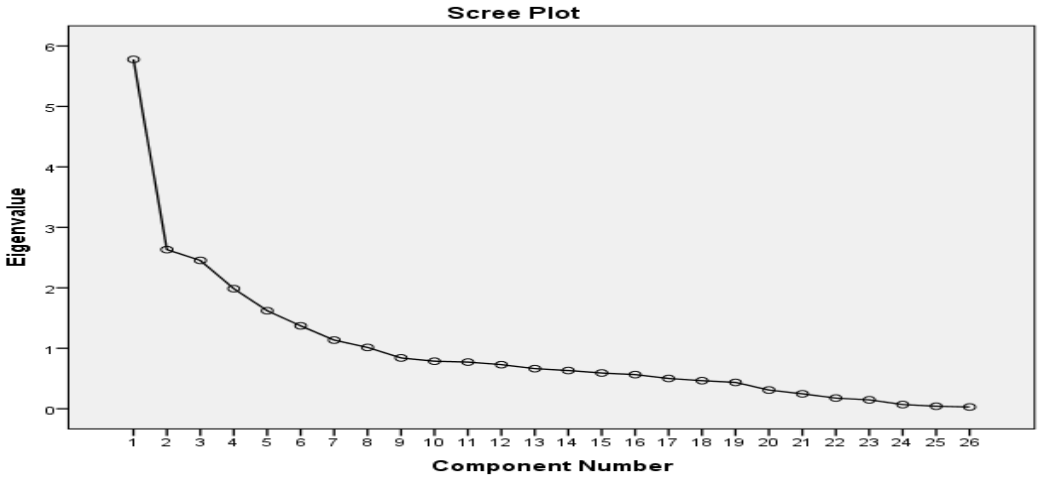
Component	1	2	3
1	1.000	-.157	.142
2	-.157	1.000	-.020
3	.142	-.020	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Tabela 3.23 Krahasimi i vlerave Eigen me vlerat kriter të analizës paralele për pyetësorin e prindërve

Numri i komponentëve	**Vlerat aktuale e Eigen nga PCA**	**Vlerat kriter nga Analiza paralele**	**Vendimi**
1.	5.778	1.4962	**Pranohet**
2.	2.633	1.4179	**Pranohet**
3.	2.454	1.3670	**Pranohet**
4.	1.987	1.3168	Refuzohet
5.	1.621	1.2719	Refuzohet
6.	1.371	1.317	Refuzohet
7.	1.136	1.1924	Refuzohet
8.	1.014	1.1548	Refuzohet



Grafiku 3.9 Paraqitja grafike e variancës së faktorëve për pyetësorin e prindërve

Tabela 3.24 Koeficienti KMO dhe Testi Bartlett për pyetësorin e prindërve

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.683
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7554.727
	df	630
	Sig.	.000

Tabela 3.25 Analiza e komponentëve kryesorë të pyetësorit të prindërve

	Initial	Extraction
Arsimi i mamit	1.000	.739
Arsimi i babit	1.000	.710
Te ardhurat vjetore	1.000	.669
P14 Koha e pershtatjes	1.000	.580
P15 Tani është përshtatur	1.000	.544
P16 Si ndiheni si prind	1.000	.731
P18 Nota e Gjuhës kl. 5	1.000	.904
P18 Nota e Gjuhës kl. 6	1.000	.875
P18 Nota e Matem kl 5	1.000	.908
P18 Nota e Matem kl 6	1.000	.876
P18 Nota e Anglishtes kl 5	1.000	.884
P18 Nota e Anglishtes kl 6	1.000	.873
P19 Notat e Gjuhës janë	1.000	.679
P19 Notat e Matem janë	1.000	.690
P19 Notat e Anglishtes janë	1.000	.561
P20 Ai/ajo përparoi...	1.000	.656
P21Ndikimi ne rezultate	1.000	.531
P22 Ndikimi ne sjellje	1.000	.806
P23 Ndikimi tek mësuesit	1.000	.783
P24 Presioni nga prindërit	1.000	.615
P27 A ka pasur ngacmime	1.000	.588
P28 Interes për shkollën	1.000	.678
P29 Shoke/shoqe shkolle	1.000	.575
P30 Marr. me te mira me shokët	1.000	.705
P31 Marr. me te mira me mësuesit	1.000	.590
P32 Mësues me te rrepte	1.000	.652
P33 Interes për aktivitetet jashteshk	1.000	.704
P34 ndihma e prindit për detyrat e shtëpisë	1.000	.666
P38 Kënaqësia ne shkolle	1.000	.498
P39 Ndihet i sigurt ne shkolle	1.000	.644
P40 Pune interesante ne klase	1.000	.505
P41 Me sh. përgjegjësi	1.000	.585
P42 Bërja e D. te shtëpisë	1.000	.541
P43 Kontrollohet nga prindi për detyrat	1.000	.680
P44 Ndihmohet nga mësuesit	1.000	.607
P45 Shokët ndikojnë tek fëmija im	1.000	.592

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ANEKSI G:

