



---

**UNIVERSITETI I TIRANËS**  
**FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE**  
**DEPARTAMENTI PEDAGOGJI-PSIKOLOGJI**  
**PROGRAMI I DOKTORATËS**

**“EFEKTET E MËNYRAVE TË NDRYSHME TË  
VLERËSIMIT NË MOTIVIMIN E NXËNËSVE GJATË  
PËRVETËSIMIT TË GJUHËS SË HUAJ”**

Paraqitur në kërkim të gradës shkencore “Doktor”  
nga M.Sc. Anita Muho

Udhëhequr nga Prof. Dr. Theodhori Karaj

**TIRANË, 2015**



**UNIVERSITETI I TIRANËS**  
**FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE**  
**DEPARTAMENTI PEDAGOGJI-PSIKOLOGJI**  
**PROGRAMI I DOKTORATËS**

**“EFEKTET E MËNYRAVE TË NDRYSHME TË  
VLERËSIMIT NË MOTIVIMIN E NXËNËSVE GJATË  
PËRVETËSIMIT TË GJUHËS SË HUAJ”**

Paraqitur në hulumtim të gradës shkencore “Doktor”

nga M.Sc. Anita Muho

Udhëhequr nga Prof. Dr. Theodhori Karaj

Juria e vlerësimit

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

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

---

Prof. Dr. Theodhori Karaj

Udhëheqës Shkencor

## **DEKLARATË STATUORE**

Nën përgjegjësinë time deklaroj se ky punim është shkruar prej meje, nuk është prezantuar asnjëherë 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 referuara.

Emri, Mbiemri: Anita Muho

Firma:

©2015 Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit

## MIRËNJOHJE

Në rrugëtimin e gjatë të studimeve të mia të doktoraturës kam patur fatin të kem në krah shumë persona, që më kanë ndihmuar, mbështetur dhe këshilluar.

Së pari, i jam shumë mirënjohëse, udhëheqësit tim shkencor, Prof. Dr. Theodhori Karaj, i cili më ka inkurajuar në çdo hap, duke më ofruar besim dhe mbështetje dhe nuk është lodhur, duke më orientuar dhe drejtuar në këtë rrugëtim të gjatë. Mbështetja e tij në realizimin e këtij disertacioni ka qenë e domosdoshme për mua, në të gjithë hapat dhe veçanërisht, kur unë jam dekurajuar dhe e kam humbur besimin.

Do të doja të falenderoja, të gjithë kolegët e mi të departamentit të Gjuhëve të Huaja, në Universitetin “Aleksandër Moisiu”, Durrës, për mbështetjen dhe mirëkuptimin që kanë treguar gjithnjë ndaj meje.

Ky disertacion nuk do të ishte i mundur të realizohej pa ndihmën e ofruar nga Drejtoritë Arsimore Rajonale të Tiranës, Durrësit dhe Elbasanit dhe veçanërisht, nga drejtuesit dhe mësuesit e shkollave të mesme. Dua të shpreh falenderime të veçanta, për të gjithë nxënësit, të cilët plotësuan pyetësorët dhe iu përgjigjën pyetjeve në intervista, kontributi i tyre ishte vendimtar dhe i pazëvendësueshëm. Jam mirënjohëse, ndaj kontributit të gjithë këtyre individëve, të cilët më mundësuan mbledhjen e të dhënave, për të përmbushur qëllimin e këtij disertacioni.

Një falenderim shumë i veçantë është për stafin e profesorëve që më kanë dhënë mësim, në shkollën e doktoraturës, të cilët në mënyrë të vazhdueshme më kanë inkurajuar për të përfunduar këtë ndërmarrje kaq të rëndësishme.

Mirënjohje dhe falenderime të pafundme kam për familjen time, pa të cilët nuk do të isha kjo që jam sot. Mirënjohje të pamatë për prindërit e mi, Irma dhe Arben, të cilët më kanë ndjekur në çdo hap të rrugëtimin tim jetësor dhe akademik, duke më mbështetur pafund, për vjehrrën time, Liljana, e cila dhe më kanë ndihmuar në çdo rast.

Së fundi, jam shumë mirënjohëse, për të gjithë mbështetjen, që kam marrë nga familja ime, bashkëshorti im, Fabian, i cili ka qenë në çdo hap pranë meje, edhe kur problemet dukeshin të pakapërcyeshme. Shumë falenderime dhe dashuri për fëmijët e mi të mrekullueshëm, Kleid dhe Kristel, të cilët kanë qenë me mua në çdo hap, që nga dita e parë e studimeve të mia të doktoraturës. Dashuria e tyre ka qenë për mua burim force dhe frymëzimi.

## ABSTRAKT

Qëllimi kryesor i këtij punimi është të analizojë dhe të paraqesë një panoramë të plotë të mënyrave të ndryshme të vlerësimit, shoqëruar me ndikimet e tyre në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së dytë. Gjithashtu, ky studim ka edhe dy qëllime të tjera: *Së pari*, të pasqyrojë ndikimin e mënyrave të vlerësimit në secilin faktor të motivimit dhe të përcaktojë mënyrat e vlerësimit që ndikojnë pozitivisht në secilin faktor të motivimit për të nxënë. *Së dyti*, të kontribuojë me një politikë të re të vlerësimit me qëllim nxitjen e motivimit të nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Për të përshkruar marrëdhëniet midis mënyrave të vlerësimit dhe faktorëve të motivimit u përdoren metodat *sasiore* dhe *cilësore*. Instrumentet e përdorur ishin *pyetësori* dhe *intervistat* me nxënësit. Studimi *sasior* ishte i tipit jo eksperimental, korrelacional i cili u krye me 1100 nxënës të shkollave të mesme, publike dhe jo publike, të cilët u përzgjedhën me zgjedhje rastësore të shtresëzuar në tri qytetet më të mëdha në vend, përkatësisht në Tiranë, Durrës dhe Elbasan. Studimi *cilësor* konsiston në 30 intervista gjysmë të strukturuar me nxënës të përzgjedhur në mënyrë të qëllimshme nga shkollat ku u administrua pyetësori.

Nga gjetjet e këtij studimi ka rezultuar se strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë, *dosja e nxënësit*, *vetëvlerësimi* dhe *vlerësimi* i njëri-tjetrit ndikojnë pozitivisht në motivimin për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Nga rezultati i ekuacionit të regresionit na rezulton se nga katër ndryshoret e pavarura, faktori që ka ndikim themelor në motivimin e nxënësve në përvetësimin e gjuhës së huaj është *strategjia* që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë. Më pas renditen *vetëvlerësimi*, *vlerësimi i njëri-tjetrit* dhe në fund *dosja e nxënësit*.

Si përfundim, mund të pohohet se gjetjet e këtij studimi mund të ndihmojnë politikë bërësit dhe vendimmarrësit e arsimit, institucionet arsimore dhe mësuesit e gjuhës angleze në rishikimin dhe përmirësimin e mënyrave të vlerësimit me qëllim nxitjen e motivimit të nxënësve në përvetësimin e gjuhës së huaj.

**Fjalët kyçe:** *mënyrat e vlerësimit, efektet, motivimi, nxitje, përvetësimi, gjuha e huaj.*

## ABSTRACT

This study aims at exploring and giving a complete overview of different assessment methods and their effects on students' motivation in second language acquisition. This study aims at, firstly, exploring the impact of each assessment method on motivation factors and finding out which of them affect positively on motivation to learn. Secondly, to contribute with a new assessment policy, in order to foster student motivation to learn in second language acquisition.

Qualitative and quantitative methods were used to describe the relationship between assessment methods and motivating factors. Instruments used were questionnaires and interviews with students. The quantitative study was a non-experimental, correlational one, with 1100 high school students from public and private schools, who were selected randomly by stratified sampling, in three major cities of the country, Tirana, Durres and Elbasan. The qualitative study consisted of 30 semi-structured interviews with students selected purposefully from the same schools where the questionnaire was administered.

The findings of this study have shown that strategic questions used by the teacher during oral assessment, student's portfolio, self-assessment and peer assessment affect positively the motivation to learn in second language acquisition.

The results of the regression equation has revealed that from four independent variables, the factor that has the greatest impact on motivation to learn is strategic questions used by the teacher during oral assessment, followed by self assessment, peer assessment and student's portfolio.

In conclusion, we can affirm that the findings of this study can help policy makers, education decision makers, educational institutions and English teachers improving the assessment methods in fostering student motivation in second language acquisition.

**Keywords:** *assessment methods, effects, foster, motivation, acquisition, second language*

*Dedikuar*

*Kristel dhe Kleid*

*burimi im i forcës dhe frymëzimit*



## **SHKURTESA**

**APA** - Shoqata Amerikane e psikologëve

**APRIAL**- Agjencia e Pranimeve në Institucionet e Arsimit të Lartë

**ARG**- Grupi i Reformës së Vlerësimit në Angli

**AVA**- Agjencia Qendrore e Vlerësimit të Arritjeve të Nxënësve

**DAR** - Drejtoria Arsimore Rajonale

**IKAP**- Inspektorati Kombëtar i Arsimit Parauniversitar

**MSLQ** - Pyetësor për Motivimin dhe Strategjitë për të nxënë

**QKAVP** - Qendra Kombëtare Arsimore e Vlerësimeve dhe Provimeve

## TABELA E PËRMBAJTJES

Mirënjohje.....	III
Abstrakt .....	VI
Shkurtesa .....	VIII
Tabela e përmbajtjes .....	IX
Lista e grafikëve .....	XII
Lista e tabelave .....	XII

## HYRJE NË STUDIM

Përshkrimi i situatës.....	XIV
Përcaktimi i problemit.....	XV
Qëllimi i kërkimit.....	XVII
Objektivat dhe çështjet kërkimore.....	XVII
Objektivat e studimit.....	XVIII
Çështjet kërkimore.....	XIX
Rëndësia e studimit .....	XX
Struktura e punimit.....	XX
Përkufizimi i termave .....	XXIV
Përkufizime teorike.....	XXIV
Përkufizime operacionale.....	XXV

## KAPITULLI I: SHQYRTIMI I LITERATURËS

1. Vështrim i përgjithshëm rreth procesit të vlerësimit .....	1
1.1 Vlerësimi në arsim.....	2
1.1.1 Vlefshmëria dhe besueshmëria në vlerësim.....	4
1.2 Perceptime rreth notimit, testimit dhe vlerësimit .....	4
1.3 Mënyrat e vlerësimit të nxënësve për nga qëllimi.....	6
1.4. Gjetje të studimeve rreth ndikimit të praktikave të vlerësimit në motivimin e nxënësve.....	9
1.5 Vlerësimi formues si një përgjigje për ndryshim.....	11
1.5.1 Komponentët e vlerësimit formues dhe marrëdhënia e tyre me motivimin për të nxënë.....	12
1.5.1.1 Ndarja e objektivave dhe kriterëve të vlerësimit me nxënësit.....	14
1.5.1.2 Feedback-u gjatë vlerësimit të nxënësit: Zhvendosja nga korrigjimi në informimin dhe përmirësim .....	16
1.6 Mënyrat e vlerësimit formues .....	19
1.6.1 Dosja e nxënësit .....	19
1.6.2 Vetëvlerësimi i nxënësve.....	22
1.6.3 Vlerësimi i njeri tjetrit: Një mënyrë përfshirje për nxënësit .....	26
1.6.4 Pyetje strategjike të mësuesve gjatë vlerësimit me gojë.....	28
1.7 Çështja e motivimit në kontekstin shqiptar.....	29
1.8 Kuptimi dhe rëndësia e motivimit për të nxënë.....	30
1.9 Teori të motivimit .....	32
1.9.1 Teori të hershme të motivimit.....	32
1.9.2 Motivimi i brendshëm dhe i jashtëm.....	33
1.9.2.1 Vazhdimësia në motivimin e brendshëm dhe të jashtëm.....	34
1.9.3 Teoritë konjitive të motivimit.....	35
1.9.3.1 Teoria e arritjes së qëllimit.....	36

1.9.3.2 Teoria e atributit .....	37
1.9.3.3 Teoria konjtive e vlerësimit.....	38
1.9.3.4 Teoria e vetefikasitetit.....	38
1.9.3.5 Teoria e vetëvlerësimit .....	39
1.10 Aplikimi i teorisë së motivimit në vlerësim : Këndvështrimi psikologjik.....	39
1.10.1 Përpjekja .....	40
1.10.2 Orientimi i qëllimit.....	41
1.10.2.1 Ego apo qëllimet sociale.....	42
1.10.2.1.1 Qëllimi i shmangies së detyrës.....	43
1.10.2.2 Qëllimi i detyrës /qëllimi i të nxënit / qëllimi i zotërimit.....	43
1.10.2.3 Qëllimet e performancës .....	44
1.10.3 Fokusi i kontrollit.....	44
1.10.4 Vetefikasiteti.....	45
1.10.5 Ndjenja e të qenit nxënës .....	46
1.10.6 Vetëvlerësimi .....	47
1.10.7 Vetorganizimi.....	48
1.10.8 Interesi .....	49
1.10.9 Përmbledhje.....	50
1.10.10 Hipotezat e studimit.....	51

## **KAPITULLI II: METODOLOGJIA**

2.1 Objektivat e studimit.....	55
2.2 Pyetjet kërkimore.....	56
2.3 Metodologjia për studimin sasior.....	59
2.3.1 Dizajni i kërkimit.....	59
2.3.2 Instrumenti i kërkimit.....	60
2.3.2.1 Përshkrimi i instrumentit.....	62
2.3.2.2 Struktura faktoriale e instrumentit.....	66
2.3.2.3 Besueshmëria dhe vlefshmëria e instrumentit .....	75
2.3.3 Popullata e studimit sasior.....	77
2.3.3.1 Kampioni i studimit sasior.....	77
2.3.3.2 Të dhëna përshkruese për kampionin.....	78
2.3.4 Mbledhja dhe administrimi i të dhënave sasiore.....	81
2.3.5 Analiza e të dhënave sasiore.....	82
2.3.6 Konsideratat etike mbi mbledhjen e të dhënave sasiore të kërkimit.....	83
2.3.7 Kufizime të studimit sasior .....	84
2.4 Metodologjia për studimin cilësor.....	85
2.4.1 Kampioni i studimit cilësor.....	85
2.4.2 Instrumenti i studimit cilësor.....	85
2.4.3 Mbledhja e të dhënave cilësore.....	86
2.4.4 Analiza e të dhënave cilësore.....	86
2.4.5 Konsiderata etike mbi mbledhjen e të dhënave cilësore të kërkimit.....	87
2.4.6 Kufizime të studimit cilësor.....	88

## **KAPITULLI III: REZULTATET E KËRKIMIT**

3.1 Rezultatet e studimit sasior .....	89
3.2 Gjetjet nga analiza e studimit cilësor .....	126

## **KAPITULLI IV: DISKUTIME**

4.0 Interpretimi i gjetjeve.....	132
4.1 Diskutime për objektivin e parë të kërkimit.....	132
4.2 Diskutime për objektivin e dytë të kërkimit.....	134
4.3 Diskutime për objektivin e tretë të kërkimit.....	141
4.4 Diskutime për objektivin e katërt të kërkimit.....	150
4.5 Diskutime për objektivin e pestë të kërkimit.....	153
4.6 Diskutime për objektivin e gjashtë të kërkimit.....	154
4.7 Diskutime për objektivin e shtatë të kërkimit.....	155
4.8 Diskutime për objektivin e tetë të kërkimit.....	162

## **KAPITULLI V: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME**

5.0 Përmbledhje.....	164
5.1 Përfundime.....	164
5.2 Rekomandime.....	175
5.2.1 Rekomandime praktike.....	175
5.2.2 Rekomandime për studime të mëtejshme.....	176

## **REFERENCAT.....**

Shtojcat.....	194
Shtojca 1. Pyetësor për nxënësit, “Mënyrat e Vlerësimit dhe Motivimi për të Nxënë” (MVMX).....	194
Shtojca 2. Intervista Gjysmë e strukturuar me nxënësit.....	200
Shtojca 3. Tabelat.....	203

## **LISTA E GRAFIKËVE**

Grafiku 1. Ndarja sipas shkollave publike dhe jopublike.....	79
Grafiku 2. Shpërndarja e nxënësve sipas gjinisë.....	80
Grafiku 3. Koha mesatare e harxhuar për të studiuar gjatë një jave.....	81
Grafiku 4. Komunikimi i objektivave mësimore dhe kriterëve të vlerësimit nga mësuesit.....	90
Grafiku 5. Komunikimi i objektivave dhe kriterëve të vlerësimit.....	91
Grafiku 6. Feedback-u.....	92
Grafiku 7. Përdorimi dosjes së nxënësit.....	96
Grafiku 8. Kushtet për vetvlerësim.....	96
Grafiku 9. Kushtet për vlerësimin e njëri-tjetrit.....	98
Grafiku 10. Lloji i pyetjeve.....	100
Grafiku 11. Pyetjet e mësuesit dhe përmbajtja e lëndës.....	100

## **LISTA E TABELAVE**

Tabela 1. Peshat faktoriale për ndryshoren dosja e nxënësit.....	68
Tabela 2. Peshat faktoriale për ndryshoren Vetvlerësimi.....	69
Tabela 3. Peshat faktoriale për ndryshoren Vlerësimi i njëri-tjetrit.....	70
Tabela 4. Peshat faktoriale për ndryshoren Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë.....	70
Tabela 5. Peshat faktoriale për ndryshoren Orientimi i qëllimit.....	71

Tabela 6. Peshat faktoriale për ndryshoren Fokusi i kontrollit.....	72
Tabela 7. Peshat faktoriale për ndryshoren Interesi.....	72
Tabela 8. Peshat faktoriale për ndryshoren Ndienja e të qënit nxënës.....	73
Tabela 9. Peshat faktoriale për ndryshoren Vetefikasiteti.....	73
Tabela 10. Peshat faktoriale për ndryshoren Vetorganizimi.....	74
Tabela 11. Peshat specifike të ndryshores Përpjekja .....	74
Tabela 12. Peshat specifike të ndryshores Vetvlerësimi.....	75
Tabela 13. Popullsia sipas qyteteve (viti shkollor 2013-2014).....	77
Tabela 14. Shpërndarja sipas rretheve dhe shkollave .....	78
Tabela 15. Shpërndarja e nxënësve sipas qyteteve.....	79
Tabela 16. Shpërndarja e nxënësve sipas moshës.....	80
Tabela 17. Statistika përshkruese rreth perceptimit të feedback-ut.....	93
Tabela 18. Statistika përshkruese për Dosjen e nxënësit.....	95
Tabela 19. Statistika përshkruese rreth Vetvlerësimit si mënyrë vlerësimi .....	97
Tabela 20. Statistika përshkruese rreth Vlerësimit të njëri-tjetrit.....	99
Tabela 21. Statistika përshkruese rreth Strategjive të vlerësimit me gojë.....	101
Tabela 22. Statistika përshkruese rreth Orientimit të qëllimit.....	102
Tabela 23. Statistika përshkruese rreth Vetvlerësimit.....	102
Tabela 24. Statistika përshkruese rreth Vetorganizimit.....	104
Tabela 25. Statistika përshkruese rreth Fokusit të Kontrollit.....	105
Tabela 26. Statistika përshkruese rreth Vetefikasitetit.....	106
Tabela 27. Statistika përshkruese rreth Ndienjës së të qenit nxënës.....	107
Tabela 28. Statistika përshkruese rreth Përpjekjes.....	108
Tabela 29. Statistika përshkruese rreth Interesit.....	109
Tabela 30. Statistika përshkruese rreth Mënyrave të vlerësimit, ku nxënësit kanë më shumë besim .....	110
Tabela 31. Opinione lidhur me përmirësimin e vlerësimit.....	111
Tabela 32. Korrelacioni midis ndryshoreve të pavarura.....	116
Tabela 33. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur orientimi i qëllimit.....	117
Tabela 34. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores të varur fokusi i kontrollit.....	118
Tabela 35. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur interesi.....	119
Tabela 36. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur ndienja e të qënit nxënës.....	120
Tabela 37. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur vetefikasiteti.....	121
Tabela 38. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur vetorganizimi.....	122
Tabela 39. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur përpjekja.....	123
Tabela 40. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur vetvlerësimi.....	124
Tabela 41. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe mesatares së ndryshores së varur motivimi.....	126

# HYRJE NË STUDIM

## Përshkrimi i situatës

Ndryshimet e shumta politike, sociale, ekonomike, zhvillimi i shkencës dhe teknologjisë kërkojnë ndryshime të vazhdueshme edhe në sistemin arsimor me qëllim që, ky sistem të përshtatet me nevojat e kohës. Aktualisht, gjendemi përballë ndryshimeve në mënyrën e vlerësimit në gjuhën e huaj, ku përmendim provimin detyrues në ciklin 9 vjeçar, maturën shtetërore dhe atë të gjuhës angleze në nivel ndërkombëtar për përfundimin e diplomës Master e më tej. Krahas ndryshimeve të mësipërme, mësuesit kanë një ngarkesë shumë të madhe, e cila përfshin, punën administrative, përgatitjen mësimore dhe zhvillimin e tyre profesional.

Me qëllim që këto ndryshime të përballohen, udhëhiqen dhe të ecin më tej për t'u përshtatur me politikat arsimore të vendeve të Bashkimit Evropian nevojiten ndryshime edhe në vlerësimin e nxënësve me qëllim nxitjen e një vlerësimi efektiv, i cili do të motivojë nxënësit në përvetësimin e gjuhës së huaj.

Vitet e fundit, vlerësimi i arritjeve të nxënësve ka tërhequr vëmendjen e mësuesve, prindërve, studiuesve dhe sistemeve arsimore. Kjo vëmendje e përcakton vlerësimin si pjesë integrale e procesit të mësimdhënies dhe nxënies. Mësuesit në shkolla po përballen me detyra të reja, kjo, lidhur jo vetëm me mësimdhënien në përgjithësi, por edhe me procesin e vlerësimit në mënyrë që ky vlerësim të nxisë motivimin e nxënësve në veçanti.

Praktikat aktuale të vlerësimit duhet të reflektojnë ndryshimet të bazuara në teori të të nxënies, kurrikulave të reja, njohurive të reja dhe aftësitë e nevojshme për shekullin e 21. “ Në këtë aspekt vlerësimi i arritjeve të nxënësve është duke ndryshuar pasi nxënësit e sotëm përballen me një realitet i cili kërkon njohuri, aftësi dhe sjellje të reja.” (Segers et al 2003). Nxënësit, në këtë kontekst të një ndryshimi të shpejtë dhe të vazhdueshëm, duhet që jo vetëm të zhvillojnë të kuptuarit e thellë të disiplinave të ndryshme, por edhe të zhvillojnë aftësinë për të analizuar, sintetizuar dhe nxjerrë përfundime, si dhe të mendojnë në mënyrë kritike për të zgjidhur problemet që hasin. Për të ndihmuar nxënësit të zhvillojnë këto njohuri, shkathësi dhe sjellje kërkohen ndryshime në proceset e vlerësimit në nivel shkolle dhe klasë.

## **Përcaktimi i problemit**

Mësimi i gjuhës së huaj shihet sot si një domosdoshmëri e kohës në të gjitha ciklet e sistemit arsimor e sidomos në konsultimin e literaturës ndërkombëtare për të thelluar njohuritë profesionale dhe shkencore. Por, ajo ç'ka vëmë re dhe prekim çdo ditë në auditorë tregon një tablo ku nxënësit rezultojnë të kenë rënie interesi në mësimin e gjuhës së huaj. Nga ana tjetër, reformat e vazhdueshme që po pëson sistemi ynë arsimor, sjellin nevojën për një vlerësim motivues të nxënësve në shkolla pa anashkaluar metodat tradicionale të vlerësimit me qëllim nxitjen dhe motivimin e nxënësve.

Në praktikën e përditshme mësuesit zakonisht janë tradicionalë në format e mënyrat me të cilat vlerësojnë nxënësit, por pavarësisht metodës a teknikës së përzgjedhur janë vënë në diskutim çështjet: *A është motivues vlerësimi që marrin nxënësit? A motivohen ata nga vlerësimi që marrin në klasë dhe a do dëshironin ata një vlerësim ndryshe?*

Vlerësimi tradicional në shkollë përfshin thjesht një mekanizëm për sigurimin e një indeksi të nxënies, i cili ka për bazë një model të parashikuar ku: mësuesit japin mësim, testojnë njohuritë e nxënësve për përmbajtje të caktuara, gjykojnë për arritjet e tyre bazuar në “testime” dhe më pas vazhdojnë me mësimin pasardhës. Kjo mënyrë e vlerësimit sot është vënë në pikëpyetje sepse pritjet shoqërore për arsimin sot kanë ndryshuar, shkencat konjitive kanë dhënë rezultate të reja për natyrën e të nxënësve dhe ky vlerësim tashmë është sfiduar. Ekspertë si Ken O'Connor (2002), Douglas Reeves (2009), dhe Robert Marzano (2006) kanë sugjeruar ndryshime të rëndësishme në politikën e vlerësimit me notë për të inkurajuar një klimë të përqendruar në të nxënësve dhe jo vetëm në rezultate dhe klasifikim. (Marzano, 2006; O'Connor, 2002; Reeves, 2009). Vlerësimi në kontekstin e ri të tij duhet t'u përshtatet nxënësve, mënyrës se si mësojnë ata dhe t'i motivojë ata gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Një çështje tjetër shqetësuese është se sa mësuesit dhe nxënësit mund të përshtaten në rolet e tyre të një kulture të re të vlerësimit. Për të siguruar që “hapi pasardhës” të rrisë cilësinë e nxënies, duhet që si mësuesit edhe nxënësit të jenë “të gatshëm të ndryshojnë rolet në mbështetje të të nxënësve.” (Black et al., 2004 f. 16).

“Nxënësit duhet të ndryshojnë rolin e tyre në vlerësim nga marrës pasivë në një rol aktiv, ku mund të marrin përgjegjësi për të menaxhuar të nxënësve.” (Black et al., 2004, f. 17). Një shembull është përfshirja e tyre në vlerësim, ku ata mund të

vlerësojnë veten dhe njeri tjetrin dhe të identifikojnë pikat e forta dhe të dobëta në përputhje me rrethanat.

Vlerësimi është në qendër të vëmendjes si një komponentë kritik i mësimdhënies që ndikon drejtpërsëdrejti procesin e nxënies. (Brookhart, 1997, 2004, 2007; McMillan, 2007; Shepard, 2005), por vihet re një mungesë e hulumtimit sistematik që trajton natyrën e vlerësimit dhe ndikimin e vlerësimit në motivimin e nxënësve.

Brookhart dhe Durkin (2003) kanë hulumtuar praktikatat e vlerësimit të mësuesve dhe motivimin e nxënësve në shkollat e mesme, por nuk kanë shqyrtuar ndikimin e mënyrave të vlerësimit me karakter formues. Mënyrat e vlerësimit me karakter formues përfshijnë identifikimin e dobësive, korrigjimin, i cili do të ndihmojë nxënësit drejt arritjeve të objektivave mësimore. (Brookhart, 2007; Guskey, 2010). Mënyrat e vlerësimit me karakter formues sigurojnë feedback dhe informacion të personalizuar se çfarë nxënësit duhet të bëjnë për të përmirësuar performancën e tyre.

Për shkak të këtij ndikimi të mënyrave të vlerësimit në motivimin e nxënësve, studimi dhe analiza e tyre përbën domosdoshmëri. Në këtë kuadër, punimi ynë, synon të identifikojë dhe analizojë ndikimin e mënyrave të vlerësimit në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, duke paraqitur mundësitë, implikimet, sfidat dhe rreziqet që vijnë nga vlerësimi. Në mënyrë të veçantë, theksohet rëndësia që paraqet roli që luajnë mësuesit dhe vetë nxënësit në këtë proces.

Punimi synon të analizojë mënyrat e vlerësimit me karakter formues në shkollat e tri qyteteve më të mëdha më vend, Tiranë, Durrës dhe Elbasan duke u mbështetur në studimin sasior dhe cilësor. Studimi sasior mori për bazë të dhënat statistikore nga DAR-et për numrin e nxënësve në këto qytete, në periudhën 2013-2014, në përcaktimin e kampionit. Me qëllim eksplorimin e pyetjeve kërkimore dhe vërtetimin e hipotezave, në këtë studim, është konsideruar i përshtatshëm përdorimi i një studimi jo eksperimental korrelacional.

Ndërsa studimi cilësor mori për bazë të dhënat e mbledhura nga intervistat gjysmë të strukturuar me nxënësit, të zgjedhur më mënyrë të qëllimshme, duke u bazuar në të dhënat e mbledhura nga pyetëtori.



## Nevoja për këtë punim

Në botë janë bërë shumë studime në lidhje me vlerësimin dhe motivimin e nxënësve si; *“Efektiviteti i vlerësimit të nxënësve”*, (Bitchener, 2008; Bateman dhe Roberts, 1995; Ferris dhe Roberts, 2001; Salili, 2001); *“Principet e një vlerësimi optimal”* (Nicol dhe Macfarlane-Dick, 2006); *“Marrëdhënia ndërmjet vlerësimit dhe përvetësimit së gjuhës së huaj”* (Sheen, 2004); *“Tipologjia e vlerësimit”* (Tunstall dhe Gipps, 1996).

Disa teori të motivimit në mësimdhënien e gjuhës së huaj përfshijnë çështje si; *“Studime mbi motivimin”* (Ames, 1992; Archer, 1994; Bandura dhe Schunk, 1981; Nichols, 1998; Schunk, 2000); *“Teori konjitive të motivimit”* (Covington, 1984; Kaplan dhe Maehr, 1999); *“Motivimi dhe përvetësimi i gjuhës së huaj”* (Clement dhe Kruidenier, 1985; Dörnyei, 1994a; Gardner dhe Lambert, 1959; Rueda dhe Chen, 2005).

Çështja e vlerësimit të nxënësve në shkollë ka qenë dhe është një çështje e trajtuar gjerësisht gjatë reformave në arsim, por pas hulumtimeve të bëra në Shqipëri vihet re se ka mangësi në trajtimin e efekteve të llojeve të ndryshme të vlerësimit dhe motivimin e nxënësve. Kjo problematikë paraqet interes studimi pasi vlerësimi ndikon ndjeshëm në motivimin e nxënësve, i cili është faktor kyç në përvetësimin e gjuhës së huaj. Ne kemi nevojë të kuptojmë ndikimin e mënyrave të vlerësimit në motivimin e nxënësve, me qëllim që të kuptojmë se cilat janë praktikatat e vlerësimit që ndikojnë pozitivisht dhe sesi të nxisim motivimin nëpërmjet mënyrave të vlerësimit.

Ky studim do të shërbejë për mësuesit në përmirësimin e vlerësimit, për të nxitur motivimin e nxënësve në përvetësimin e gjuhës së huaj duke pasur parasysh edhe faktin se *“ekziston një marrëdhënie pozitive midis motivimi dhe vlerësimit”*. (Stefanou, 2003).

## Qëllimi i kërkimit

Qëllimi kryesor i këtij studimi është analizojë dhe të paraqesë një panoramë të plotë të mënyrave të ndryshme të vlerësimit të shoqëruara me efektet e tyre në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Gjithashtu, ky studim ka edhe dy qëllime të tjera. *Së pari*, të pasqyrojë ndikimin e mënyrave të vlerësimit në secilin faktor të motivimit dhe të përcaktojë

mënyrat e vlerësimit që ndikojnë pozitivisht në secilin faktor të motivimit për të nxënë. *Së dyti*, të kontribuojë me një politikë të re të vlerësimit në lidhje me nxitjen e motivimit të nxënësve në përvetësimin e gjuhës së huaj.

## **Objektivat dhe çështjet kërkimore**

Për të përmbushur qëllimet e tij dhe duke u bazuar në gjetje të studimeve të ndryshme rreth mënyrave të vlerësimit dhe motivimit, ky punim ka objektivat kërkimore në vijim, të cilat do të përmbushen nga hipotezat dhe pyetjet kërkimore përkatëse.

## **Objektivat e studimit**

Për të përmbushur qëllimet e tij dhe duke u bazuar në gjetje të studimeve të ndryshme rreth mënyrave të vlerësimit dhe motivimit, punimi ynë ka objektivat kërkimore në vijim:

**Objektivi 1 :**Të evidentohen perceptimet e nxënësve në lidhje me feedback-un e marrë nga mësuesi dhe komunikimin e objektivave dhe kriterëve të vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 2:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth përdorimit të mënyrave të vlerësimit formues gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 3:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth komponentëve të motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 4 :** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth mënyrave të vlerësimit në gjuhën e huaj, tek të cilat ata kanë më shumë besim dhe të identifikohet se çfarë duhet të përmirësohet në praktikën e vlerësimit të nxënësve me qëllim nxitjen e motivimit të tyre gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 5:** Të evidentohet nëse ka diferenca gjinore në vetëvlerësimin dhe të evidentohet marrëdhënia midis gjinisë dhe motivimit të nxënësve.

**Objektivi 6:**Të evidentohet nëse ka diferenca të dallueshme midis komunikimit të objektivave mësimore dhe kriterëve të vlerësimit, strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë dhe interesit të nxënësve, në shkollat publike dhe jo publike.

**Objektivi 7:** Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe ndikimi i tyre në secilin komponentë të motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 8.** Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

### **Pyetjet kërkimore**

Për të trajtuar objektivat kërkimore janë ngritur pyetjet e mëposhtme:

#### ***Pyetjet kërkimore për objektivin 1:***

**Pyetja 1:** Si perceptohet nga nxënësit feedback-u i marrë nga mësuesi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 2:** Si perceptohet nga nxënësit komunikimi i objektivave dhe kriterëve të vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

#### ***Pyetjet kërkimore për objektivin 2:***

**Pyetja 1:** Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi me dosje, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 2:** Si perceptohet nga nxënësit vetëvlerësimi, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 3:** Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi i njëri tjetrit, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 4:** Si perceptohen nga nxënësit pyetjet strategjike të mësuesve, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

#### ***Pyetjet kërkimore për objektivin 3:***

**Pyetja 1:** Si perceptohet nga nxënësit Orientimi i Qëllimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 2:** Si perceptohet nga nxënësit Vetëvlerësimi, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 3:** Si perceptohet nga nxënësit Vetorganizimi, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 4:** Si perceptohet nga nxënësit Fokusi i Kontrollit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 5:** Si perceptohet nga nxënësit Vetefikasiteti, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 6:** Si perceptohet nga nxënësit Ndjenja e të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 7:** Si perceptohet nga nxënësit Përpyjekja, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 8:** Si perceptohet nga nxënësit Interesi, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetjet kërkimore për objektivin 4:**

**Pyetja 1:** Cilat janë mënyrat e vlerësimit që përdor mësuesi gjatë orës së gjuhës së huaj, tek të cilat nxënësit kanë më shumë besim?

**Pyetja 2:** Çfarë mendojnë nxënësit se duhet të përmirësohet në vlerësim?

**Pyetjet kërkimore për objektivin 5:**

**Pyetja 1 :** A ka diferenca gjinore në vetëvlerësimin e nxënësve?

**Pyetja 2 :** A ndikon gjinia në motivimin e nxënësve dhe nëse po, si janë të koreluara këto dy ndryshore?

**Pyetjet kërkimore për objektivin 6:**

**Pyetja 1:** A ka dallime në komunikimin e objektivave mësimore dhe në kriteret e vlerësimit në shkollat publike dhe jopublike?

**Pyetja 2:** A ka dallime në Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë në shkollat publike dhe jopublike?

**Pyetja 3:** A ka dallime në interesin e nxënësve në shkollat publike dhe jopublike?

**Pyetjet kërkimore për objektivin 7:**

**Pyetja 1.** Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe *Orientimit të qëllimit*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 2.** Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe *Fokusit të kontrollit*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 3.** Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe *Interesit të nxënësve*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 4.** Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi*

gjatë vlerësimit me gojë) dhe Ndjenjës së të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 5.** Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe Vetefikasitetit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 6.** Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe Vetorganizimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 7.** Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe Përprjekjes, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 8.** Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe Vetëvlerësimit të nxënësve, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetjet kërkimore për objektivin 8:**

**Pyetja 1.** Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe Motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së dytë dhe cilët janë ata faktorë me ndikimin më të madh në motivimin për të nxënë?

## **Rëndësia e studimit të ndikimit të mënyrave të vlerësimit në motivimin për të nxënë**

Ky punim merr një rëndësi të veçantë duke ditur se vlerësimi është një faktor kyç, i cili ndikon në motivimin e nxënësve për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj. Nga ana tjetër, në vendin tonë ende nuk ka studime të tilla në këtë fushë.

Për të studiuar këtë fenomen, për të mbledhur të dhëna dhe për t'iu përgjigjur pyetjeve kërkimore, u ndërmorën dy studime: një studim sasior jo eksperimental, korrelacional. dhe një studim cilësor.

Instrumenti i përdorur për mbledhjen e të dhënave sasiore është pyetësi me nxënësit rreth mënyrave të vlerësimit dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së dytë. Si kampion studimi për pyetësit janë marrë 1100 nxënës të shkollave të mesme të qyteteve të Tiranës, Durrësit dhe Elbasanit. Ndërsa për studimin cilësor, u përdorën intervistat gjysmë të strukturuar si instrument për mbledhjen e të dhënave cilësore, si kampion për intervistat janë 30 nxënës, të përzgjedhur në mënyrë të qëllimshme, bazuar në të dhënat e pyetësit.

Studimi identifikon rrugët e ndërhyrjes për të nxitur motivimin për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Kontributi akademik i këtij studimi është përpjekja për të sjellë një literaturë të re për Shqipërinë në këtë fushë ,duke përdorur gjetjet nga pyetësi dhe intervistat me nxënësit.

Kontributi praktik i këtij studimi është se do t'u vijë në ndihmë institucioneve arsimore dhe politike bërësve, mësuesve të gjuhës së huaj në përmirësimin e vlerësimit, për të nxitur motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Natyrisht, duke qenë se asnjëherë nuk mund të flitet për një punë shteruese, sidomos duke pasur parasysh se teoritë e reja dhe çdo nënçështje e lidhur me to kërkon një studim të mëtejshëm e më të zgjeruar, shpresojmë se shqyrtimi dhe sugjerimet e paraqitura në punimin tonë, si i pari në këtë fushë, mund të japin disa ide për mënyra të reja vlerësimi të cilat ndikojnë në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

## **Struktura e punimit**

Punimi fillon me hyrjen, vijon me pesë kapitujt dhe mbyllet me referencat e shtojcat.

### ***Hyrje në studim***

Ky kapitull përqendrohet në eksplorimin e fushës së kërkimit dhe veçoritë e saj. Në të përfshihen çështje të cilat kanë të bëjnë me përshkrimin e situatës, përcaktimin e problemit, qëllimin e kërkimit, detyrat shkencore, rëndësinë e studimit *e së fundi* strukturën e punimit. Një vëmendje e veçantë i është kushtuar rëndësisë së punimit. Njohja me përkufizimet e termave teorikë dhe operacionalë është qartësuar për të lehtësuar përdorimin dhe eksplorimin e tyre në kapitujt në vijim.

### ***Kapitulli i parë***

Kapitulli i parë paraqet një pasqyrë të literaturës të lidhur me ndryshoret kryesore të studimit. Rishikimi i literaturës ka patur për qëllim të përmbledhë këndvështrimet më të rëndësishme në lidhje me mënyrat e ndryshme të vlerësimit dhe motivimit të nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së dytë. Në këtë kapitull, gjithashtu, përfshihen qasje, modele dhe studime të lidhura me mënyrat e ndryshme të vlerësimit dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj .

### ***Kapitulli i dytë***

Kapitulli i dytë përfshin metodologjinë e përdorur në këtë studim, si për pjesën *sasiore* të tij ashtu edhe për atë *cilësore*. Për pjesën sasiore të studimit, është dhënë qëllimi i studimit, dizajni i kërkimit, pyetjet kërkimore, popullata e studimit, metoda e përzgjedhjes së kampionit, instrumenti i përdorur për mbledhjen e të dhënave, besueshmëria e instrumentit dhe struktura faktoriale e tij, mbledhja e të dhënave, procedurat e analizave statistikore të përdorura si ato përshkruese, ashtu dhe tabelat e kryqëzuara, testet e pavarësisë, marrëdhëniet midis ndryshoreve, analiza e variancës (ANOVA) etj. Pra, jo vetëm një analizë përshkruese, por edhe një analizë analitike. Ky kapitull përfshin gjithashtu, çështjet etike dhe kufizimet e studimit sasiore. Për pjesën cilësore të studimit, është trajtuar zgjedhja e pjesëmarrësve në studim, formati i intervistës së përdorur, konsiderata etike, pjesëmarrësit e studimit, metoda e regjistrimit, mbledhja e të dhënave dhe analiza e tyre.

### ***Kapitulli i tretë***

Kapitulli i tretë “*Rezultatet e Kërkimit*” përshkruan gjetjet kryesore të studimit sasiore dhe cilësor. Rezultatet e studimit sasiore, fillojnë me të dhënat karakteristike të pjesëmarrësve në studim dhe vazhdojnë me pasqyrimin e marrëdhënieve midis ndryshoreve të marra në studim, për të vërtetuar hipotezat dhe ju përgjigjur pyetjeve kërkimore. Të gjitha të dhënat janë skanuar për saktësinë si edhe për vlerat e humbura. Gjithashtu, janë analizuar edhe të gjitha supozimet, të cilat shërbejnë për një kryerje sa më të plotë të analizave statistikore. Për vlerësimin e rezultateve të të gjitha testeve statistikore është vendosur niveli i domethënies statistikore .05. Për studimin cilësor, lidhur me objektivin e dytë dhe të tretë të kërkimit dhe pyetjet kërkimore për

këta objektivë është bërë analiza tematike e të dhënave, e cila ka identifikuar dymbëdhjetë tema kryesore, tridhjetë e tetë kategori dhe pesë nën kategori.

### ***Kapitulli i katërt***

Në kapitullin e katërt "*Diskutime*" paraqiten gjetjet kryesore si të studimit sasior edhe atij cilësor të ndërthurura me analizën e literaturës, teoritë dhe studimet mbi mënyrat e vlerësimit dhe motivimit për të nxënë në gjuhën e huaj. Do të përmbliken të gjitha gjetjet rreth mënyrave të vlerësimit që ndikojnë në motivimin e nxënësve; si dhe do të paraqiten edhe gjetje të tjera të cilat nuk ishin fokusi kryesor i studimit, por që u rezultuan si faktorë që duhen konsideruar në lidhje me këtë fenomen.

### ***Kapitulli i pestë***

Kapitulli i pestë "*Përfundime dhe Rekomandime*" përfshin përfundimet dhe rekomandimet si ato praktike dhe ato për kërkime të mëtejshme.

Studimi shoqërohet me shtojcat ku përfshihen tabelat, grafikët, instrumentet e studimit si dhe referencat që kanë të bëjnë me të gjithë listën e materialeve dhe Websiteve të lexuara, cituara, për nevojat e studimit të kryer.

## **Përkufizime të termave (teorikë dhe operacionalë)**

### **Përkufizime teorike**

#### ***Vlerësimi***

Fjala "vlerësim" vjen nga latinishtja "*assedere*", që do të thotë "të ulësh përkrah dikujt", të japësh një gjykim apo të matësh vlerat e një personi, procesi apo programi. Vlerësimi është procesi i mbledhjes së informacionit nga burime të shumta dhe të ndryshme për të zhvilluar të kuptuarit si rezultat i përvojave arsimore. Proces i vlerësimit është i suksesshëm kur rezultatet e vlerësimit përdoren për të përmirësuar të nxënërit në vazhdim.



### ***Motivimi***

Ashtu si termi vlerësim dhe vetë fjala motivim rrjedh nga latinishtja, që do të thotë “diçka që nxit dikë të veprojë”. Siç theksojnë edhe Elliot, dhe Covington, (2001) motivimi është një sjellje me një qëllim të drejtuar, i kombinuar me përpjekjet për të punuar drejt një qëllimi. Motivimi orienton të nxënit e nxënësve, i vë ata në drejtimin e duhur dhe i mban ata të angazhuar.

### ***Përvetësimi i gjuhës së huaj***

Përvetësimi i gjuhës së huaj është procesi i të mësuarit të një gjuhe të huaj, e cila nuk është gjuhë e parë apo amtare.

## **Përkufizime operacionale**

Operacionalizimi i ndryshoreve kryesore të studimit është realizuar në mbështetje me studimin e literaturës.

- ***Komunikimi i Objektivave dhe Kritereve të Vlerësimit me Nxënësit***

Objektivat mësimore përshkruajnë qartë se çfarë mësuesi dëshiron që nxënësit të mësojnë, kuptojnë dhe të jenë në gjendje të praktikojnë si rezultat i aktiviteteve të të nxënit dhe të mësimdhënies. “Kur nxënësit kanë objektiva të qarta mësimore dhe modele të punës së mire apo të dobët ,ata kuptojnë se çfarë po mësojnë”. (Stiggins ,2005, 2007).

Kriteret e vlerësimit përshkruajnë karakteristikat kuptueshme për nxënësit mbi të cilat ata do të vlerësohen. “Në vlerësimin e cilësisë së punës apo të performancës së nxënësve, mësuesit duhet të zotërojnë një koncept të cilësisë së duhur për detyrën dhe të gjykojnë punën e nxënësve në lidhje me këtë koncept”. (Sadler, 1989)

- ***Feedback gjatë Vlerësimit të nxënësit***

Korrigjimi i gabimit është një funksion i rëndësishëm i feedback-ut por jo i vetmi. Feedback-u ndihmon nxënësit në vetorganizimin e të nxënit (Butler dhe Winne, 1995), duke i ndihmuar ata të kuptojnë objektivat mësimore, ku ata gjenden dhe çfarë duhet të bëjnë për të arritur ato. (Hattie dhe Timperley, 2007).

## **Mënyrat e vlerësimit**

Operacionalizimi i ndryshores së *vlerësimit* është zbërthyer në katër komponentë të cilët janë:

- ***Dosja e Nxënësit***

Mbledhja e qëllimshme e shembujve të punës së nxënësve, të cilat demonstrojnë përpjekjet, përparimin dhe nivelin e të kuptuarit të tyre gjatë një periudhe kohore, përbëjnë tiparet kryesore të dosjes së nxënësit. (William dhe Thompson ,2008).

- ***Vetëvlerësimi i nxënësve***

Vetëvlerësimi është një tjetër mjet i vlefshëm për të matur të nxënësit. “Nëse nxënësit janë të angazhuar në vlerësimin e punës së tyre, ata përpiqen të mësojnë kriteret për një performancë të cilësisë të lartë dhe ata janë të gatshëm ti aplikojnë ato. (Herrera et al., 2007).

- ***Vlerësimi i Njëri- Tjetrit***

Gjatë vlerësimit të njëri- tjetrit, nxënësit vlerësojnë punën e shokëve të klasës në krahasim me kriteret e vendosura nga mësuesi, apo nga nxënësit dhe mësuesi. Sipas Gipps (1992) “Vlerësimi i njëri tjetrit u mundëson nxënësve të zhvillojnë aftësitë dhe shkathtësitë, të cilat u mohohen atyre në një mjedis të të nxënësit, ku mësuesi vlerëson punën e tyre.”

- ***Pyetje Strategjike të Mësuesve gjatë Vlerësimit me Gojë***

“Pyetjet strategjike nxisin një debat të përbashkët, duke krijuar konflikt, i cili kërkon diskutim dhe inkurajon nxënësit të mendojnë nga këndvështrime të ndryshme”. (Black et al.,2003)

## **Komponentët e motivimit**

Motivimi nuk mund të vërehet drejtpërdrejt dhe të matet saktësisht. Në përgjithësi, hulumtuesit shqyrtojnë shenjat, sjelljet, fjalët dhe tregimet e njerëzve për treguesit e interesit, përpjekjes, këmbënguljes. (Ginsberg dhe Wlodkowski, 2000). Operacionalizimi i ndryshoreve të faktorëve të *motivimit* është bazuar në kornizën e propozuar nga Grupi i Reformës së Vlerësimit (2002a), në Angli, e cila e trajton

motivimin nga një këndvështrim psikologjik, në nivelin individual të nxënësve duke e zbërthyer atë në tetë komponentë:

- ***Përpjekja***

Përpjekja mund të përkufizohet se sa një individ është i përgatitur të përpiqet dhe të vazhdojë një detyrë. Nëse nxënësit janë të motivuar, ata duhet të investojnë më shumë përpjekje në të nxënë, të jenë të gatshëm të provojnë edhe të përballen me vështirësi dhe pengesa.

- ***Orientimi i Qëllimit***

Meece, Blumenfeld dhe Hoyle (1988) përcaktojnë orientimin e qëllimit si një grup të qëllimeve të sjelljes, të cilat përcaktojnë se si nxënësit qasen dhe angazhohen në aktivitete të të nxënit.

- ***Fokusi i Kontrollit***

Fokusi i kontrollit nënkupton se sa nxënësit e kanë nën kontroll të nxënit apo nëse ata kontrollohen apo drejtohen nga të tjerët, të cilët përfshijnë mësuesit, prindërit apo presionin shoqëror.

- ***Vetefikasiteti***

Vetefikasiteti ka të bëjë me vlerësimin, organizimin dhe veprimet e nevojshme të nxënësve në situata të paqarta, të paparashikueshme dhe stresuese. (Bandura dhe Schunk, 1981). Në këtë përkufizim, vetefikasiteti është i lidhur ngushtë me besimin sesi perceptohet aftësia e dikujt e cila ndikon drejtpërdrejt në vlerësim.

- ***Ndjenja e të Qenit Nxënës***

Grupi për Reformën në Vlerësim (2002a) përkufizon “ndjenjën e të qenit nxënës,” si besimi tek nxënësit për të mësuar nga përvojat në klasë.

- ***Vetëvlerësimi***

Sipas Cast dhe Burke (2002), vetë vlerësimi i referohet, “vlerësimin të përgjithshëm pozitiv të një individi për veten“ (f. 1042), i cili përbëhet nga dy dimensione të dallueshme, si kompetenca dhe vlera. Dimensionin e parë bazohet në

efikasitetin dhe ka të bëjë me shkallën e perceptimit të vetvetes si i aftë dhe efikas, ndërsa dimensionin e dytë bazohet në vlerë, e cila përfshin shkallën në të cilën individët ndjehen persona me vlera.

- ***Vetorganizimi***

Sipas Grupit të Reformës së Vlerësimit (2002a), vetorganizimi i referohet, kapacitetit të nxënësve për të vlerësuar punën e tyre dhe për të bërë zgjedhje në lidhje me hapat e ardhshëm.

- ***Interesi***

Interesi, sipas Grupit për Reformën në Vlerësim (2002a), i referohet kënaqësisë nga angazhimi në procesin e të nxënësve.

# KAPITULLI I

## SHQYRTIMI I LITERATURËS PËR MËNYRAT E VLERËSIMIT DHE MOTIVIMI PËR TË NXËNË

### Hyrje

Ky kapitull krijon një sfond të përgjithshëm teorik rreth vlerësimit dhe motivimit. Në pjesën e parë do të krijojmë sfondin teorik, i cili mbështet praktikat e vlerësimit në mësimdhënie dhe nxënie, duke filluar me trajtimin e vlerësimit si një proces gjithëpërfshirës, për t'u ndalur më pas në vlerësimin në arsim dhe, më specifiku, në vlerësimin e nxënësve, ku do të trajtojmë si perceptohet vlerësimi, vlerësimi me notë dhe testimi në ditët e sotme. Punimi përfshin gjithashtu mënyrat e vlerësimit nisur nga qëllimi që ata kanë, duke vijuar më tej me trajtimin e mënyrave të ndryshme të vlerësimit me karakter formues.

Në pjesën e dytë, kemi synuar të trajtojmë motivimin për të nxënë si një koncept kompleks dhe gjithëpërfshirës. Jemi përqendruar pikë së pari në një trajtim të shkurtër të disa prej teorive të hershme të motivimit, për të vazhduar më tej me teoritë konjitive të tij. Pjesë e këtij punimi janë edhe njohuritë që lidhen me aplikimin e teorive të motivimit në vlerësim mbështetur në një këndvështrim psikologjik, ku do të trajtojmë komponentët e motivimit në nivelin individual të nxënësit.

*Së fundmi*, pasi kemi nxjerr në pah mënyrat e vlerësimit me karakter formues dhe komponentët e motivimit për të nxënë nga këndvështrimi psikologjik, do të formulojmë hipotezat, të cilat do të udhëheqin këtë studim.

### **1. Vështrim i përgjithshëm rreth procesit të vlerësimit**

Vlerësimi është një përcaktim sistematik i meritave, vlerave dhe rëndësisë duke përdorur kriteret e udhëhequra nga një grup standardesh. Vlerësimi i shërben një organizate, programi apo projekti për të vlerësuar një qëllim, një koncept të realizueshëm apo një alternativë, e cila ndihmon në vendimmarrje, në identifikimin e arritjeve dhe vlerave të lidhura drejtpërdrejt me qëllimin, objektivat dhe rezultatet e këtij procesi. Sipas Rossi, Lipsey dhe Freeman (2003), vlerësimi është, “Një zbatim sistematik, rigoroz dhe tepër i përpiktë i metodave shkencore, i cili shërben për të

projektuar, vlerësuar dhe përmirësuar rezultatet e një programi. Vlerësimi është një proces intensiv, i cili kërkon burime të tilla si: vlerësimi i ekspertizës, punës, kohës dhe një buxhet të konsiderueshëm”(f. 16).

Qëllimi kryesor i vlerësimit është evidentuar edhe nga Hurteau, Houle dhe Mongiat, (2009), sipas të cilëve: “Qëllimi i vlerësimit është të përcaktojë cilësinë e një programi apo produkti duke formuluar një gjykim”(f. 307). Pra, vlerësimi është përdorur shpesh për të karakterizuar dhe vlerësuar një gamë të gjerë të veprimtarive njerëzore, duke përfshirë artet, drejtësinë, fondacionet, organizatat jofitimprurëse, arsimin, qeveritë, kujdesin shëndetësor dhe shërbime të tjera.

## **1.1 Vlerësimi në arsim**

Vlerësimi në arsim është procesi, i cili vlerëson disa aspekte të kuadrit arsimor dhe ka si qëllim të përdorë të dhënat e mbledhura për të demonstruar ndikimin e institucioneve arsimore tek financuesit dhe aktorët e tjerë, por edhe zhvillimin profesional të mësuesve, duke përmirësuar dhe lehtësuar mësimdhënien. Sipas Rowntree (1987), “Nëse dëshirojmë të zbulojmë të vërtetën e një sistemi arsimor, duhet të trajtojmë praktikën e tij të vlerësimit”. Vlerësimi bazohet në gjykimin e dikujt për të përcaktuar vlerën e përgjithshme, si rezultat i bazuar në të dhënat e vlerësimit, i cili jep një gjykim apo mat vlerat e një personi, procesi apo programi.

Përsa i përket Shqipërisë, vlerësimi, si një institucion vendimmarrjeje i ka fillimet në 2001 me krijimin e Qendrës Kombëtare Arsimore të Vlerësimeve dhe Provimeve (QKAVP) e krijuar me vendimin e Këshillit të Ministrave Nr. 309, datë 12/02/2001, përgjegjësitë kryesore të së cilës ishin hartimi i testeve të provimeve kombëtare të standardizuara. Më pas vijohet me Agjencinë Qendrore e Vlerësimit të Arritjeve të Nxënësve (AVA), e mbështetur në vendimin e Këshillit të Ministrave Nr. 135, datë 14/03/2007 dhe Agjencinë e Pranimeve në Institucionet e Arsimit të Lartë (APRIAL) e mbështetur në vendimin e Këshillit të Ministrave Nr. 503, datë 16/04/2008. Përgjegjësitë kryesore të AVA ishin Matura Shtetërore ndërsa për APRIAL, pranimet në Institucionet e Arsimit të Lartë Publik.

Sipas Brissenden dhe Slater, cituar nga Kizlik (2011), ”Vlerësimi në arsim përfshin mbledhjen e të dhënave, gjykimin dhe vlerësimin e rezultateve të cilat i shërbejnë disa qëllimeve të caktuara “. Vlerësimi në arsim klasifikohet në tri kategori themelore:

1. Vlerësimi i mësuesve: Ky tip vlerësimi sipas Strong (2011), përfshin shqyrtimet e kualifikimeve, testimet e njohurive, vëzhgime të praktikave të mësimdhënies dhe vlerësimet e nxënësve për mësuesit e tyre. Qëllimi i përgjithshëm i vlerësimit të mësuesve është të mbrojë dhe të përmirësojë cilësinë e mësimdhënies dhe nxënies. Siç theksohet edhe nga Darling, Hammond dhe Youngs (2004), “Informacioni i mbledhur nga vlerësimi i mësuesve përdoret jo vetëm për hartimin e politikave arsimore dhe vendimmarrje, por edhe për zhvillimin e tyre profesional”.

2. Vlerësimi i programeve: Është vlerësim i cili ka si qëllim të zbulojë dhe të përcjellë informacion teknikisht të mjaftueshëm në lidhje me karakteristikat dhe vlerat e programeve me qëllim gjykimin e tyre si të efektshëm apo përmirësimin e tyre në të ardhmen (Scriven,1967).

3. Vlerësimi i arritjeve të nxënësve: Përbën një proces i cili i jep vlera të caktuara pozitive apo negative arritjeve të nxënësve dhe vetë sistemit arsimor në tërësi. Vlerësimi është një proces, të cilin nxënësit nuk mund ta shmangin, siç deklaroi Boud (1995b), “Nxënësit mund t’i shpëtojnë me vështirësi efekteve të mësimdhënies së dobët, por ata nuk mund t’i shpëtojnë efekteve të një vlerësimi të dobët“ (f.35). Gjithashtu, Rowntree (1987), thekson se procedurat e vlerësimit u ofrojnë përgjigje pyetjeve në vijim: ”A janë vlerësuar arritjet dhe cilësitë e nxënësve në mënyrë objektive? Cilat ishin objektivat mësimore dhe a janë realizuar ato?”

Sipas Mita (2009), vlerësimi arsimor përdoret për këto qëllime, “Siguron një feedback për përparimin e nxënësve, u siguron nxënësve një feedback për përparimin e tyre, motivon nxënësit, vlerëson gatishmërinë e nxënësve për nxënie të mëtejshme.” Qëllimi i vlerësimit të arritjeve të nxënësve bazohet në tri këndvështrime:

*Së pari:* Gjykimi që ka të bëjë me qëllimin teknik të vlerësimit (të nxjerrim një gjykim duke u bazuar në standarde, duke vlerësuar me notë). Sipas HMSO (1995), cituar nga Newton (2007), ”Qëllimi i vlerësimit të nxënësve është të përcaktojë nivelin e arritjeve të secilit nxënës.”

*Së dyti:* Vendimmarrja ka të bëjë me përdorimin e të dhënave të vlerësimit me qëllim marrjen e një vendimi.

*Së treti:* Ndikimi i vlerësimit në arritjet e nxënësve (motivimi i nxënësve), i cili lidhet drejtpërdrejt me planifikimin e vlerësimit.

Është e rëndësishme të theksohet se duhet marrë në konsideratë secili nga tri këndvështrimet e mësipërme në hartimin e vlerësimit.

### **1.1.1. Vlefshmëria dhe besueshmëria në vlerësim**

Në thelb të çdo procesi vlerësimi është vlefshmëria dhe besueshmëria, sikurse shprehet dhe Brookhart (2003): Lidhur me këta dy elementë të rëndësishëm të cilësisë së vlerësimit janë vlefshmëria dhe besueshmëria e tij.

Përsa i përket vlefshmërisë, të gjitha palët e interesuara në vlerësim, mësuesit, nxënësit, prindërit dhe shoqëria duhen të jenë të sigurt në rezultatet e vlerësimit dhe pasojat e tyre. Më konkretisht, sipas Messick (1996), krijimi i vlefshmërisë së vlerësimit korrespondon me saktësinë dhe përshtatshmërinë e aftësisë së nxënësve. Ndërkohë, Brown, Bull dhe Pendlebury (1997), përcaktojnë vlefshmërinë e brendshme të vlerësimit në këtë mënyrë, “Sa më shumë të përputhen objektivat e vlerësimit me detyrat e vlerësimit, aq më e lartë është shkalla e vlefshmërisë së brendshme të praktikave të vlerësimit” (f. 233).

Besueshmëria në vlerësim i referohet besimit që ne kemi në rezultatet e vlerësimit të arritjeve, të nxënësve. Një tjetër shqetësim i besueshmërisë është cilësia e informacionit të marrë nga vlerësimi (Smith, 2003).

Black (1999), jep këtë përkufizim lidhur me besueshmërinë dhe vlefshmërinë e vlerësimit: “Vlefshmëria ka të bëjë me shkallën në të cilën një vlerësim mat, në të vërtetë, atë për të cilën është krijuar të masë, ndërsa besueshmëria është një tregues i përputhshmërisë midis dy matjeve të të njëjtit vlerësim” (f. 23).

Nisur nga përcaktimet e mësipërme mund të themi se vlefshmëria dhe besueshmëria janë dy elementë kryesor të vlerësimit.

## **1.2 Perceptime rreth vlerësimit me notë, testimit dhe vlerësimit**

Shpeshherë termat vlerësim dhe testim përdoren si sinonime në mësimdhënie por në të vërtetë, ato janë procese me funksione dhe qëllime të ndryshme. Testimi është i lidhur ngushtë me qëllimin për të cilin ai është hartuar dhe, njëkohësisht, është një instrument i cili mbledh informacion në lidhje me këtë qëllim. Sipas Brown (2007), “Një test është një metodë e matjes së njohurive apo aftësive të një individi në një fushë të caktuar” (f. 445). Pra, testimi është një instrument matës që përcakton nëse qëllimi është arritur si dhe një praktikë e përdorur nga mësuesit për të mbledhur të dhëna rreth mësimdhënies së tyre dhe arritjeve të nxënësve (Hanna dhe Dettmer, 2004).



Siç është shprehur dhe Gardner (2004), "Ata që veprojnë në shkolla duhet të përcaktojnë qartë nëse nxënësit po përparojnë." (Gardner, 2004, f. 132). Detyrat e shkollës janë shtuar, duke përfshirë, presionin për të matur në mënyrë efikase performancën dhe progresin e nxënësve dhe kanë rezultuar në vlerësimin objektiv, të referuar si "vlerësim me notë". Në shoqërinë moderne, testimi dhe vlerësimi me notë përbën metodën e përcaktimit të atyre që do të marrin shpërblimet e shoqërisë. (Gardner, 2004). Historikisht, testimet dhe notat janë përdorur për të matur suksesin e nxënësve apo shkollave në krahasim me nxënës apo shkolla të tjera, me qëllim klasifikimin e tyre. Shumica dërrmuese e praktikave të vlerësimit me notë dhe testimit ndodhin pas përfundimit të mësimin dhe nuk shërbejnë për të vazhduar procesin e të nxënësve.

Lidhur me testimin Gardner (2004), ka theksuar se, "Testimi formal është shumë larg nga vlerësimi i njohurive dhe duhet të zbatohen praktika të vlerësimit të cilat ndihmojnë nxënësit të përmirësohen" (f. 134). Mendimi i tij plotësohet nga Stiggins (2004), i cili shprehet se, "Besimi në testet e standardizuara ka verbuar zyrtarët publik dhe drejtuesit e shkollave në praktika krejt të ndryshme nga vlerësimi ditë pas dite, i cili nxit motivimin dhe arritjet e nxënësve" (f. 23).

Studimi i VanderHeide (1994) mbi perceptimet e nxënësve rreth vlerësimit ka nxjerr në pah se notat kishin një ndikim të ndjeshëm në mënyrën se sa të suksesshëm apo të pasuksesshëm ndjeheshin ata. Gjetjet, gjithashtu, paraqitën ndikimin e notave në sjelljen e nxënësve, dhe nga ky raport rezultoi se notat nuk ishin reflektim i të nxënësve. Lidhur me këtë përfundim VanderHeide ka deklaruar se: "Si rrjedhojë, konkurrenca për të marrë nota të mira lë në hije të nxënësve". (VanderHeide, 1994, f. Iv). Nxënësit ishin më tepër të shqetësuar, të merrnin një notë të lartë, sesa të mësonin koncepte të reja. Nxënësit e përfshirë në këtë studim vërejtën se testet e përgatitura nga mësuesit përmbanin më shumë përsëritje të njohurive dhe nuk mundësonin të menduarit kritik. Nxënësit e intervistuar deklaruan se testet nuk ishin të vlefshëm dhe nuk matnin atë që ata vërtet dinin. Të gjitha intervistat dëshmuuan se ata i perceptonin notat si një mënyrë renditjeje dhe klasifikimi.

Gjithashtu, në Kuadrin e Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët, testimi dhe vlerësimi përkufizohen në këtë mënyrë: "Çdo test gjuhe është një formë vlerësimi, por ekzistojnë edhe shumë forma të tjera vlerësimi, si për shembull: listat e

kontrollit në vlerësimin e vazhduar, vëzhgimi jozyrtar i mësuesit, etj, i cili nuk mund do të konsiderohet një test. Vlerësimi është një term shumë më i gjerë se kontrolli”.

