

UNIVERISTETI I PRISHTINËS
FAKULTETI I EDUKIMIT



LIRIE LOKAJ

**NDËRLIDHJA MIDIS TIPAREVE TË
PERSONALITETIT DHE VETË-
EFIKASITETIT TE MËSIMDHËNËSIT E
SHKOLLAVE TË MESËME TË ULËTA NË
KOSOVË**

PUNIM I DOKTORATËS

PRISHTINË, 2026

UNIVERSITY OF PRISHTINA

FACULTY OF EDUCATION



LIRIE LOKAJ

**THE RELATIONSHIP BETWEEN
PERSONALITY TRAITS AND TEACHERS
SELF-EFFICACY IN THE LOWER
SECONDARY SCHOOLS IN KOSOVO**

DOCTORAL THEISES

PRISHTINA, 2026

UNIVERISTETI I PRISHTINËS
FAKULTETI I EDUKIMIT



LIRIE LOKAJ

**NDËRLIDHJA MIDIS TIPAREVE TË
PERSONALITETIT DHE VETË-
EFIKASITETIT TE MËSIMDHËNËSIT E
SHKOLLAVE TË MESËME TË ULËTA NË
KOSOVË**

PUNIM I DOKTORATËS

MENTOR: Prof. Asoc. Dr. DASHAMIR BËRXULLI

PRISHTINË, 2026

© 2026 - Lirie Lokaj

Të gjitha të drejtat të rezervuara.

DEKLARATË

PËR NDERSHMËRI AKADEMIKE

Unë, Lirie Lokaj studente në nivelin e studimeve të doktoratës në Fakultetin e Edukimit, Universitetin e Prishtinës, deklaroj se punimi i titulluar:

“Ndërlidhja midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimeve të shkollave të mesme të ulëta në Kosovë” është rezultat i punës sime të pavarur kërkimore.

Gjatë përpilimit të këtij punimi kam respektuar të gjitha parimet e ndershmërisë akademike dhe etikës së kërkimit shkencor. Kam cituar dhe referuar në mënyrë të rregullt çdo burim të përdorur dhe nuk kam kopjuar apo paraqitur punën e ndokujt tjetër si timen.

Jam plotësisht i vetëdijshëm se çdo shkelje e këtyre parimeve përbën vepër të rëndë akademike dhe mund të ketë pasoja sipas rregulloreve në fuqi të Universitetit të Prishtinës.

Prishtine, 07.04.2026

Nënshkrimi

Lirie Lokaj

INFORMACIONI PËR MENTORIN:

Prof. Asoc. Dr. Dashamir Bërxulli është pedagog dhe studiues i njohur në fushën e psikologjisë dhe shkencave sociale. Ai është staf i rregullt akademik në Departamentin e Psikologjisë në Fakultetin Filozofik, Universiteti i Prishtinës, që nga viti akademik 2002/03. Krahas kësaj, ka ligjëruar edhe në departamente të tjera brenda Universitetit të Prishtinës, si dhe në universitete dhe kolegje të tjera në Kosovë dhe Shqipëri. Prof. Bërxulli ka përvojë ndërkombëtare akademike në disa universitete evropiane dhe ka mbajtur role të rëndësishme menaxheriale, përfshirë pozitën si Dekan i Fakultetit Filozofik dhe Zv. Rektor për Bashkëpunim Ndërkombëtar në Universitetin e Prishtinës. Ai ka kontribuar gjerësisht në hartimin e politikave të arsimit të lartë në Kosovë dhe në zhvillimin e profesionit të psikologjisë përmes pjesëmarrjes në komisione shtetërore dhe akademike, si dhe si ekspert në projekte ndërkombëtare. Përkushtimi i tij në hulumtime shkencore është i dukshëm përmes një sërë publikimesh në revista të njohura ndërkombëtare, që trajtojnë tema aktuale si shëndeti mendor, barazia gjinore, psikologjia kulturore dhe zhvillimi i rinisë.

Publikime të përzgjedhura:

- ✓ **Bërxulli, D., Kelmendi, K., Aliaj, S., Beqiri, R.** (2024). Agency and communion among youth in Kosovo and Albania: An exploratory study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2356237>
- ✓ **Jemini Gashi, L., Bërxulli, D., Konjufca, J., Cakolli, L.** (2023). Effectiveness of career guidance workshops on the career self-efficacy, outcome expectations, and career goals of adolescents: an intervention study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2281421>
- ✓ **Bërxulli, D., Gashi, A. & Gusia, E.** (2023). Determinants of Women's Tolerant Attitudes toward Gender-Based Violence against Women in Kosovo. *Psychological Thought* 16(2). <https://doi.org/10.37708/psyc.v16i2.865>
- ✓ **Uka, F., Konjufca, J., Ramadani, F., Arënliu, A., Bërxulli, D., Jovanović, N., Russo, M.** (2023). The relations between socio-demographic information and negative symptoms, mental health, and quality of life: a latent profile analysis with psychotic

patients in Kosovo. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1135385>

- ✓ Kosakowska-Berezecka, N., Bosson, J. K., Jurek, P., Besta, T. ... **Bërxulli, D.** ... Żadkowska, M. (2023). Gendered Self-Views Across 62 Countries: A Test of Competing Models. *Social Psychological and Personality Science*, 14(7). <https://doi.org/10.1177/19485506221129687>
- ✓ Uka F., **Bërxulli D.**, Hasani A., Peci B., Taravari G., Wium N. (2021) Developmental Assets, Academic Achievement and Risky Behaviors Among Albanians in Albania, Kosovo, Macedonia, and Serbia. In: Dimitrova R., Wium N. (eds) Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_10
- ✓ Arënlju A, **Bërxulli D**, Perolli-Shehu B, Krasniqi B, Gola A, Hyseni F. (2021). Anxiety and depression among Kosovar University students during the initial phase of the outbreak and lockdown of the COVID-19 pandemic. *Health Psychol Behav Med.* 9(1):239-250.

FALENDERIME

Me mirënjohje të thellë, dua të shpreh falënderimet e mia për të gjithë ata që më kanë mbështetur gjatë këtij rrugëtimi kërkimor dhe personal.

Së pari, falënderoj sinqerisht mentorin tim, Prof. Ass. Dashmir Bërxulli, për mbështetjen e jashtëzakonshme gjatë gjithë procesit të hartimit dhe realizimit të kësaj teme doktrature. Udhëzimet e tij të qarta, vëmendja ndaj detajeve dhe përkushtimi i vazhdueshëm kanë qenë shtyllë e rëndësishme në formësimin e kësaj pune. Një falënderim i veçantë i shkon edhe Prof. Ass. Blerta Perolli-Shehu, për mbështetjen e palodhur dhe ndihmën në të gjitha fazat e punës sime kërkimore.

Për t'u siguruar që janë respektuar të gjitha proceset etike, leja për mbledhjen e të dhënave është marrë në përputhje me të gjitha procedurat institucionale. Me këtë rast, falënderoj sinqerisht Ministrinë e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit, drejtorët e drejtorive komunale të arsimit në komunat ku është realizuar studimi, si dhe drejtorët e shkollave që mundësuan realizimin e hulumtimit në institucionet e tyre. Mbi të gjitha, falënderoj me mirënjohje të thellë mësimdhënësit që morën pjesë në studim dhe ndanë me përkushtim përvojat e tyre, duke dhënë një kontribut të çmuar në këtë kërkim. Po ashtu, falënderoj studentët e trajnuar që ndihmuan në mbledhjen e të dhënave në terren, duke treguar angazhim dhe profesionalizëm të vërtetë. Mirënjohje falënderim edhe për Prof. Ass. Dr. Liridon Jemini-Gashi dhe Prof. Florim Gallopeni, për ndihmën dhe mbështetjen e tyre profesionale gjatë këtij procesi.

Dhe mbi të gjitha, falënderoj nga zemra bashkëshortin tim, Ilirin, dhe fëmijët tanë të dashur, Majën dhe Baton, për mirëkuptimin e tyre të pakushtëzuar, dashurinë dhe durimin gjatë gjithë këtij angazhimi tim të gjatë.

Kjo punë u kushtohet pikërisht atyre, binjakëve të mi, Maja dhe Bato, si një shenjë përkushtimi dhe dashurie.

ABSTRAKT

Ky studim shqyrton lidhjen midis tipareve të personalitetit dhe Vetë-efikasitetit të mësimit në Kosovë, si dhe ndikimin e faktorëve kulturorë dhe socialë në këtë marrëdhënie. Për këtë qëllim, u përdor një qasje hulumtuese të kombinuar sasiore dhe cilësore, duke përfshirë në mostër 350 mësimit të arsimit të mesëm të ulët. Për analizën sasiore, u administruan Inventari i Rishikuar i Personalitetit NEO dhe Shkalla e Vetë-Efikasitetit të Mësimit të Bandurës. Rezultatet tregojnë një korrelacion pozitiv midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të *Ekstraversionit*, *Hapjes ndaj përvojës*, *Pajtuëshmërisë dhe Ndërgjegjshmërisë*, ku *Ndërgjegjshmëria* rezultoi të ishte domeni parashikues më i fuqishëm. *Neuroticizmi* nuk tregoi një ndikim të rëndësishëm, edhe pse rezultoi të jetë negativisht i lidhur me vetë-efikasitetin. Po ashtu, mësimit të fushave STEM raportuan nivele më të larta të Vetë-efikasitetit sesa ata të shkencave shoqërore. Analiza e regresionit linear tregoi, se Ekstraversioni dhe Ndërgjegjshmëria ishin domenet parashikuese kryesore të vetë-efikasitetit, me Ekstraversionin që parashikonte një rritje të vetë-efikasitetit me 2.4 herë për çdo njësi të shtuar. Modeli ishte i rëndësishëm, por kishte kapacitet të kufizuar shpjegues ($R^2 = 15.5\%$), duke sugjeruar se faktorë të tjerë mund të ndikojnë në vetë-efikasitetin e mësimit në Kosovë. Analiza nga të dhënat cilësore të nxjerra nga fokus grupet me mësimit, theksuan rolin e familjes, pritshmërive të komunitetit dhe përvojës profesionale në formimin e Vetë-efikasitetit të mësimit në Kosovë. Studimi sugjeron, që programet e trajnimit të përqendrohen në zhvillimin e tipareve të personalitetit, forcimin e aftësive organizative dhe sociale dhe rritjen e Vetë-efikasitetit të mësimit në Kosovë. Gjithashtu, testimi i personalitetit mund të ndihmojë në përzgjedhjen dhe trajnimin e kandidatëve më të përshtatshëm për këtë profesion. Studimi përfaqëson një kontribut të rëndësishëm në literaturën ekzistuese dhe sugjeron nevojën për hulumtime të mëtejshme mbi faktorët, që ndikojnë në vetë-efikasitetin e mësimit në Kosovë në kontekste të ndryshme arsimore.

Fjalët kyçe: *personaliteti i mësimit, vetë-efikasiteti i mësimit, tiparet e personalitetit, roli i mësimit, gjinia, konteksti kulturor, profili profesional i mësimit/mësimit lëndor*

ABSTRACT

This study explores the relationship between personality traits and teacher self-efficacy in Kosovo, as well as the influence of cultural and social factors on this relationship. A mixed-methods research approach was used, combining both quantitative and qualitative methods, with a sample of 350 lower secondary school teachers. For the quantitative analysis, the Revised NEO Personality Inventory and Bandura's Teacher Self-Efficacy Scale were administered. The results reveal a positive correlation between self-efficacy and the traits of Extraversion, Agreeableness, Openness and Conscientiousness, with Conscientiousness emerging as the strongest predictive domain. Neuroticism showed no significant effect, although it was negatively associated with self-efficacy. Furthermore, STEM subject teachers reported higher levels of self-efficacy compared to those teaching social sciences. Linear regression analysis indicated that Extraversion and Conscientiousness were the main predictors of self-efficacy, with Extraversion predicting a 2.4-fold increase in Self-efficacy for each additional unit. While the model was statistically significant, its explanatory power was limited ($R^2 = 15.5\%$), suggesting that other factors may also influence teacher Self-efficacy. Qualitative data gathered from focus groups highlighted the role of family, community expectations, and professional experience in shaping teacher self-efficacy. The study suggests that training programs should focus on developing key personality traits, strengthening organizational and social skills, and enhancing teacher self-efficacy. Moreover, personality testing could serve as a useful tool in the selection and preparation of candidates most suited for the teaching profession. This research makes a valuable contribution to the existing literature and underscores the need for further investigation into the factors influencing teacher self-efficacy across diverse educational contexts.

Keywords: *teacher personality, teacher self-efficacy, personality traits, teacher role, gender, cultural context, professional profile of teachers, subject teaching*

Përmbajtja

KAPITULLI I: HYRJE	17
1.1 Arsyetimi dhe konteksti	17
1.1.1 Ndikimi i mësimdhënësve në cilësinë e arsimit	19
1.2 Qëllimi i studimit	21
KAPITULLI II: KORNIZA TEORIKE	23
2.1 Përkufizimi i koncepteve kryesore.....	26
2.1.1 Koncepti i vetë-efikasiteti	26
2.1.2 Koncepti i personalitetit	28
2.1.3 Tiparet e personalitetit	31
2.1.4 Konteksti kulturor	36
2.2 Ndërlidhja midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve dhe ndërmjetësimi nga variablat e tjera	39
2.2.1.Ndërlidhjen e tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve	39
2.2.2 Dallimet gjinore në vetë-efikasitet dhe personalitetin e mësimdhënësve	43
2.2.3 Dallimet midis mësimdhënësve të STEM dhe shkencave shoqërore.....	45
2.2.4 Vetë-efikasiteti i mësimdhënësve: Moshë, përgatitja profesionale dhe motivimi	45
2.2.5 Ndikimi i kontekstit rural dhe urban	48
2.2.6 Ndërmjetësimi i faktorëve socialë dhe kulturorë në marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit	49

KAPITULLI III: METODOLOGJIA E STUDIMIT	52
3.1 Objektivat e kërkimit	52
3.2 Pyetjet kërkimore	52
3.3 Hipotezat	53
3.4 Përkufizimi konceptual dhe operacional i variablave	54
3.5 Metodologjia kërkimore.....	55
3.6 Mostra dhe mostrimi (përzgjedhja).....	56
3.7 Karakteristikat demografike të mostrës	57
3.8 Instrumentet për matjen e variablave të studimit	58
3.8.1 Inventari i Rishikuar i Personalitetit (BFI).....	58
3.8.2 Shkalla e vetë-efikasitetit të mësimdhënësit të Bandurës	60
3.8.3 Pyetësi me pyetjet demografike.....	61
3.9 Protokolli i fokus grupeve.....	62
3.10 Procedura e mbledhjes së të dhënave sasiore.....	63
3.11 Procedura e mbledhjes së të dhënave cilësore	64
3.12 Menaxhimi, futja dhe pastrimi i të dhënave.....	65
3.13. Statistikat e përdorura për përpunimin e të dhënave.....	66
3.14 Çështjet Etike	66
KAPITULLI IV: ANALIZA E TË DHËNAVE DHE REZULTATET	68
4.1 Shpërndarjet demografike	68

4.2 Rezultatet nga pyetjet e hapura - motivimi mësimdhënësve.....	76
4.2.1 Krahasimi i motivimit fillestar dhe motivimit aktual të mësimdhënësve	78
4.3 Analizat sasiore.....	79
4.3.1 Testimi i hipotezave	86
4.4 Analiza e rezultateve cilësore	101
KAPITULLI V: DISKUTIM I GJETJEVE	103
5.1 Hapja ndaj përvojave dhe vetë-efikasiteti	104
5.2. Ndërgjegjshmëria dhe vetë-efikasiteti	104
5.3 Ekstraversioni dhe vetë-efikasiteti	105
5.4 Pajtueshmëria dhe vetë-efikasiteti	105
5.5 Neuroticizmi dhe vetë-efikasiteti	106
5.6 Tiparet e personalitetit si faktorë parashikues të vetë-efikasitetit	106
5.7 Faktorët personalë: Dallimet gjinore, vendbanimi, radha e lindjes.....	107
5.8 Faktorët profesionalë: Përvoja e punës, profili arsimor, formimi akademik	108
5.9 Faktorët kontekstualë dhe kulturorë dhe motivimi i mësimdhënësve.....	110
5.10 Integrimi i gjetjeve sasiore dhe cilësore.....	114
5.11 Perspektiva kritike dhe sfidimi teorik i gjetjeve në kontekstin kosovar	116
KAPITULLI VI: REKOMANDIMET DHE LIMITET E STUDIMIT	118
6.1 Rekomandime të përgjithshme.....	118
6.2 Rekomandime për praktikën arsimore	119

6.3 Rekomandime për politikat arsimore.....	121
6.4 Limitet e studimit.....	123
REFERENCA	126
SHTOJCAT.....	141
Shtojca 1- Pyetësorët.....	141
Shtojca 2: Shpërndarja e variablave.....	149
JETËSHKRIMI I AUTORËS	159

LISTA E TABELAVE

Tabela 1: Shpërndarja e mostrës sipas komunës.....	58
Tabela 2: Shpërndarja e mostrës sipas gjinisë	69
Tabela 3: Shpërndarja e mostrës sipas nivelit të shkollimit	70
Tabela 4: Shpërndarja e mostrës sipas vendbanimit dhe shkollës ku punojnë.....	711
Tabela 5: Shpërndarja e mostrës sipas viteve të përvojës së punës	722
Tabela 6: Shpërndarja e mostrës sipas formimit akademik	733
Tabela 7: Niveli i arsimit të prindërve	744
Tabela 8: Shpërndarja e mostrës sipas radhës së lindjes.....	755
Tabela 9: Testi i normalitetit Shapiro-Wilk për NEO dhe shkallën e vetë-efikasitetit (n = 350)	799
Tabela 10: Mesataret, kufijtë minimalë dhe maksimalë, dhe devijimet standarde për tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin (n = 350)	800
Tabela 11: Korrelacionet bivariate ndërmjet shkallëve të NEO dhe vetë-efikasitetit për mostrën totale....	87

Tabela 12: Testi Mann–Whitney U për dallimet gjinore në tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin....	889
Tabela 13: ANOVA mbi lëndën e mësimdhënies, vetë-efikasitetin dhe tiparet e personalitetit.....	900
Tabela 14: Analiza e regresionit me vetë-efikasitetin si variabël të varur	911
Tabela 15: ANOVA dhe Post Hoc në dallimet lidhur me përvojën e punës.....	933
Tabela 16: Analiza Post Hoc për dallimet në neuroticizëm dhe hapje ndaj përvojës sipas viteve të përvojës së punës.....	944
Tabela 17: Krahasimi i mesatareve të komunave për hapjen ndaj përvojës dhe ndërgjegjshmërinë	966
Tabela 18: ANOVA dhe Post Hoc për dallimet në ndërgjegjshmëri sipas radhës së lindjes.....	977
Tabela 19: Analiza Post Hoc për dallimet në hapjen ndaj përvojës sipas nivelit të shkollimit.....	99

LISTA E FIGURAVE

Figura 1: Burimet e Vetë-efikasitetit sipas Banduras	23
Figura 2: Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin e ekstraversionit.....	82
Figura 3: Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin neuroticizmi	82
Figura 4: Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin hapja ndaj përvojës	83
Figura 5: Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin pajtueshmëria.....	84
Figura 6: Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin ekstraversioni.....	85
Figura 7: Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për vetë-efikasitetin.....	86

LISTA E SHKURTESAVE

AKM	Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve
DKA	Drejtoria Komunale e Arsimit
FSHMN	Fakultetin e Shkencave Matematiko-Natyrore
KE	Komisioni Evropian
MASHTI	Ministria e Arsimit Shkencës Teknologjisë dhe Inovacionit
NEO P-R	Inventari i Personalitetit NEO – i Rishikuar

KAPITULLI I: HYRJE

1.1 Arsytimi dhe konteksti

Përkundër shumë trajnimeve për ngritjen profesionale të mësimeve dhe shumë investimeve të tjera në aspektin e përmbajtjes dhe infrastrukturës, cilësia e arsimit në Kosovë vazhdon të jetë e ulët. Raportet vjetore të progresit të Komisionit Evropian (KE) theksojnë sfidat e vazhdueshme në sektorin e arsimit në Kosovë, duke përfshirë mospërputhjen midis rezultateve arsimore dhe nevojave të tregut të punës, cilësinë e ulët të arsimit dhe boshllëqet në zhvillimin e aftësive (KE, 2019, 2024). Këto sfida lidhen drejtpërdrejt me rolin e mësimeve, pasi ata janë thelbësorë për përmirësimin e cilësisë së arsimit, zhvillimin e kompetencave të nxënësve dhe zvogëlimin e hendekut të aftësive. Vetë-efikasiteti dhe tiparet e personalitetit të mësimeve luajnë një rol kyç në aftësinë e tyre për të zbatuar strategji inovative të mësimit, për t'u përshtatur me reformat kurrikulare dhe për të mbështetur nxënësit në fitimin e aftësive të nevojshme për tregun e punës. Raportet nënvizojnë nevojën për trajnime më të avancuara për mësime, zhvillim profesional dhe mbështetje institucionale, për të siguruar, që ata të mund të kontribuojnë në mënyrë efektive në reformat arsimore kombëtare (KE, 2022, 2023, 2024). Raportet japin rekomandime konsistente lidhur me përfundimin e vetë-efikasitetit të mësimeve përmes politikave dhe programeve të synuara të trajnimit, duke e cilësuar si çështje thelbësore për adresimin e mangësive të identifikuara në sistemin arsimor të Kosovës dhe për sigurimin e përputhshmërisë me standardet e BE-së (KE, 2019, 2024). Për më tepër, literatura ndërkombëtare thekson rolin thelbësor të mësimeve në zhvillimin e aftësive të jetës dhe kompetencave përbaluese të nxënësve, veçanërisht në një botë gjithnjë e më të pasigurt. Qasjet pedagogjike pjesëmarrëse dhe ndërtimi i përvojave aktive të nxënësve ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë mendimin kritik, aftësitë sociale dhe fleksibilitetin që kërkojnë sfidat e së ardhmes (OECD, 2018; UNESCO, 2015). Po ashtu, studimet bashkëkohore theksojnë se mësimeve që krijojnë mjedise mbështetëse dhe të orientuara drejt kompetencave kontribuojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë në përgatitjen e nxënësve për situata komplekse dhe kontekste të reja të të mësuarit (Darling-Hammond, 2017). Duke qenë se roli i mësimeve është shumë i rëndësishëm në rritjen e cilësisë së arsimit, një hulumtim më i thelluar i këtij profili mund të ofrojë më shumë informacion, se si mund të ndihmohet sistemi arsimor, duke

zgjedhur mësimdhënësit e duhur, apo duke forcuar aspekte të rëndësishme të personalitetit të tyre, me qëllim rritjen e efikasitetit të tyre në punë. Konceptet e përgjithshme të personalitetit dhe të vetë-efikasitetit janë të integruara në planprogramet e Fakultetit të Edukimit, megjithatë mësimdhënësit në shërbim nuk kanë mundësi praktike për të kuptuar më mirë personalitetin e tyre apo për të eksploruar vetë-efikasitetin e tyre. Bazuar në këtë, është konsideruar e nevojshme, që të eksplorohej këto dy komponentë të rëndësishëm, dhe të kuptohet më shumë se sa të ndërlidhura janë ato midis tyre.

Ekzistojnë disa përkufizime të personalitetit, por kuptimi i përbashkët është, se personaliteti është një tërësi e ndjenjave, qëndrimeve, ideve, zakoneve, aftësive dhe sjelljeve të një individi (Ogburn & Nimkoff, 1947). Nga ana tjetër, vetë-efikasiteti konsiderohet një besim në aftësitë e vetvetes për të mobilizuar motivimin (Bandura, 1997) dhe si i tillë, është një tipar fluid i një individi, që mund të ndikohet nga faktorë të ndryshëm. Në Kosovë, personaliteti i mësimdhënësve nuk është studiuar gjerësisht si faktor ndikues në cilësinë e arsimit. Megjithatë, duke marrë parasysh gjetjet nga studimet në vende të tjera, është e domosdoshme të kuptohet, se si tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasiteti ndikojnë në efektivitetin e mësimdhënësve, dhe si mund të përmirësohen këto aspekte përmes politikave dhe programeve të zhvillimit profesional edhe te ne. Studimi gjithashtu do të ndihmojë në zhvillimin e strategjive për përmirësimin e trajnimit të mësimdhënësve, duke u fokusuar në ndihmën e tyre për të kuptuar më mirë personalitetin e tyre dhe për të zhvilluar aftësi të qëndrueshme, që rrisin efektivitetin në klasë. Hulumtimet e mëparshme kanë treguar, se cilësia e mësimdhënësve është një ndër faktorët kyçë, që ndikojnë në performancën e nxënësve, dhe një analizë e thelluar e personalitetit të tyre mund të ndihmojë në përmirësimin e sistemit arsimor. Studimi do të kontribuojë në plotësimin e boshllëkut kërkimor në Kosovë, duke ofruar rekomandime praktike për përmirësimin e trajnimit dhe mbështetjes së mësimdhënësve.

Andaj, qëllimi i studimit ishte të shpalosë marrëdhënien midis personalitetit të mësimdhënësit dhe vetë-efikasitetit, dhe të analizonte se si personaliteti ndikon në mënyrën se si mësimdhënësit sillen në profesion, duke kuptuar kontekstin kulturor dhe social. Meqenëse marrëdhëniet ndërmjet këtyre variablave nuk ishin studiuar më parë në Kosovë, të dhënat e mbledhura për këtë studim ofrojnë një kuptim të mirë se si atributet personale lidhen me vetë-efikasitetin e mësimdhënësit, dhe, përtej kësaj, të kuptohet më shumë se si faktorët socialë dhe kulturorë ndikojnë marrëdhënien në mes të dy variablave. Për më tepër, për mësimdhënësit,

pjesëmarrja në këtë studim ka shërbyer si një ushtrim i përshtatshëm, që mund të nxiste vetë-reflektim për aspektin e tyre profesional. Nisur nga literatura, është e qartë, se ekziston një korrelacion midis dy variablave kryesore, edhe pse kishte disa rezultate kontradiktore, se cilat tipare të personalitetit ishin në korrelacion pozitiv apo negativ. Por, gjithashtu, studim përveç që do të ndihmojë për të kuptuar më mirë këto elemente, në mënyrë indirekte kontribuon në përgjigjen e pjesshme të pyetjes së madhe “Çfarë e bën një mësimmshënës të mirë?”.

1.1.1 Ndikimi i mësimmshënësve në cilësinë e arsimit

Roli i mësimmshënësve në përcaktimin e cilësisë së arsimit është objekt studimi në shumë kërkime ndërkombëtare dhe vendore. Studimet tregojnë, se përgatitja profesionale, qëndrimet dhe praktikat pedagogjike të mësimmshënësve ndikojnë drejtpërdrejt në arritjet e nxënësve dhe përmirësimin e sistemit arsimor në tërësi (Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2017). Përveç kësaj, karakteristikat personale të mësimmshënësit, përfshirë personalitetin dhe vetë-efikasitetin, kanë ndikim të madh në procesin mësimor, duke ndikuar jo vetëm në performancën akademike të nxënësve, por edhe në atmosferën e klasës dhe në motivimin e nxënësve (Klassen et al., 2011). Në kontekstin ndërkombëtar, hulumtimet tregojnë, se cilësia e një sistemi arsimor është e lidhur ngushtë me cilësinë e mësimmshënësve të tij (OECD, 2018). Studimet e John Hattie (2009) kanë treguar, se ndikimi i një mësimmshënësi të mirë është një nga faktorët më të rëndësishëm, që ndikojnë në arritjet e nxënësve. Ai identifikoi, se karakteristikat si qasja në mësimmshënënie, vëmendja ndaj nevojave të nxënësve dhe ndërtimi i një mjedisi të mbështetës kontribuojnë ndjeshëm në suksesin akademik. Në të njëjtën kohë, vetë-efikasiteti i mësimmshënësve është identifikuar si një faktor kyç për suksesin në klasë, me studime që tregojnë se mësimmshënësit, që besojnë në aftësitë e tyre për të mësuar, kanë më shumë gjasa të përdorin praktika efektive mësimore dhe të ndikojnë pozitivisht në rezultatet e nxënësve (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Në një studim tjetër mbi mësimmshënësit në SHBA, Kane et al. (2008) zbuluan, se cilësia e mësimmshënësve është faktori më i rëndësishëm, që ndikon në përparimin e nxënësve. Ata identifikuan, se mësimmshënësit me qasje të bazuar në mbështetjen e nxënësve dhe metodologji inovative kanë më shumë ndikim në arritjet e nxënësve, sesa faktorë të tjerë si madhësia e klasës apo infrastruktura shkollore. Po ashtu, një studim në Finlandë, një vend i njohur për suksesin e tij në arsim, tregoi se përgatitja rigoroze e mësimmshënësve dhe autonomia e tyre profesionale, janë

çelës për ruajtjen e standardeve të larta të arsimit (Sahlberg, 2011). Sipas studimeve ndërkombëtare, mësimdhënësit janë faktori kryesor, që ndikon në cilësinë e arsimit, shpesh më shumë sesa programet mësimore apo infrastruktura shkollore (Hattie, 2009). Një mësimdhënësi i përgatitur dhe i motivuar ndikon drejtpërdrejt në suksesin akademik të nxënësve, në zhvillimin e shkathtësive të tyre për jetën, dhe në formimin e një qasjeje të qëndrueshme ndaj të nxënësve (OECD, 2020). Ky ndikim është veçanërisht i rëndësishëm në Kosovë, ku sfidat sociale dhe ekonomike ndikojnë në mjedisin arsimor dhe kërkojnë qasje të personalizuar dhe të adaptueshme në mësimdhënie.

Hulumtime të tjera kanë treguar, se personaliteti i mësimdhënësesve ndikon në mënyrën se si ata ndërveprojnë me nxënësit dhe si menaxhojnë klasën. Po ashtu, studimet kanë dëshmuar se mësimdhënësit me përvojë dhe përgatitje adekuate janë më të prirur të kenë qëndrime pozitive ndaj gjithëpërfshirjes dhe diversitetit në klasë (Butakor et al., 2018). Këto qëndrime ndihmojnë në krijimin e një klime të favorshme për mësim, duke ndikuar drejtpërdrejt në angazhimin e nxënësve dhe në zhvillimin e tyre akademik. Studimet mbi efektin e mësimdhënësesve në performancën e nxënësve tregojnë, se cilësia e mësimdhënësesve është faktori më i rëndësishëm brenda shkollës, që ndikon në arritjet akademike (Darling-Hammond, 2000). Mësimdhënësit, që kanë vetë-efikasitet të lartë kanë tendencë të aplikojnë metoda mësimore më interaktive dhe të angazhohen më shumë në ndërtimin e marrëdhënieve pozitive me nxënësit, duke nxitur një kulturë të të nxënësve aktiv (Bandura, 1997).

Në Kosovë, ndonëse janë bërë përpjekje për përmirësimin e kushteve të mësimdhënies, ende mungon një sistem i fuqishëm i zhvillimit profesional për mësimdhënësit në shërbim. Mësimdhënësit përballen me sfida si mungesa e burimeve didaktike moderne, klasat e mëdha dhe mungesa e mbështetjes nga komuniteti shkollos, që ndikojnë në moralin e tyre profesional dhe vetë-efikasitetin (MASHTI, 2021). Një analizë e sistemit arsimor në Kosovë evidenton se ndarja e përgjegjësisë ndërmjet nivelit qendror dhe atij lokal, si dhe roli i mësimdhënësesve në sigurimin e cilësisë, janë faktorë kyç në përmirësimin e arsimit (Friedrich Ebert Stiftung, 2017). Zhvillimi profesional i vazhdueshëm i mësimdhënësesve është identifikuar si një element kyç për përmirësimin e performancës së tyre dhe cilësisë së mësimdhënies (European Training Foundation, 2018). Hulumtime të tjera në vend sugjerojnë, se përgatitja akademike dhe trajnimi profesional i mësimdhënësesve në Kosovë mbeten sfida të mëdha, të cilat ndikojnë në cilësinë e arsimit. Për më tepër, studimi mati edhe ndikimin e COVID-19 në arsim, duke gjetur, se

mësimdhënësit përballen me sfida të shumta edhe në mësimin në distancë, duke ndikuar në cilësinë e mësimdhënies dhe mirëqenien e tyre (Hyseni Duraku & Hoxha, 2020). Kjo situatë thekson nevojën për mbështetje dhe zhvillim profesional të mësimdhënësve për të përballuar sfidat e reja në arsim.

Në përmbledhje, studimet e ndryshme, si ndërkombëtare ashtu edhe vendore, theksojnë rëndësinë e mësimdhënësve në cilësinë e arsimit. Përgatitja e tyre profesionale, qëndrimet dhe zhvillimi i vazhdueshëm profesional janë faktorë kyçë, që ndikojnë në arritjet e nxënësve dhe përmirësimin e sistemit arsimor. Për më tepër, faktorë si personaliteti dhe vetë-efikasiteti i mësimdhënësve kanë një ndikim të drejtpërdrejtë në atmosferën e klasës, motivimin e nxënësve dhe rezultatet akademike.

1.2 Qëllimi i studimit

Ky studim synon shqyrtimin e marrëdhënies midis tipareve të personalitetit të mësimdhënësve dhe vetë-efikasitetit të tyre, duke analizuar *nëse, sa* dhe *si* këto tipare mund të kontribuojnë në përmirësimin e procesit të mësimdhënies. Përveç kësaj, studimi synon të eksplorojë ndikimin e faktorëve kulturorë dhe socialë në këtë marrëdhënie, duke pasuruar debatin akademik mbi mënyrën se si tiparet e personalitetit formësojnë sjelljen profesionale të mësimdhënësve. Literatura sugjeron, se performanca e mësimdhënësve ndikohet nga një ndërthurje e faktorëve personalë, kulturorë dhe socialë. Përveç tipareve të personalitetit, elemente si qëndrimi profesional, aftësitë, motivimi dhe mbështetja sociale luajnë një rol të rëndësishëm në efektivitetin e tyre në klasë. Megjithatë, ndikimi i faktorëve kulturorë dhe socialë mbetet ende një fushë, që kërkon eksplorim të mëtejshëm. Për të adresuar këto çështje, ky studim është ndërtuar mbi katër pyetje kërkimore kryesore, të cilat shoqërohen nga dhjetë nën-pyetje dhe gjashtë hipoteza të testueshme, duke synuar të ofrojë një pasqyrë të plotë mbi këtë marrëdhënie komplekse.

Objektivat e studimit

Ky studim synon eksplorimin e lidhjes midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve në Kosovë, me qëllim të identifikimit të faktorëve, që ndikojnë në suksesin e tyre profesional. Objektivat specifike përfshijnë:

- Të përcaktojë marrëdhënien midis personalitetit të mësimdhënësit dhe vetë-efikasitetit;

- Të analizojë tiparet e personalitetit, që ndikojnë më shumë në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve;
- Të kuptojë ndikimin e faktorëve socialë dhe kulturorë në formësimin e vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve në Kosovë.

Në përfundim, ky studim synon të ndriçojë rolin e tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve si faktor kyç në cilësinë e procesit mësimor. Duke analizuar ndikimin e faktorëve socialë dhe kulturorë në këtë marrëdhënie, studimi ofron një qasje të integruar për të kuptuar më mirë kompleksitetin e mësimitdhënies në Kosovë. Gjetjet e këtij hulumtimi do të kontribuojnë në literaturën ekzistuese dhe do të ndihmojnë në hartimin e strategjive të përshtatshme për zhvillimin profesional të mësimitdhënësve. Duke identifikuar tiparet e personalitetit, që ndikojnë më shumë në vetë-efikasitetin e tyre, ky studim ofron rekomandime për politikën arsimore dhe programet e trajnimit të mësimitdhënësve, duke përmirësuar në mënyrë të qëndrueshme praktikën pedagogjike dhe rezultatet akademike të nxënësve.

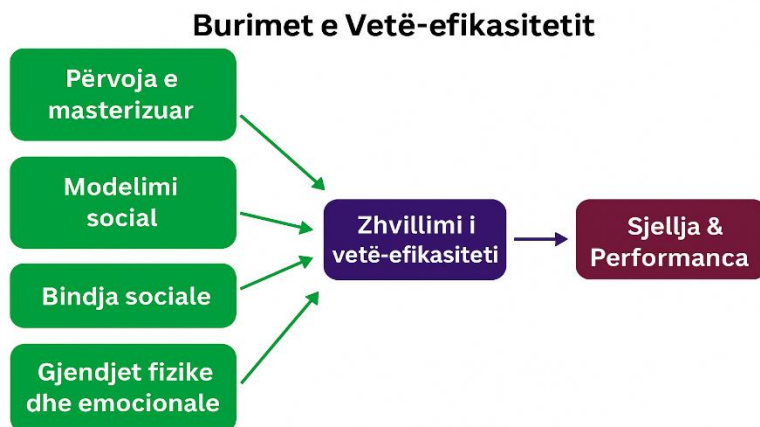
KAPITULLI II: KORNIZA TEORIKE

Studimi aktual është konceptuar bazuar në dy teori kryesore: a) Teoria social-kognitive, e formuluar për herë të parë nga Bandura në 1977 dhe, b) Teoria Sociokulturore e propozuar fillimisht nga Lev Vygotsky (1930).

Në teorinë Social-kognitive, Bandura shpjegon sjelljen njerëzore në termat e një modeli tre-drejtimësh, dinamik, reciprok, në të cilin faktorët personalë, ndikimet mjedisore dhe sjellja ndërveprojnë vazhdimisht. Në këtë teori, midis shumë koncepteve të tjera, Bandura e përkufizoi vetë-efikasitetin si "besim në aftësitë e dikujt për të mobilizuar motivimin, burimet njohëse dhe drejtimit e veprimit të nevojshëm për të përmbushur kërkesat e situatës" (Bandura, 1982). Sipas Bandurës, besimet e individit në efikasitetin e tij, përcaktojnë se si do të perceptohen dhe vlerësohen kushtet mjedisore. Pra, varet nga besimi i individit, se si do të rrjedhin aktivitete specifike dhe niveli i përpjekjeve të tij/saj. Efikasiteti personal fitohet, rritet ose zvogëlohet nëpërmjet cilitdo burim, ose kombinimit të katër burimeve: (1) përvoja e zotëruar, (2) modelimi i roleve sociale, (3) bindja sociale, dhe (4) gjendjet fizike dhe emocionale (Bandura, 1997).

Figura 1:

Burimet e Vetë-efikasitetit sipas Banduras



Burimet e vetë-efikasitetit janë konceptuar si më poshtë:

1) *Përvojat e zotëruara*: janë burimi më me ndikim i informacionit të efikasitetit, sepse ato ofrojnë dëshminë më autentike, nëse dikush mund të sigurojë gjithçka që duhet për të pasur sukses. Suksesi ndërton një besim të fortë në efikasitetin personal. Dështimet e minojnë atë, veçanërisht nëse dështimet ndodhin përpara se ndjenja e efikasitetit të jetë e vendosur fuqishëm tek individi” (Bandura, 1997).

2) *Modelimi social (modelet e roleve sociale)*: Bandura (1977) pohon se "Të shohësh njerëz të ngjashëm me veten të kenë sukses me përpjekje të vazhdueshme, rrit besimin e vëzhguesve se edhe ata zotërojnë aftësi për të zotëruar aktivitete të krahasueshme dhe të kenë sukses." Përvojat zëvendësuese përfshijnë vëzhgimin e njerëzve të tjerë, që kryejnë me sukses një detyrë”.

3) *Bindja sociale*: Marrja e reagimeve pozitive verbale gjatë ndërmarrjes së një detyre komplekse e bind një person të besojë, se ka shkathtësitë dhe aftësitë për të pasur sukses. Vetë-efikasiteti është ndikimi nga inkurajimi dhe dekurajimi, që ka të bëjë me performancën ose aftësinë e një individi për të performuar (Redmond, 2010). Për shembull, nëse dikush do t'i thoshte një fëmijë të shkollës fillore, se ai është i aftë të arrijë madhësitë dhe se duhet të synojë të arrijë gjithçka që dëshiron zemra e tij/saj - kështu do të dukej në veprim bindja verbale. Bindja verbale funksionon në çdo moshë, por sa më herët të aplikohet, aq më shumë ka të ngjarë të inkurajojë ndërtimin e vetë-efikasitetit.

4) *Gjendjet emocionale dhe fiziologjike*: Mirëqenia emocionale, fizike dhe psikologjike e një personi mund të ndikojë në mënyrën se si ai ndihet për aftësitë e tij personale në një situatë të caktuar. Për shembull, nëse jeni duke luftuar me depresionin ose ankthin, dikush mund ta ketë më të vështirë të ketë një nivel të shëndetshëm mirëqenieje. A është e pamundur të ndërtohet vetë-efikasiteti, ndërkohë që po luftoni me disa prej këtyre betejave? Sigurisht që jo, por rritja e vetë-efikasitetit është një detyrë shumë më e lehtë, kur dikush ndihet mirë dhe i shëndetshëm (Bandura, 1982). Megjithatë, Bandura (1977) shton se "i rëndësishëm nuk është intensiteti i plotë i reagimeve emocionale dhe fizike, por mënyra se si ato perceptohen dhe interpretohen. Njerëzit, që kanë një sens të lartë efikasiteti, ka të ngjarë ta shohin gjendjen e tyre të zgjimit afektiv si një lehtësues energjik i performancës, ndërsa ata që janë të rrethuar nga vetë-dyshimet- e konsiderojnë zgjimin e tyre si një dobësues”, duke e ritheksuar kështu edhe njëherë fragjilitetin e vet-efikasitetit.