Tabela 4.28 Statistikat përshkruese të dimensioneve me dallime gjinore nga pyetësori i nxënësve

		N	M	SD	Std. Gabimit
Përshtatsh. dhe kënaqësia	djalë	347	10.52	3.217	.173
	vajzë	270	10.40	2.931	.178
	Total	617	10.47	3.094	.125
Perceptimi ndaj përparimit	djalë	345	5.03	1.080	.058
	vajzë	270	4.96	1.102	.067
	Total	615	5.00	1.089	.044
Ndikimi vështirësive në sjellje	djalë	347	5.66	2.779	.149
	vajzë	270	6.23	2.904	.177
	Total	617	5.91	2.847	.115
Perceptimi për mësuesit	djalë	347	12.86	4.290	.230
	vajzë	270	12.74	3.933	.239
	Total	617	12.81	4.135	.166
A. akademike kl . 5	djalë	347	8.14	1.516	.08
	vajzë	270	8.81	1.358	.083
	Total	617	8.43	1.485	.060
A. akademike kl . 6	djalë	347	7.59	1.546	.083
	vajzë	270	8.25	1.408	.086
	Total	617	7.88	1.522	.061

PROBLEME TË PËRSHTATJES AKADEMIKE DHE SOCIALE TË NXËNËSVE TË ARSIMIT TË DETYRUAR QË TRANSFEROJNË STUDIMET

ABSTRAKT: Ky studim synoi të përcaktonte faktorët që ndikonin tek aftësitë e fëmijëve për t'u përshtatur me mjedisin shkollor, me kërkesat e reja akademike dhe ndryshimet sociale, të zbulonte perceptimet dhe eksperiencat e nxënësve dhe familjarëve të tyre, si dhe metodat e punës së mësuesve për lehtësimin e vështirësive të fillimit. Gjithsej u anketuan 1040 persona nga të cilët 617 nxënës të klasave të gjashta, 405 prindër të tyre dhe 18 mësues të arsimit të mesëm të ulët. U përdor metoda miks e studimit dhe tre instrumente: dy pyetësorë sasiorë dhe intervista cilësore. Studimi vërtetoi se kalimi i fëmijëve nga arsimi fillor për në AMU, ndikoi negativisht në arritjet akademike. Nxënësit me status social-ekonomik të ulët rezultuan të kenë arritjet më të ulëta akademike dhe raportuan nivelin më të ulët të përshtatshmërisë e kënaqësisë me shkollën se sa nxënësit me status social-ekonomik më të lartë. Perceptimi i nxënësve ndaj përparimit të tyre dhe vështirësitë në sjellje parashikuan arritjet akademike të nxënësve të klasës së gjashtë, pas kontrollit për ndikimin e ndryshoreve demografike. Mësuesit shpjeguan se vështirësitë në përshtatje vinin kryesisht si rezultat i ndryshimit të organizimit të procesit mësimor ndërmjet arsimit fillor dhe atij të mesëm të ulët dhe vareshin shumë nga veçoritë individuale të nxënësve.

FJALË KYÇE: *arritje akademike të nxënësve, përshtatshmëria me shkollën, sjellja sociale, perceptimi i nxënësve ndaj përparimit, perceptimi ndaj mësuesve, perceptimi i prindit ndaj përparimit të fëmijëve, kontrolli dhe ndihma e prindit, ndërveprimet sociale në tranzicion, tranzicion shkollor, arsim fillor, arsim i mesëm i ulët.*

PROBLEMS OF ACADEMIC AND SOCIAL ADAPTATION OF COMPULSORY EDUCATION STUDENTS WHO TRANSFER THEIR STUDIES

ABSTRACT: This study aimed determining the factors that affect children's abilities to adapt to the school environment, with new academic requirements and social change, it reveals perceptions and experiences of pupils and their families, as well as teacher' working methods to facilitate first difficulties. A total of 1040 people were surveyed, of whom 617 were six-grade pupils, 405 parents and 18 teachers of secondary education. In the study were used mixed methods approach and three instruments: two quantitative questionnaires and qualitative interviews. The study confirmed that children's transition from primary to secondary school, affected negatively to the academic achievements. Pupils with low socio-economic status resulted to have lower academic achievement and reported the lowest level of adaptability and satisfaction with school than pupils with higher socio-economic status. Pupil's perceptions towards their progress and their difficulties in behaviour predicted academic achievements of six-grade pupils, after controlling for demographic variables influence. Teachers explained that difficulties in adaptation were mainly due to the change of organization of the learning process between primary and secondary education and depended a lot by the individual characteristics of pupils.

KEY WORDS: *pupil's academic achievement, school adaptation, social behaviour, pupil's perception towards their progress, the perception towards teachers, parents' perception towards children's progress, parental control and support, social interactions in transition, school transition, primary education, secondary education.*

FILDS OF STUDY: Pedagogy

ADRESA E FSHS: Bulevardi "Gjergj Fishta„ Tiranë, Shqipëri Tel. +355 4 2230369