Testimi është një formë e veçantë e vlerësimit, pra testet janë vlerësime ndërsa jo të gjitha vlerësimet janë teste. Testimet mund të kryhen në fund të një mësimi apo kapitulli, ndërsa vlerësimi është një proces i vazhdueshëm, i cili kryhet gjatë procesit mësimor duke përdorur instrumente të ndryshëm për të vlerësuar. Siç thekson dhe Brown (2007), “Një mësues i mirë vlerëson në mënyrë të vazhdueshme nxënësit e tij.” (f. 445), pra si rrjedhojë vlerësimi është një term i gjerë, i cili përfshin dhe testimin.

Ajo çka vihet re është se vlerësimi me notë nuk ndikon në inkurajimin e nxënësve për t’u përmirësuar. Studiues si O’Connor (2002), Reeves (2009), dhe Marzano (2006) kanë sugjeruar ndryshime të rëndësishme në politikat e vlerësimit me notë, për të inkurajuar një klimë, e cila përqendrohet në të nxënë dhe jo vetëm në vlerësim me notë. (Marzano, 2006; O’Connor, 2002; Reeves, 2009).

Misioni i shkollës ka ndryshuar nga një vlerësim thjesht me qëllim klasifikimi në vlerësim që i mundëson dhe siguron nxënësit të arrijnë standardet minimale të arritjeve. Ky mision vë theksin në ndjenjën për t’i ndihmuar të gjithë nxënësit të arrijnë suksesin, më tepër sesa thjesht t’i klasifikojë ata (Stiggins, 2007).

### **1.3 Mënyrat e vlerësimit të nxënësve për nga qëllimi**

Mënyrat e vlerësimit, nisur nga qëllimi që kanë në vetvete, ndahen në dy grupe të mëdha: Vlerësim formues dhe vlerësim përmbledhës. Termat vlerësim “formues” dhe “përmbledhës” janë trajtuar që nga viti 1950. Fillimisht këto terma janë përdorur nga Benjamin Bloom dhe më pas më 1960 janë përdorur nga Michael Scriven.

Bloom (1969), pohon se kur vlerësimi është në të njëjtën linjë me procesin e mësimdhënies dhe të nxënësve, ai do të ketë “një efekt pozitiv në arritjet e nxënësve dhe motivimin e tyre”. Vlerësimi synon “mbështetjen e të nxënësve (formues) dhe çertifikim të arritjeve (përmbledhës)” (William, 2008).

Dallimi kryesor midis vlerësimit përmbledhës dhe formues ka të bëjë me informacionin e mbledhur. Vlerësimi përmbledhës përdor informacionin për të krahasuar performancën e nxënësve përkundrejt njëri-tjetrit, apo sa i kanë arritur ata objektivat mësimore në fund të mësimit. Vlerësimi formues përdor informacionin e

mbledhur për të përcaktuar hendekun e të nxënit dhe për të përcaktuar se si të mbyllet ky hendek.

Looney (2011) gjithashtu paraqet një dallim të ngjashëm kur thekson se: “Vlerësimet përmbledhëse të nxënësve mund të përdoren për promovim, çertifikim apo pranim në nivelet më të larta të arsimit. Vlerësimi formues, në të kundërt, bazohet në informacionin e mbledhur gjatë procesit të vlerësimit, për të identifikuar nevojat e të nxënit dhe përshtatjen e mësimdhënies. Vlerësimi përmbledhës është përcaktuar disa herë si vlerësimi i të nxënit, ndërsa vlerësimi formues si vlerësimi për të nxënë” (f. 5).

Black dhe William (2004), kanë theksuar më shumë për vetë faktin se vlerësimi përdoret për të mbështetur të nxënit; megjithatë, ata pranojnë edhe rëndësinë e përdorimit të vlerësimit për certifikim dhe vlerësim. Pra, dallimi midis vlerësimit formues dhe përmbledhës qëndron në funksionin që ata kryejnë. Nëse duam të ndihmojmë nxënësit të përmirësojnë procesin e tyre të të nxënit duke i dhënë atyre feedback rreth pikave të tyre të forta dhe të dobëta, ne praktikojmë vlerësimin formues, ndërsa, nëse vlerësojmë nxënësit pas një kapitulli, semestri, viti apo lënde, ne përdorim vlerësimin përmbledhës.

Moss dhe Brookhart (2009), gjithashtu, kanë paraqitur një përmbledhje të tipareve të këtyre praktikave të vlerësimit për nga qëllimi, duke i përballur ato një nga një me njëra tjetrën dhe, njëkohësisht, duke evidentuar më së miri tiparet e vlerësimit formues si një përgjigje ndaj nevojës për ndryshim të praktikave të vlerësimit.

<b>Vlerësimi formues (Vlerësimi për të nxënë)</b>	<b>Vlerësimi Përmbledhës (Vlerësimi i të nxënit)</b>
<b>Qëllimi</b> :Të përmirësojë të nxënit dhe arritjet	<b>Qëllimi</b> : Të matë arritjet
Kryhet gjatë të nxënit, çdo ditë, minutë pas minute.	Kryhet pas një periudhe kohore për të krijuar një panoramë të asaj që ka ndodhur.
Përqendrohet në procesin dhe përparimin e të nxënit.	Përqendrohet në produktin e të nxënit.
Është pjesë integrale e procesit të mësimdhënies dhe të nxënies.	Kryhet pas ciklit të mësimdhënies dhe nxënies.
<i>Bashkëpunues.</i> Mësuesit dhe nxënësit dinë se ku duhet të arrijnë, kuptojnë nevojat e të nxënit dhe përdorin informacionin e vlerësimit si vërejtje për të udhëhequr dhe	Ka në qendër mësuesin. Mësuesit caktojnë çfarë nxënësit duhet të bëjnë dhe më pas i vlerësojnë ata.

përshtatur nevojat e tyre.	
<i>Fluid</i> .Një proces i vazhdueshëm i ndikuar nga nevoja e nxënësve dhe feedback-u i mësuesve.	I ngurtë .Proces i pandryshueshëm nga çfarë kanë arritur nxënësit.
Si mësuesit edhe nxënësit luajnë rolin e pjesëmarrësve aktivë .	Mësuesit kanë rolin e auditorëve dhe nxënësit rolin e të audituarve.
Mësuesit dhe nxënësit përdorin informacionin e mbledhur për një përmirësim të vazhdueshëm.	Mësuesit përdorin rezultatet për të përcaktuar të suksesshmit apo jo, në lidhje me një grup relativisht të caktuar të aktiviteteve mësimore.

*Moss dhe Brookhart ,(2009). Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders. Alexandria, VA: ASCD.*

Sipas përkufizimeve të mësipërme, vlerësimi formues apo vlerësimi për të nxënë ka si qëllim përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies si dhe rritjen e arritjeve të nxënësve. Ndërsa, vlerësimi përmbledhës apo vlerësimi i të nxënit ka si qëllim matjen e arritjeve të nxënësve. Në modelin e vlerësimit formues, vlerësimi është një mjet mësimor, i cili nxit të nxënit dhe jo një praktikë mësimdhënieje e hartuar vetëm me qëllim vlerësimin me notë, pasi nëse nxënësit përfshihen në procesin e vlerësimit, ata fillojnë ta konsiderojnë vlerësimin jo thjesht si testim, por si proces i të nxënit. (Davies, 2000). Pra, vlerësimi formues mban nën kontroll ecurinë e procesit të nxënies, ndërsa vlerësimi përmbledhës shërben si një vlerësim përfundimtar i një kapitulli apo programi mësimor. Siç paraqitet edhe nga Udhëzuesi i IKAP, (2011), për vlerësimin e arritjeve të nxënësve: “*Vlerësimi formues mbikqyr përparimin gjatë procesit të të nxënit, siguron një feedback për të lehtësuar të nxënit dhe për të korrigjuar gabimet e mësimdhënies. Vlerësimi përmbledhës, përcakton arritjet në përfundim të kapitullit, të kursit për të vendosur notat dhe certifikimin. Vlerësimi përmbledhës mund të përdoret edhe për të gjykuar efektivitetin e mësimdhënies, apo një programi mësimor.*”

#### **1.4. Gjetje të studimeve empirike rreth ndikimit të praktikave të vlerësimit në motivimin e nxënësve**

Black dhe Wiliam (1998b), kanë studiuar natyrën dhe shkallën e përdorimit të vlerësimit në arsim. Studimet e tyre treguan se, përfitues kryesor të vlerësimit formues janë nxënësit edhe pse ata i janë përgjigjur sistemit aktual arsimor duke u përqendruar

në “shpërblime”, të njohura si “nota”. Nxënësit inkurajohen të marrin nota të larta, duke shmangur të nxënët e mirëfilltë nga frika e notave të dobëta dhe ndjekin përgjigjet e gatshme në vend që t’i gjenerojnë vetë ato. (Black dhe Wiliam, 1998b). Është e nevojshme që nxënësit të përqendrohen tek të nxënët dhe jo tek notat apo kërkimi i shpërblimit.

Black et al., (2004) e pasuan këtë hulumtim me një studim kërkimor të 19 mësuesve të shkollave të mesme dhe nxënësve të tyre në Mbretërinë e Bashkuar. Studimi i kryer përdori sugjerimet e meta-analizës të Black dhe Wiliam (1998b), aplikuar në një mjedis shkollor, i cili kishte si qëllim të maste rezultatet e arritjeve të nxënësve. Praktikrat kryesore të këtij studimi ishin pyetjet e mësuesve, feedback-u i shoqëruar me notë, vetëvlerësimi, vlerësimi i shokëve të klasës dhe përdorimi formues i testeve përmbledhës. Rezultati i këtij eksperimenti ishte një efekt me devijim standard 0.3 në një shumëllojshmëri të testeve të standardizuara të arritjeve të administruara nga jashtë. (Black et al., 2004)

Studimi i Dweck (1999) dëshmoji se vlerësimet e shpeshta (ku vendosen nota) kanë një efekt negativ në motivimin për të nxënë, pasi dëmtojnë vetërespektin e nxënësve me arritje të ulëta duke i bërë ata të ndjehen “të pafuqishëm”. Ky këndvështrim është mbështetur edhe nga studimi i Lepper, Greene dhe Nisbett (1973), të cilët kanë arritur në përfundimin që nxënësit të cilët kishin zgjedhur më parë të përfshiheshin me dëshirën e tyre në një aktivitet dhe ku kënaqësia e tyre ishte e dukshme, kishin më pak prirje t’i riktheheshin këtij aktiviteti, pasi ata ishin shpërblyer me notë nga mësuesi për pjesëmarrjen e tyre.

Terry Crooks (1988), në një meta-analizë studimesh rreth praktikave të vlerësimit në klasë ka përmbledhur rezultatet nga 14 fusha të veçanta të kërkimit për të qartësuar ndikimin e praktikave të vlerësimit në klasë dhe rezultatet e studentëve. Studimi i Crooks sintetizoi kërkimin lidhur me ndikimin e vlerësimit tek nxënësit. Ai e ka përcaktuar vlerësimin në klasë si: “Vlerësim i bazuar në aktivitete, të cilat nxënësit i ndërmarrin si pjesë integrale e programeve arsimore. Këto aktivitete mund të përfshijnë kohën e shpenzuar si brenda dhe jashtë klasës, duke përfshirë detyra të tilla si teste formale të përgatitura nga mësuesit, testet e bazuar në kurrikulën shkollore, (pyetjet dhe ushtrime të tjera si një pjesë integrale e materialeve mësimore), pyetjet me gojë drejtuar nxënësve dhe një shumëllojshmëri të gjerë të aktiviteteve të tjera të performancës (njohëse dhe psikomotore)” (f. 467). Crooks (1988), gjithashtu,

ka përmbledhur gjetjet e tij rreth rëndësisë së vlerësimit në klasë dhe ndikimit të tij tek nxënësit. Bazuar në kërkimin e tij, ai ka gjetur se vlerësimi drejton gjykimin e nxënësve në përcaktimin e informacioneve më të rëndësishme për të mësuar, ndikon në motivimin e tyre për të nxënë, formon vetëperceptimin e kompetencës së tyre, i ndihmon ata të marrin vendime në lidhje me atë që ata duket të studiojnë, konsolidon të nxënët dhe ndikon në zhvillimin e strategjive dhe aftësive të të nxënët. Crooks ka deklaruar se: “Vlerësimi është një nga forcat më të fuqishme që ndikojnë arsimin” (f. 467).

Studimi i Brookhart, Moss dhe Long (2009), me temë “Ndikimi i praktikave të vlerësimit në zotërimin e të nxënët nga nxënësit“, ka nxjerrë në pah gjetjet e një studimi pesë-vjeçar, i cili u zhvillua në bashkëpunim me shkollën “Armstrong”, në Pensilvaninë perëndimore dhe “Qendrën për Zhvillimin dhe Studimin e Mësimdhënies dhe të Nxënët” në Shkollën e Edukimit, pranë Universitetit të Duquesne, në Pittsburgh, Pensilvani. Studimi u mbështetet në vlerësimin formues, komunikimin mësues-nxënës dhe zotërimin e procesit të të nxënët nga nxënësit, duke nxjerrë në pah se vlerësimi formues është i lidhur ngushtë me nxitjen e motivimin të brendshëm të nxënësve dhe i ndihmon ata të shfrytëzojnë kapacitetet e tyre për të krijuar dhe forcuar në mënyrë të vazhdueshme katër komponentë të rëndësishëm të motivimit për të nxënë:

- Vetefikasiteti: besimi i nxënësve në aftësitë e tyre për sukses në një situatë të veçantë.
- Vetorganizimi: meta njohja, si pjesëmarrës aktiv në procesin e të nxënët.
- Vetëvlerësimi: nxënësit analizojnë dhe gjykojnë performancën e tyre në bazë të kriterëve dhe përcaktojnë se si ata mund ta përmirësojnë atë.
- Vetatributi: perceptimet e nxënësve apo shpjegimet rreth suksesit apo dështimit, të cilat përcaktojnë sasinë e përpjekjeve në të ardhmen.

Studimi i Colby, Kelly dhe Turner (2007), dëshmoi, gjithashtu, ndikimin e komponentëve të vlerësimit formues në përvetësimin e gjuhës së huaj për nxënësit parauniversitarë. Colby-Kelly dhe Turner kanë raportuar rezultatet e mbledhura nga nëntë mësues dhe 42 nxënës. Të 42 nxënësit raportuan që ndiqnin një shumëllojshmëri të gjuhëve të tjera, përveç anglishtes. Pyetjet e studimit ishin: Cilat janë perceptimet e mësuesve dhe nxënësve, rreth vlerësimi formues dhe ndikimit të tij gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj? Rezultatet e studimit të Colby-Kelly dhe Turner

kanë rezultuar se feedback-u motivues ndikon pozitivisht në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës angleze. Mbështetur në intervistat dhe pyetësorët, mësuesit ishin në favor të praktikave të vlerësimit formues në klasat e tyre. Mësuesit e anketuar ranë dakord gjithashtu se përfshirja e nxënësve në vlerësim ishte pozitive dhe se vetëvlerësimi dhe feedback-u ishin dy elementë që nxitën motivimin dhe të nxënësve (Colby-Kelly dhe Turner, 2007).

Hulumtimet dhe studimet e mësipërme në vlerësimin e nxënësve dëshmuar se mënyrat e vlerësimit me karakter formues u mundësojnë nxënësve ndërtimin e njohurive dhe kuptuarit, duke arritur objektivat e tyre dhe, njëkohësisht, u mundëson atyre të mendojnë në mënyrë kritike dhe krijuese duke nxitur vetefikasitetin, vetorganizimin, vetëvlerësimin dhe vetatributin (McMillan, 2011; Stiggins, 2008).

## **1.5 Vlerësimi formues si një përgjigje për ndryshim**

Nëse do t'i referohemi etimologjisë së fjalës vlerësim, në gjuhën angleze “assessment”, na rezulton që ky term vjen nga latinishtja “*assedere*”, që do të thotë “të ulësh përkrah dikujt”. Teorikisht, ulja në krah të nxënësve për të biseduar, dëgjuar dhe ndjekur ata gjatë punës së tyre, do të japë informacionin më të mirë për shkallën e përfshirjes dhe nivelin e të nxënësve, mbi të cilin mësuesit duhet të bazojnë vendimet e tyre, por kontekstet mësimore, në të cilat ka një numër të madh nxënësish, nuk janë mjediset ideale për një kontroll kaq individual. Në shumicën e klasave, mësuesit nuk mund “të ulen përkrah” çdo nxënësi, por mund të përdorin mënyra të vlerësimit, të cilat mundësojnë vjeljen e informacionin që u nevojitet për të marrë dhe, njëkohësisht mbrojtur vendimet rreth mësimdhënies edhe nxënësve.

Vlerësimi formues i ka rrënjët në teoritë e Sadler (1983, 1989), ndërsa termi “vlerësim formues” u krijua nga Scriven (1967) dhe do të thotë, “vlerësimi i një programi, i cili kryhet gjatë zhvillimit të tij, duke krijuar mundësi të përdoren rezultatet e vlerësimit për të përmirësuar programin”.

Bloom, Hastings dhe Madaus (1971), kanë aplikuar konceptin e vlerësimit formues në klasë, duke u përqendruar në përdorimin e vlerësimit formues nga mësuesit për të mbledhur informacion dhe për ta përdorur atë në përzgjedhjen e praktikave dhe materialeve mësimore. Bloom (1984), zbuloi vlerësimin formues kur ai dhe studentët e tij ishin në “kërkim të metodave të mësimdhënies në grup, të cilat duhet të ishin po aq efikase sa edhe mësimdhëniet individuale“ (f. 4). Bloom dhe

studentët e tij gjetën se zotërimi i të nxënit dhe vlerësimi formues në praktikën e mësimdhënies me në qendër mësuesin, nuk ishte një qasje e mjaftueshme e cila përmirësonte të nxënit, por, pasi u zgjerua me informacionin në dispozicion të nxënësve, solli përfitime të të nxënit. Më pas Sadler (1983, 1989), ishte studiuesi që shpalosi konceptin e vlerësimit formues në kuptimin që ai përdoret edhe sot.

Black dhe William (1998b) e kanë përcaktuar vlerësimin formues si: “Të gjitha ato aktivitete të ndërmarra nga mësuesit dhe nxënësit e tyre në vlerësim, të cilat ofrojnë informacioni i cili do të përdoret për të modifikuar dhe përmirësuar aktivitetet e mësimdhënies dhe nxënies” (f. 140). Ky përkufizim nuk kufizohet në testet formale, kuize, apo detyrat e shtëpisë, por është një koleksion i dëshmive në lidhje me të nxënit përmes praktikave të ndryshme, të tilla si: dosja e nxënësit, vetëvlerësimi, vlerësimi i njëri-tjetrit dhe pyetjet me gojë të mësuesve. Ata kanë përcaktuar vlerësimin formues si: “Vlerësim ku provat e mbledhura përdoren për të përshtatur mësimdhënien dhe për të përmbushur nevojat e nxënësve” (Po aty, f. 140).

Popham (2008), gjithashtu thekson se mësuesit dhe nxënësit mund të ndikojnë në ndryshimin e mësimdhënies. Më specifikisht, ai e përkufizon vlerësimin në këtë mënyrë: “Vlerësimi siguron informacion rreth arritjeve të nxënësve, i cili përdoret nga mësuesit, për të përmirësuar praktikën e tyre të mësimdhënies” (fq. 6).

Në përkufizimin e mësipërm hasim tri komponentë kryesorë: dëshmi të njohurive të nxënësve, natyra e feedback-ut të dhënë dhe përmirësimi i praktikave të mësimdhënies. Këta tri elementë kyç të vlerësimit formues janë spikatur edhe nga Brookhart, (2011), sipas së cilës: “Vlerësimi formues: 1) mbledh informacion për praktikën mësimore, 2) vendimet mësimore ndërmerren në bazë të informacionit të mbledhur, 3) nxënësit ndihmohen duke u bazuar në nevojat e tyre për përmirësim” (f. 43).

Vlerësimi formues përkufizohet gjithashtu nga Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët (2006), ku ai rezulton si një “Proces i vazhdueshëm që lejon të vilet informacion rreth pikave të forta dhe të dobëta” (f. 139). Pra, mësuesit e përdorin informacionin e mbledhur për të krijuar një panoramë rreth vlerësimit përfundimtar të nxënësve dhe, njëkohësisht, ky informacion ndahet edhe me nxënësit në mënyrë që ata të jenë të vetëdijshëm rreth progresit të bërë. Nga ana tjetër, vlerësimi përmbledhës përkufizohet si, “Proces i cili kontrollon të nxënit në fund të mësimit duke e vlerësuar atë me notë” (f. 139).



Stiggins (2007), gjithashtu, pohon se arsyeja që vlerësimi formues ka këtë ndikim është se filozofia e tij i ka rrënjët në ndryshimin dhe përmirësimin e nxënësve, duke i trajtuar ata si pjesë aktive e vlerësimit. Edhe Leahy, Lyon, Thompson dhe Wiliam (2005) e kanë mbështetur këtë ide, duke theksuar se arsimi ka nevojë të ndryshojë funksionin e tij të mbledhjes së rezultateve të sakta apo të gabuara dhe të inkurajojë mësuesit të mbledhin informacion, i cili do të ndikojë në vendimet mësimore.

### 1.5.1 Komponentët e vlerësimit formues dhe marrëdhënia e tyre me motivimin për të nxënë

Kemi përzgjedhur të trajtojmë komponentët e vlerësimit formues dhe ndikimin e tyre në motivimin nxënësve, një model ky i ofruar nga Brookhart, Moss dhe Long (2009). Në vijim do të ilustrojmë marrëdhënien midis komponentëve të vlerësimit formues dhe komponentëve e motivimit.

<b>Komponentët e vlerësimit formues</b>	<b>Ndihmon nxënësit në këto drejtime</b>	<b>Komponentët e motivimit për të nxënë</b>
Ndarja e Objektivave dhe kriterëve të vlerësimit me nxënësit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drejton nxënësit dhe mësuesit drejt qëllimeve specifike.</li> <li>• Nxit iniciativën për të nxënë.</li> <li>• Ndihmon nxënësit dhe mësuesit të monitorojnë ecurinë e të nxënit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vetefikasiteti</li> <li>• Vetëvlerësimi</li> <li>• Vetorganizimi</li> <li>• Vetatribuimi</li> </ul>
Dhënia e feedback-ut cilësor që ushqen nxënësit drejt përmirësimit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Nxit proceset njohëse.</li> <li>•Nxit elasticitetin dhe këmbënguljen përballë sfidës.</li> <li>•I ofron nxënësve strategji specifike për të ardhmen.</li> </ul>	
Përfshirja e nxënësve në vetëvlerësim dhe vlerësimin e njëri tjetrit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Zhvendos pushtetin nga mësuesi tek nxënësi.</li> <li>•Përfshin nxënësit në mënyrë aktive në vjeljen dhe interpretimin e informacionit të vlerësimit.</li> <li>•Ndihmon nxënësit në përcaktimin e objektivave reale dhe aktive në rritjen e arritjeve.</li> <li>•U shton besimin nxënësve për të punuar të pavarur drejt sfidave.</li> </ul>	

Pyetjet strategjike të mësuesve	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Drejton nxënësit dhe mësuesit drejt elementëve të rëndësishëm të përmbajtjes, procesit apo të performancës.</li> <li>•Ndhmon nxënësit të lëvizin përtej kuptimeve të pjesshme apo pasive.</li> <li>•Promovon ndryshimin konceptual.</li> </ul>	
---------------------------------	--	--

*Përshtatur nga Moss & Brookhart ,(2009). Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders.*

### **1.5.1.1 Ndarja e objektivave dhe kriterëve të vlerësimit me nxënësit**

Vlerësimi formues është më efektiv kur nxënësit kanë një ide të qartë se çfarë mësuesit presin prej tyre. Stiggins (2005, 2007), vë në dukje se kur nxënësit kanë objektiva të qarta mësimore, modele të punës së mirë apo të dobët, si dhe kur feedback-u është i vazhdueshëm, ata kanë një bazë që i ndihmon të kuptojnë se çfarë po mësojnë, si të përcaktojnë objektivat dhe si të vetëvlerësohen. Këto praktika formuese të vlerësimit inkurajojnë nxënësit dhe u japin atyre një ndjenjë më të madhe përgjegjësie në aktivitetet mësimore. Nxënësit mund të vendosin standarde apo pritshmërinë e tyre mbi një punë të mirë (Bruce 2001).

Mësuesit mund të përmirësojnë qartësinë e objektivave duke paraqitur shembuj të punës së dobët dhe asaj cilësore. (Sadler 1989; Chappuis 2005; Stiggins 2008). Shembujt janë të rëndësishëm, pasi u mundësojnë nxënësve të kuptojnë se ku ata duhet të arrijnë dhe përse mësuesit u japin feedback.

Nga një këndvështrim i zotërimit të qëllimit, objektivat mësimore u mundësojnë nxënësve të përcaktojnë objektivat e punës së tyre, të cilat përqendrohen në arritjen e standardeve të të nxënës, në krahasim me qëllimin e performancës, e cila përqendrohet në mënyrën se si ata krahasohen me nxënësit e tjerë. Përcaktimi i objektivave mësimore përmirëson motivimin e brendshëm të nxënësve, i cili, kur kombinohet me praktikën e tjera të vlerësimit formues, gjithashtu, mbështet zotërimin e objektivave. Procesi i të nxënës është më i lehtë kur nxënësit kuptojnë se çfarë objektivi po përpiqen të arrijnë, arsyen e arritjes së objektivit dhe përfitimet specifike të suksesit (Chappuis dhe Stiggins, 2002).

Shumë mësues të cilët janë përpjekur të zhvillojnë aftësitë e vetëvlerësimit tek nxënësit kanë zbuluar se detyra e parë dhe më e vështirë është t'u mundësojnë

nxënësve të mendojnë rreth punës së tyre në drejtim të objektivave (Black et al., 2004).

Objektivat mësimore dhe kriteret e vlerësimit janë një pjesë kritike e informacionit për nxënësit, me qëllim arritjen e suksesit. Hattie dhe Timperley (2007) përshkruajnë tri pyetje që udhëheqin të nxënësit:

- Ku duhet të arrij?
- Si po eci ?
- Ku do të shkoj më pas?

Kriteret e vlerësimit janë karakteristika apo attribute të punës së nxënësve, të cilat tregojnë shkallën në të cilën ai ka arritur pritshmërinë. Kriteret e vlerësimit përshkruajnë karakteristikat apo atributet në një mënyrë të kuptueshme për nxënësit. Në vlerësimin e cilësisë së punës apo të performancës së nxënësve, mësuesit duhet të zotërojnë një koncept të cilësisë së duhur për detyrën dhe të gjykojnë punën e nxënësve në lidhje me këtë koncept. (Sadler, 1989).

*Së pari:* Kur nxënësit marrin pjesë në zhvillimin e kriterëve të vlerësimit, ata kuptojnë më mirë çfarë pritet prej tyre me qëllimin që të kryejnë detyrën me sukses.

*Së dyti:* Nëse nxënësit janë në gjendje të përdorin kriteret për t'u vetëvlerësuar dhe përmirësuar procesin e të nxënësit, ata duhet të kuptojnë qartë kriteret e vlerësimit. Në fakt, sa më shumë ata ndajnë me mësuesin një kuptim të përbashkët të kriterëve, aq më e madhe është aftësia e tyre për të monitoruar dhe drejtuar të nxënësit (Gregory, Cameron, dhe Davies, 1997).

Sipas Gregory et al., (1997), bashkëpunimi në zhvillimin e kriterëve të vlerësimit i ndihmon nxënësit dhe mësuesit të arrijnë një kuptim të përbashkët të kriterëve në bazë të së cilave do të gjykohet performanca e tyre. Duke përfshirë drejtpërdrejt nxënësit në zhvillimin e kriterëve të vlerësimit, mësuesit i ndihmojnë ata të kuptojnë kriteret e suksesit. Arter dhe Spandel (1992) theksojnë, gjithashtu, se zhvillimi i kriterëve të vlerësimit i fton nxënësit të ndajnë idetë e tyre fillestare dhe të kuptojnë karakteristikat e performancës të suksesshme. Në vazhdimësi, mësuesit udhëzojnë nxënësit me qëllim që të kuptojnë kriteret e vlerësimit dhe, vazhdimisht, të reflektojnë dhe t'i zbatojnë ato, si pjesë e aktiviteteve mësimore. Si rrjedhojë, nxënësit arrijnë të dallojnë performancën cilësore, të identifikojnë problematikat në performancën e dobët dhe të përdorin kriteret për ta ndryshuar dhe përmirësuar atë.

Nicol dhe MacFarlane-Dick (2006) argumentojnë se: “Nxënësit kanë nevojë të ndihmohen të kuptojnë se cilat janë objektivat mësimore, dhe të kuptojnë kriteret e përdorura për të vlerësuar punën e tyre. Pra, një praktikë e mirë në kriteret e vlerësimit, do të thotë kriteret të qarta vlerësimi dhe të kuptueshme nga nxënësit. Krahas kësaj, Sadler (2005) argumenton se kriteret e qarta dhe të pandryshueshme duhen të diskutohen me qëllim që nxënësit t’i kuptojnë ato.

Nxënësit të cilët kanë një panoramë të qartë të objektiveve mësimore dhe të kriterëve për sukses, kuptojmë mjaft mirë se çfarë duhet të bëjnë për të arritur këto objektiva dhe kriteret.

Objektivat e qarta mësimore, në mënyrë të drejtpërdrejtë i drejtojnë si mësuesit ashtu edhe nxënësit drejt objektiveve të tyre specifike. Nxënësit mund t’i përmbushin objektivat vetëm nëse ata i kanë të qarta ato.

Kur nxënësit kuptojnë ku duhet të arrijnë, ata kanë më shumë gjasa të ndjehen të suksesshëm dhe të arrijnë qëllimin. Besimi i nxënësve që ata të mund të jetë të suksesshëm në një detyrë quhet vetëefikasitet (Bandura, 1997). Nxënësit të cilët kanë vetëefikasitet të lartë vazhdojnë punën e tyre dhe përballen me sfida (Pajares, 1996).

Kur nxënësit kuptojnë kriteret mbi të cilat puna e tyre do të vlerësohet, ata, gjithashtu, e kanë nën kontroll atë dhe janë të gatshëm të jenë vetorganizatorë strategjikë. Por, duhet që nxënësit, njëkohësisht, të kuptojnë objektivat e të nxënësve dhe kriteret e vlerësimit, për të nxitur vetëefikasitetin dhe vetorganizimin. Nëse nxënësit kuptojnë objektivat e të nxënësve, por nuk njohin kriteret e vlerësimit, ka shumë gjasa që ata të dekurajohen.

### **1.5.1.2 Feedback-u gjatë vlerësimit: Zhvendosja nga korrigjimi në informim dhe përmirësim**

Studimet e para dhe teoritë rreth feedback-ut i kanë fillesat në teorinë psikologjike të quajtur Biheiviorizëm. Sipas kësaj teorie feedback-u pozitiv është “përforcim” dhe feedback-u negativ është “dënim”. Pas zbehjes së Biheiviorizmit, studiuesit u përpoqën të kuptonin më shumë rreth feedback-ut. Ata gjetën pak mbështetje në përkufizimin Biheiviorist që feedback-u ishte thjesht përforcim por përcaktuan se feedback-u ndikonte dhe në korrigjimin e gabimeve (Bangert-Drowns, Kulik dhe Morgan, 1991; Kluger dhe DeNisi, 1996; Kulhavy, 1977).

Korrigjimi i gabimit është një funksion i rëndësishëm i feedback-ut, por jo i vetmi. Kohët e fundit, studimet dhe teoritë rreth feedback-ut kanë gjetur vend në psikologjinë konjitive, veçanërisht, në nocionin se feedback-u ndihmon nxënësit në vetëorganizimin e të nxënësve (Butler dhe Winne, 1995) duke i ndihmuar ata të kuptojnë: objektivat mësimore, ku gjenden ata në lidhje objektivat dhe çfarë duhet të bëjnë për t'i arritur ato (Hattie dhe Timperley, 2007).

Feedback-u mund të jepet në disa mënyra: nëpërmjet komenteve me shkrim apo me gojë. Feedback-u nuk ka për qëllim që të jetë vlerësues, por është një vlerësim cilësor i progresit të nxënësve. Ky aspekt është një karakteristikë e të gjithë vlerësimit formues, ku puna e nxënësit nuk vlerësohet si e saktë apo e gabuar, por si pjesë e një vazhdimësie drejt rritjes së cilësisë apo zotësisë (Sadler, 1989).

Feedback-u mund të jetë formues ose gjykues. Përsa i përket feedback-ut gjykues Chappuis dhe Stiggins (2004) kanë argumentuar se feedback-u gjykues jo vetëm që ka më pak vlerë për përmirësim dhe të nxënësve, por ai gjithashtu dekurajon nxënësit. Lidhur me feedback-un formues Black dhe William (1998) pohojnë se feedback-u formues nxjerr në pah anët e forta dhe të dobëta të nxënësve, siguron sugjerime për përmirësim dhe shmang krahasimin midis nxënësve.

Sipas Crooks (1988), arsimi është përqendruar më shumë në vlerësimin me notë dhe testimin gjatë praktikave të vlerësimit dhe shumë pak në dhënien e feedback-ut, si një elementë, i cili u vjen në ndihmë nxënësve gjatë të nxënësve. Praktikatat e vlerësimit do të ishin më të dobishme, në qoftë se qëllimi i tyre i vetëm është që të sigurojnë feedback kuptimplotë për nxënësit. Mendimi i Crooks është mbështetur edhe nga Marzano (2006); Reeves (2007); Guskey (2005) dhe O'Connor (2002). Crooks (1988), gjithashtu, ka sugjeruar disa praktika të efektshme të vlerësimit në klasë.

*Së pari:* Feedback-u është më efikasë kur ai u ofron informacion nxënësve për përparimin e tyre drejt zotërimit të detyrës dhe, në këtë mënyrë, rrit vetefikasitetin, inkurajon përpjekje dhe kufizon praktikatat krahasuese (Black, McCormick, James, dhe Pedder, 2006; Black dhe Wiliam, 1998a, 1998b; Crooks, 1988; Stiggins dhe Chappuis, 2005).

*Së dyti:* Feedback-u duhet dhënë gjatë ose menjëherë pas përfundimit të detyrës, pasi vetëm atëherë nxënësit janë në gjendje të zotërojnë apo të përmirësojnë

të nxënit pas feedback-ut të dhënë (Black dhe Wiliam, 1998b; Crooks, 1988; Leahy et al., 2005).

*Së treti:* Feedback-u duhet të jetë specifik për nxënësit dhe në përshtatje me nevojat e tyre. Nxënësve u duhen bërë të qarta objektivat mësimore, të cilat duhet të jenë të arritshme, në mënyrë që të marrin feedback të përshtatshëm për t'i arritur ato (Althoff et al., 2007; Chappuis dhe Stiggins, 2002, Crooks, 1988; Stiggins, 2007).

Praktikat vlerësuese duhet të përfshijnë një shumëllojshmëri të praktikave që të zvogëlojnë ndjenjat e frikës nga dështimi dhe shpërblimi i nxënësve, të cilët mësojnë nga gabimet e tyre (Kaplan dhe Maehr 1999). Stiggins (2005) ka argumentuar se, kur përdoret në mënyrë të efektshme, vlerësimi formues, zakonisht, shkakton një feedback optimist nga nxënësit, ata janë të etur të vazhdojnë përpjekjet e tyre dhe dinë se çfarë duhet të ndryshojnë herën tjetër kur të kryejnë detyrën. Duke u treguar nxënësve se si të përmirësojnë cilësinë e punës së tyre, në një mënyrë konkrete, feedback-u rrit shpresat e tyre për sukses.

Një model i mirë i praktikës së feedback-ut të suksesshëm është paraqitur nga Nicol dhe MacFarlane-Dick (2006), të cilët shqyrtuan literaturën rreth feedback-ut që inkurajon nxënësit të bëhen vetorganizatorë aktivë dhe të suksesshëm gjatë vlerësimit. Ata propozuan shtatë parimet e feedback-ut të efektshëm:

1. Sqaron se çfarë është një performancë e mirë.
2. Lehtëson zhvillimin e vetëvlerësimit (reflektimit) në mësim.
3. Siguron informacion me cilësi të lartë për nxënësit rreth procesit të nxënies.
4. Inkurajon dialogun e nxënësve me njëri tjetrin dhe me mësuesin rreth të nxënit.
5. Inkurajon besimet pozitive motivuese dhe vetbesimin.
6. Ofron mundësi për të mbyllur hendekun midis performancës aktuale dhe asaj të dëshiruar.
7. Siguron informacion për mësuesit me qëllim përmirësimin e mësimdhënies.

Në themel të këtyre parimeve qëndron qëllimi për të ndihmuar nxënësit të mbyllin hendekun e performancës. Megjithatë, edhe pse parime të tilla janë të dobishme për praktikën udhëzuese, ata nuk duhet të përdoren të izoluar nga njëri-tjetri. Sipas Black dhe William (1998), si dhe studiues të tjerë (Grupi i Reformës në Vlerësim, 2000; Butler, 1988; Dweck, 2001; Sadler 1989), lloji i feedback-ut ndikon motivimin e nxënësve për të nxënë.

- Cilësia e feedback-ut të dhënë, në mënyrë të veçantë, feedback-u përshkrues, i bazuar në kriteret e vlerësimit dhe vlerësimi me notë.
- Feedback-u i cili vë në dukje të nxëniet, nxit përmirësimin dhe jo krahasimin midis nxënësve.
- Feedback-u përshkrues përqendrohet në anët e forta apo të dobëta. Ai është më i efektshëm kur thekson anët e forta, por edhe anët e dobëta që kanë nevojë për përmirësim.

Gjatë dhënies së feedback-ut në vlerësimin formues, mësuesit duhet të atribuojnë rezultatet përpjekjeve të nxënësve dhe më pas të shqyrtojnë ndryshimet në praktikën e mësimdhënies dhe të nxënies, të cilat sugjerojnë se mungesa e suksesit është e lidhur edhe me faktorë që nxënësit mund t'i ndryshojnë. Vlerësimi formues pa atributet e përpjekjeve dhe modifikimet në mësimdhënie mund t'i lërë nxënësit të pashpresë. Feedback-u i mësuesit përmirëson vetefikasitetin. Vetefikasiteti i lartë shfaqet kur nxënësit marrin shpërblime për performancën në vend të angazhimit në detyrë, sepse performanca tregon zotërim të detyrës (Shunk 1991).

Dhënia e feedback-ut përshkrues është një pjesë e rëndësishme në arritjet e nxënësve, pasi feedback-u i ndihmon nxënësit t'i përgjigjen pyetjes se ku ata gjenden në të nxëniet e tyre dhe se ku ata duhet të jenë. Mësuesit, gjithashtu, modelojnë llojin e të menduarit që nxënësit duhet të ndërmarrin, kur ata vetëvlerësohen. Në thelb, feedback-u përqendrohet në atë informacion që është mësuar, për të ngushtuar vëllimin e tij drejt nevojave të nxënësve, duke vepruar në kohën e duhur dhe duke rritur shanset e tyre për sukses, veçanërisht, për nxënësit që përpiqen. Kjo praktikë është një kursim kohe për mësuesit dhe shumë e rëndësishme për nxënësit.

## **1.6 Mënyrat e vlerësimit formues**

Si rezultat i hulumtimeve, gjetjeve të studimeve të mësipërme dhe përparësive që paraqet vlerësimi formues në arritjet dhe motivimin e nxënësve, kemi përzgjedhur të trajtojmë mënyrat e vlerësimit të cilat kanë një karakter formues, si: dosja e nxënësit, vetëvlerësimi, vlerësimi i njëri-tjetrit dhe pyetjet strategjike të mësuesve.

### 1.6.1 Dosja e nxënësit

Dosja e nxënësit nuk është një koncept i ri në historinë e arsimit, pasi fillesat e kësaj mënyre vlerësimi përkojnë me koleksionet e artistëve dhe kanë kohë që përdoren për të demonstruar kompetencat (Bintz, 1991). Në përgjigje të nevojës për praktikat alternative dhe autentike të vlerësimit, dosjet e nxënësve janë kthyer në një mënyrë tradicionale të vlerësimit (Mayer dhe Tusin, 1999).

Sipas William dhe Thompson (2008), mbledhja e qëllimshme e shembujve të punës së nxënësve, të cilat demonstrojnë përpjekjet, përparimin dhe nivelin e të kuptuarit të tyre gjatë një periudhe kohore, përbejnë tiparet kryesore të dosjes së nxënësit. Megjithatë, ajo që ka ndryshuar gjatë përdorimit të tyre është formati dhe përmbajtja, duke i bërë dosjet e nxënësve më kuptimplota dhe të qëllimshme. Në bazë të teorive konstruktiviste, ku mësimi ndërtohet nga vetë nxënësit dhe jo nga mësuesit, vlerësimi i dosjes së tyre u kërkon nxënësve, të ofrojnë dëshmi të punës së tyre për të demonstruar arritjen e objektivave mësimorë. Ata, gjithashtu, duhet të përzgjedhin përmbajtjen e dosjes në përshtatje me objektivat mësimorë (Steffe dhe Gale, 1995).

Biggs (1998) pohon se përgatitja e dosjes së vlerësimit është një proces aktiv që përfshin mbledhjen, sintetizimin dhe organizimin e përmbajtjes duke siguruar prova të arritjeve të objektivave mësimore; një proces që kërkon vlerësim të vazhdueshëm, reflektim dhe justifikim. Ekziston edhe supozimi se gjatë procesit të përgatitjes së dosjes së vlerësimit, nxënësit inkurajohen të reflektojnë rreth punës së tyre, të identifikojnë nevojat e të nxënit dhe t'i nxisë më tej ata (Harris, Dolan, dhe Fairbairn, 2001).

Një supozim i tillë mbështetet edhe nga dëshmi empirike siç është, studimi i Wiggins dhe McTighe (2007), të cilët gjetën se ndryshe nga format tradicionale të vlerësimit të cilët bëjnë vetëm një “fotografi” të nxënësve në një moment të caktuar, dosja e nxënësit “funksion si një album fotosh që përmban një shumëllojshmëri të fotografive të marra në kohë dhe kontekste të ndryshme”. Në mënyrë të ngjashme, Herrera et al., (2007) pohojnë se përmbajtja e dosjes së nxënësve, të cilat përfshijnë një koleksion të punës së nxënësve, “janë tregues se si nxënësit kanë vlerësuar veten në këtë proces dhe dëshmon se si arrihen objektivat e vendosura”.

Genesee dhe Upshur (1996) e përkufizojnë dosjen e nxënësit si vijon: *“Dosja e nxënësit është një koleksion i qëllimshëm i punës së nxënësve që dëshmon përpjekjet, përparimin dhe arritjet e tyre në fusha të caktuara. Dosjet e nxënësve janë*



*ndjekur si shembull profesionistë të tillë si fotografët apo arkitektët, të cilët kanë përdorur një koleksion të arritjeve të tyre. Dosjet e nxënësve gjatë përvetësimit të një gjuhe të huaj mund të kenë një fokus shumë të veçantë, të tillë si të shkruarit, apo një fokus më të gjerë që përfshin të gjitha aspektet e zhvillimit të gjuhës” (f. 99).*

Genesee dhe Upshur janë të besimit se vlera e dosjes së nxënësit qëndron në vlerësimin e arritjeve të nxënësve. Dosja e nxënësit është, veçanërisht, e dobishme në këtë drejtim, pasi ajo paraqet prova të vazhdueshme të zhvillimit gjuhësor të nxënësve, të cilat mund të ndahen me të tjerët. Në përkufizimin e mësipërm të Genesee dhe Upshur shprehet qartë se shqyrtimi i dosjes së nxënësit nxit përfshirjen e nxënësve dhe zotërimin e të nxënësve. Dosja e nxënësit ndikon pozitivisht tek nxënësit, pasi u mundëson atyre të përfshihen në mënyrë aktive në vlerësim dhe në të nxënë.

Sipas Wiggins dhe McTighe (2007) rëndësia e shqyrtimit të qëllimeve të dosjes së nxënësit vendoset nga objektivat e vendosura. Një mësues mund të vendosë se çfarë pune të nxënësve të përfshijë, kush duhet ta menaxhojë atë dhe sa shpesh do të shqyrtohet ajo. Mësuesit, rregullisht, u caktojnë nxënësve të përfshijnë punë të tyre me shkrim, reflektime, vizatime, vetëvlerësimin e tyre dhe shënimet rreth progresit të tyre. Sipas Herrera et al., (2007), format e zakonshme të dosjes së nxënësit përmbajnë shembuj të mirë të punës së nxënësve të cilat ilustronë të nxënësve dhe përparimin e tyre.

Gjithashtu, Belanoff (1994) beson se vlerësimi i dosjes nxit pjesëmarrjen dhe autonominë, duke u mundësuar nxënësve të zgjedhin punën me të cilën ata do të vlerësohen, të reflektojnë rreth saj, të kenë nën kontroll rishikimin dhe të ketë mundësi të krijojnë një rishikim substancial që do të ndihmojë t’i përmirësohen. Si rezultat vlerësimi është një forcë pozitive, e cila nxit përmirësimin, pjekurinë, pavarësinë dhe jo një mjet, që vë në dukje mangësitë.

Përveç kësaj, dosja e nxënësit konsiderohet një alternativë e mirë e formave tradicionale të vlerësimit pasi ata përfshijnë perspektivën e nxënësve dhe mësuesve rreth të nxënësve dhe vlerësimit.

Një tjetër rëndësi e përdorimit të dosjes është se ndryshe nga vlerësimet tradicionale sinoptike, të tilla si provimi përfundimtar apo një test i standardizuar, dosja siguron një vëzhgim më të gjatë të përparimit të nxënësve pasi, ata dëshmojnë rritje të njohurive, shkathtësive dhe aftësive. (Herrera et al., 2007). Dosjet janë, gjithashtu, autentike, sepse ato përfshijnë aktivitete në klasë; në shumicën e rasteve,

pasqyrojnë: “përshtatje të metodave mësimore dhe vlerësimit” dhe, njëkohësisht, vlerësojnë të nxënit, i cili motivon nxënësit. (Herrera et al., 2007, f. 32)

Gallagher (2001), gjithashtu pohon se reflektimi është një komponent i rëndësishëm i dosjes së nxënësit, pasi i ndihmon nxënësit të mësojnë nga përvoja dhe praktika dhe, njëkohësisht, të kapërcejnë hendekun midis teorisë dhe praktikës. Gallagher, gjithashtu, deklaron se nxënësit, gjatë reflektimit, janë në gjendje të identifikojnë boshllëqet në njohuritë, aftësitë dhe kompetencën, por edhe për të rikonfirmuar dhe dokumentuar anët e tyre të forta, aftësitë dhe njohuritë.

## **1.6.2 Vetëvlerësimi i nxënësve**

Vetëvlerësimi është një mjet i vlefshëm për të matur të nxënit. Nëse nxënësit “janë të përfshirë në vlerësimin e punës së tyre, ata përpiqen të kuptojnë kriteret e vlerësimit, të një performance, të cilësisë të lartë dhe janë të gatshëm t’i aplikojnë ato. (Herrera et al., 2007). Vetëvlerësimi është një proces me tri faza në të cilat nxënësit kontrollojnë punën e tyre (vetëmonitorimi), identifikojnë mospërputhjet ndërmjet performancës aktuale dhe asaj të dëshiruar (vetëvlerësimi), dhe identifikojnë aktivitetet e mëtejshme, për t’u përmirësuar. Kur mësuesit japin feedback, ata inkurajojnë vetëvlerësimin me anë të pyetjeve, të cilat, i ndihmojnë të përqendrohen në procesin e vetëmonitorimit. Mësuesit udhëzojnë nxënësit, që të analizojnë aspektet pozitive ose negative të punës së tyre (McTighe dhe O'Connor, 2005).

Nxënësit përfitojnë më shumë nga aktivitetet individuale, nëse ata inkurajohen të korrigjojnë punën e tyre (Bruce, 2001). Ata, gjithashtu, mund të mësojnë të vetëvlerësohen nga modelet e prezantuara nga mësuesit (Black dhe Wiliam 1998b; Sadler 1989; Chappuis 2005), si dhe duke praktikuar vlerësimin e njëri-tjetrit. Studiuës të ndryshëm si: Black et al., (2004); Leahy et al.,(2005); Bruce (2001); Chappuis (2005), gjithashtu, theksojnë se vetëreflektimi dhe përcaktimi i objektivave të nxënësve janë aspekte të rëndësishme të vetëvlerësimit. Me kalimin e kohës dhe duke u praktikuar, nxënësit do të marrin gradualisht më shumë përgjegjësi për vlerësimin, do të zbulojnë sa afër qëllimit janë, do të identifikojnë çfarë kanë nevojë të përmirësojnë dhe do të përzgjedhin strategji të të nxënit për të arritur objektivat e tyre.

Hulumtime të Black dhe William (1998b), të mbështetura edhe nga Rick Stiggins (1999, 2002, 2006, 2007), kanë dëshmuar se, shumë praktika të suksesshme

të vlerësimit formues përfshijnë: vetëvlerësimin dhe vlerësimin e shokëve të klasës. Këta dy elementë i lejojnë nxënësit të përcaktojnë me saktësi se ku gjenden në zotërimin e aftësive apo koncepteve. Sipas Black dhe Wiliam (1998b), nxënësit janë në gjendje të vlerësojnë veten apo shokët e klasës, vetëm nëse ata kuptojnë objektivat mësimore (Althoff et al., 2007; Black dhe Wiliam, 1998b; Stiggins, 1999; Stiggins dhe Chappuis, 2008).

Në përputhje me teoritë e vetëdrejtimit dhe të autonomisë, vetëvlerësimi po luan një rol të rëndësishëm në mësimin e gjuhës së huaj në ditët e sotme. Ky proces përfshin vetëgjykimet e nxënësve rreth procesit të nxënies, veçanërisht, në lidhje me arritjet dhe rezultatet mësimore. Shumë studiues si (Blanche, 1988; Blue, 1994; Dickinson, 1987, Harris, 1997; Henner-Stanchina dhe Holec, 1985; Oskarsson, 1989), e trajtojnë vetëvlerësimin, si një pjesë jetësore e autonomisë së nxënësve dhe argumentojnë se, mësuesit duhet t'u krijojnë mundësi nxënësve të vetëvlerësojnë nivelin e tyre gjuhësor në mënyrë që t'i ndihmojnë ata të përqendrohen gjatë procesit të të mësuarit. Madje Hunt, Gow dhe Barnes (1989) mendojnë se, pa vetëvlerësim, “nuk mund të ketë autonomi të vërtetë për nxënësit” (f. 207).

Oskarsson (1989), gjithashtu, përmend gjashtë avantazhet e përdorimit të vetëvlerësimit në përvetësimin e gjuhës së huaj. Ata janë:

1. Promovimi i të mësuarit
2. Ngritja e nivelit të vetëdijes
3. Përmirësimi i orientimit të qëllimit
4. Zgjerimi i fokusit të vlerësimit
5. Ndarja e barrës së vlerësimit
6. Efektet e dobishme të tij

Vetëvlerësimi i nxënësve në vetvete përfshin shumë më tepër se thjesht kontrollin e përgjigjeve. Ai është një proces gjatë së cilit, nxënësit monitorojnë dhe vlerësojnë natyrën e të menduarit të tyre, me qëllim identifikimin e strategjive që përmirësojnë të kuptuarit (McMillan dhe Hearn 2008).

Vetëvlerësimi i punës, gjithashtu, rezulton si një element i cili ndikon në nxitjen e të nxënësve. Gjatë një studimi të kryer nga Sadler dhe Good (2006), të cilët trajnuan një grup nxënësish me qëllim që të përdorin rubrikat e vlerësimit të punës së tyre, rezultoi që, nxënësit të cilët vlerësuan punën e tyre u përmirësuan në mënyrë të ndjeshme në vlerësimin e dytë.

Gjithashtu, vetëvlerësimi konsiderohet si i nevojshëm për një mësim efektiv gjatë gjithë jetës (Boud, 1995, 2000). Siç argumenton Boud (2000), “Vetëvlerësimi përfshin identifikimin e standardeve dhe kritereve të duhura duke gjykuar cilësinë, e cila është e nevojshme për të nxënëit gjatë gjithë jetës, si dhe një përvojë formale arsimore“.(f. 151). Nëpërmjet vetëvlerësimit të performancës së tyre gjuhësore dhe progresit në klasë, nxënësit identifikojnë standardet e duhura, zhvillojnë gradualisht një qëndrim kritik ndaj të nxënëit e tyre, duke u përgatitur, për një të ardhme sa më të sigurt.

Vetefikasiteti i referohet gjykimit të nxënësve për të organizuar dhe ekzekutuar një plan veprimi për arritjen e një qëllimi. Sipas Zimmerman (2000), “Vetefikasiteti është i ndjeshëm ndaj kontekstit të performancës dhe kriteri i zotërimit të performancës. Ai luan një rol shkakor në motivimin e nxënësve“. Por, në përgjithësi, literatura sugjeron se, sa më i lartë të jetë niveli i vetefikasitetit të nxënësve, aq më i lartë është niveli i tyre i motivimit, i përpjekjeve dhe i këmbënguljes. (Pintrich dhe Schunk, 2002)

Vlerësimi, i cili i përfshin nxënësit në proces dhe përqendrohet në nxitjen e të mësuarit, nuk përbën thjesht një element i cili mat arritjet e nxënësve, por shërben edhe për t’i motivuar ata. Vetëvlerësimi nuk nënkupton vetëm vlerësimin e punës së kryer nga vetë nxënësit, por është një proces nga cilit nxënësit;

1. Monitorojnë dhe vlerësojnë cilësinë e të menduarit dhe sjelljes gjatë të nxënëit
2. Identifikojnë strategji, të cilat përmirësojnë të kuptuarit dhe aftësitë e tyre. Pra, gjatë vetëvlerësimit, nxënësit gjykojnë punën e tyre, me qëllim përmirësimin e saj, duke identifikuar mospërputhjet midis performancës aktuale dhe asaj të dëshiruar. Ky aspekt i vetëvlerësimit lidhet ngushtë me standardet bazë të arsimit, të cilat sigurojnë objektiva dhe kritere të qarta, duke u lehtësuar nxënësve vetëvlerësimin.

Vetëvlerësimi është gjithashtu një komponent thelbësor i teorive konjitive dhe konstruktiviste të nxënies dhe të motivimit. Shepard (2001) ka vënë në dukje se, vetëmonitorimi i të mësuarit dhe të menduarit është i rëndësishëm për nxënësit, në ndërtimin e njohurive, të cilat shtrihen në zemër të kësaj teorie, që do të thotë se nxënësit ndërtojnë domethënien nga vetëvlerësimi para dhe gjatë të mësuarit.

Nxënësit i organizojnë, vlerësojnë dhe përvetësojnë njohuritë, kur të mësuarit dhe vetëvlerësimi është pjesë e procesit gjatë së cilit ata duhet të lidhin njohuritë e

reja, të kuptuarit dhe aftësitë me atë çfarë kanë mësuar më parë. Vetëvlerësimi nxit aftësinë e nxënësve për të mundur këto lidhje; Ai siguron një mekanizëm i cili nxit të mësuarit kuptimplotë, në vend të të mësuarit përmendësh dhe bën të mundur që nxënësit të jenë më të motivuar e të kenë më shumë besim në vetvete.

Dialogu është baza e të nxënësve konstruktiv. Siç sugjerojnë dhe Nicol dhe MacFarlane-Dick (2006), diskutimi mësues - nxënës ose me shokët e klasës rreth kritereve dhe standardeve është shumë i dobishëm, pasi ndihmon nxënësit të vetorganizohen, i cili është edhe një nga parimet kryesore të vlerësimit formues.

Perspektiva e teorisë së qëllimit mbi motivimin paraqet një teori njohëse për mënyrën se si nxënësit përvetësojnë lloje të ndryshme të qëllimeve, aftësive si dhe efektet e vetëvlerësimit: këmbënguljen dhe arritjet.

Shepard (2000) ka përmbledhur hulumtime, të cilat kanë nxjerr në pah se, nxënësit të cilët kryejnë vetëvlerësimin, janë më të motivuar dhe të interesuar në marrjen e feedback-ut, se nxënësit, të cilët nuk vetëvlerësohen. Kur nxënësit përvetësojnë kriteret për vlerësimin e punës së tyre, ata janë në gjendje të lidhin performancën me përgatitjen e tyre, e cila mundëson zhvillimin e vetorientimit dhe të vetefikasitetit (Andrade, 2010; Stiggins, 2005).

Vetëvlerësimi, gjithashtu, nxit qëllimet e zotërimit përmes nocionit të zhvillimit të autonomisë së nxënësve. Nxënësit të cilët ushtrojnë vetëvlerësimin, kanë nën kontroll të mësuarit e tyre. Përveç kësaj, vetëvlerësimi i ndihmon nxënësit të kuptojnë pritshmërinë për detyrën dhe hapat e nevojshëm për të përmbushur qëllimin e mësimit. Kur nxënësit udhëhiqen drejt përmbushjes së objektivave mësimore, kanë shpresa të mëdha për sukses. Së fundi, vetëvlerësimi inkurajon vendimmarrjen e nxënësve për të vendosur se, çfarë duhet të bëjnë dhe kur duhet të veprojnë.

### **1.6.3 Vlerësimi i njëri-tjetrit: Një mënyrë përfshirjeje për nxënësit**

Gjatë vlerësimit të njëri-tjetrit, nxënësit vlerësojnë punën e shokëve të klasës, në krahasim me kriteret e vlerësimit, të vendosura nga mësuesi, ose nga nxënësit dhe mësuesi së bashku. Një aspekt i rëndësishëm i vlerësimit të njëri-tjetrit është se, ky lloj vlerësimi i përfshin nxënësit në dialog, duke komentuar dhe diskutuar rreth punës së tyre.

Për të pasuruar vlerësimin e njëri-tjetrit dhe për ta përdorur atë në mënyrë produktive, Black dhe William (1998) kanë propozuar, që nxënësit duhen të trajnohen për mënyrën si duhet të vlerësojnë shokët e tyre, me qëllim përmirësimin e të nxënit. Kur nxënësit komentojnë punën shokëve të tyre, ata përdorin gjuhën joformale, cila është e kuptueshme për ta. Përveç kësaj, sipas Herrera et al., (2007), duke pasur parasysh konceptin e vlerësimit të njëri-tjetrit, nxënësit krahasojnë punën e nxënësve të tjerë me kriteret e vlerësimit, çfarë “u mundëson atyre, të dallojnë elementet e pazgjidhura të punës së shokëve, por edhe të punës së tyre njëkohësisht”.

Sipas Gipps (1992), vlerësimi i njëri-tjetrit u mundëson nxënësve të zhvillojnë aftësitë dhe shkathtësitë, të cilat u mohohen atyre në një mjedis të të nxënit, ku mësuesi, vlerëson punën e tyre. Me fjalë të tjera, vlerësimi i njëri-tjetrit u jep nxënësve mundësi për të analizuar, monitoruar dhe vlerësuar njëkohësisht dy aspekte: veten dhe shokun. Studimet empirike kanë zbuluar se kjo formë vlerësimi nxit një nivel të lartë të të menduarit, i vjen në ndihmë të nxënit me në qendër nxënësin, inkurajon të mësuarit aktivë dhe fleksibël si dhe lehtëson një qasje të thellë, në vend të një qasjeje sipërfaqësore ndaj të nxënit.

Gjithashtu, Leachy et al., (2005), kanë shpjeguar se nga vlerësimi i njëri-tjetrit mund të përfitojnë për t'u përmirësuar në të ardhmen të dy palët; vlerësuesi dhe marrësi i vlerësimit. Kjo ndodh pasi është provuar se “nxënësit që marrin feedback dhe vlerësohen nuk janë të vetmit përfitues dhe se, nxënësit të cilët japin feedback dhe vlerësojnë, përfitojnë shpeshherë më shumë se ata të cilët vlerësohen. Ky realitet krijohet, sepse nxënësit të cilët vlerësojnë punën e shokut janë të detyruar të përfshihen, në të kuptuarit e detyrës dhe të rubrikës së vlerësimit, por në kontekstin e punës së dikujt tjetër, proces i cili është më pak i ngarkuar emocionalisht” (f. 22). Ky përfundim përforcon gjetjet teorike sipas të cilave vlerësimi i njëri-tjetrit është një mjet motivues në vlerësim. Në këtë rast, nxënësit mund të jenë më objektivë pasi ajo që ata vlerësojnë nuk është puna e tyre dhe njëkohësisht, do ta kenë më të lehtë të komunikojnë me njëri tjetrin, sesa me mësuesin. Në këtë mënyrë jo vetëm që mund të përmirësohen në ardhmen, por edhe do të rriten aftësitë e tyre vetorganizative dhe, më e rëndësishmja është që do të nxitet motivimi. Siç argumenton edhe Jalongo (2007), “Vetëvlerësimi është një mekanizëm i rëndësishëm në nxitjen e motivimit të brendshëm. Nëse nxënësit kuptojnë se, kur duhet të lëvizin drejt sfidës së ardhshme,

kjo përllogaritje do t'i ndihmojë ata të fitojnë besimin tek vetja dhe do të shmangin dështimin”(f. 405).

Sipas McDowell dhe Mowl, (1996), vlerësimi i njëri-tjetrit është një formë e vlerësimit risi, e cila synon të përmirësojë cilësinë e të nxënësve dhe të fuqizojë nxënësit, atje ku vlerësimi përmbledhës anashkalon nevojat e nxënësve. Ai i përfshin nxënësit jo vetëm në vlerësimin e punës së njëri-tjetrit, por edhe në vendosjen e kriterëve të vlerësimit (Biggs, 1999, Brown, Rust dhe Gibbs, 1994).

Përparësitë e vlerësimit të njëri-tjetrit përfshijnë zhvillimin e shkathtësive të vlerësimit dhe të gjyqimit. “Duke gjykuar punën e të tjerëve, nxënësit fitojnë njohuri dhe zhvillojnë aftësinë e të gjykuarit, aftësi e nevojshme për të nxitur të nxënësit” (Brown, Rust dhe Gibbs, 1994).

Gjithashtu, disa studiues si, Brown, Rust dhe Gibbs (1994), Zariski (1996), Race (1998) kanë përshkruar disa përparësi të vlerësimit të njëri-tjetrit si:

- Jep një ndjenjë zotërimi të procesit të vlerësimit, duke nxitur motivimin.
- Inkurajon nxënësit, të marrin përgjegjësi për të nxënësve dhe zhvillimin e tyre si nxënës autonomë.
- Trajton vlerësimin si pjesë integrale e të nxënësve, duke konsideruar gabimet si mundësi përmirësimi dhe jo si dështim.
- Praktikon aftësitë e transferueshme të nevojshme për të nxënësve gjatë gjithë jetës, veçanërisht, aftësitë e vlerësimit.
- Përdorimi i vlerësimit të jashtëm për të ofruar një model për vetëvlerësimin e brendshëm të nxënësve.
- Meta njohja
- Nxitja e të nxënësve të thellë në vend të atij sipërfaqësor.

Vetëvlerësimi dhe vlerësimi i njëri-tjetrit “nxitin të nxënësve gjatë gjithë jetës, duke ndihmuar nxënësit, të vlerësojnë arritjet e tyre dhe të shokëve, dhe jo, të mbështeten vetëm në vlerësimin e mësuesit“ (Brown, 1996).

#### **1.6.4 Pyetje strategjike të mësuesve gjatë vlerësimit me gojë**

Koncepti i pyetjeve strategjike ka një histori të gjatë në fushën e vlerësimit formues; sidoqoftë, ai ka ndryshuar gjatë rrjedhës së kohës, duke kaluar; nga pyetje të mbyllura, në pyetje informuese dhe të hapura. Black, Harrison, Lee, Marshall (2003)

inkurajojnë mësuesit, jo vetëm të zhvillojnë pyetje strategjike dhe të efektshme, por edhe të lehtësojnë mjedisin ku nxënësit duhet të mendojnë dhe të analizojnë pyetjet. Përveç kësaj, Black et al., (2003, f. 39) argumentojnë se pyetjet formuese krijojnë mundësinë për: Një debat të përbashkët, duke krijuar një konflikt, i cili kërkon diskutim, dhe duke inkurajuar nxënësit të mendojnë për një përgjigje apo ide nga këndvështrime të ndryshme.

Për të zhvilluar pyetje formuese, Black et al., (2003, f. 42) inkurajojnë mësuesit t'i organizojnë pyetjet, duke marrë parasysh tri çështje:

1. “Pyetje kornizë” rreth çështjes kryesore
2. Shtimi i “kohës së pritjes“, gjatë së cilës nxënësit mund të mendojnë dhe shprehin përgjigjet e tyre
3. Lehtësimin e “pyetjeve apo aktiviteteve“, për t'i ndihmuar ata të kuptojnë.

Pyetjet strategjike e përqendrojnë “vëmendjen e nxënësve drejt përmbajtjes dhe koncepteve, të cilat janë kritike për objektivat mësimore, të ndërtuara në mënyrë logjike dhe të drejtpërdrejta, rreth njohurive kryesore, stimulojnë arsyetimin e nxënësve duke i ndihmuar ata të formulojnë përgjigje individuale, të cilat rezultojnë në të nxënë i cili është më i pasur, më i thellë dhe më i integruar (Dillon, 1988; Walsh dhe Sattes, 2005).