Teoria Sociokulturore e propozuar nga Lev Vygotsky (1930) thekson, se zhvillimi njohës dhe psikologjik i individit ndodh përmes ndërveprimit me mjedisin e tij social dhe kulturor, duke argumentuar, se njerëzit mësojnë dhe zhvillohen në mënyrë aktive përmes ndërveprimit me të tjerët dhe përmes mjeteve kulturore si gjuha, simbolizmi dhe praktikat shoqërore (Vygotsky, 1978). Konceptet kryesore të kësaj teorie përfshijnë:

1) *Zonën e zhvillimit proksimal (ZPD)* - e cila përshkruan diferencën mes asaj, që një individ mund të arrijë vetë, dhe asaj që mund të arrijë me ndihmën e të tjerëve, duke theksuar rolin e mbështetjes sociale në zhvillim (Rogoff, 1990). Një tjetër koncept i rëndësishëm është

2) *Mediacioni kulturor* - i cili përshkruan procesin përmes të cilit individët mësojnë duke përdorur mjetet kulturore të shoqërisë së tyre, si gjuha dhe teknologjia, duke ndikuar në mënyrën se si ata e perceptojnë botën dhe vetveten (Wertsch, 1991).

3) *Ndërveprimi shoqëror* - konsiderohet si thelbësor për zhvillimin e aftësive konjitive dhe psikologjike, pasi individët përvetësojnë normat, vlerat dhe njohuritë përmes ndërveprimit me mësimdhënësit, bashkëmoshatarët dhe komunitetin (Lantolf & Thorne, 2006). Qëllimi kryesor i kësaj teorie është të tregojë, se zhvillimi psikologjik nuk është një proces i izoluar, por i ndikuar nga mjedisi dhe ndërveprimet sociale, duke nënvizuar rëndësinë e internalizimit të përvojave shoqërore përmes mbështetjes dhe modelimit nga të tjerët. Në kontekstin e një studimi, që eksploron ndërveprimin e faktorëve socialë dhe kulturorë në lidhjen midis personalitetit dhe vetë-efikasitetit, teoria sociokulturore ofron një kornizë për të kuptuar ndikimin e mjedisit në këto konstrukte psikologjike. Për shembull, një studim mbi këtë temë mund të shqyrtojë se si faktorë si familja, shkolla dhe komuniteti ndikojnë në zhvillimin e personalitetit dhe vetë-efikasitetit të individëve, duke marrë parasysh, se kultura mund të ndikojë në mënyrën se si perceptohet vetëbesimi dhe aftësia për të ndikuar në mjedisin përreth (Bandura, 1997).

Gjithashtu, mësimdhënësit dhe prindërit mund të shërbejnë si ndërmjetës të zhvillimit të vetë-efikasitetit përmes mbështetjes dhe modelimit të sjelljeve të suksesshme. Një qasje e tillë mund të ndihmojë në analizimin e ndikimit të faktorëve të jashtëm në zhvillimin individual dhe në mënyrën se si vetë-efikasiteti ndërtohet dhe ndryshon përmes ndërveprimeve sociale dhe përvojave kulturore (Schunk & DiBenedetto, 2021).

2.1 Përkufizimi i koncepteve kryesore

Ky seksion trajton konceptet thelbësore të vetë-efikasitetit, personalitetit dhe ndikimit të kontekstit kulturor në formësimin e sjelljes dhe performancës së mësimdhënësve. Fillimisht, analiza fokusohet në vetë-efikasitetin, duke e konceptuar atë si besimin e individit në aftësitë e tij për të arritur objektiva specifike dhe duke shqyrtuar ndikimin e faktorëve personalë dhe mjedisorë në zhvillimin e tij. Më tej, eksplorohej personaliteti si një konstrukt i ndërlikuar psikologjik, duke u bazuar në Teorinë e Pesë Tipareve të Mëdha (Big Five), e cila kategorizon personalitetin sipas pesë dimensioneve kryesore: *Hapja ndaj përvojave (O)*, *Ndërgjegjshmëria (C)*, *Ekstraversioni (E)*, *Pajtueshmëria (A)* dhe *Neuroticizmi (N)*. Seksioni gjithashtu analizon ndërlidhjen midis këtyre tipareve dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve, duke theksuar se si tipare të caktuara mund të ndikojnë në strategjitë e mësimdhënies, menaxhimin e klasës dhe angazhimin profesional. Në pjesën e fundit, diskutohet ndikimi i kontekstit kulturor në formimin e personalitetit dhe vetë-efikasitetit, duke u mbështetur në teorinë sociokulturore të Vygotsky-t dhe në modelet e ndryshme të socializimit që ndikojnë në perceptimin e suksesit dhe zhvillimin e besimit në aftësitë personale. Në këtë analizë, i kushtohet vëmendje e veçantë kulturës kolektivistike të Kosovës dhe ndikimit të saj në ndërtimin e identitetit profesional të mësimdhënësve.

2.1.1 Koncepti i vetë-efikasiteti

Vetë-efikasiteti është konceptuar nga Bandura (1977) si besimi i individit në aftësinë e tij për të planifikuar dhe zbatuar veprime, që çojnë në arritjen e qëllimeve të caktuara. Ky koncept është thelbësor në psikologjinë e motivimit dhe është veçanërisht i rëndësishëm në fushën e arsimit, ku ndikon drejtpërdrejt në sjelljen dhe performancën e mësimdhënësve. Sipas Pandey dhe Kavitha (2015), vetë-efikasiteti i referohet gjykimeve të njerëzve për aftësitë e tyre për të organizuar dhe ekzekutuar veprime që kërkohen për të përmbushur detyra specifike. Në kontekstin e arsimit, vetë-efikasiteti i mësimdhënësve është një tregues kyç i suksesit në klasë, pasi ndikon në përgatitjen e tyre, strategjitë e mësimdhënies dhe ndërveprimin me nxënësit (Klassen et al., 2009). Vetë-efikasiteti nuk është një tipar statik apo i pandryshueshëm, por ndikohet nga një ndërthurje e tipareve të personalitetit dhe faktorëve të jashtëm. Feist et al. (2018) argumentojnë se vetë-efikasiteti nuk është një koncept i përgjithësuar si vetëvlerësimi,

por është specifik për kontekste të caktuara. Kjo do të thotë, se një individ mund të ketë vetë-efikasitet të lartë në një situatë dhe të ulët në një tjetër, në varësi të përvojës së tij, mjedisit dhe mbështetjes që merr. Ndërsa vetë-efikasiteti lidhet me bindjet e mësimdhënësve në aftësinë e tyre për të ndërmarrë veprimet e nevojshme për të arritur rezultatet e dëshiruara (Bandura, 1997), “agjencia” i referohet kapacitetit më të gjerë për të vepruar në mënyrë të qëllimshme brenda mundësive dhe kufizimeve të një konteksti arsimor të caktuar (Biesta et al., 2015). Ky studim fokusohet posaçërisht te vetë-efikasiteti si një besim psikologjik dhe jo te agjencia e realizuar në praktikë, ndonëse të dyja konstruktet janë të ndërlidhura konceptualisht në mënyrën se si ndikojnë në motivimin dhe funksionimin profesional të mësimdhënësve.

Hulumtime të tjera kanë treguar se vetë-efikasiteti është një faktor kyç në performancën akademike të nxënësve, pasi një mësimdhënës me vetë-efikasitet të lartë do të aplikojë metoda më efektive të mësimdhënies, do të ketë një qëndrim pozitiv ndaj sfidave dhe do të demonstrojë më shumë këmbëngulje për të përmirësuar rezultatet e nxënësve (Barni et al. 2019). Në përfundime të ngjashme kanë ardhur edhe studiues të tjerë, të cilët gjetën, se mësimdhënësit me vetë-efikasitet të lartë përdorin metoda mësimore më të avancuara dhe interaktive, inkurajojnë angazhim më të madh të nxënësve dhe menaxhojnë më mirë sjelljet në klasë. Gjithashtu, ata janë më të hapur ndaj zhvillimit profesional dhe inovacioneve pedagogjike (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Në të kundërt, mësimdhënësit me vetë-efikasitet të ulët kanë tendencë të shmangin detyrat sfiduese, të ndihen të pasigurt në vendimet e tyre dhe të përdorin strategji mësimore më tradicionale dhe të kufizuara (Zee & Koomen, 2016).

Vetë-efikasiteti ndikohet nga faktorë të shumtë, të cilët mund të ndahen në dy kategori kryesore: faktorë personalë dhe faktorë mjedisorë. Nga aspekti personal, tiparet e personalitetit kanë një ndikim të madh në vetë-efikasitetin e një individi. Studimet kanë treguar, se njerëzit me ndërgjegjshmëri të lartë dhe ekstraversion të zhvilluar shpesh kanë vetë-efikasitet më të lartë, ndërsa ata me nivele të larta të neuroticizmit mund të përballen me më shumë pasiguri dhe frikë ndaj sfidave të reja (Feist et al., 2018). Po ashtu, përvoja e mëparshme luan një rol kyç, pasi përjetimi i suksesit në detyra të ngjashme rrit vetë-efikasitetin, ndërsa dështimet e përsëritura mund ta ulin atë (Bandura, 1997). Motivimi është gjithashtu një faktor i rëndësishëm, ku individët me motivim të brendshëm kanë tendencë të kenë vetë-efikasitet më të lartë sesa ata me motivim të jashtëm (Deci & Ryan, 2000). Nga ana tjetër, faktorët mjedisorë përfshijnë

mbështetjen nga kolegët dhe drejtuesit e shkollës. Mësimdhënësit, që marrin mbështetje dhe vlerësim nga kolegët dhe drejtuesit e shkollës, kanë vetë-efikasitet më të lartë, ndërsa ata që ndihen të izoluar apo të pavlerësuar përballen me sfida të mëdha në besimin në aftësitë e tyre (Tschannen-Moran, 2001). Gjithashtu, kultura dhe normat sociale ndikojnë në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Në disa kultura, pritshmëritë e larta nga komuniteti dhe mungesa e autonomisë mund të ndikojnë negativisht në vetë-efikasitetin e tyre (Klassen et al., 2010). Kushtet e punës janë një faktor tjetër i rëndësishëm, ku mësimdhënësit, që punojnë në shkolla me burime të kufizuara dhe klasa me numër të madh nxënësish, shpesh kanë vetë-efikasitet më të ulët (OECD, 2020).

2.1.1.1 Roli i vetë-efikasitetit në profesionin e mësimdhënësit

Bazuar në literaturën e cekur më lart, mund të konkludohet se vetë-efikasiteti është një ndikues i fuqishëm i cilësisë së mësimdhënies, dhe si i tillë, duhet të jetë në qendër të politikave dhe praktikave arsimore. Ndikimi i personalitetit dhe faktorëve socialë mbi vetë-efikasitetin kërkon një qasje të integruar, që përfshin trajnimin e vazhdueshëm të mësimdhënësve, zhvillimin e mjeteve të mbështetjes dhe përmirësimin e kushteve të punës në shkolla. Studimi i vetë-efikasitetit të mësimdhënësve kontribuon në kuptimin më të mirë të faktorëve, që ndikojnë në efektivitetin e tyre, duke ndihmuar në krijimin e strategjive të personalizuar për zhvillimin profesional dhe përmirësimin e cilësisë së arsimit. Duke marrë parasysh rëndësinë e vetë-efikasitetit, politikat arsimore dhe programet e trajnimit të mësimdhënësve duhet të fokusohen në forcimin e kësaj ndjenje. Përmirësimi i vetë-efikasitetit mund të arrihet përmes programeve të mentorimit dhe mbështetjes kolegjiale për mësimdhënësit e rinj, organizimit të punëtorive për zhvillimin e aftësive pedagogjike dhe menaxhimin e klasës, si dhe përdorimit të metodave të reflektimit profesional për të ndihmuar mësimdhënësit të kuptojnë dhe të forcojnë vetë-efikasitetin e tyre.

2.1.2 Koncepti i personalitetit

Personaliteti është një konstrukt kompleks dhe një nga fushat më sfiduese për t'u studiuar në psikologji. Ai përbëhet nga një grup i qëndrueshëm i tipareve dhe mekanizmave psikologjikë, që ndikojnë në mënyrën se si individët mendojnë, ndjehen dhe veprojnë në mjedise të ndryshme (Diener et al., 2019). Rrënjët e fjalës "personalitet" vijnë nga latinishtja "persona", e cila

fillimisht i referohej një maske të përdorur nga aktorët për të përfaqësuar rolin dhe karakterin e tyre (Pandey & Kavitha, 2015). Kjo metaforë mbetet e rëndësishme edhe sot, pasi personaliteti formëson mënyrën se si individët perceptohen nga të tjerët dhe si ndërveprojnë me mjedisin e tyre. Studimet mbi personalitetin kanë evoluar gjatë shekujve, duke kaluar nga përkufizimet filozofike të antikitetit deri te qasjet shkencore moderne. Teoritë e hershme për personalitetin, si modeli i Hipokratit dhe Galenit mbi temperamentin, përpiqeshin ta klasifikonin personalitetin në kategori të ngurta, ndërsa modelet e mëvonshme, si Teoria e Big Five (Pesëshja e Madhe), përshkruajnë një qasje më të nuancuar, duke sugjeruar, se personaliteti përbëhet nga një spektër i tipareve të ndryshme, që manifestohen në nivele të ndryshme te secili individ (McCrae & Costa, 1999). Kjo është një nga modelet më të njohura dhe më të pranuara për studimin e personalitetit, e cila është zhvilluar kryesisht gjatë viteve 80ta dhe 90ta nga McCrae dhe Costa (1987, 1999). Ky model u mbështet nga analiza faktoriale, një metodë statistikore që ndihmon në identifikimin e strukturave themelore të personalitetit përmes studimeve të mbështetura empirikisht. Funder (2001) argumenton, se teoria Big Five ka një përparësi të madhe mbi modelet e mëparshme të personalitetit, pasi bazohet në të dhëna të shumta ndërkulturore dhe ka një aplikim të gjerë në fusha të ndryshme të psikologjisë. Një nga karakteristikat kryesore të teorisë është, se ajo bazohet në analizën e gjuhës dhe termave, që njerëzit përdorin për të përshkruar personalitetin (Goldberg, 1990). Duke përdorur qasjen leksikore, studiuesit zbuluan, se pesë faktorët kryesorë të personalitetit shfaqen në shumicën e gjuhëve dhe kulturave, duke sugjeruar, se këto dimensione janë universale dhe jo të kufizuara nga konteksti kulturor (McCrae et al., 2005), duke nxjerrë universalitetin si karakteristikë thelbësore të teorisë. Studimet ndërkombëtare konfirmojnë, se pesë dimensionet kryesore të Big Five shfaqen në kultura të ndryshme dhe janë të pranishme në gjuhë të ndryshme (Schmitt et al., 2007). Kjo vërteton, se ky model nuk është vetëm një konstrukt teorik i kufizuar nga konteksti kulturor, por një pasqyrim i mënyrës se si personaliteti shprehet tek njerëzit në përgjithësi. Hampson dhe Goldberg (2006) kanë treguar, se këto pesë dimensione janë relativisht të qëndrueshme gjatë gjithë jetës dhe ndikohen si nga faktorët biologjikë, ashtu edhe nga përvojat e jetës. Standardizimi i NEO PI R në gjuhën shqipe po ashtu ka treguar një nivel të mirë të replikueshmërisë së faktorëve, duke konfirmuar neuroticizmin, ekstraversionin, hapjen ndaj përvojës dhe ndërgjegjshmërinë (Bërxulli, 2009).

Një aspekt i rëndësishëm i teorisë Big Five është koncepti i domenit të personalitetit, i cili i referohet gamës së ndikimit, që secili prej pesë faktorëve të mëdhenj ka në sjelljen dhe përvojën

e individit (DeYoung, 2015). Secili prej pesë tipareve të personalitetit përbëhet nga një sërë karakteristikash dhe sjelljesh të ndryshme, të cilat funksionojnë brenda një spektri të gjerë. Kjo do të thotë se personaliteti nuk është i ndarë në kategori të ngurta, por është një strukturë dinamike, ku individët mund të shfaqin nivele të ndryshme të secilit tipar në situata të ndryshme (Soto & John, 2017). Koncepti i domenit të personalitetit ndihmon për të kuptuar se tiparet e personalitetit nuk janë të izoluara nga njëra-tjetra, por ndërveprojnë dhe formojnë profile të ndryshme të personalitetit. Roberts et al. (2006) theksojnë, se personaliteti nuk është një strukturë e palëvizshme, por një entitet që ndryshon dhe përshtatet në bazë të ndërveprimeve të individit me mjedisin e tij. Për shembull, një individ mund të ketë një nivel të lartë të ekstraversionit, por një nivel të ulët të pajtueshmërisë, duke e bërë atë të jetë i shoqërueshëm, por njëkohësisht i prirur për të qenë më pak bashkëpunues në marrëdhëniet ndërpersonale.

Një tjetër karakteristikë e rëndësishme e domenit të personalitetit është fakti, se ai nuk është statik, por mund të ndryshojë nëpër fazat e ndryshme të jetës. Edhe pse tiparet kryesore të personalitetit janë relativisht të qëndrueshme, kërkimet kanë treguar se përvoja, mjedisi dhe zhvillimi personal mund të ndikojnë në mënyrën se si ato shfaqen tek individit (Caspi et al., 2005). Për shembull, njerëzit shpesh bëhen më të ndërgjegjshëm dhe më pak neurotikë me kalimin e kohës, ndërsa disa aspekte të hapjes ndaj përvojave mund të zvogëlohen me moshën (Soto, 2019)

Ndikimi i pandemisë COVID-19 mbi personalitetin dhe mirëqenien psikologjike është një tjetër fushë e rëndësishme e studimeve të fundit. Anglim dhe Horwood (2021) analizuan mënyrën se si tiparet Big Five lidhen me mirëqenien subjektive gjatë pandemisë, duke zbuluar se ndërgjegjshmëria dhe pajtueshmëria lidhen me rezultate më të mira psikologjike. Kjo është në përputhje me studimin e Dammeyer (2020), i cili shqyrtoi ndryshimet individuale në sjelljen e konsumatorëve gjatë pandemisë, duke theksuar rolin e tipareve të personalitetit në sjelljet e blerjeve impulsive dhe grumbullimit të produkteve. Këto studime nënvizojnë rëndësinë e Big Five në kuptimin e përgjigjeve njerëzore ndaj ngjarjeve të rëndësishme jetësore dhe krizave globale.

Përveç modelit Big Five, studimet e kohëve të fundit kanë eksploruar modele të tjera të personalitetit që përpiqen të japin një kuptim më të thelluar mbi mënyrën se si personaliteti ndikon në sjelljen dhe mirëqenien psikologjike. Një qasje e tillë është Teoria e personalitetit si

një sistem dinamik, e cila argumenton, se personaliteti nuk është një strukturë fikse, por ndryshon dhe përshtatet në varësi të mjedisit dhe përvojave të jetës (Mischel & Shoda, 1995). Një tjetër qasje moderne është Teoria e personalitetit si një rrjet ndikimesh, e cila fokusohet në mënyrën se si tiparet individuale ndërveprojnë me njëra-tjetrën për të krijuar një sistem kompleks të sjelljes dhe emocioneve. Kjo teori sugjeron, se tiparet e personalitetit nuk duhen parë si kategori të izoluara, por si elementë të ndërlidhur, që formojnë personalitetin e një individi në mënyrë të vazhdueshme (Cramer et al., 2012).

Në përmblledhje, studimet e fundit mbi tiparet e personalitetit sipas modelit Big Five konfirmojnë rëndësinë e tyre në aspekte të ndryshme të jetës, duke përfshirë sjelljen konsumatore, mirëqenien psikologjike, ndërveprimet në rrjetet sociale dhe ndikimin në shëndetin afatgjatë. Gjetjet e qëndrueshme të këtyre studimeve përforcojnë vlerën e modelit Big Five si një kornizë gjithëpërfshirëse për të kuptuar ndryshimet individuale, duke treguar aplikueshmërinë e tij në fusha të ndryshme të kërkimeve psikologjike dhe sociale.

2.1.3 Tiparet e personalitetit

Një nga teoritë më të njohura dhe më të mbështetura shkencërisht për personalitetin është Teoria e Big Five, e cila sugjeron, se personaliteti mund të përshkruhet përmes pesë tipareve kryesore: *Hapja ndaj përvojave*, *Ndërgjegjshmëria*, *Ekstraversioni*, *Pajtueshmëria dhe Neuroticizmi*. Ky model u zhvillua fillimisht në vitet 1980 nga McCrae dhe Costa dhe që atëherë ka marrë mbështetje të gjerë shkencore për shkak të aftësisë së tij për të shpjeguar sjelljet dhe tendencat individuale në kontekste të ndryshme (Soto & John, 2017). Teoria Big Five ofron një qasje të bazuar në të dhëna për studimin e personalitetit, duke e kategorizuar atë në pesë dimensione kryesore dhe duke lehtësuar matjen e tij në mënyrë shkencore. Koncepti i domenit të personalitetit ndihmon për të kuptuar, se si tiparet kryesore ndërveprojnë me njëra-tjetrën dhe si formojnë sjelljen dhe qëndrimin e individëve në situata të ndryshme. Kjo teori ka treguar qëndrueshmëri dhe universalitet, duke qenë një nga modelet më të besueshme për analizën e personalitetit në psikologjinë moderne.

Teoria Big Five gjithashtu ka pasur ndikim të madh në fushat praktike të psikologjisë, përfshirë psikologjinë organizative, të edukimit dhe atë klinike. Përdorimi i saj në vlerësimin e personalitetit është bërë një standard në kërkimet psikologjike dhe në aplikimet profesionale. Testet, që bazohen në këtë teori, si Inventari i Personalitetit NEO-PI-R i McCrae dhe Costa

(1992), përdoren gjerësisht për të vlerësuar personalitetin e individëve në kontekste të ndryshme, duke përfshirë proceset e punësimit, këshillimin psikologjik dhe kërkimet shkencore mbi personalitetin.

Hulumtimet në fusha të ndryshme të psikologjisë tregojnë se tiparet e personalitetit ndikojnë në mënyrë të qëndrueshme sjelljen njerëzore përtej kontekstit profesional. Për shembull, studimi i Duong (2021) gjeti se pajtueshmëria dhe ndërgjegjshmëria parashikojnë sjellje konsumatore të orientuara drejt qëndrueshmërisë mjedisore. Në të njëjtën linjë, Wang et al. (2021) argumentuan se tiparet e personalitetit ndikojnë në synimet për kursimin e energjisë në familje. Këto gjetje tregojnë se dimensionet e personalitetit nuk janë konstruksione abstrakte, por ndikojnë në vendime të përditshme dhe në sjellje praktike të individëve. Njëkohësisht, ato sugjerojnë se ndikimi i personalitetit në sjellje është mjaft i gjerë, duke mbështetur supozimin se tiparet e personalitetit mund të shfaqin efekte të ngjashme edhe në kontekste si mësimdhënia dhe vetë-efikasiteti profesional.

Përveç ndikimeve në sjelljen dhe teknologjinë, tiparet e personalitetit janë gjithashtu të ndërlidhura me shëndetin dhe mirëqenien afatgjatë. Studimi i Weston et al. (2015) ka analizuar lidhjen midis tipareve Big Five dhe variablave të shëndetit tek të moshuarit, duke arritur në përfundimin, se ndërgjegjshmëria dhe neuroticizmi luajnë një rol vendimtar në ruajtjen e shëndetit me kalimin e kohës. Këto gjetje tregojnë, se personaliteti ndikon jo vetëm në sjelljen e përditshme, por edhe në shëndetin afatgjatë, duke nxjerrë në pah rëndësinë e psikologjisë së personalitetit në fushën e kujdesit shëndetësor dhe plakjes aktive.

Gjithashtu, edhe studimet e fundit mbi personalitetin bazuar në teorinë Big Five, kanë dhënë njohuri të rëndësishme mbi aspekte të ndryshme të sjelljes dhe vendimmarrjes njerëzore. Pesë tiparet kryesore të personalitetit, ofrojnë një kornizë të fuqishme për të kuptuar dallimet individuale në kontekste të ndryshme.

2.1.3.1 Tipari 1: Hapja ndaj përvojave

Hapja ndaj përvojave është një nga pesë dimensionet kryesore të modelit të Big Five, e cila i referohet gatishmërisë së individëve për të eksploruar ide të reja, përvoja të panjohura dhe perspektiva të ndryshme. Ky tipar përfshin cilësi të tilla si kreativiteti, imagjinata, kurioziteti intelektual dhe aftësia për të menduar jashtë kornizave të zakonshme (McCrae & Costa, 1999).

Individët, që kanë rezultat të lartë në këtë tipar janë të prirur të eksperimentojnë me ide të reja dhe të jenë të hapur ndaj ndryshimeve. Ata janë më të prirur të merren me aktivitete artistike, filozofike dhe shkencore, duke pasur një dëshirë të vazhdueshme për të mësuar dhe për t'u sfiduar intelektualisht (DeYoung, 2015). Hapja ndaj përvojave gjithashtu lidhet me inteligjencën krijuese, pasi individët me këtë tipar janë më të aftë të gjenerojnë ide inovative dhe të mendojnë në mënyrë kritike.

Në anën tjetër, individët, që kanë një rezultat të ulët të hapjes ndaj përvojave, prirën të jenë më praktikë, tradicionale dhe të orientuar drejt rutinës. Ata mund të kenë më pak interes për eksplorimin e ideve të reja dhe zakonisht ndihen më rehat, duke ndjekur rregullat dhe metodat ekzistuese pa eksperimentuar shumë me to (Soto & John, 2008).

Në kontekstin e fushës së arsimit, mësimdhënësit me rezultat të lartë të hapjes ndaj përvojave janë më të gatshëm të eksperimentojnë me metoda të reja të mësimdhënies dhe të përshtaten me ndryshimet në sistemin arsimor. Ata prirën të inkurajojnë mendimin kritik tek nxënësit e tyre dhe të integrojnë teknologji ose strategji të reja pedagogjike në mësimdhënie. Nga ana tjetër, ata me rezultat të ulët të hapjes ndaj përvojave mund të preferojnë mësimdhënien tradicionale dhe të përqendrohen më shumë në ndjekjen e planprogramit të përcaktuar pa bërë shumë ndryshime.

2.1.3.2 Tipari 2: Ndërgjegjshmëria

Ndërgjegjshmëria është një tipar i personalitetit, që karakterizohet nga disiplina, përkushtimi, organizimi dhe ndjenja e përgjegjësisë. Ky tipar është treguar të ndërlidhet ngushtë me suksesin akademik dhe profesional, pasi individët me ndërgjegjshmëri të lartë janë të prirur të jenë të organizuar, të kujdesshëm dhe të motivuar për të arritur objektivat e tyre (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006). Personat me rezultat të lartë të ndërgjegjshmërisë janë zakonisht të përgjegjshëm dhe të aftë për të kontrolluar impulset e tyre. Ata janë më të organizuar dhe kanë tendencë të ndjekin një qasje sistematike ndaj detyrave të tyre, duke shmangur shpërqendrimet dhe duke ndjekur afatet kohore. Këta individë shpesh arrijnë nivele të larta suksesi në karrierën e tyre, pasi janë të përqendruar në qëllimet e tyre dhe të motivuar për të pasur performancë të qëndrueshme. Në anën tjetër, individët me rezultat të ulët të ndërgjegjshmërisë shpesh shfaqin mungesë organizimi, prirën të jenë më impulsivë dhe kanë vështirësi në ndjekjen e planeve afatgjata.

Në profesionin e mësimdhënies, ndërgjegjshmëria është një nga tiparet më të rëndësishme për suksesin e mësimdhënësve. Mësimdhënësit, që kanë rezultat të lartë të ndërgjegjshmërisë, janë të organizuar, planifikojnë në mënyrë efektive mësimet e tyre dhe krijojnë një strukturë të qëndrueshme për nxënësit e tyre. Ata gjithashtu kanë më shumë aftësi për të menaxhuar klasën dhe për të siguruar një mjedis të disiplinuar dhe produktiv për të nxënësit.

2.1.3.3 Tipari 3: Ekstraversioni

Ekstraversioni është një tipar i personalitetit, që lidhet me energjinë, entuziazmin dhe dëshirën për ndërveprim social. Individët me nivel të lartë të ekstraversionit janë zakonisht të shoqërueshëm, komunikues dhe të prirur për të kërkuar ndërveprim me të tjerët (Lucas, 2008). Ekstravertët kanë tendencë të jenë më të sigurt në situata sociale, të shprehin ndjenjat e tyre hapur dhe të kërkojnë aktivitete që përfshijnë ndërveprime me njerëzit. Ata ndihen të motivuar nga prania e të tjerëve dhe shpesh preferojnë të punojnë në grup sesa në mënyrë të pavarur. Nga ana tjetër, individët me nivel të ulët të ekstraversionit, të cilët zakonisht kategorizohen si introvertë, priren të jenë më të rezervuar dhe të preferojnë aktivitete më individuale.

Në profesionin e mësimdhënësit, ekstraversioni është një tipar, që mund të ndihmojë në krijimin e një mjedisi të angazhuar dhe të motivuar për nxënësit. Mësimdhënësit ekstravertë janë më të prirur të përdorin metoda interaktive të mësimdhënies, të nxisin diskutime në klasë dhe të krijojnë një atmosferë të hapur dhe dinamike për të nxënësit.

2.1.3.4 Tipari 4: Pajtueshmëria

Pajtueshmëria është një tipar i personalitetit, që lidhet me ndjeshmërinë, bashkëpunimin dhe dëshirën për të ndihmuar të tjerët. Individët me rezultat të lartë në pajtueshmëri zakonisht janë të kujdesshëm, të besueshëm dhe të prirur për të mbajtur marrëdhënie të mira me të tjerët (Graziano & Eisenberg, 1997). Pajtueshmëria lidhet me sjellje të tilla si altruizmi, toleranca dhe mirëkuptimi. Individët me këtë tipar kanë një ndjeshmëri të zhvilluar ndaj ndjenjave të të tjerëve dhe janë më të gatshëm për të punuar në grup dhe për të ndihmuar ata, që kanë nevojë. Në anën tjetër, individët me rezultat të ulët në pajtueshmëri mund të jenë më kritikë, më pak të ndjeshëm ndaj të tjerëve dhe më të fokusuar në qëllimet e tyre personale sesa në mirëqenien e grupit.

Në mësimdhënie, pajtueshmëria është një tipar i rëndësishëm, pasi ndihmon në krijimin e marrëdhënieve pozitive me nxënësit dhe kolegët. Mësimdhënësit me nivel të lartë të pajtueshmërisë janë më të prirur të kuptojnë nevojat emocionale të nxënësve dhe të krijojnë një mjedis të mbështetur dhe të sigurt për të nxënësit.

2.1.3.5 Tipari 5: Neuroticizmi

Është një nga tiparet kryesore të modelit Big Five, që i referohet prirjes së një individi për të përjetuar emocione negative si ankthi, depresioni, pasiguria dhe nervozizmi. Ky tipar ka një ndikim të konsiderueshëm në mirëqenien psikologjike dhe në mënyrën se si një individ përballon stresin dhe sfidat e jetës (Widiger & Oltmanns, 2017). Individët me rezultat të lartë në neuroticizëm kanë tendencë të jenë emocionalisht të paqëndrueshëm dhe të ndjeshëm ndaj kritikave apo dështimeve. Ata shpesh ndihen të pasigurt, të shqetësuar dhe të prirur për të reaguar në mënyrë impulsive ndaj situatave sfiduese. Studimet tregojnë, se individët me neuroticizëm të lartë kanë tendencë të kenë nivele më të ulëta të vetëbesimit dhe të kenë një perspektivë më negative ndaj jetës (Lahey, 2009).

Në mjedisin e punës, neuroticizmi mund të jetë një pengesë për suksesin profesional, pasi ai lidhet me nivele më të larta të stresit në punë, konflikte më të shpeshta me kolegët dhe performancë më të ulët në situata, që kërkojnë vendimmarrje të qetë dhe efektive (Judge & Bono, 2002). Individët me rezultat të lartë në neuroticizëm kanë më shumë gjasa të përjetojnë lodhje emocionale dhe djegie profesionale (burnout), veçanërisht në profesione që përfshijnë ndërveprime të vazhdueshme me njerëzit ose menaxhimin e situatave stresuese.

2.1.3.7 Ndikimi i tipareve të personalitetit në profesionin e mësimdhënësit

Personaliteti luan një rol të rëndësishëm në profesionin e mësimdhënësit dhe ndikon në mënyrën se si ata ndërveprojnë me nxënësit, menaxhojnë klasën dhe zbatojnë metodat e tyre mësimore. Studimet kanë treguar se mësimdhënësit me nivel të lartë të ndërgjegjshmërisë dhe pajtueshmërisë priren të kenë marrëdhënie më të mira me nxënësit dhe të krijojnë një mjedis të favorshëm për të nxënësit (Güngör et al., 2014). Gjithashtu, një nivel i lartë i ekstraversionit është i lidhur me përdorimin e metodave më dinamike dhe interaktive të mësimdhënies, ndërsa individët me neuroticizëm të lartë kanë tendencë të përjetojnë më shumë stres dhe të kenë më pak

qëndrueshmëri emocionale përballë sfidave profesionale (Feist et al., 2018). Kjo sugjeron, se njohja dhe zhvillimi i tipareve të personalitetit mund të ndihmojë në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe në përgatitjen më të mirë të mësimdhënësve për të përballuar presionet e profesionit të tyre.

Në profesionin e mësimdhënësit, neuroticizmi mund të ketë një ndikim të madh në cilësinë e mësimdhënies dhe në mirëqenien emocionale të mësimdhënësve. Studimet kanë treguar, se mësimdhënësit me nivel të lartë të neuroticizmit përjetojnë më shumë stres dhe lodhje emocionale, gjë që mund të ndikojë në cilësinë e ndërveprimit të tyre me nxënësit (Zee & Koomen, 2016). Ata kanë më shumë gjasa të përballen me vështirësi në menaxhimin e klasës dhe të ndihen të mbingarkuar nga përgjegjësitë e tyre profesionale.

Nga ana tjetër, mësimdhënësit me nivel të ulët të neuroticizmit kanë tendencë të jenë më të qëndrueshëm emocionalisht dhe të përballojnë më mirë sfidat, që lidhen me mësimdhënien. Ata ruajnë një qëndrim pozitiv dhe të qetë në situata stresuese, gjë që i ndihmon në krijimin e një mjedisi të sigurt dhe të qëndrueshëm për nxënësit. Kjo është veçanërisht e rëndësishme, pasi mësimdhënësit, që janë emocionalisht të qëndrueshëm, kanë më shumë gjasa të krijojnë marrëdhënie të forta me nxënësit dhe të kenë një ndikim pozitiv në zhvillimin e tyre akademik dhe personal (Jennings & Greenberg, 2009).

2.1.4 Konteksti kulturor

Ndërlidhja midis personalitetit dhe vetë-efikasitetit është e ndikuar ndjeshëm nga faktorë kulturorë dhe socialë. Në këtë drejtim, teoria sociokulturore e propozuar fillimisht nga Lev Vygotsky (1930) thekson, se personaliteti dhe proceset e të mësuarit nuk zhvillohen në mënyrë të izoluar, por janë të ndërmjetësuar nga kultura, normat dhe bashkëveprimi social. Sipas kësaj teorie, individët formojnë vetë-konceptin dhe besimet e tyre për aftësitë personale në bazë të ndërveprimeve me mësimdhënësit, prindërit, bashkëmoshatarët dhe strukturat sociale, që i rrethojnë (Kozulin et al., 2003). Në kontekstin e personalitetit dhe vetë-efikasitetit, kulturat mund të ndikojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë, duke formësuar sistemet e vlerave dhe perceptimet e suksesit dhe dështimit. Triandis (1995) argumenton, se kulturat individualiste (si SHBA dhe vendet perëndimore) theksojnë pavarësinë dhe autonominë, duke nxitur një ndjenjë të vetë-efikasitetit, që bazohet më shumë në përpjekjet dhe sukseset personale. Në të kundërt, kulturat

kolektiviste (si vendet e Azisë Lindore dhe Ballkani) e ndërtojnë vetë-efikasitetin përmes harmonisë dhe mbështetjes sociale, ku sukcesi perceptohet si një arritje kolektive më shumë sesa individuale (Markus & Kitayama, 1991).

Një nga aspektet kyçe të ndikimit kulturor në formimin e personalitetit është modeli i socializimit, i cili përcakton mënyrat se si individët mësojnë dhe brendësojnë normat dhe vlerat e një shoqërie. Berry et al. (2002) sugjerojnë, se socializimi kulturor ndikon në formësimin e tipareve të personalitetit siç janë ekstraversioni, ndërgjegjshmëria dhe pajtueshmëria, të cilat pastaj ndërlidhen me besimin e individit në aftësitë e tij për të arritur qëllime të caktuara (vetë-efikasitetin). Për shembull, një kulturë, që thekson konformitetin dhe bashkëpunimin, mund të ndikojë në zhvillimin e një vetë-efikasiteti më të bazuar në ndihmën dhe mbështetjen e të tjerëve, ndërsa një kulturë, që promovon iniciativën individuale, do të nxisë një formë më të pavarur të vetë-efikasitetit.

Një tjetër teori, që mbështet këtë ide është teoria e vetë-determinimit e Deci dhe Ryan (2000), e cila argumenton, se mbështetja kulturore për autonominë, ndërlidhjen sociale dhe kompetencën është thelbësore për zhvillimin e vetë-efikasitetit. Në kultura, ku individët ndihen të mbështetur për të marrë vendime të pavarura dhe për të eksploruar interesat e tyre, ata kanë më shumë gjasa të zhvillojnë një vetë-efikasitet të fortë. Nga ana tjetër, në kultura, ku rregullat dhe normat sociale janë më të forta, individët mund të ndihen të kufizuar në besimin e tyre për të ndikuar në rezultatet e jetës së tyre.

2.1.4.1 Ndikimi i kontekstit kulturor në Kosovë mbi personalitetin dhe vetë-efikasitetin

Në kontekstin e Kosovës, ndikimi kulturor në formimin e personalitetit dhe vetë-efikasitetit është një fushë ende pak e studiuar, por disa hulumtime kanë treguar, se normat kulturore, pritshmëritë sociale dhe traditat e trashëguara ndikojnë në mënyrën se si individët e perceptojnë veten, aftësitë e tyre dhe mundësitë për zhvillim profesional e personal. Një studim vendor (Ademi Shala, De Raad, & Arënlju, 2020) ka identifikuar një strukturë të tipareve të personalitetit në gjuhën shqipe, duke treguar se modeli klasik i "Big Five" në Kosovë është i pasuruar me dy dimensionet shtesë, që reflektojnë vlerësime pozitive dhe negative. Kjo sugjeron, se konteksti kulturor shqiptar, përfshirë atë të Kosovës, ka ndikim në mënyrën se si formohen dhe perceptohen tiparet e personalitetit. Kultura vendore mund të favorizojë disa tipare të

caktuara, si ndërgjegjshmëria dhe ekstraversioni, që lidhen me normat shoqërore dhe pritshmëritë për sjellje të suksesshme.

Në aspektin e vetë-efikasitetit, studime të ndryshme kanë treguar ndikimin e kulturës në perceptimet e mësimeve dhe studentëve. Një studim i Kervan dhe Morina (2018) mbi mësimeve para shërbimit në Kosovë zbuloi, se niveli i vetë-efikasitetit ishte mesatarisht pozitiv, por ndikoheshin nga faktorë të tillë si gjinia dhe përvoja akademike. Ky studim sugjeron, se besimi në aftësitë personale për të përballuar sfidat profesionale është i ndikuar nga pritshmëritë sociale dhe përvoja e fituar në sistemin arsimor të Kosovës.

Nga ana tjetër, një raport i UNFPA (2022) mbi rininë kosovare vë në dukje,, se normat tradicionale kulturore ende luajnë një rol të rëndësishëm në përcaktimin e sjelljeve dhe qëndrimeve të të rinjve. Për shembull, stereotipet gjinore mbeten të rrënjësura, duke ndikuar në perceptimet e burrave dhe grave mbi rolet e tyre në shoqëri. Ky fenomen ndikon jo vetëm në ndarjen e punës dhe orientimin profesional, por edhe në vetë-efikasitetin e grave dhe të rinjve në përgjithësi, duke krijuar barriera në zhvillimin e tyre profesional. Studimet mbi kulturën organizative në Kosovë tregojnë gjithashtu ndikimin e normave kulturore në stilin e lidershit dhe motivimin e punonjësve. Latifi (2014) ka analizuar, se si kultura organizative në Kosovë reflekton ndikimin e hierarkive tradicionale dhe pritshmërive kolektive, duke ndikuar në motivimin dhe performancën e punonjësve. Rezultatet tregojnë, se kulturat organizative, që mbështeten në vlera tradicionale, mund të jenë më pak fleksibile ndaj ndryshimeve dhe inovacioneve, duke ndikuar kështu në vetë-efikasitetin e individëve në vendin e punës. Një studim tjetër analizon mënyrën, se si konteksti kulturor ndikon në zhvillimin e vetë-përcaktimit (agency) dhe lidhjeve sociale (communion) te të rinjtë në Kosovë dhe Shqipëri. Rezultatet tregojnë se normat kulturore dhe pritshmëritë sociale luajnë një rol kyç në formësimin e identitetit të tyre, ku të rinjtë nga të dy vendet tregojnë një balancim mes autonomisë personale dhe lidhjeve kolektive. Ndikimi i trashëgimisë historike, strukturave familjare dhe vlerave tradicionale ndikon në mënyrën, se si individët zhvillojnë vetëbesimin dhe ndërveprojnë me shoqërinë. Studimi sugjeron, se ndërsa të rinjtë kërkojnë më shumë autonomi, ata ende mbeten të lidhur fort me vlerat kolektive dhe familjare, duke reflektuar një ndikim të thellë kulturor në perceptimin e identitetit dhe sjelljes sociale (Bërxulli et al., 2024).

Në përgjithësi, literatura ekzistuese sugjeron, se konteksti kulturor i Kosovës ndikon në mënyrë të ndjeshme në personalitetin dhe vetë-efikasitetin e individëve. Ndërsa disa tipare të

personalitetit dhe aspekte të vetë-efikasitetit mbështeten dhe përforcohen nga normat kulturore, të tjera mund të kufizohen nga pritshmëritë tradicionale dhe sfidat strukturore. Prandaj, për të nxitur një zhvillim më të balancuar të individëve, është e rëndësishme të zhvillohen politika dhe strategji që mbështesin një kulturë më gjithëpërfshirëse dhe inkurajojnë vetë-efikasitetin dhe zhvillimin profesional të të gjithë qytetarëve.

2.2 Ndërlidhja midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve dhe ndërmjetësimi nga variablat e tjera

Ndërlidhja midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve është një marrëdhënie komplekse, e cila shpesh ndikohet dhe ndërmjetësohet nga një sërë faktorësh socialë, profesionalë dhe kulturorë. Më poshtë do të analizohet kjo marrëdhënie, duke shqyrtuar ndikimin e faktorëve si gjinia, prapavija profesionale, ndikimi familjar dhe ai kulturor, bazuar në hulumtime ndërkombëtare dhe vendore.

2.2.1. Ndërlidhjen e tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve

Ndërlidhja midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve është një temë, që ka tërhequr vëmendjen e studiuesve në psikologjinë e edukimit dhe zhvillimin profesional. Personaliteti përbën një faktor kyç në formësimin e sjelljes dhe qasjes ndaj mësimdhënies, ndërsa vetë-efikasiteti përcakton bindjet e individëve për aftësinë e tyre për të ndikuar në të nxënit e studentëve (Bandura, 1997). Studime të shumta kanë konfirmuar, se tipare të caktuara të personalitetit, si ndërgjegjshmëria dhe ekstraversioni, janë të lidhura me nivele më të larta të vetë-efikasitetit tek mësimdhënësit (Granziera & Perera, 2019). Ky seksion shqyrton lidhjen midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit, duke analizuar rezultate empirike dhe duke sjellë perspektiva të reja për rolin e personalitetit në arsimin bashkëkohor.

Studime të ndryshme kërkimore kanë eksploruar lidhjen midis karakteristikave të personalitetit të edukatorëve, tipareve, perceptimeve dhe pikëpamjeve në lidhje me vetë-efikasitetin (Granziera & Perera, 2019). Një përpjekje kërkimore, që përfshin 200 mësimdhënës u ndërmor në Indi për të hetuar marrëdhënien midis karakteristikave të personalitetit dhe vetë-efikasitetit. Gjetjet treguan, se ekstraversioni, pranueshmëria, hapja ndaj përvojës dhe ndërgjegjshmëria shfaqën korrelacione veçanërisht pozitive me vetë-efikasitetin; anasjelltas,

neurotizmi tregoi një korrelacion dukshëm negativ (Pandey & Kavitha, 2015). Në përputhje me këto gjetje, hulumtimi nga Ramdani et al. (2021) zbuloi, se karakteristika të tilla si ndërgjegjshmëria dhe hapja ndaj përvojës për të përjetuar parashikuan ndjeshëm vetë-efikasitetin midis edukatorëve të shkencës në Indonezi. Gjetje të tilla nënkuptojnë, se përfshirja e vlerësimeve të personalitetit mund të rrisë efektivitetin e programeve të trajnimit të mësimitdhënësve. Hulumtimet shtesë arritën në përfundime të krahasueshme, por i lidhën ato me motivimin. Hulumtimet e fundit, përfshirë meta-analizën e Burić dhe Kim (2022), tregojnë se tiparet e personalitetit ndikojnë ndjeshëm në motivimin dhe angazhimin profesional të mësimitdhënësve para shërbimit, duke sugjeruar se integrimi i këtyre dimensioneve në programet e edukimit të mësimitdhënësve mund të përmirësojë dukshëm rezultatet arsimore. Një studim bashkëkohor nga Johnson (2023) e vërteton këtë përfundim, duke vëzhguar se përvojat e mësimitdhënësve, duke përfshirë zotërimin personal dhe takimet mëkëmbëse, luajnë një rol vendimtar në formësimin e besimeve të tyre të vetë-efikasitetit. Gjetjet tregojnë, se karakteristikat e personalitetit mund të ndikojnë në vetësigurimin e mësimitdhënësve në kompetencat e tyre, duke ndikuar kështu në efikasitetin e tyre të përgjithshëm të mësimitdhënies.

Një studim i kryer në Besut, Malajzi, tregoi rezultate të tjera interesante, me synimin për të parë korrelacionin midis dy variablave. Ata gjetën lidhje të forta midis ndërgjegjës, pranueshmërisë, hapjes dhe vetë-efikasitetit (Ismail & Abd Wahid, 2018). Një studim rasti i kryer në Kolorado gjeti rezultate paksa të ndryshme, ku ekstraversioni dhe pajtueshmëria ishin cilësitë më të rëndësishme të personalitetit për mësimitdhënësit dhe studentët në inkurajimin e pjesëmarrjes së studentëve. Megjithatë ndërgjegjshmëria ishte komponenti më i rëndësishëm për përfshirjen afatgjatë, mësimitdhënësit, që shënuan rezultate më të mira në këto fusha, ishin më të përgatitur për të inkurajuar përfshirjen (Sandlin, 2019). Meta-analiza e Kim et al. e vitit 2019 e 25 studimeve kërkimore tregon një korrelacion negativ midis djegies dhe stabilitetit emocional, ekstraversionit dhe ndërgjegjshmërisë, ndërsa ekziston një korrelacion pozitiv midis efektivitetit të mësimitdhënësit dhe dimensioneve të personalitetit të Pesës së Madhe (përveç pajtueshmërisë). Anasjelltas, një studim në Afrikën e Jugut synoi të hetonte marrëdhënien e mundshme midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit, duke shqyrtuar nëse ekstraversioni dhe neuroticizmi ndikuan në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve, por nuk gjeti asnjë lidhje midis këtyre tipareve të personalitetit dhe besimeve të vetë-efikasitetit (Ngidi & Ngidi, 2019). Si përfundim, studimet më të fundit kanë treguar një lidhje të dallueshme midis

karakteristikave të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të edukatorët. Karakteristikat si ndërgjegjshmëria, hapja ndaj përvojës, ekstraversioni dhe pranueshmëria janë pranuar si tregues të rëndësishëm të vetë-efikasitetit, që ndikojnë në besimin e edukatorëve në aftësitë e tyre, motivimin dhe efektivitetin e përgjithshëm në arsim. Duke i ekzaminuar këto marrëdhënie ndërmjet mësimdhënësve në shërbim në Kosovë dhe duke vlerësuar karakteristikat, duke përfshirë faktorë të tjerë të ndërlidhur, ky studim synoi të adresojë këtë boshllëk informacioni. Është i pari, që shqyrton nga afër personalitetin e mësimdhënësit, si një komponent themelor i fushës së tyre të punës. Ndërsa peizazhi arsimor evoluon, kapja e marrëdhënies midis personalitetit dhe vetë-efikasitetit do të jetë thelbësore për rritjen e performancës së mësimdhënësve dhe rritjen e rezultateve të nxënësve.

Disa studime u përqopën të kuptonin dhe analizonin marrëdhënien midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve. Një studim i fundit i kryer me 200 mësimdhënës në Karaikal Regaion zbuloi një lidhje pozitive të rëndësishme midis ekstraversionit, pranueshmërisë, hapjes ndaj përvojës dhe ndërgjegjshmërisë ndaj vetë-efikasitetit. Për më tepër, ata gjetën një korrelacion të rëndësishëm negativ midis tiparit të pestë të personalitetit - neuroticizmit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësit e shkollave të mesme. (Pandey & Kavitha, 2015). Një tjetër studim i ngjashëm i kryer në Serbi në vitin 2013 me 173 mësimdhënës, tregoi se dimensionet bazë të personalitetit (Pesëshja e Madhe) ishin të përfaqësura dobët, por ato duket, se janë parashikues domethënës të vetë-efikasitetit të mësimdhënësve, gjë që mund të shpjegojë një pjesë të dallimeve në nivelin e raportuar të vetë-efikasitetit. Një studim tjetër, që synonte të analizonte lidhjen midis llojeve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit zbuloi, se perceptimet e vetë-efikasitetit të mësimdhënësve para shërbimit ishin të larta. Rezultatet treguan gjithashtu, se ka nivele pozitive të moderuara dhe të larta të raportit midis llojeve të personalitetit dhe perceptimeve të vetë-efikasitetit të mësimdhënësve studentë (Güngör et al., 2014). Një grup kërkimesh nga Koreja e Jugut synonin të hulumtonin marrëdhënien midis personalitetit, ndjenjës së efikasitetit dhe stresit të perceptuar midis mësimdhënësve koreanë. Për këtë studim u rekrutuan gjithsej 137 mësimdhënës, që punonin në shkollat fillore dhe të mesme të vendosura në Seul, Koreja e Jugut. Pjesëmarrësve iu administrua Inventari i Temperamentit dhe Karaktereve, Shkalla e Ndjesisë së Efikasitetit tek Mësimdhënësit (TSES) dhe Shkalla e Stresit të Perceptuar. TSES ishte i lidhur negativisht me shmangien e dëmit dhe i lidhur pozitivisht me këmbënguljen, vetë-drejtimin, bashkëpunimin dhe vetë-tejkalimin

(Park, Kim & Cho, 2016). Për më tepër, një studim i zbatuar në vitin 2013, kishte për qëllim të shqyrtonte marrëdhëniet midis tipareve të personalitetit të mësimitdhënësve të shkencave para shërbimit, vetë-rregullimit akademik dhe vetë-efikasitetin të mësimitdhënies, duke propozuar dhe testuar një model konceptual (mostra 1794 mësimitdhënës para shërbimit) shkalla TSES, Inventari Pesë Faktorësh NEO dhe Pyetësi i strategjive të motivuara për mësim, janë përdorur në këtë studim, përkatësisht në mësimitdhënien vetë-efikase, personalitetit dhe vetë-rregullimit akademik. Në këtë studim kemi rezultate të ndryshme krahasuar me studimet e tjera të përmendura më lart, ku pajtueshmëria, neuroticizmi, ishin të lidhura pozitivisht me dimensione të ndryshme të vetë-efikasitetit të mësimitdhënies, ndërsa hapja ndaj përvojës rezultoi të ishte e lidhur negativisht me këto rezultate (Senler & Sungur-Vural, 2013). Një studim tjetër i kryer në rrethin Besut, Setiu konstatoi praninë e një lidhjeje të rëndësishme midis tiparit të hapjes, ndërgjegjshmërisë dhe pranueshmërisë me vetë-efikasitetin. Megjithatë dimensionet e ekstraversionit dhe neuroticizmit nuk treguan ndonjë korrelacion domethënës me vetë-efikasitetin (Ismail & Abd Wahid, 2018).

Gjetjet e Bozgeyikli (2017) tregojnë, se të gjitha nën-dimensionet e tipareve të personalitetit shpjegojnë 33.1% të variancës në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve. Rezultatet e analizës së regresionit treguan, se ndërgjegjshmëria ($\beta = .245$) ishte parashikuesi më i fuqishëm i vetë-efikasitetit, e ndjekur nga hapja ndaj përvojës ($\beta = .204$), ekstraversioni ($\beta = .189$), ndërsa neuroticizmi ($\beta = -.167$) dhe pajtueshmëria ($\beta = -.109$) kishin një ndikim negativ në vetë-efikasitet (Bozgeyikli, 2017). Në studime të tjera në të cilat u hulumtua marrëdhënia midis tipareve të personalitetit dhe përbërësve të qëndrueshmërisë psikologjik (p.sh. Chen, 2013), u zbulua, se kishte një marrëdhënie pozitive midis ndërgjegjshmërisë dhe vetë-efikasitetit. Në studimin e Wang et al. (2021), u konstatua gjithashtu, se kishte një lidhje pozitive midis vetë-efikasitetit dhe ekstraversionit, ndërgjegjshmërisë, pajtueshmërisë dhe hapjes.

Në përmblledhje, ekziston një lidhje e fuqishme midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve. Ndërgjegjshmëria, ekstraversioni dhe pranueshmëria kanë një ndikim pozitiv në besimin e mësimitdhënësve në aftësitë e tyre, ndërsa neuroticizmi duket se ka një ndikim negativ ose të papërfillshëm. Studimet tregojnë gjithashtu, se programet e zhvillimit profesional mund të përfitojnë nga përfshirja e elementeve të personalitetit në trajnimet për mësimitdhënësit. Për të ndërtuar një sistem arsimor më efektiv, është e nevojshme të thellohen më tej hulumtimet mbi ndërveprimin midis personalitetit dhe vetë-efikasitetit dhe të përpilohen strategji të personalizuar për zhvillimin e mësimitdhënësve.

2.2.2 Dallimet gjinore në vetë-efikasitet dhe personalitetin e mësimehdhënsve

Studimet mbi dallimet gjinore në vetë-efikasitet dhe personalitet kanë prodhuar gjetje të ndryshme, duke reflektuar ndikime komplekse biologjike, sociale dhe kulturore. Vetë-efikasiteti i mësimehdhënsve ndikohet jo vetëm nga tiparet e tyre të personalitetit, por edhe nga pritshmëritë shoqërore dhe përvoja profesionale. Një pjesë e literaturës sugjeron, se gratë zakonisht shfaqin nivele më të larta të ndërgjegjshmërisë dhe pranueshmërisë, ndërsa burrat raportojnë nivele më të larta të ekstraversionit dhe stabilitetit emocional (Costa et al., 2001). Megjithatë, se sa këto dallime ndikojnë në vetë-efikasitetin e tyre, mbetet një çështje e hapur për diskutim. Një numër studimesh kanë eksploruar ndikimin e gjinisë në vetë-efikasitetin e mësimehdhënsve, megjithatë rezultatet nuk janë të njëjta në të gjitha kontekstet. Disa hulumtime kanë treguar, se gratë kanë vetë-efikasitet më të lartë në krahasim me burrat (Šabić et al., 2021; Zahoor et al., 2019). Këto rezultate mund të lidhen me faktin, se gratë shpesh ndjekin një qasje më të strukturuar dhe të kujdesshme ndaj mësimehdhënies, e cila është e lidhur me ndërgjegjshmërinë, një tipar që ka treguar një ndikim të rëndësishëm pozitiv në vetë-efikasitet (Granziera & Perera, 2019).

Një studim i kryer nga Özdemir & Özkan (2018) nuk identifikoi ndonjë korrelacion të fortë midis gjinisë dhe perceptimeve të vetë-efikasitetit. Rezultate të ngjashme kanë dalë edhe nga hulumtimet e Tschannen-Moran dhe Hoy (2001), të cilët argumentojnë, se faktorët e mjedisit profesional dhe përvojës kanë një ndikim më të madh në vetë-efikasitetin e mësimehdhënsve sesa gjinia. Në një studim të madh ndërkombëtar mbi tiparet e personalitetit, Costa, Terracciano dhe McCrae (2001) analizuan të dhënat e Inventarit të Personalitetit NEO në 26 vende të ndryshme dhe zbuluan, se gratë raportuan nivele më të larta të neuroticizmit, pajtueshmërisë dhe hapjes ndaj ndjenjave, ndërsa burrat kishin rezultate më të larta në këmbëngulje dhe hapje ndaj ideve. Këto dallime mund të ndikojnë në mënyrën se si mësimehdhënsit përjetojnë dhe zhvillojnë vetë-efikasitetin e tyre në praktikën arsimore.

Ndikimi i kulturës dhe normave sociale në formësimin e personalitetit dhe vetë-efikasitetit është një faktor kyç në interpretimin e këtyre rezultateve. Në disa shoqëri, pritshmëritë tradicionale ndaj gjinive mund të ndikojnë në mënyrën se si mësimehdhënsit e perceptojnë aftësinë e tyre për të ndikuar në mësimehdhënie dhe procesin edukativ (Stewart &

Ostrove, 1998). Një studim i Viken et al. (1994) me binjakë finlandezë tregoi, se gratë kishin tendencën ta ulnin nivelin e neuroticizmit me kalimin e moshës, ndërsa burrat nuk ndryshonin në këtë aspekt. Përveç kësaj, disa studime tregojnë, se ndikimi i gjinisë në vetë-efikasitet mund të jetë më i dukshëm te mësimdhënësit e rinj sesa te ata me përvojë. Një analizë longitudinale nga Helson et al. (1997) sugjeroi, se vetëbesimi dhe aftësitë përballuese të grave përmirësohen me kalimin e viteve, çka mund të nënkuptojë, se dallimet gjinore në vetë-efikasitet zvogëlohen me përvojën profesionale.

Duke analizuar ndikimin e tipareve të personalitetit në vetë-efikasitet, hulumtimet tregojnë se karakteristika si ndërgjegjshmëria dhe ekstraversioni janë parashikues shumë më të fuqishëm të vetë-efikasitetit sesa faktorët demografikë, përfshirë gjininë. Meta-analizat e mëdha në psikologjinë organizative dhe arsimore theksojnë se tiparet e personalitetit lidhen në mënyrë më të qëndrueshme me një sërë rezultatesh psikologjike dhe profesionale, duke përfshirë vetë-efikasitetin (Judge & Bono, 2001). Për shembull, një studim i Sandlin (2019) në Kolorado tregoi, se ekstraversioni dhe pajtueshmëria kishin një ndikim të rëndësishëm në mënyrën se si mësimdhënësit ndërvepronin me nxënësit e tyre dhe zhvillonin besimin në aftësitë e tyre pedagogjike. Në studimin e Ngidi & Ngidi (2019), i cili u fokusua në Afrikën e Jugut, nuk u gjetën lidhje të drejtpërdrejta midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit të ndikuara nga gjinia. Kjo sugjeron, se efektet gjinore mund të jenë të ndërmjetësuara nga faktorë të tjerë, si kultura profesionale dhe përvoja në arsim.

Dallimet gjinore në vetë-efikasitet dhe personalitetin e mësimdhënësve mbeten një fushë komplekse studimi. Ndërkohë që disa studime tregojnë, se gratë kanë një vetë-efikasitet më të lartë në krahasim me burrat, të tjera nuk gjejnë dallime domethënëse. Diferencat në tiparet e personalitetit midis gjinive sugjerojnë, se ndërgjegjshmëria dhe hapja ndaj përvojave luajnë një rol më të madh në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve sesa gjinia në vetvete.

Në praktikë, këto gjetje nënkuptojnë, se programet e trajnimit të mësimdhënësve duhet të përqendrohen në zhvillimin e vetë-efikasitetit përmes metodave, që forcojnë ndërgjegjshmërinë dhe aftësitë përballuese, pavarësisht nga gjinia. Për më tepër, duke pasur parasysh ndikimin e faktorëve kulturorë dhe përvojës profesionale, studimet e ardhshme duhet të eksplorojnë më tej se si ndryshon vetë-efikasiteti i mësimdhënësve me kohën dhe në kontekste të ndryshme arsimore.

2.2.3 Dallimet midis mësimdhënësve të STEM dhe shkencave shoqërore

Hulumtimet tregojnë pabarazi të dukshme në nivelet e vetë-efikasitetit në lidhje me mësimin e lëndëve specifike, veçanërisht në kuadër të STEM (Shkencë, Teknologji, Inxhinieri, Arte dhe Matematikë) dhe shkencave sociale. Edukatorët në profesionet STEM shpesh raportojnë nivele më të larta të vetë-efikasitetit sesa ata në shkencat sociale. Ky model mund të nënkuptojë nevojat specifike mësimore të fushave STEM, ku vetë-efikasiteti shpesh përputhet me metodologjitë e përqendruara te studenti dhe të bazuara në kërkim, të lidhura me angazhimin dhe efektivitetin e përmirësuar në klasë. Një studim nga Margot dhe Kettler (2021) ilustron këtë pohim, duke zbuluar se edukatorët STEM me vetë-efikasitet më të lartë përdorin metoda më integruese, ndërsa instruktorët e shkencave sociale mund të përfitojnë nga trajnime shtesë për të rritur vetë-efikasitetin e tyre (Kim et al., 2019; Sandlin, 2019). Rezultatet sugjerojnë, se tiparet e personalitetit si ekstraversioni dhe ndërgjegjshmëria rrisin besimin në kontekste të ndryshme mësimore, duke mbështetur zhvillimin e synuar profesional që inkurajon qasje ndërvepruese në të gjitha fushat. Në mënyrë të ngjashme, Siddiq & Scherer (2016) analizuan vetë-efikasitetin dhe aftësinë e instruktorëve të matematikës për të integruar teknologjinë në mësimdhënie, duke treguar se kompetencat digjitale ndikojnë në mënyrë të konsiderueshme në efektivitetin e tyre profesional. Megjithatë, studimi nuk ofroi një krahasim të drejtpërdrejtë me mësimdhënësit e shkencave sociale. Duke marrë parasysh sa më sipër, hulumtimet në këtë fushë paraqesin rezultate jo përfundimtare lidhur me rolin e gjinisë në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve, me disa studime që identifikojnë pabarazi të dukshme dhe të tjera që sugjerojnë efekte minimale. Megjithatë, informacioni në lidhje me tiparet e personalitetit, profilet dhe ndryshimet midis edukatorëve të shkencave sociale dhe STEAM është i pamjaftueshëm, edhe pse disa përfundime tregojnë një domosdoshmëri për kërkime shtesë në këto fusha.

2.2.4 Vetë-efikasiteti i mësimdhënësve: Mosha, përgatitja profesionale dhe motivimi

Hulumtimet mbi marrëdhënien midis vetë-efikasitetit të mësimdhënësve dhe faktorëve si mosha dhe përgatitja profesionale kanë dhënë rezultate të ndryshme. Vetë-efikasiteti, i përkufizuar si besimi i një mësimdhënësi në aftësinë e tij për të menaxhuar dhe lehtësuar në

mënyrë efektive procesin mësimor, ndikohet nga faktorë të ndryshëm personalë dhe kontekstualë (Bandura, 1997). Një studim i kryer në Kenia analizoi ndikimin e moshës në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve të shkollave të mesme. Duke përdorur një mostër prej 327 mësimdhënësish, ky studim përdori metoda sasiore dhe cilësore për të vlerësuar vetë-efikasitetin në grupe të ndryshme moshe. Rezultatet treguan, se mosha nuk kishte ndonjë ndikim të rëndësishëm statistikisht në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Megjithatë, të dhënat cilësore sugjeruan, se mosha mund të ndikojë në vetë-efikasitetin në fusha të caktuara, si menaxhimi i klasës, ku mësimdhënësit me më shumë përvojë raportuan besim më të lartë në aftësinë e tyre për të menaxhuar klasat në mënyrë efektive (Odanga & Aloka, 2024). Në kontrast me këto gjetje, një studim i përqendruar në mësimdhënësit e gjuhëve të huaja (përveç anglishtes) eksploroji marrëdhënien midis vetë-efikasitetit, moshës dhe viteve të përvojës mësimore. Studimi sasior korrelacional, zbuloi, se as mosha dhe as përvoja e mësimdhënies nuk ishin parashikues të rëndësishëm të vetë-efikasitetit të mësimdhënësve. Kjo sugjeron, se faktorë të tjerë, përveç moshës dhe përvojës, mund të luajnë një rol më të rëndësishëm në formimin e vetë-efikasitetit të mësimdhënësit e gjuhëve të huaja (Svirska-Otero, 2022).

Hulumtime të mëtejshme kanë shqyrtuar ndikimin e zhvillimit profesional në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Një studim analizoi lidhjet midis viteve të përvojës mësimore, orëve të zhvillimit profesional dhe vetë-efikasitetit në tre fusha: angazhimi i nxënësve, strategjitë mësimore dhe menaxhimi i klasës. Rezultatet treguan, se, ndërsa vitet e përvojës parashikuan një vetë-efikasitet më të lartë në strategjitë mësimore dhe menaxhimin e klasës, numri i orëve të zhvillimit profesional nuk ndikoi në mënyrë të rëndësishme në nivelin e vetë-efikasitetit. Ky rezultat thekson rëndësinë e cilësisë dhe rëndësisë së aktiviteteve të zhvillimit profesional mbi thjesht sasinë e tyre (Klassen & Tze, 2014). Gjithashtu, është eksploruar roli i vlerave personale dhe tipareve të personalitetit në formësimin e vetë-efikasitetit të mësimdhënësve. Një studim i botuar në *Frontiers in Psychology* theksoi, se mësimdhënësit me nivele të larta vetë-efikasiteti përjetojnë kënaqësi më të madhe në punë dhe më pak stres të lidhur me profesionin. Ky hulumtim nënvizoi rëndësinë e të kuptuarit të faktorëve paraprakë të vetë-efikasitetit, duke sugjeruar, se vlerat personale dhe tiparet e personalitetit kontribuojnë ndjeshëm në besimin e një mësimdhënësi në aftësitë e tij profesionale (Zee & Koomen, 2016).

Më tej, është studiuar edhe ndikimi i teknologjisë së re në klasë në lidhje me vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Një studim sasior analizoi faktorë si mosha e mësimdhënësit, vitet

e përvojës mësimore, cilësia e zhvillimit profesional dhe vetë-efikasiteti për të përcaktuar marrëdhënien e tyre me integrimin e teknologjisë. Rezultatet treguan, se asnjë nga këta faktorë, duke përfshirë moshën dhe përvojën, nuk luajtën një rol të rëndësishëm në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve në përdorimin e teknologjisë. Kjo sugjeron, se faktorë të tjerë, ndoshta të lidhur me qëndrimet ndaj teknologjisë ose mbështetjen institucionale, mund të jenë më me ndikim në këtë aspekt (Tondeur et al., 2017). Sa i përket të kuptuarit se si zhvillohet, mirëmbahet ose ndryshohet personaliteti gjatë fazave të ndryshme të jetës së individit, studimi rishikues nga Roberts et al. (2003) jep të dhëna për kategorizimin në mënyrë racionale të një shumëllojshmërie të gjerë të matjeve të personalitetit në pesë fushat e mëdha dhe përmbledhi modele të ndryshimit të nivelit mesatar, që ishin të qëndrueshme në të gjitha studimet. Studimi arriti në përfundimin se, në përgjithësi, ndërgjegjshmëria dhe pajtueshmëria priren të rriten gjatë moshës madhore, neuroticizmi tenton të ulet, hapja ndaj përvojës tregon rezultate të përziera nëpër studime dhe ekstraversioni nuk tregon model të përgjithshëm ndryshimi në nivel faktori. Një studim tjetër arriti në përfundimin, se mosha është një faktor në rezultatet e tipareve të personalitetit. Ndërgjegjshmëria dhe pajtueshmëria u rritën gjatë moshës madhore të hershme dhe të mesme me ritme të ndryshme; neuroticizmi ra te femrat, por te meshkujt nuk ndryshoi. Shumëllojshmëria në modelet e ndryshimit sugjeron, se tiparet e Pesëshës së Madhe janë dukuri komplekse, që i nënshtrohen një sërë ndikimesh zhvillimore (Srivastava, 2003).

Një element shumë i rëndësishëm që lidhet me performancën e përgjithshme të mësimdhënësve është edhe *motivimi* i tyre, dhe studimet tregojnë një lidhje të ngushtë midis motivimit të mësimdhënësve, vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit. Mësimdhënësit, që shfaqin tipare pozitive të personalitetit, si ekstraversioni dhe ndërgjegjshmëria, janë më të motivuar dhe kanë një vetë-efikasitet më të lartë, çka ndikojnë në performancën e tyre në klasë (Ariani, 2013; Klassen & Tze, 2014). Motivimi i brendshëm, i nxitur nga pasioni për mësimdhënien dhe besimi në aftësitë e veta, është një faktor kyç, që kontribuon në rritjen e vetë-efikasitetit të mësimdhënësve (Mahler, Großschedl, & Harms, 2018). Përkundrazi, tiparet si neuroticizmi mund të zvogëlojnë motivimin dhe besimin e mësimdhënësve në aftësitë e tyre (Barni et al., 2019).

Në përmbledhje, ndërkohë që disa studime tregojnë, se vitet e përvojës mësimore mund të përmirësojnë aspekte të caktuara të vetë-efikasitetit, si strategjitë mësimore dhe menaxhimi i klasës, mosha e mësimdhënësit nuk duket të jetë një parashikues i qëndrueshëm. Ndikimi i

zhvillimit profesional në vetë-efikasitet duket, se varet më shumë nga cilësia dhe rëndësia e tij sesa nga kohëzgjatja. Vlerat personale, tiparet e personalitetit dhe faktorët kontekstualë luajnë gjithashtu role kyçe në formësimin e besimeve të mësimdhënësve mbi vetë-efikasitetin e tyre. Këto gjetje theksojnë natyrën e ndërlikuar të vetë-efikasitetit dhe nevojën për një qasje gjithëpërfshirëse, kur shqyrtohen faktorët që ndikojnë në besimin e mësimdhënësve në aftësitë e tyre profesionale.

2.2.5 Ndikimi i kontekstit rural dhe urban

Studimet, që krahasojnë vetë-efikasitetin e mësimdhënësve në zonat rurale dhe urbane, janë të kufizuara. Megjithatë, një hulumtim i përfshirë në një mostër prej 100 mësimdhënësish nga të dyja zonat nuk gjeti dallime të rëndësishme statistikore në qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës, duke sugjeruar se vendbanimi nuk ndikon ndjeshëm në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve (Universiteti i Prishtinës, 2023). Në përgjithësi, ekzistojnë disa dallime midis shkollave rurale dhe atyre urbane. Një nga dallimet kryesore është shpërndarja e pabarabartë e burimeve financiare dhe njerëzore. Shkollat në zonat rurale shpesh përballen me mungesë të mësimdhënësve të kualifikuar dhe infrastrukturë joadekuatë, gjë që ndikon negativisht në cilësinë e arsimit të ofruar (KEC, 2023). Për më tepër, shkollat rurale mund të kenë një numër më të vogël nxënësish, duke çuar në klasa me më pak nxënës dhe ndonjëherë në mbylljen e shkollave të vogla për shkak të mungesës së nxënësve. Nga ana tjetër, shkollat urbane shpesh janë të mbingarkuara, me klasa të mëdha dhe mungesë hapësirash, duke ndikuar në cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënësve (Trudi, 2022). Kushtëzimet lokale dhe përparësitë kulturore në ambientet urbane gjithashtu kontribuojnë në dallimet midis shkollave rurale dhe urbane. Në zonat urbane, mundësitë për aktivitete kulturore dhe arsimore jashtëshkollore janë më të shumta, duke pasuruar përvojën arsimore të nxënësve. Në kontrast me këtë, shkollat rurale mund të kenë më pak akses në këto mundësi, duke kufizuar përvojat e nxënësve (Këshilli i Evropës, 2021).

Në përmblledhje, ndërsa vetë-efikasiteti i mësimdhënësve mund të mos ndryshojë ndjeshëm midis zonave rurale dhe urbane, ekzistojnë dallime të rëndësishme në aspektet strukturore dhe resurset e disponueshme në shkollat e këtyre zonave. Adresimi i këtyre pabarazive është thelbësor për të siguruar një arsim cilësor dhe të barabartë për të gjithë nxënësit, pavarësisht vendbanimit të tyre.

2.2.6 Ndërmjetësimi i faktorëve socialë dhe kulturorë në marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit

Marrëdhënia midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit formësohet jo vetëm nga faktorët psikologjikë individualë, por edhe nga kontekstet më të gjera shoqërore dhe kulturore. Shoqëritë ndikojnë në perceptimet, që individët kanë për veten, në sistemet e tyre të besimit dhe në sjelljet e tyre, duke ndikuar kështu si në zhvillimin e tipareve të personalitetit, ashtu edhe në kontributin e tyre në vetë-efikasitet. Duke u mbështetur në Teorinë sociokulturore të Vygotsky-t, që u shpjegua më lart, kjo analizë eksploron, se si normat shoqërore, traditat, pritshmëritë familjare, mjediset profesionale dhe vlerat kulturore ndërmjetësojnë marrëdhënien midis personalitetit dhe vetë-efikasitetit tek mësimdhënësit. Vëmendje e veçantë i kushtohet kontekstit të Kosovës, ku traditat historike, sociale dhe arsimore kanë një ndikim të rëndësishëm në formësimin e identitetit profesional të mësimdhënësve. Janë disa aspekte kryesore, që ndikojnë, siç janë normat shoqërore, tradita në familje, aspekti social dhe mbështetja kolegjiale, të cilat do të elaborohen më poshtë.

Roli i normave shoqërore dhe kulturore në zhvillimin e personalitetit dhe vetë-efikasitetit:

Teoritë sociokulturore sugjerojnë, se personaliteti nuk është një tipar i lindur në mënyrë të pavarur, por formësohet aktivisht nga mjedisi shoqëror. Bandura (2002) argumenton, se vetë-efikasiteti mësohet përmes vëzhgimit, përf forcimit dhe narrativave kulturore të përbashkëta. Në kulturat kolektiviste, si Kosova, individët shpesh e mbështesin vetë-efikasitetin e tyre tek validimi i grupit, përf forcimi familjar dhe përputhja me pritshmëritë kulturore. Mësimdhënësit në këto shoqëri mund të ndjejnë vetë-efikasitet më të lartë, nëse roli i tyre është i respektuar dhe i validuar nga rrethi social (Hofstede, 2001). Një studim i Klassen et al. (2010) zbuloi, se mësimdhënësit në kulturat kolektiviste mbështeten më shumë tek përf forcimi social dhe familjar për vetë-efikasitetin e tyre sesa ata në shoqëritë individualiste. Kjo tregon, se pritshmëritë kulturore jo vetëm ndikojnë në zhvillimin e vetë-efikasitetit, por edhe në tiparet e personalitetit që vlerësohen si të dëshirueshme për një mësimdhënës.

Ndikimi i familjes dhe roli i traditave ndërgjeneratave në mësimdhënie:

Hulumtimet sugjerojnë, se mësimdhënësit, që vijnë nga familje me histori të gjatë në arsim, kanë më shumë gjasa të zhvillojnë vetë-efikasitet të lartë për shkak të ekspozimit të

herëshëm ndaj qëndrimeve dhe aftësive të lidhura me mësimdhënien (Watt & Richardson, 2007). Në Kosovë, shumë mësimdhënës ndjekin këtë profesion për shkak të ndikimit familjar, ku mësimdhënia shihet si një karrierë e qëndrueshme dhe (deri diku), e respektuar. Kjo është në përputhje me konceptin e "nxënësisë së vëzhgimit" të Lortie (1975), sipas të cilit individët, që rriten në mjedise arsimore, krijojnë skema të brendshme të mësimdhënies, duke forcuar vetë-efikasitetin e tyre. Një studim cilësor i Barni et al. (2019) tregoi, se mësimdhënësit, që vijnë nga familje me arsimtarë, kanë prirje më të lartë për ndërgjegjshmëri dhe hapje ndaj përvojave, pasi ambienti i tyre shoqëror ka nxitur vlera si disiplina, struktura dhe përshtatshmëria, dhe të gjitha këto, janë të lidhura me një vetë-efikasitet të lartë. Studimet tregojnë gjithashtu, se mësimdhënësit, që zgjedhin profesionin për shkak të pritshmërive të jashtme dhe jo për motivim personal, shpesh përballen me vetë-efikasitet të ulët, veçanërisht kur hasin sfida profesionale (Gu & Day, 2013).

Ndikimi i socializimit profesional dhe rrjeteve kolegjiale në formimin e identitetit të mësimdhënësit:

Pasi individët hyjnë në profesion, ndërveprimet me kolegët dhe rrjetet profesionale luajnë një rol vendimtar në formësimin e tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të tyre (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Një studim i Johnson & Birkeland (2003) tregoi, se mësimdhënësit, që punojnë në mjedise mbështetëse, raportojnë vetë-efikasitet më të lartë sesa ata që ndodhen në shkolla me kultura të dobëta profesionale. Nga studimet në Kosovë, është ardhur në përfundim, që mentorimi cilësor ndikon pozitivisht në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve të rinj, duke rritur besimin e tyre në aftësitë pedagogjike dhe përgatitjen për sfidat e mësimdhënies. Mësimdhënësit, që marrin mbështetje efektive, ndihen më të sigurt dhe të motivuar, ndërsa mungesa e mentorimit mund të ulë vetë-efikasitetin e tyre (Nikoçeviq-Kurti & Saqipi, 2022).

Përveç ndërlidhjeve të variablave, që u shqyrtuan në këtë kapitull, vetë-efikasiteti i mësimdhënësit u studiua gjithashtu në korrelacion me variabla të tjerë si vlerat e ruajtjes/konservimit. Një studim i fundit i kryer në vitin 2019 zbuloi, se vlerat e ruajtjes ishin të lidhura pozitivisht me ndjenjën e vetë-efikasitetit, pavarësisht nga lloji dhe niveli i motivimit për mësimdhënie. Më interesante, marrëdhëniet midis hapjes dhe vetë-efikasitetit nga njëra anë, dhe vetë-tejkalimit dhe vetë-efikasitetit nga ana tjetër, ndryshonin në varësi të motiveve të mësimdhënësve (Barni et al., 2019). Efikasiteti i mësimdhënësit ka dëshmuar të jetë i lidhur fort

me shumë rezultate të tjera arsimore si këmbëngulja, entuziazmi, përkushtimi dhe sjellja e mësimdhënësve dhe rezultatet e nxënësve si arritja, motivimi dhe besimet në vetë-efikasitetin (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Një studim i kryer në Iran u përpoq të shqyrtonte vlefshmërinë dhe besueshmërinë e shkallës së vetë-efikasitetit të mësimdhënësve (mostra 280 mësimdhënës). Gjetjet e këtij studimi ekspozuan një strukturë katër faktorësh (vetë-efikasiteti mësimor, efikasiteti për të krijuar klimë pozitive në shkollë, efikasiteti për të përfshirë komunitetin dhe efikasiteti për të ndikuar në vendimmarrje). Për ta përmbledhur, rezultatet treguan, se vetë-efikasiteti i mësimdhënësve ishte një instrument i besueshëm dhe i vlefshëm për mostrën e tyre (Karbasi & Samani, 2016). Nga ana tjetër, personaliteti i mësimdhënësit është studiuar po ashtu në korrelacion me shumë variabla të tjerë. Hulumtuesit Aziz Ahmad Tahir dhe Ahmad Farooq Shah (2012) shqyrtuan më tej marrëdhënien e personalitetit të mësimdhënësit të perceptuar nga studentët, me arritjet akademike të studentëve. Objektivi kryesor i studimit të tyre ishte të vlerësonin perceptimet e studentëve rreth pesë dimensioneve të personalitetit të mësimdhënësve të tyre, dhe të identifikonin marrëdhëniet midis këtyre pesë dimensioneve të personalitetit të mësimdhënësit dhe arritjeve akademike të nxënësve. Pas analizës së të dhënave, ata arritën në përfundimin se katër tipare të personalitetit, ekstroversioni ($r=+0.52$), pajtueshmëria ($r=+0.39$), ndërgjegjshmëria ($r=+0.28$) dhe hapja ndaj përvojës ($r=+0.09$) korrelojnë pozitivisht me arritjet akademike të nxënësve, ndërsa faktori i pestë i personalitetit të mësimdhënësit, pra neuroticizmi ($r=-0.43$) ishte në korrelacion negativ me arritjet akademike të nxënësve. Edhe në kontekstin e Kosovës, personaliteti është studiuar edhe në raport me variabla të tjerë. Në një studim të kryer në vitin 2017 u gjet një korrelacion pozitiv midis tipareve të personalitetit dhe zgjedhjes për karrierës përmes analizave të kross-tabelimeve, përkatësisht atyre të Phi Cramer's V. Rezultatet nga Phi Cramer's V .208 dhe sig. .000 tregojnë, se profesioni i zgjedhur ka korrelacion domethënës me tiparet e personalitetit të adoleshentëve kosovarë (Jemini-Gashi & Bërxulli, 2017).

Dhe së fundi, autori i një studimi meta-analizë mbi personalitetin e mësimdhënësit, shkoi aq larg sa sugjeroi, se gjetjet mbi personalitetin e mësimdhënësve mund të shërbejnë aktualisht si një pikënisje e mirë për një teori psikologjike më gjithëpërfshirëse të personalitetit të mësimdhënësit në psikologjinë e edukimit (Göncz, 2017).

KAPITULLI III: METODOLOGJIA E STUDIMIT

3.1 Objektivat e kërkimit

Objektivat e këtij studimi, të cekura edhe me lartë tregojnë, se fokusi i studimit të propozuar është, që përmes të dhënave sasiore, të përcaktojë ndërlidhjen midis personalitetit të mësimdhënësit dhe vetë-efikasitetit dhe të analizojë, nëse personaliteti kontribuon, që një mësimdhënës/e të bëhet më i/e mirë në profesionin e tij/saj. Studimi i propozuar, përmes fokus grupeve me mësimdhënës, shqyrton edhe lidhjet midis personalitetit të mësimdhënësit dhe ndjenjës së vetë-efikasitetit në profesionin e tyre , duke eksploruar se si reflektohen faktorët socialë dhe kulturorë në marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit në kontekstin e Kosovës.

3.2 Pyetjet kërkimore

Përmes pyetjeve kërkimore dhe hipotezave përkatëse, ky studim ka ofruar një kuptim të thelluar mbi marrëdhënien midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve, duke shqyrtuar nivelin e tyre, shpërndarjen sipas faktorëve personalë dhe profesionalë, si dhe ndërlidhjen mes këtyre dy konstruksioneve psikologjike. Përmes analizës së hollësishme të të dhënave, studimi ka identifikuar *nëse* dhe në *çfarë* mase tiparet e personalitetit kanë ndikuar dhe parashikuar vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Po ashtu, ai ka trajtuar faktorët socialë dhe kulturorë, që kanë ndikuar në këtë marrëdhënie, duke ofruar një qasje të integruar për të kuptuar dinamikat e personalitetit dhe vetë-efikasitetit në kontekstin e mësimdhënies. Studimi ka eksploruar pyetjet kryesore kërkimore, nën-pyetjet dhe hipotezat përkatëse, si më poshtë:

1. Cilat janë nivelet e tipareve të personaliteti dhe vet-efikasitetit të raportuara nga mësimdhënësit pjesëmarrës?

- 1.1 Çfarë është shpërndarja e tipareve të personalitetit të mësimdhënësve pjesëmarrës në lidhje me faktorët personalë: perspektiva gjinore, prejardhja familjare dhe vendbanimi?

1.2 Çfarë është shpërndarja e tipareve të personalitetit të mësimitdhënësve pjesëmarrës në lidhje me faktorët profesional: formimi akademik, vitet e përvojës dhe profili profesional (matematikë, gjuhë, shkenca natyrore, shkenca shoqërore)?