Gjatë vlerësimit formues, pyetjet strategjike mund “të ndihmojnë dhe të vlerësojnë të nxënëit“ (Cazden, 2001, f. 92). Këto pyetje nxitin përfshirjen aktive të nxënësve me koncepte, përmbajtje dhe procese të arsyetimit, të rëndësishëm në kontekst të çështjeve specifike lëndore. Kur mësuesit përdorin pyetje strategjike, ata vazhdimisht, drejtojnë vëmendjen e nxënësve drejt objektivave të rëndësishme të të nxënëit, duke i ndihmuar ata të vlerësojnë; se ku janë, ku duhet të jenë, dhe çfarë duhet të bëjnë, për të arritur atje ku duhet.

Pyetjet strategjike të mësuesve ndikojnë pozitivisht në arritjet e nxënësve. Pyetjet e mësuesve janë ende forma më e zakonshme e bashkëveprimit mësues – nxënës. Rritja e cilësisë së pyetjeve të mësuesve mund të rezultojë në ndryshime të shpejta dhe pozitive në klasë, të cilat kanë një ndikim të fuqishëm tek nxënësit (Clarke, 2005).

Kur mësuesit bëjnë pyetje me qëllim që të nxisin të nxënëit, ata i ndihmojnë nxënësit të vlerësojnë se ku ata janë në lidhje me objektivat e tyre, u krijojnë nxënësve mundësi, për të rritur vetefikasitetin, të organizojnë të nxënëit e tyre, dhe t'i dedikojnë



sukseset e tyre, strategjive të të nxënit, që ata kanë përdorur si dhe përpjekjeve të tyre. Si rrjedhojë, pyetjet strategjike përfshijnë edhe kohën e përshtatshme të pritjes, çfarë rrit besimin e nxënësve në aftësinë e tyre për të reaguar në mënyrë kuptimplotë (Rowe, 2003).

Mësuesit të cilët planifikojnë dhe bëjnë pyetje strategjike, gjithashtu, rrisin aftësinë për të dëgjuar nxënësit e tyre. Mësuesit duhet të planifikojnë pyetjet e tyre, në vend që t'i improvizojnë ato, pasi vetëm në këtë mënyrë nxisin diskutimet në klasë, të cilat përqendrohen në përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënit.

## 1.7 Çështja e motivimit në kontekstin shqiptar

Mësuesit shqiptarë përballen çdo dite me klasa të mëdha në numër e me nxënës jo të motivuar gjatë përvetësimit së gjuhës së huaj në shkollat e mesme. Arsytet e rënies së motivimit mund të jenë të shumta, ndër të cilat mund të përmendim; Numri i madh i nxënësve për klasë, koha jo e mjaftueshme për t'i aktivizuar të gjithë nxënësit gjatë orës mësimore dhe roli dominues i mësuesit gjatë procesit mësimor, ku nxënësit kanë kryesisht një rol pasiv.

Siç argumenton dhe Hamp-Lyons (2007), studimet empirike në mbarë botën tregojnë se disa komponentë kyç të rëndësishëm në mësimin e gjuhës së huaj janë; koha për të nxënë, motivimi për të nxënë, mundësia për të praktikuar gjuhën, klasa të vogla, besimi në përdorimin e gjuhës, klasa të pajisura me teknologji bashkëkohore dhe mësues të trajnuar.

Është e rëndësishme të identifikojmë burimin e motivimit të nxënësve në mënyrë që mësuesit të përdorin mjete, metoda dhe strategji të ndryshme për të rritur nivelin e motivimit të nxënësve. Për të kuptuar motivimin për të nxënë kemi përzgjedhur të trajtojmë teoritë kryesore të motivimit dhe më pas do të identifikojmë komponentët e motivimit për të nxënë. Siç argumenton edhe Pintrich (2003), disa burime të motivimit të nxënësve janë:

*“Disa nxënës mund të motivohen dhe të mbështeten qëndrueshëm nga vetbesimi i tyre, të tjerë motivohen duke punuar shumë, për të arritur qëllimet, interesat e ndryshme personale, besimet apo faktorët kontekstualë që drejtpërdrejtë motivojnë, mbështesin dhe drejtojnë sjelljen e tyre. Në këtë pikë të zhvillimit të teorive të motivimit është më produktive të kuptojmë mënyra të ndryshme si dhe faktorët e*

*ndryshëm kontekstualë dhe personalë, të cilët bashkëveprojnë për të krijuar modele të ndryshme të sjelljes së motivuar” (f. 671).*

Argumenti i mësipërm përmbledh esencën e teorive dominuese të motivimit për të nxënë. Nëse trajtojmë besimet dhe vetefikasitetin e nxënësve, si motivohen ata për të punuar fort, për të arritur qëllimet e tyre, do të thotë që, ne po përpiqemi të kuptojmë motivimin nga një perspektivë psikologjike në nivelin individual të nxënësit. Në qoftë se do të marrim në konsideratë faktorët kontekstualë si ambientet e shkollës dhe ndikimin e tjerëve, atëherë motivimin do të studiojmë nga një perspektivë kontekstuale.

Përsa i përket ndikimit të vlerësimit në motivimin e nxënësve kemi përzgjedhur ta trajtojmë motivimin nga këndvështrimi psikologjik, pra në nivelin individual të nxënësit.

## **1.8 Kuptimi dhe rëndësia e motivimit për të nxënë**

Termi “*motivim*” vjen nga rrënja e fjalës *motiv*, që do të thotë, “diçka që nxit dikë të veprojë”. Duke përdorur këtë rrënjë, ne mund ta përcaktojmë motivimin si diçka që drejton dhe orienton sjelljen drejt një qëllimi. Një tjetër mënyrë për të shprehur këtë koncept është se motivimi është një sjellje me një qëllim të drejtuar, i kombinuar me përpjekjet për të punuar drejt qëllimit. Në një mënyrë shumë reale, motivimi orienton të nxënësit e, i vë nxënësit në drejtimin e duhur dhe i mban të angazhuar.

Motivimi është një çështje kyç në përvetësimin e gjuhës të huaj, pasi përvetësimi i gjuhës së huaj ka një ndikim të rëndësishëm në natyrën sociale të nxënësve duke u diktuar atyre të përshtaten me sjellje të reja sociale dhe kulturore (Gardner 1979, Williams, 1994). Duke pasur parasysh se motivimi është një konstrukt kompleks dhe shumë dimensional, ndikimi i të cilit është si i brendshëm dhe i jashtëm, Williams dhe Burden (1997) i ndajnë komponentët motivues në dy kategori: ndikime të brendshme dhe të jashtme, me një numër nënkomponentësh.

Shoqata e Psikologëve Amerikane (APA, 1997), në botimin e saj, “Parimet me në qendër nxënësin”, përmbledh faktorët e brendshëm (nënkontrollin e nxënësve) dhe faktorët e mjedisit (kontekstualë), të cilët bashkëveprojnë me njëri tjetrin.

Nga katërmëdhjetë parimet, tri lidhen drejtpërdrejt me motivimin për të nxënë:

*Parimi i parë:* Lidhet me ndikimet motivuese dhe emocionale të të nxënësve, të cilat shkaktohen nga gjendja emocionale, bindjet, interesat, qëllimet dhe shprehjet e të menduarit.

*Parimi i dytë:* I referohet krijimtarsisë së nxënësve, të menduarit e nivelit të lartë dhe kureshtjen e natyrshme, të cilat ndikojnë në motivimin e brendshëm, për të nxënë. Motivimi i brendshëm, për të nxënë stimulohet nga detyrat e reja dhe të vështira, të rëndësishme për interesat personale, të cilat sigurojnë zgjedhje personale dhe të kontrollit.

*Parimi i tretë:* Ka të bëjë me ndikimin e motivimit gjatë përpjekjeve të nxënësve. Nëse praktika e orientuar nuk ka motivim, gatishmëria për të vazhduar përpjekjet nuk është e detyruar.

Këto tri parime tregojnë gamën e faktorëve që ndikojnë në nxitjen e motivimit për të nxënë. Ata përfshijnë të qenit nxënës, të shprehur nëpërmjet vlerave dhe qëndrimeve, përfshirjen e nxënësve në mësim, kuptimin e tyre të kontrollit dhe vetefikasitetit, si dhe vullnetin e nxënësve për të ushtruar përpjekje, në arritjen e qëllimit të të nxënësve.

Studiues të ndryshëm kanë ngritur hipoteza të ndryshme rreth motivimit për të nxënë, pasi motivimi nuk mund të vërehet drejtpërdrejt dhe të matet saktësisht. Në përgjithësi, hulumtuesit shqyrtojnë shenjat, sjelljet, fjalët dhe tregimet e njerëzve, të cilat shërbejnë si tregues të interesit, përpjekjes dhe këmbënguljes (Ginsberg dhe Wlodkowski, 2000).

## **1.9 Teori të motivimit**

Përpara se të trajtojmë disa qasje të ndryshme, për të kuptuar motivimin nga perspektiva psikologjike, fillimisht do të trajtojmë disa teori të mëparshme të motivimit, si: motivimin e brendshëm dhe të jashtëm. Më tej do të përqendrohemi në trajtimin e disa teorive konjitive të motivimit, të cilat do të na shërbejnë si një sfond i përgjithshëm teorik për të kuptuar motivimin.

### **1.9.1 Teori të hershme të motivimit**

Gardner dhe Lambert (1959, 1972) janë studiuesit e parë, të cilët hodhën themelet e hulumtimit në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj. Ata kanë propozuar dy orientime të motivimit: orientim integruar dhe orientim

instrumental. Orientimi integrues thekson faktin që nxënësit janë të motivuar të mësojnë gjuhën e huaj, për shkak se ata duan të mësojnë më shumë rreth kulturës ose komunitetit të cilit i përket gjuha. Nga ana tjetër orientimi instrumental thekson faktin se, nxënësit janë të motivuar të mësojnë gjuhën e huaj, pasi ata mund të përfitojnë duke e përdorur atë si një instrument në jetën e tyre.

Pas shumë hulumtimeve ndër vite, qasja e motivimit integrues dhe instrumental është konsideruar e pamjaftueshme për të shpjeguar motivimin në kontekstin e gjuhës së huaj, si rrjedhojë, janë krijuar teori më të sofistikuara për të shpjeguar proceset motivuese në mësimin e gjuhës, duke përfshirë edhe motivimin e brendshëm dhe të jashtëm (Brown, 1994; Dickinson, 1995; Dörnyei, 1994a). Sipas Covington (2000), “Individët janë të predispozuar të veprojnë për arsye të jashtme kur ata parashikojnë një lloj përfitimi të tillë si; notat e mira apo lavdërimi“. Covington i konsideron këto shpërblimeve si, “të jashtme”, pasi ato nuk janë të lidhura me veprimin. Në të kundërt, “individët, të cilët kanë motivim të brendshëm, përfshihen në aktivitete me dëshirën e tyre”(f. 22-23). Ky motivim është përcaktuar si i brendshëm, pasi shpërblimet janë pjesë e veprimeve dhe veprimet shërbejnë si përforsim i tyre.

Një aspekt tjetër i motivimit të brendshëm është i lidhur me zgjedhjet dhe vetbesimin individual. Motivimi i brendshëm, sipas Deci dhe Ryan (1985, 2000), është i barazvlershëm me këto dy nocione. Deci dhe Ryan (2000) kanë arritur në përfundimin se: “Sjelljet me motivim të brendshëm, të cilat kryhen jo nga interesi, por për të kënaqur nevojat e lindura psikologjike për kompetencën dhe autonominë, janë prototip i sjelljes së vetbesimit“(f. 65). Kjo nënkupton se, nëse nxënësit mund të bëjnë zgjedhje dhe të kontrollojë procesin e të nxënës, atëherë, ka të ngjarë që ata të motivohen së brendshmi. Por, sipas Rueda dhe Chen (2005), motivimi në përvetësimin e gjuhës së huaj përcaktohet nga, “Perceptimi i individit rreth gjuhës që po studion, ndonëse ndikimi i komponentit social mbi perceptimin e nxënësve nuk është marrë në konsideratë në studimet e mëparshme“ (f. 212).

## **1.9.2 Motivimi i brendshëm dhe i jashtëm**

Motivimi i brendshëm dhe i jashtëm janë kushtet kyçe, për të kuptuar më shumë dimensionin psikologjik të motivimit. Përkufizimet dhe përdorimi e tyre janë të lidhura ngushtë me shumë elementë të tjerë të motivimit, të cilët do t’i trajtojmë më poshtë.

“I brendshëm” do të thotë diçka ekzistuese brenda nesh, e cila nuk vjen nga jashtë. Nolen dhe Nicholls (1993) kanë përcaktuar motivimin si “një shtytje e brendshme për t’u angazhuar apo për të kryer një veprim“ (Nolen dhe Nicholls, 1993, cituar nga Murphy dhe Alexander, 2000, f. 10).

Artelt (2005) ka identifikuar dy forma të motivimit brendshëm, të cilat kanë në qendër individin dhe veprimin. Sipas tij, “nxënësit mund të studiojnë, kryesisht, për shkak se dëshirojnë të fitojnë njohuri të caktuara, ose ngaqë janë të interesuar në një temë të veçantë“ (f. 233-234). Deci dhe Ryan (1985), gjithashtu, kanë argumentuar se, “Motivimi i brendshëm nxitet kur veprimi përjetohet si autonom dhe njëkohësisht, konteksti mbështetës i të nxënësve si dhe vetbesimi sigurojnë kushtet për zhvillimin e motivimit të brendshëm“ (f. 29).

Motivim “i jashtëm” do të thotë “diçka që vjen nga jashtë”. Sipas Artelt (2005), motivimi i jashtëm i referohet stimujve të jashtëm të të nxënësve, nëse bazohemi në nocionin biheiviorist të përforcimit. Në qoftë se nxënësit kanë motivim të jashtëm, ata angazhohen në një sjellje të caktuar, pasi “përgjigjet e parashikuara kënaqin nevojat e tyre (nevojat kryesore), ose janë një formë e modifikuar shoqërore për të kënaqur nevojat kryesore (p.sh; prestigji = nevojë dytësore)“ (f. 233).

Maehr dhe Stallings (1972) kanë studiuar nxënësit që kryejnë detyra të lehta dhe të vështira, nën ndikimin e motivimit të brendshëm dhe të jashtëm. Ata kanë zbuluar se, nxënësit të cilët kishin punuar në kushte të motivimit të brendshëm, vazhdonin të ishin të interesuar të punonin në detyra të vështira, ndërsa, nxënësit të cilët kishin punuar në kushte të motivimit të jashtëm, kishin humbur interesin e përpjekjeve drejt detyrave të vështira, duke preferuar të bënin vetëm ato më lehtë (Hughes, Sullivan dhe Mosley, 1985).

Condry dhe Chambers (1978) kanë arritur në përfundimin se nxënësit në grupin e motivimit të jashtëm ishin më shumë të orientuar për të dhënë përgjigje të dëshiruara, ndërsa nxënësit në grupin e motivimit të brendshëm ishin të prirur të përdornin qasje më kuptimplota për të kuptuar detyrat.

Artelt (2005), gjithashtu, ka theksuar rëndësinë e forcave të jashtme të tilla si shpërblimet dhe dënimet. Ky raport nënkupton ndikimin e të tjerëve në kontekstin shkollor, për shembull; mësuesit janë zakonisht ata të cilët japin shpërblime dhe ndëshkime, kur shokët e klasës studiojnë dhe krahasohen me ta. Harter dhe Jackson (1992) konfirmojnë rëndësinë e ndikimit nga të tjerët, veçanërisht nga mësuesit. Sipas

tyre, motivimi i jashtëm është; “Orientimi, kur nxënësit janë të motivuar nga dëshira për të marrë nota të larta, për të fituar besimin e mësuesve. Pra, për të përmbushur kërkesat e jashtme të sistemit shkollor “(Harter dhe Jackson, 1992, cituar nga Murphy dhe Alexander, 2000, f. 13). Pintrich (2003) e ka klasifikuar motivimin e jashtëm në katër kategori:

1. I jashtëm; I cili kontrollohet nga të tjerët ose nga kufizimet e jashtme të tilla si, shpërblimet
2. Ndikimi i të tjerëve; Në këtë rast kontrolli perceptohet si i jashtëm, pasi individi kërkon miratimin e të tjerëve
3. Identifikues; Ku ka më shumë kontroll të brendshëm dhe vetë mbështetje të vlerave dhe qëllimeve
4. Integruer; Pasqyron kontroll të lartë të brendshëm dhe harmoni midis vetes, vlerave dhe qëllimeve“ (f. 673).

Pintrich (2003) ka prezantuar një nocion të rëndësishëm të idesë së “vazhdimësisë” në kuptimin e motivimit të brendshëm dhe të jashtëm, duke argumentuar se këto lloje motivimi formojnë një vazhdimësi nga kontrolli i jashtëm tek kontrolli i brendshëm, apo vetbesimi.

### **1.9.2.1 Vazhdimësia në motivimin e brendshëm dhe të jashtëm**

Bazuar në argumentet e Pintrich (2003), do të shqyrtojmë idenë e një vazhdimësie të motivimit të brendshëm dhe të jashtëm dhe ndikimin e saj në motivimin e nxënësve. Sipas Pintrich (2003), “Stile të ndryshme të motivimit mund të çojnë në rezultate të ndryshme, me një marrëdhënie, përgjithësisht, pozitive midis stileve të brendshme, angazhimit në shkollë, rezultateve dhe performancës së mirë dhe një mirëqenie psikologjike“ (f. 673). Ky përgjithësim na tregon se, motivimi i brendshëm ka më shumë gjasa të nxisë motivimin e nxënësve, sesa motivimi i jashtëm, pasi nxënësit, të cilët kanë tendencë të investojnë përpjekje gjatë të nxënësve zhvillojnë interesin, vazhdojnë drejt objektivave të tyre dhe kanë vetbesim për të përmbushur detyrat me sukses.

Artelt (2005) gjithashtu, ka pohuar se; marrëdhënia midis motivimit të brendshëm dhe të jashtëm është plotësuese. Ai argumenton se, “motivimi i jashtëm nuk është thjesht e kundërta e motivimit të brendshëm, por janë të dy të lidhur pozitivisht me njëri-tjetrin” (f. 235). Një shembull i tillë janë nxënësit të cilët mund të

punojnë në një temë të caktuar. Nëse ata janë të interesuar për këtë temë, mësojnë me dëshirë në lidhje me të, kemi të bëjmë me motivimin e brendshëm. Ndërsa kur ata janë të motivuar së jashtëmi për të arritur rezultate të larta kemi të bëjmë me motivimin e jashtëm.

Jalongo (2007), njëkohësisht, pohon se; “Motivimi i brendshëm dhe i jashtëm ekziston në një lloj vazhdimësie, duke filluar nga motive që janë jashtë vetes drejt atyre që janë thellë brenda vetes“ (f. 402). Në bazë të këtyre vëzhgimeve, është e papërshtatshme t’i identifikojmë këto dy lloje të motivimit si; antagoniste ose kundërta. Pra, dy llojet e motivimit janë të kombinuara dhe të lidhura pozitivisht dhe plotësojnë njëra tjetrën.

Motivimi i jashtëm mund të ndikojë si pozitivisht, ashtu edhe negativisht në motivimin e brendshëm. Një shembull tipik i ndikimit negativ është, “Shpërblimi, i cili mund të ulë motivimin e perceptuar, duke ndryshuar përfitimet e njerëzve si pasojë e sjelljes së tyre” (Cameron, Pierce, Banko dhe Gear 2005, f. 643). Me fjalë të tjera, nxënësit mund kenë rënie të interesit dhe përpjekjeve, të cilat rezultojnë në trajtimin e sjelljes së tyre si të motivuar nga jashtë, duke ulur nivelin e brendshëm të motivimit.

Përpos ndikimit negativ, Cameron et al., (2005) kanë zbuluar se; në qoftë se arritja e standardeve sfiduese është e lidhur me shpërblime, ajo, gjithashtu, mund të jetë një mënyrë efektive për të nxitur motivimin e brendshëm të nxënësve. Kjo tregon se si shpërblimi mund ndikojë pozitivisht dhe negativisht në nivelin e motivimit të brendshëm.

Kur nxënësit janë të motivuar së brendshmi, përpjekjet drejt nxitjes së të nxënit përmes motivimit të jashtëm, zakonisht, çojnë në rënie të motivimit të brendshëm, veçanërisht, në detyra sfiduese. Përpos kësaj, kur nxënësve, fillimisht, u mungon motivimi i brendshëm, një program i planifikuar me kujdes i shoqëruar nga motivimi i jashtëm, mund të çojë në zhvillimin e interesit dhe, në këtë mënyrë, nxitjen e motivimit të brendshëm

Më lart kemi përcaktuar dhe kategorizuar motivimin e brendshëm dhe të jashtëm, si dhe kemi argumentuar dy llojet e motivimit si një vazhdimësi. Motivimi i brendshëm dhe i jashtëm mund të aplikohen në shumë situata ose sa herë që një individ dëshiron të ndjekë një qëllim të veçantë. Këto janë koncepte shumë të dobishme për studiuar orientimin e motivimit.

### **1.9.3 Teoritë konjitive të motivimit**

Qasja psikologjike për të kuptuar motivimin ka shumë rëndësi për teoritë konjitive të motivimit. Burime të ndryshme të njohjes të tilla si: nevoja për arritje, ankthi ndaj dështimit, ndjenja e vetbesimit, ndjenja e kontrollit, perceptimi i kompetencave, kuptimi i perceptuar, perceptimi i vetefikasitetit dhe orientimi i qëllimit, janë të gjitha fusha mjaft interesante të teorive konjitive të motivimit (Graham dhe Weiner, 1996). Disa teori janë zhvilluar duke u mbështetur në një apo disa nga elementët e mësipërm të njohjes si, teoria e arritjes së qëllimit, teoria e atribuimit, teoria konjitive e vlerësimit, teoria e vetefikasitetit dhe teoria e vetëvlerësimit. Në vijim do të japim një përshkrim të shkurtër të këtyre teorive, i cili do të hapë rrugën për të kuptuar sjelljet e nxënësve në lidhje me motivimin.

#### **1.9.3.1 Teoria e arritjes së qëllimit**

Teoria e arritjes së qëllimit është një teori social-konjitive e mbështetur nga Ames (1984, 1992); Kaplan dhe Maehr (1999); Maehr dhe Midgley (1991). Kjo teori thekson, nevojën për kuptuar orientimin e qëllimit të nxënësve si një nga komponentët e motivimit në teorinë konjitive të motivimit. Këta studiues ndajnë mendimin se nxënësit, të cilët janë të orientuar drejt përvetësimit (Ames, 1984, 1992) apo qëllimeve të detyrës, (Kaplan dhe Maehr, 1999), janë më të motivuar se ata të cilët janë të orientuar drejt performancës dhe egopërfshirjes (Ames, 1984; 1992) apo qëllimeve të egos (Kaplan dhe Maehr, 1999).

Teoria e arritjes së qëllimit trajton orientimin ndaj qëllimit si një pikë hyrëse, për të kuptuar motivimin, çfarë nënkupton se, nxënësit me qëllim detyrën përfshihen, në detyra mësimore me synim të nxënin dhe përmirësimin, ndërsa nxënësit me qëllim egon, përfshihen për t'u dalluar apo krahasuar me të tjerët (Kaplan dhe Maehr, 1999).

Seifert (2004) ka argumentuar se, nxënësit, të cilët përgjithësisht ndjekin qëllimet e përvetësimit, janë vetorganizatorë dhe vetë përcaktues. Përpos kësaj, këta nxënës kanë tendencë të besojnë se, përpjekja e tyre është shkak i suksesit ose dështimit, ata nuk shmangin sfidat dhe janë të gatshëm të marrin përgjegjësi. Nga ana tjetër, nxënësit të cilët ndjekin qëllimet e performancës, janë të shqetësuar për aftësitë dhe jo për përpjekjet duke atribuuar suksesin faktorëve të pakontrollueshëm dhe duke krahasuar performancën e tyre me të tjerët.



### **1.9.3.2 Teoria e atribuimit**

Përveç orientimit të qëllimit, një tjetër element i motivimit në teorinë konjitive të motivimit është atributi shkakor. Teoria e atribuimit, (Weiner, 1985) pohon se, për të kuptuar motivimin, njerëzit janë të shqetësuar për mënyrën si mund të interpretojnë shkaqet e rezultateve të sjelljes së tyre.

Seifert (2004) sugjeron që; në një kontekst shkollor, atributet tipike mund të përfshijnë elementë të tillë si: përpjekja, njohuritë, strategjitë, aftësitë, fati, humori i mësuesve, ose gabimet e bëra nga mësuesit. Në teorinë e atribuimit janë të pranishëm tri dimensionet e shkakut. Ata janë: pozicioni, kontrolli dhe stabiliteti. Shembull i një faktori të brendshëm është përpjekja e një individi, ndërsa kontrolli është shkalla në të cilën nxënësi mund të ushtrojë kontroll mbi procesin e të nxënësit. Sipas Seifert (2004), “Nxënësit të cilët lidhin suksesin dhe dështimin me shkaqet e brendshme dhe të kontrollueshme, kanë më shumë gjasa të ndjejnë krenarinë, kënaqësinë, besimin dhe njëkohësisht kanë një ndjenjë më të lartë vetëvlerësimi“ (f. 140).

Stabiliteti i shkakut në rezultatet e sjelljes është dimension i tretë. Ai ka të bëjë me shkakun e rezultatit të sjelljes, i cili mund të jetë i qëndrueshëm apo i ndryshueshëm dhe mund të ndikojë në jetëgjatësinë e suksesit gjatë një detyrë të veçantë. Nëse një rezultat pozitiv ka ardhur si rrjedhojë e një shkakut të qëndrueshëm, nxënësit presin suksese në të ardhmen.

### **1.9.3.3 Teoria konjitive e vlerësimit**

Në teorinë konjitive të motivimit, perceptimi i kompetencave dhe vendosmëria janë elementë njohës, të rëndësishëm: “Teoria konjitive e vlerësimit është e bazuar në supozimin se, njerëzit kanë nevojë të natyrshme për kompetencë dhe vendosmëri“. Nga kjo perspektivë, “Motivimi i brendshëm i një individi ndikohet nga ndryshimet në ndjenjat e kompetencave dhe vetbesimit“(Cameron dhe Pierce, 1994, f. 364).

Teoria konjitive e vlerësimit është përqendruar në mënyrën sesi një ngjarje e veçantë ndikon ndjenjat e dikujt, në vendosmëri dhe kompetencë. (Deci dhe Ryan, 1985). Teoria e vendosmërisë ka si qëllim “hetimin e rritjes së tendencave të natyrshme dhe nevojave psikologjike të lindura, të cilat janë baza për vendosmërinë dhe integrimin e personalitetit të tyre, si dhe për kushtet të cilat nxisin proceset pozitive“ (Deci dhe Ryan, 2000, f. 68).

### **1.9.3.4 Teoria e vetefikasitetit**

Bandura (1977, 1986) është një mbështetës i teorisë së vetefikasitetit. Ai ka krahasuar ndryshimet në sjelljen e individit, me ndryshime të nivelit dhe forcës së vetefikasitetit. Në këtë teori konjitive, vetefikasiteti përbën një komponent të rëndësishëm të motivimit. Sipas Bandura, Adams dhe Beyer (1977), vetefikasiteti ndikon në zgjedhjen e aktiviteteve. Ata kanë pohuar se; "Vetefikasiteti i një pritshmërie përcakton sesa përpjekje dhe kohë do të investojnë individët dhe, nëse ata do të vazhdojnë të përballen me pengesat dhe përvojat e vështira" (f.126).

Seifert (2004) ka shpjeguar se, teoria e vetefikasitetit është një konstrukt sinonim me vetbesimin. Kjo nënkupton se nxënësit me besim në vetvete kanë më shumë gjasa të ruajnë besimin, pasi ata janë të aftë të kryejnë detyrën e ndërmarrë. Seifert, më tej ka pohuar se; "Nxënësit të cilët janë vetefikasë kanë më shumë gjasa të jenë vetorganizatorë strategjikë dhe metanjohtës, në krahasim me nxënësit që nuk ndjehen vetefikasë" (f. 137). Kur përballen me sfida dhe detyra të vështira, nxënësit të cilët nuk janë vetefikasë do të priren të shmangin detyrën, ndërsa nxënësit vetefikasë janë të gatshëm, t'i trajtojnë problemet. Komponentët e motivimi të përmendura më lart, të tilla si; vetefikasiteti, vetorganizimi dhe përpjekja do të trajtohen më tej në aplikimin e teorisë së motivimit në vlerësim.

### **1.9.3.5 Teoria e vetëvlerësimit**

Teoria e vetëvlerësimit përfshin përpjekjet e nxënësve për të ruajtur apo rritur vetëvlerësimin dhe sjella e tyre mund të shpjegohet dhe kuptohet në lidhje me faktin sesi ata mbrojnë vetëvlerësimin (Covington, 1984). Sipas Seifert (2004), vetëvlerësimi i referohet, "grykimit dhe vlerësimit që dikush i bën vetes" (f. 140). Një person i cili e ka ndjenjën e vetëvlerësimit, është i vetëdijshëm se, ai respektohet dhe vlerësohet nga të tjerët, ndërsa ai i cili nuk ndjehet i denjë, nuk ndjehet i respektuar nga të tjerët. Kjo teori është e lidhur ngushtë me nocionet e përpjekjes dhe aftësisë.

Covington (1984), pohon se, vetëvlerësimi është i lidhur me performancën. Nëse nxënësit kanë aftësi të kryejnë diçka mirë, ata janë të denjë. Siç thekson dhe Seifert (2004); "Performanca është burim i vetëvlerësimit dhe aftësia është burim i performancës" (f. 141).

Përpjekjet, nga ana tjetër, janë gjithashtu, të rëndësishme, kjo për shkak se nxënësit që evitojnë dështimin, kanë tendencë të ruajnë besimin, sepse përpjekja është

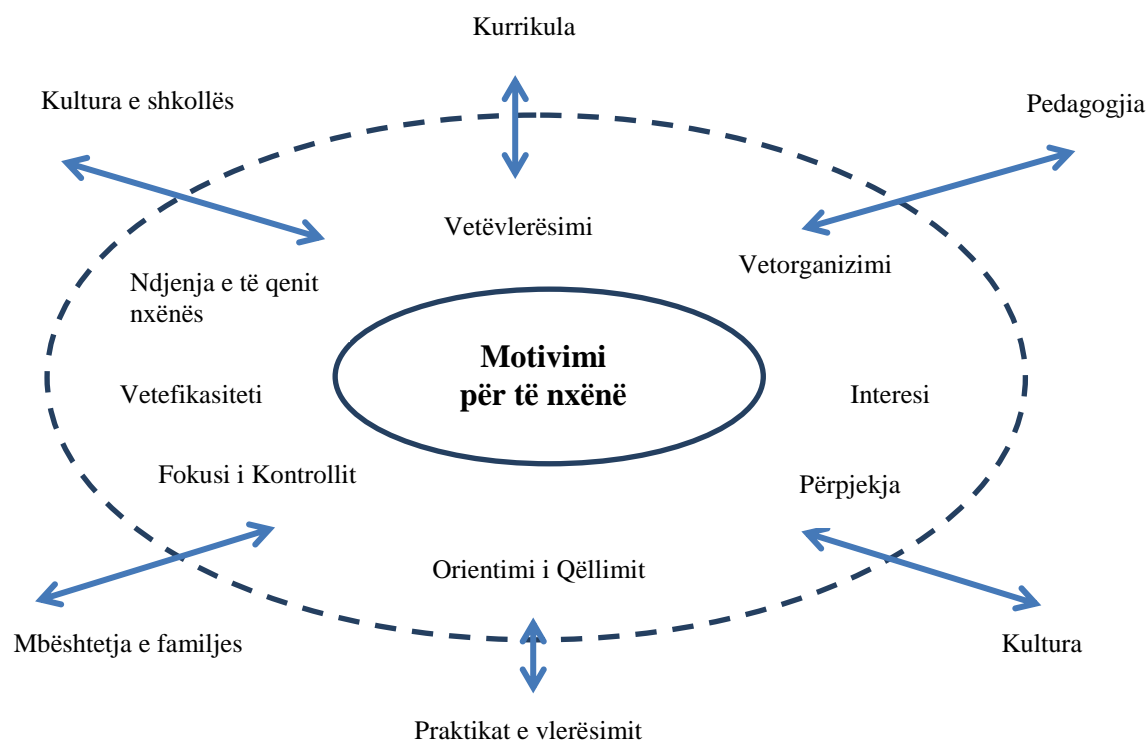
një tregues i aftësisë. Perceptimet dhe nocionet e aftësisë dhe përpjekjes janë, gjithashtu, çështje të rëndësishme, pasi janë të ngulitura në besime kulturore të cilat ndikojnë në motivimin e nxënësve për të nxënë.

Duke u mbështetur në pesë teoritë e mësipërme, komponentë të ndryshëm psikologjikë të motivimit të nxënësve janë propozuar nga shkolla të ndryshme të teorive konjitive të motivimit. Për shembull, teoria e arritjes së qëllimit merr orientimin e qëllimit si një pikënisjeje dhe teoria e vetefikasitetit përqendrohet në vetefikasitetin e nxënësve. Këto teori të motivimit kanë përgatitur terrenin për të kuptuar më të mirë aplikimin e teorive të motivimit gjatë vlerësimit, të cilat do ti trajtojmë në vijim.

### **1.10 Aplikimi i teorisë së motivimit në vlerësim: Këndvështrimi psikologjik**

Në arsim, gjatë procesit të mësimdhënies përdoren mënyra të ndryshme të motivimit. Siç trajtuam më lart, një kuadër gjerësisht i pranuar është të trajtojmë motivimin nga një këndvështrim psikologjik, në nivelin individual të nxënësit. Në vijim, do të shqyrtojmë kornizën e propozuar nga Grupi i Reformës së Vlerësimit (2002a) – Kjo kornizë trajton komponentët e motivimit për të nxënë, në nivelin individual të nxënësit, duke trajtuar motivimin nga një këndvështrim psikologjik.

Harlen dhe Deakin-Crick, (2002), janë të mendimit që motivimi për të nxënë përfshin komponentët e motivimit: “përpjekja”, “orientimi i qëllimit”, “fokusi i kontrollit”, “vetefikasiteti”, “ndjenja e të qenit nxënës“, “vetëvlerësimi”, “vetorganizimi” dhe “interesi” (ARG, 2002 b). Këta komponentë të motivimit janë të ilustruar në figurën e mëposhtme:



**Vetëvlerësimi-** Vlerësimi i përgjithshëm i një individi për veten.

**Vetefikasiteti-** Vetëbesimi i nxënësve për të qenë të suksesshëm.

**Vetorganizimi-** Kapaciteti i nxënësve për të vlerësuar punën e tyre dhe për të programuar të nxënit në vazhdim.

**Fokusi kontrollit-** Nëse nxënësit e kanë nën kontroll të nxënit apo kontrollohen dhe drejtohen nga të tjerët.

**Interesi-** Kënaqësia e përfshirjes në procesin e të nxënit.

**Përpjekja-** Sa i përgatitur është një individ të përpiqet dhe të mos tërhiqet, deri sa të arrijë suksesin.

**Orientimi i qëllimit-** Një grup qëllimesh të sjelljes, të cilat përcaktojnë, sesi nxënësit qasen dhe angazhohen në aktivitete të të nxënit.

**Ndjenja e të qenit nxënës-** Sa i aftë ndjehet individi për të përmbushur detyrat e tij/saj si nxënës.

*Burimi : Assessment Reform Group. (2002a), "Vlerësimi, motivimi dhe të nxënit"*

Duke patur si udhërrëfyese kornizën e mësipërme dhe duke iu referuar literaturës, shkollave të ndryshme të mendimit, dhe gjetjeve të studiuesve të tjerë. Këta tetë komponentë të motivimit i kemi trajtuar në vijim, nga një këndvështrim psikologjik.

### 1.10.1 Përpjekja

Përpjekja përbën një element që mund të përkufizohet në këtë mënyrë; sa një individ është i përgatitur të përpiqet dhe të vazhdojë një detyrë. Nëse nxënësit janë të motivuar, ata investojnë më shumë përpjekje në të nxënë, janë të gatshëm të provojnë edhe të përballen me vështirësi dhe pengesa. Në vend që të heqin dorë, kur përballen me vështirësitë, nxënësit përpiqen, përsëri, për ta përmbushur detyrën.

Sipas Grupit të Reformës së Vlerësimit (2002 a), vlerësimi mund të ndikojë negativisht në përpjekjet e dikujt. Sipas tyre; “përdorimi i vlerësimeve të përsëritura i ndihmon nxënësit, duke i inkurajuar ata, të adoptojnë strategji për të shmangur përpjekjen dhe përgjegjësinë” (f. 4). Nga ana tjetër vihet re një ndikim negativ tek nxënësit me arritje të ulëta, në rastet kur këta nxënës janë të etiketuar si dështakë. Kjo ndikon në mënyrën se si ata ndjehen në lidhje me aftësinë e tyre për të nxënë, ul, gjithashtu, më tej nivelin e tyre të vetëvlerësimit dhe zvogëlon mundësinë e përpjekjeve dhe suksesit në të ardhmen” (Po aty, f. 5).

Brophy (1987) ka hulumtuar rreth sasisë së mundshme të përpjekjeve të investuara nga nxënësit ndaj vlerësimit të dhënë nga mësuesit dhe ka arritur në përfundimin se, “Feedback-u vlerësues i mësuesve mund të udhëheqë përpjekjet e nxënësve në të ardhmen, duke identifikuar tema të cilat janë mësuar dhe kanë nevojë për vëmendje shtesë”. (Brophy 1987, cituar nga Hancock, 2007, f. 216).

Çfarë u përcaktua më lart, dëshmon një marrëdhënie të ngushtë të vlerësimit dhe përpjekjeve, por, gjithashtu, thekson rëndësinë e rolit të feedback-ut për të ndihmuar nxënësit në hapat e ardhshëm.

Përpjekja është një ndër elementët motivues për nxënësit, megjithatë, sasia e përpjekjeve, që një nxënës investon varet dhe ndikohet edhe nga faktorë të ndryshëm si: interesi, niveli i përkushtimit dhe besimi.

### **1.10.2 Orientimi i qëllimit**

Meece, Blumenfeld dhe Hoyle (1988) e kanë përcaktuar orientimin e qëllimit si: Një grup të qëllimeve të sjelljes, të cilat përcaktojnë, sesi nxënësit qasen dhe angazhohen në aktivitete të të nxënës. Wentzel (1989) i përcakton qëllimet që duan të arrijnë nxënësit, pa marrë parasysh nëse janë mësimore apo sociale. Ky besim zgjeron fushëveprimin e orientimit të besimit, përtej arritjeve mësimore duke theksuar rëndësinë e aspekteve sociale në arritjen e një qëllimi.

Grupi i Reformës së Vlerësimit (2002 a), përgjithësisht, dallon orientimin e nxënësit drejt qëllimeve të tyre, përgjatë dy dimensioneve. Një dimension është qëllimi i kryerjes me sukses të një detyre ose testimi dhe, dimension tjetër është të perceptojë qëllimin si proces i të kuptuarit dhe pajisjen e vetes me njohuri. Nëse kjo e fundit është e pranishme, nxënësit mund zhvillojnë ndjenjën e zotërimit të të nxënës dhe të përdorin vlerësimin, si një mjet për të arritur këtë qëllim. Por, nëse është i

pranishëm dimensiononi i parë, ai sugjeron se të nxëniti nuk mund të jetë i sigurt dhe nxënësit mund të priren të krahasojnë veten me shokët e tyre. Sipas kësaj teorie ka të ngjarë që, ndjekja e qëllimit do t'i ndalë nxënësit në momentin e marrjes së rezultateve të vlerësimit. Tipet e qëllimeve janë të natyrave të ndryshme, por nuk janë në kundërshtim me dallimin e propozuar nga Grupi i Reformës së Vlerësimit (2002a). Katër kategoritë e mëposhtme mund të identifikojnë orientimin e qëllimit në:

### **1.10.2.1 Ego apo qëllime sociale**

Meece, Blumenfeld dhe Hoyle (1988) kanë theksuar se, qëllimet e nxënësve janë të projektuara, për të demonstruar aftësi të larta. Kjo aftësi është përcaktuar si, ego apo si qëllime sociale dhe kanë zgjeruar përkufizimin e dhënë nga Wentzel (1989) në; “Qëllimi social është i lidhur me mënyrën, sesi nxënësit fitojnë njohjen nga mësuesit”. Nëse ky raport funksionon, vlerësimi do të jetë shumë inkurajues për këta nxënës, pasi ata mund të marrin nga mësuesit e tyre lavdërimet apo komentet pozitive.

Butler (1993) e përcakton më tej, përfshirjen e egos, dhe sugjeron se, qëllimi kryesor i sjelljes së nxënësve është të demonstrojnë aftësitë e tyre superiore. Ky aspekt i orientimit të qëllimit është i lidhur ngushtë me marrëdhënien e tyre sociale me shokët dhe mësuesit, dhe, siç u diskutua më lart, kjo mund të çojë në krahasime midis nxënësve. Nxënësit mund të synojnë të mposhtin nxënësit e tjerë dhe të tentojnë të shquhen në klasë. Pra, ekziston, një lidhje e ngushtë midis orientimit të qëllimit dhe vetëvlerësimit, pasi dëshira për të shkëlqyer dhe për t'i demonstruar aftësitë dikujt, mund të rrisë vlerën e vetes dhe të përforcojë vetëvlerësimin, i cili është, gjithashtu, një komponentë i motivimit për të nxënë.

### **1.10.2.2 Qëllimi i shmangies së detyrës**

Nxënësit të cilët kanë si qëllim të shmangin detyrën kanë tepër përparësi ta mbarojnë një detyrë me përpjekje minimale. (Meece, Blumenfeld dhe Hoyle, 1988). Këta nxënës ka të ngjarë, të kenë pak ose aspak motivim të brendshëm, rreth aktivitetit mësimor. Jalongo (2007) ka shpjeguar se, “Motivimi i brendshëm gjendet brenda nxënësit dhe procesi i të nxëniti është i dobishëm në vetvete, pasi ai është interesant, emocionues dhe sfidues“ (f. 400).

Nëse nxënësve procesi i të nxënimit i duket disi tërheqës, ata do të kenë iniciativën, për të investuar më shumë përpjekje në të. Kjo nënkupton që nxënësit të cilët kanë tendencë të investojnë përpjekje minimale në një detyrë të caktuar, kanë një nivel relativisht të ulët të motivimit të brendshëm.

Archer (1994) ka përcaktuar më tej se mbështetur në nocionin e shmangies së detyrës, qëllimi i nxënësve është që të investojnë sa më pak përpjekje të jetë e mundur, pasi interesat dhe vetëvlerësimi i tyre nuk lidhen me detyrën. Marrëdhënia midis interesit dhe vetëvlerësimit është i justifikuar, pasi këta komponentë të motivimit janë të ndërvarur, siç i kemi trajtuar edhe më lart.

### **1.10.2.3 Qëllimi i detyrës/Qëllimi i të nxënimit/ Qëllimi i zotërimit**

Kroll dhe Ford (1992) kanë argumentuar se, nxënësit mund të orientohen në mënyrë që të arrijnë qëllimet në detyra, e cila nënkupton se, qëllimi kryesor është detyra. Kjo do të thotë që, aftësitë dhe përpjekjet e tyre luajnë një rol më pak të rëndësishëm.

Greene dhe Miller (1996) kanë përcaktuar qëllimet e detyrës si, qëllimet e të nxënimit. Sipas tyre, këto qëllime nxisin interes ndaj të nxënimit dhe qëllimi është përmirësimi i njohurive dhe i aftësive.

Miller, Behrens, Greene dhe Newman (1993) kanë ndarë, gjithashtu, të njëjtat ide dhe kanë pohuar se, qëllimet e të nxënimit janë të lidhura, kryesisht, me përvetësimin e aftësive të reja, ose përmirësimin e njohurive të tyre, edhe nëse kjo do të thotë të bëjnë gabime gjatë rrugës.

Këto përkufizime pasqyrojnë, sesi nxënësit përpiqen të mësojnë në mënyrë që, të fitojnë njohuri përmes zotërimit të një detyre të caktuar. Qëllimet e detyrës dhe të nxënimit janë përdorur në mënyrë të ndërsjellë nga disa studiues, duke shtuar edhe termin “qëllimi i zotërimit”.

Meece, Blumenfeld dhe Hoyle (1988) i janë referuar qëllimeve të detyrës, si qëllimet e zotërimit ku nxënësit, në mënyrë të pavarur, zotërojnë dhe kuptojnë detyrën e tyre, pa marrë parasysh, nëse ajo është qëllim i detyrës, të nxënimit apo zotërimit. Me zotërimin e suksesshëm të një detyre të caktuar, nxënësit mund të pranojnë rolin pozitiv të përpjekjeve. Siç është vënë në dukje dhe nga Bouffard, Boisvert, Vezeau dhe Larouche (1995), “Ekziston një lidhje e fortë ndërmjet orientimi të qëllimit të nxënësve dhe përpjekjeve të kryera nga ata.

## **1.10 2.4 Qëllimet e performancës**

Qëllimet e performancës në përkufizimin e Grupit të Reformës së Vlerësimit (2002b) i referohen, qëllimeve të nxënësve në kryerjen e detyrave edhe në vlerësime. Miller et al., (1993) i kanë përcaktuar qëllimet e performancës në lidhje me ata nxënës të cilët kanë vetëvlerësim pozitiv, përse i përket aftësive të tyre dhe përpiqen të evitojnë ato negative. Këta nxënës zgjedhin të kryejnë detyra të lehta për të mos rrezikuar me një vlerësim negativ.

Butler (1995) gjithashtu, ka sugjeruar se në qëllimet e performancës, qëllimi kryesor i nxënësve është të shfaqen më mirë se shokët e tyre me përpjekje minimale. Këta nxënës, shmangin detyra sfiduese dhe siç vë në dukje Nichols (1996), shfaqin këmbëngulje të ulët kur përballen me vështirësi. Në orientimin e qëllimeve të performancës, nxënësit mirëpresin, më shumë feedback pozitiv sesa negativ nga mësuesit. Gjatë përgatitjes së detyrave të vështira, mësuesit duhet të mendojnë sesi të motivojnë nxënësit për të kaluar këto sfida. Implikime të ngjashme mund të përdoren edhe me nxënësit, që kanë orientim të fortë drejt egos ose qëllimeve sociale, pasi këta nxënës preferojnë më shumë gjykim pozitiv.

### **1.10.3 Fokusi i kontrollit**

Fokusi i kontrollit nënkupton faksin sesa nxënësit e kanë nën kontroll të nxënës, ose nëse ata kontrollohen apo drejtohen nga të tjerët. Termi “të tjerët” përfshin mësuesit, prindërit apo presionin shoqëror. Siç kanë sugjeruar dhe Konold, Miller dhe Konold (2004), është më mirë, nëse nxënësit e kontrollojnë dhe e drejtojnë të nxënës, pasi në këtë mënyrë vlerësimi kthehet në një lloj të nxënës, çfarë do të thotë që, nxënësit duhet të zhvillojnë strategji të përshtatshme për të përmirësuar performancën e tyre edhe, ndonëse, ata mund kenë mbështetje në procesin e zhvillimit të strategjive të të nxënës, procesi i të nxënës drejtohet nga ata.

Disa nga strategjitë të cilat kontribuojnë në përmirësimin e mbajtjes nën kontroll të të nxënës janë: vetëvlerësimi dhe vlerësimi i njëri-tjetrit. Stipek (2002) ka sugjeruar se, vetëvlerësimi, shpesh, ndikon në rritjen e vetbesimit të nxënësve. Në qoftë se ata e dinë se, çfarë është e nevojshme për t’u përmirësuar, ata kanë nën kontroll rezultatet e arritjeve, të cilat, shpesh, përmirësojnë të nxënës e tyre. (Weiner, 1992; Stiggins, 1998). Kjo thekson, rëndësinë e vetëvlerësimit dhe vlerësimit të njëri-



tjetrit, për shkak se, jo vetëm nxit vetbesimin, por edhe kontrollin ndaj të nxënit, duke u dhënë atyre një ndjenjë kontrolli ndaj procesit mësimor.

Grupi për Reformën në Vlerësim (1999) ka argumentuar se përmes përfshirjes së drejtpërdrejtë në vlerësimin e punës së tyre, nxënësit mund të kenë qasje ndaj informacionit, në lidhje me performancën e tyre si dhe rreth mënyrës se si të orientojnë përpjekjet e tyre të mëvonshme.

Ndërgjegjësimi i të nxënit dhe aftësia e nxënësve për të vetë drejtuar të nxënit përbën një rëndësi të veçantë, në kuadrin e inkurajimit të të nxënit gjatë gjithë jetës. Kështu, në vlerësimin për të nxënë, duhet të përfshihen edhe nxënësit, pasi vetëvlerësimi është një nga elementet më të rëndësishëm gjatë procesit të mësimdhënies.

#### **1.10.4 Vetefikasiteti**

Vetefikasiteti ka të bëjë me, vlerësimet në rastet kur një nxënës mund të organizojë dhe kryejë veprime të nevojshme në situata, të cilat përmbajnë elementë të paqartë, të paparashikueshëm dhe stresues (Bandura dhe Schunk, 1981). Në këtë përkufizim, vetefikasiteti është i lidhur ngushtë me vetëbesimin, dhe me faktin sesi perceptohet aftësia e dikujt, gjë e cila ndikon drejtpërdrejt në vlerësim. Besimi në vazhdimësinë e të nxënit, ose në një vlerësim detyre, është një nga komponentët, që motivon nxënësit dhe, gjithashtu, një faktor përcaktues, që ndikon në perceptimin e nxënësve, rreth nivelit të kompetencës së tyre në përmbushjen e një detyre të veçantë.

Bandura (1986) shton se, individët me vetefikasitet të ulët tentojnë të shmangin detyrat, të cilat i mendojnë se janë përtej aftësive të tyre, duke zgjedhur detyrat më të lehta, ku shanset për sukses janë më të mëdha. Gjithashtu, Schunk dhe Swartz (1993) mendojnë se, vetefikasiteti mund të ndikojë në zgjedhjen e detyrave, përpjekjeve dhe vendosmëri, duke sugjeruar një marrëdhënie midis vetefikasitetit dhe komponentëve të tjerë të motivimit siç është përpjekja.

Në studimin e Nichols dhe Utesch (1998) u mbështeten gjetjet e Ames (1984), Nichols dhe Miller (1994), të cilët kanë nxjerr në pah se “Vetë perceptimi i aftësisë së nxënësve (vetefikasiteti) është i lidhur pozitivisht me arritjet dhe motivimin e nxënësve”.

### 1.10.5 Ndjenja e të qenit nxënës

Grupi për Reformën në Vlerësim (2002a) ka përkufizuar, “ndjenjën e të qenit nxënës”, si besimin tek nxënësit për të mësuar nga përvojat në klasë. Ilustrimi i Covington (2000) rreth motivimit të brendshëm, sjell njohuri të reja për të kuptuar sesi mund të nxitim ndjenjën e qenit nxënës.

Covington (2000) ka shpjeguar se, në çfarë rrethanash nxënësit kanë më shumë gjasa të vlerësojnë atë, që ata janë duke mësuar dhe të shijojnë procesin e të mësuarit. Ai ka paraqitur tre kushte:

*Së pari;* Covington (2000) beson se, edhe kur vlerësimi jepet në formën e notës, nxënësit mund të kenë motivim të brendshëm. Kushti është që, “Nxënësit kanë si orientim qëllimi që të marrin nota të larta, (p.sh. në qoftë se, ata përdorin notat si feedback, për mënyrën sesi ata mund të përmirësohen dhe të nxënë më shumë). Në këtë mënyrë, ata do të vlerësojnë arritjet e tyre pozitive (f. 24). Ky kusht i Covington përkon edhe me gjetjet e Kroll dhe Ford (1992), Greene dhe Miller (1996), Miller et al., (1993) dhe Meece et al., (1988) në lidhje me diskutimin e orientimit të qëllimit, ku Covington, (2000) ka theksuar se, “Fakti kryesor është sesi nxënësit, përcaktojnë të nxënit e tyre në fillim, pasi vlerësimi i nxënësve varet nga arsyet e tyre fillestare të nxënies dhe kuptimi, që ata i japin notave të tyre“ (f. 24). Me fjalë të tjera, në qoftë se nxënësit kanë një orientim qëllimi detyre / mësimi / zotërimi, ata kanë më shumë gjasa të bashkëngjitin një qëllim të të mësuarit me notën dhe, në këtë mënyrë, kanë tendencën të vlerësojnë se çfarë do të mësojnë më tej.

*Së dyti;* Covington (2000), ka shpjeguar se, nxënësit e vlerësojnë atë që po mësojnë, nëse ndjehen të suksesshëm. Ai, gjithashtu, ka pohuar se; “Duke qenë të suksesshëm në studimet e tyre, nxënësit promovojnë një vlerësim, për atë që po mësojnë“ (fq 24).

*Së treti;* Covington (2000), vëren se, “Nxënësit e shijojnë më shumë procesin e të nxënit, kur ai lidhet me interesat e tyre dhe nxënësit, të cilët kanë tendencë, të bëjnë shkollën më interesante, duke kërkuar të bëjnë atë, që është në interes të tyre, madje edhe në rastin e detyrave të mërzitshme“(f. 24). Duke marrë parasysh këtë kusht, kur mësuesit vlerësojnë, duhet të zbulojnë interesat e nxënësve dhe të sugjerojnë aktivitete që i zgjojnë këto interesa.

Për të përfunduar, duke qenë se ka më shumë mundësi që nxënësit të zhvillojnë ndjenjën e të qenit nxënës dhe ta shijojnë procesin e të mësuarit, nëse ata

janë të orientuar drejt një qëllimi detyre, ndjehen të suksesshëm dhe detyra ose vlerësimi është me interes për ta.

### **1.10.6 Vetëvlerësimi**

Sipas Cast dhe Burke (2002), vetëvlerësimi nënkupton; “Vlerësimin e përgjithshëm pozitiv të një individi për veten,” (f. 1042), i cili përbëhet nga dy dimensione të dallueshme: kompetenca dhe vlera.

*Dimensioni i parë:* Bazohet tek vetefikasiteti dhe ka të bëjë me shkallën e perceptimit të vetvetes, si të aftë dhe efikasë.

*Dimensioni i dytë:* Bazohet tek vlera dhe përfshin shkallën, në të cilën individët ndjehen persona me vlerë.

Ndër të gjithë komponentët e motivimit, vetëvlerësimi është një nga më të rëndësishmit, pasi ka gjetur një mbështetje të fortë në studime të ndryshme. Siç ka theksuar dhe Nichols, (1998), ”Ekziston një marrëdhënie pozitive midis motivimit të nxënësve dhe vetëvlerësimit ndaj arritjeve akademike dhe suksesit shkollor“ (f. 272).

Gjithashtu Marsh (1990) ka argumentuar se, nxënësit me vetëvlerësim të lartë kanë më shumë gjasa të jetë të suksesshëm në shkollë. Sidoqoftë ndaj këtij problemi ngrihen këto pyetje: “Si mund të nxitet vetëvlerësimi i nxënësve?”, apo më saktë, ”Si mund t’i ndihmojnë mësuesit, nxënësit, për të rritur vetëvlerësimin e tyre?“. Disa sugjerime janë dhënë nga mësues në English Journal (1992), në një tryezë të rrumbullakët me temë; ”Balancimi i vetëvlerësimit dhe standarde rigorozë mësimore”. Në përgjigje të pyetjeve të mësipërme, vjen gjithashtu, dhe studimi i Reinert dhe Jennerjohn (1992), të cilët kanë theksuar se, mësuesit kurrë nuk duhet t’i gënjejnë nxënësit, për t’i bërë ata, të ndjehen mirë. Është sugjeruar, gjithashtu, se mësuesit nuk duhet të përdorin vlerësimin e tyre si kërcënim dhe është e rëndësishme, që të mos nënvlerësojnë inteligjencën e nxënësve, e cila i ndihmon ata të ndërtojnë vetëvlerësimin, në qoftë se ata ndjehen të lirë të shprehin mendime të ndryshme dhe inkurajohen të marrin pjesë në diskutime në klasë.

### **1.10.7 Vetorganizimi**

Sipas Grupit të Reformës së Vlerësimit (2002a), vetorganizimi i referohet, kapacitetit të nxënësve për të vlerësuar punën e tyre dhe për të bërë zgjedhje në lidhje

me hapat e ardhshëm. Kapaciteti i dikujt për të vlerësuar punën e vet është vetëm praktika e vetëvlerësimit të vetes, pasi ka strategji të ndryshme që i aftësojnë nxënësit në këtë praktikë vlerësimi. Siç është argumentuar nga Brindley (1989), “Vetëvlerësimi është një aftësi e cila duhet të mësohet. Ky proces përfshin si trajnimin teknik (pajisjen e nxënësve me aftësitë, për të qenë në gjendje, të vlerësojnë punën e tyre), edhe trajnimin psikologjik (për të përgatitur nxënësit, të marrin më shumë përgjegjësi në procesin e të nxënësve)” (f. 78). Trajnimi psikologjik është ndoshta detyra më e vështirë për mësuesin, pasi ai përfshin një ndryshim rrënjësor në qëndrimin e nxënësve ndaj të nxënësve dhe të kuptuarit e roleve të mësuesve dhe nxënësve. Nëse arrihet trajnimi psikologjik, jo vetëm rriten aftësitë e vetorganizimit të nxënësve, por edhe ndjenja e tyre e të qenit nxënës.

Gjatë përgatitjes së nxënësve për t'u bërë më të aftë në organizimin dhe monitorimin e punës së tyre, Black et al., (2004) kanë sugjeruar se, “Nxënësit mund të arrijnë qëllimin e të nxënësve vetëm nëse e kuptojnë këtë qëllim dhe mund të vlerësojnë se, çfarë duhet të bëjnë për ta arritur atë. Kështu, vetëvlerësimi është thelbësor në procesin e të nxënësve” (f. 12).

Sipas Black et al., (2004) shumë mësues, të cilët janë përpjekur të zhvillojnë aftësitë e vetëvlerësimit të nxënësve, kanë zbuluar se, detyra e parë dhe më e vështirë është, të ndihmojnë nxënësit, të mendojnë për punën e tyre, në drejtim të një grupi qëllimesh: “Nëse ata e arrijnë këtë, ata fillojnë të zhvillojnë një pasqyrë, e cila i lejon të menaxhojnë dhe të kontrollojnë të nxënësve, për veten e tyre. Me fjalë të tjera, nxënësit janë duke zhvilluar kapacitetin për të punuar, në një nivel metanjohtës” (f. 12).

Përpos çfarë trajtuam më lart, Black et al., (2004) kanë dhënë, gjithashtu, disa sugjerime për mësuesit e interesuar, si për shembull; ata mund t'i ndihmojnë nxënësit të kuptojnë rubrikat e rezultateve dhe pikëzimin, e më pas, nxënësit do të mësojnë nivelet e ndryshme të kompetencës dhe do të jenë më të vetëdijshëm për pritshmëritë e tyre. Kriteret janë abstrakte dhe shembujt konkretë, mund të jetë modele, për të zhvilluar të kuptuarit, pasi objektiviteti është një ndër çelësat e suksesit, në vlerësimin e punës së dikujt, në mënyrë të drejtë dhe nxënësit duhet të mësohen me praktikën dhe aftësitë e bashkëpunimit, në vlerësimin e njëri-tjetrit, për shkak se, kjo mund të praktikojë objektivitetin dhe, si rrjedhojë, mundëson vetëvlerësimin efikas.

Përpos nxitjes së vetë iniciativës dhe aftësisë së nxënësve, vlerësimi i mësuesit luan një rol të rëndësishëm në vetorganizimin e nxënësve. Siç është theksuar nga Grupi për Reformën në Vlerësim (1999), një vlerësim që nxit të mësuarit duhet të jetë i tillë që, “të sigurojë informacion, që çon në njohjen e nxënësve me hapat e ardhshëm dhe si t’i ndërmarrin këta hapa“ (f. 7). Feedback-u duhet t’i shërbejë qëllimit të njohjes paraprake dhe më pas hapi tjetër, gjithmonë, do të merret nga vetë nxënësit, edhe pse me ndihmën e mësuesit. Ky interpretim mbështetet edhe nga Konold, Miller dhe Konold, (2004), sipas të cilëve; ”Feedback-u efektiv i mësuesit ndihmon nxënësit të kuptuarit e faktit se përgjigjet e tyre janë të sakta ose jo, i ndihmon ata, të zhvillojnë strategji të përshtatshme, për përmirësimin e performancës së tyre në shkollë, parandalon nxënësit nga përsëritja e përgjigjeve gabimeve dhe ofron mundësi të tjera për të përmirësuar të nxënit” (f. 67). Prandaj, nxënësve u nevojiten disa udhëzime gjatë vetorganizimit, nëpërmjet vlerësimit dhe feedback-ut, të cilët u japin nxënësve udhëzime rreth gabimeve dhe sesi mund t’i përmirësojnë ato në hapat në vazhdim.

### **1.10.8 Interesi**

Interesi, sipas Grupit për Reformën në Vlerësim (2002a), i referohet kënaqësisë së përfshirjes në procesin e të nxënit. Shumë studime kanë vënë në dukje dallimin midis interesit personal /individual dhe interesit të situatës. Siç përshkruajnë Schraw, Bruning dhe Svoboda (1995); Harter dhe Jackson (1992), interesi personal është unik për individin, pasi është i veçantë dhe nuk është jetëshkurtër. Ai ekziston para se nxënësit të ndeshen me tekste të veçanta, pra, është më i qëndrueshëm dhe rrjedh nga historia e dikujt në bashkëveprim me tema të caktuara. Implikimi, në këtë rast, është; nëse dikush është i interesuar dhe kurioz për një temë dhe preferon sfidat, ka të ngjarë të ketë motivim të brendshëm për një detyrë të veçantë.

Covington (2000), gjithashtu, e ka lidhur interesin personal dhe motivimin e brendshëm, pasi ai sugjeron se, një motivim i tillë është i ndërtuar mbi, “kënaqësinë që rrjedh nga tejkalimi i një sfide personale, për të mësuar diçka të re, ose për të zbuluar diçka të interesit personal“(f. 23). Përpos kësaj, Schraw et al.,(1995) e kanë përkufizuar interesin e situatës si një lloj interesi, që është më i zakonshëm tek të gjithë individët, jo i qëndrueshëm dhe që ndodh brenda një konteksti të caktuar. I krahasuar me interesin personal, i cili është i jashtëm dhe i përkohshëm në natyrë, gjithashtu, është specifik për një kontekst të caktuar, ndryshe nga interesi personal, i

cili është unik. Siç është argumentuar dhe nga Jalongo (2007), interesi i situatës, në përgjithësi, paraprin interesin individual dhe interesi i situatës është një mënyrë e kalimit të interesit nga një detyrë, në një interes të përgjithshëm, e cila mund t'u hapë nxënësve rrugën drejt motivimit të brendshëm.

### **1.10.9 Përmbledhje**

Hulumtimi rreth mënyrave të vlerësimit nxori në pah dy grupet e vlerësimeve për nga qëllimi: vlerësimin përmbledhës dhe vlerësimin formues. Shqyrtimi i literaturës dhe studimet nxorrën në pah se, vlerësimi formues është një proces i përdorur për të mbledhur informacion dhe për t'a përdorur atë, për të marrë vendime. si nga mësuesit edhe nga nxënësit (Black dhe Wiliam, 1998b; McManus, 2008).

Në praktikatat e vlerësimit me karakter formues, kemi studiuar dosjen e nxënësit, vetëvlerësimin, vlerësimin e njëri-tjetrit dhe pyetjet strategjike të mësuesve. Mësuesit i përfshijnë nxënësit në këto mënyra vlerësimi, duke ndarë objektivat mësimore dhe kriteret e vlerësimit me ta, si dhe duke u dhënë feedback përshkrues rreth ecurisë drejt arritjes së objektivave. (Leahy et al., 2005; S. McManus, 2008).

Për të përgatitur nxënësit drejt të nxënës të vazhdueshëm është shumë e rëndësishme të studiojmë ndikimin, që kanë praktikatat e vlerësimit në motivimin për të nxënë. Pasi trajtuam motivimin për të nxënë, disa teori rreth tij dhe komponentët përbërës të tij nga këndvështrimi psikologjik, na rezultoi mungesa e një hulumtimi të tillë, i cili do të vërtetojë hipotezat dhe do t'u përgjigjet pyetjeve kërkimore të këtij studimi.