1.3 Cili është niveli i vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve pjesëmarrës në lidhje me faktorët personalë: perspektiva gjinore, prejardhja familjare dhe vendbanimi?

1.4 Cili është niveli i vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve pjesëmarrës përsa u përket faktorëve profesionalë: formimi akademik, vitet përvojë dhe profili profesional (matematikë, gjuhë, shkenca natyrore, shkenca shoqërore)?

2. Çfarë është ndërlidhja në mes të tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve?

2.1 Çfarë është ndërlidhja në mes të tiparit të personalitetit të hapur ndaj përvojës dhe vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve pjesëmarrës?

2.2 Çfarë është ndërlidhja në mes të tiparit të personalitetit të ndërgjegjshmërisë dhe vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve pjesëmarrës?

2.3 Çfarë është ndërlidhja në mes të tiparit të personalitetit të kstroversionit dhe vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve pjesëmarrës?

2.4 Çfarë është ndërlidhja në mes të tiparit të personalitetit të pajtueshmërisë dhe vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve pjesëmarrës?

2.5 Çfarë është ndërlidhja në mes të tiparit të personalitetit të neuroticizmit dhe vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve pjesëmarrës?

3. Në çfarë mase tiparet e personalitetit ndërlidhen dhe parashikojnë vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve pjesëmarrës?

- Cila nga tiparet e personalitetit do të jetë faktori më parashikues për vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve?

4. Si reflektohen faktorët socialë dhe kulturorë në marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit?

3.3 Hipotezat

Në bazë të qëllimeve të këtij studimi dhe shqyrtimit teorik të literaturës, janë formuluar hipoteza, të cilat synojnë të hedhin dritë mbi marrëdhënien midis tipareve të personalitetit dhe

vetë-efikasitetit të mësimdhënësve. Këto hipoteza mbështeten në korniza të njohura psikologjike, që sugjerojnë, se tiparet e personalitetit mund të kenë një ndikim të konsiderueshëm në perceptimin e individëve për aftësitë e tyre profesionale. Në këtë kontekst, hipotezat e formuluar eksplorojnë natyrën dhe drejtimin e këtyre marrëdhënieve, duke përfshirë lidhjet pozitive dhe negative ndërmjet tipareve specifike të personalitetit dhe vetë-efikasitetit, si dhe potencialin parashikues të personalitetit për vetë-efikasitetin e mësimdhënësve pjesëmarrës. Hipotezat e këtij studimi janë përcaktuar si më poshtë:

- *Hipoteza 1:* Ekziston një korrelacion pozitiv signifikant midis tiparit të personalitetit të hapur ndaj përvojës dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve pjesëmarrës.
- *Hipoteza 2:* Ekziston një korrelacion pozitiv midis tiparit të personalitetit të ndërgjegjshmërisë dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve pjesëmarrës.
- *Hipoteza 3:* Ekziston një korrelacion pozitiv midis tiparit të kstroversionit të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve pjesëmarrës.
- *Hipoteza 4:* Ekziston një korrelacion pozitiv midis tiparit të pajtueshmërisë të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve pjesëmarrës.
- *Hipoteza 5:* Ekziston një korrelacion negativ midis tiparit të neuroticizmit të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve pjesëmarrës.
- *Hipoteza 6:* Tiparet e personalitetit janë faktorë parashikues për vetë-efikasitetin e mësimdhënësve pjesëmarrës.

3.4 Përkufizimi konceptual dhe operacional i variablave

Në këtë seksion, përkufizohen konceptualisht dhe operacionalisht variablat e përdorura në studim, duke sqaruar rolin dhe pozicionin e tyre në analizën kërkimore. Studimi ka marrë në shqyrtim variabla të pavarura, si faktorët demografikë, kontekstualë dhe kulturorë, si dhe tiparet e personalitetit të mësimdhënësve, me qëllim të shqyrtimit të ndikimit të tyre në variablën e varur, vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Për të adresuar këto marrëdhënie, studimi ka ndjekur një kombinim të dizajneve eksplorative, deskriptive dhe korrelacionale, duke synuar të kuptojë, se cilët faktorë ndikojnë dhe parashikojnë më së shumti vetë-efikasitetin. Duke qenë ndërseksional, të dhënat janë mbledhur në një moment të caktuar kohor dhe janë analizuar për të identifikuar marrëdhëniet dhe variancat mes variablave. Gjithashtu, administrimi i instrumenteve

matëse është realizuar në mjediset e shkollave të mesme të ulëta, duke respektuar parimet etike dhe duke siguruar pëlqimin e informuar të pjesëmarrësve për të kontribuar në këtë studim.

- **Variablat e pavarura:** Variablat demografike, kontekstuale, konteksti kulturor, si dhe tiparet e personalitetit të mësimeve.
- **Variabla e varur:** Vetë-efikasiteti i mësimeve
- **Studimi:** Gërshetoi një kombinim dizajnes, duke filluar në radhë të parë me dizajnin eksplorativ e deskriptiv e më pas kaloi në dizajn korrelacional parashikues. U përcaktuan variablat dhe pozicioni i tyre, përkatësisht studimi kishte variablën e pavarur dhe variablën e varur. Krahas analizës deskriptive (përshkruese) dhe marrëdhënies ndërmjet variablave, u analizua edhe niveli i variancës në variablën e varur, i cili mund të shpjegohej me shumë variabla të pavarura, përkatësisht analiza inferenciale. Thënë ndryshe, u kuptua, se cila nga tiparet e personalitetit ishte faktori më parashikues për vetë-efikasitetin e mësimeve.
- **Dimensioni kohor:** Të dhënat u grumbulluan në një kohë të caktuar (qershor -shtator, 2023). Mostra përfshiu vetëm mësimeve, pra ishte dizajni i studimit të vetëm ndër-seksional.
- **Mjedi i kërkimit:** Administrimi i instrumenteve matëse u bë në mjediset e shkollave të mesme të ulëta, në kohën e përshtatshme gjatë qëndrimit të mësimeve në shkollë.
- **Perceptimet e pjesëmarrësve:** Pjesëmarrësit paraprakisht janë informuar për qëllimin e studimit dhe çështjeve të tjera me rëndësi. Fillimisht pjesëmarrësit plotësuan “Pëlqimin për pjesëmarrje”.

3.5 Metodologjia kërkimore

Në këtë studim u përdor një qasje e kombinuar sasiore dhe cilësore për mbledhjen e të dhënave, me qëllim sigurimin e një kuptimi më të plotë dhe të thelluar të variabave të studiuar. Fillimisht, instrumentet për mbledhjen e të dhënave sasiore u pilotuan me një mostër prej 41 mësimeve, për të vlerësuar qartësinë dhe kuptueshmërinë e pyetjeve (ajtemeve) nga pjesëmarrësit. Pyetjet, që nuk ishin mjaftueshëm të qarta në pyetësin për të dhënat

demografike, iu nënshtruan modifikimeve të vogla, . Rezultatet e këtij pilotimi treguan një vlerë të koeficientit të besueshmërisë Alfa e Cronbach-ut prej $\alpha = .70$ për pyetësin në tërësi mbi tiparet e personalitetit dhe $\alpha = .93$ për pyetësin, që mat vetë-efikasitetin. Këto vlera tregojnë një nivel të pranueshëm dhe të lartë të besueshmërisë së instrumenteve, duke sugjeruar se ato janë të përshtatshme për përdorim në studimin kryesor.

3.6 Mostra dhe mostrimi (përzgjedhja)

Ky studim, përfshiu për pjesën sasiore një mostër prej 350 mësimdhënësish në shërbim nga shtatë komunat kryesore të Kosovës, që punojnë në shkollat e mesme të ulëta (klasat 6-9). Nga këta pjesëmarrës, 106 ishin burra (30.3%) dhe 244 gra (69.7%), një shpërndarje, që reflekton përbërjen gjinore të sistemit arsimor parauniversitar në Kosovë, ku mësimdhënësit gra përbëjnë shumicën e stafit pedagogjik. Përzgjedhja e pjesëmarrësve u realizua përmes mostrimit të thjeshtë rastësor, një metodë probabilistike, që siguron përfaqësim të drejtë të popullatës së studiuar. Fillimisht, shkollat urbane dhe rurale u përzgjodhën nga secila komunë në mënyrë proporcionale, duke përfshirë çdo të tetën shkollë në listën e shkollave për çdo komunë. Më pas, u kontaktuan mësimdhënësit e lëndëve për klasat 6-9 për të marrë pjesë në studim.

Madhësia e mostrës u përcaktua, duke përdorur metodën e analizës së fuqisë (Wilson, 2001), ku u llogaritën 18 madhësi të ndryshme të efektit, me një mesatare të efektit prej $\Delta = .30$. Për të zvogëluar mundësinë e gabimit të Tipit I, u vendos një nivel rëndësie (alpha) prej 0.05, ndërsa shmangia e gabimit të Tipit II u siguroi me një probabilitet prej 95%. Bazuar në këto parametra, madhësia minimale e mostrës u llogarit në $n = 116$ ($v = 114 + 2$), sipas standardeve të Cohen (1988). Megjithatë, duke ndjekur praktikën e studimeve të mëparshme (Perolli, 2018) dhe për të siguruar të dhëna të mjaftueshme të fuqisë statistikore, si dhe për të minimizuar efektet e mundshme të të dhënave të mungueshme apo tërheqjes së pjesëmarrësve, mostra u trefishua duke arritur në 350 pjesëmarrës. Bazuar në të dhënat e regjistrimit për vitin shkollor 2022/23 dhe raportin nxënës–mësimdhënës të publikuar nga Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (MASHTI, 2023), numri i përgjithshëm i mësimdhënësve në arsimin e ulët të mesëm në Kosovë vlerësohet të jetë rreth 7,100. Në këtë kontekst, mostra e këtij studimi prej 350 mësimdhënësve përbën afërsisht 4 për qind të popullatës së përgjithshme të mësimdhënësve në këtë nivel arsimor. Duke qenë se përzgjedhja e pjesëmarrësve është bërë në disa komuna dhe në

shkolla të ndryshme, duke përfshirë profile të ndryshme lëndore dhe variacion demografik, mostra konsiderohet e mjaftueshme dhe gjerësisht përfaqësuese për komunitetin e mësimdhënësve të nivelit të mesëm të ulët. Një përqindje e tillë është në përputhje me praktikën kërkimore ndërkombëtare, ku madhësi të ngjashme të mostrave konsiderohen të përshtatshme për analizat korrelative, regresionet dhe krahasimet e grupeve në studime të kësaj natyre.

3. 7 Karakteristikat demografike të mostrës

Ky studim përfshiu një mostër të mësimdhënësve nga shtatë rajonet kryesore të Kosovës: Prishtina, Peja, Gjakova, Ferizaji, Gjiçani, Prizreni dhe Mitrovica. Përzgjedhja e mostrës u bë, duke përfshirë si shkolla urbane ashtu edhe ato rurale, për të siguruar një përfaqësim të balancuar të mësimdhënësve, që punojnë në kontekste të ndryshme arsimore dhe sociale. Kjo qasje mundësoi analizimin e ndryshimeve potenciale mes mësimdhënësve, që punojnë në mjedise të ndryshme dhe ndikimin, që këto kushte mund të kenë në tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin e tyre.

Për komponentin cilësor të studimit, u organizuan dy fokus grupe me gjithsej 20 mësimdhënës nga cikli 6-9. Nga këta, 10 mësimdhënës morën pjesë në fokus grupin e mbajtur në Prishtinë, ndërsa 10 të tjerë në fokus grupin e mbajtur në Gjakovë. Këto dy qytete u përzgjedhën për të reflektuar diversitetin e përvojave dhe konteksteve të mësimdhënies, duke përfshirë perspektivat e mësimdhënësve nga rajone me karakteristika të ndryshme demografike dhe kulturore. Është e rëndësishme të theksohet, se një numër i konsiderueshëm i pjesëmarrësve kishte përvojë pune në më shumë se një komunë ose shkollë, si paralelisht, ashtu edhe në periudha të ndryshme të karrierës së tyre. Kjo ekspozim i mësimdhënësve ndaj konteksteve të ndryshme arsimore e bën analizën edhe më të vlefshme, pasi ofron një pasqyrë më të gjerë mbi ndikimin e faktorëve profesionalë dhe socialë në tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin e tyre. Përfshirja e këtyre mësimdhënësve nga rajone të ndryshme dhe me përvoja të ndryshme ka ndihmuar në krijimin e një panorame më të plotë të faktorëve, që ndikojnë në zhvillimin profesional dhe personal të mësimdhënësve në Kosovë.

Tabela 1*Shpërndarja e mostrës sipas komunës*

Qyteti/komuna	Frekuenca	Përqindja (%)
Prishtina	90	25.7%
Prizren	42	12%
Peja	39	11.1%
Gjakova	36	10.3%
Mitrovica	31	8.9%
Gjilani	51	14.6%
Ferizaj	20	5.7%
Tjetër	41	11.7%
Total	350	100%

Tabela 1 paraqet shpërndarjen e respondentëve sipas komunave në Kosovë. Në total, 350 mësimdhënës morën pjesë në studim. Prishtina kishte përfaqësimin më të lartë me 90 respondentë (25.7% e përgjigjeve të vlefshme), e ndjekur nga Gjilani me 14.6% dhe Prizreni me 12%. Komunitet tjerë si Peja (11.1%), Gjakova (10.3%), Mitrovica (8.9%) dhe Ferizaj (5.7%) ishin gjithashtu të përfaqësuara dhe 41 nga komunitet tjerë (11.7%). Kjo shpërndarje siguron një përfaqësim të gjerë të mësimdhënësve nga rajone të ndryshme të Kosovës, duke mundësuar analizimin e ndryshimeve potenciale bazuar në kontekstin lokal të arsimit.

3.8 Instrumentet për matjen e variablave të studimit

Pyetësorët u administruan fizikisht në shkollë dhe me kërkesë të shkollave një numër më i vogël pyetësorësh (48 pyetësorë) u administruan online. Studimi përfshiu tre pyetësorë, të cilët mund të gjenden në Shtojcën 1:

3.8.1 Inventari i Rishikuar i Personalitetit (BFI)

Tiparet e personalitetit u vlerësuan, duke përdorur Inventarin e Pesë Tipareve të Mëdha të Personalitetit (BFI), një instrument i njohur psikologjik, që mat pesë dimensione (pesë faktorë) kryesore të personalitetit: *Ekstraversioni*, *Neuroticizmi*, *Hapja ndaj Përvojës*, *Pajtueshmëria dhe Ndërgjegjshmëria* (John, Donahue, & Kentle, 1991). BFI përbëhet nga 41 pyetje vlerësuar në një

shkallë Likert prej 5 pikësh, nga 1 (Pajtohem plotësisht) deri në 5 (Aspak nuk pajtohem) (McCrae & Costa, 2004). BFI është veçanërisht i dobishëm në kontekste arsimore, pasi tiparet e personalitetit janë treguar, se ndikojnë në efektivitetin e mësimdhënies, menaxhimit të klasës dhe ndërveprimet mësimdhënës-nxënës (Judge et al., 2002). Çdo tipar i personalitetit klasifikohet në nivel të ulët, të mesëm dhe të lartë, bazuar në pikët e përgjithshme të marra nga pyetësi. Ekstraversioni përcakton, nëse një individ është introvert (i ulët), mesatarisht social (mesatar), apo shumë i hapur dhe energjik (i lartë) (McCrae & John, 1992). Neuroticizmi tregon nivelin e paqëndrueshmërisë emocionale (i lartë) ose rezistencës emocionale (i ulët). Hapja ndaj përvojës dallon mes prirjes për rutina të zakonshme (i ulët) dhe kuriozitetit intelektual (i lartë), ndërsa Pajtueshmëria mat nivelin e bashkëpunimit dhe dhembshurisë (i ulët = konkurrues, i lartë = i sjellshëm dhe bashkëpunues). Ndërgjegjshmëria përfaqëson organizimin dhe përgjegjësinë, ku niveli i ulët lidhet me impulsivitetin dhe niveli i lartë me disiplinën dhe orientimin drejt qëllimeve (Goldberg, 1993). BFI mbetet një nga instrumentet më të fuqishme për matjen e personalitetit në psikologjinë arsimore dhe hulumtimet mbi sjelljen e mësimdhënësve (Soto & John, 2017). BFI ka treguar të jetë i besueshëm, me alfa të Cronbach, që variojnë nga 0.86 deri në 0.92 në të pesë faktorët (Terracciano & Costa, 2004; McCrae & Costa, 2004). Në këtë studim, Inventari i Personalitetit NEO ka treguar një qëndrueshmëri të mirë të brendshme si instrument në tërësi, me një Cronbach's alpha prej 0.82, por, ka treguar vlera më të ulëta ndarë në faktor ($\alpha = .509-.641$), që mund të reflektoj ndryshimet kontekstuale dhe kulturore. Gjithësesi, vlerat mbi .50 mund të konsiderohen prapë se prapë të pranueshme në studime të tilla eksploruese (Taber, 2018). Ky version është përkthyer në gjuhën shqipe në përputhje me procedurat e përcaktuara (përkthim prapa-pas) dhe është përdorur në një studim në kontekst të ngjashëm, ku tregon nivel të lartë të Alfa Kcronbah në të pesë dimensionet e personalitetit (Bajrami, 2018).

Pas pastrimit të të dhënave, është bërë rikodimi i disa pyetjeve (reverse-score items) për të cilat një vlerësim i lartë në të vërtetë duhet të interpretohet si një vlerësim i ulët për atë tipar të personalitetit. Për shembull, në faktorët e matjes si Ekstroversioni, disa pyetje të formuluar në mënyrë negative (p.sh., “Unë preferoj të rri i vetëm”) duhet të kthehen në vlera të kundërta, duke u kthyer në vlerat e tyre përkatëse sipas udhëzimeve të instrumentit (Chen, 2013). Procedura u b si në vijim:

Faktori 1 (Ekstraversioni): përmban 9 pyetje, ku pyetjet me renditje 2, 5, 7 dhe 9 janë rikoduar.

Faktori II (Neuroticizmi): përmban 8 pyetjet vijuese të pyetësorit, ku pyetjet me renditje 11, 14 dhe 16 janë rikoduar.

Faktori III (Hapja ndaj përvojës): përmban 8 pyetjet vijuese, ku pyetjet 18, 22, 24 dhe 25 janë rikoduar.

Faktori IV (Pajtueshmëria): përbehet nga 8 pyetjet vijuese, dhe pyetjet 26, 28, 31 dhe 33 janë rikoduar.

Faktori V (Ndërgjegjshmëria): përbëhet nga 8 pyetjet e fundit të pyetësorit, dhe 35, 37, 38 dhe 41 janë pyetjet e rikoduara në databazën e krijuar në SPSS.

Pas rikodimit, variablat janë bashkuar në faktorët përkatës (Compute Variables), duke filluar nga pyetja 1-9, që janë bashkuar në faktorin 1-Esktraversioni, dhe nga 8 pyetjet e tjera me radhë, në 4 faktorët e tjerë vijues. Shuma e përgjithshme e pikëve për secilin faktor personaliteti ndahen me numrin e përgjigjeve për atë tipar.

3.8.2 Shkalla e vetë-efikasitetit të mësimdhënësit të Bandurës

Në këtë studim, vetë-efikasiteti është matur, duke përdorur Shkallën e vetë-efikasitetit të mësimdhënësve të Bandura-s, e cila përbëhet nga 30 pyetje, që vlerësojnë perceptimin e mësimdhënësve mbi aftësitë e tyre për të ndikuar në sjelljen e nxënësve, motivimin dhe arritjet akademike, si dhe në krijimin e një mjedisi të përshtatshëm mësimor (Bandura, 2006). Ky instrument përdor një shkallë Likert me 9 nivele, ku 1 përfaqëson "Aspak ", ndërsa 9 përfaqëson "Shumë". Kjo gamë e zgjeruar lejon një vlerësim më të saktë të vetë-efikasitetit të mësimdhënësve dhe shmang kufizimet e shkallëve me më pak opsione (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Pyetësi përbëhet nga 7 kategori kryesore, të cilat vlerësojnë perceptimet e mësimdhënësve mbi aftësinë e tyre për të ndikuar në vendimmarrje, burimet e shkollës, mësimdhënien, disiplinën, përfshirjen e prindërve dhe komunitetit, si dhe krijimin e një klime pozitive në shkollë. Secila kategori përmban një numër të caktuar të pyetjeve, të cilat vlerësohen në një shkallë Likert nga 1 (Aspak) deri në 9 (Shumë). Konkretisht, Efikasiteti për të ndikuar në vendimmarrje ka 2 pyetje, Efikasiteti për të ndikuar në burimet e shkollës ka 1 pyetje, Vetë-efikasiteti për mësimdhënie përfshin 9 pyetje, Vetë-efikasiteti disiplinor ka 3 pyetje, Efikasiteti për përfshirjen e prindërve ka 3 pyetje, Efikasiteti për përfshirjen e komunitetit përmban 4 pyetje dhe Efikasiteti në krijimin e klimës pozitive në shkollë përfshin gjithsej 8 pyetje. Në total,

pyetësi përmban 30 pyetje, të cilat synojnë të matin nivelin e vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve në fusha të ndryshme të praktikës arsimore.

Instrumenti i Bandura-s është validuar në studime të shumta ndërkombëtare për lidhjen e tij me performancën akademike, mirëqenien profesionale dhe motivimin e mësimitdhënësve (Klassen et al., 2011). Ky instrument është gjithashtu i përkthyer në shqip sipas metodës përkthim para-pas (back to back translation) dhe është përdorur në një mostër të ngjashme, duke treguar nivele të larta besueshmërie dhe konsistence të brendshme në disa studime në vend (ende të papublikuara). Në këtë studim Alfa e Cronbach ishte .96, që tregon konsistencë të lartë të brendshme. Ngjashëm, edhe në studime të tjera, ky instrument ka treguar konsistencë të fortë të brendshme, me vlera të alfa të Cronbach zakonisht mbi 0.90 (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Klassen & Chiu, 2010). Të gjitha pyetjet përmbajnë deklaratë pozitive dhe, rrjedhimisht, nuk ishte e nevojshme për rikodime të pyetjeve në SPSS. Pyetjet janë grumbulluar në një shkallë (përmes compute variables) dhe është përdorur më tutje si variabla e varur.

3.8.3 Pyetësi me pyetjet demografike

Ky pyetësor përmban 17 pyetje, që synojnë të mbledhin informacione rreth karakteristikave demografike dhe profesionale të mësimitdhënësve. Ai është i ndarë në disa kategori kryesore:

Të dhënat personale dhe të përgjithshme: Përfshijnë vitin e lindjes dhe gjininë e pjesëmarrësve.

Edukimi dhe formimi akademik: Pyetjet për nivelin e shkollimit para regjistrimit në programin master, si dhe për formimin akademik të prindërve (nënës dhe babait).

Konteksti jetësor dhe profesional: Mësimitdhënësit raportojnë vendbanimin e tyre (fshat/qytet) dhe vendndodhjen e shkollës, ku punojnë, madhësinë e shkollës dhe numrin e nxënësve në klasë.

Përvoja profesionale: Pyetjet mbulojnë vitet e përvojës së punës si mësimitdhënës, si dhe lëndën që ligjërojnë.

Gjendja ekonomike dhe familjare: Përfshihen pyetje mbi statusin civil të prindërve, të ardhurat familjare krahasuar me familjet e tjera, dhe pozicionin e respondentit në rendin e lindjes.

Trashëgimia profesionale: Pyetja nëse ndonjë anëtar i familjes ka qenë ose është në profesionin e mësimitdhënies.

Motivimi për profesionin e mësimeve: Pyetje të hapura për të eksploruar motivet fillestare për zgjedhjen e profesionit dhe motivet aktuale. që i shtojnë mësimeve të vazhdojnë punën e tyre në arsim.

Studimi u realizua plotësisht në përputhje me Deklaratën e Helsinkit dhe me autorizimet dhe miratimet e nevojshme të marra gjatë gjithë sistemit arsimor.

3.9 Protokoli i fokus grupeve

Ky studim përdori shtesë edhe metodën cilësore të hulumtimit përmes fokus grupeve, për të eksploruar në mënyrë të thelluar ndikimin e faktorëve socialë dhe kulturorë në marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit tek mësimeve, që japin mësim në klasat 6-9. Përdorimi i fokus grupit si metodë hulumtimi mbështetet në përfitimet e tij për të kuptuar më shumë përvojat, perceptimet dhe interpretimet e pjesëmarrësve në një mënyrë të strukturuar, por gjithashtu fleksibile, duke lejuar një diskutim të hapur dhe ndërveprues (Krueger & Casey, 2015). Diskutimi u bazua në qasjen sociokulturore të Vygotsky-t, e cila thekson, se zhvillimi kognitiv dhe profesional i individëve është i ndërruar nga mjedisi shoqëror dhe kulturor (Vygotsky, 1978).

Fokus grupet u mbajtën në mjediset e shkollës, në një ambient të qetë dhe të përshtatshëm për diskutim. Pjesëmarrësit ishin mësimeve lëndorë të klasave 6-9, të cilët më parë kishin plotësuar një pyetësor mbi tiparet e tyre të personalitetit dhe vetë-efikasitetin. Për të siguruar anonimitetin dhe konfidencialitetin, ashtu siç rekomandohet, emrat e pjesëmarrësve nuk u përfshinë në transkriptimin e diskutimit, dhe të dhënat e mbledhura do të përdoren vetëm për qëllime shkencore (Creswell & Poth, 2018).

Diskutimi u zhvillua në disa faza:

Hyrja dhe mirëseardhja: ku pjesëmarrësit u informuan për qëllimin e studimit, rregullat e diskutimit dhe u kërkua pëlqimi i tyre për regjistrim audio.

Prezantimi i pjesëmarrësve: mësimeve ndanë informata mbi profilin e tyre profesional dhe përvojën e tyre në arsim.

Diskutimi mbi pyetjet kryesore: pyetjet e dizajnuara për të eksploruar perceptimet e tyre mbi ndikimin e tipareve të personalitetit dhe faktorëve kulturorë në vetë-efikasitetin.

Mbyllja dhe falënderimi i pjesëmarrësve: ku u përmbledhën idetë kryesore dhe u konfirmua kontributi i vlefshëm i pjesëmarrësve në studim.

Pyetjet e përdorura në fokus grup u hartuan në mënyrë që të lehtësonin reflektimin e mësimdhënësve mbi përvojat e tyre personale dhe kontekstin social e kulturor në të cilin ata operojnë. Pyetjet u ndanë në disa kategori: *Motivimi për profesionin*: për të kuptuar ndikimin e faktorëve individualë dhe shoqërorë në vendimin për të ndjekur mësimdhënien; *Vetë-efikasiteti dhe tiparet e personalitetit*: për të eksploruar si perceptohet vetë-efikasiteti nga vetë mësimdhënësit dhe si ndikon personaliteti në praktikën e tyre të mësimdhënies; *Ndikimi i faktorëve socialë dhe kulturorë*: për të analizuar rolin e normave shoqërore dhe traditave në formësimin e vetë-efikasitetit të mësimdhënësve; dhe, *Ndryshimet shoqërore dhe kulturore*: për të kuptuar ndikimin e ndryshimeve në shoqëri mbi perceptimet dhe sjelljet e mësimdhënësve.

3.10 Procedura e mbledhjes së të dhënave sasiore

Ky studim përfshiu një mostër të përfaqësueshme të mësimdhënësve nga shtatë rajonet kryesore të Kosovës. Për të siguruar një përfaqësim të balancuar të mësimdhënësve, që punojnë në kontekste të ndryshme arsimore dhe sociale, u përzgjedhën si shkolla urbane, ashtu edhe ato rurale. Përdorimi i një mostre të tillë garanton diversitetin në të dhënat e mbledhura dhe redukton anësitë e mundshme, që mund të rezultojnë nga përzgjedhja e një mjedisi specifik arsimor (Creswell & Creswell, 2018). Për zbatimin e këtij procesi, studentët e vitit të tretë të Departamentit të Psikologjisë në Universitetin e Prishtinës morën pjesë në një trajnim njëditor, duke u aftësuar në procedurat e administrimit të pyetësorëve dhe ruajtjen e etikës në kërkimin shkencor. Të dhënat u mbledhën nga vetë hulumtuesja dhe nga studentët e trajnuar, duke ndjekur një qasje të strukturuar për të siguruar konsistencën dhe saktësinë e procesit të mbledhjes së informacionit.

Mbledhja e të dhënave u realizua gjatë periudhës qershor-korrik dhe shtator-tetor të vitit 2023. Për përzgjedhjen e shkollave, u përdor mostrimi i thjeshtë rastësor, duke përzgjedhur 25 shkolla nga 7 rajonet e Kosovës. Shkollat urbane dhe ato rurale u përzgjedhën në mënyrë të balancuar, duke zgjedhur me radhë çdo të tetën shkollë nga lista e shkollave urbane dhe çdo të tetën shkollë nga ato rurale, bazuar në një bazë të dhënash të rifreskuar, e ofruar nga Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (MASHTI). Administrimi i pyetësorëve u realizua në bashkëpunim me drejtorët e shkollave dhe me pajtimin e mësimdhënësve, duke u siguruar që procesi të zhvillohej në kohë të përshtatshme, kryesisht pas përfundimit të mësimin të

rregullt, për të minimizuar ndërprerjet në procesin e mësimdhënies. Përveç administrimit fizik të pyetësorëve, në periudhën shtator-tetor 2023, me kërkesë të disa shkollave specifike, u mundësua plotësimi online i pyetësorëve, duke rezultuar në mbledhjen e gjithsej 48 pyetësorëve online.

Një nga aspektet e rëndësishme, që u vu re gjatë mbledhjes së të dhënave ishte cilësia dhe plotësia e të dhënave. Pyetësorët e plotësuar online nuk përmbanin të dhëna të munguara (missing data), duke sugjeruar një saktësi më të lartë në përgjigjet e dhëna në mënyrë elektronike. Megjithatë, përqindja e përgjigjeve (response rate) në formatin online ishte dukshëm më e ulët krahasuar me pyetësorët e administruar fizikisht, një fenomen i vërejtur shpesh në hulumtimet ku përdoren metoda hibride të mbledhjes së të dhënave (Dillman, Smyth, & Christian, 2014).

3.11 Procedura e mbledhjes së të dhënave cilësore

Dy grupe fokusi u organizuan në Kosovë me mësimdhënës nga qyteti i Prishtinës dhe Gjakovës, duke përfshirë zonat rurale dhe urbane, me pjesëmarrës të përzgjedhur me kujdes për të reflektuar përvoja të ndryshme të mësimdhënies në kontekste të ndryshme arsimore, si shkolla urbane dhe rurale. Sesionet janë realizuar në muajin prill 2024. Secili sesion i grupit të fokusit zgjati afërsisht dy orë dhe u zhvillua në gjuhën shqipe, për të siguruar një mjedis ku pjesëmarrësit mund të shprehnin lirshëm pikëpamjet e tyre dhe për të reduktuar çdo barrierë gjuhësore, që mund të ndikonte në natyrshmërinë e përgjigjeve. Diskutimet u drejtuan nga hulumtuesja, e cili ndoqi një udhëzues të strukturuar pyetjesh, por njëkohësisht la hapësirë për reflektime të hapura dhe shpjegime më të detajuara nga pjesëmarrësit. Përdorimi i fokus grupit si metodë hulumtimi në këtë studim ka lejuar një analizë të thelluar të përvojave dhe perceptimeve të mësimdhënësve mbi marrëdhënien midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit në kontekstin social dhe kulturor. Për të siguruar integritetin e të dhënave, pas marrjes së pëlqimit nga pjesëmarrësit, diskutimi u regjistrua dhe më pas u transkriptua dhe analizua me metodën *Analiza tematike e përmbajtjes* (Braun & Clarke, 2006). Besueshmëria e të dhënave u rrit përmes përdorimit të triangulimit metodologjik, ku të dhënat nga fokus grupi u krahasuan me të dhënat e mbledhura përmes pyetësorëve të mëparshëm (Patton, 2002). Etika e kërkimit u respektua, duke siguruar pëlqimin e informuar, anonimitetin e pjesëmarrësve, dhe përdorimin e të dhënave vetëm për qëllime akademike (American Psychological Association, 2020). Diskutimet e zhvilluara kanë ndihmuar në identifikimin e aspekteve të rëndësishme të ndikimit social dhe kulturor, duke

pasuruar kuptimin mbi faktorët që kontribuojnë në rritjen ose pengimin e vetë-efikasitetit të mësimdhënësve.

3.12 Menaxhimi, futja dhe pastrimi i të dhënave

Të dhënat sasiore të mbledhura përmes pyetësorëve u futën dhe u analizuan duke përdorur Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), një nga softuerët më të përdorur dhe më të besueshëm për analizën e të dhënave në kërkimet shkencore. SPSS është veçanërisht i përshtatshëm për studimet, ku përfshihen analiza statistikore inferenciale dhe deskriptive, pasi mundëson përpunim efikas të të dhënave, reduktimin e gabimeve njerëzore dhe rritjen e saktësisë analitike (Field, 2018). Baza e të dhënave për futjen e të dhënave u përgatit paraprakisht nga hulumtuesja, duke siguruar një strukturë të qartë dhe të organizuar për të lehtësuar procesin e analizës. Pyetësorët, që përmbanin më shumë se pesë përgjigje të munguara, nuk u përfshinë në analizë, në mënyrë që të ruhej integriteti i të dhënave dhe të shmangeshin rezultatet e pasakta ose të pjesshme.

Pas futjes së të dhënave në SPSS, u aplikua procedura e pastrimit të të dhënave, duke rishikuar sistematikisht të gjitha variablat për të identifikuar dhe korrigjuar gabimet teknike ose anomalitë e mundshme. Në rastet kur u gjetën të dhëna të pasakta ose jokonsistente, pyetësorët përkatës u rishikuan sërish për të verifikuar vërtetësinë e përgjigjeve. Pastrimi i të dhënave është një hap kyç në analizën statistikore, pasi ndihmon në eliminimin e ndikimeve të mundshme të gabimeve të futjes dhe garanton, që analizat e mëtejshme të bazohen në një dataset të saktë dhe të besueshëm (Pallant, 2020). Më pas, u krye rikodimi i disa variablave për të lehtësuar interpretimin dhe analizën statistikore. Variablat me më shumë vlera të ndërlikuara u kategorizuan dhe u transformuan në forma më të përshtatshme për analizë, duke përdorur funksionin "Recode" në SPSS. Po ashtu, u kryen llogaritjet e shkallëve të ndryshme të pyetësorit, duke kombinuar variablat përkatëse në përputhje me udhëzimet teorike të matjes së konstruksioneve psikologjike. Këto procedura siguruan konsistencë në analizat e mëvonshme dhe lehtësuan interpretimin e rezultateve në lidhje me vetë-efikasitetin dhe tiparet e personalitetit të mësimdhënësve.

3.13. Statistikat e përdorura për përpunimin e të dhënave

Për të testuar normalitetin e shpërndarjes së të dhënave, u aplikua Testi Shapiro-Wilk, i cili tregoi se të dhënat devijonin nga një shpërndarje normale. Për këtë arsye, në analizën statistikore u përdorën metoda jo-parametrike për shumicën e analizave, të cilat janë më të përshtatshme për të dhëna, që nuk ndjekin një shpërndarje normale, ndërsa disa krahasime në mes të grupeve u bënë, duke përdorur testet me ANOVA dhe T-Test, sipas sugjerimeve të literaturës. Studimi adoptoi një qasje të integruar analitike, duke kombinuar analiza korrelacionale, eksploruese dhe deskriptive, për të kuptuar më thellë marrëdhënien midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve. Në anën tjetër, pyetjet e hapura nga pyetësi u analizuan me metodën analiza e përmbajtjes.

Për analizën e të dhënave cilësore të mbledhura nga grupet e fokusit u përdorën metoda të hulumtimit kualitativ për të eksploruar në mënyrë më të thelluar perceptimet, përvojat dhe ndikimet e faktorëve socialë e kulturorë në marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit të mësimdhënësve. Përgjigjet e tyre u analizuan përmes analizës tematike, duke identifikuar modelet dhe temat kryesore, që karakterizojnë marrëdhënien midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit në kontekstin e mësimdhënies. Kjo qasje e kombinuar metodologjike siguroi një kuptim të plotë të fenomenit të studiuar, duke integruar të dhëna numerike dhe perceptimet e pjesëmarrësve, për të ofruar një pasqyrë më të gjerë mbi faktorët, që ndikojnë në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve në Kosovë.

3.14 Çështjet Etike

Para zbatimit të këtij studimi, janë ndjekur një sërë procedurash etike për të siguruar respektimin e standardeve kërkimore dhe mbrojtjen e të drejtave të pjesëmarrësve. Fillimisht, është marrë një leje etike paraprake nga Këshilli i Doktoratave pranë Fakultetit të Edukimit të Universitetit të Prishtinës, si hap i parë drejt formalizimit të studimit. Pas aprovimit të projekt-propozimit nga Rektorati i Universitetit, leja zyrtare për zhvillimin e studimit është marrë nga Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit, duke mundësuar zbatimin e tij në shtatë komunat e përzgjedhura.

Në vijim, janë ndjekur procedurat administrative për të siguruar qasjen në shkollat pjesëmarrëse. Është kërkuar dhe marrë leje zyrtare me shkrim nga Drejtoritë e Arsimit në komunat e Prishtinës, Prizrenit, Pejës, Gjakovës, Ferizajt, Gjilanit dhe Mitrovicës, duke mundësuar hyrjen në institucionet arsimore të përzgjedhura. Më pas, janë kontaktuar drejtorët e shkollave të përzgjedhura përmes mostrimit rastësor dhe, pas aprovimit të tyre, janë njoftuar mësimdhënësit për studimin dhe është përcaktuar koha e administrimit të pyetësorëve, në mënyrë që të mos ndërpritej procesi mësimor. Në një numër më të vogël shkollash, vetë hulumtuesja ka administruar pyetësorët. Pjesëmarrja e mësimdhënësve në studim ka qenë plotësisht vullnetare, duke respektuar plotësisht të drejtën e tyre për të vendosur nëse do të merrnin pjesë apo jo.

Gjatë administrimit të pyetësorëve janë respektuar udhëzimet e përfshira në "Parimet etike për kryerjen e kërimit me pjesëmarrës njerëzorë", duke garantuar konfidencialitetin dhe të drejtën e pjesëmarrësve për t'u tërhequr nga studimi në çdo moment, pa asnjë pasojë. Për të siguruar privatësinë dhe komoditetin e tyre, mësimdhënësit janë ulur në distancë të pranueshme nga njëri-tjetri gjatë plotësimit të pyetësorëve. Përpara shpërndarjes së tyre, pjesëmarrësit janë informuar në detaje për natyrën e studimit dhe kanë nënshkruar formularin e pëlqimit, duke dhënë lejen e tyre për përdorimin e informacionit të dhënë për qëllime kërkimore, dhe të drejtën e tyre për t'u larguar nga procesi i plotësimit të pyetësorit në çdo kohë.

Për të garantuar një proces të qartë dhe të kuptueshëm, janë dhënë udhëzime të hollësishme mbi mënyrën e plotësimit të pyetësorëve, dhe studiuesja/studentët kanë qenë të pranishëm gjatë gjithë kohës në sallë, të gatshëm për të sqaruar çdo paqartësi të mundshme. Koha mesatare e nevojshme për plotësimin e pyetësorëve ka qenë 25-30 minuta, duke u siguruar, që pjesëmarrësit të kishin mjaftueshëm kohë për të reflektuar mbi përgjigjet e tyre. Përmes këtyre masave, studimi ka respektuar parimet e etikës shkencore dhe standardet ndërkombëtare të kërimit, duke garantuar një qasje të drejtë, të ndershme dhe të sigurt për të gjithë pjesëmarrësit.

KAPITULLI IV: ANALIZA E TË DHËNAVE DHE REZULTATET

Ky kapitull paraqet gjetjet kryesore të këtij studimi, duke integruar analizat sasiore dhe cilësore për të adresuar pyetjet kërkimore dhe hipotezat e formuluar. Fillimisht, u aplikuan analizat statistikore të normalitetit, të cilat përcaktuan përdorimin e analizave joparametrike për interpretimin e të dhënave. Më tej, u analizuan korrelacionet midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit, duke identifikuar ndërgjegjshmërinë dhe ekstraversionin si faktorët më të rëndësishëm, që lidhen me vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Gjithashtu, u hulumtuan dallimet gjinore në tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetit, duke treguar se gratë shfaqin më shumë hapje ndaj përvojave dhe ndërgjegjshmëri, ndërsa burrat raportojnë vetë-efikasitet më të lartë, edhe pse ndryshimet nuk janë domethënëse statistikisht. Analizat e mëtejshme shqyrtuan ndikimin e disiplinës së mësimdhënies në vetë-efikasitet, duke treguar se mësimdhënësit e STEM raportojnë nivele më të larta të besimit profesional sesa ata të shkencave shoqërore. Analiza të tjera u aplikuan për të parë, nëse ka dallime signifikante në mes të variablave të tjera demografike. Për më tepër, përmes analizave të regresionit, u analizuan faktorët parashikues të vetë-efikasitetit, duke nënvizuar rolin e tipareve të personalitetit dhe nivelit arsimor si faktorë kryesorë ndikues. Rezultatet sasiore mbështeten nga të dhënat cilësore të mbledhura nga grupet e fokusuara, të cilat ndihmojnë në interpretimin e ndikimit të faktorëve socialë dhe kulturorë në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Ky kapitull ofron një analizë të thelluar mbi marrëdhëniet midis personalitetit dhe vetë-efikasitetit, duke u bazuar në një qasje të integruar metodologjike.

4.1 Shpërndarjet demografike

Të dhënat tregojnë, se shumica e mësimdhënësve pjesëmarrës në studim janë femra (69.7%), ndërsa meshkujt përbëjnë 30.3% të mostrës. Ky rezultat është i pritshëm, duke marrë parasysh tendencat globale dhe rajonale në arsim, ku gratë janë shpesh më të përfaqësuara në profesionin e mësimdhënies. Tabela 2 paraqet vizualisht frekuencën:

Tabela 2

Shpërndarja e mostrës sipas gjinisë

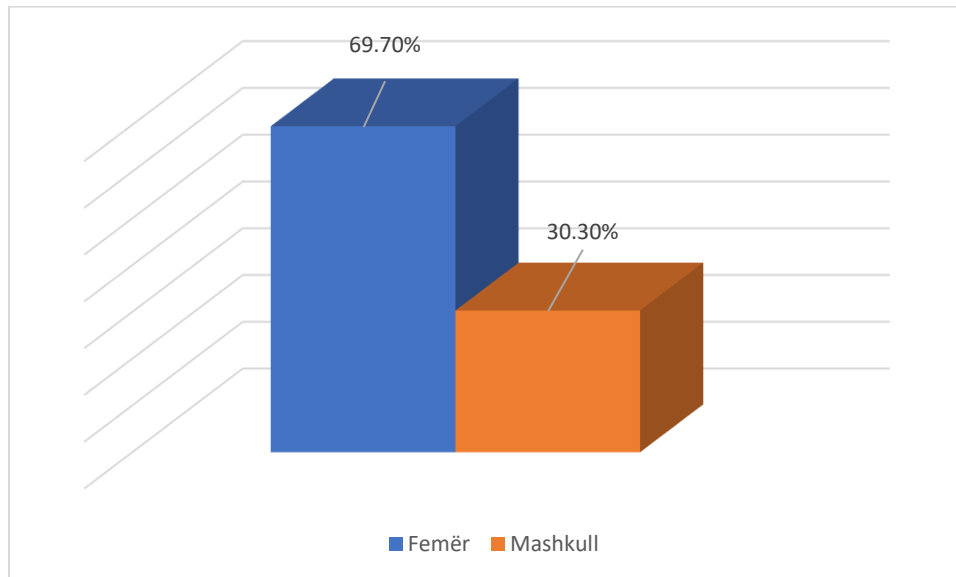


Tabela 3 tregon shpërndarjen e nivelit të shkollimit të respondentëve në studim. Shumica e respondentëve (47.7%) kanë përfunduar një diplomë bachelor katërvjeçare (BA 4), ndërsa 17.7% e tyre kanë përfunduar studimet në Fakultetin e Shkencave Matematiko-Natyrore (FSHMN). Një pjesë e konsiderueshme (18%) janë kategorizuar në grupin "Tjetër," duke përfshirë shkollime alternative ose nivele të tjera akademike. Përqindja më e ulët është raportuar për ata me një diplomë bachelor trevjeçare (9.1%) dhe ata që kanë përfunduar studimet në programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM) me 7.4%. Kjo shpërndarje reflekton diversitetin në formimin akademik të mësimdhënësve pjesëmarrës në studim.

Tabela 3*Shpërndarja e mostrës sipas nivelit të shkollimit*

	Frekuenca	Përqindja %
BA 3	32	9.1
BA 4	167	47.7
AKM	26	7.4
FSHM	62	17.7
Tjetër	63	18.0
Total	350	100.0

Analiza përshkruese e moshës së respondentëve tregon, se mostra përfshiu 350 pjesëmarrës, me një moshë që varioje nga 24 deri në 65 vjeç. Mosha mesatare e respondentëve ishte **42.6 vjeç** ($DS = 11.664$), duke sugjeruar një shpërndarje të larmishme të mësimitdhënësve, e cila mund të reflektojë nivele të ndryshme të përvojës në mësimitdhënie.

Tabela 4 paraqet shpërndarjen e mostrës sipas vendbanimit të mësimitdhënësve dhe lokacionit të shkollës, ku ata punojnë. Nga gjithsej 350 pjesëmarrës, 24.6% e tyre jetojnë në fshat, ndërsa shumica (75.4%) banojnë në qytet. Kjo tregon, se pjesa më e madhe e mësimitdhënësve të përfshirë në studim janë nga zonat urbane, çka mund të pasqyrojë përqendrimin më të madh të popullsisë dhe të institucioneve arsimore në këto zona. Sa i përket lokacionit të shkollës, ku ata punojnë, 32.6% e mësimitdhënësve janë të punësuar në shkollë të fshatrave, ndërsa 64.4% punojnë në shkollë të qyteteve. Këto të dhëna tregojnë, se edhe pse një pjesë e konsiderueshme e mësimitdhënësve jetojnë në qytet, një numër i tyre punon në shkollë rurale. Ky dallim mund të ketë implikime të rëndësishme për strukturën arsimore dhe mundësitë e zhvillimit profesional në këto kontekste të ndryshme

Tabela 4*Shpërndarja e mostrës sipas vendbanimit dhe shkollës ku punojnë*

		Frekuenca	Përqindja %
Vendbanimi	Fshat	86	24.60%
	Qytet	264	75.40%
Shkolla ku punoni	Fshat	114	32.60%
	Qytet	236	64.40%

Sa i përket numri të nxënësve në shkolla, rezultatet treguan, se shumica e shkollave përfshira në studim kanë mesatarisht nga 100 deri në 500 nxënës (38.2%) dhe nga 500 deri në 1000 nxënës (32.7%). Një përqindje e konsiderueshme (25.9%) i përket shkollave me mbi 1000 nxënës, ndërsa vetëm 3.2% e shkollave kanë më pak se 100 nxënës. Këto të dhëna sugjerojnë, se shumica e mësimitdhënësve punojnë në institucione të mesme dhe të mëdha, ku organizimi i mësimitdhënies dhe menaxhimi i nxënësve mund të paraqesin sfida dhe dinamika të ndryshme nga shkollat me numër më të vogël nxënësish.

Lidhur me numrin e nxënësve në klasa, shifrat tregojnë, se 50.0% e mësimitdhënësve japin mësim në klasa me 20-30 nxënës, që konsiderohet si një numër optimal për mësimitdhënie efektive. Rreth 35.1% e mësimitdhënësve punojnë në klasa me 10-20 nxënës, ndërsa vetëm 10.6% raportojnë të japin mësim në klasa me mbi 30 nxënës, çka mund të përbëjë një sfidë në aspektin e menaxhimit të klasës dhe personalizimit të mësimit. Një numër i vogël (4.3%) ka klasa me më pak se 10 nxënës, të cilat mund të kenë avantazhe për qasje më individuale ndaj nxënësve, por gjithashtu mund të kenë sfida në aspektin e ndërveprimit mes nxënësve dhe dinamikës së grupit.

Në përgjithësi, të dhënat tregojnë, se shumica e shkollave dhe klasave të përfshira në këtë studim janë të një madhësie mesatare, me një shpërndarje të balancuar midis shkollave të vogla, mesatare dhe të mëdha. Numri i nxënësve në klasa tregon, se pjesa më e madhe e mësimitdhënësve punojnë në klasa, që lejojnë një mësimitdhënie relativisht të organizuar dhe të

menaxhueshme, edhe pse një përqindje e vogël raportojnë të punojnë në klasa me numër të lartë nxënësish, gjë që mund të ndikojë në efektivitetin e procesit mësimor.

Tabela 5 paraqet shpërndarjen e mësimdhënësve pjesëmarrës në studim sipas viteve të përvojës profesionale. Rezultatet tregojnë, se mostrat përfshijnë një gamë të gjerë të përvojës mësimore, duke siguruar një përfaqësim të balancuar midis mësimdhënësve të rinj dhe atyre me përvojë më të gjatë. Grupi më i madh i mësimdhënësve (28.6%) ka mbi 20 vite përvojë në mësimdhënie, duke treguar se një pjesë e konsiderueshme e stafit arsimor përbëhet nga profesionistë me përvojë të gjatë në këtë fushë. 27.7% e mësimdhënësve kanë një përvojë prej 1-5 vitesh, duke reflektuar praninë e një kontingjenti të konsiderueshëm të mësimdhënësve të rinj në profesion. Ndërkohë, 16.6% e pjesëmarrësve kanë midis 16 dhe 20 vite përvojë, ndërsa 15.1% ndodhen në intervalin 11-15 vite. Grupin më të vogël e përbëjnë mësimdhënësit me 6-10 vite përvojë (12%), çka sugjeron, se mund të ketë një tendencë të mobilitetit apo ndryshimeve në karrierë brenda këtij intervali kohor.

Tabela 5

Shpërndarja e mostrës sipas viteve të përvojës së punës

	Frekuenca	Përqindja %
1-5 vite	97	27.7%
6-10 vite	42	12%
11-15 vite	53	15.1%
16-20	58	16.6%
mbi 20 vite	100	28.6%
Totali	350	100%

Tabela 6 paraqet shpërndarjen e mësimdhënësve pjesëmarrës sipas formimit akademik dhe lëndëve që ata mbulojnë në shkolla. Të dhënat tregojnë një shpërndarje të balancuar ndërmjet lëndëve të ndryshme, duke reflektuar diversitetin e profileve akademike brenda sistemit arsimor. Grupin më të madh e përbëjnë mësimdhënësit e lëndëve gjuhësore (23.4%) dhe ata të

shkencave të natyrës (23.1%), të cilët së bashku përfaqësojnë gati gjysmën e mostrës. Nga ana tjetër, mësimdhënësit e matematikës përbëjnë 13.1% të mostrës, ndërsa ata të shkencave shoqërore përfaqësojnë vetëm 7.1%. Përqindja relativisht e ulët e mësimdhënësve të shkencave sociale mund të tregojë ose një mungesë të këtyre lëndëve në shkolla ose një përqindje më të vogël të tyre në totalin e stafit arsimor. Një kategori e veçantë përbëhet nga mësimdhënësit e Teknologjisë së Informacionit dhe Komunikimit (TIK), të cilët përfaqësojnë 8.3% të mostrës. Prania e tyre sugjeron rëndësinë e teknologjisë në sistemin arsimor, megjithëse përqindja mbetet më e ulët në krahasim me lëndët tradicionale.

Tabela 6

Shpërndarja e mostrës sipas formimit akademik

Lënda	Frekuenca	Përqindja %
Matematikë	46	13.10%
Gjuhë	82	23.40%
Shkenca të natyrës	81	23.10%
Shkenca sociale	25	7.10%
TIK	29	8.30%
Tjetër	87	24.90%
Totali	350	100%

Kur të dhënat e formimit akademik të mësimdhënësve ndahen sipas fushave STEM (Shkencë, Teknologji, Inxhinieri dhe Matematikë) dhe Shkencave Shoqërore (duke përfshirë gjuhën dhe shkencat sociale), vërehet një shpërndarje e balancuar mes dy grupeve kryesore. Në fushën STEM, përfshihen mësimdhënësit e matematikës (13.1%), shkencave të natyrës (23.1%) dhe TIK (8.3%), duke përbërë së bashku 44.5% të mostrës. Ky rezultat tregon një përfaqësim të lartë të mësimdhënësve të STEM, duke reflektuar rëndësinë, që kanë këto lëndë në kurrikulën arsimore, sidomos në nivelin e arsimit të mesëm të ulët.

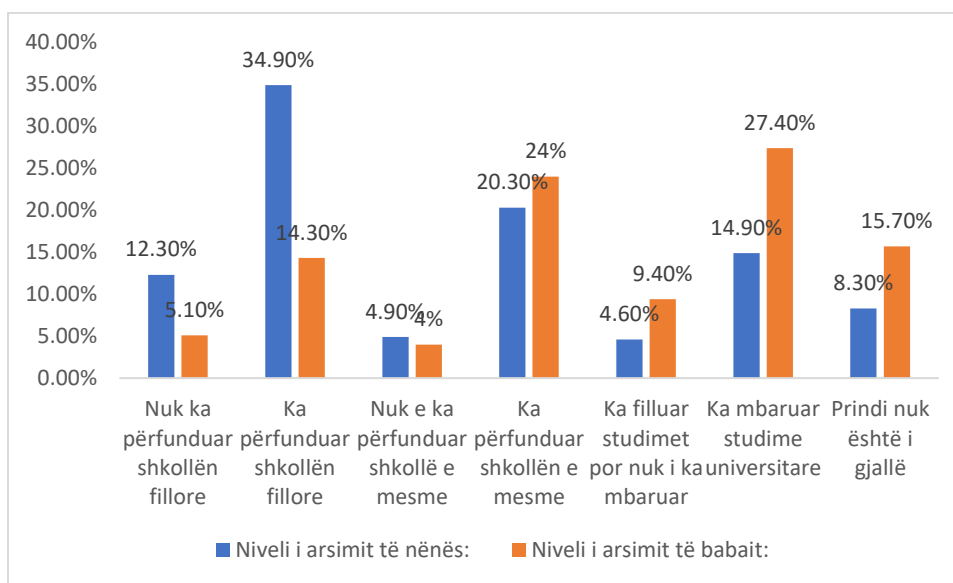
Në anën tjetër, shkencat shoqërore, që përfshijnë mësimdhënësit e shkencave sociale (7.1%) dhe gjuhës (23.4%), përfaqësojnë së bashku 30.5% të mostrës. Kjo kategori përfshin

mësimdhënës, që trajtojnë lëndë të orientuara drejt gjuhës dhe humaniteteve, të cilat kanë një qasje më të theksuar në zhvillimin e aftësive kritike dhe sociale të nxënësve. Kategoria e "Tjetër" (24.9%) përfshin lëndë të ndryshme jashtë këtyre dy grupeve kryesore, si edukata fizike, arti, fusha të tjera profesionale dhe të dhëna të munguara.

Sa i përket niveli i arsimit të nënës, shumica e nënave të mësimdhënësve kanë përfunduar shkollën fillore (34.9%) ose të mesme (20.3%), ndërsa një përqindje e konsiderueshme (14.9%) ka përfunduar studimet universitare. Një pjesë e vogël nuk e kanë përfunduar shkollimin fillor ose të mesëm. Ndërsa, baballarët në përgjithësi kanë një nivel më të lartë arsimimi se nënat, ku 27.4% kanë mbaruar studimet universitare dhe 24% kanë përfunduar shkollën e mesme. Vetëm 5.1% e tyre nuk kanë përfunduar shkollën fillore. Lidhur me statusin civil të prindërve, shumica janë të martuar (65.4%), ndërsa 34% e tyre janë të ve. Rastet e ndarjeve apo bashkëjetesës janë të rralla (vetëm 0.3%).

Tabela 7

Niveli i arsimit të prindërve



Të dhënat mbi të ardhurat familjare të mësimdhënësve tregojnë, se shumica prej tyre (80.6%) raportojnë, se kanë të ardhura të ngjashme me shumicën e familjeve të tjera, duke sugjeruar një stabilitet ekonomik të konsiderueshëm në këtë grup. Një përqindje e vogël e mësimdhënësve (14.6%) deklarojnë, se familjet e tyre kanë pak më shumë të ardhura se të tjerat,

ndërsa vetëm 3.1% raportojnë, se kanë ndjeshëm më shumë të ardhura. Nga ana tjetër, 1.7% e mësimdhënësve perceptojnë, se familjet e tyre kanë më pak të ardhura sesa shumica e familjeve të tjera. Këto gjetje sugjerojnë, se pjesa më e madhe e mësimdhënësve vijnë nga familje me një nivel ekonomik mesatar, me një variacion të kufizuar në statusin socio-ekonomik.

Të dhënat mbi radhën e lindjes së respondentëve (mësimdhënësve) tregojnë, se shumica e tyre janë fëmijë të parë në familje (28.6%), ndjekur nga ata që janë fëmija i dytë (21.1%) dhe i tretë (18.3%). Një përqindje më e vogël (14%) janë fëmija i katërt ose më i vonshëm në radhë. Për 18% të respondentëve nuk ka të dhëna të disponueshme mbi këtë variabël. Këto gjetje sugjerojnë, se një pjesë e konsiderueshme e mësimdhënësve janë rritur si fëmijë të parë, gjë që në literaturën psikologjike shpesh lidhet me nivele më të larta të përgjegjësisë dhe prirjen për lidërsip. Megjithatë, përfaqësimi i mirë i fëmijëve të dytë dhe të tretë sugjeron gjithashtu një diversitet në përvojat e rritjes dhe ndikimin e mundshëm të radhës së lindjes në personalitetin dhe vetë-efikasitetin e mësimdhënësve.

Tabela 8

Shpërndarja e mostrës sipas radhës së lindjes

	Frekuenca	Përqindja %
Fëmija i parë	100	28.60%
Fëmija i dytë	74	21.10%
Fëmija i tretë	64	18.30%
Fëmija i katër	49	14%
Nuk ka të dhëna	63	18%
Totali	350	100

Në këtë studim, respondentët janë pyetur (përmes pyetjeve të hapura në pyetësor), nëse ndonjë anëtar i familjes së tyre të afërt ka ushtruar ose ushtron profesionin e mësimdhënësit.

Rezultatet përmes analizës së përmbajtjes tregojnë një shpërndarje të larmishme të përgjigjeve, duke reflektuar ndikimin e mundshëm familjar në zgjedhjen e karrierës së mësimdhënësit.

Një përqindje relativisht e madhe e respondentëve (44%) raportuan, se nuk kanë asnjë anëtar të familjes, që ka qenë ose është mësimdhënës. Megjithatë, shumica e respondentëve, rreth 52% raportuan se kanë pasur një anëtar të afërt të familjes në profesionin e mësimdhënësit, shpesh si frymëzim që nga fëmijëria. Ndikimi më i lartë vërehet nga babai (15.4%), i pasuar nga motra (9.1%), nëna (8%), vëllai (6.6%), gjyshi/gjyshja (4%), dhe figura të tjera familjare (8.9%). Këto gjetje mund të nënkuptojnë, se tradita familjare dhe përvoja e afërt me profesionin e mësimdhënies mund të luajnë një rol të rëndësishëm në përcaktimin e prirjeve profesionale të individëve.

4.2 Rezultatet nga pyetjet e hapura - motivimi mësimdhënësve

Sa i përket *motivimit fillestar të mësimdhënësve*, kur kanë zgjedhur profesionin e tyre kishim përgjigje diverse, të cilat u grupuan si më poshtë:

Dashuria për fëmijët dhe dëshira për edukim (84 përgjigje, 24%): Një pjesë e madhe e mësimdhënësve kanë zgjedhur këtë profesion për shkak të dashurisë për fëmijët dhe dëshirës për të kontribuar në edukimin e tyre.

Motivimi nga familja dhe trashëgimia profesionale (62 përgjigje, 18%): Një numër i konsiderueshëm i mësimdhënësve janë motivuar nga familja e tyre, duke përfshirë prindërit, gjyshërit dhe të afërmit e tjerë, që kanë qenë mësimdhënës.

Ndikimi i mësimdhënësve dhe modeleve të hershme (38 përgjigje, 11%): Përafërsisht 11% e respondentëve kanë përmendur ndikimin e mësimdhënësve të tyre të hershëm si një faktor kyç në zgjedhjen e profesionit.

Dëshira për të kontribuar në shoqëri dhe arsim (47 përgjigje, 13%): Dëshira për të dhënë kontribut në shoqëri dhe për të përmirësuar cilësinë e arsimit ka qenë motiv për një pjesë të konsiderueshme të mësimdhënësve.

Pasioni për lëndën dhe profesionin e mësimdhënësit (49 përgjigje, 14%): Një përqindje e konsiderueshme janë të apasionuar pas lëndës së tyre dhe e shohin mësimdhënien si një mundësi për ta ndarë këtë pasion me të tjerët.

Mundësitë e punësimit dhe stabiliteti profesional (21 përgjigje, 6%): Një pjesë më e vogël e mësimdhënësve e kanë zgjedhur këtë profesion për shkak të mundësive të punësimit dhe stabilitetit profesional.

Gjithashtu, pyetje e hapur e pyetësoi ishte edhe *çka i motivon tani mësimdhënësit në punën e tyre*. Qëllimi ishte, që të kuptohet, nëse ka dallim në motivin fillestar të zgjedhjes së profesionit, me motivin pas një kohe të përvojës në punë. Rezultatet për pyetjen e dytë janë përmbledhur si më poshtë: Nga të dhënat e mbledhura, janë identifikuar gjashtë kategori kryesore të motivimit aktual të mësimdhënësve për punën e tyre. Secila prej këtyre kategorive reflekton faktorë të ndryshëm, që ndikojnë në angazhimin e tyre profesional dhe përkushtimin ndaj arsimit.

Nxënësit si burim motivimi: Përgjigja më e shpeshtë e mësimdhënësve (43.4%) ishte se nxënësit janë arsyeja kryesore, që i motivon të vazhdojnë punën si mësimdhënës. Ata kanë përmendur suksesin dhe rezultatet pozitive të nxënësve, zhvillimin e tyre akademik dhe social, si dhe ndihmën që u ofrojnë për të arritur qëllimet e tyre.

Dashuria dhe pasioni për profesionin: Rreth 21.4% e mësimdhënësve kanë theksuar, se vazhdojnë të ndihen të motivuar nga dashuria dhe pasioni për profesionin e mësimdhënësit. Për ta, ky profesion është një mision, që lidhet me edukimin dhe zhvillimin e brezave të rinj.

Edukimi dhe kontributi në shoqëri: Një grup i madh i mësimdhënësve (17.7%) janë të motivuar nga dëshira për të kontribuar në zhvillimin e shoqërisë përmes edukimit. Ata e shohin arsimin si një mjet të rëndësishëm për ndryshim dhe përmirësim të brezave të ardhshëm.
punën e tyre.

Avancimi profesional dhe vetë-zhvillimi: Një përqindje më e vogël e mësimdhënësve (9.4%) janë të motivuar nga dëshira për të avancuar profesionalisht, për të mësuar metoda të reja mësimdhënieje dhe për të përmirësuar aftësitë e tyre pedagogjike.

Motivimi i ulët ose mungesa e motivimit: Një numër i caktuar i mësimdhënësve (8.1%) kanë raportuar, se ndihen të demotivuar ose kanë humbur entuziazmin për shkak të kushteve të punës, mungesës së mbështetjes institucionale dhe sfidave, që hasin në profesionin e tyre.

Në përgjithësi, rezultatet tregojnë, se shumica e mësimdhënësve vazhdojnë të jenë të motivuar nga faktorët e brendshëm si dashuria për profesionin, nxënësit dhe dëshira për të kontribuar në edukimin e brezave të rinj, ndërsa një përqindje më e vogël has vështirësi në ruajtjen e këtij motivimi.

4.2.1 Krahasimi i motivimit fillestar dhe motivimit aktual të mësimdhënësve

Duke krahasuar përgjigjet e mësimdhënësve për motivimin fillestar me motivimin aktual në profesionin e tyre, mund të vërehen disa ndryshime të rëndësishme në perceptimin dhe përkushtimin e tyre ndaj mësimdhënies.

Nxënësit si burim kryesor motivimi: Në motivimin aktual, 32.3% e mësimdhënësve theksojnë, se nxënësit janë arsyeja kryesore, që i shtyn të vazhdojnë punën e tyre. Krahasuar me motivimin fillestar, ku dashuria për fëmijët dhe dëshira për edukim ishte një faktor kryesor (24%), duket, se ky aspekt është forcuar me kalimin e kohës, pasi tani mësimdhënësit e shohin ndikimin e tyre në nxënës si një shtysë më të madhe.

Zhvendosja nga trashëgimia familjare tek angazhimi profesional: Fillimisht, një përqindje e lartë e mësimdhënësve (18%) ishin të motivuar nga ndikimi i familjes, duke zgjedhur këtë profesion si një trashëgimi. Megjithatë, në motivimin aktual, përqindja e atyre, që përmendin familjen si burim motivimi, është shumë më e ulët. Kjo sugjeron, se motivimi i tyre është zhvendosur me kalimin e kohës nga ndikimi familjar drejt përvojave dhe përmbushjes personale në profesion.

Dëshira për të kontribuar në shoqëri dhe arsim vazhdon të jetë e rëndësishme: Në motivimin fillestar, 13% e mësimdhënësve përmendën dëshirën për të kontribuar në shoqëri dhe për të përmirësuar arsimin. Në motivimin aktual, 17.7% e tyre ende e shohin këtë aspekt si thelbësor, duke treguar që ky ideal mbetet një shtytës i rëndësishëm edhe pas viteve të përvojës.

Pasioni për profesionin mbetet i qëndrueshëm: Fillimisht, 14% e mësimdhënësve e përmendën pasionin për lëndën dhe mësimdhënien si arsye kryesore të përzgjedhjes së profesionit. Në motivimin aktual, 21.4% e tyre vazhdojnë të përmendin dashurinë për profesionin si faktor kyç, duke treguar një qëndrueshmëri në këtë aspekt.

Nga stabiliteti profesional tek avancimi dhe vetë-zhvillimi: Në motivimin fillestar, 6% e mësimdhënësve e zgjedhën këtë profesion për shkak të mundësive të punësimit dhe stabilitetit. Në motivimin aktual, 9.4% e tyre shprehin interes për avancim profesional dhe zhvillim personal. Kjo tregon një zhvendosje nga zgjedhja pragmatike drejt dëshirës për përmirësim të vazhdueshëm në profesion.

Rritja e ndjenjës së demotivimit dhe sfidave profesionale: Një ndryshim i rëndësishëm është, se pak mësimdhënës përmendën faktorë demotivues në motivimin fillestar. Megjithatë, në

motivimin aktual, 8.1% e tyre raportojnë mungesë motivimi ose ndjenjë demotivimi për shkak të kushteve të punës dhe mungesës së mbështetjes institucionale. Kjo tregon, që realiteti i punës ka ndikuar në perceptimin e tyre për profesionin me kalimin e kohës. Nga ky krahasim, vërehet një zhvendosje nga motivimi i jashtëm (si ndikimi i familjes apo stabiliteti profesional) drejt një motivimi më të brendshëm, të bazuar në raportin me nxënësit dhe përvojën e fituar. Për më tepër, sfidat profesionale kanë bërë, që një pjesë e mësimdhënësve të ndihen më të demotivuar, duke sugjeruar nevojën për politika mbështetëse, që forcojnë përkushtimin dhe kënaqësinë në punë.

4.3 Analizat sasiore

Rezultatet e testit Shapiro-Wilk tregojnë, se të dhënat nuk ndjekin një shpërndarje normale ($p < .05$). Prandaj, për një pjesë të analizave të mëtejshme janë përdorur metoda joparametrike. Këto rezultate janë të ngjashme me studime të tjera, të cilat sugjerojnë, se tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasiteti shpesh kanë shpërndarje të pabarabartë në popullata të ndryshme të mësimdhënësve (Kim et al., 2019).

Tabela 9

Testi i normalitetit Shapiro-Wilk për NEO dhe shkallën e vetë-efikasitetit ($n = 350$)

	Shapiro-Wilk		
	Statistika	<i>df</i>	<i>p</i>
Ekstraversioni	.986	350	.002
Neuroticizmi	.880	350	.001
Hapja ndaj përvojës	.055	350	.001
Pajtueshmëria	.983	350	.001
Ndërgjeshmëria	.989	350	.008
Vetë-efikasiteti	.947	350	.001

Tabela 10 paraqet statistikatat deskriptive (përfshin përmbledhjen e pesë tipareve të personalitetit sipas modelit Big Five dhe vetë-efikasitetin) për mostrën prej 350 pjesëmarrësish.

Për secilin variabël, janë raportuar vlerat minimale dhe maksimale, mesatarja dhe devijimi standard.

Vlerat për ekstraversionin variojnë nga 20.00 në 41.00, me një mesatare prej 30.56 (SD = 3.48), duke treguar, se shumica e pjesëmarrësve kanë një nivel mesatar të këtij tipari. Neuroticizmi shkon nga 8.00 deri në 32.00, me një mesatare prej 21.36 (SD = 4.01), që sugjeron një shpërndarje të moderuar të tendencave emocionale dhe të paqëndrueshmërisë emocionale. Hapja ndaj përvojave të reja ka vlera midis 19.00 dhe 40.00, me një mesatare prej 29.63 (SD = 3.71), duke treguar një prirje mesatare ndaj eksplorimit të ideve të reja dhe kreativitetit. Pajtueshmëria varion nga 15.00 në 36.00, me një mesatare prej 27.19 (SD = 2.83), duke reflektuar nivele të moderuara të empatisë dhe bashkëpunimit. Ndërgjegjshmëria shfaqet me rezultate midis 17.00 dhe 40.00, me një mesatare prej 30.39 (SD = 4.17), duke treguar prirje të forta drejt organizimit dhe përkushtimit. Vetë-efikasiteti ka një diapazon më të gjerë të vlerave (28.00 - 245.00), me një mesatare të lartë prej 187.18 (SD = 36.61), duke sugjeruar, se shumica e pjesëmarrësve perceptojnë një nivel të lartë të besimit në aftësitë e tyre për të ndikuar në rezultatet profesionale dhe akademike. Shpërndarja e të dhënave tregon variacione të dukshme mes konstrukteve, ku për vetë-efikasitetin paraqiet një devijim standard më i lartë në krahasim me tiparet e personalitetit, duke sugjeruar një ndryshueshmëri më të madhe në perceptimet individuale të vetë-efikasitetit mes pjesëmarrësve. Kjo mund të tregojë, se disa individë e perceptojnë veten shumë kompetentë, ndërsa të tjerë mund të kenë më shumë pasiguri në aftësitë e tyre. Tabela 10 paraqet këto të dhëna:

Tabela 10

Mesataret, kufijtë minimalë dhe maksimalë, dhe devijimet standarde për tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin (n = 350)

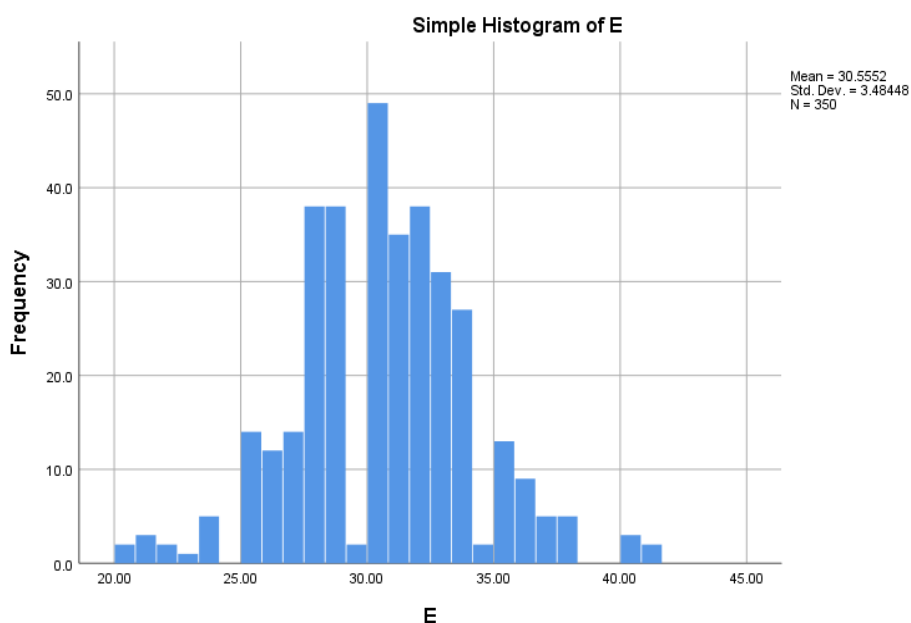
Variablat	n	Min	Max	Mesatare	DS
Ekstraversioni	350	20	41	30.56	3.48
Neuroticizmi	350	8	32	21.36	4.01

Hapja ndaj përvojës	350	19	40	29.63	3.70
Pajtueshmëria	350	15	36	27.19	2.82
Ndërgjeshmëria	350	17	40	30.39	4.16
Vetë-efikasiteti	350	28	245	187.18	36.60

Histogrami në vazhdim tregon një shpërndarje afërsisht normale për ekstraversionin me një mesatare prej 30.56 dhe një devijim standard prej 3.48. Shumica e pjesëmarrësve kanë rezultate midis 28 dhe 34, duke treguar një nivel mesatar të ekstraversionit. Shpërndarja ka një tendencë të lehtë djathtas, me disa vlera ekstreme mbi 38 dhe nën 25, por pa devijime të theksuara. Këto gjetje sugjerojnë, se të dhënat janë relativisht të qëndrueshme dhe mund të përdoren për analiza të mëtejshme, megjithëse prania e disa vlerave të skajshme mund të kërkojë një vlerësim shtesë për efektet e tyre në analizën statistikore.

Figura 2

Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin e ekstraversionit

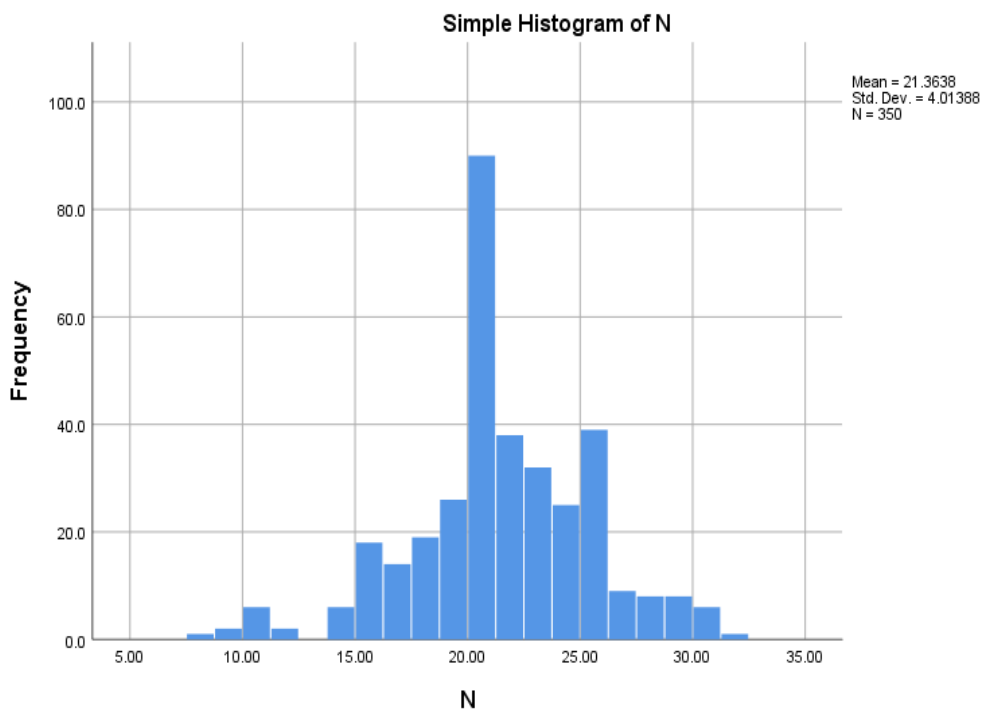


Shënim: Mesataret janë të bazuara në rezultatet individuale të pjesëmarrësve (n = 350)

Histogrami për neuroticizmin tregon një shpërndarje afërsisht normale me një mesatare prej 21.36 dhe një devijim standard prej 4.01. Shumica e pjesëmarrësve kanë rezultate të grumbulluara midis 18 dhe 25, duke treguar një nivel mesatar të neuroticizmit në mostër. Ekziston një kulm i dukshëm rreth vlerës 20, që tregon se shumica e pjesëmarrësve kanë rezultate afër kësaj vlere. Shpërndarja është relativisht simetrike, me disa vlera ekstreme në të dyja anët, por pa ndonjë shtrembërim të theksuar. Kjo sugjeron, se të dhënat janë të përshtatshme për analiza të mëtejshme, duke përdorur metoda statistikore parametrike, megjithëse vlerësimi i mëtejshëm i outliers mund të jetë i dobishëm.

Figura 3

Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin neuroticizmi

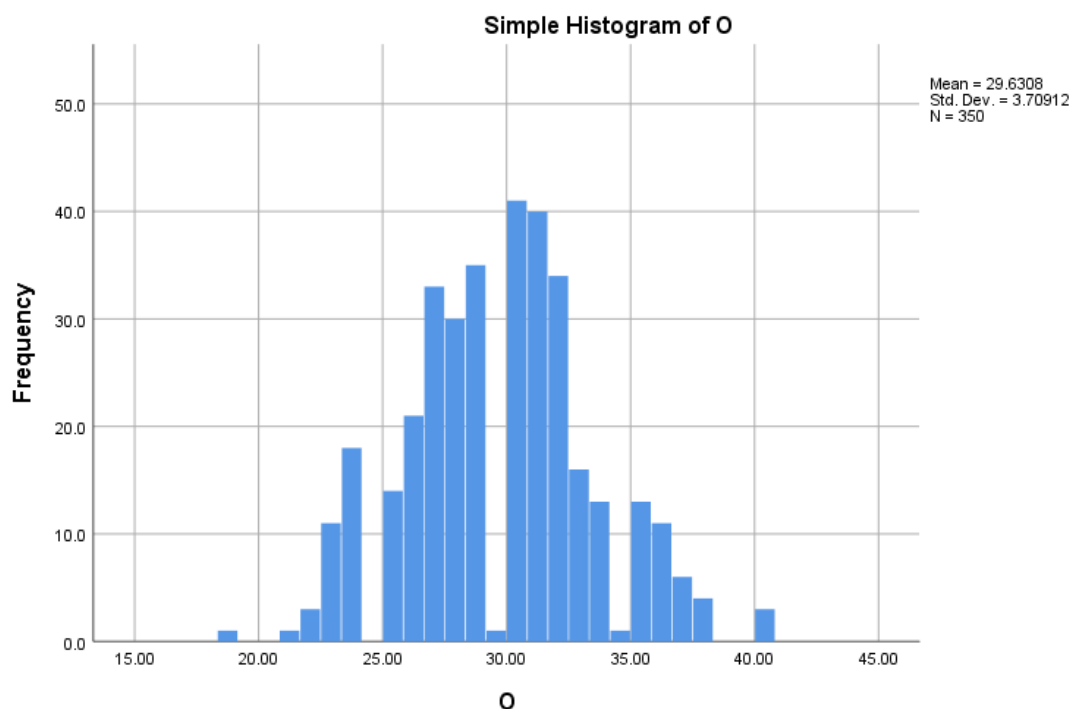


Shënim: Mesataret janë të bazuara në rezultatet individuale të pjesëmarrësve (n = 350)

Histogrami për Hapjen ndaj përvojës tregon një shpërndarje afërsisht normale me një mesatare prej 29.63 dhe një devijim standard prej 3.71. Shumica e pjesëmarrësve kanë rezultate midis 25 dhe 35, duke treguar, se kanë një nivel mesatar të hapjes ndaj përvojave të reja. Shpërndarja duket të jetë simetrike, me një kulm të qartë rreth vlerës 30, duke sugjeruar se shumica e pjesëmarrësve janë të grumbulluar rreth kësaj pike. Ka disa vlera ekstreme në të dyja anët, por pa një tendencë të theksuar drejt shtrembërimit. Kjo tregon, se të dhënat mund të jenë të përshtatshme për analiza statistikore parametrike, por vlerësimi i mundshëm i përjashtimeve mund të ndihmojë në një interpretim më të saktë.

Figura 4

Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin hapja ndaj përvojës



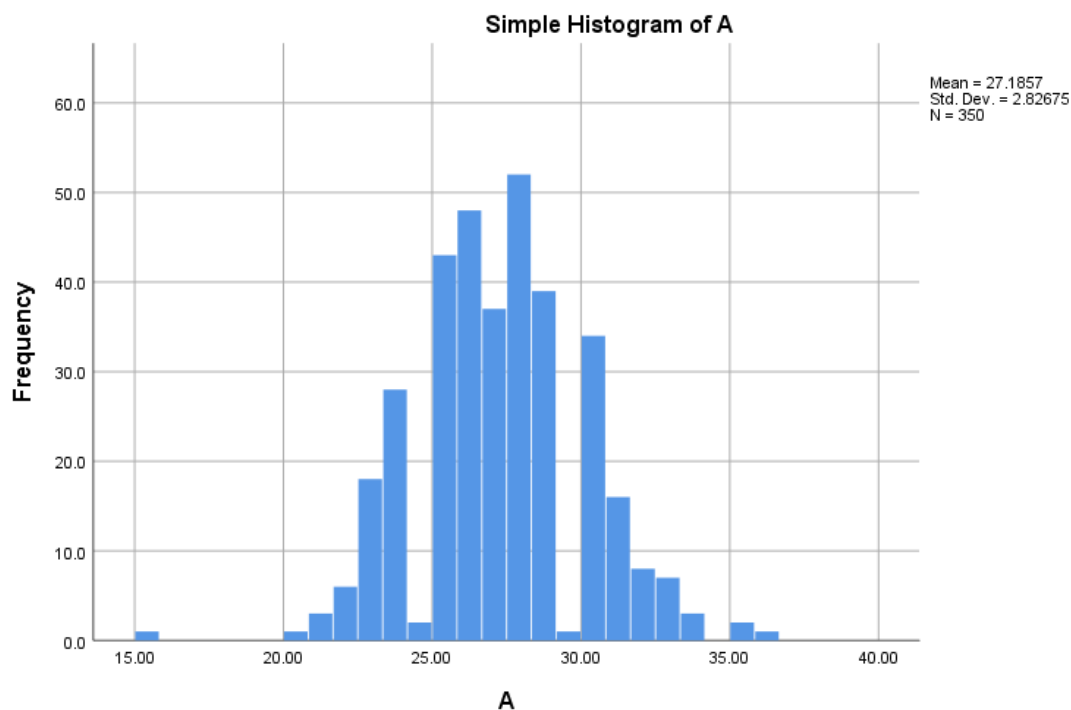
Shënim: Mesataret janë të bazuara në rezultatet individuale të pjesëmarrësve (n = 350)

Histogrami për Pajtueshmërinë tregon një shpërndarje afërsisht normale me një mesatare prej 27.19 dhe një devijim standard prej 2.83. Shumica e pjesëmarrësve kanë rezultate midis 24

dhe 30, duke treguar një nivel mesatar të pajtueshmërisë në mostër. Shpërndarja është simetrike, me një kulm të qartë rreth vlerës 27-28, duke sugjeruar se shumica e pjesëmarrësve kanë një prirje të mesme për të qenë bashkëpunues dhe të sjellshëm. Nuk ka shenja të një shtrembërimi të dukshëm, dhe vlerat ekstreme janë të pakta. Kjo sugjeron, që të dhënat janë të përshtatshme për analiza statistikore parametrike, megjithëse një vlerësim shtesë për outliers mund të jetë i dobishëm.