## **10.10 Hipotezat e studimit**

Bazuar në premisat teorike dhe studimet empirike që u diskutuan më sipër në lidhje me mënyrat e vlerësimit formues dhe motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, të përfshira në këtë studim, janë ngritur hipotezat e mëposhtme:

*Hipotezat për marrëdhënien midis mënyrave të vlerësimit dhe ndikimin e tyre në secilin komponentë të motivimit. (në lidhje me pyetjet kërkimore të objektivit 7):*

**H<sub>1</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe orientimit

të qëllimit si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

**H<sub>2</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe fokusit të kontrollit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

**H<sub>3</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe interesit të nxënësve, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

**H<sub>4</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe ndjenjës së të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

**H<sub>5</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetefikasitetit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

**H<sub>6</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetorganizimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

**H<sub>7</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe përpjekjes, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

**H<sub>8</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetëvlerësimit të nxënësve, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

**Hipoteza për marrëdhënien midis mënyrave të vlerësimit dhe motivimit. (në lidhje me pyetjen kërkimore të objektivit 8)**

**H<sub>9</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.



## KAPITULLI II

### METODOLOGJIA

Në këtë punim është përdorur ndërthurja e metodave *sasiore* dhe metodave *cilësore* të kërkimit. Metoda *sasiore* trajton marrëdhëniet dhe efektet e mënyrave të vlerësimit në motivimin e nxënësve, gjatë përvetësimit të gjuhës së dytë. Ndërsa metoda *cilësore* synon të faktojë mbështetjen e perceptimeve të nxënësve rreth mënyrave të vlerësimit dhe komponentëve të motivimit përmes të dhënave cilësore, të vjela nga intervistat gjysmë të strukturuar, me nxënës të shkollave të mesme. Siç thekson Patton (1990), *“Është e nevojshme të përdoren burime të ndryshme informacioni, pasi një burim i vetëm nuk siguron një perspektivë gjithëpërfshirëse. Duke përdorur një kombinim të metodave, jemi në gjendje të përdorin burime të ndryshme të dhënave për të vërtetuar dhe kontrolluar gjetjet”* (Patton, (1990 : 244).

#### 2.1 Objektivat e studimit

Për të përmbushur qëllimet e tij dhe duke u bazuar në gjetje të studimeve të ndryshme rreth mënyrave të vlerësimit dhe motivimit, ky studim ka objektivat kërkimore në vijim, të cilat do të vërtetohen nga hipotezat dhe pyetjet kërkimore përkatëse.

**Objektivi 1:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve në lidhje me feedback-un e marrë nga mësuesi dhe komunikimin e objektivave dhe kritereve të vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 2:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth përdorimit të mënyrave të vlerësimit formues gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 3:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth komponentëve të motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 4:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth mënyrave të vlerësimit në gjuhën e huaj tek të cilat ata kanë më shumë besim dhe të identifikojë se çfarë duhet të përmirësohet në praktikën e vlerësimit të nxënësve me qëllim nxitjen e motivimit të tyre gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 5:** Të evidentohet nëse ka diferenca gjinore në vetëvlerësimin dhe të evidentohet marrëdhënia midis gjinisë dhe motivimit të nxënësve.

**Objektivi 6:** Të evidentohet nëse ka diferenca të dallueshme midis komunikimit të objektivave mësimore dhe kriterëve të vlerësimit, *strategjive* që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë dhe interesit të nxënësve, në shkollat publike dhe jo publike.

**Objektivi 7:** Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe ndikimi i tyre në secilin komponent të motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**Objektivi 8.** Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

## 2.2. Pyetjet kërkimore

Për të trajtuar objektivat kërkimore janë ngritur pyetjet e mëposhtme:

### Objektivi 1:

*Pyetja 1:* Si perceptohet nga nxënësit feedback-u i marrë nga mësuesi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 2:* Si perceptohet nga nxënësit komunikimi i objektivave dhe kriterëve të vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

### Objektivi 2:

*Pyetja 1:* Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi me dosje, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 2:* Si perceptohet nga nxënësit vetëvlerësimi, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 3:* Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi i njëri tjetrit, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 4:* Si perceptohen nga nxënësit pyetjet strategjike të mësuesve, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

### Objektivi 3:

*Pyetja 1:* Si perceptohet nga nxënësit *Orientimi i Qëllimit*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 2:* Si perceptohet nga nxënësit *Vetëvlerësimi*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 3:* Si perceptohet nga nxënësit *Vetorganizimi*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 4:* Si perceptohet nga nxënësit *Fokusi i Kontrollit*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 5:* Si perceptohet nga nxënësit *Vetëfikasiteti*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 6:* Si perceptohet nga nxënësit *Ndjenja e të qenit nxënës*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 7:* Si perceptohet nga nxënësit *Përpjekja*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 8:* Si perceptohet nga nxënësit *Interesi*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

#### **Objektivi 4:**

*Pyetja 1:* Cilat janë mënyrat e vlerësimit që përdor mësuesi gjatë orës së gjuhës së huaj, tek të cilat nxënësit kanë më shumë besim?

*Pyetja 2:* Çfarë mendojnë nxënësit se duhet të përmirësohet në vlerësim?

#### **Objektivi 5:**

*Pyetja 1 :* A ka diferenca gjinore në vetëvlerësimin e nxënësve?

*Pyetja 2 :* A ndikon gjinia në motivimin e nxënësve dhe nëse po, si janë të koreluara këto dy ndryshore?

#### **Objektivi 6:**

*Pyetja 1:* A ka dallime në komunikimin e objektivave mësimore dhe në kriteret e vlerësimit në shkollat publike dhe jo publike?

*Pyetja 2:* A ka dallime në *Strategjitë* që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë në shkollat publike apo jo publike)?

*Pyetja 3:* A ka dallime në interesin e nxënësve në shkollat publike dhe jo publike?

#### **Objektivi 7:**

*Pyetja 1.* Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe orientimit të qëllimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 2.* Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe *Fokusit të kontrollit*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

*Pyetja 3. Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe interesit të nxënësve, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

*Pyetja 4. Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe ndjenjës së të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

*Pyetja 5. Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetefikasitetit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

*Pyetja 6. Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetorganizimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

*Pyetja 7. Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe përpjekjes, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

*Pyetja 8. Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetëvlerësimit të nxënësve, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

### **Objektivi 8:**

*Pyetja 1. Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së dytë dhe cilët janë ata faktorë me ndikimin më të madh në motivimin për të nxënë?*

## **2.3 Metodologjia e studimit sasior**

Në këtë pjesë të studimit përshkruhen elementë si, dizajni i kërkimit, instrumenti i kërkimit dhe përshkrimi i tij, struktura faktoriale e instrumentit,

besueshmëria dhe vlefshmëria e tij, popullata e studimit, kampioni, mbledhja dhe administrimi i të dhënave, analiza e të dhënave, konsideratat etike dhe kufizimet e studimit.

### **2.3.1 Dizajni i kërkimit**

Për të studiuar mënyrat e vlerësimit dhe efektet e tyre në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, për të vërtetuar hipotezat dhe për t'iu përgjigjur pyetjeve kërkimore, u ndërmor një studim jo eksperimental, korrelacional. Siç pohon edhe Creswell, *një dizajn korrelacional hulumtimi është i dobishëm për të përshkruar marrëdhëniet midis dy ose më shumë ndryshoreve, të parashikojë rezultatet e një ndryshoreje nga rezultatet e pjesëmarrësve në ndryshoren tjetër, ose të testojë marrëdhëniet e supozuara nga propozimet teorike*” (Creswell, 2008).

Metodologjia e përdorur në këtë studim do jetë në funksion të realizimit të qëllimeve studimore, ajo kombinon të dhënat primare me ato sekondare. Të dhënat sekondare janë rezultat i rishikimit të një literature të gjerë dhe bashkëkohore lidhur me mënyrat e vlerësimit në përgjithësi, dhe atë formues në veçanti. Kjo literaturë është siguruar nga kërkimet e ndryshme elektronike, studime të ngjashme të vendeve fqinje dhe rajonit etj, si dhe nga një sërë burimesh të tjera të cilat kanë shërbyer për të plotësuar pjesën teorike të punimit.

### **2.3.2 Instrumenti i kërkimit sasior**

Për arritjen e objektivave të këtij studimi, marrja e opinionit të nxënësve lidhur me efektet e mënyrave të ndryshme të vlerësimit në motivimin e nxënësve, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, si edhe mbledhja e të dhënave është realizuar me anë të një sondazhi të përgjithshëm. Sondazhi është përdorur, për të mbledhur të dhënat prej kampionit në mënyrë që, të përshkruajë qëndrimet, opinionet, sjelljet ose karakteristikat e kampionit të marrë në shqyrtim.

Një nga strategjitë e kërkimit të përdorura për realizimin e studimeve është ajo e mbështetur në sondazhe me pyetësorë, e cila është një nga teknikat e mbledhjes së të dhënave që i përkasin kësaj strategjie. Përdorimi i strategjisë së sondazhit mundëson mbledhjen dhe analizën sasiorë të të dhënave duke përdorur statistikën përshkruese dhe atë analitike. Gjithashtu, të dhënat e mbledhura nëpërmjet kësaj strategjie mund të

përdoren për të sugjeruar arsyetime të mundshme, për lidhje të caktuara ndërmjet ndryshoreve dhe për të krijuar modele të këtyre lidhjeve.

Sipas Khandwalla (1976), nuk ka një metodë kërkimi që mund të konsiderohet si më e mira. Secila nga metodat e përdorura shoqërohet me *avantazhe* dhe *disavantazhe*. Zgjedhja e metodës mund të bëhet duke u mbështetur në disa kritere. Mundësia për të përgjithësuar të dhënat, e cila duke përdorur metodën e kërkimit me pyetësorë vlerësohet e lartë. Si rezultat, përdorimi i pyetësorëve si metodë për mbledhjen e të dhënave në këtë punim mundëson:

- 1) *Hetimin e lidhjeve të mundshme ndërmjet ndryshoreve të marra në studim.*
- 2) *Tenton të “plotësojë” studimet e mëparshme që kanë përdorur kryesisht metoda cilësore, si p.sh analiza situatash.*

Sipas Field (2005), ekzistojnë shumë rregulla, për sa i përket vëllimit të zgjedhjes, por si rregull i përgjithshëm duhen 10-15 përgjigje për ndryshore (ky rregull vlen si për regresionin ashtu edhe për analizën faktoriale).

Kemi përzgjedhur *pyetësorin* si një instrument mjaft i përdorur në kërkimet në fushën e shkencave sociale pasi mundëson mbledhjen e një game të gjerë informacioni nga një numër relativisht i madh individësh, veçanërisht, po të kemi parasysh numrin e madh të nxënësve të shkollave të mesme publike dhe jopublike, që u përfshinë në këtë studim.

Përdorimi i pyetësorëve si metodë për mbledhjen e të dhënave në këtë studim, mundëson jo vetëm analizën e lidhjeve të mundshme ndërmjet ndryshoreve të marra në studim, por jep mundësinë edhe të disa rekomandimeve lidhur me vlerësimin e nxënësve si një faktor nxitës i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Shpërndarja e pyetësorit është kryer në shkollat e mesme të Tiranës, Durrësit dhe Elbasanit (publike dhe jopublike) me qëllimin që të sigurohej një përfaqësim sa më gjithëpërfshirës i nxënësve.

Paraprakisht, u krye *testi Pilot* për pyetësorin. Pyetësori për nxënësit u testua paraprakisht, në 50 nxënës të zgjedhur, në mënyrë rastësore, për të parë nëse kishte probleme apo paqartësi në plotësimin e tij, si dhe për të testuar besueshmërinë dhe vlefshmërinë e tij. Nxënësve iu shpjegua se ky pyetësor ishte ende në fazën e pilotimit dhe të dhënat do të përdorehin thjesht për të parë si funksiononin shkallët, matjet dhe për t'i përmirësuar ato. Analiza që u bë në këtë fazë, ishte alfa e Chronbach'ut për

secilën nga shkallët dhe rezultoi se ishin në nivele të pranueshme. (0.7 kufiri i lejuar) Rezultati i testit pilot tregoi se, pyetjet e pyetësorit ishin të formuluar saktë dhe të qarta për t'u kuptuar. Pyetjet që nuk ishin të qarta nga të cilat nuk mund të merrej informacioni i duhur u konsultuan me ekspertët e fushës dhe specialistin e statistikës për t'i sjellë ato të formuluar, ashtu siç duhej. Pasi u bënë disa rishikime gramatikore dhe u korrigjuan disa gabime ortografike, pyetësori ishte gati për tu shpërndarë në kampionin e studimit final. Pas këtij procesi pyetësori u hodh në terren.

### **2.3.2.1 Përshkrimi i instrumentit**

Pyetësori për nxënësit “Mënyrat e Vlerësimit dhe Motivimi për të Nxënë” (Shtojca1) përbëhet nga katër seksione: *Informacion i përgjithshëm, Vlerësimi i mësuesve dhe mënyra e vlerësimit, Motivimi dhe Opinione lidhur me vlerësimin.*

**Seksioni parë** - *Informacion i përgjithshëm*, siguron informacion të përgjithshëm lidhur me qytetin ku është kryer vërtetimi, lloji i shkollës publike ose jo publike, mosha e nxënësve, gjinia, si dhe koha e harxhuar për studim.

**Seksioni i dytë** - *Vlerësimi i mësuesve dhe mënyra e vlerësimit* është ndërtuar nga vetë studiuesja duke u bazuar në teori të ndryshme të vlerësimit formues dhe duke u bazuar në komponentët e vlerësimit formues, të propozuara nga Moss dhe Brookhart (2009).

Ky seksion përbëhet nga *gjashtë* shkallë matëse. Për të konfirmuar vlefshmërinë e përmbajtjes së shkallëve të hartuara, u konsultuam me ekspertë të edukimit, të cilët dhanë mendimet e tyre për përmbajtjen dhe qartësinë në formulimin e pohimeve që përfshihen në to. Krahas kësaj, u zhvilluan konsultime edhe me mësues të shkollave, lidhur me përmbajtjen dhe qartësinë e formulimit të pohimeve të përfshira në shkallë.

**Pjesa A** – *Objektivat mësimore dhe kriteret e vlerësimit* – kjo shkallë ofron një panoramë të përgjithshme përsa i takon objektivave mësimore në lëndën e gjuhës së huaj (anglisht, frëngjisht, italisht etj), duke bërë vlerësimin e përgjigjeve të tyre nëpërmjet pyetjeve dikotomike, pyetjeve filtruese dhe shkallës Likert (1- asnjëherë deri tek 5- gjithmonë).

**Pjesa B** – *Feedback-u*- kjo shkallë përmban pyetje të cilat lidhen pikërisht me feedback-un që merr nxënësi në orën e mësimit, pasi ai është vlerësuar nga mësuesi. Disa nga pohimet e kësaj pjese lidhur me dakordësinë e tyre janë: Marr rregullisht

feedback rreth ecurisë sime, Feedback-u i vonshëm nuk më ndihmon të përmirësohem, Feedback-u më bën të rishikoj materialin e vlerësuar, Mësuesi jep feedback menjëherë pas vlerësimit etj. Duke bërë vlerësimin e përgjigjeve të tyre nëpërmjet pyetjeve dikotomike, pyetjeve filtruese dhe shkallën Likert (1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord).

**Pjesa C – Dosja e nxënësit** – kjo shkallë na siguron informacion lidhur me dosjen e nxënësit dhe disa nga alternativat e kësaj shkalle janë: Dosja më ka ndihmuar të jem i pavarur, Mësuesi nuk na jep udhëzime të mjaftueshme për materialet (detyrat) që duhen për të plotësuar dosjen, Dosja ka ndryshuar qëndrimin tim ndaj të nxënësve etj. Edhe në këtë shkallë përgjigjet lidhur me vlerësimin e përgjigjeve të tyre arrihet me pyetjet dikotomike, pyetjet filtruese dhe shkallën Likert (1-aspak dakord deri në 5-plotësisht dakord).

**Pjesa D - Vetëvlerësimi** – Kjo shkallë përbën një tjetër element të rëndësishëm për nxënësin, pasi përveç vlerësimit të mësuesit, nxënësit kanë mundësi të bëjnë vetëvlerësimin e tyre. Edhe në këtë shkallë pohimet lidhur me dakortësinë e tyre maten me pyetje dikotomike, pyetje filtruese dhe shkallën Likert (1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord).

**Pjesa E – Vlerësimi i njërit –tjetrit** – Nxënësit jo vetëm vlerësohen nga mësuesi i tyre, apo edhe vetëvlerësohen, por gjithashtu mund të marrin vlerësim në të njëjtën kohë edhe nga shokët e klasës. Kështu, disa nga mënyrat e marrjes së këtij lloji vlerësimi jepen nëpërmjet pohimeve: “marr feedback nga shoku që korrigjon punën time”; “fitoj besimin tek aftësitë e mia; “vlerësimi i shokut më bën të ndjehem i dështuar”; “më pëlqen që shokët e klasës të korrigjojnë punën time” etj. Edhe në këtë shkallë dakordësia me secilën prej pohimeve është marrë nëpërmjet pyetjeve dikotomike, pyetjeve filtruese dhe shkallës Likert (1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord).

**Pjesa F - Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë** – Nëpërmjet pohimeve të tilla si: “pyetjet e mësuesit nxitin debat dhe komente”; “mësuesi pyet në përputhje me objektivat mësimore”; “mësuesi respekton kohën e pritjes për të dhënë përgjigje” etj merret informacioni i nevojshëm lidhur me pyetjet që përdor mësuesi gjatë vlerësimit të nxënësve në gjuhën e huaj. Edhe në këtë shkallë dakordësia me secilën prej pohimeve është marrë nëpërmjet pyetjeve dikotomike, pyetjeve filtruese dhe shkallës Likert (1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord).



**Seksioni i tretë** – *Motivimi* – ky seksion është hartuar duke u bazuar në modelin e “*Motivimit për të nxënë*”, të propozuar nga Grupi i Reformës së Vlerësimit (2002a), në Angli, ku, motivimi për të nxënë zërthehet në tetë komponentë: *përpjekja, orientimi i qëllimit, fokusi i kontrollit, vetefikasiteti, ndjenja e të qenit nxënës, vetëvlerësimi, vetorganizimi dhe interesi*, të cilët kanë shërbyer si tetë shkallët e matjes së motivimit. Këto tetë shkallë matëse janë përkthyer nga seksioni i motivimit në pyetësin e Motivimit dhe Strategjitë për të nxënë (MSLQ) nga Pintrich dhe Garcia (1991). MSLQ ka gjithsej pesëmbëdhjetë shkallë të ndryshme të cilat mund të përdoren së bashku ose veçmas. Shkallët janë të krijuara në mënyrë modulare dhe mund të përdoren dhe të përshtaten lehtë me nevojat e studimit. Ne kemi përzgjedhur seksionin e motivimit, me tetë shkallë matëse, të cilat fillimisht u përkthyen në mënyrë të pavarur nga dy përkthyes, zotërues të mirë të gjuhës angleze. Më pas, shkallët e përshtatura në gjuhën shqipe, u përkthyen në anglisht nga një anglisht-folës, që zotëronte mirë gjuhën shqipe, për të parë sesa përputhej versioni i shkallëve të përkthyer në shqip nga anglishtja, me versionin origjinal të shkallëve në anglisht. Pasi u faktua se, versioni i shkallëve i përshtatur në shqip ishte i ngjashëm me versionin origjinal, ato ju nënshtruan procesit të verifikimit të vlefshmërisë së përmbajtjes, me qëllim që të bëheshin përmirësime në formulimin e pohimeve, duke mos prekur thelbin përmbajtësor të pohimeve .

**Pjesa A** - *Orientimi i qëllimit* – në qendër të kësaj shkalle janë pohimet që japin informacion të drejtpërdrejtë me orientimin e qëllimit si nëpërmjet detyrave të vështira për të mësuar më shumë njohuri të reja, që nxisin kureshtjen etj. Matja e përgjigjeve lidhur me dakordësinë e këtyre pohimeve matet me shkallën Likert ((1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord).

**Pjesa B** - *Fokusi i kontrollit* –kjo shkallë mat drejtpërdrejtë fokusin e kontrollit të nxënësve, nëse nxënësit kanë nën kontroll të nxënësve ose kontrollohen nga të tjerët, si mësuesit, shokët apo prindërit.

**Pjesa C** - *Interesi* – kjo shkallë përqendrohet kryesisht tek pohimet si: *Gjithçka që mësojmë në këtë lëndë është interesante; Mendoj se kjo lëndë është mjaft e nevojshme për mua; Njohuritë e marra në këtë lëndë mund t'i përdor edhe në lëndë të tjera* etj. Pra, mat interesin e nxënësve gjatë të nxënësve. Dakortësia e këtyre pohimeve matet sërish me shkallën Likert (1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord).

**Pjesa D** - *Ndjenja e të qenit nxënës*, nëpërmjet pohimeve të kësaj shkalle sigurohet informacion lidhur me ndjenjën e të qenit nxënës dhe përgjegjësitë e tij. Dakordësia e pohimeve të kësaj shkalle matet sërish me shkallën Likert (1-aspak dakord deri në 5-plotësisht dakord).

**Pjesa E** - *Vetefikasiteti* – kjo shkallë jep informacion në lidhje me vetefikasitetin e nxënësve, sa efikas ata ndjehen. Disa nga pohimet që përmban kjo shkallë janë: *Jam i sigurt se mund ta kuptoj edhe materialin më të vështirë në këtë lëndë, Duke marrë parasysh vështirësitë e kësaj lënde, mësuesin dhe aftësitë e mia, mendoj se do të dal shumë mirë në këtë lëndë, Jam i sigurt se do të zotëroj njohuritë e marra* etj. Pra, vetefikasiteti lidhet drejtpërdrejtë jo vetëm me përgatitjen e nxënësve, por edhe me punën drejtuese dhe mbështetëse të mësuesve.

**Pjesa F**- *Vetorganizimi* – kjo shkallë mat aftësitë e nxënësve për të vetorganizuar të nxënët. Përgjigjet e marra tregojnë pikërisht, aftësitë e nxënësve për të organizuar të nxënët në këtë lëndë si, përgatitjen e detyrave në shtëpi, përpjekjen për të përvetësuar mësimin që në klasë etj. Dakordësia e pohimeve të kësaj shkalle matet sërish me shkallën Likert (1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord).

**Pjesa G** - *Përpjekja* – një tjetër mundësi për të kuptuar më mirë se sa e vlerësojnë nxënësit mësimin e gjuhës së huaj dhe sa përpiqen ata për të arritur rezultate të larta. Përgjigjet lidhur me dakordësinë e këtyre pohimeve maten sërish me shkallën Likert (1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord).

**Pjesa H** -*Vetëvlerësimi* – Kjo shkallë mat vlerësimin e nxënësve për veten, qofshin këto qëndrime pozitive apo negative ndaj vetes. Kështu, disa nga pohimet interesante të vetëvlerësimit për të cilat nxënësit janë përgjigjur janë: *Krahasuar me shokët e klasës, Mendoj se jam një nxënës i mirë në këtë lëndë; Aftësitë e mia për të studiuar janë të shkëlqyera, në krahasim me nxënësit e tjerë; Jam i sigurt që mund të kuptoj gjithçka në këtë lëndë* etj. Përgjigjet lidhur me dakordësinë e këtyre pohimeve maten sërish me shkallën Likert (1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord).

**Seksioni IV** – *Opinionet e nxënësve lidhur me vlerësimin* – ky seksion përbëhet nga dy pyetje të hapura, të cilat synojnë të mbledhin opinionet e nxënësve lidhur me mënyrat e vlerësimit tek të cilat ata kanë më shumë besim dhe çfarë mendojnë ata se duhet të ndryshojë në vlerësimin e tyre. Sipas Wellington (2000), “Çfarë është më e rëndësishme për një pyetësor është se, ai duhet të fillojë me pyetje të drejtpërdrejta

*dhe të mbyllura, dhe të përfundojë me pyetje të hapura, të cilat shprehin opinionet e pjesëmarrësve në studim”*(f. 104).

### **2.3.2.2 Struktura faktoriale e instrumentit**

Pjesë e rëndësishme e analizës statistikore të informacionit të marrë nga pyetëtori i nxënësve është edhe analiza faktoriale për të analizuar më hollësisht faktorët kryesorë që ndikojnë tek motivimi si dhe për të vazhduar më tej me ndërtimin e ekuacionit të regresionit të shumëfishtë linear.

Duke ju referuar informacionit të pyetëtorit si dhe arritjes së qëllimit të këtij punimi elementët e tij janë grupuar në faktorë të cilët janë ndryshore të pavarura dhe ndryshore të varura.

***Ndryshoret e pavarura***, të cilat lidhen me *mënyrën e vlerësimit të mësuesit*, janë:

- *Dosja e nxënësit* (që matet me 9 pyetje);
- *Vetëvlerësimi* (që matet me 8 pyetje);
- *Vlerësimi i njëri-tjetrit* (që matet me 8 pyetje);
- *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* (që matet me 6 pyetje);

***Ndryshoret e varura*** në funksion të *motivimit* janë:

- *Orientimi i qëllimit* (që matet me 4 pyetje);
- *Fokusi i kontrollit* (që matet me 4 pyetje);
- *Interesi* (që matet me 6 pyetje);
- *Ndenja e të qenit nxënës* (që matet me 4 pyetje);
- *Vetëfikasiteti* (që matet me 5 pyetje);
- *Vetorganizimi* (që matet me 4 pyetje);
- *Përprjekja* (që matet me 4 pyetje);
- *Vetëvlerësimi* (që matet me 4 pyetje);

Struktura e analizës paraqitet sipas modelit konceptual, në vijim:



Faktorët e pavarur që lidhen me vlerësimin maten në total me 31 pyetje, ndërsa ndryshoret e varura që shpjegojnë motivimin maten me 35 pyetje gjithsej, prandaj është e nevojshme që të analizojmë secilin prej dy grupeve të ndryshoreve, fillimisht, duke llogaritur *Koefiçentin e besueshmërisë Crombah Alpha*, i cili për ndryshoret e pavarura në total ka vlerën  $0.871 > 0.7$  (kufiri i lejuar) duke treguar se besueshmëria e të gjitha këtyre pyetjeve së bashku është e lartë. Ndërsa koefiçenti i besueshmërisë për ndryshoret e varura ka vlerën 0.888 gjithashtu një koefiçent i lartë besueshmërie.

Nëse shohim koefiçentin *Crombah Alpha* si dhe peshat faktoriale të secilës prej ndryshoreve të pavarura, theksojmë se, vlera kufi e peshave faktoriale e cila lejon faktorët të vazhdojnë analizën e mëtejshme është 0.4.

Ndryshorja e parë e pavarur është *Dosja e nxënësit* i cili matet me 9 pyetje. Analiza e peshave faktoriale të tyre tregon se, përveç pyetjes së katërt, të gjithë pyetjet e tjera vazhdojnë analizën e mëtejshme dhe se, koeficienti *Crombah Alpha* për pyetjet e mbetura është me vlerën 0.781 (Tabela 1).

**Tabela 1. Peshat faktoriale për ndryshoren dosja e nxënësit**

	<b>Peshat faktoriale</b>
Më pëlqen përdorimi i dosjes për vlerësimin tim.	.514
Dosja më ka ndihmuar të jem i pavarur.	.442
Plotësimi i dosjes është një proces i vështirë për mua.	.561
Gjatë plotësimit të dosjes mendoj për detyrën.	.366
Mësuesi nuk na jep udhëzime të mjaftueshme për materialet (detyrat) që duhen për të plotësuar dosjen.	.699
Gjatë plotësimit të dosjes mendoj rezultatin përfundimtar.	.331
Vlerësimi me dosje ka ndryshuar mënyrën time të menduarit, kur përballem me probleme.	.503
Dosja ka ndryshuar qëndrimin tim ndaj të nxënësit.	.425
Udhëzimet e mësuesit për plotësimin e dosjes më kanë ndihmuar të njoh anët e mia të forta dhe të dobëta.	.426

Ndryshorja e dytë e pavarur është *Vetëvlerësimi* që matet me 8 pyetje, kemi këtë analizë nga ku, sipas të dhënave të Tabelës 2 peshat faktoriale përveç pyetjes së pestë janë më të mëdha se 0.4, duke i mbajtur ato për analizën e mëtejshme. Ndërsa koeficienti i besueshmërisë Alpha për shtatë pyetjet e tjera llogaritet të jetë 0.767.

**Tabela 2. Peshat faktoriale për ndryshoren vetëvlerësimi**

	<b>Peshat faktoriale</b>
Përpiqem të njihem me kriteret e vlerësimit dhe jam i gatshëm t'i aplikoj ato.	.522
Përcaktoj me saktësi nivelin në të cilin gjendem përsa i përket zotërimit të aftësive apo koncepteve.	.545

Identifikoj strategji të cilat do të përmirësojnë të kuptuarit dhe aftësitë e mia në këtë lëndë.	.511
Arrij të kuptoj anët e mia të forta dhe të dobëta.	.513
Ndjehem i pavarur në punën time.	.362
Ndjehem i përfshirë në procesin mësimor.	.443
Ndjehem konfuz rreth ecurisë sime në këtë lëndë.	.899
Fitoj besim tek aftësitë e mia në këtë lëndë.	.404

Ndryshorja e tretë e pavarur është *Vlerësimi* i njëri-tjetrit, i cili gjithashtu matet me 8 pyetje (Tabela 3), na tregon se, nga analiza përjashtohen pyetja e pestë dhe pyetja e tetë, pasi peshat e tyre janë respektivisht 0.362 dhe 0.331. Gjashtë pyetjet e tjera vazhdojnë analizën e mëtejshme duke llogaritur për to, një vlerë Alpha prej 0.768.

***Tabela 3. Peshat faktoriale për ndryshoren vlerësimi i njëri-tjetrit***

	<b>Peshat faktoriale</b>
Sqaroj, njëkohësisht, çfarë nuk kam kuptuar edhe vetë.	.428
Analizoj veten dhe shokun, njëkohësisht.	.537
Marr feedback nga shoku që korrigjon punën time.	.545
Vlerësoj, njëkohësisht, veten dhe shokun.	.544
Së pari, kuptoj kriteret e vlerësimi.t	.362
Fitoj besimin tek aftësitë e mia.	.422
Vlerësimi i shokut më bën të ndjehem i dështuar.	.647
Më pëlqen që shokët e klasës të korrigjojnë punën time.	.331

Ndryshorja e fundit e pavarur është *strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* e matur me 6 pyetje, të cilat, përveç pyetjes së parë, gjithë të tjerat mbahen në analizë pasi vlerat e tyre janë më të mëdha se 0.4, ndërsa koeficienti Alpha është 0.764 një vlerë relativisht e lartë besueshmërie (Tabela 4).

**Tabela 4. Peshat faktoriale për ndryshoren strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë**

	<b>Peshat faktoriale</b>
Pyetjet e mësuesit nxitin debat dhe komente.	.103
Mësuesi pyet në përputhje me objektivat mësimorë.	.494
Kuptoj anët e mia të forta dhe të dobëta.	.570
Mësuesi respekton kohën e pritjes për të dhënë përgjigje.	.452
Reflektoj rreth ecurisë sime në këtë lëndë.	.535
Kuptoj se ku duhet të përmirësohem.	.498

Duke parë elementët e motivimit si ndryshore të varura, analizojmë edhe këta elementë një nga një. Kështu, peshat faktoriale të ndryshores së parë të varur, *Orientimi i qëllimit*, e cila matet me 4 pyetje, të paraqitura në Tabelën 5, tregojnë se, pyetja e fundit ka peshë më të vogël se 0.4, duke e përjashtuar kështu nga analiza e mëtejshme. Koeficienti i besueshmërisë për tre pyetjet e mbetura është 0.864.

**Tabela 5. Peshat faktoriale për ndryshoren orientimi i qëllimit**

	<b>Peshat faktoriale</b>
Preferoj detyra të vështira, sepse mësoj gjëra të reja.	.544
Parapëlqej mësimet që nxitin kureshtjen, edhe nëse ato janë të vështira për t'u mësuar.	.618

Kënaqësia më e madhe për mua është të përpiqem të kuptoj tërësisht përmbajtjen e lëndës.	.507
Nëse mundem, zgjedh detyra prej të cilave mund të mësoj, edhe nëse ato nuk më garantojnë një notë të mirë.	.354

Analiza për peshat e ndryshores së dytë të varur, *Fokusi i kontrollit*, i cili matet me 4 pyetje, tregon se, të gjitha pyetjet mbahen në analizë, pasi koeficienti Alpha i llogaritur për këto pyetje është 0.704, relativisht i lartë (Tabela 6).

***Tabela 6. Peshat faktoriale për ndryshoren fokusi i kontrollit***

	<b>Peshat faktoriale</b>
Marrja e një note të mirë është qëllimi im në këtë lëndë.	.575
Synoj të arrij rezultate të larta, me qëllim që t'ia demonstroj aftësitë e mia familjes dhe miqve të mi.	.503
Shqetësimi im kryesor është të marr një notë të mirë.	.598
Unë synoj të marr nota më të mira, sesa nxënësit e tjerë.	.456

Ndryshorja e tretë e radhës dhe po aq e rëndësishme tek motivimi është *interesi*, i cili në pyetësorin tonë matet me 6 pyetje. Tabela e peshave faktoriale për këtë ndryshore është paraqitur si më poshtë, duke treguar qartë se, nga analiza përjashtohet vetëm pyetja e parë, pasi pesha e saj është më e vogël se 0.4, ndërsa pyetjet e tjera vazhdojnë analizën e mëtejshme: Alpha për pyetjet, që mbeten në analizë kanë vlerën 0.787, një vlerë e mirë besueshmërie.

***Tabela 7. Peshat faktoriale për ndryshoren interesi***

	<b>Peshat faktoriale</b>
Njohuritë e marra në këtë lëndë mund t'i përdor edhe në lëndë të tjera.	.311



E rëndësishme për mua është të përvetësoj gjithçka në këtë lëndë	.435
Është shumë e rëndësishme për mua ta kuptoj këtë lëndë.	.576
Gjithçka që mësojmë në këtë lëndë është interesante.	.580
Mendoj se kjo lëndë është mjaft e nevojshme për mua.	.504
Më pëlqen ajo çfarë mësoj në këtë lëndë.	.558

Nga analiza e peshave faktoriale, katër pyetjet që matin ndryshoren e varur *ndjenja e të qenit nxënës*, rezultoi se, pyetja e parë nuk përfshihet në analizën e mëtejshme, ndërsa *Alpha* për tre pyetjet tjera ka vlerën *0.721* (Tabela 8).

**Tabela 8. Peshat faktoriale për ndryshoren ndjenja e të qenit nxënës**

	Peshat faktoriale
Nëse studioj shumë, do ta përvetësoj këtë lëndë.	.371
Nëse nuk e kuptoj këtë lëndë, kjo ndodh për shkak se nuk jam përpjekur sa duhet.	.641
Është faji im, nëse nuk e përvetësoj këtë lëndë.	.587
Nëse punoj sa duhet, do të kuptoj gjithçka në këtë lëndë.	.567

Përsa i takon ndryshores së *vetëfikasitetit*, e cila në pyetësorin tonë është matur me *5 pyetje*, analiza e peshave faktoriale përjashton vetëm pyetjen e fundit nga analiza e mëtejshme, ndërsa vlera e *Alphës* për katër pyetjet e mbetura është *0.778*, një vlerë kjo e relativisht e lartë besueshmërie (Tabela 9).

**Tabela 9. Peshat faktoriale për ndryshoren vetefikasiteti**

	<b>Peshat faktoriale</b>
Jam i sigurt se mund të bëj një punë të shkëlqyer në këtë lëndë.	.547
Besoj se do të dal shkëlqyeshëm në këtë lëndë.	.627
Jam i sigurt se mund ta kuptoj edhe materialin më të vështirë në këtë lëndë.	.550
Duke marrë parasysh vështirësitë e kësaj lënde, mësuesin dhe aftësitë e mia, mendoj se do të dal shumë mirë në këtë lëndë.	.593
Jam i sigurt se do të zotëroj njohuritë e marra.	.316

Ndërsa analiza e bërë për ndryshoren tjetër të radhës që lidhet me *vetorganizimin*, e cila matet me 4 pyetje shpreh qartë se, të gjitha pyetjet mbahen për analizën e mëtejshme dhe se, koeficienti i besueshmërisë për to është 0.714 (Tabela 10).

**Tabela 10. Peshat faktoriale për ndryshoren vetorganizimi**

	<b>Peshat faktoriale</b>
Kur bëj detyrat e shtëpisë, përpiqem të kujtoj atë që ka shpjeguar mësuesi në klasë, për t'i kryer ato sa më saktë.	.511
Përdor tabela dhe skema praktike për të organizuar të mësuarin në këtë lëndë.	.498
Kur studioj, nxjerr pikat kryesore të mësimit për të organizuar mendimet e mia.	.649
I bëj pyetje vetes për t'u siguruar që e kam përvetësuar mësimin që kam studiuar.	.508

Tabela 11 i referohet peshave faktoriale të ndryshores së varur, *Përprjekja*, e cila matet gjithashtu me 4 pyetje, ku ashtu siç edhe shihet, të gjitha vazhdojnë

analizën e mëtejshme, pasi vlerat e tyre janë më të mëdha se 0.4, duke variuar kështu nga 0.721-0.736, ndërsa Alpha e tyre është 0.711.

**Tabela 11. Peshat specifike të ndryshores përpjekja**

	<b>Peshat faktoriale</b>
Shpesh ndihem dembel, mërzitem shpejt dhe heq dorë pa e përfunduar atë që kisha planifikuar për të mësuar.	.736
Nuk resht së përpjekuri në këtë lëndë, edhe në qoftë se nuk më pëlqen çfarë po mësoj.	.722
Kur mësimi është i vështirë, ose heq dorë, ose mësoj vetëm pjesën e lehtë.	.721
Edhe kur mësimi nuk është interesant, vazhdoj të mësoj, deri sa ta kem përvetësuar atë.	.724

Ndryshorja e fundit e varur është *vetëvlerësimi*, ku 4 pyetjet, të cilat matin atë mbahen të gjitha në analizë, pasi peshat e tyre faktoriale variojnë nga 0.542-0.696 dhe koeficienti i besueshmërisë së tyre llogaritet në 0.718 (Tabela 12).

**Tabela 12. Peshat specifike të ndryshores vetëvlerësimi**

	<b>Peshat faktoriale</b>
Krahasuar me shokët e klasës, mendoj se jam një nxënës i mirë në këtë lëndë.	.691
Aftësitë e mia për të studiuar janë të shkëlqyera në krahasim me nxënësit e tjerë.	.696
Shpesh ndjehem i pashpresë në këtë lëndë.	.986
Jam i sigurt që mund të kuptoj gjithçka në këtë lëndë.	.542

### **2.4.2.3 Besueshmëria dhe vlefshmëria e instrumentit**

Përdorimi i pyetësorit si metodë për mbledhjen e të dhënave ka avantazhet dhe disavantazhet e veta. Shqetësimet kryesore në përdorimin e pyetësorëve kanë të bëjnë

me vlerësimin e vlefshmërisë dhe besueshmërisë së tyre (Saunders et al., 2009). Sipas Shoqatës Amerikane të Psikologëve (1985, cituar nga Hinkin 1995), shkallët matëse të pyetësorit duhet të tregojnë vlefshmëri të përmbajtjes, vlefshmëri të lidhur me kriteret, vlefshmëri të konstruktit dhe qëndrueshmëri të brendshme. Tri kriteret e para lidhen me vlerësimin e vlefshmërisë së brendshme të pyetësorit, e cila tregon aftësinë e pyetësorit për të matur atë që kërkuesi synon të masë (Saunders et al., 2009).

Vlefshmëria e përmbajtjes i referohet shtrirjes në të cilën pyetësi ofron mbulimin e duhur të pyetjeve hetuese. Një mënyrë për ta realizuar këtë është përdorimi i një paneli individësh për vlerësimin e pyetësorit. Vlefshmëria e lidhur me kriteret ka të bëjë me aftësinë e pyetjeve për të bërë parashikimet e duhura. Për këtë, mund të përdoret analiza statistikore e *korrelacionit*.

Besueshmëria (testimi i besueshmërisë) ka të bëjë me faktin nëse pyetësi do prodhojë ose jo rezultate të qëndrueshme në kohë të ndryshme dhe në zgjedhje të ndryshme. Një mënyrë për ta vlerësuar atë është matja e qëndrueshmërisë së brendshme, p.sh nëpërmjet llogaritjes së *Cronbach alfa*.

Pra, gjatë hartimit të tij u tregua kujdes të mbaheshin parasysh dy elementë kryesor si: *besueshmëria* e cila ka të bëjë me faktin nëse pyetësi do të prodhojë ose jo rezultate të qëndrueshme në kohë të ndryshme dhe për zgjedhje të ndryshme, si dhe *vlefshmëria* e pyetjeve. Për të vlerësuar vlefshmërinë e përmbajtjes u përdor metoda e “*panelit të ekspertëve*”, të cilët morën pjesë në hartimin e pyetësorit. Pyetjet janë formuluar në mënyrë të tillë, që të jenë sa më të kuptueshme nga nxënësit duke zgjedhur përgjigjen nëpërmjet pohimeve të parashikuara në pyetësor të cilat janë të shkallëzuara sipas shkallës Likert, por edhe pyetje pohuese apo mohuese. Gjatë hartimit të pyetësorit një rëndësi të veçantë ju kushtua jo vetëm strukturimit të pyetjeve, por edhe formulimit të tyre në mënyrën e duhur, në mënyrë që, edhe përgjigjet të ishin të vlefshme dhe në dobi të synimit kryesor.

Lidhur me testin e besueshmërisë, një mënyrë për ta vlerësuar atë është matja e qëndrueshmërisë së brendshme, nëpërmjet llogaritjes së *Koefiçentit Cronbach Alfa*. Bazuar në llogaritjet për koefiçentët Cronbach Alfa për matjen e qëndrueshmërisë së brendshme të pyetësorit u arrit në konkluzionin se, vlera e tyre ishte më e lartë se 0.7, (norma e lejuar) duke treguar qëndrueshmëri të pyetësorit. Duke ditur se, secila nga pyetjet paraqet një ndryshore e cila mund të marrë më shumë se një përgjigje, është

menduar që në pyetjet e mbyllura alternativat e përgjigjeve të jenë sa më reale në mënyrë që të merret informacioni i nevojshëm.

### 2.3.3 Popullata e studimit sasior

Popullata që ka shërbyer për zgjedhjen e kampionit të këtij studimi kanë qenë nxënësit e shkollave të mesme, për vitin shkollor 2013-2014, në tre nga qytetet më të mëdha të vendit, aty ku edhe numri i shkollave publike dhe jo publike është edhe më i madh, duke intervistuar njëherësh nxënësit e të gjitha niveleve (klasa 10-12).

Përcaktimi i popullatës target të këtij studimi u realizua në bazë të të dhënave të Drejtorive Arsimore Rajonale të Tiranës, Durrësit dhe Elbasanit (Tabela 15). Kjo tabelë shpreh shpërndarjen e kësaj grup-moshe sipas shkollave të mesme dhe shërben si, matrice fillestare për përzgjedhjen e kampionit të studimit. Numri total i nxënësve që studiojnë në zonën urbane të qytetit të Tiranës, Durrësit dhe Elbasanit aty ku u zhvillua edhe vrojtimi në terren është  $N=43752$  nxënës. Nga të cilët  $N=37593$  nxënës studiojnë në shkolla publike dhe  $N=6159$  studiojnë në shkolla jopublike (Tabela 13).

**Tabela13. Popullsia sipas qyteteve (viti shkollor 2013-2014)**

Qyteti	Shkolla Publike	Private	Totali
Tiranë	19900	4329	24229
Durrës	8593	1457	10050
Elbasan	9100	373	9473
<b>Total</b>	<b>37593</b>	<b>6159</b>	<b>43752</b>

#### 2.3.3.1 Kampioni i studimit sasior

Në këtë vrojtim kanë marrë pjesë mbi 1150 nxënës të intervistuar, por databaza përfundimtare përmban përgjigjet e vetëm 1100 prej tyre (sa edhe numri i përcaktuar i kampionimit) prej tyre, pasi pjesa tjetër nuk kishte informacionin e nevojshëm për t'u përfshirë në studim. Formula e përdorur për llogaritjen e kampionit për popullsinë e mësipërme me një interval besimi 95% dhe marzh gabimi 2.9% jepet si më poshtë:

$$SS = z^2 * p * (1-p) / c^2$$

Ku  $z=1.96$   $p=0.6$  dhe  $(1-p) = 1-0.6 = 0.4$  dhe  $C=0.029 = 2.9\%$  marzhi i gabimit dhe sipas llogaritjeve del që Sample Size (numrin e kampionit)  $N=1096$  (kampioni ynë është 1100).

Përzgjedhja e kampionit është me zgjedhje rastësore të shtresëzuar. Shtresëzimi është bërë në bazë të peshës së numrit të nxënësve për secilin rreth të ndarë në shkollat publike dhe shkollat jopublike. Të anketuarit, (nxënësit) të cilët morën pjesë në këtë vërtetim, u përzgjedhën rastësisht, duke qenë të gjinive, moshave dhe shkollave të ndryshme dhe duke bërë që, kampioni të ishte sa më përfaqësues. Shpërndarja paraqitet si në tabelën më poshtë.

**Tabela 14. Shpërndarja sipas rretheve dhe shkollave**

Qyteti	Lloji i shkollës		Total
	Publike	Jo publike	
Durrës	250	40	290
Elbasan	215	36	251
Tiranë	450	109	559
<b>Total</b>	915	185	1100

Për qytetin e Tiranës, duke ju referuar llogaritjes së koeficientit të besueshmërisë, u përzgjedh një kampion prej  $N=559$  nxënësish, ndër këta  $N=450$  nxënës janë marrë nga shkollat publike “Sami Frashëri”, Shkolla e Mesme Profesionale “Teknike-Ekonomike”, Shkolla e Mesme e Gjuhëve të Huaja “Asim Vokshi” dhe  $N=109$  nxënës nga shkollat jo publike, Kolegji Turgut Ozal, dhe Harry Fultz.

Për qytetin e Durrësit, duke ju referuar llogaritjes së koeficientit të besueshmërisë, u përzgjedh një kampion prej  $N=290$  nxënës, ndër këta  $N=250$  nxënës nga shkollat publike, “Naim Frashëri”, “Jan Kukuzeli”, “Leonik Tomeo” dhe 40 nxënës nga shkollat jo publike, përkatësisht, Kolegji “Turgut Ozal”.

Për qytetin e Elbasanit, duke ju referuar llogaritjes së koeficientit të besueshmërisë, u përzgjedh një kampion prej  $N=251$  nxënës, ndër këta  $N=215$  nxënës nga shkollat publike, shkolla profesionale “Sali Ceka”, “Dhaskal Todri” dhe  $N=36$  nxënës nga shkolla jo publike, “Iliria”.

Tirana për arsye të numrit më të madh të nxënësve, si në shkollat publike, ashtu edhe në ato jopublike, ka edhe numrin më të madh të tyre. Kështu, Tabela 15, na jep informacionin e shpërndarjes së tyre, ku qyteti i Tiranës ka edhe peshën më të

madhe me 50.8%, pra, gjysmën e kampionit, e ndjekur nga Durrësi me 26.4% dhe Elbasani me pjesën tjetër prej 22.8%.

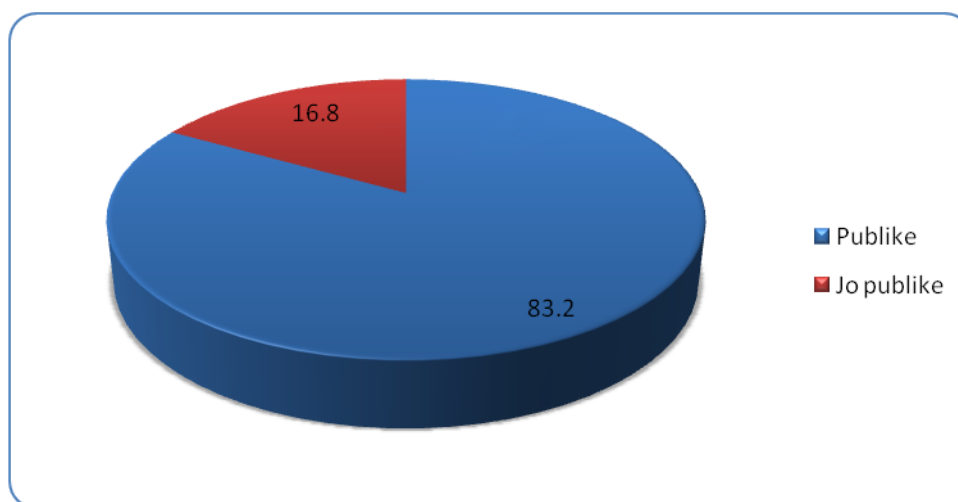
**Tabela 15. Shpërndarja e numrit të nxënësve sipas qyteteve**

Qyteti	Numri	Përqindja
Durrës	290	26.4
Elbasan	251	22.8
Tiranë	559	50.8
Total	1100	100.0

### 2.3.2.3.1 Shpërndarja e nxënësve të marrë në studim sipas shkollave publike dhe jo publike

Duke ditur se tashmë prej disa vitesh janë hapur dhe funksionojnë edhe shkollat jopublike për ta bërë kampionin sa më gjithëpërfshirës, që edhe opinioni i nxënësve të ishte sa më i plotë, shpërndarja e pyetësorëve u krye jo vetëm në shkollat publike, të cilat kanë edhe numrin më të madh të nxënësve, por edhe në ato jo publike. Kështu, duke iu referuar shpërndarjes, vihet re se 83.2% e kampionit i takon shkollave publike dhe pjesa tjetër prej 16.8% janë përzgjedhur nga shkollat jo publike (Grafiku 1).

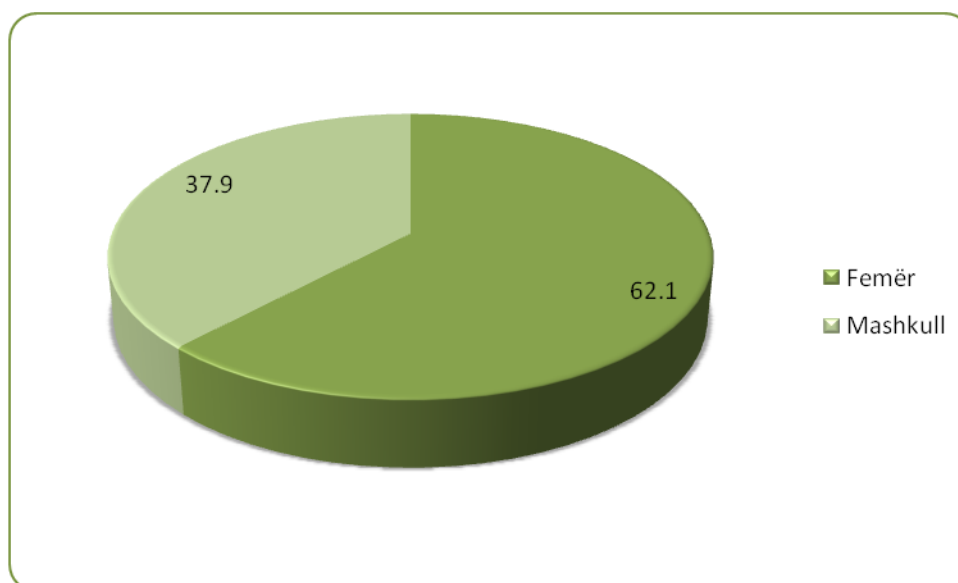
**Grafiku 1. Ndarja sipas shkollave publike dhe jopublike**



### 2.3.2.3.2 Shpërndarja e nxënësve të marrë në studim sipas gjinisë

Përsa i takon ndarjes në meshkuj dhe femra, grafiku i mëposhtëm tregon se shumica e nxënësve të intervistuar janë vajza me 62.1%, ndërsa djemtë renditen me 37.9%, referuar këtu edhe raportit të popullsisë, e cila dominohet sërish nga femrat.

**Grafiku 2. Shpërndarja e nxënësve sipas gjinisë**



#### **2.3.2.3.3 Shpërndarja e nxënësve të marrë në studim sipas moshës**

Përsa i takon të dhënave për moshën e tyre vërehet se, mosha minimale e të intervistuarve (nxënësve) është 14 vjeç dhe maksimumi 19 vjeç, ndërsa mosha mesatare llogaritet në rreth 17 vjeç (Tabela 16).

**Tabela 16. Shpërndarja e nxënësve sipas moshës**

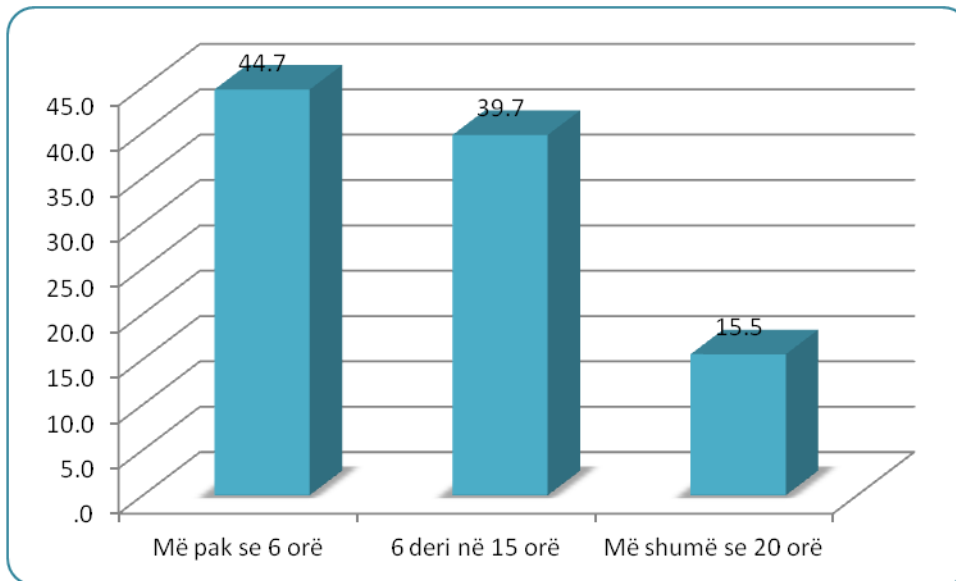
	Numri	Minimumi	Maksimumi	Mosha mesatare	Devijimi standard	Varianca
<b>Mosha</b>	1100	14	19	16.8	92	86

#### **2.3.2.3.4 Koha e shpenzuar nga nxënësit për studim gjatë një jave**

Nxënësit janë pyetur lidhur me kohën që ata shpenzojnë mesatarisht për të mësuar gjuhën e huaj, gjatë një jave dhe përgjigjet janë si më poshtë: 44.7% e tyre shprehen se harxhojnë më pak se 6 orë, ku pjesa më e madhe e nxënësve që kanë dhënë këtë përgjigje me 86% (Tabela 1 në Shtojcën 3), studiojnë në shkollat publike, të ndjekur nga 39.7% që shprehen se harxhojnë 6-15 orë në javë për të studiuar dhe pjesa tjetër me 15.5%, harxhojnë më shumë se 20 orë në javë (Grafiku 3).



**Grafiku 3. Koha mesatare e harxhuar për të studiuar gjatë 1 jave**



### **2.3.4 Mbledhja dhe administrimi i të dhënave sasiore**

Procesi i mbledhjes së të dhënave u koordinua me lejen e marrë nga *Drejtoria Rajonale Arsimore të Tiranës, Durrësit dhe Elbasanit* (Dhjetor 2013). Periudha e mbledhjes së të dhënave zgjati rreth 5 muaj (Janar-Maj 2014). Administrimi i instrumentit në ambientet e shkollave është kryer nga vetë studiuesja me një kalendar të përcaktuar më parë, në mënyrë që, të arrihej koha e përcaktuar për realizimin e tyre me sukses. Në fillim, me pjesëmarrësit u bë prezantimi, si individual ashtu edhe i qëllimeve të studimit. Të gjithë pjesëmarrësve ju bë e qartë, se të dhënat, që do të dilnin nga ky raportim janë vetëm për objekt studimi dhe janë tërësisht anonime. Më pas, atyre ju kërkua në mënyrë vullnetare të bënin plotësimin e pyetësorit. Plotësimi i pyetësorit nga ana e pjesëmarrësve pati një kohëzgjatje nga 20 minuta deri në 30 minuta. Gjithashtu, plotësimi i instrumentit nga ana e pjesëmarrësve u krye në mënyrë të pavarur, ku secili pjesëmarrës plotësoi në mënyrë individuale pyetësorin, pa ndërhyrjen e faktorëve të tjerë të jashtëm. Pas plotësimit, u falënderuan pjesëmarrësit për kontributin e tyre. Në procesin e administrimit të pyetësorëve i është kushtuar vëmendje edhe çështjeve në vijim:

*Përzgjedhja e nxënësve.* Të intervistuarit janë zgjedhur në mënyrë të rastësishme, dhe zgjedhja e kampionit është bërë në varësi të numrit të përgjithshëm të nxënësve në këto qytete.

*Konfidencialiteti.* Nxënësit e plotësuan pyetësonin në ambientet e shkollave, ku ata kryenin procesin mësimor. Ata e plotësuan atë individualisht të pa ndikuar nga bashkëmohatarët apo mësuesit të cilët qëndronin jashtë klasës. Nxënësve iu theksua edhe në mënyrë gojore se përgjigjet e tyre do të mbeteshin anonime.

### **2.3.5 Analiza e të dhënave sasimore**

Pas përfundimit të mbledhjes së të dhënave, u krijua databaza me të dhënat e mbledhura si dhe përpunimi dhe analiza e tyre. Në përputhje me natyrën e tij *përshkruese, korrelacionale dhe parashikuese*, të dhënat e këtij studimi janë analizuar nëpërmjet paketave të programeve kompjuterike *SPSS 17.0* dhe *Excel*.

Tipi i analizës së aplikuar në këtë studim ka ndjekur këto hapa:

Fillimisht është nxjerrë struktura faktoriale e instrumentit dhe më pas janë matur koeficientet alfa të Kronbahut për të parë besueshmërinë e konsistencës së brendshme të shkallëve të përdorura në këtë studim.

Analiza përshkruese me qëllim organizimin dhe përmbledhjen e të dhënave të të gjithë nxënësve nëpërmjet përlogaritjes së moshës, gjinisë, llojit të shkollës etj. Kjo analizë shpreh karakteristikat e të gjithë popullatës duke qenë se kampioni i përzgjedhur ishte përfaqësues. Analiza përshkruese është kryer, gjithashtu, për të evidentuar perceptimet e nxënësve në lidhje me ndryshoret e pavarura (Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri tjetrit dhe Strategjitë në pyetjet me gojë) dhe ndryshoret e varura (Orientimin e qëllimit, Fokusin e Kontrollit, Vetëvlerësimin, Vetorganizimin, Vetefikasitetin, Interesin, Ndjenjën e të qenit nxënës dhe Përprjekjen).

Përveç statistikës përshkruese, në këtë studim janë përdorur analizat korrelacionale, për të përcaktuar marrëdhënien midis ndryshoreve të pavarura (*Dosja Nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri tjetrit dhe Strategjitë në pyetjet me gojë*) dhe ndryshoreve të varura (*Orientimin e qëllimit, Fokusin e Kontrollit, Vetëvlerësimin, Vetorganizimin, Vetefikasitetin, Interesin, Ndjenjën e të qenit nxënës dhe Përprjekjen*). Analizat korrelacionale janë përdorur gjithashtu, për të përcaktuar marrëdhëniet midis gjinisë dhe motivimit. Koeficienti i korrelacionit i *Pearson*-it u përdor për të përcaktuar forcën dhe drejtimin e marrëdhënieve midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshoreve të varura të përfshira në këtë studim.

Krahas analizave korrelacionale, në përputhje me synimet e studimit, është përdorur analiza e regresionit linear me shumë ndryshore, për të përcaktuar forcën

parashikuese të ndryshoreve të pavarura (*Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri tjetrit dhe Strategjitë në pyetjet me gojë*) në lidhje me secilin komponentë të motivimit (*Orientimin e qëllimit, Fokusin e Kontrollit, Vetëvlerësimin, Vetorganizimin, Vetefikasitetin, Interesin, Ndjenjën e të qenit nxënës dhe Përprjekjen*) si dhe forcën parashikuese të ndryshoreve të pavarura (*Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri tjetrit dhe Strategjitë në pyetjet me gojë*) në lidhje me motivimin.

Testi *-t* për grupet e pavarura u përdor për të matur diferencat në vetëvlerësimin, dhe motivimin e nxënësve në grupet e ndryshme, të nxënësve meshkuj e femra, si dhe për të matur diferencat në Strategjitë e pyetjeve me gojë dhe interesin i nxënësve në shkollat publike dhe jo publike. Hipotezat në këtë studim u testuan, në nivelin e konfidencës 95% ( $p \leq 5$ ). Pra, jo vetëm një analizë përshkruese, por edhe një analizë analitike.

#### **2.4.6 Konsiderata etike mbi mbledhjen e të dhënave sasiore të kërkimit**

Ka një numër parimesh etike, që duhet të merren në konsideratë kur realizohet një studim. Në këtë studim janë ndërmarrë disa hapa për të patur sigurinë që të gjitha standardet etike të mund të realizoheshin në mënyrën e duhur, gjatë gjithë procesit. Përpara se të mblidheshin të dhënat është kërkuar aprovimi i DAR-ve të qyteteve, të cilat janë përfshirë në studim.

Përpara se pjesëmarrësit të plotësonin të dhënat e pyetësorit, ju janë bërë të qarta qëllimet e studimit, natyra vullnetare e pjesëmarrjes në studim, si edhe mundësia e tërheqjes nga studimi, nëse nuk kishin dëshirë të merrnin pjesë në të.

Pjesëmarrësit janë njohur me faktin se, të gjitha këto të dhëna do të përdorëshin vetëm për qëllime studimore.

Respektimi i këtyre parimeve etike u bë një nga çështjet më të rëndësishme të këtij studimi dhe përfshiu, të gjitha subjektet që morën pjesë në studim.

Qartësimi i qëllimit të studimit ishte një ndër elementet kryesore të studimit, i cili u bë me qëllim shmangien e keq interpretimeve, që mund të lindnin si pasojë e çështjes së marrë në analizë, për të cilën të gjitha subjektet shprehën qëndrimin personal.

### **2.4.7 Kufizime të studimit sasior**

Qëllimi kryesor i këtij studimi ka qenë të ofrojë një panoramë të plotë të mënyrave të ndryshme të vlerësimit, të shoqëruara me efektet e tyre në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj. Në këtë argumentim është e nevojshme të theksohet se, ky studim ka patur disa kufizime të cilat janë:

*Kampioni:* Përmban disa kufizime të vetëdijshme nga ana e studiueses, të cilat duhet të bëhen me dije, përpara se të merren në konsideratë në interpretimin e rezultateve. Studimi është përqendruar vetëm në tri qytete, përkatësisht në *Tiranë, Durrës* dhe *Elbasan* duke lënë jashtë fokusit të tij të kërkimit, qytetet e tjera të Shqipërisë. Në draftin fillestar të këtij studimi është patur parasysh një kampion më përfaqësues, por për efekt kohe dhe shpenzimesh, studimi është përqendruar vetëm në qytetet e lartpërmendura.

*Afatet kohore të plotësimit të pyetësorit:* Mesatarisht 20-30 minuta. Në disa raste, ai mori më shumë kohë nga sa ishte parashikuar, dhe mund të supozohet që në këto raste saktësia e përgjigjeve të regjistruara mund të jetë e ndryshme për shkak të lodhjes nga ana e nxënësve.

*Konteksti i studimit:* U bënë të gjitha përpjekjet për të inkurajuar përgjigje të sinqerta nëpërmjet ruajtjes së anonimatit dhe privatësisë. Megjithatë, fakti se pyetësorët e nxënësve u kryen në klasë mund të ketë ndikuar në përgjigjet e tyre ose në dhënien e përgjigjeve “të dëshirueshme”.

*Mungesa e studimeve për disa nga objektivat kërkimore:* Bën të pamundur krahasimin dhe përballjen e gjetjeve për të bërë një analizë më të plotë.

## **2.4 Metodologjia e studimit cilësor**

Kjo pjesë e metodologjisë përfshin elementë të pjesës cilësore të studimit si: *përzgjedhja e pjesëmarrësve në studim, formati i intervistës, pjesëmarrësit e studimit, metoda e regjistrimit dhe mbledhjes së të dhënave, përfundimi i mbledhjes së të dhënave, analiza e të dhënave dhe konsiderata etike.* Është përzgjedhur metoda cilësore, për të vjelë informacion të detajuar rreth perceptimeve, qëndrimeve, sjelljeve dhe përvojave të nxënësve lidhur me mënyrat e vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

### **2.4.1 Kampioni i studimit cilësor**

Studimi cilësor u krye në të njëjtat shkolla dhe qytete në cilat u krye edhe studimi sasior, për të mundësuar krahasimin e të dhënave cilësore dhe sasiorë dhe për të vërtetuar interpretimin e të dhënave në dy këndvështrime të ndryshme. Kampioni i këtij studimi u përzgjedh në mënyrë të qëllimshme, bazuar në të dhënat e pyetësorit, në ato klasa ku u evidentua edhe përdorimi i këtyre mënyrave të vlerësimit nga mësuesit. Për mbledhjen e të dhënave u intervistuan 30 nxënës, ndër këta, 19 vajza dhe 11 djem, përkatësisht 15 nxënës në Tiranë, 9 në Durrës dhe 6 në Elbasan.