Figura 5

Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin pajtueshmëria



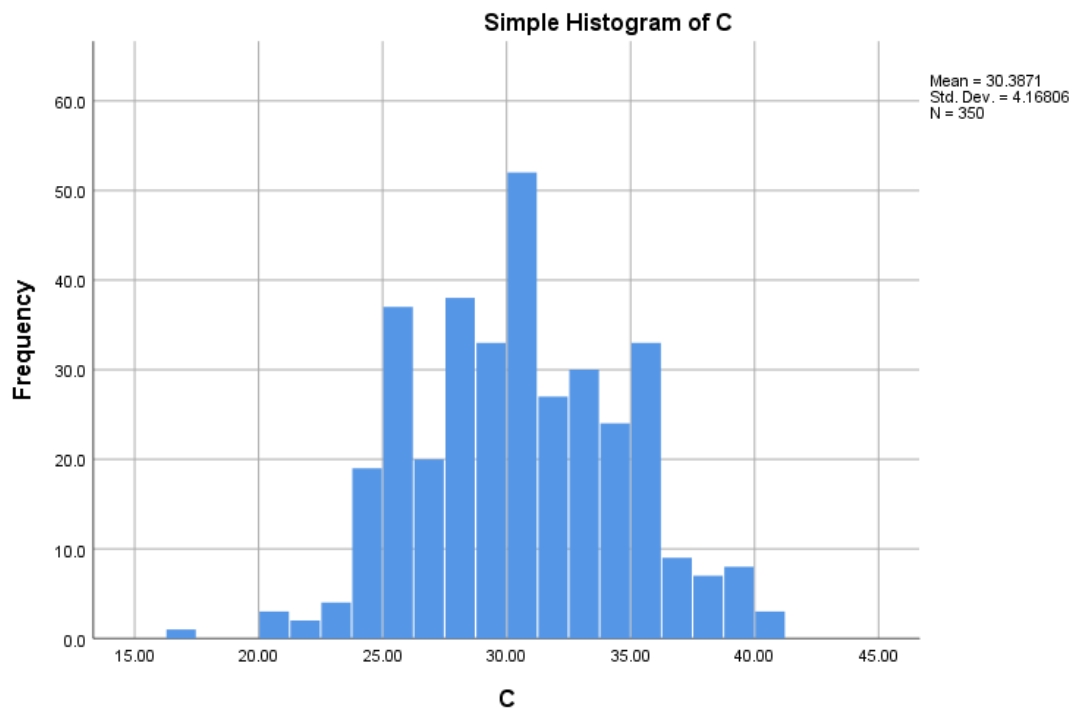
Shënim: Mesataret janë të bazuara në rezultatet individuale të pjesëmarrësve (n = 350)

Histogrami për ndërgjegjshmërinë tregon një shpërndarje afërsisht normale me një mesatare prej 30.39 dhe një devijim standard prej 4.17. Shumica e pjesëmarrësve kanë rezultate midis 26 dhe 35, duke treguar një nivel mesatar deri të lartë të ndërgjegjshmërisë në mostër. Shpërndarja është relativisht simetrike, me një kulm të qartë rreth vlerës 30, por me disa vlera ekstreme në të dyja anët. Nuk ka një shtrembërim të theksuar, që sugjeron se të dhënat janë të

përshtatshme për analiza statistikore parametrike. Megjithatë, prania e disa vlerave të skajshme mund të merret në konsideratë për analiza shtesë të outliers.

Figura 6

Histogrami i shpërndarjes së mesatareve për tiparin ekstraversioni

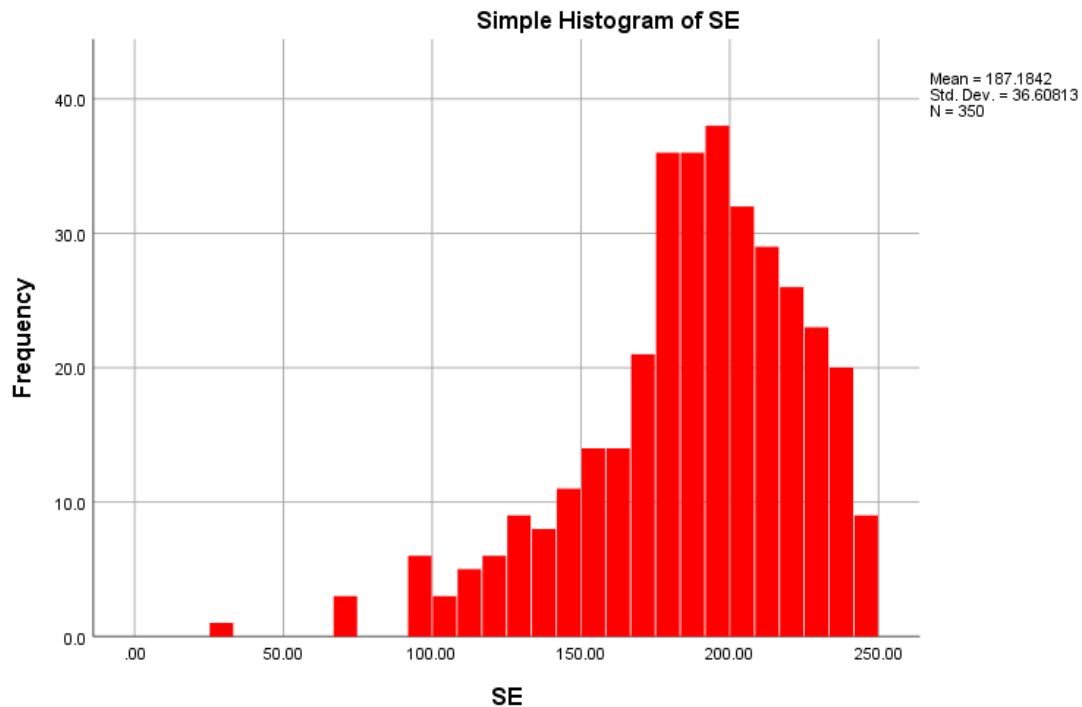


Shënim: Mesataret janë të bazuara në rezultatet individuale të pjesëmarrësve (n = 350)

Histogrami për vetë-efikasitetin (SE) tregon një shpërndarje, që nuk është plotësisht simetrike dhe ka një tendencë të theksuar drejt animit majtas. Mesatarja e vetë-efikasitetit është 187.18, me një devijim standard prej 36.61, që tregon një variacion të moderuar mes pjesëmarrësve. Shumica e vlerave janë të grumbulluara midis 150 dhe 220, ndërsa një numër i vogël pjesëmarrësish kanë vlera më të ulëta nën 100, gjë që mund të jetë një tregues i mundshëm i outliers. Shpërndarja e të dhënave nuk ndjek një model të qartë normal, kështu që mund të jetë e nevojshme të konsiderohen analiza joparametrike për interpretimin më të saktë të të dhënave.

Figura 7

Histogrami i shpërndarjes së mesatare për vetë-efikasitetin



Shënim: Mesataret janë të bazuara në rezultatet individuale të pjesëmarrësve (n = 350)

4.3.1 Testimi i hipotezave

Tabela 11 tregon korrelacionet bivariate midis pesë tipareve të personalitetit (*Ekstraversioni, Neuroticizmi, Hapja ndaj përvojës, Pajtueshmëria dhe Ndërgjegjshmëria*) dhe Vetë-efikasitetit për mostrën totale (n = 350). Korrelacionet mund të shpjegohen si më poshtë: Ekstraversioni dhe Vetë-efikasiteti: Korrelacioni midis Ekstraversionit dhe vetë-efikasitetit është pozitiv dhe i rëndësishëm ($r = 0.243^{**}$), që do të thotë se mësimdhënësit, që janë më të hapur dhe shoqërorë, kanë një vetë-efikasitet më të lartë. Kjo është një lidhje e dobët, por e rëndësishme.

Neuroticizmi dhe Vetë-efikasiteti: Korrelacioni midis euroticizmit dhe vetë-efikasitetit është negativ dhe i parëndësishëm ($r = -0.078$), që tregon se nuk ka një lidhje të dukshme midis emocioneve negative dhe vetë-besimit në aftësitë e mësimdhënësve.

Hapja ndaj Përvojës dhe Vetë-efikasiteti: Korrelacioni midis Hapjes ndaj përvojës dhe Vetë-efikasitetit është pozitiv, por jo i fuqishëm ($r = 0.135^*$). Kjo sugjeron, që individët, që janë të hapur ndaj përvojave të reja, mund të kenë një vetë-efikasitet më të lartë, por lidhja nuk është shumë e fortë.

Pajtueshmëria dhe Vetë-efikasiteti: Korrelacioni midis Pajtueshmërisë dhe Vetë-efikasitetit është pozitiv dhe i rëndësishëm ($r = 0.120^*$), që sugjeron, se mësimdhënësit, që janë më të shoqërueshëm dhe të gatshëm për t'u përshtatur me të tjerët, mund të kenë një vetë-efikasitet më të lartë.

Ndërgjegjshmëria dhe Vetë-efikasiteti: Korrelacioni midis Ndërgjegjshmërisë dhe Vetë-efikasitetit është pozitiv dhe i fortë ($r = 0.273^{**}$), që do të thotë, se mësimdhënësit, që janë më të organizuar, të përgjegjshëm dhe të orientuar drejt objektivave, kanë një vetë-efikasitet më të lartë. Ky është korrelacioni më i fortë në këtë tabelë dhe tregon një lidhje të dukshme midis këtyre dy variablave.

Në përmbljedhje, ndërsa ka korrelacione pozitive të rëndësishme mes ekstraversionit, pajtueshmërisë dhe ndërgjegjshmërisë me vetë-efikasitetin, lidhja më e fortë është me ndërgjegjshmërinë, ndërsa lidhjet me neuroticizmin dhe hapjen ndaj përvojës janë më të dobëta dhe jo të rëndësishme. Rezultatet adresojnë *Pyetjen kërkimore 1 dhe Hipotezat 1-5*.

Tabela 11

Korrelacionet bivariate ndërmjet shkallëve të NEO dhe vetë-efikasitetit për mostrën totale ($n = 350$)

	E	N	O	A	C
Ekstraversioni	-				
Neuroticizmi	-.148 ^{**}	-			
Hapja ndaj përvojës	.347 ^{**}	-.276 ^{**}	-		
Pajtueshmëria	.186 ^{**}	-.179 ^{**}	.262 ^{**}	-	

Ndërgjeshmëria	.361**	-.368**	.376**	.326**	-
Vetë-efikasiteti	.243**	-.078	.135*	.120*	.273**

*Shënim: E = Ekstraversioni; N = Neuroticizmi; O = Hapja ndaj përvojës; A = Pajtueshmëria; C = Ndërgjegjshmëria. * $p < .05$. ** $p < .01$.*

Ndërsa studimi tregoi, se meshkujt raportuan nivele më të larta të vetë-efikasitetit, diferenca nuk ishte statistikisht domethënëse. Kjo sugjeron, se gjinia nuk është një faktor përcaktues në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve, por mund të ndikohet nga faktorë të tjerë si përvoja, trajnimi dhe kultura shkollore. Këto rezultate përputhen me gjetjet e Klassen dhe Chiu (2010), të cilët analizuan vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve në disa vende dhe gjetën se ndryshimet gjinore janë më të theksuara në vendet me role tradicionale gjinore në arsim. Ata argumentojnë, se nëse një shoqëri e percepton mësimitdhënien si një profesion të përshtatshëm për gratë, ato mund të ndihen më të sigurta dhe të angazhuara, por jo domosdoshmërisht me një vetë-efikasitet më të lartë.

Nga ana tjetër, Hoy dhe Woolfolk (1993) në studimin e tyre shumë dekada më parë raportuan, se mësimitdhënësit meshkuj shpesh shfaqin më shumë vetëbesim në menaxhimin e klasës, por kjo nuk do të thotë se ata janë më të aftë në aspektin pedagogjik. Në studimin e tyre, femrat kishin vetë-efikasitet më të lartë në ndërtimin e marrëdhënieve me nxënësit dhe në përdorimin e metodave inovative, ndërsa meshkujt ndiheshin më të sigurt në aspektet e menaxhimit të disiplinës. Në të kundërt me këto gjetje, Guo et al. (2014) gjetën, se gratë mësimitdhënëse raportuan nivele më të larta të vetë-efikasitetit, sidomos në aspekte që lidhen me angazhimin e nxënësve dhe strategjitë e diferencuara të mësimitdhënies. Ky studim sugjeron, se vetë-efikasiteti nuk është domosdoshmërisht më i lartë te burrat, por mund të varet nga specializimi dhe përvoja profesionale.

Tabela 12

Testi Mann–Whitney U për dallimet gjinore në tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasiteti

Variablat	Gjinia	n	Rangu Mesatar	U	Z	p	Cohen's d η^2
Extraversioni	F	244	177.21	12271	-0.626	0.531	0.001
	M	105	169.87				
Neuroticizmi	F	244	180	11589.5	-1.416	0.157	0.005
	M	105	163.38				
Hapja ndaj përvojës	F	244	193.54	9261.5	-4.235	0.001	0.053
	M	105	139.53				
Pajtueshmëria	F	244	181.21	11295.5	-1.761	0.078	0.008
	M	105	160.58				
Ndërgjeshmëria	F	244	187.74	9701.5	-3.604	0.001	0.037
	M	105	145.4				
Vetë-efikasiteti	F	244	169.85	11554.5	-1.452	0.146	0.006
	M	105	186.96				

Shënim. Është përdor formula $d/\eta^2 = Z^2 / (N - 1)$ për të llogaritur madhësinë e efektit.

Pyetja e dytë kërkimore synonte të kuptonte nëse tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasiteti i mësimdhënësve janë të ndërlidhura, në varësi të gjinisë dhe profilit profesional (STEM dhe shkencat sociale). Rezultatet e analizës ANOVA treguan, se nuk ka dallime statistikisht domethënëse midis lëndëve, që japin mësimdhënësit dhe tipareve të personalitetit. Megjithatë, u identifikuan dallime domethënëse midis mësimdhënësve, që japin lëndë STEAM dhe atyre që japin lëndë sociale, ku mësimdhënësit e fushës STEAM shënuan më lart në shkallën e Vetë-efikasitetit ($p = .048$)**.

Këto gjetje sugjerojnë, se fusha e lëndës së mësimdhënies nuk ndikon në tiparet e personalitetit, por ka ndikim te vetë-efikasiteti. Mësimdhënësit e lëndëve STEM kanë nivel dukshëm më të lartë të vetë-efikasitetit në krahasim me ata, që japin lëndë të shkencave sociale, duke sugjeruar se mësimdhënësit STEM mund të ndihen më të sigurt në rolet e tyre mësimore.

Ndërkohë, tiparet e personalitetit mbeten të qëndrueshme në fusha të ndryshme të mësimdhënies. Tabela 13 paraqet këto rezultate në detaje.

Tabela 13

ANOVA mbi lëndën e mësimdhënies, vetë-efikasitetin dhe tiparet e personalitetit

			Mesatarja				
			Shuma e kat.	df	katrore	F	p
Extraversioni / Lënda	Në mes (Kombinuar)		50.938	5	10.188	.837	.524
	grupeve						
	Brenda grupeve		4186.480	344	12.170		
Neuroticizmi / Lënda	Në mes (Kombinuar)		48.538	5	9.708	.599	.701
	grupeve						
	Brenda grupeve		5574.288	344	16.204		
Hapja / Lënda	Në mes (Kombinuar)		85.024	5	17.005	1.240	.290
	grupeve						
	Brenda grupeve		4716.361	344	13.710		
Pajtueshmëria / Lënda	Në mes (Kombinuar)		66.494	5	13.299	1.681	.139
	grupeve						
	Brenda grupeve		2722.198	344	7.913		
Ndërgjeshmëria / Lënda	Në mes (Kombinuar)		74.101	5	14.820	.851	.514
	grupeve						
	Brenda grupeve		5988.981	344	17.410		
Vetë-Efikasiteti / Lënda	Në mes (Kombinuar)		14913.753	5	2982.751	2.266	.048
	grupeve						
	Brenda grupeve		452800.407	344	1316.280		

Për t'iu përgjigjur *Pyetjes kërkimore 3 dhe për të testuar Hipotezën 6*, u krye një analizë regresioni për të vlerësuar ndikimin e tipareve të personalitetit dhe faktorëve socio-demografikë në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Modeli i regresionit linear tregoi një kapacitet të kufizuar

shpjegues, me një vlerë R^2 prej 15.5%, duke treguar se modeli ka një fuqi të kufizuar për të shpjeguar variancën e vetë-efikasitetit. Megjithatë, modeli rezultoi domethënës dhe i përshtatshëm për të shpjeguar rezultatet e variablës së varur. Analiza zbuloi, se ekstraversioni, ndërgjegjshmëria dhe niveli i arsimimit kanë një lidhje të rëndësishme me nivelet e larta të vetë-efikasitetit. Sa i përket tipareve të personalitetit, është e rëndësishme të theksohet, se ekstraversioni është një parashikues i rëndësishëm i vetë-efikasitetit ($B = 2.419$, $p = .001$), ku për çdo rritje prej një njësie të të parit, i dyti rritet me 2.4 njësi. Në të njëjtën linjë, rezultatet tregojnë ndikimin e ndërgjegjshmërisë, e cila ndikon pozitivisht vetë-efikasitetin. Këto gjetje sugjerojnë, se tiparet e personalitetit dhe niveli i arsimit kanë një ndikim të rëndësishëm në vetëbesimin e mësimdhënësve, megjithëse studime të mëtejshme mund të eksplorojnë faktorë të tjerë, që mund të ndikojnë në këtë marrëdhënie. Për më shumë detaje, referoju Tabelës 14.

Tabela 14

Analiza e regresionit me vetë-efikasitetin si variabël të varur

Modeli	Koeficientët e pastandardtizar		Koeficientët e standardizuar		
	<i>B</i>	Std. Error	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
(Konstant)	39.318	24.329		1.616	.107
Ekstraversioni	2.419	.580	.232	4.170	.001
Ndërgjegjshmëria	1.878	.489	.217	3.843	.001
Gjinia	-.191	.268	-.061	-.713	.476
Arsimi	10.634	4.299	.141	2.473	.014
Vendbanimi	.497	1.467	.018	.339	.735
Shkolla	.390	4.549	.005	.086	.932
Numri i nxënësve në klasa	3.384	2.636	.080	1.283	.200
Përvoja	-1.389	3.077	-.028	-.451	.652
Lënda	-.015	1.895	-.001	-.008	.994

$R^2=15.5\%$, $p.001$

a. Variabla e varur: Vetë-efikasiteti

Në këtë studim, për analizat në vijim janë përdorur testet parametrike ANOVA dhe t-testi, edhe pse të dhënat nuk ndjekin shpërndarje normale. Kjo qasje mbështetet në Teoremën Qendrore të Kufirit (CLT), e cila argumenton, se me mostra të mëdha ($n > 30$), shpërndarja e mesatareve i afrohet normales, duke e bërë ANOVA-n dhe t-testin metoda të përshtatshme ndaj devijimeve nga normaliteti (Blanca et al., 2017). Gjithashtu, kërkimet kanë treguar, se këto teste janë rezistente ndaj shkeljeve modeste të supozimeve të tyre dhe ruajnë saktësinë statistikore, sidomos kur madhësitë e mostrave janë të mëdha dhe relativisht të barabarta midis grupeve (McDonald, 2014). Për më tepër, ANOVA dhe t-testi kanë fuqi statistikore më të lartë në krahasim me testet joparametrike, duke i bërë ato të preferueshme, kur objektivi është krahasimi i mesatareve mes grupeve (Field, 2013). Për këtë arsye, megjithëse janë konsideruar teste joparametrike për analiza të tjera në këtë studim, për krahasimin e grupeve sipas përvojës në punë, radhës së lindjes dhe vendbanimit (fshat-qytet), është zgjedhur qasja parametrike për të siguruar analiza më të fuqishme dhe të interpretuara më qartë. Analizat në vijim shqyrtojnë *Pyetjen kërkimore 1 dhe nën-nyetjet vijuese*.

Analiza ANOVA tregoi, se kishte dallime statistikisht të rëndësishme lidhur me tiparet e personalitetit, vetë-efikasitetin dhe përvojën e punës midis grupeve për dy nga tiparet në fjalë: neuroticizmin ($p = 0.004$) dhe hapjen ndaj përvojës ($p = 0.001$), ndërsa për ekstraversionin, pajtueshmërinë, ndërgjegjshmërinë dhe vetë-efikasitetin nuk u identifikuan dallime domethënëse ($p > 0.05$).

Tabela 15*ANOVA dhe Post Hoc në dallimet lidhur me përvojën e punës*

Variabla	Shuma e katrorëve	df	Mesatarja e katrorëve	F	Sig.
Ektraversioni	28.8	4	7.20	0.59	0.67
	4208.6	345	12.20		
Neuroticizmi	246.9	4	61.74	3.962	0.004
	5375.9	345	15.58		
Hapja ndaj Përvojës	248.0	4	61.99	4.697	0.001
	4553.4	345	13.20		
Pajtueshmëria	44.7	4	11.17	1.405	0.232
	2744.0	345	7.95		
Ndërgjeshmëria	97.7	4	24.41	1.412	0.23
	5965.4	345	17.29		
Vetë-efikasiteti	9976.7	4	2494.17	1.88	0.113
	457737.5	345	1326.78		

Analiza Post Hoc Tukey zbuloi, se për neuroticizmin, mësimdhënësit me përvojë 1-5 vite kishin dallime të rëndësishme nga ata me 6-10 vite përvojë, si dhe ata me 6-10 vite ndryshonin nga ata me mbi 20 vite përvojë, duke sugjeruar se përvoja e punës ndikon në mënyrën se si përjetojnë emocionet dhe stresi profesional. Për Hapjen ndaj përvojës, mësimdhënësit me 1-5 vite përvojë kishin rezultate të ndryshme nga ata me mbi 20 vite përvojë; po ashtu, edhe rezultatet e atyre me 11-15 vite përvojë ndryshonin nga grupi me më shumë se 20 vite përvojë, duke treguar se përvoja e gjatë në arsim mund të lidhet me një nivel më të ulët të gatishmërisë për të eksploruar ide të reja. Këto rezultate mund të shpjegohen, duke marrë parasysh që mësimdhënësit e rinj mund të përjetojnë më shumë pasiguri dhe stres në punën e tyre, duke çuar në nivele më të larta të neuroticizmit, ndërsa ata me përvojë më të gjatë mund të kenë krijuar

strategji përballuese më të qëndrueshme. Po ashtu, ata, që kanë kaluar shumë vite në arsim, mund të jenë më të ngurtësuar ndaj ndryshimeve dhe metodave të reja, gjë që mund të ndikojë në uljen e hapjes ndaj përvojave të reja. Sa i përket nivelit të vetë-efikasitetit, nuk u raportuan dallime signifikante në mes të grupeve, bazuar në kohëzgjatjen e përvojës së punës. Më shumë informata paraqet tabela 16:

Tabela 16

Analiza Post Hoc për dallimet në neuroticizëm dhe hapje ndaj përvojës sipas viteve të përvojës së punës

Variabla e varur	(I) Vitet e pervojës	(J)Vitet përvojës	Dallimi i mesatares (I J)	Std. Error	Sig.	CI 95%	
						(poshtë)	(sipër)
Neuroticizmi	1-5 vite	6-10 vite	2.19760*	0.73	0.02	0.20	4.20
		11-15 vite	0.53	0.67	0.93	-1.32	2.38
		16-20	1.72	0.66	0.07	-0.08	3.52
		mbi 20 vite	0.03	0.56	1.00	-1.51	1.57
	6-10 vite	1-5 vite	-2.19760*	0.73	0.02	-4.20	-0.20
		11-15 vite	-1.67	0.82	0.25	-3.90	0.57
		16-20	-0.48	0.80	0.98	-2.67	1.71
		mbi 20 vite	-2.16775*	0.73	0.03	-4.16	-0.18
	11-15 vite	1-5 vite	-0.53	0.67	0.93	-2.38	1.32
		6-10 vite	1.67	0.82	0.25	-0.57	3.90
		16-20	1.19	0.75	0.51	-0.87	3.24
		mbi 20 vite	-0.50	0.67	0.95	-2.34	1.34
	16-20	1-5 vite	-1.72	0.66	0.07	-3.52	0.08
		6-10 vite	0.48	0.80	0.98	-1.71	2.67
		11-15 vite	-1.19	0.75	0.51	-3.24	0.87
		mbi 20 vite	-1.69	0.65	0.07	-3.48	0.10
	mbi 20 vite	1-5 vite	-0.03	0.56	1.00	-1.57	1.51
		6-10 vite	2.16775*	0.73	0.03	0.18	4.16
		11-15 vite	0.50	0.67	0.95	-1.34	2.34
		16-20	1.69	0.65	0.07	-0.10	3.48
Hapja ndaj Përvojës	1-5 vite	6-10 vite	0.72	0.67	0.82	-1.12	2.56
		11-15 vite	0.36	0.62	0.98	-1.34	2.07

	16-20	1.50	0.60	0.09	-0.15	3.16
	mbi 20 vite	2.05698*	0.52	0.00	0.64	3.48
6-10 vite	1-5 vite	-0.72	0.67	0.82	-2.56	1.12
	11-15 vite	-0.36	0.75	0.99	-2.42	1.70
	16-20	0.78	0.74	0.83	-1.24	2.80
	mbi 20 vite	1.33	0.67	0.27	-0.50	3.17
11-15 vite	1-5 vite	-0.36	0.62	0.98	-2.07	1.34
	6-10 vite	0.36	0.75	0.99	-1.70	2.42
	16-20	1.14	0.69	0.47	-0.75	3.03
	mbi 20 vite	1.69325*	0.62	0.05	0.00	3.39
16-20	1-5 vite	-1.50	0.60	0.09	-3.16	0.15
	6-10 vite	-0.78	0.74	0.83	-2.80	1.24
	11-15 vite	-1.14	0.69	0.47	-3.03	0.75
	mbi 20 vite	0.55	0.60	0.89	-1.09	2.20
mbi 20 vite	1-5 vite	-2.05698*	0.52	0.00	-3.48	-0.64
	6-10 vite	-1.33	0.67	0.27	-3.17	0.50
	11-15 vite	-1.69325*	0.62	0.05	-3.39	0.00
	16-20	-0.55	0.60	0.89	-2.20	1.09

*Diferenca mesatare është statistikisht e rëndësishme në nivelin 0.05.

Tabela 17 paraqet krahasimin midis komunave për hapjen ndaj ërvojës dhe ndërgjegjshmërinë, duke përdorur Tukey HSD Post Hoc Test për të identifikuar dallimet statistikisht domethënëse midis komunave në tiparet e personalitetit të mësimdhënësve. Për hapjen ndaj përvojës, dallimi midis Gjilanit dhe Prishtinës është 1.864 me një p-vlerë 0.048, duke treguar një dallim statistikisht domethënës midis këtyre dy komunave, ku mësimdhënësit nga Gjilani raportojnë një nivel më të lartë të hapjes ndaj përvojës krahasuar me ata nga Prishtina. Për krahasimet e tjera të këtij tipari, nuk ka dallime statistikisht domethënëse ($p > 0.05$), duke treguar se mësimdhënësit nga komunat e tjera nuk ndryshojnë ndjeshëm në këtë aspekt. Për ndërgjegjshmërinë, Prishtina dhe Prizreni tregojnë një diferencë mesatare prej 2.438 me një p-vlerë 0.023, që sugjeron një dallim statistikisht domethënës, ku mësimdhënësit në Prishtinë kanë një nivel më të lartë të ndërgjegjshmërisë në krahasim me ata në Prizren. Po ashtu, Prishtina dhe Peja kanë një diferencë statistikisht domethënëse prej 2.426 me p-vlerë 0.031, duke treguar se mësimdhënësit në Prishtinë raportojnë më shumë ndërgjegjshmëri sesa ata në Pejë. Ndërkohë, Gjakova dhe Prizreni kanë një diferencë prej 3.558 ($p = 0.002$), që është një dallim i konsiderueshëm, duke treguar se mësimdhënësit në Gjakovë shfaqin një nivel më të lartë të

ndërgjegjshmërisë krahasuar me ata në Prizren. Pra, dallimi më i theksuar në hapjen ndaj përvojës u vërejt midis Gjilanit dhe Prishtinës, ku mësimdhënësit nga Gjilani raportuan një nivel më të lartë të këtij tipari. Ndërgjegjshmëria tregoi disa dallime domethënëse midis komunave, ku mësimdhënësit në Prishtinë dhe Gjakovë rezultuan me nivel më të lartë të ndërgjegjshmërisë krahasuar me ata në Prizren dhe Pejë. Për komunat e tjera, nuk u gjetën dallime statistikisht domethënëse, duke sugjeruar një shpërndarje relativisht të barabartë të këtyre tipareve në shumicën e rajoneve të Kosovës.

Tabela 17

Krahasimi i mesatareve të komunave për hapjen ndaj përvojës dhe ndërgjegjshmërinë

Variabla e Varur	Krahasimi (I - J)	Dallimi mesatar (M)	Gabimi Standard (SE)	p
Hapja ndaj përvojës	Gjilani - Prishtina	1.86	0.63	0.048
Hapja ndaj përvojës	Gjilani - Prizren	-0.09	0.74	1
Ndërgjegjshmëria	Prishtina - Prizren	2.44	0.76	0.023
Ndërgjegjshmëria	Prishtina - Peja	2.43	0.78	0.031
Ndërgjegjshmëria	Gjakova - Prizren	3.56	0.92	0.002

*Shënim: Krahasimet janë bërë përmes analizës post hoc. * $p < .05$ konsiderohet statistikisht i rëndësishëm.*

Nga analiza e ANOVA-s mbi radhën e lindjes dhe variablat e personalitetit dhe vetë-efikasitetit, rezulton se nuk ka dallime statistikisht domethënëse në shumicën e variablave, pasi vlerat p (Sig.) janë më të mëdha se niveli tipik i rëndësisë statistikore ($\alpha = 0.05$).

Megjithatë, për variablën ndërgjegjshmëria, kemi një vlerë $p = 0.028$, që është më e vogël se 0.05, duke sugjeruar se ka një ndryshim të rëndësishëm midis grupeve të ndryshme të radhës së lindjes. Nga analiza post hoc Tukey HSD, për variablën ndërgjegjshmëria, rezulton se ka një dallim domethënës statistikisht mes fëmijës së dytë dhe fëmijës së tretë në nivelin $p = .023$. Kjo tregon, se fëmijët e dytë dhe të tretë dallojnë në mënyrë domethënëse në këtë tipar të

personalitetit, ndërsa krahasimet e tjera midis grupeve nuk janë statistikisht të rëndësishme ($p > 0.05$). Tabela 18 paraqet informatat lidhur me këtë analizë:

Tablea 18

ANOVA dhe Post Hoc për dallimet në ndërgjegjshmëri sipas radhës së lindjes

Variabla e varur	(I) Radha e lindjes	(J) Radha e lindjes	Dallimi i mesatares	Std. Error	Sig.	CI 95% (poshtë)	CI 95% (sipër)
Ndërgjeshmëria	Fëmija i parë	Fëmija i dytë	1.287	0.64	0.191	-0.38	2.95
		Fëmija i tretë	-0.773	0.67	0.659	-2.51	0.97
		Fëmija i katër	0.718	0.73	0.761	-1.17	2.61
		Fëmija i parë	-1.287	0.64	0.191	-2.95	0.38
	Fëmija i dytë	Fëmija i tretë	-2.05994*	0.72	0.023	-3.91	-0.21
		Fëmija i katër	-0.57	0.77	0.883	-2.57	1.43
		Fëmija i parë	0.77	0.67	0.659	-0.97	2.51
		Fëmija i dytë	2.05994*	0.72	0.023	0.21	3.91
	Fëmija i tretë	Fëmija i katër	1.49	0.80	0.243	-0.57	3.55
		Fëmija i parë	-0.72	0.73	0.761	-2.61	1.17
		Fëmija i dytë	0.57	0.77	0.883	-1.43	2.57
		Fëmija i tretë	-1.49	0.80	0.243	-3.55	0.57

**Diferenca mesatare është statistikisht domethënëse në nivelin 0.05.*

Testi T i pavarur u përdor për të analizuar, nëse ekzistojnë dallime domethënëse statistikore midis pjesëmarrësve, që jetojnë në fshat dhe atyre, që jetojnë në qytet në lidhje me

tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin. Testi i Levene për homogjenitetin e variancave tregoi, se për shumicën e variablave (*Ekstraverzioni, Neuroticizmi, Hapja ndaj përvojës, Pajtueshmëria dhe Vetë-efikasiteti*), p-vlerat ishin më të mëdha se 0.05, që sugjeron se supozimi i variancave të barabarta është i përmbushur. Për tiparin e ndërgjeshmërisë, vlera Sig. = .038 ishte më e vogël se 0.05, duke nënkuptuar se variancat nuk janë të barabarta dhe rrjedhimisht për këtë ndryshore u përdor rreshti “Equal variances not assumed”. Sa i përket dallimeve midis grupeve, asnjë nga tiparet e personalitetit apo vetë-efikasiteti nuk tregoi dallime statistikisht domethënëse midis pjesëmarrësve nga fshati dhe qyteti, pasi të gjitha p-vlerat ishin më të mëdha se 0.05. Rezultatet për Ekstraverzionin ($t(348)=-1.033$, $p=.302$), Neuroticizmin ($t(348)=-1.414$, $p=.158$), Hapjen ndaj përvojës ($t(348)=-.421$, $p=.588$), Pajtueshmërinë ($t(348)=-.678$, $p=.498$), Ndërgjeshmërinë ($t(348)=-.411$, $p=.681$) dhe Vetë-efikasitetin ($t(348)=-.645$, $p=.520$) konfirmojnë, se nuk ka dallime domethënëse midis dy grupeve. Përfundimisht, ky studim sugjeron, se vendi i banimit nuk ka një ndikim të dukshëm në tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin e pjesëmarrësve.

Analiza e variancës (ANOVA) u përdor për të ekzaminuar, nëse ka dallime statistikisht domethënëse në mes të grupeve bazuar në nivelin e shkollimit për tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin. Rezultatet tregojnë, se për shumicën e ndryshoreve, nuk ka dallime statistikisht të rëndësishme mes grupeve. Për ekstraverzionin (E), neuroticizmin (N), pajtueshmërinë (A), ndërgjeshmërinë (C) dhe vetë-efikasitetin (SE), vlerat e rëndësishme statistikore (Sig.) janë më të mëdha se 0.05, që tregon se nuk ka dallime domethënëse mes grupeve të shkollimit. Megjithatë, për Hapjen ndaj përvojës (O), u gjet një efekt i rëndësishëm statistikor $F(4,345)=3.178$, $p=.014$ $F(4, 345) = 3.178$, $p = .014$ $F(4,345)=3.178$, $p=.014$, që sugjeron, se grupet ndryshojnë në këtë tipar të personalitetit në varësi të nivelit të tyre të shkollimit.

Analiza Post Hoc Tukey u përdor për të identifikuar dallimet specifike midis grupeve të shkollimit për tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin. Rezultatet tregojnë, se për shumicën e variablave nuk ka dallime statistikisht domethënëse midis grupeve të shkollimit (të gjitha p-vlerat janë më të mëdha se 0.05). Megjithatë, për variablën hapja ndaj përvojës (O), është vërejtur një ndryshim i rëndësishëm midis grupit të AKM dhe FSHMN ($M=-2.81$, $p=.010$ $M = -2.81$, $p = .010$ $M=-2.81$, $p=.010$), ku pjesëmarrësit nga grupi FSHMN kanë raportuar nivele

dukshëm më të larta të hapjes ndaj përvojës sesa ata nga grupi AKM. Kjo sugjeron, se individët me një arsimim në këtë fushë mund të kenë tendencë të jenë më të hapur ndaj përvojave të reja në krahasim me ata me arsimim AKM. Për të gjitha tiparet e tjera të personalitetit dhe vetë-efikasitetin, nuk janë vërejtur dallime statistikisht domethënëse midis grupeve të ndryshme të shkollimit.

Tabela 19

Analiza Post Hoc për dallimet në hapjen ndaj përvojës sipas nivelit të shkollimit

Variabla e varur	(I) Shkollimi	(J) Shkollimi	Dallimi mesatar	SE	<i>p</i>	CI 95% (poshtë) (sipër)	
Hapja ndaj përvojës	BA 3	BA 4	-0.76	0.71	0.82	-2.70	1.18
		AKM	0.92	0.97	0.875	-1.73	3.58
		FSHMN	-1.88	0.80	0.128	-4.07	0.30
		Tjeter	-0.70	0.80	0.904	-2.88	1.48
	BA 4	BA 3	0.76	0.71	0.82	-1.18	2.70
		AKM	1.68	0.77	0.191	-0.44	3.80
		FSHMN	-1.12	0.54	0.238	-2.62	0.37
		Tjeter	0.06	0.54	1	-1.43	1.54
	AKM	BA 3	-0.92	0.97	0.875	-3.58	1.73
		BA 4	-1.68	0.77	0.191	-3.80	0.44
		FSHMN	-2.80670*	0.86	0.01	-5.15	-0.46
		Tjeter	-1.62	0.85	0.318	-3.97	0.72
	FSHMN	BA 3	1.88	0.80	0.128	-0.30	4.07
		BA 4	1.12	0.54	0.238	-0.37	2.62
		AKM	2.80670*	0.86	0.01	0.46	5.15
		Tjeter	1.18	0.66	0.373	-0.62	2.98
	Tjetër	BA 3	0.70	0.80	0.904	-1.48	2.88
		BA 4	-0.06	0.54	1	-1.54	1.43
		AKM	1.62	0.85	0.318	-0.72	3.97
		FSHMN	-1.18	0.66	0.373	-2.98	0.62

* Dallimi mesatar është statistikisht domethënës në nivelin $p < .05$.

Edhe pse analizat statistikore treguan lidhje të rëndësishme midis disa tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit, vlerësimi i madhësisë së efektit (effect size) është thelbësor për të kuptuar peshën praktike të këtyre gjetjeve. Në analizat korrelative, madhësitë e efekteve u regjistruan në intervalin e efekteve të vogla deri të moderuara, çka është në përputhje me literaturën ekzistuese ku ndikimi i tipareve të personalitetit mbi vetë-efikasitetin rrallë arrin nivele të larta për shkak të natyrës multifaktoriale të vetë-efikasitetit (Judge & Bono, 2001; Caprara et al., 2003).

Në analizat e regresionit linear, ndërgjegjshmëria dhe ekstraversioni shfaqën madhësitë më të mëdha të efektit, duke shpjeguar një pjesë të rëndësishme të variancës së vetë-efikasitetit. Këto efekte të moderuara kanë rëndësi të dukshme praktike, sepse sugjerojnë që ndërhyrjet në rritjen e planifikimit, organizimit, menaxhimit të klasës dhe aftësive ndërpersonale mund të kenë ndikim real në rritjen e vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve. Nga ana tjetër, neuroticizmi shfaq një madhësi të vogël efekti, megjithëse negative, duke sugjeruar se emocionet negative ndikojnë vetë-efikasitetin, por ky ndikim zbutet nga faktorë të tjerë kontekstualë dhe profesionalë. Ky rezultat përputhet me studime që theksojnë se mbështetja institucionale dhe përvoja profesionale mund të minimizojnë efektet e neuroticizmit në profesionin e mësimitdhënësit (Brouwers & Tomic, 2000; Zee & Koomen, 2016).

Në analizën e dallimeve midis grupeve (ANOVA), edhe pse disa dallime ishin statistikisht të rëndësishme, madhësitë e efekteve (p.sh., η^2 e pjesshme) ishin të vogla. Kjo sugjeron se megjithëse ekzistojnë dallime midis grupeve gjinore, profileve lëndore apo komunave, ndikimi i këtyre variablave është relativisht i kufizuar në krahasim me ndikimin e tipareve të personalitetit.

Ky studim nuk përfshiu variabla ndërmjetësuese në analizën statistikore, gjë që mund të konsiderohet një kufizim metodologjik. Arsyeja kryesore lidhet me natyrën eksploruese të studimit dhe synimin kryesor për të vlerësuar lidhjet direkte midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit. Megjithatë, rezultatet sugjerojnë se variabla si përvoja profesionale, mbështetja institucionale, motivimi fillestar dhe ai aktual, si dhe klima shkollore, mund të veprojnë si moderatorë ose ndërmjetësues.

4.4 Analiza e rezultateve cilësore

Analizimi i të dhënave cilësore u krye përmes analizës tematike, duke marrë për bazë Pyetjen kërkimore 4 e këtij studimi “*Si reflektohen faktorët socialë dhe kulturorë në marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit?*” Krahas kësaj, studimi përfshiu edhe disa nënpyetje të tjera, të cilat synonin të ofronin një kuptim më të thelluar dhe të nuancuar mbi këtë marrëdhënie.

Edhe pse rezultatet cilësore janë paraqitur në mënyrë narrative, analiza është zhvilluar duke ndjekur hapat e metodologjisë së analizës tematike sipas Braun dhe Clarke (2006). Procesi përfshinte:

- njohjen me të dhënat përmes leximit të përsëritur të transkripteve;
- kodimin fillestar të njësive të kuptimit që lidhen me faktorët shoqërorë, kulturorë dhe profesionalë;
- grupimin e kodeve në kategori të mesme (p.sh., ndikimi familjar, motivimi profesional, perceptimi i statusit, mbështetja institucionale);
- dhe më pas zhvillimin e temave qendrore që përshkruajnë mekanizmat përmes të cilëve këta faktorë ndikojnë marrëdhënien midis personalitetit dhe vetë-efikasitetit.

Bazuar në të dhënat e analizuara nga grupet e fokusit, më poshtë paraqiten gjetjet kryesore në përputhje me pyetjet kërkimore:

Motivimi për mësimdhënie: Mësimdhënësit raportuan një kombinim të motivimeve të brendshme dhe të jashtme për të hyrë në profesion. Ndikimi familjar u përmend shpesh, ku pjesëmarrësit përshkruan prindërit ose të afërmit, që kishin ndikuar në zgjedhjen e tyre profesionale. Disa të tjerë përmendën zhvillimin e një pasioni për mësimdhënien përmes përvojave personale ose nevojave shoqërore, si plotësimi i boshllëqeve në arsim.

Tiparet e personalitetit dhe praktikat e mësimdhënies: Tiparet kryesore të identifikuara përfshinin empatinë, durimin dhe përshtatshmërinë. Mësimdhënësit theksuan rëndësinë e ndërtimit të marrëdhënieve pozitive me nxënësit dhe krijimin e një mjedisi mbështetës në klasë. Ata vunë në dukje, se tiparet e tyre të personalitetit ndikonin në mënyrën se si përballonin sfidat dhe ndërvepronin me kolegët dhe nxënësit.

Zhvillimi i vetë-efikasitetit: Vetë-efikasiteti u përshkrua si një proces, që evoluon me kohën, i ndikuar nga mentorimi, zhvillimi profesional dhe sukcesi në klasë. Mësimdhënësit theksuan, se bashkëpunimi me kolegët luante një rol të rëndësishëm në ndërtimin e besimit në aftësitë e tyre. Megjithatë, pjesëmarrësit më të rinj shprehën shqetësime lidhur me nënvlerësimin e profesionit nga shoqëria, duke theksuar ndikimin negativ, që kishte kjo në vetëbesimin e tyre profesional.

Ndikimet kulturore dhe shoqërore: Normat kulturore, si respekti për të moshuarit dhe përfshirja gjithëpërfshirëse, u identifikuan si faktorë të rëndësishëm, që ndikojnë në qasjen e mësimeve. Të dy grupet e fokusit diskutuan ndikimin e pritshmërive të komunitetit mbi rolin e tyre profesional. Disa mësime përmendën sfidat e balancimit të vlerave tradicionale me kërkesat bashkëkohore të arsimit.

Sfidat në profesion: Një temë e përsëritur ishte rënia e respektit për mësimeve sidomos, nëse bëhen krahasime me periudhën e para-luftës në Kosovë, një fenomen që pjesëmarrësit e lidhën me ndryshimet shoqërore dhe qëndrimet e prindërve ndaj shkollës dhe edukatorëve.

Mësimeve shprehën nevojën për bashkëpunim më të fortë mes shkollave dhe familjeve, me qëllim adresimin e këtyre çështjeve dhe forcimin e respektit të ndërsjellë midis aktorëve të sistemit arsimor.

KAPITULLI V: DISKUTIM I GJETJEVE

Ky studim kishte për qëllim të studionte lidhjen midis cilësive të personalitetit dhe vetë-efikasitetit tek mësimdhënësve në shërbim në Kosovë, duke synuar verifikimin e disa hipotezave dhe teorish ekzistuese. Hulumtimet e viteve të fundit kanë eksploruar ndikimin e personalitetit në jetën profesionale të individëve, përfshirë këtu edhe besimin e mësimdhënësve në aftësitë e tyre, i njohur si vetë-efikasitet. Ky studim kualitativ dhe kuantitativ, mati korrelacionin midis personalitetit të mësimdhënësve dhe vetë-efikasitetit të tyre, dhe ndërveprimin e faktorëve socialë dhe kulturorë. Për këtë qëllim, u administruan dy instrumente të njohura: Inventari i Personalitetit NEO i rishikuar dhe Shkalla e Vetë-Efikasitetit të Mësimdhënësve e Bandura-s, te një mostër prej 350 mësimdhënësish të arsimit të mesëm të ulët në Kosovë, dhe u zhvilluan dy fokus grupe.

Rezultatet kryesore tregojnë, se vetë-efikasiteti është i korrelacionuar pozitivisht me tiparet e ekstraversionit, pajtueshmërisë dhe ndërgjegjshmërisë, ndërsa korrelacioni më i fortë është vërejtur me tiparin e ndërgjegjshmërisë. Përkundër pritshmërive, neuroticizmi nuk rezultoi të ketë një ndikim domethënës negativ në vetë-efikasitet, ndonëse u gjet një korrelacion negativ, por jo statistikisht domethënës. Në analizën e regresionit, tiparet e ekstraversionit dhe ndërgjegjshmërisë dolën si parashikues të fuqishëm të vetë-efikasitetit të mësimdhënësve në shërbim.

Gjinia nuk rezultoi të kishte ndikim të rëndësishëm në vetë-efikasitet, ndonëse u vërejt se mësimdhënëset femra kishin nivele më të larta të hapjes ndaj përvojave dhe ndërgjegjshmërisë krahasuar me kolegët meshkuj, ndërsa meshkujt raportuan nivele më të larta të vetë-efikasitetit, por dallimet nuk ishin të rëndësishme statistikisht. Ndërkohë, mësimdhënësit e disiplinave STEM raportuan vetë-efikasitet më të lartë sesa ata të Shkencave shoqërore, duke sugjeruar që fusha e mësimdhënies mund të ndikojë në besimin e mësimdhënësve për aftësitë e tyre pedagogjike.

Ky studim gjithashtu thekson rëndësinë e faktorëve shoqërorë dhe kulturorë në formësimin e marrëdhënies midis vetë-efikasitetit dhe personalitetit të mësimdhënësve në Kosovë. Për këtë qëllim, hulumtimi kualitativ eksploroj përmes grupeve të fokusit ndikimet e faktorëve familjarë, socialë dhe kulturorë mbi vetë-efikasitetin dhe personalitetin e mësimdhënësve. Gjetjet sugjerojnë, se ndikimi familjar ka një rol kyç në formësimin e

personalitetit të mësimeve dhe vetë-efikasitetit të tyre, veçanërisht për ata që vijnë nga familje me një traditë të gjatë në fushën e arsimit. Gjetjet e këtij studimi, bazuar dhe në hipoteza do të analizohen më konkretisht si në vijim:

5.1 Hapja ndaj përvojave dhe vetë-efikasiteti

Rezultatet treguan një korrelacion pozitiv midis hapjes ndaj përvojave dhe vetë-efikasitetit të mësimeve, duke treguar se ata që janë më të gatshëm për të eksploruar ide të reja dhe metoda mësimdhënieje kanë një besim më të madh në aftësitë e tyre profesionale. Kjo mbështet **Hipotezën 1**, duke treguar se hapja ndaj përvojave është një faktor mbështetës për vetë-efikasitetin, por ndikimi i saj ishte më i moderuar krahasuar me faktorët si ndërgjegjshmëria. Mësimeve, që janë më fleksibël dhe të hapur ndaj strategjive të reja pedagogjike, raportuan nivele më të larta të vetë-efikasitetit. Kjo mbështet studimet e mëparshme të McCrae dhe Costa (2008), të cilët argumentojnë se individët me hapje të lartë janë më të prirur për të eksploruar ide të reja dhe të përshtatin metodologjitë e tyre. Megjithatë, ndikimi i hapjes ndaj përvojave nuk ishte aq i fortë sa ndërgjegjshmëria apo ekstraversioni, duke sugjeruar se mësimeve mund të kenë nevojë për trajnime, që e forcojnë këtë tipar përmes metodave të bazuara në eksplorim dhe inovacion (Kim, et al., 2019).

5.2. Ndërgjegjshmëria dhe vetë-efikasiteti

Ndërgjegjshmëria doli të jetë tipari më i lidhur me vetë-efikasitetin e mësimeve. Individët me ndërgjegjshmëri të lartë shfaqën organizim më të mirë, aftësi për menaxhimin e kohës dhe përgatitje efektive për mësimdhënie, duke kontribuar ndjeshëm në performancën e tyre profesionale. Analiza e regresionit tregoi, se ky tipar kishte ndikimin më të madh pozitiv mbi vetë-efikasitetin, duke mbështetur **Hipotezën 2**. Rezultatet janë në përputhje me studimet e mëparshme të Kim et al. (2019), të cilët kanë evidentuar rolin parësor të përgjegjshmërisë, stabilitetit emocional dhe ekstravertizmit në parashikimin e vetë-efikasitetit dhe uljen e ndjenjës së djegies profesionale. Duke marrë parasysh këto rezultate, del në pah rëndësia e tipareve të personalitetit në forcimin e vetë-efikasitetit të mësimeve. Individët me ndërgjegjshmëri të

lartë kanë një qasje më sistematike ndaj planifikimit dhe menaxhimit të klasës, gjë që u lejon të ndihen më të sigurt në rolin e tyre si mësimdhënës (Kim et al., 2019).

5.3 Ekstraversioni dhe vetë-efikasiteti

Ekstraversioni tregoi një lidhje domethënëse pozitive me vetë-efikasitetin. Mësimdhënësit ekstravertë ishin më të prirur të krijojnë një mjedis të hapur komunikimi në klasë dhe të motivonin nxënësit, duke rritur besimin e tyre në aftësitë profesionale. Këto gjetje mbështesin **Hipotezën 3**, duke sugjeruar se niveli i lartë i ekstraversionit mund të kontribuojë në ndërtimin e një klime të favorshme mësimore. Kjo është në linjë edhe me gjetjet e Judge dhe Bono (2001), të cilët raportuan se tiparet e personalitetit, veçanërisht ndërgjegjshmëria dhe ekstraversioni, janë parashikues të fortë të performancës në punë dhe besimit në aftësitë personale. Studime të tjera kanë gjetur gjithashtu se individët me pajtim dhe sociabilitet më të lartë janë më të aftë të ndërtojnë marrëdhënie pozitive në vendin e punës, gjë që ndikon në vetë-efikasitetin e tyre (Caprara et al., 2003). Ekstravertët kanë më shumë prirje të krijojnë një mjedis mësimor dinamik dhe ndërveprues, duke i angazhuar nxënësit përmes komunikimit aktiv dhe ndërveprimeve pozitive. Studimet tregojnë, se mësimdhënësit me nivele më të larta të ekstraversionit zhvillojnë marrëdhënie më efektive me nxënësit dhe kontribuojnë në një klimë klasore më motivuese (Kim et al., 2019).

5.4 Pajtueshmëria dhe vetë-efikasiteti

Pajtueshmëria tregoi një lidhje të moderuar me vetë-efikasitetin. Mësimdhënësit, që shfaqën pajtueshmëri të lartë, ishin më të prirur të krijojnë marrëdhënie pozitive me kolegët dhe nxënësit, por ndikimi i kësaj karakteristike në vetë-efikasitet nuk ishte aq i fortë sa ai i ndërgjegjshmërisë apo ekstraversionit. Kjo mbështet **Hipotezën 4**, duke treguar se pajtueshmëria ka një ndikim pozitiv, por jo dominues, në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Në aspektin e pajtueshmërisë, studimi sugjeron, se mësimdhënësit, që kanë më shumë tendencë për të bashkëpunuar dhe për të treguar empati, mund të ndërtojnë marrëdhënie më të mira me nxënësit, gjë që ndikon pozitivisht në ndjenjën e tyre të vetë-efikasitetit. Në aspektin e pajtueshmërisë,

gjetjet e studimit sugjerojnë, se mësimdhënësit që tregojnë empati, bashkëpunim dhe kujdes interpersonal janë më të prirë të ndërtojnë marrëdhënie të qëndrueshme dhe pozitive me nxënësit. Këto marrëdhënie përmirësojnë klimën emocionale të klasës dhe krijojnë kushte më të favorshme për mësimdhënie efektive, duke ndikuar kështu pozitivisht edhe në ndjenjën e vetë-efikasitetit të mësimdhënësve. Kjo përputhet me gjetjet e Jennings dhe Greenberg (2009), të cilët theksojnë, se kompetencat sociale dhe emocionale të mësimdhënësve, përfshirë empatinë dhe bashkëpunimin, lidhen ngushtë me efektivitetin e tyre profesional dhe me aftësinë për të ndërtuar marrëdhënie të qëndrueshme me nxënësit.

5.5 Neuroticizmi dhe vetë-efikasiteti

Neuroticizmi tregoi një ndikim negativ të konsiderueshëm në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Ata, që shfaqnin nivele të larta të neuroticizmit, ishin më të prirur për të ndjerë pasiguri, stres dhe dyshim mbi aftësitë e tyre profesionale. Ky rezultat është në përputhje me **Hipotezën 5**, duke konfirmuar, se neuroticizmi ul vetë-efikasitetin e mësimdhënësve dhe mund të ndikojë në mënyrën se si ata përballen me sfidat në punën e tyre. Edhe pse u vë re një tendencë negative, kjo nuk ishte statistikisht e rëndësishme, duke sugjeruar se ndikimi i neuroticizmit në vetë-efikasitet mund të jetë më kompleks se sa pritej, duke kërkuar kështu hulumtime të mëtejshme. Ky rezultat është në kundërshtim me studimin e Pandey dhe Kavitha (2015), i cili kishte gjetur një lidhje negative domethënëse në mesin e mësimdhënësve indianë. Hulumtime të tjera, si ato të Brouwers dhe Tomic (2000), kanë treguar, se mësimdhënësit me neuroticizëm të lartë përjetojnë më shumë stres dhe ndihen më pak të aftë për të menaxhuar sfidat në klasë, duke çuar në një ndjenjë më të ulët të vetë-efikasitetit. Megjithatë, disa studime sugjerojnë se ndikimi i neuroticizmit mund të zbutet nga përvoja dhe mbështetja profesionale, gjë që mund të shpjegojë përse në këtë studim nuk u gjet një lidhje e fortë midis neuroticizmit dhe vetë-efikasitetit.

5.6 Tiparet e personalitetit si faktorë parashikues të vetë-efikasitetit

Analiza e regresionit linear tregoi, se tiparet e personalitetit, veçanërisht ndërgjegjshmëria dhe ekstraversioni, janë faktorë të fuqishëm parashikues të vetë-efikasitetit të mësimdhënësve.

Kjo mbështet **Hipotezën 6**, duke konfirmuar se tiparet e personalitetit luajnë një rol të rëndësishëm në parashikimin e vetë-efikasitetit dhe sugjeron, që zhvillimi i aftësive të menaxhimit të stresit dhe rritja e vetëdijes profesionale mund të përmirësojnë performancën e mësimdhënësve. Analizat e regresionit konfirmuan, se disa tipare të personalitetit, veçanërisht ekstravertizmi dhe ndërgjegjshmëria, janë parashikues të rëndësishëm të vetë-efikasitetit. Rezultatet janë në përputhje me studimin e Ismail dhe Abd Wahid (2018) me mësimdhënësit malajzianë, të cilët kanë evidentuar gjithashtu një lidhje të fortë midis tipit të ndërgjegjshëm dhe vetë-efikasitetit.

5.7 Faktorët personalë: Dallimet gjinore, vendbanimi, radha e lindjes

Analizat treguan, se disa tipare të personalitetit ndryshojnë midis gjinive, ku mësimdhënësit raportojnë rezultate më të larta për tipin *Ndërgjegjshmëria* dhe *Hapjen ndaj përvojës*. Megjithatë, këto dallime nuk ndikuan në mënyrë të konsiderueshme në vetë-efikasitetin e përgjithshëm të mësimdhënësve, duke sugjeruar se ndikimi i gjinisë është më i theksuar në aspektet e personalitetit sesa në vetëbesimin profesional.

Sa i përket rradhës së lindjes së respondentëve, gjetjet nga analiza e variancës treguan, se radha e lindjes kishte ndikim të ndërgjegjshmëria. Fëmijët e dytë dhe të tretë raportuan ndryshime statistikisht domethënëse në krahasim me fëmijët e parë dhe të katërt. Fëmijët e dytë kanë raportuar tipare më të theksuara të ndërgjegjshmërisë, ndërsa lidhur me vetë-efikasitetin nuk kishte dallime në mes të grupeve

Rezultatet treguan po ashtu, se nuk ka dallime statistikisht domethënëse midis pjesëmarrësve që jetojnë në qytet dhe atyre që jetojnë në fshat në lidhje me tiparet e personalitetit dhe vetë-efikasitetin. Vlerat e p për të gjitha tiparet e personalitetit si dhe për vetë-efikasitetin ishin më të mëdha se 0.05, duke sugjeruar se vendbanimi nuk është një faktor përcaktues për këto karakteristika psikologjike. Këto gjetje janë në përputhje me hulumtimet e mëparshme që kanë sugjeruar, se ndikimi i faktorëve socio-demografikë në personalitet dhe vetë-efikasitet është më i kufizuar se ndikimi i faktorëve të brendshëm psikologjikë dhe përvojave të jetës (McCrae & Costa, 2008; Roberts et al., 2017). Hulumtimet e Tschannen-Moran dhe Hoy (2001) gjithashtu tregojnë, se vetë-efikasiteti i mësimdhënësve ndikohet më shumë nga përvoja dhe mbështetja profesionale sesa nga karakteristikat demografike.

Gjetjet tregojnë po ashtu, se tiparet e personalitetit të mësimitdhënësve ndryshojnë në varësi të komunës, veçanërisht për hapjen ndaj përvojës dhe ndërgjegjshmërinë. Mësimitdhënësit nga Gjilani raportojnë nivele më të larta të hapjes ndaj përvojës në krahasim me ata nga Prishtina, duke sugjeruar një predispozitë më të madhe për eksplorim dhe fleksibilitet në metodologjinë mësimore. Ndërgjegjshmëria, nga ana tjetër, është më e theksuar te mësimitdhënësit e Prishtinës dhe Gjakovës sesa te ata të Prizrenit dhe Pejës, duke sugjeruar se mësimitdhënësit në këto zona mund të jenë më të organizuar dhe të përqendruar në detajet e punës së tyre. Këto dallime mund të lidhen me faktorë kulturorë, institucionalë apo me qasje të ndryshme në zhvillimin profesional të mësimitdhënësve në rajone të ndryshme, duke theksuar nevojën për strategji të personalizuar të trajnimit që marrin parasysh kontekstin lokal.

5.8 Faktorët profesionalë: Përvoja e punës, profili arsimor, formimi akademik

Analiza ANOVA tregoi se përvoja e punës kishte ndikim të rëndësishëm te neuroticizmi dhe hapja ndaj përvojave. Mësimitdhënësit me më shumë vite përvojë kishin tendencë të shfaqnin më pak neuroticizëm dhe më shumë hapje ndaj përvojave të reja, ndërsa nuk u gjetën dallime signifikante lidhur me nivelin e vetë-efikasitetit. Po ashtu, një studim nga Zee dhe Koomen (2016) konfirmon, se mësimitdhënësit me më shumë mundësi zhvillimi profesional raportojnë nivele më të larta të vetë-efikasitetit, pavarësisht nga vendbanimi apo faktorë të tjerë individualë. Nga ana tjetër, disa studime kanë treguar rezultate të ndryshme lidhur me ndikimin e përvojës në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve. Për shembull, një hulumtim nga Wolters dhe Daugherty (2007) tregoi, se përvoja e gjatë në arsim ka një ndikim të rëndësishëm në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve, sidomos në aftësinë e tyre për të menaxhuar klasën dhe për të përshtatur strategjitë pedagogjike

Në anën tjetër, mësimitdhënësit nga fushat STEM (Shkenca, Teknologjia, Inxhinieria dhe Matematikë) kanë shfaqur nivele më të larta të vetë-efikasitetit krahasuar me mësimitdhënësit e shkencave shoqërore, duke u raportuar rezultate më të kënaqshme në vlerësimet e tyre. Një nga shpjegimet kryesore për këtë fenomen është, se lëndët STEM karakterizohen nga një strukturë më e qartë dhe e standardizuar në metodologjinë e mësimitdhënies dhe vlerësimit. Disiplina si

matematika, shkencat dhe teknologjia mbështeten në parime dhe rregulla të përcaktuara mirë, të cilat ndihmojnë mësime të ndihmohen të sigurt për kompetencat e tyre në klasë. Ky rezultat është në përputhje me studimet e Klassen dhe Chiu (2010), të cilët gjetën, se mësime të shkencave natyrore dhe matematikës raportojnë nivele më të larta të vetë-efikasitetit në menaxhimin e klasës dhe përdorimin e metodave të bazuara në evidencë. Në të kundërt, mësime të shkencave shoqërore shpesh përballen me sfida më të mëdha në përshatjen e strategjive të mësime të nevojat e nxënësve, pasi lëndët e tyre janë më abstrakte dhe vlerësimi shpesh është më subjektiv (Kim et al., 2019). Ky rezultat thekson, se vetëbesimi i mësime të mund të ndryshojë në varësi të fushës së mësime të sfondit të tyre akademik, dhe është në përputhje me studimet e Sandlin (2019). Një studim nga Njiku et al. (2022) mbi mësime të matematikës tregoi, se përdorimi i teknologjisë në mësime të rrit ndjeshëm perceptimin e tyre për aftësitë profesionale dhe ndikimin që kanë mbi nxënësit. Nga ana tjetër, në shkencat shoqërore, teknologjia nuk është aq e pranishme apo e standardizuar, gjë që mund të ndikojë në ndjesinë e mësime të për efektivitetin e tyre në klasë. Rezultatet e këtij studimi sugjerojnë, se përmirësimi i vetë-efikasitetit të mësime të shkencave shoqërore mund të arrihet përmes adaptimit të strategjive të reja pedagogjike dhe përmirësimit të metodave të vlerësimit. Një nga mënyrat për ta arritur këtë është zhvillimi i metodave më të qarta dhe objektive të vlerësimit, të cilat mund të ndihmojnë mësime të ndihmohen të sigurt për ndikimin e tyre në mësime të. Një qasje tjetër, që mund të ndihmojë, është rritja e përdorimit të teknologjisë në lëndët e shkencave shoqërore, në mënyrë që mësime të kenë qasje më të lehtë në burime dhe mjete, që mund të ndihmojnë në menaxhimin e procesit mësor. Studime të mëparshme kanë treguar, se përdorimi i teknologjisë në mësime të mund të rrisë vetë-efikasitetin e mësime të, duke i ndihmuar ata të përshatnin më mirë metodat e tyre pedagogjike sipas nevojave të nxënësve (Margot & Kettler, 2019).

Lidhur me nivelin e shkollimit, analiza e variancës tregoi, se për shumicën e tipareve të personalitetit (ekstraversioni, neuroticizmi, pajtueshmëria, ndërgjegjshmëria) dhe për vetë-efikasitetin, nuk kishte dallime statistikisht të rëndësishme midis grupeve të ndryshme të arsimimit. Kjo sugjeron, se niveli i arsimimit nuk ndikon ndjeshëm në formësimin e këtyre tipareve ose në perceptimin e vetë-efikasitetit. Megjithatë, për Hapjen ndaj përvojës, u gjet një ndryshim i rëndësishëm midis grupeve të arsimimit. Analiza Post Hoc Tukey tregoi, se pjesëmarrësit nga grupi FSHMN kishin nivele dukshëm më të larta të hapjes ndaj përvojave në

krahasim me ata nga grupi AKM. Kjo sugjeron, se individët, që kanë një sfond arsimor në shkencë natyrore ose matematikë, mund të jenë më të prirur për të eksploruar ide të reja dhe për të përjetuar një shkallë më të lartë të fleksibilitetit kognitiv. Këto gjetje janë në përputhje me studimet e mëparshme, që kanë gjetur se hapja ndaj përvojave shpesh ndërlidhet me ekspozimin ndaj arsimit të lartë dhe me përfshirjen në fusha, që kërkojnë kreativitet dhe fleksibilitet intelektual (DeYoung, 2015).

5.9 Faktorët kontekstualë dhe kulturorë dhe motivimi i mësimitdhënësve

Rezultatet e analizës cilësore konfirmojnë, se faktorët socialë dhe kulturorë luajnë një rol të rëndësishëm në formësimin e vetë-efikasitetit dhe në ndikimin e tipareve të personalitetit të mësimitdhënësit. Këto gjetje përputhen me hulumtimet e mëparshme mbi ndikimin e kontekstit shoqëror në zhvillimin profesional dhe motivimin e mësimitdhënësve (Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Konkluzionet kryesore të studimit dhe lidhja e tyre me literaturën ekzistuese janë të përmbledhura si në vijim:

Ndikimi i familjes dhe komunitetit në motivimin e mësimitdhënësve: Rezultatet treguan, se familja dhe komuniteti kanë një ndikim të rëndësishëm në zgjedhjen dhe motivimin për profesionin e mësimitdhënësit. Më shumë se gjysma e pjesëmarrësve (52%) raportuan se prindërit ose të afërmit kishin ndikuar në vendimin e tyre për të ndjekur këtë profesion, ndërsa të tjerë raportuan, se pasioni për mësimitdhënien ishte zhvilluar përmes përvojave personale apo nevojave shoqërore. Këto rezultate janë në përputhje me studimin e Watt dhe Richardson (2008), të cilët argumentojnë, se faktorët familjarë dhe socialë shpesh ndikojnë në vendimet për karrierën në arsim.

Nga ana tjetër, ndikimi i komunitetit u pa si një faktor dytësor, por i rëndësishëm, ku pritshmëritë sociale dhe normat kulturore formësojnë perceptimet mbi rolin e mësimitdhënësve. Studime të mëparshme kanë treguar, se mbështetja e komunitetit është një komponent kyç për zhvillimin profesional dhe qëndrueshmërinë në profesionin e mësimitdhënësit (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Tiparet e personalitetit dhe ndikimi i tyre në praktikën e mësimitdhënies: Mësimitdhënësit identifikuan empatinë, durimin dhe përshtatshmërinë si tiparet më të rëndësishme të personalitetit për një mësimitdhënie efektive. Ata theksuan, se këto tipare ndikonin në aftësinë e

tyre për të krijuar marrëdhënie pozitive me nxënësit dhe për të menaxhuar sfidat në klasë. Ky rezultat është në përputhje me studimin e Caprara et al. (2003), i cili konfirmon, se mësimitdhënësit me më shumë empati dhe stabilitet emocional janë më të suksesshëm në menaxhimin e klasës dhe ndihen më të sigurt në rolin e tyre. Gjithashtu, disa pjesëmarrës theksuan, se tiparet e tyre të personalitetit janë ndikuar nga konteksti social dhe kulturor, ku pritshmëritë e komunitetit dhe modelet e mëparshme të mësimitdhënies kanë formësuar mënyrën, se si i qasen ata profesionit.

Zhvillimi i vetë-efikasitetit dhe roli i bashkëpunimit profesional: Vetë-efikasiteti i mësimitdhënësve u përshkrua si një proces në zhvillim të vazhdueshëm, i ndikuar nga mentorimi, zhvillimi profesional dhe përvoja e suksesshme në klasë. Pjesëmarrësit theksuan rëndësinë e bashkëpunimit me kolegët si një mekanizëm i rëndësishëm për ndërtimin e besimit në aftësitë e tyre mësimore. Kjo gjetje është e përputhshme me modelin e Bandura (1997) mbi vetë-efikasitetin, i cili sugjeron, se mbështetja dhe përvoja e drejtpërdrejtë e suksesit janë ndër faktorët kryesorë, që ndikojnë në perceptimin e aftësive personale. Gjithashtu, mësimitdhënësit e rinj shprehën shqetësime mbi mungesën e mentorimit dhe mbështetjes institucionale, duke argumentuar se kjo ndikonte negativisht në besimin e tyre në aftësitë profesionale. Kjo gjetje mbështetet nga studimi i Ingersoll dhe Strong (2011), të cilët theksojnë, se mentorimi është thelbësor për zhvillimin e vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve të rinj dhe për uljen e nivelit të stresit në fazat e hershme të karrierës.

Ndikimi i faktorëve kulturorë dhe shoqërorë në qasjen e mësimitdhënësve: Normat kulturore dhe pritshmëritë e komunitetit u identifikuan si faktorë kyç, që ndikojnë në mënyrën se si mësimitdhënësit e perceptojnë rolin e tyre profesional. Disa pjesëmarrës përmendën sfidat e balancimit të vlerave tradicionale me kërkesat moderne të arsimit. Për shembull, ndërsa respekti për autoritetin dhe mësimitdhënësin ka qenë tradicionalisht i lartë, pjesëmarrësit raportuan një rënie të konsiderueshme të kësaj vlere në dekadat e fundit. Këto rezultate përputhen me studimin e Hargreaves (2000), i cili argumenton, se ndryshimet në strukturën shoqërore dhe ndikimi i teknologjisë kanë ndikuar në mënyrën se si perceptohet autoriteti i mësimitdhënësit. Po ashtu, studimi i Hofstede (2001) mbi dimensionet kulturore sugjeron, se në shoqëritë me një hierarki të qartë tradicionale, siç është Kosova, tranzicioni në një sistem arsimor më demokratik mund të krijojë tensione mes pritshmërive tradicionale dhe realitetit bashkëkohor.

Sfidat në profesionin e mësimdhënësit dhe ndikimi i tyre në vetë-efikasite: Një temë e përsëritur gjatë analizës ishte perceptimi i rënies së respektit ndaj mësimdhënësve, sidomos kur krahasohet me periudhën para luftës në Kosovë. Pjesëmarrësit e lidhën këtë fenomen me ndryshimet shoqërore dhe me përkushtim më të dobët të prindërve ndaj edukimit të fëmijëve të tyre. Kjo ka pasur ndikim negativ në vetëbesimin profesional të disa mësimdhënësve, veçanërisht atyre më të rinj. Gjetjet e këtij studimi janë në përputhje me hulumtimin e Hattie (2012), i cili ka theksuar, se perceptimi i statusit social të profesionit të mësimdhënësit ndikon në motivimin dhe vetë-efikasitetin e tyre. Gjithashtu, studimi i Day dhe Gu (2010) sugjeron, se mbështetja nga prindërit dhe komuniteti është një faktor kyç për ndërtimin e vetëbesimit profesional të mësimdhënësit.

Nga pyetjet e hapura në pyetësorin demografik, kemi gjetje mjaft interesante, kur krahasohet **motivimi fillestar me atë aktual** të mësimdhënësve. Nga kjo, mund të veçohet: Gjetjet e këtij studimi sugjerojnë një zhvendosje të rëndësishme në motivimin e mësimdhënësve nga faza e fillimit të karrierës deri në momentin aktual të përvojës së tyre profesionale. Këto ndryshime janë në përputhje me modelet teorike të motivimit të mësimdhënësve, si modeli i *Self-Determination Theory* i Deci dhe Ryan (2000), i cili dallon mes motivimit të brendshëm dhe të jashtëm, si dhe me studime të mëparshme, që analizojnë ndikimin e faktorëve mjedisorë dhe përvojës profesionale në angazhimin afatgjatë të mësimdhënësve.

Zhvendosja nga motivimi i jashtëm drejt motivimit të brendshëm: Një nga gjetjet më të rëndësishme është zhvendosja e motivimit të mësimdhënësve nga ndikimi familjar dhe faktori i stabilitetit profesional drejt një motivimi më të brendshëm, të bazuar në marrëdhënien me nxënësit dhe përvojën e fituar në profesion. Ky ndryshim është në përputhje me studimet e Watt dhe Richardson (2008), të cilët zbuluan, se mësimdhënësit në fazën e hershme të karrierës shpesh ndikohen nga faktorët e jashtëm (si zgjedhjet pragmatike apo ndikimi familjar), ndërsa me kalimin e kohës, përvoja personale dhe ndjenja e përmbushjes profesionale bëhen faktorë më të rëndësishëm për qëndrueshmërinë e tyre në profesion.

Nxënësit si burim kryesor i motivimit: Gjetjet tregojnë, se një përqindje më e lartë e mësimdhënësve tani e perceptojnë marrëdhënien me nxënësit si një nga arsyt kryesore, që i motivon të vazhdojnë punën. Ky rezultat mbështetet nga studimi i Klassen et al. (2011), i cili tregon, se përmbushja, që vjen nga ndikimi pozitiv mbi nxënësit, është një nga faktorët kryesorë të vetë-efikasitetit dhe angazhimit profesional të mësimdhënësve. Ky rezultat gjithashtu

përputhet me punën e Gu dhe Day (2007), të cilët argumentojnë, se ndjenja e ndikimit në jetën e nxënësve është një nga faktorët më të qëndrueshëm të motivimit afatgjatë.

Pasioni për profesionin dhe dëshira për kontribut shoqëror: Një tjetër aspekt i rëndësishëm i gjetjeve është stabiliteti i pasionit për profesionin dhe dëshira për të kontribuar në shoqëri, të cilat mbeten të rëndësishme edhe pas viteve të përvojës. Hattie (2012) thekson, se mësimdhënësit, që ruajnë një pasion të lartë për profesionin, kanë tendencë të jenë më të angazhuar dhe të kenë një ndikim më të madh te nxënësit. Gjithashtu, përkushtimi për përmirësimin e arsimit dhe shoqërisë përputhet me studimin e Day dhe Gu (2010), të cilët theksojnë, se për mësimdhënësit e përkushtuar, ndjenja e misionit social është një komponent kyç i kënaqësisë në punë dhe angazhimit profesional.

Nga stabiliteti profesional drejt zhvillimit dhe avancimit: Në krahasim me motivimin fillestar, ku disa mësimdhënës zgjedhën profesionin për shkak të stabilitetit të punës, motivimi aktual tregon një rritje të interesit për zhvillim profesional dhe avancim. Kjo përputhet me gjetjet e Ingersoll dhe Strong (2011), të cilët sugjerojnë, se zhvillimi profesional i vazhdueshëm dhe mundësitë për ngritje në karrierë janë faktorë kyç për rritjen e përmbushjes profesionale të mësimdhënësve dhe për uljen e niveleve të lodhjes profesionale (*burnout*).

Sfidat profesionale dhe rritja e ndjenjës së demotivimit: Një aspekt shqetësues i gjetjeve është rritja e ndjenjës së demotivimit në mesin e mësimdhënësve për shkak të kushteve të punës dhe mungesës së mbështetjes institucionale. Skaalvik dhe Skaalvik (2010) argumentojnë, se faktorët e jashtëm, si ngarkesa e punës, mungesa e autonomisë dhe mbështetjes institucionale, mund të ndikojnë negativisht në motivimin dhe vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Kjo sugjeron nevojën për politika më të fuqishme mbështetëse për mësimdhënësit, duke përfshirë përmirësimin e kushteve të punës dhe rritjen e autonomisë profesionale.

Gjetjet e këtij studimi tregojnë, se motivimi i mësimdhënësve ndryshon me kalimin e kohës, duke kaluar nga faktorë të jashtëm (si ndikimi familjar dhe stabiliteti profesional) drejt një motivimi të brendshëm, të bazuar në marrëdhënien me nxënësit dhe përvojën e fituar në profesion. Megjithatë, një pjesë e mësimdhënësve raportojnë rritje të demotivimit për shkak të kushteve të punës dhe mungesës së mbështetjes institucionale. Këto rezultate janë në përputhje me studimet e mëparshme mbi motivimin e mësimdhënësve dhe vetë-efikasitetin, duke sugjeruar nevojën për politika dhe strategji, që mbështesin zhvillimin profesional dhe mirëqenien e mësimdhënësve për të ruajtur motivimin dhe angazhimin e tyre në afat të gjatë.

5.10 Integrimi i gjetjeve sasiore dhe cilësore

Integrimi i gjetjeve sasiore dhe cilësore në këtë studim ofron një kuptim të thelluar dhe të shumëanshëm të marrëdhënies midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimit në Kosovë, duke theksuar rolin ndërmjetësues të faktorëve socialë dhe kulturorë. Analizat statistikore ndihmuan në identifikimin e strukturave të përgjithshme të lidhjes ndërmjet variablave kryesore, ndërsa të dhënat cilësore shpjeguan mekanizmat psikologjikë dhe ndikimet kontekstuale që i japin trajtë këtyre marrëdhënieve. Duke i kombinuar të dyja burimet e të dhënave, rezulton një kuptim më i plotë i pyetjes kërkimore se si faktorët socialë dhe kulturorë reflektohen në marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe tipareve të personalitetit.

Analizat sasiore identifikuan ndërgjegjshmërinë dhe ekstraversionin si tiparet më të lidhura me vetë-efikasitetin, ndërsa hapja dhe pajtueshmëria shfaqën ndikim më të moderuar. Gjetjet cilësore e konfirmuan këtë, pasi mësimitdhënësit përshkruan organizimin, përkushtimin ndaj planifikimit, përgjegjësinë dhe komunikimin e hapur si elemente që u sigurojnë ndjenjë kompetence profesionale. Këto praktika pasqyrojnë qartë rolin e ndërgjegjshmërisë dhe ekstraversionit të evidentuar në të dhënat statistikore, duke u përputhur me literaturën që identifikon këto tipare si parashikues të rëndësishëm të vetë-efikasitetit (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Judge & Bono, 2001; Klassen et al., 2011). Mësimitdhënësit shpjeguan gjithashtu se ndërtimi i marrëdhënieve pozitive me nxënësit, krijimi i një klime të hapur në klasë dhe energjia që ata sjellin në procesin e mësimitdhënies janë përvoja që u rrisin besimin në aftësitë profesionale, duke ilustruar qartë mënyrën se si tiparet e personalitetit shndërrohen në sjellje konkrete mësimore.

Në anën tjetër, neuroticizmi, i cili në literaturë zakonisht lidhet negativisht me vetë-efikasitetin (Brouwers & Tomic, 2000), në këtë studim rezultoi me një lidhje negative, por jo statistikisht të rëndësishme. Të dhënat cilësore ofrojnë shpjegim të vlefshëm për këtë mospërputhje. Edhe pse mësimitdhënësit raportuan stres të lartë, mungesë mbështetjeje institucionale dhe ulje të respektit social ndaj profesionit, ata përshkruan gjithashtu mekanizma mbrojtës që e zbusin ndikimin e neuroticizmit: solidariteti me kolegët, ndjenja e përbushjes nga puna me nxënësit, përvoja e akumuluar dhe misioni profesional. Këto elemente, të identifikuara edhe në hulumtime ndërkombëtare (Day & Gu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2007), sugjerojnë se

efektet e neuroticizmit nuk janë statike, por të moderuara nga konteksti social dhe kulturor i shkollës dhe komunitetit.

Rezultatet sasiore treguan gjithashtu se mësimdhënësit e fushave STEM raportuan nivele më të larta të vetë-efikasitetit krahasuar me kolegët e tyre të shkencave shoqërore. Gjetjet cilësore e bënë të qartë se kjo diferencë lidhet me strukturën më të standardizuar të lëndëve STEM, objektivat më të matshëm, procedurat e qarta të vlerësimit dhe përdorimin më të madhe të teknologjisë, të cilat u japin mësimdhënësve informatën kthyesë më të drejtpërdrejtë mbi efektivitetin e tyre. Në të kundërt, lëndët e shkencave shoqërore karakterizohen nga më shumë abstraksion dhe vlerësim më subjektiv, gjë që literatura e lidh me vetë-efikasitet më të brishtë (Klassen & Chiu, 2010; Margot & Kettler, 2019). Kjo tregon se konteksti pedagogjik i lëndës ku mësimdhënësi operon shërben si faktor ndërmjetësues i lidhjes midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit.

Faktori demografik, i cili shpesh merret në konsideratë në analiza të tilla, në këtë studim tregoi ndikim minimal në vetë-efikasitet. Megjithatë, të dhënat cilësore treguan se dallimet reale lidhen më shumë me klimën institucionale të shkollës, kulturën e bashkëpunimit, dinamikën e ekipit profesional dhe pritshmëritë e komunitetit sesa me kategoritë demografike në vetvete. Ky rezultat është në përputhje me literaturën që thekson rolin e kontekstit institucional dhe kulturor në formësimin e praktikave mësimore dhe besimit profesional (Ingersoll & Strong, 2011; Hargreaves, 2000; Hofstede, 2001). Mësimdhënësit përshkruan se si shkollat me kulturë bashkëpunimi, mbështetje profesionale dhe komunikim të hapur përforcojnë efektet pozitive të tipareve të personalitetit, ndërsa mjediset me pak mbështetje e zbusin këtë ndikim.

Gjetjet cilësore mbi motivimin treguan një zhvillim të qartë nga motivimi i jashtëm drejt atij të brendshëm, ku mësimdhënësit fillimisht janë ndikuar nga faktorë si tradita familjare dhe stabiliteti i punës, ndërsa me përvojën profesionale, motivimi i tyre mbështetet më së shumti në marrëdhënien me nxënësit, pasionin për profesionin dhe dëshirën për të kontribuar në shoqëri. Ky model është i përputhshëm me teorinë e Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) dhe me studimet që tregojnë se përvoja dhe kompetenca e ndërtuar përmes praktikës së suksesshme forcon vetë-efikasitetin dhe angazhimin profesional (Watt & Richardson, 2008; Gu & Day, 2007; Klassen et al., 2011).

Roli i faktorëve socialë dhe kulturorë del në pah si i pazëvendësueshëm për të kuptuar marrëdhënien midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit. Tradita familjare në profesion,

statusi social i mësimdhënësit në periudha të ndryshme historike, kultura e bashkëpunimit në shkollë dhe pritshmëritë e komunitetit shfaqen si faktorë kyç që e formësojnë dhe e transformojnë ndikimin e tipareve të personalitetit në vetë-efikasitet. Këto rezultate përputhen me literaturën që thekson se personaliteti nuk shfaqet në mënyrë të izoluar, por brenda një kuadri social dhe kulturor që e amplifikon ose e zbut efektin e tij (Hofstede, 2001; Richardson & Watt, 2006; Hattie, 2012; Hoy & Woolfolk, 1993).

Në tërësi, integrimi i gjetjeve sasiore dhe cilësore tregon se tiparet e personalitetit ofrojnë potencialin fillestar për vetë-efikasitet, por ky potencial shndërrohet në performancë profesionale vetëm brenda një konteksti të caktuar social, kulturor dhe institucional. Vetë-efikasiteti i mësimdhënësve reflekton jo vetëm cilësitë e tyre psikologjike, por edhe mjedisin në të cilin këto cilësi përjetojnë, interpretohen dhe zhvillohen. Kjo qasje e integruar ofron një kuptim më të qëndrueshëm dhe më të nuancuar të faktorëve që ndikojnë në efektivitetin e mësimdhënësve dhe kontribuon në literaturën e ekzistueshme duke theksuar rolin e ndërveprimit midis individit dhe kontekstit në formësimin e praktikave profesionale.

5.11 Perspektiva kritike dhe sfidimi teorik i gjetjeve në kontekstin

kosovar

Ndërsa gjetjet e këtij studimi janë në përputhje me një pjesë të rëndësishme të literaturës ndërkombëtare mbi personalitetin dhe vetë-efikasitetin e mësimdhënësve, disa prej rezultateve sugjerojnë nevojën për një lexim më kritik, veçanërisht në raport me kontekstin kulturor dhe institucional të Kosovës. Në këtë drejtim, studimi nuk kufizohet në konfirmimin e teorive ekzistuese, por ofron terren për të sfiduar disa nga supozimet e përgjithshme të literaturës ndërkombëtare.