### **2.4.2 Instrumenti i studimit cilësor**

Metoda e mbledhjes së të dhënave në këtë studim ishte *intervista* e thelluar gjysmë e strukturuar me një numër të vogël nxënësish, për të eksploruar perceptimet e tyre, lidhur me mënyrat e vlerësimit në gjuhën e huaj. Janë përdorur intervistat e thelluara gjysmë të strukturuar, pasi mundësojnë fokusimin dhe komunikimin në mënyrë të dyanshme.

Fillimisht, intervista është filluar me pyetje mbi elementët demografikë të të intervistuarve, për të vazhduar me pyetjet, të cilat kanë të bëjnë me çështjet e kërkimit. Pyetjet të cilat janë trajtuar në intervistat gjysmë të strukturuar, kanë prekur temat e mëposhtme:

*Dosja e nxënësit*

*Vetëvlerësimi si mënyrë vlerësimi*

*Vlerësimi i njëri-tjetrit*

*Pyetjet e mësuesit gjatë vlerësimit me gojë*

*Vetëvlerësimi*

*Vetorganizimi*

*Fokusi i Kontrollit*

*Interesi*

*Përpyjekja*

*Ndjenja e të qenit nxënës*

*Orientimi i Qëllimit*

*Vetefikasiteti*

### **2.4.3 Mbledhja e të dhënave cilësore**

Intervistat me 30 nxënës, u kryen gjatë vitit shkollor 2013-2014, në tri qytetet më të mëdha në Shqipëri. Ato u zhvilluan pas mësimit në mjediset e shkollës dhe për mbledhjen e të dhënave u krijua paraprakisht një udhëzues (Shtojca 2), i cili e bëri procesin i intervistimit pak më të strukturuar. Pyetjet e intervistave u hartuan duke u bazuar kryesisht në gjetjet e pyetësorit. Koha e intervistimit ishte rreth një orë. Me pëlqimin e nxënësit që intervistohet, janë përdorur aparate regjistrimi gjatë procesit të intervistimit me qëllim që të sigurohet në mënyrë sa më të detajuar informacioni. Zbardhja e secilës intervistë është bërë menjëherë pas përfundimit të intervistës.

### **2.4.4 Analiza e të dhënave cilësore**

Intervistat u regjistruan dhe më pas u transkriptuan. Transkriptimi ka mundësuar që të dhënat e intervistës të formatohen saktë. Analiza e të dhënave u bazua në raportet përshkruese për secilën intervistë. Metoda që u përdor për analizën e të dhënave në këtë studim, ishte *metoda e analizës së tematikës*. Analiza e të dhënave bazuar në këtë metodë u krye sipas fazave në vijim:

- Njohja me përmbajtjen e intervistave duke lexuar raportet përshkruese për secilën intervistë.
- Identifikimi i tematikave specifike kuptimore, në raportet e intervistave.
- Organizimi i tematikave në kategori, në varësi të përmbajtjes së tyre: përcaktimi i kategorive dhe nënkategorive.
- Kodimi i të dhënave përmes shënimit të kategorive dhe nënkategorive afër paragrafëve të shkruar, që shprehin tematika të caktuara në raportet e intervistave.
- Më në fund, secila pjesë e intervistës e koduar në raportet e shkruara është grupuar në përputhje me kategorinë kryesore dhe nënkategoritë e caktuara.

### **2.4.5 Konsiderata etike mbi mbledhjen e të dhënave cilësore të kërkimit**

Respektimi i këtyre parimeve etike u bë një nga çështjet më të rëndësishme të këtij studimi dhe përfshiu, të gjithë pjesëmarrësit në studim. Qartësimi i qëllimit të studimit ishte një ndër elementet kryesore të studimit, i cili u bë me qëllim shmangien

e keq interpretimeve që mund të lindnin si pasojë e çështjes së marrë në analizë, për të cilën të gjitha subjektet shprehën qëndrimin personal.

Në këtë studim janë ndërmarrë disa hapa për të patur sigurinë që të gjitha standardet etike të mund të realizoheshin në mënyrën e duhur, gjatë gjithë procesit.

- Përpara se të mblidheshin të dhënat është kërkuar aprovimi i DAR-ve të qyteteve, të cilat janë përfshirë në studim.
- Përpara se pjesëmarrësit të intervistoheshin, ju janë bërë të qarta qëllimet e studimit, natyra vullnetare e pjesëmarrjes në studim si edhe mundësia e tërheqjes nga studimi, nëse nuk kishin dëshirë të merrnin pjesë në të.
- Pjesëmarrësit janë njohur me faktin se të gjitha këto të dhëna do të përdorëshin vetëm për qëllime studimore.
- Gjatë intervistave është respektuar e drejta e nxënësve për të mos u përgjigjur në rastet kur ata kanë hezitur të flasin dhe në të gjitha rastet është respektuar e drejta e pjesëmarrjes vullnetare në studim.
- Nxënësit e intervistuar janë siguruar që do të ruhej anonimiteti i tyre duke mos e bërë të njohur identitetin e nxënësve në asnjë rast dhe për asnjë arsye.
- Të gjitha të dhënat e përdorura në këtë studim janë mbajtur rreptësisht konfidenciale.
- Të gjitha të dhënat janë etiketuar me kujdes për të mbajtur çdo gjë të sigurt.
- Nxënësit u siguruan se këto të dhëna do të nuk do ti bëheshin të ditur mësuesve, në mënyrë që ata të shprehnin lirshëm opinionet e tyre.

#### **2.4.6 Kufizime të studimit cilësor**

Qëllimi kryesor i këtij studimi ka qenë të ofrojë një panoramë të plotë të perceptimeve të nxënësve lidhur me mënyrat e ndryshme të vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj. Në këtë argumentim është e nevojshme të theksohet se ky studim ka patur kufizimet në vijim:

*Instrumenti:* Në këtë studim kemi përdorur vetëm intervistën si instrument për mbledhjen e të dhënave, kur për të matur ndikimin e këtyre mënyrave të vlerësimit mund të ndiqej metoda e kërkimit mbi bazë vëzhgimi, e cila kërkonte pozicionimin me javë të tëra pranë këtyre shkollave, që ishte e pamundur të zhvillohej në disa

shkolla. Mund të ndiqej edhe metoda e vëzhgimit vetëm në një shkollë, por u pa e arsyeshme që mbledhja e të dhënave të realizohej me intervistën e gjysmë strukturua.

*Afatet kohore të intervistës;* Afërsisht një orë. Në disa raste ajo mori më shumë kohë nga sa ishte parashikuar, dhe mund të supozohet që në këto raste saktësia e përgjigjeve të regjistruara mund të jetë e ndryshme për shkak të lodhjes nga ana e nxënësve.

*Konteksti i studimit:* Edhe pse u bënë të gjitha përpjekjet për të inkurajuar përgjigje të sinqerta nëpërmjet ruajtjes së anonimatit dhe privatësisë, fakti se intervistat e nxënësve u kryen në ambientet e shkollës, mund të kenë ndikuar në përgjigjet e tyre ose në dhënien e përgjigjeve “të dëshirueshme”.

Për vetë faktin se është një studim cilësor, ky studim nuk mund të përgjithësojë të dhënat, për arsyen e vetme se të dhënat janë subjektive dhe personale.



## **KAPITULLI III**

### **REZULTATET E KËRKIMIT**

Në këtë kapitull përshkruhen rezultatet të cilat janë marrë nga analiza e studimit *sasior* dhe *analiza tematike* për përgjigjet e pyetjeve, të realizuara nga studimi *cilësor*.

#### **3.1 Rezultatet e studimit sasior**

Ky kapitull përshkruan gjetjet kryesore të studimit. Ai nis me përshkrimin e ndryshoreve të marra në studim, evidentimin e marrëdhënieve midis tyre për t'iu përgjigjur pyetjeve kërkimore dhe vërtetuar hipotezat e ngritura.

Të gjitha të dhënat janë skanuar për saktësinë si edhe për vlerat e humbura. Gjithashtu, janë analizuar edhe të gjitha supozimet të cilat shërbejnë për një kryerje sa më të plotë të analizave statistikore. Për vlerësimin e rezultateve të të gjitha testeve statistikore, është vendosur niveli i domethënies statistikore .05.

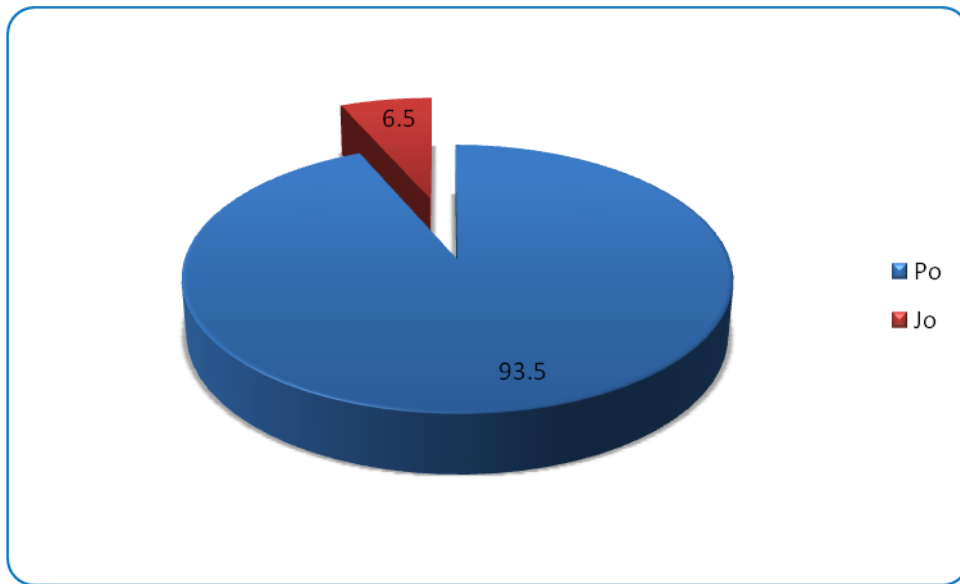
**3.1.1 Gjetjet për Objektivin 1:** *-Të evidentohen perceptimet e nxënësve në lidhje me, komunikimin e objektivave mësimore, kriteret e vlerësimit dhe feedback-un e marrë nga mësuesit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

Lidhur me këtë objektiv studimor janë ngritur pyetjet kërkimore në vijim:

##### **3.1.1.1 Si perceptohet nga nxënësit komunikimi i objektivave mësimore dhe kriterëve të vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

Për të studiuar perceptimet e nxënësve rreth komunikimit të objektivave mësimore dhe kriterëve të vlerësimit, në instrument është hartuar një rubrikë me anë të cilës, nxënësit janë përgjigjur: Për shumicën e tyre me 93.5% objektivat mësimore dhe kriteret e vlerësimit u komunikohen nga mësuesit, ndërsa pjesa tjetër me 6.5% deklaroi të kundërtën (Grafiku 4).

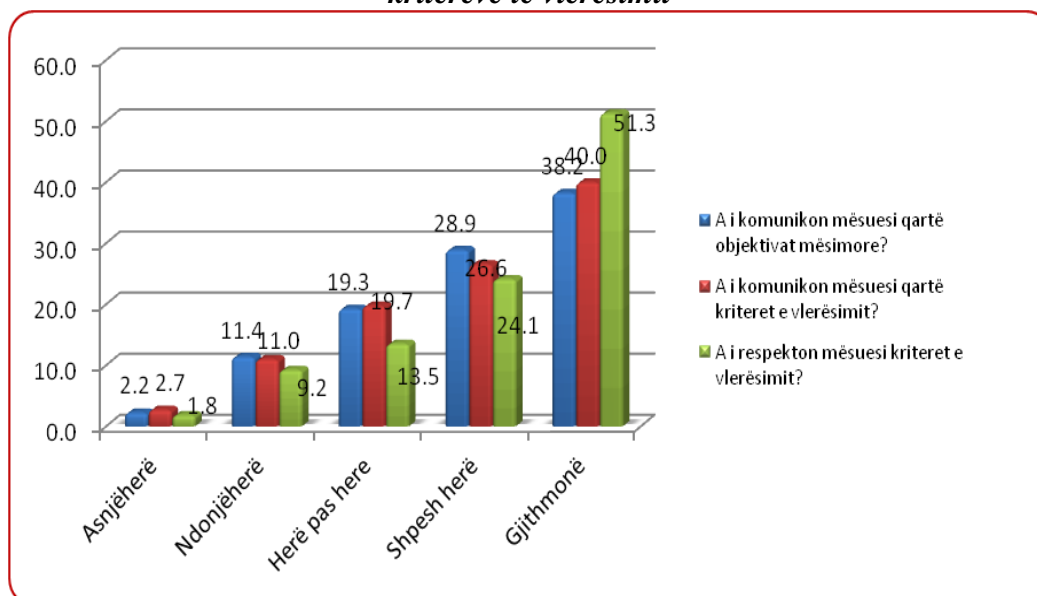
**Grafiku 4. Komunikimi i objektivave mësimore dhe kritereve të vlerësimit nga mësuesit**



Nxënësit të cilët u janë përgjigjur pozitivisht, janë pyetur më tej për mënyrën e komunikimit të këtyre objektivave mësimore apo kritereve të vlerësimit. Lidhur me pyetjen – *A i komunikon mësuesi qartë objektivat mësimore?*- për 38.2% përgjigja është gjithmonë, të ndjekur nga 28.9% të tjerë që deklarojnë se shpeshherë mësuesi i komunikon qartë objektivat e mësimin. Në 19.3% të rasteve, nxënësit thonë se, kjo gjë ndodh here pas here dhe përgjigjet ndahen midis përgjigjeve ndonjëherë dhe asnjëherë respektivisht me 11.4% dhe 2.2%.

Për pyetjen – *A i komunikon qartë mësuesi kriteret e vlerësimit?*- përgjigjet janë: për 40% të tyre, përgjigja është gjithmonë, për 26.6% shpesh here dhe për 19.7% here pas here. Pjesa tjetër respektivisht 11% dhe 2.7% ndahet midis pohimeve se, mësuesi i komunikon ndonjëherë ose nuk i komunikon asnjëherë kriteret e vlerësimit gjatë procesit mësimor. I njëjti trend përgjigjesh vihet re edhe me pyetjen – *A i respekton mësuesi kriteret e vlerësimit?*, – ku më tepër se gjysma e tyre shprehen se mësuesi i gjuhës së huaj i respekton gjithmonë kriteret e vlerësimit, për 24.1% kjo gjë ndodh shpesh here dhe për 13.5% herë pas here. Pra, vihen re edhe raste kur këto kritere nuk respektohen nga mësuesi. Përgjigjes, ndonjëherë i janë referuar 9.2% e nxënësve, ndërsa pjesa tjetër edhe pse pak në numër duke zënë vetëm 1.8% të totalit të nxënësve shprehen se, kriteret e vlerësimit nuk respektohen asnjëherë (Grafiku 5).

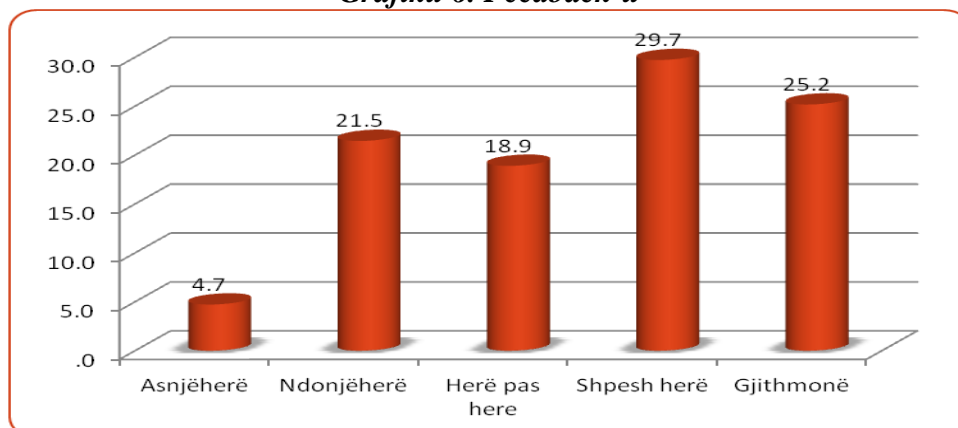
**Grafiku 5. Statistika përshkruese rreth komunikimit të objektivave mësimore dhe kritereve të vlerësimit**



**3.1.1.2 Si perceptohet nga nxënësit feedback-u i marrë nga mësuesit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

Për të studiuar perceptimet e nxënësve rreth feedback-ut të marrë nga mësuesi, në instrument është hartuar një rubrikë, me anë të së cilës, nxënësit janë pyetur nëse mësuesi jep Feedback gjatë vlerësimit në këtë lëndë. 29.7% e tyre shprehen se marrin feedback shpesh herë, ku 83.2% e përgjigjeve vijnë nga nxënësit e shkollave publike, ndërsa 25.2% të tjerë deklarojnë se marrin gjithmonë feedback, ku rreth 86% e këtij rezultati vjen nga nxënësit e shkollave publike dhe 14% nga shkollat jo publike (Tabela 2 në Shtojcën 3). Për 21.5% ky feedback shkon ndonjëherë dhe në shifrën 18.9%. Ky feedback merret herë pas here. Pjesa tjetër me 4.7% të rasteve deklarojnë se, nuk marrin asnjëherë feedback nga mësuesi i lëndës së gjuhës së huaj (Grafiku 6).

**Grafiku 6. Feedback-u**



Nxënësit të cilët deklaruan se, marrin feedback u pyetën edhe më tej, se si e perceptojnë ata feedback-un e marrë. Nga të dhënat e Tabelës 17 vërehet se, dakordësi më të madhe ka marrë fakti se, *pasi nxënësit marrin feedback nga mësuesi ndihen më të vlerësuar* duke kapur vlerën e 74%, ndërsa pjesa tjetër ndahet midis përgjigjeve pjesërisht dakord me 9.6% dhe aspak dakord janë vetëm 39 nxënës ose 3.7%, pjesa tjetër janë neutral në përgjigje.

Gjithashtu, nxënësit që deklarojnë se janë dakord ose plotësisht dakord, *marrin rregullisht feedback nga mësuesi i tyre për ecurinë në lëndën e gjuhës së huaj* përbëjnë 57.4% të tyre, 22.4% e pranojnë se marrim pjesërisht feedback, ndërsa vetëm 3.8% nuk janë aspak dakord me këtë fakt dhe 16.3% janë neutral duke mos dhënë një përgjigje përfundimtare. Dakord ose plotësisht dakord me faktin se, *feedback-u, kryesisht, më tregon se ku gjendem në raport me të tjerët*, janë gjithashtu 68% e tyre, ndërsa kjo dakordësi merr vlerat 66.4% dhe 63.8% respektivisht për pohimet – *unë mësoj nga feedback-u dhe Feedback-u më bën të rishikoj materialin e vlerësuar*. Ndërsa për pohimin se - *Feedback-u i vonshëm nuk më ndihmon të përmirësohem* bien dakord/plotësisht dakord 49.4% e të intervistuarve. Pjesa tjetër ndahet midis faktit se janë pjesërisht dakord ose neutral dhe një pjesë e tyre nuk janë aspak dakord dhe më së shumti kjo mos dakordësi vërehet tek pohimet - *Feedback-u nuk më ndihmon të kuptoj se çfarë duhet të bëj për t'u përmirësuar dhe Jam i interesuar të marr vetëm notën* respektivisht me 48.3% dhe 34% të përgjigjeve.

**Tabela 17. Statistika përshkruese rreth perceptimit të feedback-ut**

<b>Feedback-u</b>	<b>Aspak dakord</b>	<b>Pjesërisht dakord</b>	<b>Neutral</b>	<b>Dakord</b>	<b>Plotësisht dakord</b>	<b>Total</b>
Marr rregullisht feedback rreth ecurisë sime.	3.8	22.4	16.3	38.9	18.5	100.0
Mësuesi jep feedback menjëherë pas vlerësimit	4.1	21.3	19.0	33.3	22.3	100.0
Unë mësoj nga feedback-u i marrë	5.2	12.1	16.3	32.0	34.4	100.0
Feedback-u i vonshëm nuk më ndihmon të përmirësohem	14.8	16.6	19.2	26.6	22.8	100.0
Feedback-u, kryesisht, më tregon se ku gjendem në raport me të tjerët	4.4	11.4	16.2	38.3	29.8	100.0

Pasi kam marrë feedback-un, kuptoj se si jam vlerësuar	3.7	9.6	12.6	38.7	35.3	100.0
Feedback-u nuk më ndihmon të kuptoj se çfarë duhet të bëj për t'u përmirësuar	48.3	14.2	12.3	15.3	9.9	100.0
Feedback-u më bën të rishikoj materialin e vlerësuar.	5.6	13.5	17.1	40.0	23.8	100.0
Jam i interesuar të marr vetëm notën	34.0	18.5	14.1	15.1	18.3	100.0

**3.1.2 Gjetjet për Objektivin 2:** *Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth mënyrave të vlerësimit formues gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

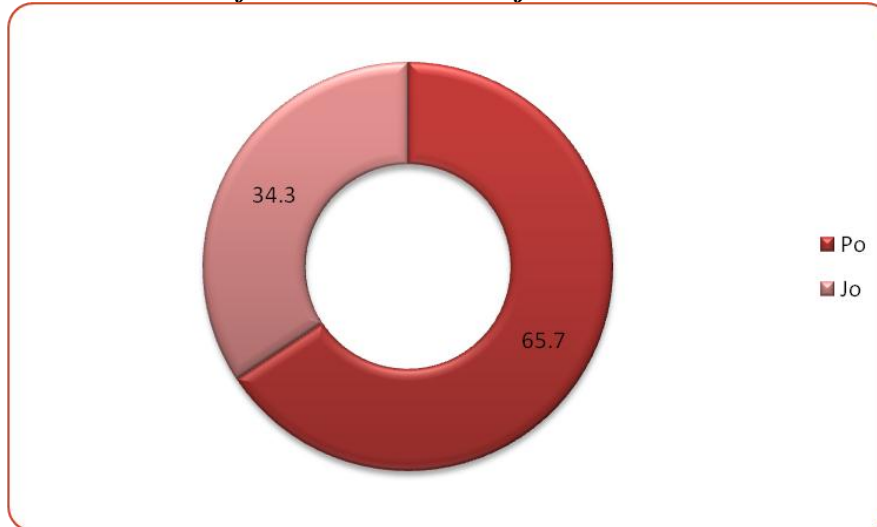
Lidhur me këtë objektiv kërkimor janë ngritur pyetjet kërkimore në vijim:

**3.1.2.1 Pyetja 1:** *Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi me dosje, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

Për të marrë informacion rreth perceptimeve të nxënësve lidhur me përdorimin e dosjes si mënyrë vlerësimi, së pari nxënësit janë pyetur nëse e përdorin atë - *A e përdorin mësuesit dosjen e nxënësit për vlerësimin tuaj?* dhe përgjigjet janë: në 65.7% të rasteve nxënësin përgjigjen pozitivisht dhe kryesisht nga shkollat publike me 87.1% (Tabela 3 në Shtojcën 3), pra mësuesit e gjuhëve të huaja e përdorin *dosjen e nxënësit* për vlerësimin korrekt të tyre në mësim, ndërsa një pjesë tjetër e konsiderueshme me 34.3% shprehen se, mësuesit nuk e përdorin dosjen e nxënësit nga ku 75.6% i takojnë shkollave publike dhe pjesa tjetër 24.4% shkollave jo publike (Grafiku 7).

Ndërsa duke ju referuar qyteteve vërehet se, 49.5% e tyre janë nxënës që studiojnë në Tiranë, më pas renditen nxënësit e qytetit të Elbasanit me 26.3% dhe në fund renditen nxënësit e qytetit të Durrësit ku vetëm 175 nxënës ose 24.2% në raport me totalin e përgjigjeve pozitive (Tabela 4 në Shtojcën 3). Ndërsa në raport me numrin total të secilit qytet përqindjet janë: 64%, 75.7% dhe 60% respektivisht për Tiranën, Elbasanin dhe Durrësin.

**Grafiku 7. Përdorimi dosjes së nxënësit**



Për nxënësit që janë përgjigjur pozitivisht lidhur me përdorimin e dosjes, intervista ka vazhduar me marrjen e informacionit lidhur me perceptimet tyre në lidhje me përdorimin e saj në funksion të vlerësimit efektiv të nxënësit. Kështu sipas të dhënave të Tabelës 18 shihet qartë se, vlerat më të larta lidhur me dakordësinë (dakord ose plotësisht dakord) për pohimet e mëposhtme shkojnë për pohimin- *Më pëlqen përdorimi i dosjes për vlerësimin tim*, që kap shifrën e 65.7%, më pas renditet pohimi - *Udhëzimet e mësuesit për plotësimin e dosjes më kanë ndihmuar të njoh anët e mia të forta dhe të dobëta me 63.1%* dhe më pas me 58% renditet pohimi - *Gjatë plotësimit të dosjes, mendoj rezultatin përfundimtar*. Pra, të tria këto pohime janë të lidhura ngushtësisht me vlerësimin e nxënësve bazuar pikërisht në dosjen përkatëse të tij. Më pas renditen pohimet e tjera si - *Vlerësimi me dosje ka ndryshuar mënyrën time të menduarit, kur përballem me probleme me 53.3%*, *Dosja më ka ndihmuar të jem i pavarur me 52%*, *Gjatë plotësimit të dosjes mendoj për detyrën me 50.6%*.

Ndërsa pohimet të cilat kanë vlerën më të ulët të përgjigjeve (dakord ose plotësisht dakord) respektivisht me 27.7% dhe 24.5% janë: *Plotësimi i dosjes është një proces i vështirë për mua dhe Mësuesi nuk na jep udhëzime të mjaftueshme për materialet (detyrat) që duhen për të plotësuar dosjen*. Vlerat e tjera ndahen midis përgjigjeve aspak dakord dhe pjesërisht dakord, ndërsa pjesa e përgjigjeve neutrale variojnë nga 10%-24% të përgjigjeve.

**Tabela 18. Statistika përshkruese për Dosjen e nxënësit**

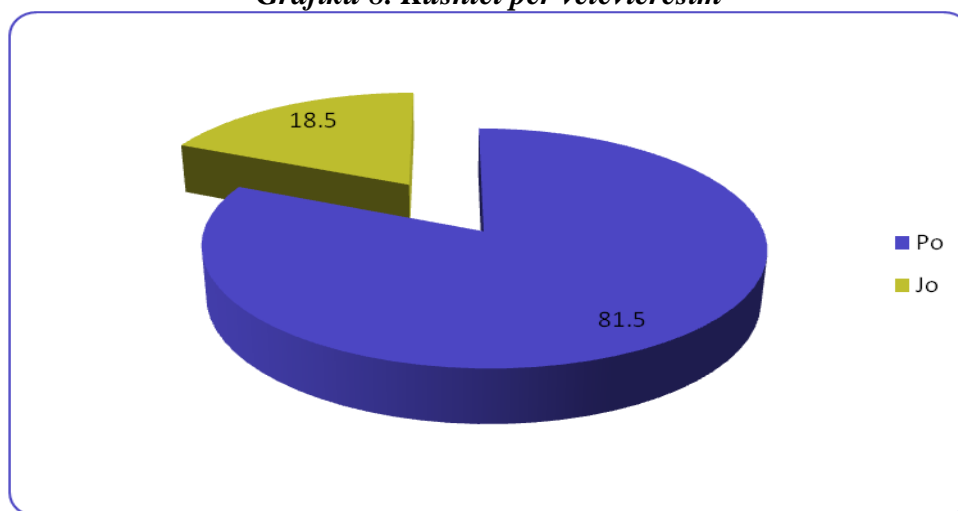
<b>Alternativat</b>	<b>Aspak dakord</b>	<b>Pjesërisht dakord</b>	<b>Neutral</b>	<b>Dakord</b>	<b>Plotësisht dakord</b>	<b>Total</b>
Më pëlqen përdorimi i dosjes për vlerësimin tim	10.1	13.4	10.8	30.3	35.4	100.0
Dosja më ka ndihmuar të jem i pavarur	12.0	14.4	21.6	32.2	19.8	100.0
Plotësimi i dosjes është një proces i vështirë për mua	29.2	19.1	24.1	17.4	10.2	100.0
Gjatë plotësimit të dosjes mendoj për detyrën	13.3	15.9	20.2	32.1	18.5	100.0
Mësuesi nuk na jep udhëzime të mjaftueshme për materialet (detyrat) që duhen për të plotësuar dosjen	46.5	13.1	15.9	15.1	9.4	100.0
Gjatë plotësimit të dosjes, mendoj rezultatin përfundimtar.	7.3	15.6	19.1	33.7	24.2	100.0
Vlerësimi me dosje ka ndryshuar mënyrën time të menduarit, kur përballem me probleme	9.7	14.1	23.0	31.8	21.4	100.0
Dosja ka ndryshuar qëndrimin tim ndaj të nxënësve	11.8	14.8	23.1	29.2	21.2	100.0
Udhëzimet e mësuesit për plotësimin e dosjes më kanë ndihmuar të njoh anët e mia të forta dhe të dobëta.	9.4	11.2	16.3	29.6	33.5	100.0

**3.1.2.2 Si perceptohet nga nxënësit vetëvlerësimi, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

Për të studiuar perceptimet e nxënësve rreth vetëvlerësimit si mënyrë vlerësimi, së pari nxënësit janë pyetur: *A ju krijohen kushte në klasë për të bërë vetëvlerësimin tuaj?* - dhe përgjigjet janë: 81.5% përgjigjet pozitivisht, pra u krijohet

mundësia për t'u vetëvlerësuar gjatë orës së mësimit, ndërsa për pjesën tjetër 18.5% jo (Grafiku 8). Kjo mundësi për vetëvlerësim është më e madhe tek shkollat publike duke kapur vlerën e 83.3% dhe pjesa tjetër me 16.7% shkon për shkollat jo publike. I njëjti raport ruhet për të dyja llojet e shkollave (82.8% tek shkollat publike dhe 17.2% për shkollat jopublike) edhe kur nuk u krijohen kushtet për vetëvlerësim (Tabela 5 në Shtojcën 3).

**Grafiku 8. Kushtet për vetëvlerësim**



Por si perceptohet vetëvlerësimi nga nxënësit: Përgjigjen na e japin pohimet e mëposhtme të paraqitura në Tabelën 19. Kështu nga të dhënat e tabelës duket qartë se, vlerat për dakordësinë me pohimet e paraqitura janë të larta. Vlerat më të larta për përgjigjet dakord ose plotësisht dakord janë për pohimet - *Arrij të kuptoj anët e mia të forta dhe të dobëta* me 83.2% e ndjekur nga pohimi - *Ndjehem i përfshirë në procesin mësimor* me 77.5% dhe kjo është shumë e rëndësishme pasi nëpërmjet vetëvlerësimit vihen në dukje si arritjet pozitive ashtu edhe mangësitë. Pohimet - *Përpiqem të njihem me kriteret e vlerësimit dhe jam i gatshëm t'i aplikoj ato* dhe *Fitoj besim tek aftësitë e mia* në këtë lëndë kanë secila respektivisht nga 74.7% dhe 74.2%, ndërsa pohimet e tjera variojnë nga 69.7% deri në 73.6%. pohimi i cili ka vlerën më të ulët, pra, për të cilën bien dakord vetëm 32.1% e nxënësve është: *Ndjehem konfuz rreth ecurisë sime në këtë lëndë* ndërsa 30.4% nuk janë aspak dakord, pjesa tjetër janë neutral ose nuk pajtohen plotësisht me këtë fakt.



**Tabela 19. Statistika përshkruese rreth Vetvlerësimit si mënyrë vlerësimi**

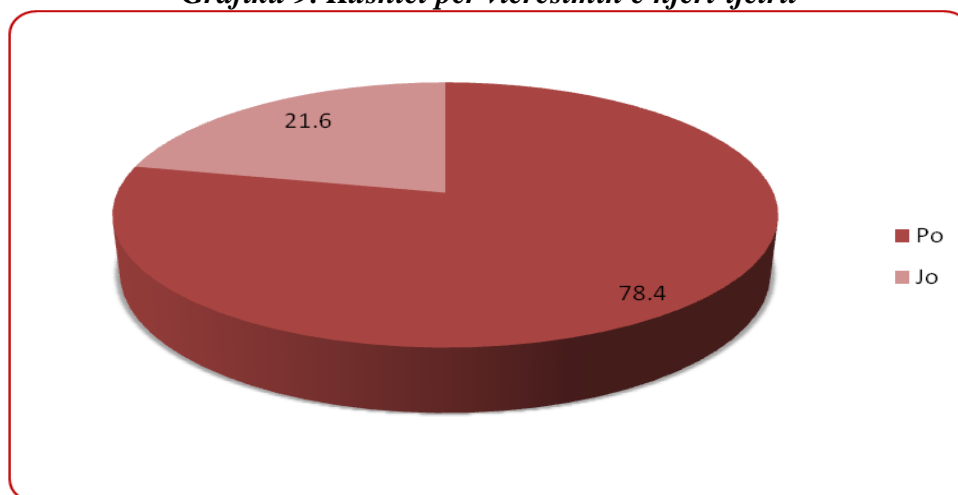
<b>Alternativat</b>	<b>Aspak dakord</b>	<b>Pjesërisht dakord</b>	<b>Neutral</b>	<b>Dakord</b>	<b>Plotësisht dakord</b>	<b>Total</b>
Përpiqem të njihem me kriteret e vlerësimit dhe jam i gatshëm t'i aplikoj ato	4.5	9.5	11.4	42.3	32.4	100.0
Përcaktoj me saktësi nivelin në të cilin gjendem përsa i përket zotërimit të aftësive apo koncepteve.	1.7	10.1	16.4	38.7	33.1	100.0
Identifikoj strategji të cilat do të përmirësojnë të kuptuarit dhe aftësitë e mia në këtë lëndë	2.1	8.2	16.1	40.9	32.7	100.0
Arrij të kuptoj anët e mia të forta dhe të dobëta	2.6	4.6	9.7	35.5	47.7	100.0
Ndjehem i pavarur në punën time.	3.5	10.4	16.5	34.2	35.5	100.0
Ndjehem i përfshirë në procesin mësimor.	3.1	6.9	12.5	36.2	41.2	100.0
Ndjehem konfuz rreth ecurisë sime në këtë lëndë.	30.4	18.3	19.2	18.4	13.7	100.0
Fitoj besim tek aftësitë e mia në këtë lëndë	5.1	9.5	11.1	32.8	41.5	100.0

### 3.1.2.3 Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi i njëri-tjetrit, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

Pyetjes “Nëse ju krijohen kushte në klasë për të bërë vlerësimin e njëri-tjetrit?” - në 78.4%, përgjigja është “Po”.

Pra, ata kanë kushtet e nevojshme që të bëjnë vlerësimin për njëri-tjetrin në mësim, ndërsa për 21.6% përgjigja është negative (Grafiku 9).

**Grafiku 9. Kushtet për vlerësimin e njëri-tjetrit**



Për nxënësit që janë përgjigjur pozitivisht është vazhduar me vlerësimin e pohimeve të mëposhtme ku pohimi - *Fitoj besimin tek aftësitë e mia* - ka marrë dakordësinë e 72.5% të tyre. Gjithashtu edhe pohimi - *Së pari, kuptoj kriteret e vlerësimit* është vlerësuar maksimalisht duke treguar se dakord ose plotësisht dakord janë 70.2% e tyre. Gjithashtu edhe për pohimet e tjera si - *Sqaroj, njëkohësisht, çfarë nuk kam kuptuar edhe vetë, Analizoj veten dhe shokun, njëkohësisht dhe Vlerësoj, njëkohësisht, veten dhe shokun* shumica e tyre janë dakord respektivisht me vlerat 69.5%, 63.9% dhe 66.7%. Dakordësinë lidhur me - *Marr feedback nga shoku që korrigjon punën time* e kanë shprehur 61.3% ndërsa dy pohimet e tjera që lidhen me vlerësimin e njëri-tjetrit në mësim - *Më pëlqen që shokët e klasës të korrigjojnë punën time dhe Vlerësimi i shokut më bën të ndjehem i dështuar*, kanë vlera më të ulëta dhe respektivisht 46.5% dhe 20.8%. Pjesa tjetër ose nuk kanë dhënë një përgjigje specifike duke qëndruar indiferent ose nuk janë dakord apo edhe pjesërisht dakord (Tabela 20).

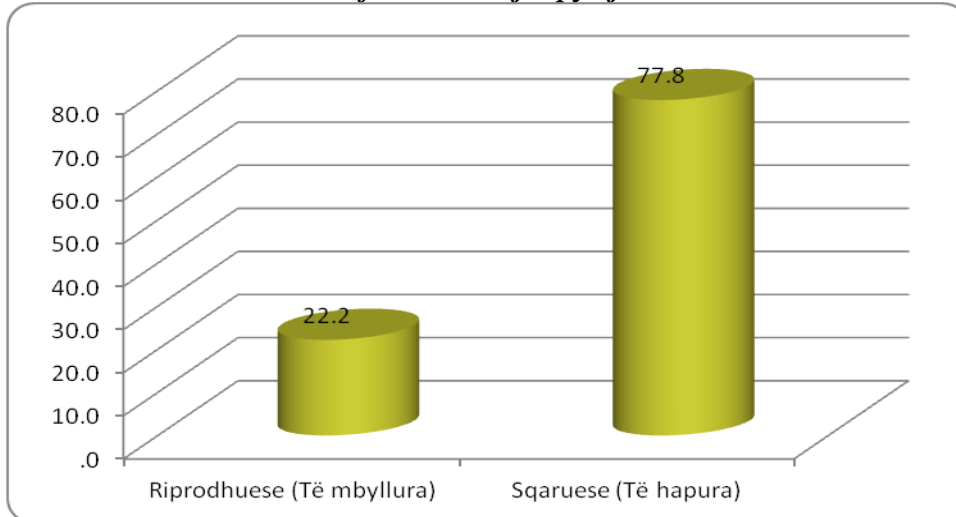
**Tabela 20. Statistika përshkruese rreth Vlerësimit të njëri-tjetrit**

<b>Alternativat</b>	<b>Aspak dakord</b>	<b>Pjesërisht dakord</b>	<b>Neutral</b>	<b>Dakord</b>	<b>Plotësisht dakord</b>	<b>Total</b>
Sqaroj, njëkohësisht, çfarë nuk kam kuptuar edhe vetë	9.4	8.8	12.3	39.7	29.8	100.0
Analizoj veten dhe shokun, njëkohësisht	7.5	13.6	15.0	37.9	26.0	100.0
Marr feedback nga shoku që korrigjon punën time	7.1	11.8	19.8	36.4	24.8	100.0
Vlerësoj, njëkohësisht, veten dhe shokun	5.8	9.3	18.2	36.3	30.4	100.0
Së pari, kuptoj kriteret e vlerësimit	3.4	11.3	15.2	39.1	31.1	100.0
Fitoj besimin tek aftësitë e mia	7.5	5.9	14.0	32.8	39.7	100.0
Vlerësimi i shokut më bën të ndjehem i dështuar	49.5	14.4	15.3	11.3	9.5	100.0
Më pëlqen që shokët e klasës të korrigjojnë punën time	17.4	18.6	17.5	23.0	23.5	100.0

### **3.1.2.4 Si perceptohen nga nxënësit pyetjet strategjike të mësuesve, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

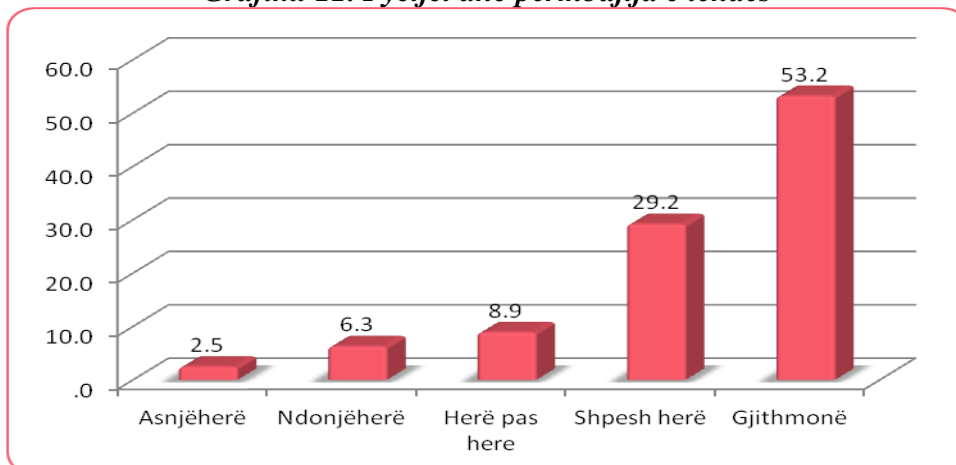
Për të studiuar sesi perceptohen nga nxënësit vlerësimi me anë të pyetjeve strategjike të mësuesve, në instrument është ndërtuar një rubrikë, e cila së pari i pyet nxënësit për llojin e pyetjeve që bën mësuesi gjatë vlerësimit me gojë, ku ata janë shprehur se në 77.8% të rasteve pyetjet që drejton mësuesi i gjuhës së huaj janë sqaruese (të hapura) ndërsa 22.2% deklarojnë se mësuesi bën pyetje riprodhuese (të mbyllura), (Grafiku 10).

**Grafiku 10. Lloji i pyetjeve**



Por, e rëndësishme gjatë kontrollit me gojë të njohurive të nxënësve është jo vetëm forma e pyetjes, por më së shumti përmbajtja e saj. Së dyti, nxënësit janë pyetur - *A janë të lidhura me përmbajtjen e lëndës pyetjet e mësuesit gjatë vlerësimit me gojë?*- ata përgjigjen kështu: Më tepër se gjysma e tyre me 53.2% deklarojnë se pyetjet janë gjithmonë të lidhura me përmbajtjen e lëndës, ndërsa 29.2% deklarojnë se kjo gjë ndodh *shpesh herë*. Pjesa tjetër e përgjigjeve ndahet midis përgjigjeve *herë pas here* me 8.9%, *ndonjëherë* me 6.3% dhe *asnjëherë* me vlerën e 2.5%. Pra, kjo tregon sipas përgjigjeve të nxënësve gjatë mësimit, mësuesi i gjuhës së huaj bën pyetje që ndoshta nuk lidhen drejtpërdrejt me lëndën (Grafiku 11).

**Grafiku 11. Pyetjet dhe përmbajtja e lëndës**



Së treti, nxënësit janë pyetur për çështje të tjera që lidhen me pyetjet e mësuesit, siç janë: *Pyetjet e mësuesit nxisin debat dhe komente; Mësuesi pyet në përputhje me objektivat mësimorë; Kuptoj se ku duhet të përmirësohem* etj.

Vlerësimet se sa dakord janë nxënësit lidhur to, paraqiten në Tabelën 21. Sipas të dhënave të saj vihet re se, dakordësia më e madhe e tyre me 80.5% shkon për faktin se gjatë vlerësimit me gojë - *Kuptoj se ku duhet të përmirësohem*. Gjithashtu një pjesë e madhe e tyre pajtohen edhe me faktin se kur pyeten me gojë për njohuritë e tyre ata *Reflektojnë rreth ecurisë së tyre në këtë lëndë* me një dakortësi që shkon në 73.8% të përgjigjeve. Sipas 71.2% të tyre ata e pranojnë faktin se vlerësimi me gojë i bën ata të *kuptojnë anët e tyre të forta dhe të dobëta*. Rreth 3/4 e tyre gjithashtu deklarojnë se pyetjet që bën mësuesi gjatë vlerësimit me gojë janë në përputhje me objektivat mësimore, ndërkohë që 10.1% e tyre janë pjesërisht dakord dhe vetëm 30 nxënës ose 2.7% e numrit të përgjithshëm shprehen se nuk janë aspak dakord. Vlera më të ulëta të dakordësisë saktësisht me 47.1%, ka marrë pohimi që lidhet me faktin se, *Pyetjet e mësuesit nxisin debat dhe komente*. Gjithashtu, pozitiv është edhe fakti se gjatë vlerësimit me gojë nxënësit e vlerësojnë me 65.9% faktin që *mësuesi respekton kohën e pritjes për të dhënë përgjigje*. Pjesa tjetër janë neutralë në përgjigje ose nuk janë dakord apo janë pjesërisht dakord.

**Tabela 21. Statistika përshkruese rreth strategjive të vlerësimit me gojë**

<b>Alternativat</b>	<b>Aspak dakord</b>	<b>Pjesërisht dakord</b>	<b>Neutral</b>	<b>Dakord</b>	<b>Plotësisht dakord</b>	<b>Total</b>
Pyetjet e mësuesit nxitin debat dhe komente	15.4	21.3	16.3	28.7	18.4	100.0
Mësuesi pyet në përputhje me objektivat mësimorë	2.7	10.1	12.7	39.2	35.3	100.0
Kuptoj anët e mia të forta dhe të dobëta	3.9	8.5	16.4	35.0	36.2	100.0
Mësuesi respekton kohën e pritjes për të dhënë përgjigje	6.8	12.8	14.5	32.5	33.5	100.0
Reflektoj rreth ecurisë sime në	3.9	8.5	13.7	39.6	34.2	100.0

këtë lëndë						
Kuptoj se ku duhet të përmirësohem	3.6	6.4	9.5	34.4	46.2	100.0

**3.1.3 Gjetjet për Objektivin 3: Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth komponentëve të motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Lidhur me këtë objektiv kërkimor janë ngritur pyetjet kërkimore në vijim:

**3.3.1 Si perceptohet nga nxënësit Orientimi i Qëllimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

Përsa i takon komponentit – *orientimi i qëllimit*- të dhënat tregojnë se nxënësit më së shumti bien dakord me alternativën - *Parapëlqej mësimet që nxitin kureshtjen, edhe nëse ato janë të vështira për t'u mësuar, duke e vlerësuar atë me përgjigjet dakord ose plotësisht dakord me 68.1% të ndjekur nga pohimet- Kënaqësia më e madhe për mua është të përpiqem të kuptoj tërësisht përmbajtjen e lëndës dhe Nëse mundem, zgjedh detyra prej të cilave mund të mësoj, edhe nëse ato nuk më garantojnë një notë të mirë që kanë marrë secila një vlerë dakordësie në masën 54.1%. Në fund renditet - *Preferoj detyra të vështira, sepse mësoj gjëra të reja me 46.1% ndoshta edhe për faktin se kjo përgjigje u përket nxënësve më të interesuar dhe me rezultate më të mira në lëndën e gjuhës së huaj. Ndërsa, një dakordësi e pjesshme për secilën prej tyre varion nga 13.3%- 20.3%, pjesa tjetër janë neutral ose aspak dakord (Tabela 22).**

**Tabela 22. Statistika përshkruese rreth Orientimit të qëllimit**

Alternativat	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Preferoj detyra të vështira, sepse mësoj gjëra të reja	14.4	20.5	19.0	26.6	19.5	100.0
Parapëlqej mësimet që nxitin kureshtjen, edhe nëse ato janë të vështira për t'u mësuar	5.1	13.3	13.5	34.9	33.2	100.0

Kënaqësia më e madhe për mua është të përpiqem të kuptoj tërësisht përmbajtjen e lëndës	11.7	15.2	19.0	29.1	25.0	100.0
Nëse mundem, zgjedh detyra prej të cilave mund të mësoj, edhe nëse ato nuk më garantojnë një notë të mire.	11.7	15.2	19.0	29.1	25.0	100.0

### 3.1.3.2 Si perceptohet Vetëvlerësimi nga nxënësit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

Për të studiuar këtë komponent, nxënësit kanë shprehur darkodësi të lartë për pohimin “Jam i sigurt që mund të kuptoj gjithçka në këtë lëndë me 57.9%”, ndërsa pohimi me dakordësinë më të ulët është : “Shpesh ndjehem i pashpresë në këtë lëndë me 21.2%.”

Dy pohimet e tjera *Krahasuar me shokët e klasës, mendoj se jam një nxënës i mirë në këtë lëndë dhe Aftësitë e mia për të studiuar janë të shkëlqyera, në krahasim me nxënësit e tjerë* kanë marr dakordësinë respektivisht vetëm nga 52.6% dhe 42.2% e tyre (Tabela 23).

**Tabela 23. Statistika përshkruese rreth Vetëvlerësimit**

Alternativat	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Krahasuar me shokët e klasës, mendoj se jam një nxënës i mirë në këtë lëndë	9.8	15.4	22.2	28.6	24.0	100.0
Aftësitë e mia për të studiuar janë të shkëlqyera, në krahasim me nxënësit e tjerë	8.6	17.2	32.0	25.7	16.5	100.0
Shpesh ndjehem i pashpresë në këtë lëndë.	45.6	14.7	18.5	13.2	8.0	100.0
Jam i sigurt që	5.4	17.0	19.7	32.2	25.7	100.0

mund të kuptoj gjithçka në këtë lëndë						
---------------------------------------	--	--	--	--	--	--

### 3.1.3.3 Si perceptohet nga nxënësit Vetorganizimi, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

Vetorganizimi është një tjetër komponent i motivimit, i cili përgjithësisht ndryshon nga njëri nxënës tek tjetri. Kështu, me 76.8% renditet i pari pohimi se - *Kur bëj detyrat e shtëpisë, përpiqem të kujtoj atë që ka shpjeguar mësuesi në klasë, për t'i kryer ato sa më saktë*, një element ky shumë i rëndësishëm për procesin e të mësuarit sistematik dhe efikas. Ndërsa me 72.4% vjen i renditur pohimi- *Kur studioj, nxjerr pikat kryesore të mësimit për të organizuar mendimet e mia*, dhe dy pohimet e tjera pajtueshmëria për dakordësinë merr vlera 69.3% dhe 54.8% respektivisht për - *I bëj pyetje vetes për t'u siguruar që e kam përvetësuar mësimin që kam studiuar dhe Përdor tabela dhe skema praktike për të organizuar të mësuarin në këtë lëndë* (Tabela 24).

**Tabela 24. Statistika përshkruese rreth Vetorganizimit**

Alternativat	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Kur bëj detyrat e shtëpisë, përpiqem të kujtoj atë që ka shpjeguar mësuesi në klasë, për t'i kryer ato sa më saktë.	4.5	8.1	10.6	32.0	44.8	100.0
Përdor tabela dhe skema praktike për të organizuar të mësuarin në këtë lëndë	7.7	17.8	19.6	33.7	21.1	100.0
Kur studioj, nxjerr pikat kryesore të mësimit për të organizuar mendimet e	3.6	10.4	13.6	34.0	38.4	100.0



mia						
I bëj pyetje vetes për t'u siguruar që e kam përvetësuar mësimin që kam studiuar	5.8	11.3	13.6	32.8	36.5	100.0

**3.1.3.4 Si perceptohet nga nxënësit Fokusi i Kontrollit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

Kështu, duke ju referuar pohimeve të paraqitura në Tabelën 25, pohimi- *Synoj të arrij rezultate të larta, me qëllim që t'ia demonstroj aftësitë e mia familjes dhe miqve të mi*, ka përqindjen më të madhe të dakordësisë së nxënësve me 72.3% pasi lidhet drejtpërdrejt me fokusin e kontrollit. Më pas në vendin e dytë renditet pohimi- *Marrja e një note të mirë është qëllimi im në këtë lëndë* me 70.4% të përgjigjeve, dhe në fund renditen pohimet e tjera - *Unë synoj të marr nota më të mira, sesa nxënësit e tjerë* dhe *Shqetësimi im kryesor është të marr një notë të mirë* respektivisht me 57.9% dhe 53.4%.

**Tabela 25. Statistika përshkruese rreth Fokusit të Kontrollit**

Alternativat	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Marrja e një note të mirë është qëllimi im në këtë lëndë.	6.1	12.5	11.1	28.1	42.3	100.0
Synoj të arrij rezultate të larta, me qëllim që t'ia demonstroj aftësitë e mia familjes dhe miqve të mi	3.8	8.3	15.6	29.6	42.6	100.0
Shqetësimi im kryesor është të marr një notë të mirë	11.2	17.0	18.5	25.1	28.3	100.0
Unë synoj të marr nota më të mira, sesa nxënësit e tjerë	11.2	13.7	17.2	24.2	33.7	100.0

**3.1.3.5 Si perceptohet nga nxënësit Vetefikasiteti, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

Përsa i takon vetefikasitetit, nxënësit kanë preferuar të vlerësojnë me 79.6% pohimin - *Jam i sigurt se do të zotëroj njohuritë e marra*, me 71% vjen e renditur pohimi- *Jam i sigurt se mund të bëj një punë të shkëlqyer në këtë lëndë*, më pas me 70% renditet - *Duke marrë parasysh vështirësitë e kësaj lënde, mësuesin dhe aftësitë e mia, mendoj se do të dal shumë mirë në këtë lëndë*. Ndërsa dy pohimet e tjera - *Besoj se do të dal shkëlqyeshëm në këtë lëndë dhe Jam i sigurt se mund ta kuptoj edhe materialin më të vështirë në këtë lëndë* kanë respektivisht dakordësinë e 64.6% dhe 50% të nxënësve të marrë në studim. Përgjigjet aspak dakord, siç shihet edhe nga të dhënat variojnë nga 2.4% deri në 6% (Tabela 26).

**Tabela 26. Statistika përshkruese rreth Vetefikasitetit**

<b>Alternativat</b>	<b>Aspak dakord</b>	<b>Pjesërisht dakord</b>	<b>Neutral</b>	<b>Dakord</b>	<b>Plotësisht dakord</b>	<b>Total</b>
Jam i sigurt se mund të bëj një punë të shkëlqyer në këtë lëndë	3.9	11.9	13.2	35.4	35.6	100.0
Besoj se do të dal shkëlqyeshëm në këtë lëndë	2.4	12.8	20.2	37.8	26.8	100.0
Jam i sigurt se mund ta kuptoj edhe materialin më të vështirë në këtë lëndë	6.0	18.5	25.2	31.5	18.9	100.0
Duke marrë parasysh vështirësitë e kësaj lënde, mësuesin dhe aftësitë e mia, mendoj se do të dal shumë mirë në këtë lëndë.	2.7	11.4	15.9	40.9	29.1	100.0
Jam i sigurt se do të zotëroj njohuritë e marra	2.9	7.9	9.5	40.7	38.9	100.0

**3.1.3.6 Si perceptohet nga nxënësit Ndjenja e të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

Në ditët e sotme ndjenja e të qenit nxënës ka marrë dimensione të reja, të cilat reflektohen edhe në pohimet e paraqitura në tabelën e mëposhtme, ku detyra kryesore

e tyre është të studiojnë dhe të arrijnë rezultate të larta. Edhe nga vlerësimet e bëra nga nxënësit tanë, ky fakt konfirmohet nga 81% e tyre, pra *nëse studioj shumë, do ta përvetësoj këtë lëndë*. Me 74.5% ata kanë shprehur dakordësinë e tyre lidhur me pohimin se - *nëse punoj sa duhet, do të kuptoj gjithçka në këtë lëndë*, ndërsa dy pohimet e tjera - *Nëse nuk e kuptoj këtë lëndë, kjo ndodh për shkak se nuk jam përpjekur sa duhet* dhe *është faji im, nëse nuk e përvetësoj këtë lëndë* kanë marrë respektivisht miratimin e të qenit dakord ose plotësisht dakord respektivisht nga 58% dhe 52%.

**Tabela 27. Statistika përshkruese rreth Ndjenjës së të qenit nxënës**

<b>Alternativat</b>	<b>Aspak dakord</b>	<b>Pjesërisht dakord</b>	<b>Neutral</b>	<b>Dakord</b>	<b>Plotësisht dakord</b>	<b>Total</b>
Nëse studioj shumë, do ta përvetësoj këtë lëndë	3.5	7.2	8.4	29.6	51.4	100.0
Nëse nuk e kuptoj këtë lëndë, kjo ndodh për shkak se nuk jam përpjekur sa duhet	7.0	14.4	20.6	31.5	26.5	100.0
Është faji im, nëse nuk e përvetësoj këtë lëndë	9.5	18.7	19.8	26.9	25.1	100.0
Nëse punoj sa duhet, do të kuptoj gjithçka në këtë lëndë	4.1	11.1	10.3	32.2	42.4	100.0

### **3.1.3.7 Si perceptohet nga nxënësit Përpjekja, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

Përpjekja është një komponent i rëndësishëm i motivimit. Kështu vlera më e lartë për të cilën nxënësit bien dakord shkon për pohimin- *Edhe kur mësimi nuk është interesant, vazhdoj të mësoj, deri sa ta kem përvetësuar atë* me vlerën 62.3%, ndërsa pohimi- *Nuk resht së përpjekuri në këtë lëndë, edhe në qoftë se nuk më pëlqen çfarë po mësoj*, ka marrë vetëm 49.3% të dakordësisë së tyre. Ndërsa dy pohimet e tjera kanë vlerë më të ulët, secila nga 29.4%, pra, *“të qenit dembel dhe të mërzhiturit shpejt duke hequr dorë pa e përfunduar mësimin”* dhe *“heqja dorë nga të mësuarit sepse*

*mësimi është i vështirë*” është një vlerë e pritur, sepse gjithnjë e më tepër po vërehet fenomeni i mungesës së përpjekjes dhe e dëshirës së nxënësve për të mësuar sistematikisht sidomos tek nxënësit e shkollave të mesme (Tabela 28).

**Tabela 28. Statistika përshkruese rreth Përpjekjes**

<b>Alternativat</b>	<b>Aspak dakord</b>	<b>Pjesërisht dakord</b>	<b>Neutral</b>	<b>Dakord</b>	<b>Plotësisht dakord</b>	<b>Total</b>
Shpesh ndihem dembel, mërzitem shpejt dhe heq dorë pa e përfunduar atë që kisha planifikuar për të mësuar	32.5	22.1	16.0	15.4	14.0	100.0
Nuk resht së përpjekuri në këtë lëndë, edhe në qoftë se nuk më pëlqen çfarë po mësoj	10.2	17.5	23.1	32.0	17.3	100.0
Kur mësimi është i vështirë ,ose heq dorë, ose mësoj vetëm pjesën e lehtë	32.3	17.7	20.6	17.6	11.7	100.0
Edhe kur mësimi nuk është interesant, vazhdoj të mësoj, deri sa ta kem përvetësuar atë	6.6	14.2	16.9	35.4	26.9	100.0

### **3.1.3.8 Si perceptohet nga nxënësit Interesi, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

Interesi është gjithashtu një komponent tjetër i rëndësishëm i motivimit për të nxënë. Ky fakt konfirmohet edhe nga përgjigjet e nxënësve të cilët me 79.2% konfirmojnë dakordësinë e tyre për pohimin- *Më pëlqen ajo çfarë mësoj në këtë lëndë*, më pas me 78.8% konfirmohet dakordësia e tyre në lidhje me faktin se - *është shumë e rëndësishme për ata ta kuptojnë këtë lëndë*. Gjithashtu, 78.1% e tyre kanë deklaruar se, janë dakord ose plotësisht dakord me faktin se, *kjo lëndë është mjaft e nevojshme për ta*, madje në 67.21% të rasteve ata shprehen se, *njohuritë e marra në këtë lëndë mund t'i përdorin edhe në lëndë të tjera* apo se gjithçka që mësojnë në këtë lëndë është interesante me 67.1% (Tabela 29).

**Tabela 29. Statistika përshkruese rreth Interesit**

<b>Alternativat</b>	<b>Aspak dakord</b>	<b>Pjesërisht dakord</b>	<b>Neutral</b>	<b>Dakord</b>	<b>Plotësisht dakord</b>	<b>Total</b>
Njohuritë e marra në këtë lëndë mund t'i përdor edhe në lëndë të tjera.	7.5	12.9	12.4	33.6	33.5	100.0
E rëndësishme për mua është të përvetësoj gjithçka në këtë lëndë	2.6	7.4	12.5	37.1	40.4	100.0
Është shumë e rëndësishme për mua ta kuptoj këtë lëndë	3.7	6.3	11.2	33.3	45.5	100.0
Gjithçka që mësojmë në këtë lëndë është interesante	3.1	11.7	18.1	34.6	32.5	100.0
Mendoj se kjo lëndë është mjaft e nevojshme për mua	1.8	7.6	12.5	31.5	46.6	100.0
Më pëlqen ajo çfarë mësoj në këtë lëndë	2.2	7.0	11.6	35.4	43.8	100.0

**3.1.4 Gjetjet për Objektivin 4:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth mënyrave të vlerësimit në gjuhën e huaj tek të cilat ata kanë më shumë besim dhe të identifikohet se çfarë duhet të përmirësohet në praktikën e vlerësimit të nxënësve me qëllim nxitjen e motivimit të tyre gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Lidhur me këtë objektiv kërkimor janë ngritur pyetjet kërkimore në vijim:

**3.1.4.1 Cilat janë mënyrat e vlerësimit në gjuhën e huaj tek të cilat nxënësit kanë më shumë besim?**

Nxënësit janë pyetur, gjithashtu, edhe për mënyrat e vlerësimit që përdor mësuesi tek të cilat ata kanë më shumë besim. Kështu, sipas tyre, vendin e parë me 34.5% e zë vlerësimi me gojë, kjo edhe për faktin se, një nga elementët kryesorë të vlerësimit të gjuhës së huaj është pikërisht e folura. Në vend të dytë renditet vlerësimi me shkrim/testet e ndryshme me një vlerë prej 29.1% dhe puna me projektet që kohët

e fundit ka gjetur zbatim në gjithë lëndët kryesore llogaritet në 8.2%. Gjithashtu nxënësit kanë renditur edhe mënyra të tjera të vlerësimit, si vlerësimi për gramatikën si pjesë e rëndësishme e gjuhës së huaj me 3.5% të përgjigjeve, vlerësimin e detyrave të shtëpisë me 3.2%, vlerësimi nëpërmjet bashkëbisedimit me 4.1%. Edhe feedback-u pas vlerësimit është i rëndësishëm për 2.7% të totalit të nxënësve të pyetur, ndërsa mënyrat e tjera si leximi i teksteve, pyetjet e hapura, vlerësimi me anë të dosjes së nxënësit kanë respektivisht 1.6%, 1.4% dhe 1.3% (Tabela 30).

**Tabela 30. Statistika përshkruese rreth Mënyrave të vlerësimit ku nxënësit kanë më shumë besim**

Mënyrat e vlerësimit	Denduritë	Përqindja
Aktivizimi i nxënësit	24	2.2
Bashkëbisedim	45	4.1
Detyrat e shtëpisë	35	3.2
Diskutim i hapur	22	2.0
Feedback-u pas vlerësimit	30	2.7
Gramatika	38	3.5
Provimet /testet	320	29.1
Lexim	18	1.6
Pyetje me goje	380	34.5
Projekte	90	8.2
Pyetje vetëm për mësimin e ditës	10	.9
Pyetje te hapura	15	1.4
Vlerësim me ane te dosjes se nxënësit	14	1.3
Vlerësim i njeri -tjetrit	7	.6
Përkthim teksti	10	.9
Pa përgjigje	42	3.8
Total	1100	100.0

#### **3.1.4.2 Çfarë mendojnë nxënësit se duhet të përmirësohet në vlerësim?**

Bazuar në mënyrat kryesore të vlerësimit që përdorin mësuesit e gjuhës së huaj, nxënësit janë pyetur gjithashtu edhe se çfarë mendojnë ata se duhet të përmirësohet në vlerësim. Kështu, referuar opinioneve të mëposhtme një pjesë e mirë e tyre me 12% mendojnë se: *vlerësimi duhet të jetë korrekt*, por ka edhe të tjerë që mendojnë se, *korrigjimi i provimeve nuk bëhet, ashtu siç duhet nga mësuesit* me rreth 4.5% të përgjigjeve. Çështje të tjera që renditen prej nxënësve janë feedback-u që

duhet të marrin nga mësuesi pas vlerësimit, komunikim më i mirë si dhe një vlerësim i gjithanshëm, jo vetëm vlerësimi i testit me shkrim apo i një kontrolli ditor me gojë. Ata pretendojnë se kontrolli dhe vlerësimi duhet të jetë i përditshëm si dhe duhet bazuar edhe tek dosja e nxënësit. Të mos ndikohen nga notat e lëndëve të tjera dhe mësuesi të mos bëjë dallime midis nxënësve. Gjithashtu vërehet se, një pjesë e tyre shprehen se, vlerësimi i njëri-tjetrit shpesh sjell keqkuptime, ashtu sikurse një pjesë tjetër vlerësojnë se projektet janë më të rëndësishme për t'u vlerësuar. Ndërsa 162 prej nxënësve të intervistuar nuk kanë dhënë asnjë opinion lidhur me këtë pyetje dhe rreth 18% e tyre shprehen se janë dakord me vlerësimin e mësuesve të tyre dhe nuk duan të ndryshojnë asgjë në këtë aspekt (Tabela 31).

***Tabela 31. Opinione lidhur me përmirësimin e vlerësimit***

<b>Si duhet të ndryshojë mënyra e vlerësimit</b>	<b>Denduritë</b>	<b>Përqindja</b>
Aftësia për të shpjeguar dhe vlerësuar me korrektësi dhe të mos ushtrojë presion gjatë kohës kur pyetet.	35	3.2
Aktivizim më i madh i nxënësve në mësim dhe të mos bëjnë dallime mes tyre.	27	2.5
Duhet më shumë feedback dhe më shumë motivim.	20	1.8
Duhet një vlerësim standard i mirëpërcaktuar dhe të mos merret parasysh vetëm testimi.	25	2.3
Duhet të përfshihen më shumë nxënësit në vlerësim.	15	1.4
Duhet të ndryshojë mënyra e vlerësimit duke patur komunikim optimal.	25	2.3
Duhet vlerësuar përgatitja e nxënësve në përgjithësi.	25	2.3
Duhet të ndryshojë mënyra e vlerësimit duke marrë parasysh aktivizimin e nxënësve në vlerësim dhe përpjekjet e tyre .	15	1.4
Duhet të jemi në qendër të mësimin dhe vlerësimit jo mësuesi.	10	0.9
Duhet të prezantohen objektivat mësimore dhe mësuesi duhet të jetë më i hapur dhe të respektojë kohën e pyetjes.	15	1.4
Gjatë esëve mësuesi të tregojë vëmendje të mos kopjohet.	13	1.2

Gjatë vlerësimit të mos bëjë vetëm pyetje rreth teksti por të vlerësohemi edhe për mënyrën e bashkëbisedimit.	10	0.9
Koeficientet e vlerësimit me duhet të njihen nga nxënësit.	10	0.9
Komunikim dhe shpjegim më i mire sepse këto ndikojnë edhe në vlerësim.	31	2.8
Kontroll dhe vlerësim i vazhdueshëm dhe jo vetëm me testime apo kur pyetet me gojë apo edhe befasisht.	20	1.8
Korrigjimi i shoqëruar me feedback sqarues dhe përshkrues.	50	4.5
Më i rëndësishëm të jetë vlerësimi me gojë.	18	1.6
Më shumë mundësi për t'u vetëvlerësuar.	18	1.6
Më shumë kohë për t'u përgjigjur.	17	1.5
Më shume pyetje dhe të na e argumentohet vlerësimi i bërë.	18	1.6
Më shumë pyetje rreth mësimin dhe gramatikës.	25	2.3
Më shumë tolerancë.	32	2.9
Mënyra e hartimit të testimeve.	12	1.1
Të krijohen kushte për të vlerësuar njëri-tjetrin.	10	0.9
Mësuesit duhet të na dëgjojnë deri në fund pastaj të bëjnë vlerësimin dhe të mos na ndërpresin.	12	1.1
Mos të bëjnë dallime dhe të na aktivizojnë më shumë.	15	1.4
Përfshirja e të gjithë nxënësve në mësim.	12	1.1
Teste jo riprodhuese por praktike.	16	1.5
Vetëvlerësimi në bazë të përgjigjeve që jep mësuesi.	10	0.9
Vlerësim korrekt.	132	12.0
Vlerësim me projekte.	15	1.4
Vlerësim me tre nivele, i ulët, i mesëm, i lartë sipas nxënësve.	15	1.4
Vlerësim për pjesën praktike të lëndës më shumë se ajo teorike.	15	1.4
Vlerësimi është në rregull dhe nuk dua ta ndryshojë asgjë	200	18.2



Pa përgjigje	162	14.7
Total	1100	100.0

**3.1.5 Gjetje për Objektivin 5:** *Të evidentohet nëse ka diferenca gjinore, në vetëvlerësimin dhe të evidentohet marrëdhënia midis gjinisë dhe motivimit të nxënësve.*

Lidhur me këtë objektiv kërkimor janë ngritur pyetjet kërkimore në vijim:

**3.5.1 A ka diferenca gjinore në vetëvlerësimin e nxënësve ?**

Për të shqyrtuar diferencat mes nxënësve meshkuj dhe femra në lidhje me vetëvlerësimin e tyre u përdor testi  $-t$  për grupet e pavarura. Testi ka rezultuar domethënës nga pikëpamja statistikore (Tabela 8 në Shtojcën 3),  $\alpha = 0.05$ ,  $t = 5.797$  dhe  $p = 0.000 < 0.05$  duke treguar se ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis vetëvlerësimit dhe gjinisë. Këto rezultate tregojnë se nxënëset femra kanë vetëvlerësim më lartë ( $M = 4.1$  dhe  $DS = 0.822$ ) sesa djemtë ( $M = 3.7$  dhe  $DS = 0.963$ ).

**3.1.5.2 A ndikon gjinia në motivimin e nxënësve dhe nëse po, si janë të koreluara këto dy ndryshore?**

Për të përcaktuar këtë marrëdhënie kemi kryer testin e pavarësisë Chi Square, Rezultatet e të cilit (Tabela 7 në Shtojcën 3), kanë treguar se vlera e Asymp.Sig. (2-sided) është  $0.001 < 0.05$  gjë që tregon se ndryshoret janë të varura. Pra, motivimi i nxënësve për të nxënë dhe për të arritur rezultate të larta varet nga gjinia e tyre. Për të parë sa e fortë është kjo marrëdhënie (ky korrelacion) shohim koeficientin e korrelacionit midis tyre ( $r_{xy}$ ).

Theksojmë se vlerat e koeficientit të korrelacionit ( $r_{xy}$ ) janë në intervalin  $[-1; +1]$  ku

1. Vlera +1 do të thotë se lidhja është e plotësisht e fortë (pra me rritjen e vlerave të x rriten edhe vlerat e Y).
2. Vlera 0 tregon se midis dy ndryshoreve nuk ka asnjë lidhje.
3. Vlera -1 tregon se lidhja është plotësisht e fortë por me drejtim të kundërt (kur x rritet, Y zvogëlohet).

Koeficienti i korrelacionit midis gjinisë dhe motivimit është  $r_{xy} = -0.081$ . Pra, një lidhje jo shumë e fortë dhe kjo për arsye se ekzistojnë faktorë të tjerë më të rëndësishëm jo vetëm tek nxënësit, por edhe tek mësuesit lidhur me motivimin e tyre në gjuhën e huaj.

**3.1.6 Gjetjet për Objektivin 6:** Të evidentohet nëse ka diferenca të dallueshme midis komunikimit të objektivave mësimore dhe kriterëve të vlerësimit, Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë dhe interesit të nxënësve, në shkollat publike dhe jo publike.

**3.1.6.1 A dallime në komunikimin e objektivave mësimore dhe në kriteret e vlerësimit në shkollat publike dhe jo publike?**

Për ti dhënë përgjigje kësaj pyetje *kërkimore*, i referohemi analizës së testit të pavarësisë *Chi Square*. Testi i pavarësisë Chi Square përdoret për të testuar nëse dy ndryshore cilësore janë të pavarura apo jo nga njëra-tjetra. Një vlerë e vogël e Chi Square tregon se hipoteza zero (që ndryshoret janë të pavarura) nuk pranohet dhe se dy ndryshoret janë të varura nga njëra-tjetra. Procedura ka përfshirë krahasimin e frekuencave të vrojuara të qelizave me frekuencat e pritura. Frekuencat e vrojuara të qelizave janë vlerat aktuale që i takojnë qelizave përkatëse dhe frekuencat e pritura janë vlerat që priteshin të ishin në këto qeliza, nëse midis këtyre dy ndryshoreve cilësore nuk do të kishte asnjë marrëdhënie (lidhje). Thelbi i këtij testi është diferenca midis frekuencave të vrojuara dhe atyre të pritura në secilën prej qelizave të tabelës. Ndërkohë që vlerat e frekuencave të vrojuara merren drejtpërdrejt nga të dhënat, frekuencat e pritura llogariten duke shumëzuar totalin e rreshtit me totalin e kolonës dhe duke e pjesëtuar me totalin e përgjithshëm.

Teknika e cila përdoret në këtë rast është *Testi i Pavarësisë Chi Square*, i cili përdoret kryesisht për të dhënat cilësore, ashtu sikurse janë edhe ndryshoret tona. Testi Chi Square ( $\chi^2$ ) është një nga metodat më të përhapura për të dhënat cilësore. Të vetmet statistika përmbledhëse për këtë lloj të dhënash janë *frekuenca* dhe *përqindja*. Tabelat e testit Chi Square janë pikërisht të përshtatshme për këto lloj të dhënash. Koeficienti të cilit ne i referohemi është Koeficienti Pearson Chi Square. Supozimi ynë është që të dy ndryshoret janë të pavarura nga njëra-tjetra dhe kjo hipotezë hidhet poshtë nëse vlera e Koeficientit Chi Square, e cila shprehet nëpërmjet Asymp.Sig. (2-sided) është më e vogël se  $p=0.05$  (5%), duke ditur se kemi marrë një interval besueshmërie 95%.

Në rastin e ndryshoreve tona, (Tabela 6 në Shtojcën 3) vlera e Asymp.Sig. (2-sided) është  $0.843 > p=0.05$  gjë që tregon se, ndryshoret janë të pavarura, pra vlerësimi i mësuesve dhe kriteret e vlerësimit nuk varen nga lloji i shkollës.

### **3.1.6.2 A ka dallime në Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë në shkollat publike dhe jo publike?**

Për t'i dhënë përgjigje kësaj pyetje studimore, i kemi referuar testit  $t$  për zgjedhjet e pavarura në lidhje me ndryshoren, *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*. Sipas këtij testi, mesatarja për shkollat jo publike ka rezultuar më e lartë ( $M= 3.99$  dhe  $DS=0.744$ ) se mesatarja e shkollave publike ( $M= 3.84$  dhe  $DS=0.818$ ) dhe ky ndryshim është statistikisht i rëndësishëm pasi për  $\alpha =0.05$ , kemi vlera e  $t =-2.365$  dhe  $p =0.019$  (e dyanshme)  $< 0.05$  që do të thotë se midis shkollave publike dhe jo publike ka **dallime** lidhur me strategjinë që përdor mësuesi i gjuhës së huaj lidhur me vlerësimin e njohurive të nxënësve.

### **3.1.6.3 A ka dallime në interesin e nxënësve në shkollat publike dhe jo publike?**

Për të studiuar nëse ka dallime në interesin e nxënësve në shkollat publike dhe jo publike, kemi kryer testin  $t$  për zgjedhjet e pavarura, i cili ka rezultuar se për  $\alpha =0.05$ ,  $t= 1.512$  dhe  $p= 0.132 >0.05$ , duke treguar se nuk ka dallime midis shkollave publike dhe jo publike lidhur me interesimin e nxënësve, pavarësisht se për shkollat publike  $M=4.08$  dhe  $DS=0.853$  ndërsa për shkollat jopublike  $M=3.98$  dhe  $DS=0.741$ . Pra, lloji i shkollave nuk përbën diferencë sa i takon interesit që tregojnë nxënësit lidhur me përvetësimin e gjuhës së huaj.

### **3.1.7 Gjetjet për Objektivin 7: Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe ndikimi i tyre në secilin komponent të motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Për të përcaktuar marrëdhënien midis mënyrave të vlerësimit dhe ndikimin e tyre në secilin komponent të motivimit dhe për të vërtetuar hipotezat e këtij objektivi u përdor analiza e regresionit të shumëfishtë (Field 2005) i cili ka formën

$$Y_i = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + \varepsilon_i.$$

Një problem që ndeshet gjatë analizës së regresionit është "*multikolineariteti*". Si rezultat, përpara nisjes së analizës lindi nevoja për të vlerësuar multikolinearitetin ndërmjet ndryshoreve të pavarura.

Multikolineariteti ndodh atëherë, kur një ndryshore e pavarur ka korrelacion të lartë me një grup ndryshoresh të tjera të pavarura (Geralis dhe Terziovski, 2003). Prania e tij mund të çojë në konkluzione jo të sakta në lidhje me faktin se cili nga ndryshoret e pavarura është statistikisht domethënës (Lind et al., 2002).

Për të vlerësuar multikolinearitetin u ndërtua tabela e korrelacionit për ndryshoret e pavarura. Prania e vlerave të larta të korrelacionit është shenjë e parë për praninë e multikolinearitetit (Gerais dhe Terziovski, 2003). Sipas Lind et al. (2002), si rregull i përgjithshëm vlera të korrelacionit ndërmjet -0,7 dhe 0,7 nuk shkaktojnë vështirësi (pra nuk janë problematike).

Të dhënat e tabelës më poshtë tregojnë se vlerat e përftuara nuk janë shqetësuese, prandaj vazhdojmë më tej analizën. Madje, vlerat përkatëse të VIF (*variance inflation factor*) variojnë nga 1.017 deri në 1.453, kur dihet që kufiri është VIF=5, apo vlerat e Tolerancës janë të gjitha më të mëdha se 0.2.

**Tabela 32. Korrelacioni midis ndryshoreve të pavarura**

	<b>Dosja e nxënësit</b>	<b>Vetëvlerësimi</b>	<b>Vlerësimi i njëri-tjetrit</b>	<b>Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë</b>
Dosja e nxënësit	1	.365	.292	.311
Vetëvlerësimi	.365	1	.434	.453
Vlerësimi i njëri-tjetrit	.292	.434	1	.379
Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë	.311	.453	.379	1

**3.1.7.1 Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe orientimit të qëllimit, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

**H<sub>1</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe orientimit të qëllimit, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

Për të vërtetuar hipotezën e parë të këtij objektivi është vazhduar me analizën për ndërtimin e ekuacionit të regresionit të shumëfishtë linear. Të katër ndryshoret e pavarura ndikojnë në ndryshoren e varur, pasi kanë rezultuar domethënëse nga pikëpamja statistikore por ndikimin më të madh e jep faktori - *strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* pasi ka edhe koeficient më të madh. Duhet të theksojmë se të gjithë koeficientet e këtij ekuacioni regresioni janë pozitivë, që do të thotë se me rritjen e secilit faktor me një njësi edhe ndryshorja e varur rritet gjithashtu. Pra, të katër faktorët kanë ndikim tek orientimi i qëllimit duke shpjeguar gjithashtu dhe 18.8% të vlerave të variancës së ndryshimit për ndryshoren, orientimi i qëllimit. Ekuacioni i regresionit është:

$$(Orientimi\ i\ qëllimit) = 0.866 + 0.059(dosja\ e\ nxënësit) + 0.197(vetëvlerësimi) + 0.112(Vlerësimi\ i\ njëri-tjetrit) + 0.350(Strategjitë\ që\ përdor\ mësuesi\ gjatë\ vlerësimit\ me\ gojë)$$

**Tabela 33. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur orientimi i qëllimit**

Modeli	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> i rregulluar	t	Sig.
Konstantja	.192	.188		.000
Dosja e nxënësit			2.677	.008
Vetëvlerësimi			3.444	.001
Vlerësimi i njëri-tjetrit			2.304	.022
Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë			8.144	.000

**3.1.7.2 Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe Fokusit të kontrollit, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

**H<sub>2</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënës, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe fokusit të kontrollit, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

Për të vërtetuar hipotezën e dytë të këtij objektivi analizojmë sërish lidhjen midis ndryshoreve të pavarura dhe fokusit të kontrollit. Kështu, bazuar në

informacionin e tabelës së mëposhtme vërehet se ndikimin më të madh nga gjithë ndryshoret e pavarura e kanë faktorët: *Dosja e nxënësit* dhe *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* të pasi rezultuan domethënëse nga pikëpamja statistikore, të cilat paraqiten me ekuacionin mëposhtëm që ka formën:

$$(Fokusi\ i\ kontrollit) = 2.117 + 0.092 (dosja\ e\ nxënësit) + 0.229(Strategjitë\ që\ përdor\ mësuesi\ gjatë\ vlerësimit\ me\ gojë)$$

Siç vërehet edhe nga ekuacioni peshën më të madhe tek *fokusi i kontrollit* e ka faktori *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*, për arsye se ka koeficientin më të madh  $\beta=0.229$  krahasuar me faktorin tjetër. Duhet të theksojmë se të gjithë koeficientët e këtij ekuacioni regresioni janë pozitivë që do të thotë me rritjen e secilit faktor me një njësi edhe ndryshorja e varur rritet gjithashtu.

**Tabela 34. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores të varur fokusi i kontrollit**

Modeli	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	.091	.086		.000
<i>Dosja e nxënësit</i>			4.009	.000
<i>Vetëvlerësimi</i>			1.615	.107
<i>Vlerësimi i njëri-tjetrit</i>			1.144	.253
<i>Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë</i>			5.115	.000

**3.1.7.3 Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe interesit të nxënësve, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

**H<sub>3</sub>:** *Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe interesit të nxënësve, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.*

Nëse i referohemi ndryshores *interesi* dhe gjithë ndryshoreve të pavarura nga analiza e të cilëve rezulton se tri nga faktorët *vetëvlerësimi, vlerësimi i njëri-tjetrit* dhe *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* ndikojnë në interesin e

nxënësve, pasi kanë rezultuar domethënëse nga pikëpamja statistikore, duke shpjeguar njëkohësisht 27.5% të ndryshimit të variancës së këtij faktori. Ekuacioni i regresionit për këta faktorë është:

$$(Interesi) = 1.489 + 0.160 (\text{vetëvlerësimi}) + 0.142 (\text{vlerësimi i njëri-tjetrit}) + 0.375 (\text{Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë})$$

Faktori *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* ka ndikimin më të madh krahasuar me dy faktorët e tjerë, *vetëvlerësimi dhe vlerësimi i njëri-tjetrit*. Të gjithë koeficientet e regresionit janë pozitivë (Tabela 35), që do të thotë me rritjen e secilit faktor me një njësi edhe ndryshorja e varur rritet gjithashtu.

**Tabela 35. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur interesi**

Modeli	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> i rregulluar	t	Sig.
Konstantja	.279	.275		.000
Dosja e nxënësit			.769	.442
Vetëvlerësimi			3.528	.000
Vlerësimi i njëri-tjetrit			3.677	.000
Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë			11.014	.000

**3.1.7.4 Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe ndjenjës së të qenit nxënës, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

**H<sub>4</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe ndjenjës së të qenit nxënës, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

Për të vërtetuar hipotezën e katërt sërish analizojmë faktorët e pavarur që ndikojnë më së shumti tek ndryshorja e varur, *ndjenja e të qenit nxënës*. Kështu, sipas analizës së ndërtimit të ekuacionit të regresionit për këto ndryshore vërehet se, sërish

faktori *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* zë peshën kryesore ndër tri faktorët e këtij ekuacioni, i ndjekur nga faktori *vlerësimi i njëri-tjetrit* dhe në fund me peshën më të vogël vlerësohet faktori *dosja e nxënësit* kjo edhe për arsyen se një pjesë e konsiderueshme e nxënësve nuk janë në dijeni të saj ose ajo nuk përdoret gjatë procesit mësimor ku të gjithë së bashku këta faktorë shpjegojnë 12% të ndryshimit të variancës së ndryshores së varur (Tabela 36). Duhet të theksojmë se, të gjithë koeficientet e këtij ekuacioni regresioni janë pozitivë, që do të thotë se, me rritjen e secilit faktor me një njësi edhe ndryshorja e varur rritet gjithashtu.

$$(Ndjenja e të qenit nxënës) = 1.572 + 0.058 (\text{dosja e nxënësit}) + 0.141 (\text{vlerësimi i njëri-tjetrit}) + 0.281 (\text{Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë})$$

**Tabela 36. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur ndienja e të qenit nxënës**

Modeli	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> i rregulluar	t	Sig.
Konstantja	.123	.119		.000
Dosja e nxënësit			2.530	<b>.012</b>
Vetëvlerësimi			1.773	.077
Vlerësimi i njëri-tjetrit			2.746	<b>.006</b>
Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë			6.223	<b>.000</b>

**3.1.7.5 Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetefikasitetit, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

**H<sub>5</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetefikasitetit, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

Analiza e regresionit të shumëfishtë linear mes ndryshores së varur, vetefikasiteti dhe gjithë faktorëve të pavarur ka trajtën e mëposhtme:

$$(\text{Vetefikasiteti}) = 1.541 + 0.219 (\text{Vetëvlerësimi}) + 0.175 (\text{Vlerësimi i njëri-tjetrit}) + 0.219 (\text{Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë})$$



Nga analiza rezulton se, tri nga faktorët e pavarur ndikojnë më shumë tek vetefikasiteti, *vetëvlerësimi*, *vlerësimi i njëri-tjetrit* dhe *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*, pasi kanë rezultuar domethënëse nga pikëpamja statistikore. Ku *vetëvlerësimi* dhe *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* kanë të njëjtin koeficientin  $\beta_1 = \beta_3 = 0.219$  secili, pra ndikimi i tyre është i njëjtë, më pas renditet faktori *vlerësimi i njëri-tjetrit*. Edhe në këtë rast të gjithë koeficientet e regresionit janë pozitiv duke ndikuar kështu pozitivisht tek ndryshorja vetefikasiteti (Tabela 37).

**Tabela 37. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur vetefikasiteti**

Modeli	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> i rregulluar	t	Sig.
Konstantja	.167	.163		.000
Dosja e nxënësit			.742	.458
Vetëvlerësimi			4.217	.000
Vlerësimi i njëri-tjetrit			3.960	.000
Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë			5.632	.000

**3.1.7.6 Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetorganizimit, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

**H<sub>6</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësve, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetorganizimit, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

Për të përcaktuar marrëdhënien midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësve, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetorganizimit të nxënësve dhe për të vërtetuar hipotezën e gjashtë kemi ndërtuar ekuacionin midis vetorganizimit dhe gjithë ndryshoreve të tjera të pavarura, ku vihet re:

$$(Vetorganizimi) = 1.398 + 0.037 (\text{Dosja e nxënësit}) + 0.200 (\text{Vetëvlerësimi}) + 0.195 (\text{Vlerësimi i njëri-tjetrit}) + 0.268 (\text{Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë})$$

Të katër faktorët e pavarur ndikojnë në vetorganizimin e nxënësve pasi rezultuan domethënëse nga pikëpamja statistikore. Faktori *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* ka ndikimin më të madh se tri ndryshoret e tjera. Theksojmë se, ashtu siç tregohet edhe në ekuacion të gjithë koeficientët  $\beta$  janë pozitivë, që do të thotë se me rritjen e secilit faktor me një njësi edhe ndryshorja e varur rritet  $\beta$ - herë (në varësi të secilit faktor  $\beta_1, \beta_2$  herë etj). Të gjithë koeficientet janë pozitivë, duke vërtetuar një marrëdhënie pozitive ndërmjet mënyrave të vlerësimit dhe vetorganizimit.

**Tabela 38. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur vetorganizimi**

Modeli	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	.213	.209		.000
Dosja e nxënësit			1.927	.050
Vetëvlerësimi			4.038	.000
Vlerësimi i njëri-tjetrit			4.606	.000
Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë			7.181	.000

Të gjithë faktorët së bashku shpjegojnë rreth 21% të ndryshimit të variancës së ndryshores vetorganizimi (Tabela 38).

**3.1.7.7 Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe përpjekjes, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

**H<sub>7</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësve, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe përpjekjes, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.

Për të analizuar lidhjen e ndryshores së varur *përpyjekja*, si një element tjetër i rëndësishëm i motivimit, i drejtohem analizës së ekuacionit të regresionit i cili ka trajtën e mëposhtme:

$$(Përpyjekja) = 2.077 + 0.068 (Dosja\ e\ nxënësit) + 0.152 (Vetëvlerësimi)$$

Të dhënat e këtij ekuacioni tregojnë se, dy janë faktorët kryesorë që ndikojnë më shumë, të cilët kanë rezultuar domethënës nga pikëpamja statistikore: i pari është *vetëvlerësimi* me koeficientin më të madh, më pas vjen *dosja e nxënësit*. Të gjithë koeficientët  $\beta$ -ta janë pozitivë dhe shpjegojnë vetëm 3.9% të ndryshimit të variancës së ndryshores *përpyjekja* (Tabela 39).

**Tabela 39. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur *përpyjekja***

Modeli	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	.044	.039		.000
Dosja e nxënësit			3.369	<b>.001</b>
Vetëvlerësimi			2.880	<b>.004</b>
Vlerësimi i njëri-tjetrit			1.841	.066
Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë			.104	.917

**3.1.7.8 Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetëvlerësimit të nxënësve si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?**

**H<sub>8</sub>:** *Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetëvlerësimit, si një ndër komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj ekziston një marrëdhënie pozitive.*

Ndryshorja e fundit e varur për t'u analizuar mbetet *vetëvlerësimi*. Ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear i paraqitur më poshtë tregon se tri ndryshore ndikojnë më shumë në vetëvlerësimin e nxënësve pasi kanë rezultuar domethënës nga pikëpamja statistikore: *vlerësimi i njëri-tjetrit me koeficient  $\beta=0.135$  dhe*

vetëvlerësimi me  $\beta = 0.113$  ndërsa në fund renditet *dosja e nxënësit* me ndikimin më të ulët pasi  $\beta = 0.08$  (Tabela 40).

$$(\text{Vetëvlerësimi}) = 2.075 + 0.080 (\text{dosja e nxënësit}) + 0.113 (\text{vetëvlerësimi}) + 0.135 (\text{vlerësimi i njëri-tjetrit})$$

**Tabela 40. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe ndryshores së varur vetëvlerësimi**

Modeli	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> i rregulluar	t	Sig.
Konstantja	.052	.047		.000
Dosja e nxënësit			3.745	.000
Vetëvlerësimi			2.032	.042
Vlerësimi i njëri-tjetrit			2.856	.004
Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë			.649	.517

**3.1.8 Gjetjet për Objektivin 8.** Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe motivimit dhe të evidentohen mënyrat me ndikimin më të madh në motivimin për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**3.1.8 Çfarë marrëdhënie ekziston midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj dhe cilët janë ata faktorë me ndikimin më të madh në motivimin për të nxënë?**

**H<sub>0</sub>:** Midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe motivimit për të nxënë ekziston një marrëdhënie pozitive.

Për të përcaktuar këtë marrëdhënie dhe njëkohësisht për të vërtetuar hipotezën përkatëse kryejmë analizën e regresionit të shumëfishtë linear, ku për secilin nga e elementët e ndryshoreve të pavarura të vlerësimit të mësuesve si dhe për elementët e ndryshoreve të varura të motivimit janë marrë mesatarja e pyetjeve të tyre.

Ekuacioni i regresionit linear i përfutur ka trajtën e mëposhtme:

$$(\text{Motivimi}) = 1.606 + 0.042 (\text{dosja e nxënësit}) + 0.158 (\text{Vetëvlerësimi}) + 0.138 (\text{Vlerësimi i njëri-tjetrit}) + 0.207 (\text{Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë})$$

Siç tregohet edhe në ekuacionin regresionit të gjithë ndryshoret e pavarura ndikojnë në motivimin pasi rezultuan domethënëse nga pikëpamja statistikore, por ai që ka ndikimin më të madh ndër to është faktori *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* ( $\beta_4=0.207$ ) ashtu sikurse edhe pritej pasi vlerësimi me gojë është element mjaft i rëndësishëm në procesin mësimor dhe në vlerësim gjithashtu në lëndën e gjuhës së huaj. Më pas renditet *Vetëvlerësimi* ( $\beta_3=0.158$ ), *Vlerësimi i njëri-tjetrit* ( $\beta_2=0.138$ ) dhe në fund *dosja e nxënësit* ( $\beta_1=0.042$ ) duke shpjeguar në total 25.8% të ndryshimit të vlerave të ndryshores së motivimit. (Tabela 41). Duhet të theksojmë se të gjithë koeficientët e këtij ekuacioni regresioni janë pozitiv që do të thotë me rritjen e secilit faktor me një njësi edhe ndryshorja e varur rritet gjithashtu.

**Tabela 41. Analiza e regresionit të shumëfishtë midis ndryshoreve të pavarura dhe mesatares së ndryshores së varur motivimi**

Modeli	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	.262	.258		.000
Dosja e nxënësit			3.223	<b>.001</b>
Vetëvlerësimi			4.719	<b>.000</b>
Vlerësimi i njëri-tjetrit			4.824	<b>.000</b>
Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë			8.223	<b>.000</b>

### 3.2 Gjetjet nga analiza e studimit cilësor

Siç është theksuar edhe në kapitullin e metodologjisë, krahas përpunimit dhe interpretimit të të dhënave sasiore të studimit është realizuar edhe përpunimi i të dhënave cilësore të tij. Pasi janë realizuar intervistat lidhur me objektivin e dytë dhe të tretë të kërkimit dhe pyetjet kërkimore për këta objektive, është bërë dhe analiza tematike e të dhënave, e cila ka identifikuar dymbëdhjetë temat kryesore, tridhjetë e tetë kategoritë dhe pesë nën kategoritë në vijim.

**3.2.1. Gjetjet për Objektivin 2:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth mënyrave të vlerësimit formues gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Lidhur me këtë objektiv kërkimor janë analizuar me metodën cilësore pyetjet kërkimore në vijim:

**Pyetja 1:** Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi me dosje, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

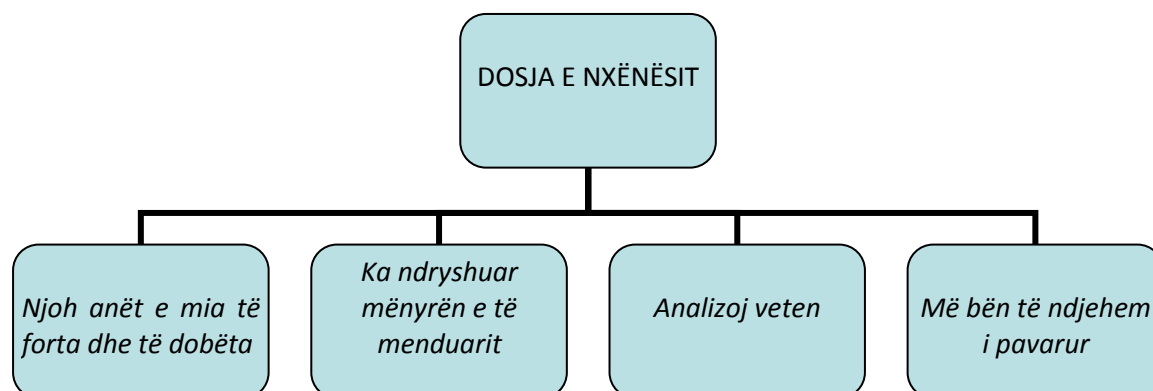
**Pyetja 2:** Si perceptohet nga nxënësit vetëvlerësimi, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 3:** Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi i njëri-tjetrit, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 4:** Si perceptohen nga nxënësit pyetjet strategjike të mësuesve, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

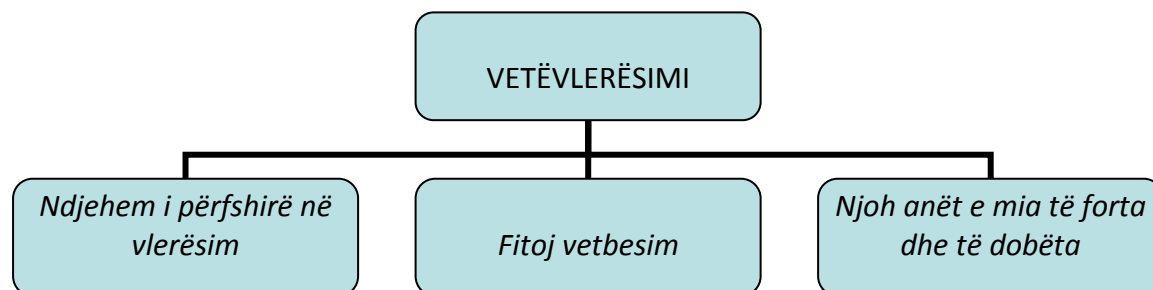
**3.2.1.1 Gjetjet:** *Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi me dosje, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

Tema 1 dhe katër Kategoritë Përkatëse:



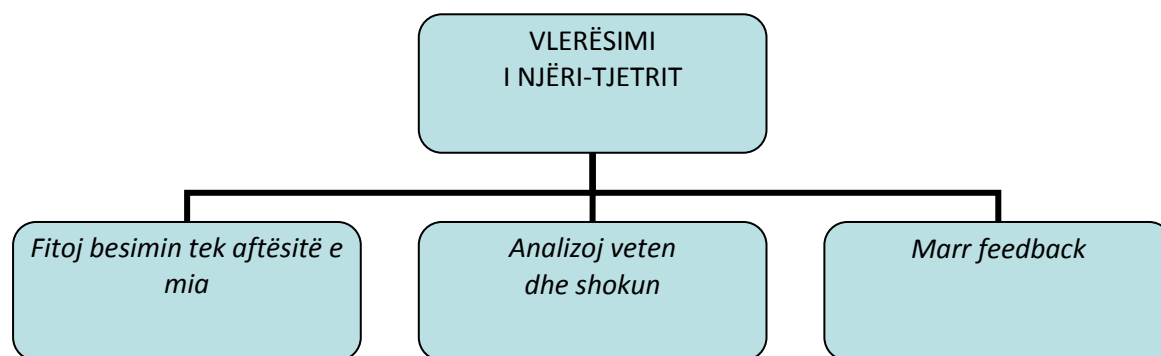
**3.2.1.2 Gjetjet:** *Si perceptohet nga nxënësit vetëvlerësimi, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

Tema 2 dhe tri kategoritë përkatëse:



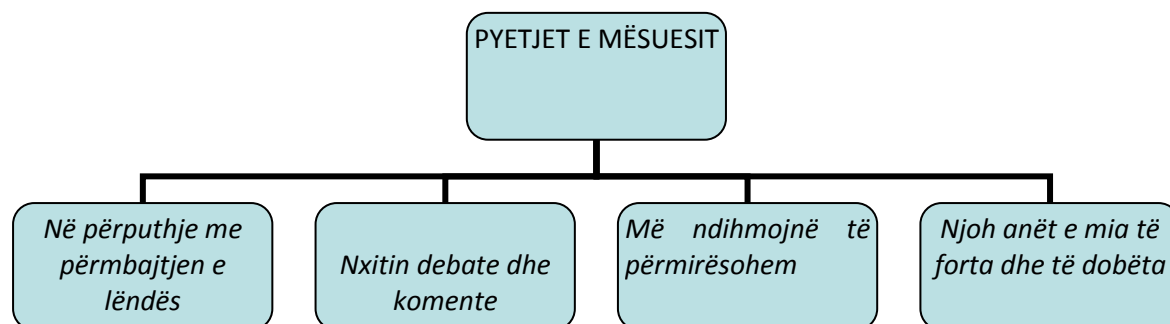
**3.2.1.3 Gjetjet:** *Si perceptohet nga nxënësit vlerësimi i njëri-tjetrit, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

Tema 3 dhe tri kategoritë përkatëse:



**3.2.1.4 Gjetjet:** Si perceptohen nga nxënësit pyetjet strategjike të mësuesve, si një mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

Tema 4 dhe katër kategoritë përkatëse:



**3.3.2. Gjetjet për Objektivin 3:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth komponentëve të motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj .

Lidhur me këtë objektiv kërkimor janë analizuar me metodën cilësore pyetjet kërkimore në vijim:

**Pyetja 1:** Si perceptohet nga nxënësit Orientimi i Qëllimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 2:** Si perceptohet nga nxënësit Vetëvlerësimi, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 3:** Si perceptohet nga nxënësit Vetëorganizimi, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 4:** Si perceptohet nga nxënësit Fokusi i Kontrollit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 5:** Si perceptohet nga nxënësit Vetëfikasiteti, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

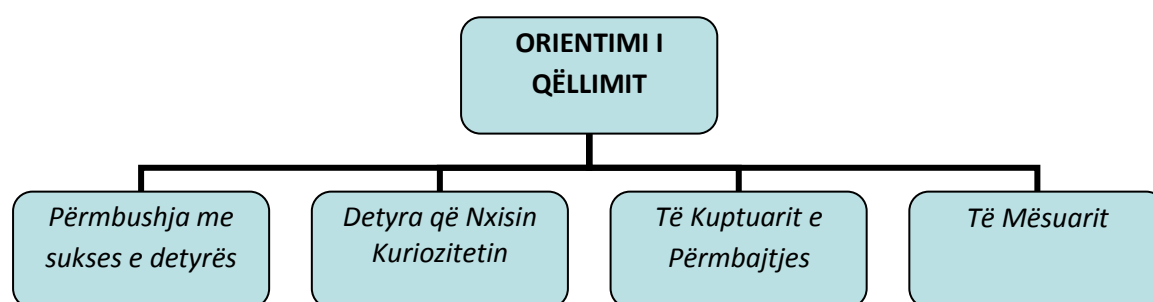
**Pyetja 6:** Si perceptohet nga nxënësit Ndjenja e të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 7:** Si perceptohet nga nxënësit Përpyjekja, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

**Pyetja 8:** Si perceptohet nga nxënësit Interesi, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

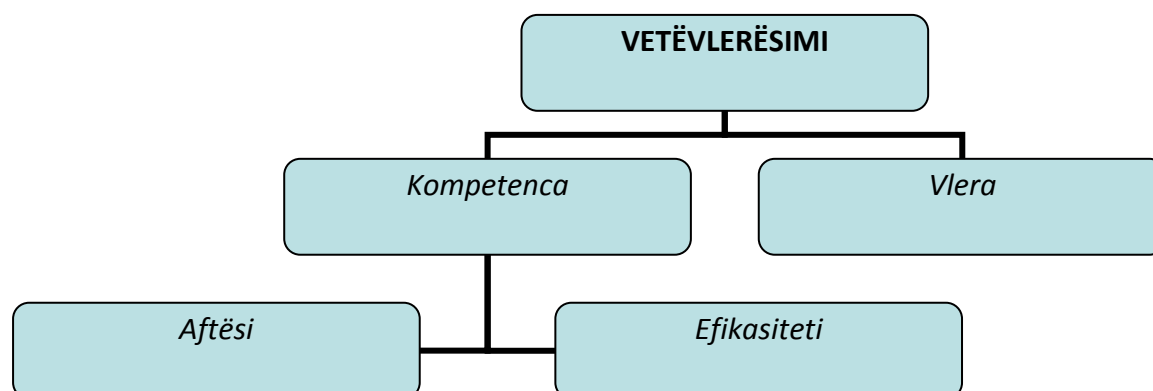
**3.3.2.1 Gjetjet:** Si perceptohet nga nxënësit *Orientimi i Qëllimit*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

Tema 1 dhe katër kategoritë përkatëse:



**3.3.2.2 Gjetjet:** Si perceptohet nga nxënësit *Vetëvlerësimi*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

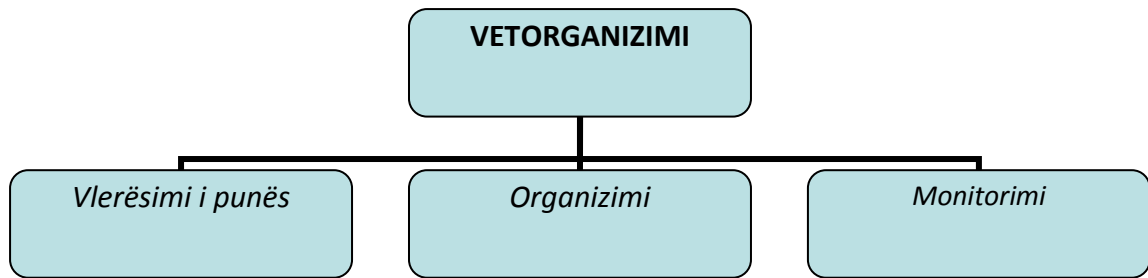
Tema 2 me dy kategoritë dhe dy nën kategoritë dy përkatëse:



**3.3.2.3 Gjetjet:** Si perceptohet nga nxënësit *Vetorganizimi*, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

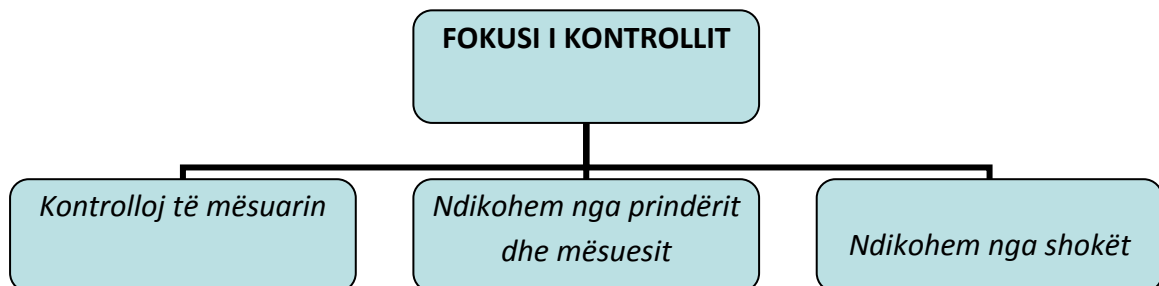
Tema 3 me tri kategoritë përkatëse:





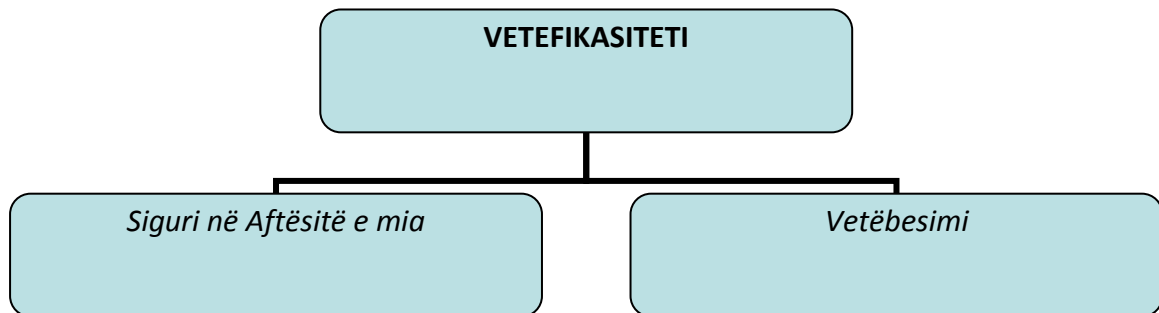
**3.3.2.4 Gjetjet:** *Si perceptohet nga nxënësit Fokusi i Kontrollit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

Tema 4 me tri kategoritë përkatëse:



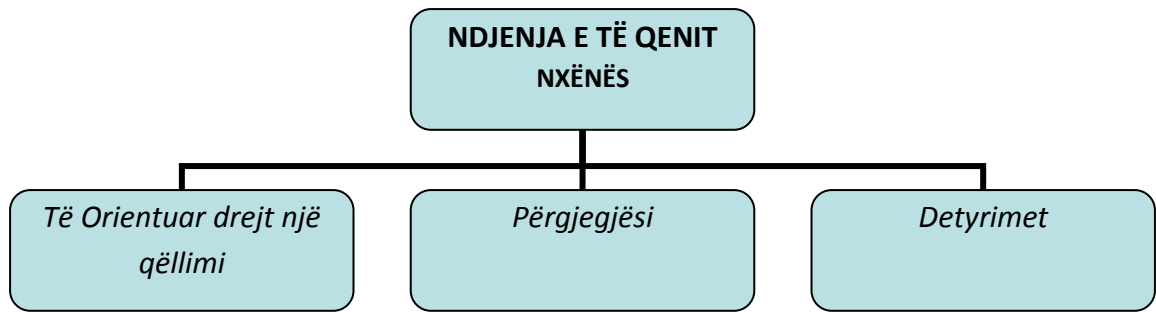
**3.3.2.5 Gjetjet:** *Si perceptohet nga nxënësit Vetefikasiteti, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

Tema 5 me dy kategoritë përkatëse:



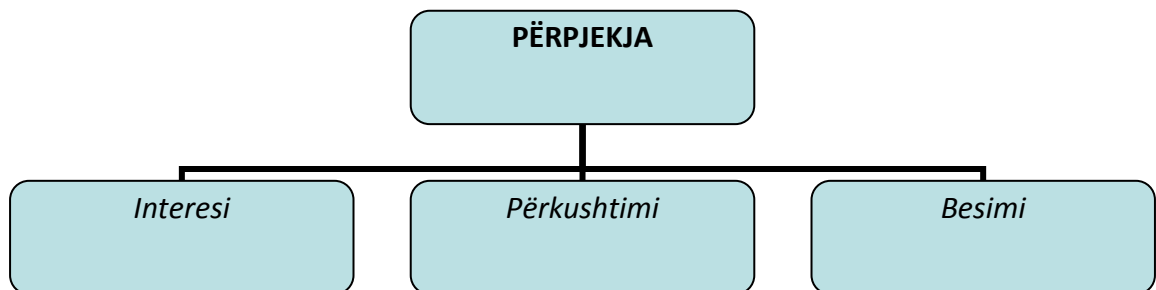
**3.3.2.6 Gjetjet:** *Si perceptohet nga nxënësit Ndjenja e të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?*

Tema 6 me dy kategoritë përkatëse:



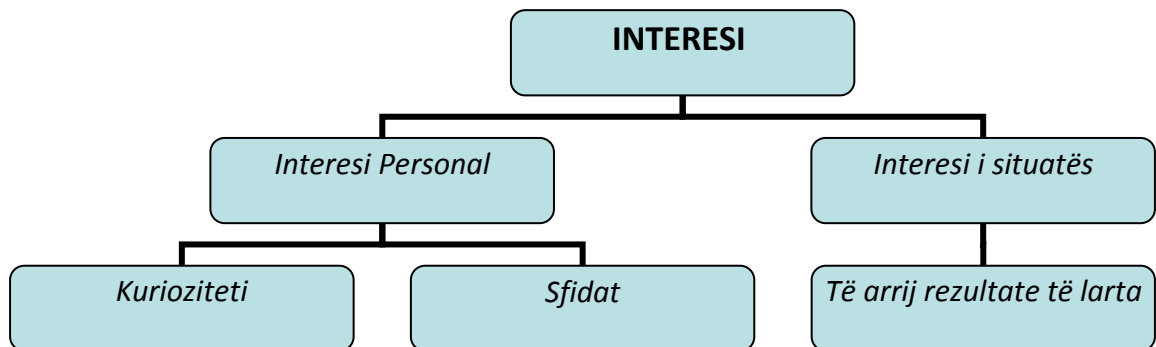
**3.3.2.7 Gjetjet:** Si perceptohet nga nxënësit Përpjekja, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

Tema 7 me tri kategoritë përkatëse:



**3.3.2.8 Gjetjet:** Si perceptohet nga nxënësit Interesi, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

Tema 8 me dy kategoritë dhe tri nënkategoritë përkatëse:



## KAPITULLI IV

### DISKUTIME

#### 4.0 Interpretimi i gjetjeve

Në këtë kapitull paraqiten gjetjet e studimit *sasior* të ndërthurura me gjetjet e studimit *cilësor* dhe me analizën e literaturës, teoritë dhe studimet mbi mënyrat e vlerësimit dhe motivimit për të nxënë në gjuhën e huaj.

Hipotezat e ngritura në studimin *sasior*, lidhur me marrëdhëniet midis mënyrave të vlerësimit dhe komponentëve të motivimit, u mbështetën nga të dhënat empirike të studimit. Në vijim, në këtë kapitull do të shqyrtohen një për një të gjitha hipotezat dhe pyetjet kërkimore të paraqitura në studimin *sasior*, të cilat do të plotësohen me gjetjet nga pyetjet kërkimore në studimin *cilësor*. Këta faktorë mund të shërbejnë, si shtysë për studimet e mëpasshme rreth vlerësimit dhe motivimit për të nxënë.

**4.1 Diskutime për objektivin e parë të kërkimit:** *Të evidentohen perceptimet e nxënësve në lidhje me komunikimin e objektivave mësimore, kriteret e vlerësimit dhe feedback-un e marrë nga mësuesi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

Në vijim, do të diskutohen gjetjet lidhur me pyetjet kërkimore të objektivit të mësipërm:

**4.1.1 Perceptime të nxënësve lidhur me komunikimin e objektivave dhe kriterëve të vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Përgjigjet e nxënësve lidhur me këtë pyetje kanë rezultuar se për 93.5% të nxënësve, objektivat e mësimore dhe kriteret e vlerësimit u komunikohen nga mësuesit, ndërsa pjesa tjetër me 6.5% deklaroi të kundërtën. (Shih: Grafiku 4)

Për 38.2% të nxënësve, mësuesi i komunikoi gjithmonë qartë objektivat mësimore, të ndjekur nga 28.9% të tjerë që deklaroi se, shpesh herë mësuesi i komunikoi qartë objektivat e mësimore dhe në 19.3% të rasteve nxënësit thonë se kjo gjë ndodh herë pas here dhe pjesa e përgjigjeve ndahet midis alternativës së përgjigjeve ndonjëherë dhe asnjëherë respektivisht me 11.4% dhe 2.2%.

Përsa i përket *kriterëve të vlerësimit*, nxënësit janë përgjigjur me 40% se mësuesi i komunikoi gjithmonë qartë kriteret e vlerësimit, për 26.6% shpesh herë dhe për 19.7% herë pas here. Pjesa tjetër respektivisht 11% dhe 2.7% ndahet midis

pohimeve se mësuesi i komunikon ndonjëherë ose nuk i komunikon asnjëherë kriteret e vlerësimit të tyre gjatë procesit mësimor.

Perceptimet e nxënësve lidhur me respektimin nga mësuesi i kriterëve të vlerësimit, rezultojnë se më tepër se gjysma e tyre shprehin se, mësuesi i gjuhës së huaj i respekton gjithmonë kriteret e vlerësimit, për 24.1% kjo gjë ndodh shpesh herë dhe për 13.5% herë pas here, pra, vihen re, edhe raste kur këto kriteret nuk respektohen nga mësuesi. Përgjigjes, ndonjëherë i janë referuar 9.2% e nxënësve, ndërsa pjesa tjetër edhe pse pak në numër duke zënë vetëm 1.8% të totalit të nxënësve shprehin se, këto kriteret të vlerësimit të tyre nuk respektohen asnjëherë, (Shih: Grafiku 5).

Gjetjet e studimit *sasior* evidentuan se mësuesit komunikojnë objektivat mësimore dhe respektojnë kriteret e vlerësimit gjatë orës së gjuhës së huaj.

Kjo gjetje është në përputhje me gjetjet e studimeve të tjera empirike, të konstatuara respektivisht nga Stiggins (2005, 2007), i cili vë në dukje se, kur nxënësit kanë objektiva të qarta mësimore dhe modele të punës së mirë apo të dobët dhe kur feedback-u është i vazhdueshëm, ata kanë një bazë, e cila i ndihmon, të kuptojnë se çfarë po mësojnë, si të përcaktojnë objektivat dhe si të vetëvlerësohen. Këto praktika formuese të vlerësimit inkurajojnë nxënësit dhe u japin atyre një ndjenjë më të madhe përgjegjësie në aktivitetet mësimore. Nxënësit mund të vendosin standarde apo pritshmërinë e tyre të një pune të mirë (Bruce 2001).

#### ***4.1.2 Perceptime të nxënësve lidhur me feedback-un e marrë nga mësuesit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Për të evidentuar perceptimet e nxënësve rreth feedback-ut të marrë nga mësuesit, 29.7% e tyre janë shprehur se marrin feedback shpesh herë ku, 83.2% e përgjigjeve vijnë nga nxënësit e shkollave publike, ndërsa 25.2% të tjerë deklarojnë se e marrin feedback-un gjithmonë, kur rreth 86% të këtij rezultati vjen nga nxënësit e shkollave publike dhe 14% nga shkollat jo publike, (Shih: Tabela 2 në Shtojcën 3). Për 21.5% feedback-u merret ndonjëherë dhe në 18.9% ai merret herë pas here. Pjesa tjetër me 4.7% të rasteve deklarojnë se nuk marrin asnjëherë feedback nga mësuesi i gjuhës së huaj. (Shih: Grafiku 6).

Të dhënat statistikore kanë rezultuar se nxënësit ndjehen më të vlerësuar kur marrin feedback nga mësuesi dhe se, feedback-u, kryesisht, u tregon atyre ku ata gjenden në raport me të tjerët.

Gjetjet e studimit *sasior* lidhur me perceptimet e nxënësve rreth feedback-ut të marrë kanë rezultuar se, feedback-u i ndihmon nxënësit të organizojnë të nxënit.

Kjo gjetje është në përputhje me gjetjet e studimeve të tjera empirike dhe teoritë rreth feedback-ut në psikologjinë njohëse, veçanërisht, në nocionin se feedback-u ndihmon nxënësit në vetorganizimin e të nxënit (Butler dhe Winne, 1995). Feedback-u i ndihmon ata, të kuptojnë objektivat mësimore, ku gjenden në lidhje me objektivat dhe çfarë duhet të bëjnë për të arritur ato (Hattie dhe Timperley, 2007).

**4.2 Diskutime për objektivin e dytë të kërkimit:** *Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth përdorimit të mënyrave të vlerësimit formues gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

Në vijim, do të diskutohen gjetjet lidhur me pyetjet kërkimore të objektivit të mësipërm.

**4.2.1 Perceptime të nxënësve lidhur me vlerësimin me Dosje, si mënyrë vlerësimi në gjuhën e huaj.**

Për të evidentuar perceptimet e nxënësve lidhur me mënyrat e vlerësimit formues, gjetjet e studimit *sasior* evidentuan se 65.7% e përdorin dosjen e nxënësit për vlerësim dhe kryesisht nga shkollat publike me 87.1%, (*Tabela 3 në Shtojcën 3*), pra, mësuesit e gjuhëve të huaja e përdorin dosjen e nxënësit për vlerësimin korrekt të tyre në mësim, ndërsa një pjesë tjetër e konsiderueshme, me 34.3% shprehen se, mësuesit nuk e përdorin dosjen e nxënësit nga ku, 75.6% i takojnë shkollave publike dhe pjesa tjetër 24.4% shkollave jo publike (*Shih: Grafiku 7*).

Perceptimet e nxënësve lidhur me vlerësimin me dosje kanë rezultuar se, nxënësit e preferojnë përdorimin e dosjes për vlerësimin e tyre. Udhëzimet e mësuesit për plotësimin e dosjes i ndihmojnë ata të njohin anët e tyre të forta dhe të dobëta. Gjatë plotësimit të saj, nxënësit mendojnë për rezultatin përfundimtar.

Gjithashtu, nxënësit pohojnë se, *vlerësimi me dosje* ka ndryshuar mënyrën e të menduarit për ta, kur përballen me probleme, ndërsa vetë *dosja* i ndihmon të jenë të pavarur. Gjatë plotësimit të dosjes, nxënësit mendojnë për detyrën.

Analiza e të dhënave *cilësore* për temën e parë, *dosja e nxënësit dhe përparësitë e saj në vlerësim gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, evidentuan katër kategoritë në vijim:

1. *Njoh anët e mia të forta dhe të dobëta.*

2. *Ka ndryshuar mënyrën time të menduarit.*
3. *Analizoj veten.*
4. *Më bën të ndjehem i pavarur.*

Nxënësja M. L. 16 vjeçe:

Vlerësimi me dosje më ndihmon të njoh anët e mia të dobëta dhe të forta, duke kuptuar ku duhet të përmirësohem, për të arritur rezultate të larta në gjuhën e huaj.

Nxënësi S. K. 17 vjeç:

Mësuesja na vlerëson shpesh me dosje dhe na njuh me kriteret e vlerësimit. Vlerësimi me dosje ka ndryshuar mënyrën time të menduarit, duke reflektuar rreth ecurisë sime në këtë lëndë dhe më ndihmon të mësoj nga përvoja dhe praktika dhe, njëkohësisht të kapërcej hendekun midis teorisë dhe praktikës.

Nxënësja E. M. 15 vjeçe:

Ne përdorim shpesh dosjen për vlerësim dhe mësuesi na jep udhëzime se çfarë duhet të përfshijmë në dosje. Vlerësimi me dosje më ndihmon të analizoj veten, të kuptoj ku gjendem në lidhje me objektivat mësimore dhe si ti përmbush ato më së miri.

Nxënësja K. D. 18 vjeçe:

Vlerësimi me dosje më mundëson të zgjedh punën me të cilën do të vlerësohem, të reflektoj rreth saj, të kem nën kontroll të mësuarin dhe ecurinë time në këtë lëndë. Vlerësimi me dosje më bën të ndjehem i pavarur gjatë mësimit të gjuhës së huaj.

Gjetjet e studimit *sasior* dhe *cilësor* lidhur me perceptimet e nxënësve rreth dosjes, si një mënyrë vlerësimi, nxorën në pah se dosja ndihmon nxënësit të jenë *autonomë*, nxit të *menduarin kritik* dhe i ndihmon ata të *përmirësohen*.

Përfundime të ngjashme kanë nxjerrë edhe Harris, Dolan, dhe Fairbairn (2001). Sic pohojnë edhe këto autorë, gjatë përgatitjes së dosjes së vlerësimit, nxënësit inkurajohen të reflektojnë rreth punës së tyre, të identifikojnë nevojat e të nxënësve dhe të vazhdojnë më tej atë (Harris, Dolan, dhe Fairbairn (2001), f. 23).

Ndërsa nxitja e pavarësisë së nxënësve me anë të përdorimit të dosjes si mjet vlerësimi, mbështetet gjithashtu edhe nga Belanoff (1994), i cili pohon se vlerësimi i dosjes promovon pjesëmarrjen dhe autonominë duke u mundësuar nxënësve të zgjedhin punën me të cilën ata do të vlerësohen, të reflektojnë rreth punës së tyre, të kenë nën kontroll rishikimin dhe të kenë mundësi të krijojnë një rishikim substancial që do ti ndihmojë të përmirësohen; për të ndërmarrë sfida në procesin e të shkruarit dhe të kërkojnë këshilla nga shokët. Pra, *vlerësimi* është një forcë pozitive, e cila nxit përmirësimin, pjekurinë dhe pavarësinë dhe jo një mjet, që vë në dukje mangësitë (Belanoff (1994), f. 35).

#### ***4.2.2 Perceptime të nxënësve lidhur me vetëvlerësimin, si mënyrë vlerësimi në gjuhën e huaj.***

Sa i takon vetëvlerësimin nga analiza të dhënave *sasiore* ka rezultuar se, vetëvlerësimi i ndihmon ata të kuptojnë anët e tyre të forta dhe të dobëta. Gjatë vlerësimit ata ndjehen të përfshirë në procesin mësimor dhe kjo është shumë e rëndësishme pasi nëpërmjet vetëvlerësimit vihen në dukje si arritjet pozitive ashtu edhe mangësitë. (Shih: Tabela 19).

Analiza e të dhënave *cilësore* nga intervistat me nxënësit lidhur me përparësitë e vetëvlerësimit si mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, evidentoi tri kategoritë në vijim:

1. *Ndjehem i përfshirë në vlerësim*
2. *Fitoj vetë besim*
3. *Njoh anët e mia të forta dhe të dobëta*

Nxënësi S. K. 15 vjeç:

Vetëvlerësimi më përfshin në vlerësim, duke monitoruar dhe vlerësuar cilësinë e të menduarit dhe sjelljes gjatë të nxënimit dhe njëkohësisht, duke identifikuar strategjitë të cilat përmirësojnë të kuptuarit dhe aftësitë e mia.

Nxënësja E. D. 16 vjeçe:

Vetëvlerësimi nxit të mësuarin kuptimplotë dhe jo përmendësh. Ky vlerësim më bën të kem besim në aftësitë e mia për të arritur rezultatet e duhura.

Nxënësi T. P. 18 vjeç:

Vetëvlerësimi më ndihmon njoh anët e mia të forta dhe të dobëta, të kuptoj se çfarë duhet të bëj për të përmbushur qëllimin e mësimin. Vetëvlerësimi më ndihmon të marr vendimet e duhura, për të vendosur çfarë duhet të bëj dhe kur duhet të veproj.

Gjetjet tona përkuan edhe me gjetjet e studimeve të tjera empirike, si p.sh.: të Blanche, 1988; Blue, 1994; Dickinson, 1987, Harris, 1997; Henner-Stanchina dhe Holec, 1985; Oskarsson, 1989, ku vihet në dukje se, vetëvlerësimi është një pjesë vitale e autonomisë së nxënësve. Këta studiues kanë argumentuar se, mësuesit duhet t'u krijojnë mundësi nxënësve të vetëvlerësojnë nivelin e tyre gjuhësor në mënyrë që t'i ndihmojnë ata të fokusohen në nxënë. Madje Hunt, Gow dhe Barnes (1989) besojnë se, pa vetëvlerësim “*nuk mund të ketë autonomi të vërtetë për nxënësit*” (Hunt, Gow dhe Barnes (1989), f. 207).

Vetëvlerësimi i punës gjithashtu rezulton në nxitjen e të nxënësit. Gjatë një studimi të kryer nga Sadler dhe Good (2006), të cilët trajnuan nxënësit të përdorin rubrikat e vlerësimit të punës së tyre, rezultoi që nxënësit të cilët vlerësuan punën e tyre u përmirësuan në mënyrë të ndjeshme në vlerësimin e dytë.

#### ***4.2.3 Perceptime të nxënësve lidhur me vlerësimin e njëri-tjetrit, si mënyrë vlerësimi në gjuhën e huaj.***

Përsa i përket vlerësimit të njëri-tjetrit, analiza e të dhënave *sasiore* ka rezultuar se, vlerësimi i njëri-tjetrit i ndihmon nxënësit të fitojnë besimin tek aftësitë e tyre. Vlerësimi i njëri-tjetrit i ndihmon ata të sqarojnë, njëkohësisht, çfarë nuk kanë kuptuar edhe vetë. Kështu, nxënësit analizojnë veten dhe shokun njëkohësisht. (*Shih: Tabela 20*).

Analiza e të dhënave *cilësore* për temën e tretë, *vlerësimi i njëri-tjetrit* (përparësitë e vlerësimit të njëri-tjetrit, si mënyrë vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj), pas intervistave me nxënësit evidentoi tri kategoritë në vijim:

1. *Fitoj besimin tek aftësitë e mia*
2. *Analizoj veten dhe shokun*
3. *Marr feedback*



Nxënësja P. D., 18 vjeçe:

Gjatë vlerësimit të shokut unë jam në gjendje të gjykoj punën e tij bazuar në kriteret e vlerësimit dhe ky vlerësim më bën të ndihem se jam e aftë të korrigjoj.

Nxënësi K. M., 16 vjeç:

Gjatë vlerësimit të shokut unë kuptoj ku kam gabuar edhe vetë. Gjatë vlerësimit të shokut, unë analizoj dhe korrigjoj jo vetëm shokun, por veten time.

Nxënësja S. D., 17 vjeçe:

Gjatë vlerësimit të shokut unë marr feedback, i cili më ndihmon të kuptoj çfarë nuk kam kuptuar edhe vetë dhe çfarë duhet të përmirësoj.

Studimet empirike gjithashtu kanë zbuluar se kjo formë vlerësimi nxit një nivel të lartë të të menduarit, duke ndihmuar të nxënit me në qendër nxënësin, duke inkurajuar të mësuarit aktiv dhe fleksibël dhe lehtëson një qasje të thellë në vend të një qasje sipërfaqësore ndaj të nxënit.

Sipas Gipps (1992) ka rezultuar se, *vlerësimi i njëri-tjetrit* u mundëson nxënësve të zhvillojnë aftësitë dhe shkathtësitë, të cilat u mohohen atyre në një mjedis të të nxënit, ku mësuesi vlerëson punën e tyre. Me fjalë të tjera, kjo mënyrë vlerësimi u ofron nxënësve mundësi për të analizuar, monitoruar dhe vlerësuar njëkohësisht dy aspekte, jo vetëm të nxënit e tyre, por edhe të shokëve të tyre.

Gjithashtu Leachy et al., (2005) kanë gjetur se, nga *vlerësimi i njëri-tjetrit* mund të përfitojnë për t'u përmirësuar në të ardhmen të dy palët: *vlerësuesi* dhe *i vlerësuarit*, pasi është provuar se, “nxënësit që marrin feedback dhe vlerësohen nuk janë të vetmit përfitues dhe se, njëkohësisht, nxënësit të cilët japin feedback dhe vlerësojnë gjithashtu përfitojnë, ndonjëherë më shumë se marrësit, pasi ata, të cilët vlerësojnë punën e shokut janë të detyruar të angazhohen për të kuptuar detyrën dhe rubrikën e vlerësimit, në kontekstin e punës së dikujt tjetër, e cila është më pak e ngarkuar emocionalisht.”( Leachy et al., (2005), f. 22).

Të njëjtat përparësi të vlerësimit të njëri-tjetrit në zhvillimin e shkathtësive të vlerësimit dhe të gjykimit mbështeten edhe nga Brown, Rust dhe Gibbs, (1994). Sipas tyre, duke gjykuar punën e shokëve, nxënësit fitojnë njohuri dhe zhvillojnë aftësinë

për të bërë gjykime, aftësi të nevojshme për të nxitur të nxënit. (Brown, Rust dhe Gibbs, (1994), f. 43).

#### **4.2.4 Perceptime të nxënësve lidhur me pyetjet strategjike të mësuesve, si mënyrë vlerësimi në gjuhën e huaj.**

Lidhur me perceptimet e nxënësve rreth pyetjeve të mësuesit gjatë vlerësimit me gojë, nga analiza e të dhënave *sasiore* ka rezultuar se, për nxënësit që u intervistuan pyetjet e mësuesit nxisin debat dhe komente, mësuesit pyeten në përputhje me objektivat mësimore dhe se ata kuptojnë se, ku duhet të përmirësohen.

Gjithashtu një pjesë e madhe e tyre pajtohen edhe me faktin se kur pyeten me gojë për njohuritë e tyre ata reflektojnë rreth ecurisë së tyre në këtë lëndë dhe se, vlerësimi me gojë i bën ata të kuptojnë anët e tyre *të forta* dhe *të dobëta*. (Tabela 21).

Nga analiza e të dhënave *cilësore* për temën e katërt, *pyetjet e mësuesit në vlerësimin me gojë dhe përparësitë e këtij vlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, u evidentuan katër kategoritë në vijim:

1. Në përputhje me përmbajtjen e lëndës
2. Nxisin debate dhe komente
3. Më ndihmojnë të përmirësohem
4. Njoh anët e mia të forta dhe të dobëta

Nxënësi G. M., 16 vjeç:

Gjatë vlerësimit me gojë mësuesja bën pyetje lidhur me çfarë ka shpjeguar dhe trajtuar më parë. Nuk ndodh asnjëherë që të pyetemi për mësim të cilat nuk na i ka shpjeguar më parë.

Nxënësi B. C., 17 vjeç:

Pyetjet e mësueses më bëjnë të reflektoj, të komentoj përgjigjet e shokëve dhe pse jo të debatoj dhe të mbroj arsyetimin tim lidhur me përgjigjen e pyetjeve.

Nxënësja S. Z., 18 vjeçe:

Gjatë vlerësimit me gojë, pyetjet e mësueses më ndihmojnë të kuptoj se ku kam gabuar dhe çfarë duhet të bëj për t'u përmirësuar dhe arritur rezultatet e duhura.

Nxënësja F. B., 16 vjeçe:

Pyetjet e mësueses më bëjnë të kuptoj anët e mia të dobëta, të cilat duhet ti përmirësoj, por më ndihmojnë edhe të njoh anët e forta, të cilat më shtojnë besimin tek vetja se mund ja dal të arrij qëllimet e mia.

Gjetje të tilla janë faktuar edhe nga studiues të tjerë, si Clarke (2005) dhe Cazden (2001). Si përfundim mund të themi se pyetjet strategjike të mësuesve ndikojnë pozitivisht në arritjet e nxënësve. Pyetjet e mësuesve janë ende forma më e zakonshme e bashkëveprimit *mësues –nxënës*. Rritja e cilësisë së pyetjeve të mësuesve - siç pohon edhe Clarke (2005) - mund të rezultojë në ndryshime të shpejta dhe pozitive në klasë, të cilat kanë një efekt të fuqishëm tek nxënësit.

Gjithashtu, sipas Cazden (2001) gjatë vlerësimit formues, pyetjet strategjike mund të ndihmojnë dhe të vlerësojnë të nxënit (Cazden (2001), f. 92).

**4.3 Diskutime për objektivin e tretë të kërkimit:** *Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth komponentëve të motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

Në vijim, do të diskutohen gjetjet lidhur me pyetjet kërkimore të objektivit të mësipërm.

**4.3.1 Perceptime të nxënësve lidhur me Orientimin e Qëllimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Përsa i takon orientimit të qëllimit, nga analiza e të dhënave *sasiore* ka rezultuar se, nxënësit parapëlqejnë mësimet që nxitin kureshtjen edhe nëse ato janë të vështira për t'u mësuar. Kështu, ata përpiqen të kuptojnë tërësisht përmbajtjen e lëndës dhe nëse munden, të zgjedhin, ata zgjedhin detyra prej të cilave mund të mësojnë, edhe nëse ato nuk u garantojnë një notë të mirë (Tabela 22).

Nga analiza e të dhënave cilësore për temën e parë, *orientimi i qëllimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, u evidentuan katër kategoritë në vijim:

1. *Përmbushja e detyrës me sukses.*
2. *Detyra që nxisin kuriozitetin.*
3. *Të kuptuarit e përmbajtjes.*
4. *Të mësuarit.*

Nxënësi I. B., 15 vjeç:

Gjatë orës së mësimi dhe gjatë përgatitjes në shtëpi qëllim im është të përmbush me sukses detyrën e ngarkuar nga mësuesja.

Nxënësi S. L., 15 vjeç:

Në këtë lëndë, unë preferoj materiale që nxisin kuriozitetin tim, edhe nëse ato janë të vështira për tu mësuar.

Nxënësjë E. F., 17 vjeçe:

Qëllimi im kryesor në këtë lëndë është të përpiqem të kuptoj gjithçka dhe të zotëroj atë.

Nxënësi J. M., 16 vjeç:

Qëllimi im në këtë lëndë është të mësoj sa më shumë .Nëse më jepet mundësia në këtë lëndë, unë zgjedh detyra, nga të cilat unë mund të mësoj, edhe nëse ato nuk më garantojnë një notë të mirë

Gjetjet tona mbështeten edhe në *teorinë e arritjes së qëllimit*, e cila trajton orientimin ndaj qëllimit si pikë hyrëse për të kuptuar motivimin, çfarë nënkupton se nxënësit me qëllim detyrën përfshihen në detyra akademike me qëllim të nxëniti dhe përmirësimit, ndërsa nxënësit me qëllim egon përfshihen për t'u dalluar apo krahasuar me të tjerët (Kaplan dhe Maehr, 1999).

Një gjetje të tillë kanë faktuar edhe studiues të tjerë si, Meece, Blumenfeld dhe Hoyle (1988) të cilët i referohen qëllimeve të detyrës si qëllimet e zotësisë ku nxënësit në mënyrë të pavarur zotërojnë dhe kuptojnë detyrën e tyre. Pa marrë parasysh, nëse orientimi i qëllimit, për nxënësit, është: me qëllim detyrën, të nxëniti apo zotërimin e suksesshëm të një detyre, duhet të pranojmë rolin pozitiv të përpjekjeve në orientimin e qëllimit. Këto gjetje mbështeten edhe nga Bouffard, Boisvert, Vezeau dhe Larouche (1995), të cilët kanë evidentuar se ekziston një marrëdhënie e fortë pozitive ndërmjet orientimi të qëllimit dhe përpjekjeve të nxënësve..

#### **4.3.2 Perceptime të nxënësve lidhur me Vetëvlerësimin, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Lidhur me *vetëvlerësimin* të dhënat përshkruese kanë rezultuar se, nxënësit janë të sigurt që mund të kuptojnë gjithçka në këtë lëndë, krahasuar me shokët e

klasës. Ata mendojnë se janë nxënës më të mirë në këtë lëndë dhe se, aftësitë e tyre janë të shkëlqyera, në krahasim me nxënësit e tjerë. (Tabela 23) .

Nga analiza e të dhënave cilësore për temën e dytë, *vetëvlerësimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, u evidentuan dy kategori dhe dy nënkategoritë në vijim:

### **1. Kompetenca**

#### *1.1 Efikasiteti*

#### *1.2 Aftësia*

### **2 Vlera**

Nxënësi S. Z., 17 vjeç:

Unë mendoj se jam një nxënës i shkëlqyer në këtë lëndë, ndoshta dhe më i miri i klasës.

Nxënësj M. P., 16 vjeçe:

Unë mendoj se njohuritë e fituara në këtë lëndë unë zotëroj plotësisht dhe jam e aftë ti praktikoj ato edhe jashtë klasës.

Nxënësi P. F., 16 vjeç:

Unë mendoj se jam i vlerësuar nga shokët e klasës dhe mësuesja në këtë lëndë, pasi unë jam shumë i aftë dhe i zoti në anglisht.

Një gjetje të tillë kanë faktuar edhe studiues të tjerë, Cast dhe Burke (2002), ku sipas tyre, vetëvlerësimi i referohet, “vlerësimi të përgjithshëm pozitiv të një individi për veten” (f. 1042).

Ndër të gjithë komponentët e motivimit, vetëvlerësimi është një nga më të rëndësishmit pasi ka gjetur një mbështetje të fortë në studime të ndryshme, siç thekson dhe Nichols (1998) “*ekziston një marrëdhënie pozitive midis motivimit të nxënësve dhe vetëvlerësimit ndaj arritjeve akademike dhe suksesit shkollor*” (f. 272). Gjithashtu, Marsh (1990) ka argumentuar se, nxënësit me vetëvlerësim të lartë kanë më shumë gjasa të jenë të suksesshëm në shkollë.

#### **4.3.3 Perceptime të nxënësve lidhur me Vetorganizimin, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Vetorganizimi është një tjetër çelës i suksesshëm në procesin e të nxënit jo vetëm në lëndën e gjuhës së huaj, por edhe në lëndët e tjera. Gjithashtu, *analiza përshkruese* ka rezultuar se, kur bëjnë detyrat e shtëpisë, nxënësit përpiqen të kujtojnë atë që ka shpjeguar mësuesi në klasë. Ndërsa për t’i kryer detyrat sa më saktë, kur

studiojnë, nxënësit nxjerrin pikat kryesore të mësimi; i bëjnë pyetje vetes për t'u siguruar që e kanë përvetësuar mësimin që kanë studiuar. Në studimin tonë u vu re gjithashtu se, ata përdorin tabela dhe skema praktike për të organizuar të mësuarin në këtë lëndë. (Tabela 24).

Nga analiza e të dhënave cilësore për temën e tretë, *vetorganizimi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, u evidentuan tri kategoritë në vijim:

1. *Vlerësimi i punës.*
2. *Organizimi.*
3. *Monitorimi.*

Nxënësja E. M., 16 vjeçe:

Kur unë studioj për këtë lëndë, unë vlerësoj ecurinë time dhe kuptoj se ku kam arritur dhe çfarë duhet të bëj për të arritur atje ku duhet.

Nxënësi F. G., 17 vjeç:

Kur studioj për këtë lëndë, unë përdor tabela apo grafikë për të organizuar të nxënit.

Nxënësja F. B., 17 vjeçe:

Kur unë studioj për këtë lëndë, unë skicoj pjesët kryesore të mësimi dhe rikujtoj çfarë ka shpjeguar mësuesja në klasë.

Kjo gjetje është në përputhje me gjetjet e *Grupit së Reformës në Vlerësim* (2002a), ku sipas tyre, vetorganizimi i referohet kapacitetit të nxënësve për të vlerësuar punën e tyre dhe për të bërë zgjedhje në lidhje me hapat e ardhshëm. Përpos nxitjes së vetë iniciativës dhe aftësisë së nxënësve, vlerësimi i mësuesit luan një rol të rëndësishëm në vetorganizimin e nxënësve. Sipas *Grupit për Reformën në Vlerësim* (1999), një vlerësim që nxit të mësuarit duhet të sigurojë informacion i cili ndihmon nxënësit në hapat e ardhshëm dhe si ti ndërmarrin këta hapa. (f .7).

#### ***4.3.4 Perceptime të nxënësve lidhur me Fokusin e Kontrollit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Fokusi i Kontrollit pasqyrohet në drejtim të kontrollit të të nxënit. Analiza përshkruese ka rezultuar se, nxënësit synojnë të arrijnë rezultate të larta, me qëllim që

t'ia demonstrojnë aftësitë e tyre familjes dhe miqve; marrja e një note të mirë është qëllimi i tyre në këtë lëndë. Ata nxënësit synojnë të marrin nota më të mira, sesa shokët e tyre. (Tabela 25).

Nga analiza e të dhënave *cilësore* për temën e katërt *Fokusi i Kontrollit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, u evidentuan tri kategoritë në vijim:

1. *Kontrolloj të mësuarin.*
2. *Ndikohem nga prindërit dhe mësuesit.*
3. *Ndikohem nga shokët.*

Nxënësja K. B., 16 vjeçe:

Unë mendoj se në këtë lëndë, unë kam nën kontroll të mësuarin dhe njohuritë e mia.

Nxënësi A. M., 17 vjeç:

Shqetësimi im kryesor për mua në këtë lëndë, është të marr nota më të mira sesa nxënësit e tjerë dhe ti demonstroj atyre që jam më i miri.

Nxënësja L. K., 17 vjeç:

Unë dua të dal mire në këtë lëndë, sepse është e rëndësishme ti demonstroj aftësitë e mia familjes dhe miqve të mi.

Kjo gjetje është në përputhje me Konold, Miller dhe Konold (2004), të cilët besojnë se, është më mirë nëse nxënësit kontrollojnë dhe drejtojnë të mësuarit, pasi vlerësimi kthehet në një lloj të nxëni. Çka do të thotë që nxënësit duhet të zhvillojnë strategji të përshtatshme për të përmirësuar performancën e tyre. Edhe kur ata mund kenë mbështetje në procesin e zhvillimit të strategjive të të nxënit, kontrolli i procesit të të nxënit drejtohet nga ata.

#### ***4.3.5 Perceptime të nxënësve lidhur me Vetefikasitetin, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Përsa i takon perceptimeve të nxënësve rreth vetefikasitetit, nga analiza përshkruese rezultoi se: nxënësit janë të sigurt që do të zotërojnë njohuritë e marra; ata janë të sigurt që mund të bëjnë një punë të shkëlqyer në këtë lëndë; ata kanë besim

që do të dalin shkëlqyeshëm dhe janë të sigurt që mund të kuptojnë edhe materialin më të vështirë në këtë lëndë. (Tabela 26).

Analiza e të dhënave cilësore për temën e pestë, *Vetefikasiteti gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, ka evidentuar dy kategoritë në vijim:

1. *Siguri në aftësitë e mia.*
2. *Vetëbesim.*

Nxënësja L. B., 16 vjeçe:

Unë jam i sigurt se mund të kuptoj edhe materialin më të vështirë dhe do të dal shkëlqyeshëm në këtë lëndë.

Nxënësja F. K., 17 vjeçe

Unë kam besim se do të kaloj çdo vështirësi në këtë lëndë dhe do të dal shkëlqyeshëm.

Kjo gjetje është në përputhje me gjetjet e autorëve Bandura dhe Schunk (1981), Për autorët në fjalë vetefikasiteti ka të bëjë me vlerësimet se si një nxënës mund të organizojë dhe kryejë veprime të nevojshme në situata, të cilat përmbajnë elementë të paqartë, të paparashikueshëm dhe stresues. (f. 24).

Sipas Bandura (1986) individët me vetefikasitet të ulët tentojnë të shmangin detyrat të cilat i mendojnë se janë përtej aftësive të tyre, duke zgjedhur detyrat më të lehta ku shanset për sukses janë më të mëdha. Gjithashtu, Schunk dhe Sæartz (1993) mendojnë se, vetefikasiteti mund të ndikojë në zgjedhjen e detyrave, përpjekjeve dhe vendosmërisë, duke sugjeruar një marrëdhënie midis vetefikasitetit dhe komponentëve të tjerë të motivimit, si *përpjekja*. Në studimin e Nichols dhe Utesch (1998) u mbështeten gjetjet nga Ames (1984), Nichols dhe Miller (1994) të cilët mendojnë se “*vetë perceptimi i aftësisë së nxënësve (vetefikasiteti) është i lidhur pozitivisht me arritjet dhe motivimin e nxënësve*”.

#### ***4.3.6 Perceptime të nxënësve lidhur me Ndjenjën e të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Nga analiza përshkruese ka rezultuar se nga vlerësimet e bëra, 81% e nxënësve janë shprehur që: nëse ata studiojnë më shumë, do ta përvetësojnë lëndën; nëse punojnë sa duhet, do të kuptojnë gjithçka në këtë lëndë; nëse nuk e kuptojnë këtë



lëndë, kjo ndodh për shkak se nuk janë përpjekur sa duhet dhe është faji i tyre nëse nuk e përvetësojnë këtë lëndë. (Tabela 27) .

Analiza e të dhënave cilësore për temën e gjashtë, *ndjenja e të qenit nxënës gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, evidentoi tri kategoritë në vijim:

1. *Të orientuar drejt një qëllimi.*
2. *Përgjegjësi.*
3. *Detyrime.*

Nxënësi B. E., 16 vjeç:

Nëse unë studioj për të arritur atje ku duhet mjaftueshëm dhe do të jem në gjendje ta përvetësoj këtë lëndë.

Nxënësja S. E., 17 vjeç:

Nëse unë studioj mjaftueshëm, do të jem në gjendje ta përvetësoj këtë lëndë dhe të arrij rezultatet e duhura.

Nxënësi B. E., 15 vjeç:

Nëse unë nuk e kuptoj këtë lëndë, kjo është për shkak se unë nuk jam përpjekur sa duhet.

Kjo gjetje është në përputhje me gjetjet e *Grupit për Reformën në Vlerësim* (2002a), të cilët e përkufizojnë “*ndjenjën e të qenit nxënës*”, si besimi i nxënësve për të mësuar nga përvojat në klasë. Covington (2000) beson se, edhe kur feedback-u jepet në formë e notës, nxënësit mund të kenë motivim të brendshëm. Kushti është që nxënësit kanë si “*orientim qëllimi të marrin nota të larta (p.sh. në qoftë se ata përdorin notat si feedback për mënyrën se si ata mund të përmirësojnë dhe të nxënë më shumë), atëherë ata do të vlerësojnë arritjet e tyre pozitive*”. (f. 24).

#### ***4.3.7 Perceptime të nxënësve lidhur me Përpjekjen, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Analiza përshkruese ka evidentuar se, edhe kur mësimi nuk është interesant, nxënësit vazhdojnë të mësojnë, deri sa të kenë përvetësuar mësimin. Ata nuk reshtin së përpjekuri edhe në qoftë se nuk i pëlqen çfarë po mësojnë.

Por, nga analiza përshkruese vihen re edhe gjetje të tilla si: heqja dorë pa e përfunduar mësimin dhe heqja dorë nga të mësuarit. (Tabela 28).

Analiza e të dhënave *cilësore* për temën e shtatë, *përpyjekja gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, evidentoi tri kategoritë në vijim:

1. *Interesi.*
2. *Përkushtimi.*
3. *Besimi.*

Nxënësi K. E., 16 vjeç:

Unë nuk resht së përpjekuri kur më pëlqen detyra e dhënë edhe nëse ajo është e vështirë dhe kërkon shumë punë.

Nxënësja L. D., 18 vjeçe:

Unë nuk resht së përpjekuri në këtë lëndë për të arritur atje ku duhet edhe në qoftë se nuk më pëlqen çfarë po mësojmë.

Nxënësja S. P., 17 vjeçe:

Edhe kur materialet mësimore nuk janë interesante apo janë të vështira, unë kam besim se do ja dal mbanë dhe vazhdoj të punoj deri sa ti përfundoj ato.

Gjetja e mësipërme është në përputhje me gjetjet e *Grupit për Reformën në Vlerësim* (2002a). Sipas tyre, vlerësimi mund të ndikojë negativisht në përpjekjet e dikujt. Për shembull, ata kanë gjetur se “*përdorimi i vlerësimeve të përsëritura ndihmon nxënësit duke i inkurajuar ata të adoptojnë strategji për të shmangur përpjekjen dhe përgjegjësinë*”. (f. 4).

#### **4.3.8 Perceptime të nxënësve lidhur me Interesin, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Analiza përshkruese ka evidentuar se, nxënësit pëlqejnë çfarë mësojnë në këtë lëndë. Është shumë e rëndësishme për ata të kuptojnë këtë lëndë. Kjo lëndë është mjaft e nevojshme për ta, madje ata shprehen se njohuritë e marra në të mund t'i përdorin edhe në lëndë të tjera, ose gjithçka që mësojmë në këtë lëndë është interesante. (Tabela 29).

Ndërsa analiza e të dhënave cilësore për temën e tetë, *interesi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj*, evidentoi dy kategoritë dhe tri nën kategoritë në vijim:

1. **Interesi Personal.**

1.1 *Kurioziteti.*

1.2 *Sfidat.*

2. **Interesi i situatës.**

2.1 *Të arrij rezultate të larta.*

Nxënësja D. D., 17 vjeçe:

Unë mendoj se gjithçka që mësojmë në këtë lëndë është interesante dhe është mjaft e nevojshme për mua.

Nxënësi F. D., 16 vjeç:

Mua më pëlqen gjithçka që bëjmë në këtë lëndë edhe pse shpesh unë has vështirësi.

Nxënësja K. M., 15 vjeçe

Është shumë e rëndësishme për mua të arrij rezultate të larta në këtë lëndë.

Kjo gjetje është në përputhje me *Grupin për Reformën në Vlerësim* (2002a), ku interesi i referohet kënaqësisë nga angazhimi në procesin e të nxënësve.

Covington (2000) gjithashtu, e ka lidhur interesin personal me motivimin e brendshëm. Ai pohon se një motivim i tillë është ndërtuar mbi “*kënaqësinë që rrjedh nga tejkalimi i një sfide personale për të mësuar diçka të re, apo për të zbuluar diçka të interesit personal*”. (Covington (2000), f. 23).

**4.4 Diskutime për objektivin e katërt të kërkimit:** *Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth mënyrave të vlerësimit në gjuhën e huaj tek të cilat ata kanë më shumë besim dhe të identifikohet se çfarë duhet të përmirësohet në praktikën e vlerësimit të nxënësve me qëllim nxitjen e motivimit të tyre gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

Në vijim, do të diskutohen gjetjet lidhur me pyetjet kërkimore të objektivit të mësipërm.

**4.4.1 Mënyrat e vlerësimit që përdor mësuesi gjatë orës së gjuhës së huaj tek të cilat nxënësit kanë më shumë besim.**

Analiza përshkruese lidhur me mënyrat e vlerësimit që përdor mësuesi tek të cilat ata kanë më shumë besim ka evidencuar këto mënyra vlerësimi:

Në vend të parë renditet *vlerësimi me gojë*. Kjo edhe për faktin se një nga elementët kryesorë të vlerësimit të gjuhës së huaj është pikërisht *e folura*.

Në vend të dytë renditet *vlerësimi me shkrim*. Testet e ndryshme dhe puna me projektet kohët e fundit ka gjetur zbatim në gjithë lëndët kryesore. Gjithashtu, nxënësit kanë renditur edhe mënyra të tjera të vlerësimit, si *vlerësimi për gramatikën* si pjesë e rëndësishme e gjuhës së huaj, *vlerësimin e detyrave të shtëpisë*, si edhe *vlerësimin nëpërmjet bashkëbisedimit*.

Edhe feedback-u pas vlerësimit u pa i rëndësishëm për nxënësit e pyetur, i ndjekur nga: leximi i teksteve, pyetjet e hapura dhe vlerësimi me anë të dosjes së nxënësit. (Tabela 30).

Nga të dhënat përshkruese vihet re se, nxënësit kanë më shumë besim në mënyrat tradicionale të vlerësimit, si p.sh.: *vlerësimi me gojë, testet dhe provimet* dhe nuk praktikohen mënyra të vlerësimit formues si *vlerësimi i njëri-tjetrit, vetëvlerësimi, feedback-u* dhe *vlerësimi me anë të dosjes së nxënësit*.

Nëse do të referohemi studiuesve të ndryshëm si Howard Gardner (2004), i cili thekson se, “testimi formal është shumë larg nga vlerësimi i njohurive”, atëherë edhe ne arrijmë në përfundimin se duhen të zbatohen praktika të vlerësimit të cilat ndihmojnë nxënësit të përmirësohen. (Howard Gardner (2004), f. 134). Edhe Stiggins (2004), jo vetëm mbështet mendimin e Gardner, por shkon edhe më tej me konstatimin se “*besimi në testet e standardizuara ka verbuar zyrtarët publikë dhe drejtuesit e shkollave në praktika krejt të ndryshme nga vlerësimi ditë pas dite, i cili nxit motivimin dhe arritjet e nxënësve.*”(f. 23).

#### **4.4.2 Opinione të nxënësve lidhur me përmirësimin në vlerësim.**

Bazuar në mënyrat kryesore të vlerësimit që përdorin mësuesit e gjuhës së huaj dhe duke ju referuar rezultateve të analizës përshkruese, pjesa më e madhe e tyre mendojnë se:

1. *vlerësimi duhet të bazohet në pyetjet me gojë ose bashkëbisedime;*
2. *vlerësimi duhet të bazohet në provime dhe testime;*
3. *vlerësimi duhet të jetë korrekt, duhet vlerësuar me projekte, korrigjimi i shoqëruar me feedback sqarues dhe përshkrues.*

Megjithatë, ka edhe të tjerë që mendojnë se korrigjimi i provimeve nuk bëhet ashtu siç duhet nga mësuesit. Konkretisht vlerësimi i fokusuar në njohuritë gramatikore duhet të vlerësohet me korrektësi dhe mësuesit të mos ushtrojnë presion gjatë kohës kur nxënësit pyeten. Nxënësit janë shprehur se një komunikim dhe shpjegim më i mire nga ana e mësuesve ndikon edhe në vlerësim.

Sipas nxënësve, gjithashtu duhet një aktivizim më i madh i tyre në mësim dhe të mos bëhen dallime mes tyre. Duhet një vlerësim standard i mirëpërcaktuar dhe të mos merret parasysh vetëm testimi dhe mënyra e vlerësimit duhet të ndryshojë duke patur komunikim optimal, kontroll dhe vlerësim i vazhdueshëm dhe jo vetëm me testime apo kur pyetet me gojë apo edhe befasisht. Duhet shumë feedback dhe më shumë motivim, më shumë mundësi për t'u vetëvlerësuar, më shume pyetje dhe të argumentohet vlerësimi i bërë, teste jo riprodhuese, por praktike, duhen të përfshihen më shumë nxënësit në vlerësim, duhen të komunikohen objektivat mësimore.

Vetë mësuesi duhet të jetë më i hapur dhe të respektojë kohën e pyetjes, ti bëhet vlerësim me anë të dosjes së nxënësit, si dhe nxënësit duhet të jenë në qendër të mësimit dhe vlerësimit jo mësuesi, vlerësim i njeri tjetrit. (Tabela 31).

Përfundime të ngjashme me punimin tonë lidhur me çështjet e vlerësimit, të cilat janë konsideruar si parësore nga nxënësit, ka nxjerrë edhe studimi i Terry Crooks (1988). Në një meta-analizë studimesh rreth praktikave të vlerësimit në klasë ai ka përmbledhur rezultate nga 14 fusha të veçanta të kërkimit për të qartësuar ndikimin e praktikave të vlerësimit në klasë dhe rezultate e studentëve. Studimi i Crooks ka sintetizuar kërkimin lidhur me ndikimin e vlerësimit tek nxënësit. Crooks ka përcaktuar vlerësimin në klasë si, “vlerësimi i bazuar në aktivitete, të cilat nxënësit i ndërmarrin si pjesë integrale e programeve arsimore”. Këto aktivitete mund të përfshijnë kohën e shpenzuar si brenda dhe jashtë klasës. Ky përkufizim përfshin detyra të tilla si teste formale të përgatitura nga mësuesit, testet e bazuar në kurrikulën shkollore, (duke përfshirë pyetjet dhe ushtrime të tjera si një pjesë integrale e materialeve mësimore), pyetjet me gojë drejtuar nxënësve dhe një shumëllojshmëri të gjerë të aktiviteteve të tjera të performancës (njohëse dhe psikomotore). (f. 467).

Crooks (1988) ka përmbledhur gjetjet e tij rreth rëndësisë së vlerësimit në klasë dhe si ndikon ai tek nxënësit. Bazuar në kërkimin të tij, ai ka gjetur se, vlerësimi drejton gjykimin e nxënësve në çfarë është e rëndësishme për të mësuar, ndikon në motivimin e tyre për të nxënë, formon vetë perceptimin e tyre të kompetencës, i

ndihmon ata të marrin vendime në lidhje me atë që ata duket të studiojnë, konsolidojnë të nxëniet dhe ndikon në zhvillimin e strategjive dhe aftësive të të nxëniet. Crooks ka deklaruar se, “vlerësimi është një nga forcat më të fuqishme që ndikojnë arsimin” (f. 467).

**4.5 Diskutime për objektivin e pestë të kërkimit:** *Të evidentohet nëse ka diferenca gjinore në vetëvlerësimin dhe të evidentohet marrëdhënia midis gjinisë dhe motivimit të nxënësve.*

*Në vijim, do të diskutohen gjetjet lidhur me pyetjet kërkimore të objektivit të mësipërm.*

**4.5.1 Diferenca gjinore në vetëvlerësimin e nxënësve.**

Rezultati i analizës së testit  $t$  të zgjedhjeve të pavarura, (Tabela 8 në Shtojcën 3) ka evidentuar se, për  $\alpha = 0.05$ ,  $t = 5.797$  dhe  $p = 0.000 < 0.05$ , pra, ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis vetëvlerësimit dhe gjinisë, ku vlera mesatare për vajzat  $M = 4.1$  dhe  $DS = 0.822$  ndërsa tek djemtë  $M = 3.7$  dhe  $DS = 0.963$ .

Hulumtime të hershme dhe të kulturave të ndryshme kanë dëshmuar se, mesatarisht femrat arrijnë rezultate më të larta sesa djemtë duke arritur edhe vetëvlerësim më të lartë sesa djemtë (Pomerantz, Altermatt, dhe Saksone, 2002; Stetsenko, Pak, Gordeeva, Grashof, dhe Oetlingen, 2000; Richardson dhe Woodley, 2003; Smith dhe Naylor, 2001; Tinklin, 2003).

**4.5.2 Marrëdhënia midis gjinisë dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Rezultatet e testit të pavarësisë Chi Square, (Tabela 7 në Shtojcën 3) kanë treguar vlerën e Asymp.Sig. (2-sided) është  $0.001 < 0.05$  gjë që tregon se, ndryshoret janë të varura. Pra, motivimi i nxënësve për të nxënë dhe për të arritur rezultate të larta varet nga gjinia e tyre. Koefficienti i korrelacionit midis gjinisë dhe motivimit ishte  $r_{xy} = -0.081$ . Pra, një marrëdhënie jo shumë e fortë dhe kjo për arsyen se ekzistojnë faktorë të tjerë më të rëndësishëm jo vetëm tek nxënësit, por edhe tek mësuesit lidhur me motivimin e tyre gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Ndikimi i gjinisë në motivimin e nxënësve është trajtuar nga disa studiues si Wolters dhe Pintrich (1998), të cilët kanë gjetur dallime statistikisht të rëndësishme gjinore në lidhje me motivimin. Rezultatet përkojnë gjithashtu, me gjetjet e Bridgeman dhe Lewis (1996), të cilët kanë evidentuar dallime, të cilat favorizonin

nxënësit meshkuj në performancën akademike dhe Ereckson (1992), i cili ka evidentuar dallime, të cilat favorizonin femrat në mjediset e universitetit.

Përveç kësaj, Miller, Finley, dhe McKinley (1990) kanë deklaruar se, ekziston një marrëdhënie midis gjinisë dhe qasjeve ndaj motivimit për të nxënë, të cilët kanë gjetur se, femrat janë më të motivuara dhe të organizuara në të nxënë dhe në integrimin e informacioneve të reja në krahasim me meshkujt.

Të njëjtat rezultate mbështeten edhe nga Bembenutty (2007), i cili ka hetuar dallimet gjinore në arritjen akademike dhe vetorganizimin e të nxënësve dhe ka gjetur se, meshkujt kishin rezultate më të ulëta sesa femrat. Gjithashtu, studentët meshkuj ishin më pak vetë organizuar në të nxënë sesa femrat.

**4.6 Diskutime për objektivin e gjashtë të kërkimit:** *Të evidentohet nëse ka diferenca të dallueshme midis komunikimit të objektivave mësimore dhe kriterëve të vlerësimit, strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë dhe interesit të nxënësve, në shkollat publike dhe jo publike.*

Në vijim, do të diskutohen gjetjet lidhur me pyetjet kërkimore të objektivit të mësipërm.

**4.6.1 Dallime në komunikimin e objektivave mësimore dhe në kriteret e vlerësimit në shkollat publike dhe jo publike.**

Rezultatet e analizës së testit të pavarësisë Chi Square, në rastin e ndryshoreve tona (Tabela 6 në Shtojcën 3), kanë evidentuar se vlera e Asymp.Sig. (2-sided) është  $0.843 > p=0.05$  gjë që tregon se, ndryshoret janë të pavarura, pra vlerësimi i mësuesve dhe kriteret e vlerësimit nuk varen nga lloji i shkollës.

Lidhur me përballjen e gjetjeve se vlerësimi i mësuesve dhe kriteret e vlerësimit nuk varen nga lloji i shkollës me studime dhe teori, e kemi patur të pamundur të realizojmë këtë përballje për shkak të mungesës së studimeve në këtë drejtim.

**4.6.2 Dallime në Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë në shkollat publike apo jo publike.**

Rezultatet e testit t për zgjedhjet e pavarura në lidhje me ndryshoren, *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*, mesatarja për shkollat jo publike ka rezultuar më e lartë (M= 3.99 dhe DS=0.744) se mesatarja e shkollave publike (M= 3.84 dhe DS=0.818) dhe ky ndryshim është statistiki i rëndësishëm,

pasi për  $\alpha = 0.05$  kemi që vlera e  $t = -2.365$  dhe  $p = 0.019$  (e dyanshme)  $< 0.05$ , që do të thotë se midis shkollave publike dhe jo publike ka dallime lidhur me strategjinë që përdor mësuesi i gjuhës së huaj lidhur me vlerësimin e njohurive të nxënësve.

Pas hulumtimeve të shumta në literaturën përkatëse, përsa i përket dallimit midis strategjive të vlerësimit në shkollat publike dhe jo publike kemi hasur mangësi studimesh dhe studiuesish, të cilët kanë trajtuar dallimin e strategjive të vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj në shkollat publike dhe jo publike, çfarë bën të pamundur përballjen e gjetjeve të këtij studimi me studime të tjera.

#### ***4.6.3 Dallime në interesin e nxënësve në shkollat publike dhe jo publike.***

Rezultatet e Testi  $t$  për zgjedhjet e pavarura kanë evidentuar se, rezultatet  $\alpha = 0.05$ ,  $t = 1.512$  dhe  $p = 0.132 > 0.05$  duke treguar kështu, se nuk ka dallime midis shkollave publike dhe jo publike lidhur me interesimin e nxënësve, pavarësisht se për shkollat publike  $M = 4.08$  dhe  $DS = 0.853$  ndërsa për shkollat jopublike  $M = 3.98$  dhe  $DS = 0.741$ . Pra, lloji i shkollave nuk përbën diferencë sa i takon interesit që tregojnë nxënësit lidhur me përvetësimin e gjuhës së huaj.

Pas hulumtimeve të shumta në literaturën përkatëse si në vend dhe jashtë tij, përsa i përket dallimit midis interesit në shkollat publike dhe jo publike nuk kemi gjetur asnjë studim që të trajtojë dallimin e interesit të nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj në shkollat publike dhe jo publike, çfarë bën të pamundur përballjen e gjetjeve të këtij studimi me studime të tjera.

#### ***4.7 Diskutime për objektivin e shtatë të kërkimit: Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe ndikimi i tyre në secilin komponent të motivimit.***

Në vijim, do të diskutohen gjetjet lidhur me pyetjet kërkimore të objektivit të mësipërm.

##### ***4.7.1 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe orientimit të qëllimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Hipoteza e ngritur në lidhje me këtë pyetje studimore është vërtetuar nga ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear dhe ka rezultuar, siç pritej, me një marrëdhënie pozitive, domethënëse nga pikëpamja statistikore midis ndryshoreve të pavarura dhe *Orientimit të qëllimit*. Duhet të theksojmë se të gjithë koeficientët e këtij



ekuacioni regresioni kanë rezultuar pozitivë që do të thotë se, me rritjen e secilit faktor me një njësi edhe ndryshorja e varur rritet gjithashtu. Nga analiza e regresionit ka rezultuar se ndikimin më të madh e kanë - *strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*, pasi ka rezultuar me koeficientin më të madh. Pra, të katër faktorët kanë ndikim tek orientimi i qëllimit duke shpjeguar gjithashtu dhe 18.8% të vlerave të variancës së ndryshores orientimi i qëllimit.

Përfundime të ngjashme kanë sjellë dhe studiues të ndryshëm, si Rowe, (2003); Cazden, (2001); Clarke, (2005). "*Pyetjet strategjike gjatë vlerësimit drejtojnë vëmendjen e nxënësve drejt objektivave të rëndësishme të të nxënës, duke i ndihmuar ata të vlerësojnë se ku ata janë, ku duhet të jenë dhe çfarë duhet të bëjnë për të arritur atje ku duhet. Gjatë vlerësimit formues, pyetjet strategjike mund të ndihmojnë dhe të vlerësojnë të nxënësit*" (Cazden, 2001, f. 92).

Kur mësuesit bëjnë pyetje me qëllim nxitjen e të nxënës, ndihmojnë nxënësit të vlerësojnë se ku ata janë në lidhje me objektivat e tyre, duke u krijuar nxënësve mundësi për të rritur vetefikasitetin, të organizojnë të nxënës dhe t'i atribuojnë sukseset e tyre: strategjive të përdorura dhe përpjekjeve të tyre. Si rrjedhojë, pyetjet strategjike përfshijnë edhe kohën e përshtatshme të pritjes, çka rrit besimin e nxënësve në aftësitë e tyre për të reaguar në mënyrë kuptimplotë. (Rowe 2003, f. 20).

Pyetjet strategjike të mësuesve ndikojnë pozitivisht në motivimin e nxënësve, pasi janë ende forma më e zakonshme e bashkëveprimit *mësues –nxënës*. Rritja e cilësisë së pyetjeve të mësuesve mund të rezultojë në ndryshime të shpejta dhe pozitive në klasë, të cilat kanë një efekt të fuqishëm tek nxënësit (Clarke, 2005, f. 25).

**4.7.2 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe Fokusit të kontrollit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Hipoteza e ngritur në lidhje me këtë pyetje studimore është vërtetuar nga ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear dhe ka rezultuar, siç pritej, me një marrëdhënie pozitive, domethënëse nga pikëpamja statistikore midis ndryshoreve të pavarura dhe *Fokusit të Kontrollit*, ku nga katër ndryshoret e pavarura, *Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri-tjetrit dhe Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*, ndikimin më të madh e kanë faktorët: *Dosja e nxënësit dhe Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*.

Nga Tabela 34, tek “Gjetjet e studimit”, analiza e ekuacionit të regresionit së shumëfishtë linear ka evidentuar se peshën më të madhe tek fokusi i kontrollit e ka faktori *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*. Për arsye se, ka edhe koeficientin më të madh  $\beta=0.229$  krahasuar me faktorin tjetër.

Përfundime të ngjashme në lidhje me pyetjet strategjike të mësuesve kanë sjellë dhe studiues të ndryshëm si, Dillon, 1988; Ealsh dhe Sattes, 2005. “*Pyetjet strategjike përqendrojnë vëmendjen e nxënësve në përmbajtje dhe koncepte, të cilat janë kritike për objektivat e të nxënësve, të ndërtuara në mënyrë logjike dhe të drejtpërdrejtë me njohuritë primare të nxënësve, stimulojnë arsyetimin e tyre duke i ndihmuar ata të formulojnë përgjigje individuale, të cilat rezultojnë në të nxënë, i cili është i pasur, i thellë dhe i integruar*”.

Herrera et al., (2007) gjithashtu, kanë mbështetur përdorimin e dosjes së nxënësve si një mënyrë vlerësimi që rrit vetëbesimin e nxënësve dhe mban nën kontroll të nxënësve.

***4.7.3 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe interesit të nxënësve, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Hipoteza e ngritur në lidhje me këtë pyetje studimore është vërtetuar nga ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear dhe ka rezultuar, siç pritej, me një marrëdhënie pozitive, domethënëse nga pikëpamja statistikore midis *interesit* dhe ndryshoreve të pavarura, *Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri-tjetrit* dhe *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*. Rezultatet e analizës së regresionit kanë evidentuar se, të katër faktorët ndikojnë në interesin e nxënësve duke shpjeguar njëkohësisht 27.5% të ndryshimit të variancës së këtij faktori. Faktori *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* ka ndikimin më të madh krahasuar me tri faktorët e tjerë. Ekziston një marrëdhënie pozitive, pasi të gjithë koeficientet e regresionit janë pozitivë. (Tabela 35), tek “Gjetjet e studimit”.

Përfundime të njëjta me punimin tonë kanë sjellë edhe Brewster dhe Fager (2000). Ata vërejnë se: “*Nëse nxënësit përfshihen në debate dhe komente përmes pyetjeve të mësuesve, atyre u nxitet kurioziteti dhe interesi për të arritur qëllimet e tyre*”. (f. 20).

Në thelb, pyetjet luajnë një rol jetik në procesin e të nxënësve dhe përdorimi “efektiv i pyetjeve ngjall kuriozitet, stimulon interes dhe motivon nxënësit drejt informacionit të ri” (Caram dhe Davis, 2005, f. 20). Pra, pyetjet strategjike të mësuesve edhe sipas studiuesve të tjerë nxisin interesin e nxënësve për të zgjeruar njohuritë e tyre.

**4.7.4 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe ndjenjës së të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Hipoteza e ngritur në lidhje me këtë pyetje studimore është vërtetuar nga ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear dhe ka rezultuar, siç pritej, me një marrëdhënie pozitive, domethënëse nga pikëpamja statistikore midis faktorëve të pavarur, *Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri-tjetrit, Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*, dhe ndryshores së varur *ndjenja e të qenit nxënës*. Rezultatet e ekuacionit të regresionit për këto ndryshore kanë evidentuar se, sërish faktori, *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* zë peshë kryesore ndër tri faktorët e këtij ekuacioni, i ndjekur nga faktori *vlerësimi i njëri-tjetrit* dhe në fund me peshën më të vogël vlerësohet faktori *dosja e nxënësit*, ku të gjithë së bashku, këta faktorë shpjegojnë 12% të ndryshimit të variancës së ndryshores së varur, (Tabela 36, tek “Gjetjet e Studimit”).

Ndikimi i *strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* në nxitjen e përgjegjësisë si nxënës, për të përmbushur detyrat është mbështetur dhe nga Rowe, (2003), Pyetjet strategjike përfshijnë edhe kohën e përshtatshme të pritjes, çfarë rrit besimin e nxënësve në aftësinë e tyre për të reaguar në mënyrë kuptimplotë. (Rowe, 2003, f. 23).

**4.7.5 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetefikasitetit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Hipoteza e ngritur në lidhje me këtë pyetje studimore është vërtetuar nga ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear dhe rezultoi, siç pritej, me një marrëdhënie pozitive, domethënëse nga pikëpamja statistikore midis *Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit, Strategjive që përdor mësuesi gjatë*

vlerësimin me gojë dhe vetefikasitetin. Analiza e regresionit ka evidentuar se, tri janë faktorët e pavarur që ndikojnë më shumë tek vetefikasiteti, *vetëvlerësimi*, *vlerësimi i njëri-tjetrit* dhe *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimin me gojë*. *Vetëvlerësimi* dhe *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimin me gojë* kanë të njëjtin koeficientin  $\beta_1 = \beta_3 = 0.219$  secili. Pra, ndikimi i tyre është i njëjtë, më pas renditet faktori *vlerësimi i njëri-tjetrit*. Edhe në këtë rast të gjithë koeficientet e regresionit janë pozitivë duke ndikuar kështu pozitivisht tek ndryshorja vetefikasiteti, (Tabela 37, tek “Gjetjet e Studimit”).

Përfundime të ngjashme ka nxjerrë dhe Rowe, (2003). Sipas tij, “kur mësuesit bëjnë pyetje me qëllim nxitjen e të nxënësve, ndihmojnë nxënësit të vlerësojnë se ku ata janë në lidhje me objektivat e tyre, u krijojnë nxënësve mundësi për të rritur vetefikasitetin, të organizojnë të nxënësve të tyre dhe t’i atribuojnë sukseset strategjive të të nxënësve dhe përpjekjeve të tyre” (f. 23).

Përsa i përket nxitjes së vetefikasitetit gjatë vetëvlerësimin, Jalongo (2007), gjithashtu, ka argumentuar se, “vetëvlerësimi është një mekanizëm i rëndësishëm në nxitjen e motivimit të brendshëm. Nëse nxënësit ushtrojnë kontroll, në të nxënësve të tyre dhe kuptojnë se kur duhet të lëvizin në sfidën e ardhshme, atëherë ata do të fitojnë besimin dhe do të shmangin dështimin” (f. 405).

**4.7.6 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimin (Dosjes së nxënësve, Vetëvlerësimin, Vlerësimin të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimin me gojë) dhe vetorganizimit, si një komponent i motivimit për të nxënësve gjatë përvetësimin të gjuhës së huaj.**

Hipoteza e ngritur në lidhje me këtë pyetje studimore është vërtetuar nga ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear dhe ka rezultuar, siç pritej, me një marrëdhënie pozitive, domethënëse nga pikëpamja statistikore midis *Dosjes së nxënësve, Vetëvlerësimin, Vlerësimin të njëri-tjetrit, Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimin me gojë dhe vetorganizimit*. Rezultatet e ekuacionit të ndërtuar midis vetorganizimit dhe ndryshoreve të pavarura kanë evidentuar se të katër ndryshoret e pavarura ndikojnë tek ndryshorja e varur. Faktori *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimin me gojë* ka ndikimin më të madh se tri ndryshoret e tjera. Të gjithë koeficientet e ekuacionit kanë rezultuar pozitivë, që do të thotë se, me rritjen e secilit faktor me një njësi edhe ndryshorja e varur rritet  $\beta$ - herë (në varësi të secilit faktor  $\beta_1$ ,

$\beta_2$  herë etj). Të gjithë faktorët së bashku evidentuan rreth 21% të ndryshimit të variancës së ndryshores vetorganizmi, (Tabela 38, tek “Gjetjet e Studimit”).

Gjithashtu studiues si: Black, Harrison, Lee, Marshall (2003) kanë inkurajuar mësuesit drejt pyetjeve efektive dhe krijimin e një mjedisi ku nxënësit të mendojnë në mënyrë analitike për t’ju përgjigjur pyetjeve, të cilat do ti ndihmojnë ata të kuptojnë anët e forta dhe të dobëta dhe më pas të organizojnë të nxënit.

***4.7.7 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe përpjekjes, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Hipoteza e ngritur në lidhje me këtë pyetje studimore është vërtetuar nga ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear dhe ka rezultuar, siç pritej, me një marrëdhënie pozitive, domethënëse nga pikëpamja statistikore midis *Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit, Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë dhe përpjekjeve të nxënësve*. Rezultatet e ekuacionit kanë evidentuar se dy janë faktorët kryesorë që ndikojnë më shumë te përpjekjet: i pari është *vetëvlerësimi* me koeficientin më të madh, më pas vjen *dosja e nxënësit*. Të gjithë koeficientet  $\beta^{ta}$  janë pozitivë dhe kanë evidentuar vetëm 3.9% të ndryshimit të variancës së ndryshores përpjekja, (Tabela 39, tek “Gjetjet e Studimit.”)

Stiggins (2005) gjithashtu ka argumentuar se, kur përdoret në mënyrë efektive, vetëvlerësimi shkakton një feedback optimist tek nxënësit, pasi ata janë të etur të vazhdojnë përpjekjet e tyre dhe dinë se çfarë duhet të ndryshojnë herën tjetër për të përmirësuar cilësinë e punës. Vetëvlerësimi nxit shpresat dhe përpjekjet për sukses.

***4.7.8 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetëvlerësimit të nxënësve si një ndër komponentët e motivimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Hipoteza e ngritur në lidhje me këtë pyetje studimore është vërtetuar nga ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear dhe ka rezultuar, siç pritej, me një marrëdhënie pozitive, domethënëse nga pikëpamja statistikore midis *Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit, Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë dhe vetëvlerësimit të nxënësve*. Ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear ka rezultuar se tri janë ndryshoret që ndikojnë në vetëvlerësimin e

nxënësve: (*Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, dhe Vlerësimi i njëri-tjetrit*), ku vlerësimi i njëri-tjetrit me koeficient  $\beta=0.135$  dhe vetëvlerësimi me  $\beta = 0.113$  ndërsa në fund renditet *dosja e nxënësit* me ndikimin më të ulët pasi  $\beta = 0.08$ . (Tabela 40).

Përfundime të ngjashme sjell edhe Oskarsson (1989), me gjashtë avantazhet e përdorimit të vetëvlerësimit në përvetësimin e gjuhës së huaj, të cilat po i rendisim në vijim:

- 1) promovimi i të nxënësve;
- 2) ngritja e nivelit të vetëdijes;
- 3) përmirësimi i orientimit të qëllimit;
- 4) zgjerimi i fokusit të vlerësimit;
- 5) ndarja e barrës së vlerësimit;
- 6) efektet e dobishme të tij.

Sipas McMillan dhe Hearn (2008), vetëvlerësimi i nxënësve përfshin më shumë se thjesht kontrollin e dijeve; ai është një proces gjatë së cilit nxënësit monitorojnë dhe vlerësojnë natyrën e të menduarit të tyre me qëllim identifikimin e strategjive që përmirësojnë të kuptuarit (f. 36).

**4.8 Diskutime për objektivin e tetë të kërkimit:** *Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe motivimit.*

Në vijim, do të diskutohen gjetjet lidhur me pyetjen e objektivit të mësipërm.

**4.8.1 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit** (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) *dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj dhe mënyrat që kanë ndikimin më të madh në motivimin për të nxënë.*

Hipoteza e ngritur në lidhje me këtë pyetje studimore është vërtetuar nga ekuacioni i regresionit të shumëfishtë linear dhe ka rezultuar, siç pritej, me një marrëdhënie pozitive, domethënëse nga pikëpamja statistikore midis ndryshoreve të pavarura (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë dhe motivimit për të nxënë*). Rezultati i ekuacionit të regresionit ka evidentuar se të gjitha ndryshoret e pavarura kanë ndikim tek motivimi, por faktori me ndikimin më të madh është, *Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë* ( $\beta_4=0.207$ ), më pas renditet *Vetëvlerësimi* ( $\beta_3=0.158$ ), *Vlerësimi i njëri-tjetrit* ( $\beta_2=0.138$ ) dhe në fund *Dosja e nxënësit*

( $\beta_1=0.042$ ) duke shpjeguar në total 25.8% të ndryshimit të vlerave të ndryshores së motivimit. (Tabela 43)

Rezultate të ngjashme ka nxjerrë edhe studimi i Brookhart, Moss dhe Long (2009), me temë “*Ndikimi i praktikave të vlerësimit në motivimin dhe zotërimin e të nxënësve nga nxënësit*”.

Ky studim nxori në pah gjetjet e një studimi pesë-vjeçar dhe u mbështetet në vlerësimin formues, komunikimin *mësues-nxënës* dhe zotërimin e të nxënësve nga nxënësit, duke evidentuar se vlerësimi formues është i lidhur ngushtë me nxitjen e motivimit të brendshëm të nxënësve dhe i ndihmon ata të shfrytëzojnë kapacitetet e tyre, për të krijuar dhe forcuar në mënyrë të vazhdueshme katër komponentë të rëndësishëm të motivimit për të nxënë:

- *Vetëfikasitetin*: besimin e nxënësve në aftësitë e tyre për sukses në një situatë të veçantë.
- *Vetëorganizimin*: meta njohjen, si pjesëmarrës aktiv në procesin e të nxënësve.
- *Vetëvlerësimin*: nxënësit analizojnë dhe gjykojnë performancën e tyre bazuar në kritere dhe përcaktojnë sesi ata mund ta përmirësojnë atë.
- *Vetë atributin*: perceptimet e nxënësve apo shpjegimet rreth suksesit apo dështimit, të cilat përcaktojnë sasinë e përpjekjeve në të ardhmen.

## KAPITULLI V

### PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

#### 5.0 Përmbledhje

Qëllimi kryesor i këtij studimi ishte të eksplorojë dhe të ofrojë një panoramë të plotë të mënyrave të ndryshme të vlerësimit të shoqëruara me efektet e tyre në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj. Gjithashtu, ky studim kishte edhe dy qëllime të tjera:

*Së pari*, të pasqyrojë ndikimin e mënyrave të vlerësimit në secilin faktor të motivimit dhe të përcaktojë mënyrat e vlerësimit që ndikojnë pozitivisht në secilin faktor të motivimit për të nxënë.

*Së dyti*, të kontribuojë me një politikë të re të vlerësimit në lidhje me nxitjen e motivimit të nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

Për të arritur qëllimet e këtij studimi janë kryer *dy studime*, një studim *sasior* me 1100 nxënës të shkollave të mesme në tri qytetet më të mëdha në vend, përkatësisht, Tiranë, Durrës dhe Elbasan gjatë vitit mësimor 2013-2014. Shpërndarja e tyre sipas qyteteve është: Tirana 50.8%, ose gjysma e kampionit, e ndjekur nga Durrësi me 26.4% dhe Elbasani me 22.8%, të shpërndarë në 83.2% nga shkollat publike dhe 16.8% nga shkollat jo publike. Nga këta pjesëmarrës 62.1% janë femra dhe ndërsa 37.9% meshkuj. Përsa i përket moshës së pjesëmarrësve në studim, ajo varion nga 14-19 vjeç, ndërsa mosha mesatare llogaritet në rreth 17 vjeç.

Krahas studimit sasior është kryer një studim *cilësor* në të njëjtat shkolla dhe qytete, në cilat u krye edhe studimi sasior, për të mundësuar krahasimin e të dhënave cilësore dhe sasiore dhe për të vërtetuar interpretimin e të dhënave në dy këndvështrime të ndryshme.

Kampioni i këtij studimi u përzgjedh në mënyrë të qëllimshme, bazuar në të dhënat e pyetësorit, në ato klasa ku u evidentua edhe përdorimi i këtyre mënyrave të vlerësimit nga mësuesit.

Për mbledhjen e të dhënave u intervistuan 30 nxënës, ndër këta: 19 vajza dhe 11 djem, përkatësisht 15 nxënës në Tiranë, 9 në Durrës dhe 6 në Elbasan.



## **5.1 Përfundime**

Përfundimet e këtij studimi që na dolën nga gjetjet e objektivave kërkimore po i paraqesim në vijim së bashku me objektivat e studimit:

### **5.1 Objektivat e studimit**

**5.1.1 Objektivi 1:** *Të evidentohen perceptimet e nxënësve në lidhje me komunikimin e objektivave mësimore, kriteret e vlerësimit dhe feedback-un e marrë nga mësuesi gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

**5.1.1.1 Perceptime të nxënësve lidhur me komunikimin e objektivave dhe kriterëve të vlerësimit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Perceptimet e nxënësve lidhur me respektimin nga mësuesi të kriterëve të vlerësimit kanë rezultuar se: për më tepër se gjysmën e nxënësve të marrë në studim, mësuesi i gjuhës së huaj i respekton gjithmonë kriteret e vlerësimit, por vihen re edhe rastet kur këto kriteret nuk respektohen edhe pse të pakët në numër.

Kur nxënësit kanë objektiva të qarta mësimore dhe modele të punës së mirë ose të dobët, ata kuptojnë se çfarë ata duhet të mësojnë, si të përcaktojnë objektivat e tyre dhe si të vetëvlerësohen. Këto praktika formuese të vlerësimit i motivojnë nxënësit, duke u dhënë një ndjenjë përgjegjësie në aktivitetet mësimore.

**5.1.1.1 Perceptime të nxënësve lidhur me feedback-un e marrë nga mësuesit gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Përsa i përket perceptimit të feedback-ut të marrë nga mësuesit, nxënësit ndjehen më të vlerësuar kur marrin feedback nga ai. Feedback-u i marrë në kohën e duhur, kryesisht i ndihmon ata të evidentojnë anët e tyre të forta dhe të dobëta, se ku ata gjenden në raport me të tjerët dhe si të organizojnë të nxënit.

Feedback-u i ndihmon nxënësit, të kuptojnë objektivat mësimore, se ku gjenden në lidhje me këto objektiva dhe se çfarë duhet të bëjnë për të arritur ato.

**5.1.2 Objektivi 2:** *Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth përdorimit të mënyrave të vlerësimit formues gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

**5.1.2.1 Perceptime të nxënësve lidhur me përdorimin e dosjes, si mënyrë vlerësimi në gjuhën e huaj.**

*Dosja e nxënësit*, si një mënyrë vlerësimi, është konstatuar se përdorej kryesisht në shkollat publike, por janë evidentuar edhe raste, ku mësuesit nuk e përdorin atë.

Vlerësimi me dosje, ndryshon mënyrën e të menduarit tek nxënësit, kur ata përballen me probleme të ndryshme gjatë procesit mësimor, si edhe zhvillon të menduarit kritik përmes reflektimeve. Kjo është një mënyrë mjaft efektive vlerësimi, pasi ndikon pozitivisht në autonominë e nxënësve, duke i ndihmuar ata të jenë të pavarur.

Si rezultat, vlerësimi me dosje është një vlerësim pozitiv, i cili nxit përmirësimin, pjekurinë dhe pavarësinë dhe jo një mjet që vë në dukje mangësitë e nxënësve.

#### ***5.1.2.2 Perceptime të nxënësve lidhur me vetëvlerësimin, si mënyrë vlerësimi në gjuhën e huaj.***

Vetëvlerësimi, si një mënyrë vlerësimi ndikon pozitivisht në meta njohje, pasi nxënësit kuptojnë anët e tyre të forta dhe të dobëta. Vetëvlerësimi përfshin nxënësit në vlerësim duke zhvendosur fokusin e vlerësimit nga mësuesit tek nxënësit. Gjatë vetëvlerësimit, nxënësit vetëvlerësojnë nivelin e tyre gjuhësor duke u përqendruar në përmirësim dhe jo vetëm në vlerësim.

#### ***5.1.2.3 Perceptime të nxënësve lidhur me vlerësimin e njëri-tjetrit, si mënyrë vlerësimi në gjuhën e huaj.***

Vlerësimi i njëri-tjetrit ndikon pozitivisht, njëkohësisht, si tek vlerësuesi dhe tek ai që vlerësohet, duke nxitur të menduarit kritik gjatë reflektimit, analizës së vetes dhe shokut, si edhe në nxitjen e një nivel të lartë të të menduarit.

Vlerësimi i njëri-tjetrit i ndihmon nxënësit të fitojnë besimin në aftësitë e tyre, duke shtuar vetëbesimin dhe pavarësinë e tyre, inkurajon të mësuarit aktiv dhe fleksibël, si një qasje kuptimplotë, në vend të një qasjeje sipërfaqësore ndaj të nxënësve.

Si rrjedhojë, *vlerësimi i njëri-tjetrit* ndikon pozitivisht në motivimin e nxënësve për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

#### ***5.1.2.4 Perceptime të nxënësve lidhur me pyetjet strategjike të mësuesve, si mënyrë vlerësimi në gjuhën e huaj.***

Strategjitë që përdor mësuesi gjatë pyetjeve me gojë ndikojnë pozitivisht në meta njohje, nxisin debate dhe komente, pasi janë forma më e zakonshme e bashkëveprimit *mësues –nxënës*, dhe i ndihmojnë nxënësit të kuptojnë se ku duhet të

përmirësohen. Pyetjet strategjike të mësuesve ndikojnë pozitivisht në arritjet e nxënësve dhe nisin të menduarit analitik dhe kritik, duke i ndihmuar ata të reflektojnë rreth ecurisë së tyre në këtë lëndë.

**5.1.3 Objektivi 3:** *Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth komponentëve të motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

**5.1.3.1 Perceptime të nxënësve lidhur me Orientimin e Qëllimit, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Orientimi i qëllimit perceptohet nga nxënësit si qëllime të detyrës dhe qëllime të të nxënësve. Këto qëllime nxisin interes ndaj të nxënësve dhe qëllimi është përmirësimi i njohurive dhe i aftësive. Nxënësit përpqen të kuptojnë tërësisht përmbajtjen e lëndës dhe nëse mundën, zgjedhin detyra prej të cilave mund të mësojnë. Edhe nëse ato nuk u garantojnë një notë të mirë, ata përpqen të arrijnë qëllimet e tyre, çka dëshmon një lidhje të fortë ndërmjet orientimit të qëllimit dhe përpjekjeve të tyre. Nxënësit kanë si qëllim detyrën dhe përfshihen në detyra me qëllim të nxënësve dhe përmirësimin.

**5.1.3.2 Perceptime të nxënësve lidhur me Vetëvlerësimin, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Vetëvlerësimi perceptohet si, një vlerësim i përgjithshëm pozitiv për veten, i cili përbëhet nga dy dimensione: *kompetenca* dhe *vlera*. Dimensioni i parë bazohet në efikasitetin dhe ka të bëjë me shkallën e perceptimit të vetvetes si të aftë dhe efikase. Nxënësit kanë besim se mund të kuptojnë gjithçka në këtë lëndë. Ndërsa dimensioni i dytë bazohet në *vlerë*, e cila përfshin shkallën në të cilën nxënësit ndjehen persona me vlera, duke patur një vlerësim pozitiv për veten krahasuar me shokët e klasës.

**5.1.3.3. Perceptime të nxënësve lidhur me Vetorganizimin, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Vetorganizimi perceptohet nga nxënësit si aftësi e tyre, për të vlerësuar veten dhe për të organizuar hapat e ardhshëm të të nxënësve. Nxënësit gjatë studimit përpqen të kujtojnë atë që ka shpjeguar mësuesi në klasë. Kur studiojnë, nxjerrin pikat kryesore të mësimit për të organizuar mendimet e tyre. I bëjnë pyetje vetes për t'u siguruar nëse e kanë përvetësuar mësimin që kanë studiuar, përdorin tabela dhe skema praktike për të organizuar të mësuarin në këtë lëndë.

**5.1.3.4. Perceptime të nxënësve lidhur me Fokusin e Kontrollit, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Fokusi i Kontrollit perceptohet në përpjekjet e nxënësve për të arritur rezultate të larta, me qëllim që t'i demonstrojnë aftësitë familjes dhe miqve të tyre, si edhe për të marrë një notë të mirë. Nëse nxënësit kontrollojnë dhe drejojnë procesin e të nxënësve, edhe vlerësimi kthehet në një lloj të nxënësve për ta, duke zhvilluar strategji të përshtatshme për të përmirësuar performancën e tyre.

#### ***5.1.3.5 Perceptime të nxënësve lidhur me Vetefikasitetin, si një komponent i motivimit për të nxënësve, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Vetefikasitetit është perceptuar nga nxënësit në dy dimensione: dimensionin e parë është siguria, që do të zotërojnë njohuritë e marra, duke bërë një punë të shkëlqyer në këtë lëndë. Dimensionin e dytë është besimi se, do të dalin shkëlqyeshëm në këtë lëndë dhe që mund të kuptojnë edhe materialin më të vështirë. Vetefikasiteti ndikon në zgjedhjen e detyrave, përpjekjeve dhe vendosmërisë, duke sugjeruar një marrëdhënie pozitive ndërmjet vetefikasitetit dhe komponentëve të tjerë të motivimit si përpjekja.

Të dy këta komponentë të vetefikasitetit, besimi dhe siguria në vazhdimësinë e të nxënësve ose në një vlerësim detyre, janë komponentë që motivojnë nxënësit dhe gjithashtu, faktorë përcaktues, që ndikojnë në perceptimin e nxënësve rreth nivelit të kompetencës së tyre, në përmbushjen e një detyre të veçantë. Si rrjedhojë, vetefikasiteti është i lidhur pozitivisht me arritjet dhe motivimin e nxënësve“.

#### ***5.1.3.6 Perceptime të nxënësve lidhur me ndjenjën e të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënësve, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Perceptimet e nxënësve lidhur me ndjenjën e të qenit nxënës, ku detyra kryesore e tyre është: të studiojnë dhe të arrijnë rezultate të larta. Nëse studiojnë më shumë, do të përvetësojnë lëndën, nëse punojnë sa duhet, do të kuptojnë gjithçka në këtë lëndë, nëse nuk e kuptojnë këtë lëndë, kjo ndodh për shkak se nuk janë përpjekur sa duhet dhe se, është faji i tyre, nëse nuk e përvetësojnë këtë lëndë, pra besimi i nxënësve për të mësuar nga përvojat në klasë.

Nxënësit zhvillojnë ndjenjën e të qenit nxënës dhe shijojnë procesin e të nxënësve, nëse ata janë të orientuar drejt një qëllimi, kur ata ndjehen të suksesshëm dhe nëse detyra apo vlerësimi është me interes për ta.

#### ***5.1.3.7 Perceptime të nxënësve lidhur me Përpjekjen, si një komponent i motivimit për të nxënësve, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Përpjekja është një element i rëndësishëm i motivimit. Përpjekja është perceptuar si, të vazhduarit e të mësuarit edhe kur mësimi nuk është interesant dhe i vështirë. Përpjekja është faktorë motivues për nxënësit, megjithatë, sasia e përpjekjeve të një nxënësi varet dhe ndikohet nga faktorë të ndryshëm, duke përfshirë interesin, nivelin e përkushtimit dhe besimin. Kur nxënësit investojnë shumë përpjekje në procesin e të nxënës, ata janë të gatshëm të provojnë edhe të përballen me vështirësi dhe pengesa. Në vend që të heqin dorë kur përballen me vështirësitë, ata përpiqen të përmbushin detyrën, ata janë të motivuar për të nxënë më shumë.

#### ***5.1.3.8 Perceptime të nxënësve lidhur me Interesin, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Interesi në përgjithësi perceptohet nga nxënësit si interes i situatës, i cili ndodh brenda një konteksti të caktuar, i jashtëm dhe i përkohshëm. Ndërsa në raste të rralla perceptohet si interes personal, ku interesi i referohet kënaqësisë nga angazhimi në procesin e të nxënës, njohuritë e marra mund t'i përdorin edhe në lëndë të tjera, çfarë nxit edhe motivimin e brendshëm, i cili është ndërtuar mbi kënaqësinë që rrjedh nga tejkalimi i një sfide personale, për të mësuar diçka të re, apo për të zbuluar diçka të interesit personal.

**5.1.4 Objektivi 4:** Të evidentohen perceptimet e nxënësve rreth mënyrave të vlerësimit në gjuhën e huaj, tek të cilat ata kanë më shumë besim dhe të identifikohet se çfarë duhet të përmirësohet në praktikën e vlerësimit të nxënësve, me qëllim nxitjen e motivimit të tyre, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

#### ***5.1.4.1 Mënyrat e vlerësimit që përdor mësuesi gjatë orës së gjuhës së huaj, tek të cilat nxënësit kanë më shumë besim.***

Mënyrat e vlerësimit që përdor mësuesi tek të cilat ata kanë më shumë besim janë: Në vend të parë, vlerësimi me gojë kjo edhe për faktin se një nga elementët kryesorë të vlerësimit të gjuhës së huaj është pikërisht e folura. Në vend të dytë renditet vlerësimi me shkrim/testet e ndryshme, për të vijuar me projektet që kohët e fundit kanë gjetur zbatim në të gjitha lëndët. Gjithashtu nxënësit kanë renditur edhe mënyra të tjera vlerësimi: vlerësimi për gramatikën si pjesë e rëndësishme e gjuhës së huaj, vlerësimi i detyrave të shtëpisë, vlerësimi nëpërmjet bashkëbisedimit. Edhe feedback-u menjëherë pas vlerësimit është konsideruar si i rëndësishëm duke vijuar

me leximin e teksteve, pyetjet e hapura, vetëvlerësimin, vlerësimin e njëri-tjetrit dhe vlerësimin me anë të dosjes së nxënësit.

#### **5.1.4.2 Opinione të nxënësve lidhur me përmirësimet në vlerësim**

Bazuar në mënyrat kryesore të vlerësimit që përdorin mësuesit e gjuhës së huaj dhe duke ju referuar opinioneve të nxënësve, kemi arritur në përfundimin se me qëllim përmirësimin e vlerësimit duhet të përfshihen këto praktika vlerësimi: vlerësimi me anë të pyetjeve me gojë, vlerësimi me provime dhe testime, vlerësimi duhet të jetë korrekt, vlerësimi me projekte, vlerësimi i shoqëruar me feedback sqarues dhe përshkrues, vlerësimi korrekt i provimeve, vlerësimi me bashkëbisedim, vlerësimi i përqendruar në njohuritë gramatikore, vlerësimi korrekt dhe të mos ushtrohet presion gjatë kohës kur vlerësohet, komunikim dhe shpjegim i mire, sepse këto ndikojnë edhe në vlerësim, aktivizim më i madh i nxënësve në mësim dhe të mos bëhen dallime mes tyre, vlerësimi standard i mirëpërcaktuar dhe të mos merret parasysh vetëm testimi, vlerësimi dhe komunikimi optimal, vlerësimi i vazhdueshëm dhe jo vetëm me testime apo kur pyetet me gojë apo edhe befasisht, vlerësimi i shoqëruar me feedback motivues, vlerësimi me më shumë pyetje dhe të argumentohet vlerësimi i bërë, vlerësim me teste jo riprodhuese, por praktike, vlerësimi që përfshin nxënësit, të vlerësohet përgatitja e nxënësve në përgjithësi, të vlerësohet duke marrë parasysh aktivizimin e nxënësve në vlerësim dhe përpjekjet e tyre, të vlerësohet më shumë ana praktike sesa ajo teorike, të prezantohen objektivat mësimore dhe mësuesi të jetë më i hapur dhe të respektojë kohën e pyetjes, vlerësimi me anë të dosjes së nxënësit, vlerësimi me në qendër nxënësit dhe të krijohen kushte për vlerësimin e njëri-tjetrit.

**5.1.5 Objektivi 5:** *Të evidentohet nëse ka diferenca gjinore në vetëvlerësimin dhe të evidentohet marrëdhënia midis gjinisë dhe motivimit të nxënësve.*

#### **5.1.5.1 Diferencat gjinore në vetëvlerësimin e nxënësve.**

Vetëvlerësimi është një faktor i rëndësishëm i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, i cili ndryshon në varësi të gjinisë duke treguar se është më i lartë tek vajzat sesa tek djemtë.

**5.1.5.2 Marrëdhënia midis gjinisë dhe motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Motivimi i nxënësve për të nxënë dhe për të arritur rezultate të larta varet nga gjinia e tyre. Por kjo lidhje nuk është shumë e fortë dhe kjo për arsyen se ekzistojnë

faktorë të tjerë më të rëndësishëm, krahas gjinisë lidhur me motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.

**5.1.6 Objektivi 6:** *Të evidentohet nëse ka diferenca të dallueshme midis komunikimit të objektivave mësimore dhe kritereve të vlerësimit, Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë dhe interesit të nxënësve, në shkollat publike dhe jo publike.*

**5.1.6.1 Dallime në komunikimin e objektivave mësimore dhe në kriteret e vlerësimit në shkollat publike dhe jo publike.**

Rezultatet e studimit kanë rezultuar se, komunikimi i objektivave mësimore dhe kriteret e vlerësimit nuk varen nga lloji i shkollës.

**5.1.6.2 Dallime në Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë në shkollat publike apo jo publike.**

Analiza e gjetjeve ka rezultuar se, midis shkollave publike dhe jo publike ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme lidhur me strategjitë që përdor mësuesi i gjuhës së huaj, duke dalluar shkollat shkollat jo publike për një përdorim më të gjerë të tyre.

**5.1.6.3 Dallime në interesin e nxënësve në shkollat publike dhe jo publike.**

Lloji i shkollave, publike ose jo publike, nuk përbën diferencë përse i takon interesit që tregojnë nxënësit lidhur me përvetësimin e gjuhës së huaj.

**5.1.7 Objektivi 7:** *Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe ndikimi i tyre në secilin komponent të motivimit.*

**5.1.7.1 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe orientimit të qëllimit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Mënyrat e vlerësimit (*Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri-tjetrit dhe Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) ndikojnë pozitivisht në orientimin e qëllimit. Ndër këto mënyra ndikimin më të madh e kanë strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë. Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë ndihmojnë nxënësit të reflektojnë rreth ecurisë së tyre, i ndihmojnë ata të kuptojnë anët e tyre të forta dhe të dobëta dhe të kuptojnë se ku duhet të përmirësohen, duke i orientuar ata drejt qëllimit të të nxënësve. Si rrjedhojë, strategjitë

që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë kanë një ndikim më të madh se tri mënyrat e tjera të vlerësimit në orientimin e qëllimit, pasi pyetjet strategjike gjatë vlerësimit me gojë drejtojnë vëmendjen e nxënësve drejt qëllimeve të tyre, duke i ndihmuar ata të vlerësojnë se ku ata janë dhe çfarë duhet të bëjnë për të arritur qëllimin e tyre.

**5.1.7.2 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe Fokusit të kontrollit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Mënyrat e vlerësimit (*Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri-tjetrit dhe Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) ndikojnë pozitivisht në Fokusin e Kontrollit, por ndikim më të madh e kanë: dosja e nxënësit dhe strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë. Dosja e nxënësit, si një mënyrë vlerësimi, rrit vetëbesimin e nxënësve, i cili ndikon pozitivisht në fokusin e kontrollit. Ndërsa, pyetjet strategjike të mësuesve gjatë vlerësimit me gojë përqendrojnë vëmendjen e nxënësve në përmbajtje dhe koncepte, të cilat stimulojnë arsyetimin e tyre duke nxitur të nxënit.

**5.1.7.3 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe interesit të nxënësve, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Mënyrat e vlerësimit (*Dosja e nxënësit, Vetëvlerësimi, Vlerësimi i njëri-tjetrit dhe Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) ndikojnë pozitivisht në interesin e nxënësve, por strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë kanë ndikimin më të madh krahasuar me dosjen e nxënësit, vetëvlerësimin dhe vlerësimin e njëri-tjetrit. Pyetjet strategjike të mësuesve nxisin kuriozitetin dhe interesin e nxënësve dhe si rrjedhojë motivojnë nxënësit drejt përvetësimit të njohurive të reja.

**5.1.7.4 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe ndjenjës së të qenit nxënës, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Mënyrat e vlerësimit (*Dosja e nxënësit, Vlerësimi i njëri-tjetrit dhe Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) ndikojnë pozitivisht në ndjenjën e të qenit nxënës, por strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë kanë ndikim më të



madh. Ky i fundit ndiqet nga *vlerësimi i njëri-tjetrit dhe në fund dosja e nxënësit*. Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë nxitin ndjenjën e përgjegjësisë si nxënës në përmbushjen e detyrave dhe rrisin vetëbesimin e aftësitë e tyre.

**5.1.7.5 *Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetefikasitetit, si një komponent i motivimit për të nxënë gjatë, përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Mënyrat e vlerësimit që kanë ndikim më të madh tek vetefikasiteti janë: vetëvlerësimi, vlerësimi i njëri-tjetrit dhe strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë, ku vetëvlerësimi dhe strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë kanë të njëjtin ndikim dhe më pas renditet vlerësimi i njëri-tjetrit.

Të tri këto mënyra vlerësimi ndikojnë pozitivisht në vetefikasitetin e nxënësve. Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë me qëllim nxitjen e të nxënit, ndihmojnë nxënësit të vlerësojnë dhe të organizojnë të nxënit, duke ndikuar në vetefikasitetin e tyre.

**5.1.7.6 *Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetorganizimit, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë kanë ndikimin më të madh se mënyrat tjera të vlerësimit. Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) është pozitive. Pyetjet strategjike që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë ndikojnë pozitivisht në vetorganizimin e nxënësve, pasi ato u krijojnë kushte nxënësve të mendojnë në mënyrë analitike dhe do ti ndihmojnë të kuptojnë anët e forta dhe të dobëta për të organizuar të nxënit në hapat pasardhës.

**5.1.7.7 *Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe përpjekjes, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.***

Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (*Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë*) dhe përpjekjes është një marrëdhënie pozitive. Pra, mënyrat e mësipërme të vlerësimit

ndikojnë pozitivisht në përpjekjet e nxënësve. Mënyrat vlerësimit që ndikojnë më shumë në përpjekjet e nxënësve janë: *vetëvlerësimi* dhe *dosja e nxënësit*. Vetëvlerësimi shkakton një feedback optimist tek nxënësit, i cili rezulton në shtimin e përpjekjeve.

**5.1.7.8 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë) dhe vetëvlerësimit të nxënësve, si një komponent i motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.**

Dosja e nxënësit, vetëvlerësimi, vlerësimi i njëri-tjetrit dhe strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë ndikojnë pozitivisht në vetëvlerësimin e nxënësve, por vlerësimi i njëri-tjetrit, vetëvlerësimi dhe dosja e nxënësit kanë ndikim më të madh në vetëvlerësimin e nxënësve, pasi ata monitorojnë dhe vlerësojnë natyrën e të menduarit të tyre me qëllim identifikimin e strategjive që përmirësojnë të kuptuarit dhe si rrjedhojë ndjehen persona me vlera dhe kompetenca.

**5.1.8 Objektivi 8. Të përcaktohet marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit dhe motivimit.**

**5.1.8.1 Marrëdhënia midis mënyrave të vlerësimit (Dosjes së nxënësit, Vetëvlerësimit, Vlerësimit të njëri-tjetrit dhe Strategjive që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë dhe motivimit për të nxënë, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj).**

*Dosja e nxënësit, vetëvlerësimi, vlerësimi i njëri-tjetrit dhe strategjitë që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë, si mënyra të vlerësimit formues kanë një ndikim pozitiv në motivimin e brendshëm të nxënësve dhe i ndihmojnë ata të shfrytëzojnë kapacitetet e tyre për të krijuar dhe forcuar në mënyrë të vazhdueshme komponentët e motivimit për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

Ndikimin më të madh ndër këto mënyra formuese vlerësimi e kanë *pyetjet strategjike që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë, vetëvlerësimi, vlerësimi i njëri-tjetrit* dhe në fund, *dosja e nxënësit*.

*Si përfundim, mund të themi se, gjetjet mbështetën hipotezën e studimit; mënyrat e vlerësimit ndikojnë pozitivisht në motivimin e nxënësve për të nxënë gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.*

## **5.2 Rekomandime**

### **5.2.1 Rekomandime praktike**

Ky studim mbi efektet e mënyrave të ndryshme të vlerësimit në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj zbuloi disa nga këto mënyra dhe efektet e tyre në komponentët e motivimit për të nxënë. Këto mënyra vlerësimi dhe efektet përkatëse të tyre në komponentët e motivimit për të nxënë do t'u vijjnë në ndihmë politikëbërësve dhe vendimmarrësve të arsimit, mësuesve në detyrë dhe mësuesve të rinj. Duke u bazuar në gjetjet e këtij studimi është menduar të jepen këto rekomandime praktike:

#### **5.2.1.1 Rekomandime për politikëbërësit dhe vendimmarrësit e arsimit:**

- 1 Të organizojnë trajnime për mësuesit e gjuhës angleze me tematikë *vlerësimin si faktor motivues*, në mënyrë që ata të kenë njohuri më të plota mbi mënyrat e vlerësimit, parimet kryesore të vlerësimit formues: Komunikimi i objektivave mësimore dhe kriterëve të vlerësimit me nxënësit, dhënia e feedback përshkrues etj.
- 2 Të mundësohen botime metodike për mësuesit, ku të pasqyrohen mënyrat e vlerësimit dhe efektet e tyre në motivimin e nxënësve dhe strategji të menaxhimit të tyre.
- 3 Të rishikohet komponenti vlerësues në kurrikulat shkollore.

#### **5.2.1.2 Rekomandime për shkollat:**

- 1 Shkollat duhet të ndihmojnë mësuesit në zhvillimin e tyre profesional dhe veçanërisht në drejtim të mënyrave të vlerësimit, të cilat nxitin motivimin e nxënësve për të nxënë.
- 2 Të rishikohet skema brendashkollore e kualifikimit dhe trajnimit duke trajtuar probleme të vlerësimit dhe motivimit.

#### **5.2.1.3 Rekomandime për mësuesit e gjuhës angleze**

- 1 Rekomandohet promovimi dhe përdorimi më i madh dhe më efektiv i dosjes së nxënësit, pasi nga gjetjet e këtij studimi ka rezultuar se përdoret shumë pak dhe në disa raste nxënësit nuk kishin informacion rreth saj si një mënyrë vlerësimi.

- 2 Rekomandohet gjetja e mënyrave të reja dhe efikase në vlerësimin korrekt të nxënësve në lëndën e gjuhës së huaj.
- 3 Rekomandohet përfshirja më e madhe e nxënësve në vlerësim sidomos nëpërmjet vetëvlerësimit dhe vlerësimit të njëri-tjetrit.
- 4 Rekomandohet ndarja e kriterëve të vlerësimit me nxënësit si në testet me shkrim, ashtu edhe nëpërmjet projekteve dhe vlerësimit me gojë.
- 5 Rekomandohet përmirësimi i faktorëve kryesorë të vlerësimit që ndikonin më tepër tek motivimi, siç janë: *pyetjet strategjike që përdor mësuesi gjatë vlerësimit me gojë, feedback-u, dosja e nxënësit, vetëvlerësimi dhe vlerësimi i njëri-tjetrit.*
- 6 Rekomandohet dhënia e feedback-ut përshkrues dhe sqarues menjëherë pas vlerësimit.

### 5.2.2 Rekomandime për studime të mëtejshme

Gjetjet dhe përfundimet e studimit kanë nxjerr në pah nevojën për studime të mëtejshme. Kërkime të mëtejshme mendojmë se mund të realizohen në disa drejtime:

- 1 Mund të realizohet një studim eksperimental për të evidentuar efektet e vlerësimit formues në motivimin e nxënësve, duke trajnuar më parë mësuesit në praktikat e vlerësimit formues.
- 2 Mund të realizohen studime eksperimentale apo pothuajse eksperimentale për të evidentuar efektet e mënyrave të vlerësimit në motivimin për të nxënë.
- 3 Mund të kryhet një studim, i cili mund të shtrihet në afate më të gjata kohore dhe të përfshijë një kampion më përfshirës.
- 4 Mund të kryhet një studim rasti, i cili të trajtojë efektet e mënyrave të vlerësimit në motivimin e nxënësve në tri këndvështrime: në *nivelin individual të nxënësve, faktorët kontekstualë dhe kulturorë.*
- 5 Mund të kryhen studime për të evidentuar rolin e nxënësve dhe të mësuesit në vlerësimin që nxit motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj.
- 6 Mund të kryhen studime për të evidentuar ndikimin e komunikimit të objektivave mësimore dhe kriterëve të vlerësimit në motivimin për nxënë.
- 7 Mund të kryhen studime për të evidentuar ndikimin e Feedback-ut në motivimin për nxënë.

## REFERENCAT

- AGR. (1999). *Assessment for learning: beyond the black box*. University of Cambridge: School of Education.
- AGR. (2002). *Testing, Motivation and Learning*. London, United Kingdom: Assessment Reform Group.
- AGR. (2002b). *Assessment for Learning: 10 principles research-based principles to guide classroom practice*. London, United Kingdom: Assessment Reform Group.
- Airasian, P. W. & Russell, M. K. (2008). *Classroom assessment concepts and applications, 6th Edition*. McGraw Hill Higher.
- Ajai S. G & Sanjaya S. G., (2009). "Statistical methods for Practice and Research" (second edition), Sage Publication.
- Alderson, C. (2009). *The politics of language education: individuals and institutions*. Bristol, UK: Buffalo: Multilingual Matters.
- Alexander, R. (2003). *Oracy, literacy and pedagogy: international perspectives*, in Bearne, E., Dombey, H., Grainger, T. (ed) *Interactions in Language and Literacy in the Classroom*. UK: Open University Press.
- Allen, E. dhe Seaman, J. (2007). *Online Nation. Five Years of GroWth in Online Learning*. New York: The Sloan Consortium.
- Althoff, S. E., Linde, K. J., Mason, J. D., Nagel, N. M., dhe O'Reilly, K. A. (2007). *Learning objectives: Posting and communicating daily learning objectives to increase student achievement and motivation*. Online Submission.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Anderman, L. H., dhe Anderman, E. M. (2000). The role of social context in educational psychology: Substantive and methodological issues. *Educational Psychologist* 35(2), 23-25.
- Andrade, H. L. (2010). *Students as the definitive source of formative assessment*. In H. L. Andrade dhe G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* ( 90-105). NeW York: Routledge.
- Angelo, T. A., dhe Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- APA. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Arends, D., dhe Kilcher, A. . (2010). *Teaching for student learning: Becoming an accomplished teacher*. Routledge.
- Artelt, C. (2005). Cross-cultural approaches to measuring motivation. *Educational Assessment*, 10 (3), 231-255.
- Arter, J. A., dhe Spandel, V. (1992). Using portfolios of student Work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11, 36-44.
- Bachman, L. F. (2000). *Learner-directed assessment in ESL*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bachman, L., dhe Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful llanguage tests*. . Oxford: Oxford University Press.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586–598.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Bandura, A., Adams, N. & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (3), 125-139.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213–238.
- Barell, J. (2003). *Developing more curious minds*. Alexandria, VA: ASCD.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning (PDF)*. *Powerful Learning: What we Know About Teaching for Understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bateman, G. R. & Roberts, H. V. (1995). Two-Way fast feedback for continuous improvement of teaching and learning. *Quality Progress*, 28 (10), 168.
- Belanoff, J. (1994). How a teacher's beliefs and knowledge inform practice. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. Atlanta, Georgia.
- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? . *Assessment in Education*, 5, 103-110.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bintz, D. (1991). *Pre-emptive formative assessment*. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Bitchenor, J. (2008). Evidence in support of Written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, Vol. 5, 7-71.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5, 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, , 139–148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. , 5-31.
- Black, P. & Wiliam, D. (2011). Developing a theory of formative assessment. In Gardner (Ed.), *Assessment and learning (2 ed.)*. London, UK: Sage.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., & Marshall, B. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. London: McGraw-Hill International.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Testing, motivation and learning*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education: The Assessment Reform Group.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 9-22.

- Black, P., McCormick, R., James, M., dhe Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132.
- Black, T. (1999). *Doing Quantitative Research in the Social Science: An Integrated Approach to Research Design, Measurement and Statistics*. London: Sage.
- Blanche, P. (1988). Self-assessment of foreign language skills: implications for teachers and researchers. *RELC Journal*, 19/1, 75-93.
- Bloom, B. (1984). The search for methods of group instruction as effective as on-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., dhe Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H. dhe Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Blue, G. (1994). Self-assessment of Foreign Language Skills: Does it work?. *CLE Working Papers*. N.3 , 18-35.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 272–281.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., dhe Palincsar, A. (1991). Motivating Project- Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist* 26 (3 & 4), 369-398.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (1995b). Assessment and learning: contradictory or complementary? *Assessment for Learning in Higher Education*, 35-48.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., dhe Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317–329.
- Bransford, J. D., BroWn, A. L., dhe Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press.
- Brewster, C., dhe J. Fager. 2000. Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Brindley, G. (1989). *Assessing achievement in the learner-centred curriculum*. Sydney: NCELTR.
- Brissenden, G., dhe Slater, T. (n.d.). Assessment primer. In College Level One (CL-1) Team. *Field-tested learning assessment guide*.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123-142.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301.
- Brookhart, S. M. (2007). *Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature*. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (43-62). New York: Teachers College Press.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 3-12.

- Brookhart, S. M., Moss, C. M., dhe Long, B.A. (2009). Promoting student oWnership of learning through high-impact formative assessment practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6 (12), 52-67.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32.
- Brophy, J. (1987). *On motivating students*. In D. Berliner dhe B. Rosenshine (Eds.)*Talks to teachers*. New York: Random House.
- Brophy, J. (1999). *Research on motivation in education: Past, present, and future*.*Advances in motivation and achievement: The role of context (Vol. 11, pp. 1–44)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Brown, G, Bull, J dhe Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles “An interactive Approach to Language Pedagogy”*. London: Pearson Publisher.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. EngleWood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, S. dhe McIntyre, D. (1993). *Making Sense of Teaching* . Buckingham: Open University Press.
- Brown, S., Rust, C.dhe Gibbs, G. (1994). *Involving students in the assessment process, in Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, and at DeLiberations.
- Brown, S., Sambell, K. dhe McDoWell, L. (1998). *What do students think about assessment? 107-112 in Peer Assessment in Practice, Brown, S. (ed.) (SEDA paper 102)*. Birmingham: SEDA.
- Bruce, B. C. (2001). The Inquiry Page: A collaboratory for curricular innovation. *Learning Technology*, 3(1).
- Bruner, J. (1999). *Prologue to the English edition of The Collected works of L. S. Vygotsky*. In P. Lloyd, & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: Critical assessments: Future directions (Vol. IV; pp. 421-441)*. Florence, KY: Taylor dhe Francis/Routledge.
- Butler, D. L., dhe Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474–482.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task involving and ego-involving evaluation on interest and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 65, 18–31.
- Butler, R. (1995). Motivational and informational functions and consequences of children’s attention to peers’ work. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 347–360.
- Butler, R., dhe Neuman, O. (1985). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 261–271.
- Butler, R., dhe Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, 210–216.



- Cameron, J. dhe Pierce, W. (1994). Reinforcement, reWards, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64 (3), 363-373.
- Cameron, J., Pierce, W., Banko, K. dhe Gear, A . (2005). Achievement-based reWards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of Educational, Psychology*, 97 (4), 641-655.
- Canale, M.& Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1-47.
- Carlton, J. P. (1992). *A case study analysis of parents', teachers', and students' perceptions of the meaning of grades: Identification of discrepancies, their consequences, and obstacles to their resolution. Unpublished PhD dissertation.* The Florida State University, Florida.
- Cast, A. dhe. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80 (3), 1041-1068.
- Cauley, K. M. dhe McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House :A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 83(1, 1-6.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning.* Portsmouth: NH: Heinemann.
- Chappuis, S., dhe Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40–43.
- Chappuis, S. (2005). Is formative assessment losing its meaning? *Education Week*, 24(44), 38.
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning.* Portland. OR: ETS Assessment Training.
- Caram, C, A. dhe Davis, P, B. (2005). Inviting Student Engagement with Questioning. *Kappa Delta Pi Record*, 42 (1), 18-23.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Cho, K., Schunn, C.D. dhe Charney, D. (2006). Commenting on Writing. *Written Communication*, 23(3), 260-294.
- Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom.* London: Hodder Murray.
- Cohen, A. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom.* Heinle dhe Heinle Publishers.
- Condry, J., dhe Chambers, J. (1978). *Intrinsic motivation and the process of learning.* In M. Lepper dhe D. Greene (Eds.). *The hidden costs of rewards* (pp. 61-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cook-Cottone, C. (2004). Constructivism in family literacy practices: parents as mentors. *Reading Improvement*, 41(4), 208-216.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M. (2000). Intrinsic versus extrinsic motivation in schools: A reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (1), 22-25.
- Cowie, B dhe Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education*, 101–116.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16 (2), 137-151.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* New Jersey: Pearson: Merrill Prentice Hall.

- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Darling-Hammond, L., dhe Youngs, P. (2004). Defining 'highly qualified teachers.' What does scientifically-based research actually tell us? *Educational Researcher*, 31, 9.
- David, N dhe Macfarlane D, D. (2005). Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. *Quality Assurance Agency for Higher Education*, 23-24.
- Davies, A. (2008). *Leading the way to making classroom assessment work*. Courtenay: Connections Publishing Inc.
- Davinroy, K. H. (1994). *How does my teacher know what I know? Third graders' perceptions of math, reading, and assessment*.
- Davison, C. (2005). *English language school-based assessment in Hong Kong: In Assessment for learning: proceedings of the 8th academic forum on English language testing in Asia: 25-26 November 2005, Hong Kong. (36-52)*. Hong Kong: Hong Kong Examinations and Assessment Authority.
- Deci, E. L. dhe Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. dhe Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
- Deci, E. L., Koestner, R., dhe Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., dhe Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 26 (3 ), 325-346.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation. *A literature review. System*, 165-174.
- Dillon, J. T. (1988). *Questioning and teaching: A manual of practice*. New York: Teachers College Press.
- Dinnen, J. Collopy, R. (2009). An analysis of feedback given to strong and Weak student Writers. *Reading Horizons*, 49(3), 239-256.
- Dörnyei, Z. (1994a). Understanding L2 motivation: on With the challenge. . *The Modern Language Journal*, 78, 515-523.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, C. (2001). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C., dhe Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In E. M. Heatherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality, and social development (643-691)*. New York: Wiley.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives (75-146)*. San Francisco: Freeman.
- Eisner, E. (2002). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Elliott, E. S., dhe Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

- Elliot, A. J., dhe Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92.
- Ferris, D. R. dhe Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 Writing classes: how explicit does it need to be? . *Journal of Second Language writing*, 10, 161–184.
- Freeman, R. Dhe Lewis, R. (1998). *Planning and implementing assessment*. London: Kogan Page.
- Gallagher, S. (2001). The practice of mind: theory, simulation or primary interaction? *Journals Conscious Studies* 8, 83–108.
- Gardner, H. (2004). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*.
- Gardner, R. C dhe Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gardner, R. C. dhe Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1979). *Social-psychological aspects of second language acquisition*. In Giles, H. & St. Clair, R. (Eds.). *Language and social psychology (193-220)*. Oxford: BlackWell.
- Geisler-Brenstein, E., dhe Schmeck, R. R. (1996). The revised inventory of learning processes: A multifacetedperspective on individual differences in learning. *Kluwer Academic Publishers.*, 284-317.
- Genesee, M., dhe Upshur, M. (1996). *Responsive assessment: A new way of thinking about learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ginsberg, M. B., dhe Wlodkowski, R. J. (2000). *Creating Highly Motivating Classrooms for All Students: A SchoolWide Approach to Powerful Teaching with Diverse Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Graham, J. R. (1990). *The MMPI-2: Assessing personality and psychopathology*. New York: Oxford University Press.
- Graham, S. dhe Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Calfee, *Handbook of educational psychology (63-84)*. New York: Macmillan.
- Greene, B. A. dhe Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: goals, perceived ability, cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181–192.
- Gregory, K., Cameron, C. dhe Davies, A. (1997). *Setting and Using Criteria*. Merville: BC: Connections Publishing.
- Guskey, T. R. (2005). *Multiple sources of evidence: An analysis of stakeholders' perceptions of different indicators of student learning*. Online Submission.
- Hale, M. S., dhe City, E. A . (2006). *Leading student-centered discussions: Talking about texts in the classroom*. Thousand Oaks, CA: CorWin Press.
- Hamp-Lyons, L. (1999). *Implications of the “examination culture” for (English language) education in Hong Kong*. In V. Crew, V. Berry, and J. Hung. (Eds.) *Exploring diversity in the language curriculum. (133-140)*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education, Centre for Language in Education.
- Hamp-Lyons, L. (2007). *The impact of testing practices on teaching: ideologies and alternatives*. In J. Cummins and C. Davison (Eds.) *International handbook of English language teaching. (487-504)*. New York: Springer.
- Hancock, D. R. (2007). Exploring the effects of group testing on graduate students' motivation and achievement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 215-227.

- Hanna, G. S., dhe Dettmer, P. A. (2004). *Assessment for effective teaching: Using context-adaptive planning*. Boston, MA: Pearson A&B.
- Hargis, C. H. (2003). *Grades and grading practices*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Harlen, W. dhe Deakin-Crick, R. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on pupils' motivation for learning*. London, UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *English Language Teaching Journal*, 51 (1), 12-20.
- Harris, M., Dolan, J., dhe Fairbairn, J. (2001). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement. Issues and Practice*, 28(3), 24–31.
- Harter, S. dhe Jackson, B. J. (1992). Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion* 16, 209–230.
- Harter, S. (1992). Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209–230.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., dhe Timperley, H. (2007). The poWer of feedback. *Review of Educational Research*, 77.
- Henner-Stanchina, C. dhe Holec, H. (1985). *Evaluation in an autonomous learning scheme*. In P. Riley (Ed.). (1985). *Discourse and Learning*. London: Longman 255-263.
- Herman, J. L., dhe Choi, K. ((2008). ). *National Center for Research on Evaluation, S., & Student, T. Formative assessment and the improvement of middle school science learning: The role of teacher accuracy. CRESST Report 740*. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Herrera, S. G., Murry, K.G., dhe Cabral, R. M. (2007). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students*. Boston: Pearson Education Inc.
- Hickey, D. T. dhe Zuiker, S. J. (2005). Engaged participation: A sociocultural model of motivation With implications for educational assessment. *Educational Assessment* 10 (3), 277-305.
- Hinkin T.R., (1995), 'A review of scale development practices in the study of organizations', *Journal of Management*, vol 21, no 5, 967-988.
- Howe, M. I. (1987). *Motivation, cognition, and individual achievements*. In E. de Corte, H. LodeWijis, R. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and instruction: Volume I ( 133-146)*. Oxford: Pergamon.
- Hufton, N. R., Elliott, J. G. dhe Illushin, L. (2003). Teachers' beliefs about student motivation: similarities and differences across cultures. *Comparative Education*, 39 (3), 367-389.
- Hughes, B., Sullivan, H., dhe Mosley, M. (1985). External evaluation, task difficulty, and continuing motivation. *Journal of Educational Research*, 78(4), 210-215.
- Hunkins, F. P. (1995). *Teaching thinking through effective questioning*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Hunt, J., Gow, L. dhe Barnes, P. (1989). *Learner self-evaluation and assessment - a tool for autonomy in the language learning classroom*, in V. Bickley (Ed.).

- Language Teaching and Learning Styles within and Across Cultures*. Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department, 207-17.
- Hurteau, M., Houle, S., dhe Mongiat, S. . (2009). How Legitimate and Justified are Judgments in Program Evaluation? *Evaluation*, 15(3), 307-319.
- Hyland, F. dhe Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10 , 185-212.
- Ireson, J., Hallam, S., Hack, S., Clark, H., Plewis, I. dhe Mortimore, P. (1999). Ability Grouping in the Secondary School: the effects on academic achievement and pupils' self esteem. *BERA Annual Conference*. September. Brighton.
- IZHA. (2010). *Udhëzuesit Kurrikular për Gjuhët e Huaja për klasën e 10të-12të*. Tiranë.
- Jacques, S. (2001). *Preferences for instructional activities and motivation: A comparison of student and teacher perspectives*. In Dörnyei, Z. dhe Schmidt, R. (eds.). *Motivation and Second Language Acquisition (185-211)*. Honolulu: University of HaWaii, Second Language .
- Jalongo, M. R. (2007). Beyond benchmarks and scores: reasserting the role of motivation and interest in children's academic achievement. *Childhood Education*, 83 (6), 395-407.
- Khandwalla P., (1976). *The Design of Organizations*. New York:Harcourt Brace Jovanovich.
- Kaplan, A. dhe Maehr, M. L. (1999). Enhancing the motivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *The Journal of Negro Education* 68 (1), 23-41.
- Kirton, A., Hallam, S., Peffers, J., Robertson, P., dhe Stobart, G. (2007). Revolution, evolution or a trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. *British Educational Research Journal*, 33(4), 605-627.
- Këshilli i bashkëpunimit kulturor (2006), “*Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët*”, Filara.
- Kizlik, D. B. (2011). *Measurement, assessment, and evaluation in education*. Retrieved from ADPRIMA: Education Information for New and Future Teachers: <http://www.adprima.com/measurement.htm>
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*.
- Kluger, A. N., dhe DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284.
- Konold K. E., Miller S. P. dhe Konold K. B. (2004). Using teacher feedback to enhance student learning . *Teaching Exceptional Children*, 36 (6), 64-69.
- Kotzé, G. S. (1999). Assessment for an outcomes-based approach. *South African Journal of Education*, 19 (1), 31 – 37.
- Kremer, G. (1988) Retrieved from [saskschoolboards.ca/research/instruction](http://saskschoolboards.ca/research/instruction): available at: <http://saskschoolboards.ca/research/instruction/95-04.htm#c>
- Kroll, M. D. dhe Ford, M. L. (1992). The illusion of knowing, error detection, and motivational orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 371–378.
- Kulhavy, R. W. (1997). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(2), 211–232.
- Leach, J. dhe Moon, B. (1999). *Recreating pedagogy*. In Leach, J. and Moon, B. (eds) *Learners and Pedagogy*. London: Paul Chapman.

- Leahy, S., Lyon, C., Thompson M. dhe Wiliam, D. (2005). Classroom assessment minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63 (3), 14-28.
- Lepper, M. R., Greene, D., dhe Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Looney, J. W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system?*
- Loveless, A. (2002). *A Literature Review in Creativity, New Technologies and Learning:A Report for Futurelab*. Bristol: Futurelab.
- Maehr, M. dhe Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 399-427.
- Maehr, M. (1976). Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research*, 46(3), 443-462.
- Maehr, M. L., dhe Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal*, 93(5), 593-610.
- Maehr, M. L., dhe Stallings, W. M. (1972). Freedom from external evaluation. *Child Development*, 43, 177-185.
- Marsh, H. W. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82, 107-116.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessment and grading that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, N., dhe Tusin, E. (1999). Promoting motivational goals through alternative or traditional assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 199 - 222.
- McCaslin, M. (2004). *Co-regulation of opportunity, activity, and identity in student motivation: Elaborations of Vygotskian Themes*. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited: Research*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- McDowell, L. dhe Mowl, G. (1996). *Innovative assessment - its impact on students*, 131-147 in Gibbs, G. (ed.) *Improving student learning through assessment and evaluation*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- McInerney, D. M., dhe Van Etten, S. (2001). *Research on sociocultural influences on motivation and learning, Volume 1*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- McManus, S. (2008). *Attributes of effective formative assessments*. In *The Council of Chief State School (Ed.), Formative assessment for teachers and students state collaboration on assessment and student standards of the council of chief state school officers*.
- McManus, S. (2008). *A study of formative assessment and high stakes testing: Issues of student efficacy and teacher views in the mathematics classroom*. Unpublished PhD dissertation, North Carolina State University. North Carolina.
- McMillan, J. H. dhe Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- McNamara, D. (1991). Subject Knowledge and its Application: problems and possibilities for teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 113-128.

- McTighe, J. dhe K. O'Connor. (2005). Seven practices for effective teaching. *Educational Leadership* 63 (3), 10-17.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. dhe Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language testing*, 241-256.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A. dhe NeWman, D. (1993). Goals and perceived ability: impact on students valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miller, S. P. (2002). *Using effective teaching behaviors: validated practices for teaching students With diverse needs and abilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Morgan, N., dhe Saxton, J. (1991). *Teaching, questioning, and learning*. London: Routledge.
- Moss, C. M., dhe Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. Alexandria: VA:ASCD.
- Mowl, G. (1996). *Innovative Assessment, in DeLiberations* . Newcastle, UK: University of Northumbria.
- Murphy, P. K. dhe Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Musai, B. (2002). *Metodologji e Mësimdhënies*. Tiranë: Pegi.
- Newman, R. S., dhe Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help With school Work . *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 92-100.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 149-170.
- Nicholls, J. (1984). *Conceptions of ability and achievement motivation*. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation (Vol. 1pp. 39-73)*. New York: Academic Press.
- Nichols, J. dhe Miller, R. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (2), 167-178.
- Nichols, J. dhe Utesch, W. (1998). An alternative learning program: effects on student motivation and self-esteem. *The Journal of Educational Research*, 91 (5), 272-278.
- Nichols, J. G. (1996). The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class. *Contemporary Educational Psychology* 21, 467- 476.
- Nicol, D. J dhe Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. . *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Nicols, F. W. (1995). Feedback about feedback. *Human Resource Development Quarterly*, 6 (3), 289-296.
- Nolen, S. B. dhe Nichols, J. G. (1993). Elementary school pupils' beliefs about practices for motivating pupils in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 414-430.
- OCDE. (2005). *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD Publishing.

- Ockert, D. (2011). A multivariate analysis of Japanese university student motivation and pedagogical activity preferences. *The Language Teacher Online* 35/2, 33-34.
- O'Connor, K. (2002). *How to grade for learning: Linking grades to standards, 2nd edition*.
- Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and implications. *Language Testing*, 6/1, 1-13.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Paris, S. G., & Cross, D. R. (1983). *Ordinary learning: Pragmatic connections among children's beliefs, motives, and actions*. In J. Bisanz, G. Bisanz, & R. Kail (Eds.), *Learning in children (137-169)*. New York: Springer-Verlag.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York: Free Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria: VA: ASCD.
- Pressick-Kilborn, K., & Walker, R. (2002). *The social construction of interest in a learning community*. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning, Volume 2 (pp. 153-182)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Race, P. (1998). *Practical Pointers in Peer Assessment, 113-122 in Peer Assessment in Practice, Brown, S. (ed.) (SEDA paper)*. Birmingham : SEDA.
- Reeves, D. (2007). *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Reinert, M. (1992). Balancing self-esteem and rigorous academic standards. *English Journal*, 81 (3), 74-81.
- Robb, T., Ross, S. & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Rossi, P. H. (2003). *Evaluation: A systematic approach*. Sage publications.
- Rowe, M. B. (2003). Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control: Part one—Wait-time. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 Supplement, S, 19-32.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students: How shall we know them?* London: Revised Ed., Kogan Page.
- Rueda, R. & Chen, C. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10 (3), 209-299.
- Sadler, D. R. (1983). Evaluation and the improvement of academic learning. *Journal of Higher Education*, 54, 60-79.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 175-194.



- Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment, 11*(1), 1–31.
- Salili, F. (2001). Teacher-student interaction: attributional implications and effectiveness of teachers' evaluative feedback. *Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical perspectives, 77-97*.
- Saunders M., Lewis P., & Thornhill A., (2009), *Research Methods for Business Students*, FT-Prentice Hall.
- Schmidt, R. & Watanabe, Y. (2002). *Motivation strategy use and pedagogical preferences in foreign language learning. In Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (eds.). Motivation and Second Language Acquisition (313-359)*. Honolulu ,Hawaii, USA: University of Hawai Press.
- Schmidt, R., Boraie, D. & Kassabgy, O. (1996). *Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In Oxford, R. (ed.). Language Learning Motivation: Pathways to the New Century (Technical Report No. 11, 9–70)*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schraw, G. B. (1995). Sources of situational interest. *Journal of Reading Behavior, 27*, 1–17.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist, 26*(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 116-119.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and Writing achievement. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 337–354.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. In R. w. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation ( 39-83)*. Chicago: Rand McNally.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational research, 46* (2), 137-149.
- Serio, F. & Van Oudenhoven, J.P. (1995). The effects of contingent feedback on perceived control and performance. *European Journal of Psychology of Education, 10*, 13-24.
- Shavelson, R.J., Young, D.B., Ayala, C.C., Brandon, P., Furtak, E.M., Ruiz-Primo, M.A., Tomita, M., & Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: a collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education, 295-314*.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional setting. *Language Teaching Research, 8* (3), 263-300.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14.
- Shepard, L. A. (2001). *The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (4th ed., 1066–1101)*. Washington: DC: AERA.
- Spiegel, D. L. (2005). *Classroom discussion*. New York: Scholastic Inc.

- Stefanou, C., dhe Parkes, J. (2003). Effects of classroom assessment on student motivation in fifth-grade science. *Journal of Educational Research*, 96(3), 152. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Steffe, S.S. dhe Gale, E . (1995). Teacher evaluation: The limits of looking. *Educational Researcher* 13(9), 11-18.
- Stiggins, R.(1998). *Classroom assessment for student success*. Washington, DC: National Education Association.
- Stiggins, R.(2005). From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools. 324-328.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through students eyes . *Educational Leadership* 64(8), 22-26.
- Stiggins, R.(2008). Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems. *ETS Assessment Training Institute*. Portland, Oregon.
- Stiggins, R., dhe Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes: Assessment "for" learning rather than assessment "of" learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Strong, M. (2011). *The highly qualified teacher: What is teacher quality and how do we measure it?* . New York: Teachers College Press.
- Tunstall, P. Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4) , 389-404.
- Urdu, T. C. (1999). *Advances in motivation and achievement: The role of context. Volume 11*. Greenwich, CT: JAI Press.
- VanderHeide, C. G. (1994). *Student and teacher perceptions of the meanings of grades on tests*. Unpublished MEd Thesis. New York University (Canada).
- Vispoel, W. P., dhe Austin, J. R. (1995). Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 377-412.
- Volet, S., dhe Järvelä, S. (2001 ). *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon-Elsevier.
- Walsh, J. A., dhe Sattes, B. D. (2005). *Quality questioning: Research-based practice to engage every learner*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Watkins, C. dhe Mortimore, P. (1999). *Pedagogy: What do We know? In Mortimore, P. (ed) Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Sage.
- Watkins, D. A.dhe Biggs, J. B. (2001). *The paradox of the Chinese learner*. In D.A.Watkins and J.B. Biggs (Eds.) *Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical perspectives*.(3-23). Hong Kong:Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Educational Psychologist*, 82, 45-46.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Wellington, J. (2000). *Educational research: contemporary issues and practical*

- approaches*. London and New York: Continuum.
- Wells, G. (2001). *The case for dialogic inquiry*. In G. Wells (Ed.), *Action, talk and text: Learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131–142.
- Wiggins, G. (2004). *Assessment as feedback*. *New horizons for learning*. Retrieved from <http://www.newhorizons.org/strategies/assess/Wiggins.htm>
- Wiggins, G., dhe McTighe, J. (2007). *Schooling by design: Mission, action, achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- William, D., dhe Thompson, M. (2008). *Integrating assessment With learning: What Will it take to make it Work?* In C .A. DWyer (Ed.). *The future of assessment: shaping teaching and learning*. (53-82). New York: Lawrence Erlbaum associates.
- Williams, M. dhe Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Zariski, A. (1996 ). Student peer assessment in tertiary education: Promise, perils and practice. In Abbott, J. and Willcoxson,L. (Eds), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines. Proceedings of the 5th Annual Teaching and Learning Forum, Murdoch University, February 1996*. (189-200). Perth: Murdoch University.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (13–39). San Diego: Academic Press.

## SHTOJCA 1

### PYETËSOR PËR NXËNËSIT MËNYRAT E VLERËSIMIT DHE MOTIVIMI PËR TË NXËNË (MVMX)

**Shënim:** Unë quhem Anita Muho dhe jam duke përgatitur temën e doktoraturës me titull: *“Efektet e mënyrave të ndryshme të vlerësimit në motivimin e nxënësve gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj”*. Ju jeni përzgjedhur si një individ i përshtatshëm për të ofruar të dhëna konkrete rreth *mënyrave të vlerësimit* që përdor mësuesi gjatë orës së mësimit dhe *motivimit*, si dy elementë mjaft të rëndësishëm në funksion të procesit të të nxënës, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj. Informacioni që ju do të jepni është tërësisht anonim dhe do të përdoret vetëm për qëllime studimi.

#### SEKSIONI I INFORMACIONI PËRGJITHSHËM

**P.1 Qyteti** \_\_\_\_\_

**P.2 Lloji i shkollës ku studioni:** 1. Publike, 2. Jo publike

(1) (2)

**P.3 Gjinia** 1.Femër, 2 Mashkull

(1) (2)

**P.4 Mosha** \_\_\_\_\_ vjeç

**P.5 Sa orë studioni në javë?** 1. Më pak se 6 orë, 2. 6 deri në 15 orë, 3.Më shumë se 20 orë

(1) (2)

(3)

#### SEKSIONI II VLERËSIMI I MËSUESIT DHE MËNYRAT E VLERËSIMIT

##### A. OBJEKTIVAT MËSIMORE DHE KRITERET E VLERËSIMIT

**P.6 A ju komunikon mësuesi objektivat mësimore dhe kriteret e vlerësimit gjatë procesit të vlerësimit në lëndën e gjuhës së huaj?** 1.Po, 2. Jo

(1) (2)

**Shënim:** Nëse përgjigja juaj në pyetjen e mësipërme është **Jo** atëherë kaloni në pyetjen **P.8**

**P.7 Ju lutem rrethoni përgjigjen e duhur për secilën nga alternativat e mëposhtme:**

Nr	Alternativat	1.Asnjëherë, 2. Ndonjëherë, 3. Herë pas here, 4. Shpeshherë, 5. Gjithmonë
1	A i komunikon mësuesi qartë objektivat mësimore?	(1) (2) (3) (4) (5)
2	A i komunikon mësuesi qartë kriteret e vlerësimit?	(1) (2) (3) (4) (5)
3	A i respekton mësuesi kriteret e vlerësimit?	(1) (2) (3) (4) (5)

##### B. FEEDBACK-u

**P.8 A jep feedback mësuesi gjatë vlerësimit në këtë lëndë?** 1.Asnjëherë, 2. Ndonjëherë, 3. Herë pas here, 4. Shpeshherë, 5. Gjithmonë

(1) (2) (3) (4) (5)

**Shënim:** Nëse përgjigja juaj në pyetjen e mësipërme është asnjëherë, atëherë kaloni në pyetjen **P.10**

**P .9 Ju lutem rrethoni përgjigjen e duhur për secilën nga alternativat e mëposhtme:**

Nr	Alternativat	1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord
1	Marr rregullisht feedback rreth ecurisë sime.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Mësuesi jep feedback menjëherë pas vlerësimit.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Unë mësoj nga feedback-u i marrë.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Feedback-u i vonshëm nuk më ndihmon të përmirësohem.	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Feedback-u, kryesisht, më tregon se ku gjendem në raport me të tjerët.	(1) (2) (3) (4) (5)
6	Pasi kam marrë feedback-un, kuptoj se si jam vlerësuar.	(1) (2) (3) (4) (5)
7	Feedback-u nuk më ndihmon të kuptoj se çfarë duhet të bëj për t'u përmirësuar.	(1) (2) (3) (4) (5)
8	Feedback-u më bën të rishikoj materialin e vlerësuar.	(1) (2) (3) (4) (5)
9	Jam i interesuar të marr vetëm notën.	(1) (2) (3) (4) (5)

### C. DOSJA E NXËNËSIT

**P .10 A e përdorin mësuesit dosjen e nxënësit për vlerësimin tuaj? 1.Po, 2.Jo**

(1) (2)

**Shënim:** Nëse përgjigja juaj në pyetjen e mësipërme është **Jo** atëherë kaloni në pyetjen **P.12**

**P. 11 Ju lutem rrethoni përgjigjen e duhur për secilën nga alternativat e mëposhtme:**

Nr	Alternativat	1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord
1	Më pëlqen përdorimi i dosjes për vlerësimin tim.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Dosja më ka ndihmuar të jem i pavarur.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Plotësimi i dosjes është një proces i vështirë për mua.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Gjatë plotësimit të dosjes mendoj për detyrën.	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Mësuesi nuk na jep udhëzime të mjaftueshme për materialet (detyrat) që duhen për të plotësuar dosjen	(1) (2) (3) (4) (5)
6	Gjatë plotësimit të dosjes, mendoj rezultatin përfundimtar.	(1) (2) (3) (4) (5)
7	Vlerësimi me dosje ka ndryshuar mënyrën time të të menduarit, kur përballem me probleme.	(1) (2) (3) (4) (5)
8	Dosja ka ndryshuar qëndrimin tim ndaj të nxënësit.	(1) (2) (3) (4) (5)
9	Udhëzimet e mësuesit për plotësimin e dosjes më kanë ndihmuar të njoh anët e mia të forta dhe të dobëta.	(1) (2) (3) (4) (5)

### D. VETËVLERËSIMI

**P .12 A ju krijohen kushte në klasë për të bërë vetëvlerësimin tuaj? 1. Po, 2.Jo**

(1) (2)

**Shënim:** Nëse përgjigja juaj në pyetjen e mësipërme është **Jo** atëherë kaloni në pyetjen **P.14**

**P.13 Ju lutem rrethoni përgjigjen e duhur për secilën nga alternativat e mëposhtme:**

Nr	Gjatë vetëvlerësimit:	1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht
----	-----------------------	-------------------------------

		<b>dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord</b>
1	Përpiqem të njihem me kriteret e vlerësimit dhe jam i gatshëm t'i aplikoj ato.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Përcaktoj me saktësi nivelin në të cilin gjendem përsa i përket zotërimit të aftësive apo koncepteve.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Identifikoj strategji të cilat do të përmirësojnë të kuptuarit dhe aftësitë e mia në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Arrij të kuptoj anët e mia të forta dhe të dobëta.	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Ndjehem i pavarur në punën time.	(1) (2) (3) (4) (5)
6	Ndjehem i përfshirë në procesin mësimor.	(1) (2) (3) (4) (5)
7	Ndjehem konfuz rreth ecurisë sime në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
8	Fitoj besim tek aftësitë e mia në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)

### E. VLERËSIMI I NJËRI –TJETRIT

**P .14 A ju krijohen kushte në klasë për të bërë vlerësimin e njëri-tjetrit?** 1. Po, 2.Jo (1) (2)

**Shënim:** Nëse përgjigja juaj në pyetjen e mësipërme është **Jo** atëherë kaloni në pyetjen **P.16**

**P .15 Ju lutem rrethoni përgjigjen e duhur për secilën nga alternativat e mëposhtme:**

<b>Nr</b>	<b>Gjatë vlerësimit të punës së shokut:</b>	<b>1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5. Plotësisht dakord</b>
1	Sqaroj, njëkohësisht, çfarë nuk kam kuptuar edhe vetë.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Analizoj veten dhe shokun, njëkohësisht.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Marr feedback nga shoku që korrigjon punën time.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Vlerësoj, njëkohësisht, veten dhe shokun	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Së pari, kuptoj kriteret e vlerësimit.	(1) (2) (3) (4) (5)
6	Fitoj besimin tek aftësitë e mia.	(1) (2) (3) (4) (5)
7	Vlerësimi i shokut më bën të ndjehem i dështuar.	(1) (2) (3) (4) (5)
8	Më pëlqen që shokët e klasës të korrigjojnë punën time.	(1) (2) (3) (4) (5)

### F. STRATEGJITË QË PËRDOR MËSUESI GJATË VLERËSIMIT ME GOJË

**P .16 Gjatë vlerësimit me gojë, mësuesi bën pyetje:** 1. Riprodhuese (të mbyllura), 2. Sqaruese (të hapura)  
(1) (2)

**P. 17 A janë të lidhura me përmbajtjen e lëndës pyetjet e mësuesit gjatë vlerësimit me gojë?**

1. Asnjëherë, 2. Ndonjëherë, 3. Herë pas here, 4. Shpeshherë, 5. Gjithmonë (1) (2) (3) (4) (5)

**P .18 Ju lutem jepni mendimin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:**

<b>Nr</b>	<b>Gjatë vlerësimit me gojë:</b>	<b>1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord</b>
1	Pyetjet e mësuesit nxitin debat dhe komente.	(1) (2) (3) (4) (5)

2	Mësuesi pyet në përputhje me objektivat mësimorë.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Kuptoj anët e mia të forta dhe të dobëta.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Mësuesi respekton kohën e pritjes për të dhënë përgjigje.	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Reflektoj rreth ecurisë sime në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
6	Kuptoj se ku duhet të përmirësohem.	(1) (2) (3) (4) (5)

### SEKSIONI III MOTIVIMI

#### A. ORIENTIMI I QËLLIMIT

**P.19 Ju lutem jepni mendimin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:**

Nr	Alternativat	1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord
1	Preferoj detyra të vështira, sepse mësoj gjëra të reja.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Parapëlqej mësimet që nxitin kureshtjen, edhe nëse ato janë të vështira për t'u mësuar.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Kënaqësia më e madhe për mua është të përpiqem të kuptoj tërësisht përmbajtjen e lëndës.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Nëse mundem, zgjedh detyra prej të cilave mund të mësoj, edhe nëse ato nuk më garantojnë një notë të mirë.	(1) (2) (3) (4) (5)

#### B. FOKUSI I KONTROLLIT

**P.20 Ju lutem jepni mendimin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:**

Nr	Alternativat	1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord
1	Marrja e një note të mirë është qëllimi im në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Synoj të arrij rezultate të larta, me qëllim që t'ia demonstroj aftësitë e mia familjes dhe miqve të mi.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Shqetësimi im kryesor është të marr një notë të mirë.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Unë synoj të marr nota më të mira, sesa nxënësit e tjerë.	(1) (2) (3) (4) (5)

#### C. INTERESI

**P.21 Ju lutem jepni mendimin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:**

Nr	Alternativat	1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord
1	Njohuritë e marra në këtë lëndë mund t'i përdor edhe në lëndë të tjera.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	E rëndësishme për mua është të përvetësoj gjithçka në këtë lëndë	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Është shumë e rëndësishme për mua ta kuptoj këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Gjithçka që mësojmë në këtë lëndë është interesante.	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Mendoj se kjo lëndë është mjaft e nevojshme për mua.	(1) (2) (3) (4) (5)
6	Më pëlqen ajo çfarë mësoj në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)

#### D. NDJENJA E TË QENIT NXËNËS

**P.22 Ju lutem jepni mendimin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:**

Nr	Alternativat	1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht
----	--------------	-------------------------------

		<b>dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord</b>
1	Nëse studioj shumë, do ta përvetësoj këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Nëse nuk e kuptoj këtë lëndë, kjo ndodh për shkak se nuk jam përpjekur sa duhet.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Është faji im, nëse nuk e përvetësoj këtë lëndë	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Nëse punoj sa duhet, do të kuptoj gjithçka në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)

## E. EFIKASITETI

### P.23 Ju lutem jepni mendimin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:

Nr	Alternativat	<b>1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord</b>
1	Jam i sigurt se mund të bëj një punë të shkëlqyer në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Besoj se do të dal shkëlqyeshëm në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Jam i sigurt se mund ta kuptoj edhe materialin më të vështirë në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Duke marrë parasysh vështirësitë e kësaj lënde, mësuesin dhe aftësitë e mia, mendoj se do të dal shumë mirë në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Jam i sigurt se do të zotëroj njohuritë e marra.	(1) (2) (3) (4) (5)

## F. VETORGANIZIMI

### P.24 Ju lutem jepni mendimin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:

Nr	Alternativat	<b>1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord</b>
1	Kur bëj detyrat e shtëpisë, përpiqem të kujtoj atë që ka shpjeguar mësuesi në klasë, për t'i kryer ato sa më saktë.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Përdor tabela dhe skema praktike për të organizuar të mësuarin në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Kur studioj, nxjerr pikat kryesore të mësimit për të organizuar mendimet e mia.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	I bëj pyetje vetes për t'u siguruar që e kam përvetësuar mësimin që kam studiuar.	(1) (2) (3) (4) (5)

## G. PËRPPJEKJA

### P.25 Ju lutem jepni mendimin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:

Nr	Alternativat	<b>1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord</b>
1	Shpesh ndihem debel, mërzitem shpejt dhe heq dorë pa e përfunduar atë që kisha planifikuar për të mësuar.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Nuk resht së përpjekuri në këtë lëndë, edhe në qoftë se nuk më pëlqen çfarë po mësoj.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Kur mësimi është i vështirë ,ose heq dorë, ose mësoj vetëm pjesën e lehtë.	(1) (2) (3) (4) (5)



4	Edhe kur mësimi nuk është interesant, vazhdoj të mësoj, deri sa ta kem përvetësuar atë .	(1) (2) (3) (4) (5)
---	--	---------------------

## H. VETËVLERËSIMI

**P.26 Ju lutem jepni mendimin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:**

Nr	Alternativat	1.Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3.Neutral, 4. Dakord, 5.Plotësisht dakord
1	Krahasuar me shokët e klasës, mendoj se jam një nxënës i mirë në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Aftësitë e mia për të studiuar janë të shkëlqyera, në krahasim me nxënësit e tjerë .	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Shpesh ndjehem i pashpresë në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Jam i sigurt që mund të kuptoj gjithçka në këtë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)

## SEKSIONI IV OPINIONE LIDHUR ME VLERËSIMIN

**P. 27 Sipas opinionit tuaj, cilat janë tri nga mënyrat kryesore të vlerësimit të mësuesit të gjuhës së huaj tek të cilat ju keni më shumë besim? (Argumentoni përgjigjen tuaj.)**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**P.28 Sipas mendimit tuaj, çfarë duhet të ndryshojë në mënyrën e vlerësimit që përdor mësuesi gjatë vlerësimit të nxënësve? (Argumentoni përgjigjen tuaj.)**

---



---



---



---



---

*Faleminderit!*

## SHTOJCA 2

### UDHËZUESI PËR INTERVISTËN GJYSMË TË STRUKTURUAR

Qyteti \_\_\_\_\_

Lloji i shkollës: \_\_\_\_\_

Gjinia \_\_\_\_\_

Mosha \_\_\_\_\_ vjeç

1. A e përdorin mësuesit dosjen e nxënësit për vlerësimin tuaj? Nëse po, mund të më përshkruani si përdoret dhe cilat janë përparësitë e përdorimit të saj?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. A ju krijohen kushte në klasë për të bërë vetëvlerësimin tuaj? Nëse po, mund të më përshkruani si praktikohet ky vlerësim dhe cilat janë përparësitë e përdorimit të tij?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. A ju krijohen kushte në klasë për të bërë vlerësimin e njëri-tjetrit? Nëse po, mund të më përshkruani si praktikohet ky vlerësim dhe cilat janë përparësitë e përdorimit të tij?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Çfarë pyetjesh bën mësuesi gjatë vlerësimit me gojë, pyetje të hapura apo të mbyllura? A janë të lidhura me përmbajtjen e lëndës pyetjet e mësuesit gjatë vlerësimit me gojë? Mund të më përshkruani si praktikohet vlerësimi me gojë dhe cilat janë përparësitë e përdorimit të tij?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Cili është qëllimi juaj gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj? Mund të përmendini disa nga këto?

---

---

---

---

---

---

---

6. A djeheni të interesuar në përvetësimin e gjuhës së huaj? Mund të shpjegoni si e shfaqni ju “interesin” në drejtim të gjuhës së huaj

---

---

---

---

---

---

---

7. Cfarë kuptoni me vetëvlerësim? A ndjeheni të vetëvlerësuar gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj?

---

---

---

---

---

---

---

8 Gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, ju kërkoni ti tregoni mësuesve, shokëve dhe familjes, aftësitë tuaja, apo thjesht ju mësoni për vete?

---

---

---

---

---

---

---

9. A përpiqeni ju të jeni të sukseshëm gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj? Nëse po, mund të shpjegoni si i demonstroi ju përpjekjet tuaja?

---

---

---

---

---

10. A jeni në gjendje të organizoni të mësuarin, gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj? Nëse po, mund të shpjegoni, sesi e praktikoni ju organizimin e të mësuarit?

---

---

---

---

---

- 11 Gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, a ndjeni ju përgjegjësi për të përmbushur detyrat tuaja si nxënës?

---

---

---

---

---

12. Gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, a keni ju besim tek vetja se do të jeni të sukseshëm dhe a mendoni se jeni nxënës të mirë në këtë lëndë?

---

---

---

---

---

***Faleminderit!***

### SHTOJCA 3

Tabela 1 Sa orë studioni në javë dhe lloji shkollës

Sa orë studioni në javë?	Lloji i shkolles		
	Publike	Jo publike	Total
Më pak se 6 orë	423	69	492
%	86.0%	14.0%	100.0%
6 deri në 15 orë	361	76	437
%	82.6%	17.4%	100.0%
Më shumë se 20 orë	131	40	171
%	76.6%	23.4%	100.0%
Total	915	185	1100
%	83.2%	16.8%	100.0%

Tabela 2 A jep feedback mësuesi gjatë vlerësimit në këtë lëndë dhe lloji shkollës

A jep feedback mësuesi gjatë vlerësimit në këtë lëndë?	Lloji i shkolles		
	Publike	Jo publike	Total
Asnjëherë	33	19	52
%	63.5%	36.5%	100.0%
Ndonjëherë	202	34	236
%	85.6%	14.4%	100.0%
Herë pas here	170	38	208
%	81.7%	18.3%	100.0%
Shpesh herë	272	55	327
%	83.2%	16.8%	100.0%
Gjithmonë	238	39	277
%	85.9%	14.1%	100.0%
Total	915	185	1100
%	83.2%	16.8%	100.0%

Tabela 3 A e përdorin mësuesit dosjen e nxënësit për vlerësimin tuaj dhe lloji i shkollës

A e përdorin mësuesit dosjen e nxënësit për vlerësimin tuaj?	Lloji i shkolles		Total
	Publike	Jo publike	
Po	630	93	723
%	87.1%	12.9%	100.0%

Jo	285	92	377
%	75.6%	24.4%	100.0%
Total	915	185	1100
%	83.2%	16.8%	100.0%

Tabela 4 A e përdorin mësuesit dosjen e nxënësit për vlerësimin tuaj dhe qyteti

A e përdorin mësuesit dosjen e nxënësit për vlerësimin tuaj?	Qyteti			
	Durrës	Elbasan	Tiranë	Total
Po	175	190	358	723
%	24.2%	26.3%	49.5%	100.0%
Jo	115	61	201	377
%	30.5%	16.2%	53.3%	100.0%
Total	290	251	559	1100
%	26.4%	22.8%	50.8%	100.0%

Tabela 5 A ju krijohen kushte në klasë për të bërë vetëvlerësimin tuaj dhe lloji i shkollës

Lloji i shkolles	A ju krijohen kushte në klasë për të bërë vetëvlerësimin tuaj?		
	Po	Jo	Total
Publike	747	168	915
%	83.3%	82.8%	100.0%
Jo publike	150	35	185
%	16.7%	17.2%	100.0%
Total	897	203	1100
%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 6 Testi Chi Square lloji i shkollës dhe mënyrat e vlerësimit nga mësuesi

Objektivat mësimorë dhe kriteret e vlerësimit	Lloji i shkolles		Total
	Publike	Jo publike	
Asnjëherë	7	1	8
Ndonjëherë	65	10	75
Herë pas here	185	33	218
Shpesh herë	282	60	342
Gjithmonë	318	67	385
Total	857	171	1028
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig.

			(2-sided)
Pearson Chi-Square	1.408 <sup>a</sup>	4	.843
Likelihood Ratio	1.454	4	.835
Linear-by-Linear Association	1.093	1	.296
N of Valid Cases	1028		

a.1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.33.

Tabela 7 Testi i pavarësisë midis gjinisë dhe motivimit

Gjinia	Motivimi					Total
	Aspak dakort	Pjesërisht dakort	Neutral	Dakort	Plotësisht dakort	
Femër	0	12	251	403	17	683
Mashkull	1	20	174	205	17	417
Total	1	32	425	608	34	1100
Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
Pearson Chi-Square	18.170 <sup>a</sup>	4	.001			
Likelihood Ratio	18.141	4	.001			
Linear-by-Linear Association	7.286	1	.007			
N of Valid Cases	1100					

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Tabela 8 Testi *t* për gjininë dhe vetëvlerësimin

	Gjinia	Numri	Mesatarja	DS					
Vetëvlerësimi	Femër	683	4.1	.822					
	Mashkull	417	3.7	.963					
Vetëvlerësimi	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Loëer	Upper
Equal variances	22.204	.000	6.022	1098	.000	.329	.055	.222	.436

assumed									
Equal variances not assumed			5.797	774.602	.000	.329	.057	.217	.44 0