Së pari, edhe pse teoritë klasike sugjerojnë se personaliteti është relativisht i qëndrueshëm dhe i pavarur nga konteksti, gjetjet e këtij studimi tregojnë se faktorët kulturorë dhe institucionalë ndikojnë mënyrën se si tiparet e personalitetit manifestohen në praktikën profesionale të mësimdhënësve. Për shembull, ndikimi domethënës i traditës familjare në zgjedhjen e profesionit është më pak i theksuar në kontekstet perëndimore, por në Kosovë shfaqet si mekanizëm i fortë socializimi profesional. Ky element sfidon supozimin universalist

mbi autonominë personale në formësimin e vetë-efikasitetit dhe sugjeron se modelet teorike duhet të marrin parasysh mekanizmat kulturorë të trashëguar.

Së dyti, literatura ndërkombëtare vëren se dallimet gjinore në vetë-efikasitet nuk janë thelbësore, megjithatë në këtë studim u identifikua një dinamikë më komplekse: mësimdhënëset raportojnë më shumë ndërgjegjshmëri dhe hapje ndaj përvojës, ndërsa mësimdhënësit meshkuj më shumë vetë-efikasitet, megjithëse pa dallime domethënëse statistikore. Kjo sugjeron se rolet gjinore të ndërtuara socialisht në shoqërinë kosovare mund të ndërveprojnë me vetë-efikasitetin në mënyra të cilat nuk janë të kapshme vetëm përmes instrumenteve standarde psikometrike. Prandaj, këto gjetje nxisin rishikimin e literaturës ekzistuese mbi gjininë, duke theksuar se ndikimi i saj nuk është vetëm çështje diferencash të raportuara, por edhe i pritshmërive kulturore dhe tensioneve profesionale që përjetojnë ndryshe midis gjinive.

Së treti, disa prej tipareve të personalitetit (si neuroticizmi) u shfaqën më pak të lidhura me vetë-efikasitetin sesa pritej teorikisht. Kjo sfidon literaturën që nënvizon rolin e fuqishëm negativ të neuroticizmit dhe sugjeron se, në kontekstin kosovar, përvoja profesionale, solidariteti kolegjial dhe mbështetja institucionale mund të funksionojnë si mekanizma amortizues që e zbusin ndikimin e ndjenjave negative në vetë-efikasitet. Një rezultat i tillë sugjeron nevojën që modelet teorike të vetë-efikasitetit të marrin parasysh “kushinetat” sociale dhe institucionale që mund të kompensojnë efektet e faktorëve emocionalë.

Së katërti, edhe pse literatura zakonisht privilegjon faktorë individualë në shpjegimin e vetë-efikasitetit, ky studim sugjeron se struktura e shkollës, kultura institucionale dhe historia e arsimit në Kosovë mund të kenë një rol po aq të rëndësishëm. Për shembull, ndryshimi i perceptuar i statusit të mësimdhënësit para dhe pas luftës sjell në vëmendje një dimension historik që mungon në shumicën e modeleve teorike, duke sugjeruar se vetë-efikasiteti i mësimdhënësve nuk është vetëm produkt i përvojës personale, por i transformimeve të mëdha shoqërore.

Në tërësi, këto elemente tregojnë se gjetjet e këtij studimi jo vetëm që e konfirmojnë literaturën ekzistuese, por edhe e sfidojnë atë përmes theksimit të rolit që luan konteksti kulturor, institucional dhe historik. Si rrjedhojë, studimi sugjeron një qasje më të nuancuar teorike, ku vetë-efikasiteti i mësimdhënësve duhet të shihet si rezultat i ndërveprimit dinamik midis tipareve të personalitetit dhe një sërë faktorësh kontekstualë specifikë për shoqërinë kosovare.

KAPITULLI VI: REKOMANDIMET DHE LIMITET E STUDIMIT

Ky studim thekson rëndësinë e tipareve të personalitetit në ndërtimin e vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve në Kosovë, duke treguar se ndërgjegjshmëria dhe ekstraversioni kanë një ndikim pozitiv, ndërsa neuroticizmi nuk ka ndikuar ndjeshëm në vetë-efikasitet, ndryshe nga disa studime të mëparshme. Një gjetje interesante është, që vetë-efikasiteti në përgjithësi ka shpërndarje relativisht të njëjtë përmes grupeve, kur krahasojmë dallimet në mes të qyteteve, dallimet fshat-qytet, radha e lindjes, niveli i zhvillimit akademik dhe përvojën e punës. Në anën tjetër, përvoja e punës dhe radha e lindjes ndërlidhen me tiparet e personalitetit, dhe faktorët socialë dhe kulturorë luajnë një rol kyç në zhvillimin profesional të mësimitdhënësve. Studimi gjithashtu konfirmoi, se natyra e lëndës së mësimitdhënies ndikon në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve, ku ata të fushave STEM shfaqin një vetë-efikasitet më të lartë për shkak të qasjes praktike dhe metodave të standardizuara të vlerësimit, ndërsa mësimitdhënësit e shkencave shoqërore përballen me sfida të ndryshme, që ndikojnë në besimin e tyre profesional. Kjo sugjeron nevojën për programe të personalizuar të trajnimit për mësimitdhënësit, duke u fokusuar në strategji specifike, që mbështesin angazhimin e nxënësve dhe zhvillimin profesional. Për më tepër, rekomandohet forcimi i mentorimit për mësimitdhënësit e rinj, ndërtimi i një kulture respekti ndaj profesionit të mësimitdhënësit dhe promovimi i trajnimeve, që synojnë zhvillimin e tipareve të personalitetit, që lidhen me suksesin në mësimitdhënie. Gjetjet e këtij studimi mbështeten nga literatura ekzistuese nga shumë studiues, duke përfshirë punën e Tschannen-Moran dhe Hoy (2001), të cilët argumentojnë, se vetë-efikasiteti i mësimitdhënësve është i ndikuar kryesisht nga përvoja e trajnimit dhe kushtet e punës sesa nga faktorët demografikë. Në përfundim, studimi nënvizon nevojën për politika arsimore dhe strategji zhvillimore, që fuqizojnë mësimitdhënësit, duke u bazuar në faktorët individualë dhe kulturorë, që ndikojnë në suksesin e tyre profesional.

6.1 Rekomandime të përgjithshme

Rekomandimet kryesore të këtij studimi theksojnë nevojën për përmirësimin e programeve të trajnimit për mësimitdhënësit në Kosovë, duke integruar zhvillimin e tipareve të

personalitetit, që lidhen me vetë-efikasitetin, si ndërgjegjshmëria dhe ekstraversioni. Fakultetet e Edukimit në universitetet publike duhet të ofrojnë trajnime dhe punëtori, që ndihmojnë mësimehmënit të kuptojnë më mirë personalitetin e tyre dhe të zhvillojnë aftësitë organizative dhe sociale. Po ashtu, përdorimi i testimit të personalitetit në përzgjedhjen dhe trajnimin e mësimehmënsve mund të ndihmojë në identifikimin e kandidatëve më të përshtatshëm për këtë profesion. Mbështetja e mësimehmënsve në fazat e hershme të karrierës përmes mentorimit dhe rrjeteve profesionale është jetike për forcimin e vetë-efikasitetit të tyre dhe reduktimin e stresit. Përmirësimi i kushteve të punës dhe krijimi i një kulture mbështetëse brenda shkollave mund të ndikojë pozitivisht në besimin e mësimehmënsve në aftësitë e tyre profesionale. Gjithashtu, duhet të adresohen perceptimet kulturore mbi mësimehmënit meshkuj dhe femra, duke promovuar një qasje të barabartë ndaj këtij profesioni dhe duke siguruar që të mos dominohet nga stereotipe gjinore. Hulumtimet e ardhshme mund të fokusohen në ndikimin e faktorëve kulturorë dhe organizativë në zhvillimin e vetë-efikasitetit të mësimehmënsit, duke ofruar udhëzime për politika më efektive në arsim dhe zhvillimin profesional.

6.2 Rekomandime për praktikën arsimore

Zhvillimi profesional i mësimehmënsve: Duke u mbështetur në literaturën ndërkombëtare dhe gjetjet e këtij studimi, rekomandohet që programet e zhvillimit profesional të mësimehmënsve në Kosovë të përfshijnë një komponent të strukturuar për zhvillimin e kompetencave refleksive dhe vetëvlerësimin profesional. Kërkimet tregojnë se mësimehmënsit që angazhohen në praktika refleksive, si analiza e situatave reale të klasës, vlerësimi kritik i strategjive të përdorura dhe identifikimi i barrierave personale dhe institucionale, zhvillojnë nivele më të larta të vetë-efikasitetit dhe qëndrueshmëri profesionale (Schön, 1983; Korthagen, 2017). Prandaj, programet e trajnimit duhet të integrojnë:

- përdorimin e ditarëve reflektivë,
- analizën e studimeve të rasteve reale,
- mentorim të strukturuar me feedback profesional,
- dhe sesione të rregullta të vetëvlerësimit të kompetencave pedagogjike.

Ky komponent jo vetëm që e lidh zhvillimin profesional me tiparet e personalitetit (si ndërgjegjshmëria dhe stabiliteti emocional), por gjithashtu krijon një qasje të qëndrueshme ndaj përmirësimit të praktikave të mësimdhënësve.

Ndërkaq, për të ndihmuar mësimdhënësit të zhvillojnë aftësi organizative dhe sociale, që ndikojnë drejtpërdrejt në vetë-efikasitetin e tyre, programet e trajnimit duhet të përfshijnë:

- ✓ Menaxhimin e kohës dhe organizimin, për të përmirësuar aftësitë e planifikimit dhe disiplinës.
- ✓ Trajnime për lidërsip dhe komunikim për të forcuar ekstraversionin dhe aftësitë bashkëpunuese.
- ✓ Teknika për përballimin e stresit dhe ndërtimin e reziliencës, duke pasur parasysh ndikimin negativ të neuroticizmit në vetë-efikasitet.
- ✓ Sigurimin e mbështetjes psikologjike dhe emocionale, përmes krijimit të shërbimeve të këshillimit profesional për mësimdhënësit, që përballen me stres të lartë.

Gjithashtu, këto module duhet të integrohen në kurrikulën e Fakulteteve të Edukimit në universitetet publike në Kosovë për të siguruar, që mësimdhënësit të përgatiten që në fazat e para të formimit të tyre profesional.

Integrimi i metodave inovative të mësimdhënies: Për të zhvilluar hapjen ndaj përvojave dhe fleksibilitetin pedagogjik, është e nevojshme të promovohen:

- ✓ Metoda pedagogjike të bazuara në kërkim, duke përfshirë përdorimin e teknologjisë dhe qasjen e personalizuar ndaj nxënësve.
- ✓ Trajnime për përdorimin e teknologjisë në mësimdhënie, veçanërisht për mësimdhënësit e fushave sociale.
- ✓ Shkëmbimi i praktikave të mira përmes rrjeteve të bashkëpunimit mes mësimdhënësve.

Strategji të diferencuara për fushat e ndryshme akademike: Duke qenë se vetë-efikasiteti ndryshon sipas disiplinës, rekomandohen qasje të veçanta për:

- ✓ Mësimdhënësit e fushave STEM, të cilët kanë nivele më të larta të vetë-efikasitetit, mund të përfitojnë nga trajnime për avancimin e metodave praktike dhe teknologjike.

- ✓ Mësimdhënësit e shkencave shoqërore, të cilët përballen me sfida të tjera metodologjike, duhet të mbështeten përmes trajnimeve për menaxhimin e klasës, motivimin e nxënësve dhe përdorimin e metodave interaktive.

Integrimi i ndërgjegjësimit për tiparet e personalitetit në proceset e punësimit dhe trajnimit: Për të përzgjedhur dhe përgatitur më mirë mësimdhënësit, rekomandohet:

- ✓ Përdorimi i testeve të personalitetit në përzgjedhjen dhe trajnimin e mësimdhënësve për të identifikuar kandidatët, që kanë tipare të përshtatshme për këtë profesion.
- ✓ Organizimi i aktiviteteve për ndërgjegjësimin personal, duke ndihmuar mësimdhënësit të identifikojnë forcat dhe zonat e tyre për përmirësim.

Sistemet e mentorimit dhe bashkëpunimit ndërmjet mësimdhënësve: Për të forcuar vetë-efikasitetin e mësimdhënësve, duhet të zhvillohen:

- ✓ Programet e mentorimit, ku mësimdhënësit më me përvojë ndihmojnë ata të rinj përmes transferimit të njohurive dhe praktikave më të mira.
- ✓ Rrjetet profesionale të bashkëpunimit, që lejojnë mësimdhënësit të shkëmbejnë ide dhe të mësojnë nga njëri-tjetri.

6.3 Rekomandime për politikat arsimore

Rritja e investimeve në trajnimin e mësimdhënësve: Gjetjet treguan, se mësimdhënësit me arsim më të lartë kanë tendencë të kenë më shumë hapje ndaj përvojave dhe vetë-efikasitet më të lartë. Prandaj, është e domosdoshme, që politikat arsimore të përfshijnë:

- ✓ Mbështetje për programet e avancuara të trajnimit profesional.
- ✓ Krijimin e kurseve të specializuara për zhvillimin e aftësive personale dhe profesionale.
- ✓ Përfshirjen e zhvillimit të vetë-efikasitetit në kurrikulat e përgatitjes së mësimdhënësve.

Mbështetja e mësimdhënësve në zonat rurale: Edhe pse nuk pati dallime të mëdha midis mësimdhënësve të qytetit dhe fshatit në vetë-efikasitet, intervistat cilësore zbuluan, se mësimdhënësit në zonat rurale përballen me sfida të mëdha infrastrukturore dhe mungesë mbështetjeje. Prandaj, politikat arsimore duhet të fokusohen në:

- ✓ Sigurimin e resurseve dhe mbështetjes për mësimdhënësit e zonave rurale.
- ✓ Ofrimin e trajnimeve dhe mundësive të zhvillimit profesional për këtë grup.

- ✓ Promovimin e barazisë në arsim, duke zvogëluar hendekun midis zonave urbane dhe rurale.

Strategji për reduktimin e ndikimit negativ të neuroticizmit: Neuroticizmi u identifikua si një faktor me ndikim negativ në vetë-efikasitet. Prandaj, është e nevojshme, që politikat arsimore të përfshijnë:

- ✓ Zhvillimin e programeve për menaxhimin e stresit dhe rritjen e mirëqenies emocionale të mësimitdhënësve.
- ✓ Përfshirjen e moduleve mbi inteligjencën emocionale dhe menaxhimin e stresit në trajnimin e mësimitdhënësve.
- ✓ Krijimin e qendrave mbështetëse për mësimitdhënësit duke përfshirë këshillim profesional dhe ndihmë psikologjike.

Përfshirja e faktorëve kontekstualë dhe kulturorë në politikat arsimore: Duke marrë parasysh ndikimin e faktorëve socio-kulturorë në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve, politikat e trajnimit duhet të:

- Përshtaten me realitetin lokal të Kosovës, duke adresuar sfidat specifike kulturore dhe historike në sistemin arsimor.
- Forcojnë bashkëpunimin me komunitetin lokal përmes partneriteteve me organizata dhe institucione arsimore për të krijuar një ambient mbështetës për mësimitdhënësit.

6.3 Rekomandime për studimet e ardhshme

Ky studim u fokusua në tiparet e personalitetit, ndërsa studimet e ardhshme duhet të shqyrtojnë faktorë të tjerë, që ndikojnë në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve, si:

- ✓ Inteligjenca emocionale dhe ndikimi i saj në mënyrën se si mësimitdhënësit përballojnë sfidat profesionale.
- ✓ Ndikimi i kulturës organizative dhe lidërshpit shkollor në vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve.
- ✓ Përfshirje e mostrës nga më shumë qytete/fshatra të Kosovës.

- ✓ Faktorët socio-ekonomikë dhe ndikimi i tyre në performancën dhe besimin profesional të mësimeve.
- ✓ Ndikimi i stilit të liderimit të drejtorëve të shkollave në vet-efikasitetin e mësimeve
- ✓ Monitorimin e mësimeve për një periudhë më të gjatë kohore për të vlerësuar ndikimin afatgjatë të programeve të trajnimit.

Rekomandimet e këtij studimi ofrojnë një udhëzues të rëndësishëm për politikën arsimore, zhvillimin profesional të mësimeve dhe drejtimet për hulumtime të ardhshme. Duke u bazuar në gjetjet empirike, ky studim thekson rëndësinë e zhvillimit të personalitetit dhe mbështetjes profesionale për të forcuar vet-efikasitetin e mësimeve dhe për të përmirësuar cilësinë e arsimit në Kosovë. Duke integruar këto rekomandime në politikën arsimore, kurrikulat dhe programet e trajnimit, institucionet e arsimit në Kosovë mund të krijojnë një ambient, ku mësuesit ndihen të fuqizuar, të vetëdijshëm për potencialin e tyre dhe të përgatitur për sfidat e klasave moderne. Kjo do të çojë në përmirësimin e performancës pedagogjike, rritjen e vet-efikasitetit dhe, rrjedhimisht, në rezultate më të mira mësimore dhe përvoja pozitive për nxënësit.

6. 4 Limitet e studimit

Megjithatë ky studim paraqet një vlerësim të plotë të korrelacionit midis tipareve të personalitetit dhe vet-efikasitetit ndër mësuesit në shërbim në Kosovë, disa kufizime duhet të merren parasysh:

-Mostra përfshinte shtatë komuna, të cilat, edhe pse pasqyrojnë në mënyrë të drejtë rajonet kryesore të Kosovës, mund të mos pasqyrojnë plotësisht diversitetin e mësimeve nga qytetet e tjera. Për më tepër, përdorimi i pyetësorëve të vetë-raportimit për vlerësimin e tipareve të personalitetit dhe vet-efikasitetit mund të sjellë një shkallë të paragjykit të përgjigjeve, pasi pjesëmarrësit mund të përgjigjen në një mënyrë të dëshirueshme shoqërore ose të jenë subjektivë në vlerësimin e tipareve dhe efikasitetit të tyre. Edhe pse mostra 350 është një numër i konsiderueshëm, nuk mund të jetë përfaqësuese për të gjithë mësuesit në Kosovë, veçanërisht për ata që punojnë në nivele të tjera arsimore (p.sh., arsimi fillor ose arsimi i lartë).

-Studimi bazohet në sfondin kulturor të Kosovës, i cili i jep rezultate më shumë kompleksitet; ai gjithashtu tregon, se elementet kulturore unike për këtë zonë mund të ndikojnë në rezultatet; prandaj, përgjithësimi duhet bërë me kujdes në mjedise të tjera kulturore.

- Një kufizim shtesë lidhet me mungesën e vlerësimit të ndikimit të kulturës institucionale të shkollave në marrëdhënien midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit të mësimdhënësve. Edhe pse studimi trajton faktorë kulturorë dhe socialë në mënyrë të përgjithshme, analiza nuk përfshin matës të strukturuar të kulturës shkollore, klimës organizative ose stilit të udhëheqjes, të cilat literatura i identifikon si faktorë me ndikim të fortë në vetë-efikasitet (Hoy, 1990; Collie et al., 2012). Mungesa e analizimit të këtyre variablave mund të kufizojë kapacitetin për të interpretuar në mënyrë më të thelluar ndërveprimin midis faktorëve individualë dhe kontekstit organizativ.

- Theksi në pesë tiparet e mëdha të personalitetit ofron një bazë të fortë, dimensione të tjera të personalitetit ose elemente, që nuk janë mbuluar në këtë studim mund të ndikojnë gjithashtu te vetë-efikasiteti.

- Edhe pse ky studim përdori një qasje të kombinuar (sasiore dhe cilësore) për të analizuar marrëdhënien midis personalitetit dhe vetë-efikasitetit, integrimi i plotë i këtyre të dhënave mbetet një sfidë. Për shembull, ndonëse analizat sasiore treguan, se ndërgjegjshmëria ishte tipari më i rëndësishëm për vetë-efikasitetin, të dhënat cilësore sugjeruan, se faktorë të tjerë si motivimi i brendshëm dhe mbështetja institucionale ishin po aq të rëndësishëm, por këto elemente nuk u matën drejtpërdrejt në analizën sasiore. Po ashtu, analiza tregoi, se nuk kishte dallime statistikisht domethënëse midis mësimdhënësve nga zonat urbane dhe rurale, por nga fokus grupet u kuptua, se kushtet e punës ndryshojnë ndjeshëm midis këtyre grupeve. Kjo tregon, se një qasje më e thelluar për të analizuar ndikimin e mjedisit arsimor në vetë-efikasitet mund të japë një pasqyrë më të detajuar në këto aspekte.

- Numri i fokus grupeve ishte relativisht i vogël krahasuar me madhësinë e mostrës të përgjithshme. Një numër më i madh për analizën cilësore mund të kishte ofruar një pasqyrë më të plotë mbi faktorët, që ndikojnë në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve.

- Ky studim nuk e ka analizuar në detaje ndikimin e politikave arsimore mbi vetë-efikasitetin e mësimdhënësve, edhe pse literatura ekzistuese sugjeron, se faktorë të tillë si mbështetja nga drejtuesit e shkollave, mundësitë për zhvillim profesional dhe vlerësimi i performancës mund të

ndikojnë në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve. Studimet e ardhshme mund të përfshijnë një analizë më të detajuar mbi këtë aspekt.

-Duke qenë se ky studim ka një qasje tërthore (cross-sectional), ai nuk mund të vlerësojë ndryshimet në vetë-efikasitetin e mësimdhënësve me kalimin e kohës. Për shembull, nuk dihet, nëse mësimdhënësit me ndërgjegjshmëri të lartë ruajnë të njëjtin nivel vetë-efikasiteti pas disa vitesh, apo nëse faktorë të jashtëm ndikojnë në ndryshimet në besimin e tyre profesional. Një studim longitudinal do të mund ta adresonte këtë kufizim.

Megjithatë, këto kufizime gjithashtu ofrojnë drejtim për hulumtime të ardhshme, të cilat mund të fokusohen në analizën afatgjatë të vetë-efikasitetit, ndikimin e politikave arsimore dhe faktorët e tjerë psikologjikë, që mund të kontribuojnë në suksesin profesional të mësimdhënësve. Gjithsesi, pavarësisht këtyre kufizimeve, studimi ofron një kontribut të çmuar në njohuritë mbi marrëdhënien midis tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit në arsim, prandaj, studimet e ardhshme mund të bazohen në këto rezultate për të studiuar këtë marrëdhënie të ndërlikuar edhe më shumë.

REFERENCA

- Ademi Shala, R., De Raad, B., & Arënlju, A. (2020). The structure of Albanian personality descriptive trait-adjectives: A psycho-lexically based taxonomy. *International Journal of Personality Psychology*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.21827/ijpp.6.37224>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA Publishing.
- Anglim, J., & Horwood, S. (2021). Effect of the COVID-19 pandemic and Big Five personality on subjective and psychological well-being. *Social Psychological and Personality Science*, 12(6), 1001-1010. <https://doi.org/10.1177/1948550620983047>
- Ariani, D. W. (2013). Personality and learning motivation. *European Journal of Business and Management*, 5(10), 26–39.
- Bajrami A. F., *Tiparet e personaliteti, vlerat personale themelore dhe orientimi profesional* (2018)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Bërxulli, D. (2009). *Standardization of NEO PI R in Albanian language*. Prishtinë.
- Bërxulli, D. et al. (2024). *Agency and communion among youth in Kosovo and Albania: An exploratory study*. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2356237>

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). *The role of beliefs in teacher agency*. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552–557.
- Bozgeyikli, H. (2017). The relationship between personality traits and teacher self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2156–2163. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051201>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Burić, I., & Kim, L. E. (2022). Teacher personality, motivation, and professional functioning: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 34(2), 345–381. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09620-1>
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, M. (2018). *Teachers' attitudes towards inclusive education in Ghana: The role of demographic variables*. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1–18.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 453–484. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
- Chen, W. (2013). *NeuroInvesting: Build a New Investing Brain*. Wiley Online Library.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- Cramer, A. O. J., van der Sluis, S., Noordhof, A., Wichers, M., Geschwind, N., Aggen, S. H., Kendler, K. S., & Borsboom, D. (2012). Dimensions of normal personality as networks in search of equilibrium: You can't like parties if you don't like people. *European Journal of Personality*, 26(4), 414–431. <https://doi.org/10.1002/per.1866>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dammeyer, J. (2020). An explorative study of the individual differences associated with consumer stockpiling during the early stages of the 2020 coronavirus outbreak in Europe. *Personality and Individual Differences*, 167, 110263. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110263>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowering teachers for deeper learning*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2017). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864266>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DeYoung, C. G. (2015). Cybernetic big five theory. *Journal of Research in Personality*, 56, 33-58. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.004>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Cummings, J. A. (2019). *Personality, well-being, and health*. In M. H. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L.

- Fingerman, & J. E. Lansford (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development* (pp. 1573–1576). SAGE Publications.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.
- Duong, T. T. (2021). Big Five personality traits and green consumption: Bridging the attitude-intention-behavior gap. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 33(2), 456-475. <https://doi.org/10.1108/apjml-04-2021-0276>
- European Training Foundation. (2018). *Zhvillimi i vazhdueshëm profesional për mësimdhënësit dhe trajnerët në Kosovë*. Marrë nga <https://www.etf.europa.eu>
- Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T. A. (2018). *Theories of personality* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Friedrich Ebert Stiftung. (2017). *Analizë e sistemit arsimor në Kosovë*. Marrë nga <https://library.fes.de>
- Funder, D. C. (2001). *The Personality Puzzle*. Norton & Company.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Göncz, L. (2017). Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75–95. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31(2), 243-269.
- Graziano, W. G., & Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 795–824). Academic Press.

- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions that inhibit or enable resilience as a process of change. *Teaching and Teacher Education*, 34, 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Güngör, F., Kurt, H., & Ekici, G. (2014). The relationship between teachers' personality traits and classroom management profiles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1305-1314. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.426>
- Guo, Y., Darling-Hammond, L., & Sanchez, M. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship to student engagement and achievement. *Educational Psychology*, 34(4), 567-580.
- Hampson, S. E., & Goldberg, L. R. (2006). A first large-cohort study of personality-trait stability over the 40 years between elementary school and midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 763-779.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A. (2000). The production of professional knowledge in teaching: A cross-cultural perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 153–165. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Helson, R., Kwan, V. S., John, O. P., & Jones, C. (1997). Personality change in adulthood. *Handbook of Personality Psychology*, 743-760.
- Helson, R., Pals, J. L., & Solomon, M. (1997). Is personality change a function of gender? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1181-1190. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.5.1181>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.

- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149–168.
https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_4
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372.
<https://doi.org/10.1086/461729>
- Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2020). Ndikimi i COVID-19 në arsim, mirëqenien e mësimdhënësve, prindërve dhe nxënësve: Sfidat e ndërlidhura me mësimin në distancë (online) dhe mundësitë për përmirësimin e cilësisë së arsimit. *ResearchGate*.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ismail, N. A., & Abd Wahid, N. (2018). Relationship between personality traits and teaching self-efficacy among pre-service teachers. *Journal of Education and Social Sciences*, 10(1), 18-27. https://www.jesoc.com/wp-content/uploads/2018/11/JESOC10_1.pdf
- Jemini-Gashi, L., & Bërxulli, D. (2017). Personality types, career choice and career certainty among high school students. *International Journal of Teaching & Education*, 1, 25-35.
<https://doi.org/10.20472/TE.2017.5.1.003>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). The Big Five Inventory – Versions 4a and 54. University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617.
<https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—Self-esteem, generalised self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>

- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2008). *What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City*. NBER.
- Karbasi, A., & Samani, S. (2016). Validity and reliability of the Teacher Self-Efficacy Scale among Iranian teachers. *International Journal of School Health*, 3(2), e27641. <https://doi.org/10.17795/intjsh-27641>
- KEC. (2023). Konsolidimi i rrjetit të shkollave në Kosovë. KEC. <https://kec-ks.org/wp-content/uploads/2023/08/Raport-Konsolidimi-i-rrjetit-te-shkollave-1.pdf>
- Kervan, S. & Morina, Sh. (2018). *Examination of the self-efficacy of teacher candidates in Kosovo regarding teaching principles and methods*. *European Journal of Education Studies*, 4(6).
- Këshilli i Evropës. (2021). Raporti mbi dallimet në sistemin arsimor rural dhe urban në Evropë. <https://rm.coe.int/raporti-mapping-study-alb/1680a0b094>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the relationships between teacher personality and teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2011). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 741–752. <https://doi.org/10.1037/a0024996>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2009). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 702–716. <https://doi.org/10.1037/a0013159>
- Komisioni Evropian. (2019). *Raporti i Kosovës 2019*. Marrë nga <https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2019-05/20190529-kosovo-report.pdf>
- Komisioni Evropian. (2020). *Raporti i Kosovës 2020*. Marrë nga https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/document/download/e45d5bb7-7fcd-4b5d-9244-1cabe3b9aa45_en?filename=Kosovo+Report+2020.pdf
- Komisioni Evropian. (2021). *Raporti i Kosovës 2021*. Marrë nga https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/document/download/92f2b33c-9a6e-4f67-b998-b92749d39dbb_en?filename=Kosovo+Report+2021.pdf
- Komisioni Evropian. (2022). *Raporti i Kosovës 2022*. Marrë nga https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/document/download/bfd09a88-c0f5-46fd-9873-d4f2a5b2c659_en?filename=Kosovo+Report+2022.pdf
- Komisioni Evropian. (2023). *Raporti i Kosovës 2023*. Marrë nga https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/document/download/9c5b2167-50a7-4d42-8698-49f1d8b2c621_en?filename=Kosovo+Report+2023.pdf
- Komisioni Evropian. (2024). *Raporti i Kosovës 2024*. Marrë nga https://enlargement.ec.europa.eu/document/download/c790738e-4cf6-4a43-a8a9-43c1b6f01e10_en?filename=Kosovo+Report+2024.pdf
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (2003). Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge University Press.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. *American Psychologist*, 64(4), 241–256. <https://doi.org/10.1037/a0015309>

- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Latifi, T. (2014). *Cultural changes impact in Kosovar styles of leadership*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(22). (Po ashtu, tezë disertacioni e mbrojtur në UET, 2021).
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lucas, R. E. (2008). Personality and subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 171–194). Guilford Press.
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter? – The relationship between teachers’ self-efficacy and enthusiasm and students’ performance. *PLOS One*, 13(11), e0207252.
- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers’ perception of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 139-153). Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 587-596. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00118-1)
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McDonald, J. H. (2014). *Handbook of biological statistics* (3rd ed.). Sparky House Publishing.

- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë e Kosovës (MASHTI). (2021). *Raporti vjetor mbi cilësinë e arsimit në Kosovë*. Prishtinë.
- Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit. (2023). *Raporti vjetor i arsimit në Kosovë 2023*. MASHTI.
- Ministry of Education, Science, Technology and Innovation. (2023). *Raporti statistikor i arsimit parauniversitar 2022/23*. MASHTI.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246–268. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.246>
- Ngidi, D. P., & Ngidi, S. A. (2019). Personality traits and self-efficacy of pre-service teachers. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 23(3), 317-326. <https://doi.org/10.1080/18117295.2019.1692235>
- Nikoçeviq-Kurti, E., & Saqipi, B. (2022). Toward developing a qualitative mentoring program for pre-service teachers: Kosovo's experience. *Issues in Educational Research*, 32(2), 634. Retrieved from <https://www.iier.org.au/iier32/nikoceviq-kurti.pdf>
- Odanga, S. J. O., & Aloka, P. J. O. (2024). Effects of age on teachers' self-efficacy: Evidence from secondary schools. *Athens Journal of Education*, 11, 1–13. <https://www.athensjournals.gr/education/2023-5246-AJE-Aloka-05.pdf>
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2020). *Teachers and teaching conditions in global education: Insights from TALIS 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a28836a-en>
- Ogburn, W. F., & Nimkoff, M. F. (1947). *Sociology*. Houghton Mifflin.
- Özdemir, M., & Özkan, Y. (2018). The impact of gender on teacher self-efficacy beliefs: A systematic review. *Journal of Teacher Education Research*, 12(3), 57-75.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.

- Pandey, N. S., & Kavitha, M. (2015). Personality and self-efficacy among high school teachers. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(3), 49-55.
http://ijepr.org/doc/V4_Is3_9.pdf
- Park, S., Kim, H. S., & Cho, Y. (2016). Relationships among personality, teacher efficacy, and perceived stress among South Korean teachers. *School Psychology International*, 37(4), 374–389. <https://doi.org/10.1177/0143034316648573>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 120, 106-113.
- Perolli-Shehu, Blerta (2018). Power Analysis for a Proposed Study of Relationship between Risk Factors and Type of Child Maltreatment. Clemson University
Practical meta-analysis effect size calculator. George Mason University.
- Ramdani, A., Supriyadi, S., & Jermisittiparsert, K. (2021). Personality traits as predictors of teacher self-efficacy among science educators in Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 241–247.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20727>
- Redmond, B. F. (2010). *Self-efficacy theory: Do I think that I can succeed?* Work Attitudes and Motivation. Pennsylvania State University, World Campus. Retrieved from
<https://psu.pb.unizin.org/workpsych/chapter/self-efficacy/>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Šabić, M., Bertin, I., & Marušić, I. (2021). The role of gender in predicting teacher self-efficacy: Evidence from a longitudinal study. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 377-390. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.377>

- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- Sandlin, C. (2019). Teacher personality traits and student engagement in middle school. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 121-135
<https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.09>
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., Benet-Martínez, V., & the International Sexuality Description Project. (2007).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). *Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice*. Springer.
- Senler, B., & Sungur-Vural, S. (2013). Pre-service teachers' teaching self-efficacy beliefs and personality traits. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 954–958.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.030>
- Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). The impact of digital technology use on mathematics achievement: A meta-analysis. *Computers & Education*, 102, 81–101.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.003>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Soto, C. J. (2019). How replicable are links between personality traits and consequential life outcomes? *Psychological Science*, 30(5), 711-727.
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The Next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000096>

- Stewart, A. J., & Ostrove, J. M. (1998). Women's personality development: Gender roles and psychosocial context. *Handbook of Personality Development*, 162-187.
- Svirskia-Otero, M. (2022). Relationship between self-efficacy beliefs, teacher age, and years of experience of teachers of languages other than English and their perceived leadership (Doctoral dissertation, Liberty University). <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/3407/>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tahir, A. A., & Shah, A. F. (2012). Students' perceptions of teacher personality and academic achievement. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(6), 263–277.
- Terracciano, A., & Costa, P. T. (2004). Smoking and the Five-Factor Model of personality. *Addiction*, 99(4), 472-481. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2004.00687.x>
- Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2017). Educational technology acceptance across countries: A meta-analysis of major factors. *Educational Research Review*, 20, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Triandis, H. C. (1995). Individualism and collectivism. Westview Press.
- Trudi, P. (2022). Korniza e kurrikulës dhe ndikimi në arsimin rural dhe urban. Weebly. https://pleuratrudi.weebly.com/uploads/1/5/5/9/15590146/korniza_e_kurrikuls.pdf
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- UNFPA & AGE (2022). *Youth Attitudes Towards Gender and Social Norms, Development and Human Security in Kosovo*. (Raport studimor).
- Universiteti i Prishtinës. (2023). Vetë-efikasiteti i mësimdhënësve në zonat rurale dhe urbane në Kosovë. <https://edukimi.uni-pr.edu/desk/inc/media/A07E663A-5D8E-4600-8A37-8067BF0B851A.pdf>

- Viken, R. J., Rose, R. J., Kaprio, J., & Koskenvuo, M. (1994). A developmental genetic study of adult personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 722-730.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.722>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman)
- Wang, Y., Zhang, Y., & Wang, X. (2021). The impact of personality traits on household energy conservation behavioral intentions – An empirical study based on theory of planned behavior in Xi'an. *Sustainable Energy Technologies and Assessments*, 47, 100949.
<https://doi.org/10.1016/j.seta.2020.100949>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Weston, S. J., Hill, P. L., & Jackson, J. J. (2015). Personality traits predict the onset of disease. *Social Psychological and Personality Science*, 6(3), 309–317.
<https://doi.org/10.1177/1948550614553248>
- Widiger, T. A., & Oltmanns, J. R. (2017). Neuroticism. In T. A. Widiger (Ed.), *The Oxford handbook of the Five-Factor Model* (pp. 39–56). Oxford University Press.
- Wilson, D. B. (2001). Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis effect size calculator* [Computer software]. George Mason University.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Zahoor, A., Khan, H. U., & Farooq, M. U. (2019). Gender differences in self-efficacy beliefs of teachers: A meta-analytic review. *International Journal of Educational Research*, 98(1), 14-28.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years

of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

SHTOJCAT

Shtojca 1- Pyetësorët

Pyetjet demografike

01. Viti i lindjes: _____

02. Gjinia: ☐ Femër ☐ Mashkull

03. Shkollimi (para se të regjistroheshit ne programin Master që po e ndjekeni tani):

1 ☐ BA- 3 vjeçar (Fakulteti i Edukimit)

2 ☐ BA- 4 vjeçar (Fakulteti i Edukimit)

3 ☐ AKM

4 ☐ FSHMN/Filologjik

Tjetër _____

04. Ju jetoni në:

1 ☐ Fshat 2 ☐ Qytet

05. Shkolla ku ju punoni është në:

1 ☐ Fshat 2 ☐ Qytet 3 ☐ Kryeqytet

06. Madhësia e shkollës (nr. i nxënësve)

1 ☐ nën 100; 2 ☐ 100-500, 3 ☐ 500-1000, 4 ☐ mbi 1000

07. Numri i nxënësve në klasa:

1. ☐ nën 10 2. ☐ 10-20 3 ☐ 20-30 4 ☐ mbi 30

08. Sa vite përvojë pune keni si mësimdhënës:

1 ☐ 1-5 vite

2 ☐ 6-10 vite

3 ☐ 11-15 vite

4 ☐ 16-20 vite

5 ☐ mbi 20 vite

09. Cilën lëndë e mbani në shkollë (profili juaj profesional):

1 ☐ Matematikë

2 ☐ Gjuhë

3 ☐ Shkenca të Natyrës

4 ☐ Shkenca Sociale

5 ☐ TIK

6 ☐ Tjetër _____

10. Cili është niveli i arsimit të nënës: (rrumbullakoseni nivelin më të lartë të përfunduar) 1 ☐ Nuk ka përfunduar shkollën fillore 2 ☐ Ka përfunduar shkollën fillore 3 ☐ Nuk e ka përfunduar shkollën e mesme 4 ☐ Ka përfunduar shkollën e mesme 5 ☐ Ka filluar studimet por nuk i ka mbaruar 6 ☐ Ka mbaruar studime universitare 7 ☐ Prindi nuk është i gjallë	11. Cili është niveli i arsimit të babait: (rrumbullakoseni nivelin më të lartë të përfunduar) 1 ☐ Nuk ka përfunduar shkollën fillore 2 ☐ Ka përfunduar shkollën fillore 3 ☐ Nuk e ka përfunduar shkollën e mesme 4 ☐ Ka përfunduar shkollën e mesme 5 ☐ Ka filluar studimet por nuk i ka mbaruar 6 ☐ Ka mbaruar studime universitare 7 ☐ Prindi nuk është i gjallë
12. Cili është statusi civil i prindërve tuaj: 1 ☐ Të martuar 2 ☐ Të shkurorëzuar 3 ☐ I/e ndarë 4 ☐ Bashkëjetojnë 5 ☐ I/e vejë shëno cili prind nuk është gjallë: 1 ☐ Nëna 2 ☐ Babai	
13. Familja ime: 1 ☐ Është shumë më e varfër se familjet e tjera. 2 ☐ Ka më pak të ardhura se familjet e tjera 3 ☐ Ka të ardhura sikurse shumica e familjeve të tjera 4 ☐ Ka pak më shumë të ardhura se familjet e tjera 5 ☐ Ka shumë më shumë të ardhura se shumica e familjeve të tjera	
14. Cili fëmijë me radhë jeni në familjen tuaj (radha e lindjes) 1 ☐ Fëmija i parë 2 ☐ Fëmija i dytë 3 ☐ Fëmija i tretë 4 ☐ Fëmija i katër 5 ☐ Tjetër_____	
15. A ka qenë /është dikush nga familja juaj e afërt në profesionin e mësimdhënies? Nëse po, shkruani se kush (psh. nëna, babai, gjyshi/gjyshja, vëllai/motra më e madhe, etj.)	
16. Cili ka qenë motivi i juaj për të përzgjedhur profesionin e mësimdhënies?	
17. Cili është motivi i juaj tash në punën tuaj si mësimdhënës?	

--

PYETËSORI PËR TIPET E PERSONALITETIT

Ju lutem të tregoni shkallën e pajtueshmërisë duke rrethuar vetëm njërin nga pesë alternativat e dhëna, që kanë këtë domethënie:

1-Aspak nuk pajtohem; 2-Nuk pajtohem; 3-Neutral; 4-Pajtohem; 5-Plotësisht pajtohem;

FI	II. Vetën time e shoh si dikush që:	Aspak nuk pajtohem	Nuk pajtohem	Neutral	Pajtohem	Plotësisht pajtohem
1	Afrohet shpejt me të tjerët.	1	2	3	4	5
2	Preferon të jetë vetëm.	1	2	3	4	5
3	Është gjithnjë aktiv.	1	2	3	4	5
4	Mund ti bind të tjerët të bëjnë gjëra.	1	2	3	4	5
5	Kërkon qetësi.	1	2	3	4	5
6	Është i vendosur dhe merr përsipër përgjegjësi.	1	2	3	4	5
7	Përmbahet nga shprehja e mendimit.	1	2	3	4	5
8	Shijon të jetë pjesë e një grupi.	1	2	3	4	5
9	Lejon gjërat të zhvillohen sipas ritmit të tyre.	1	2	3	4	5
FII	Vetën time e shoh si dikush që:	Aspak nuk pajtohem	Nuk pajtohem	Neutral	Pajtohem	Plotësisht pajtohem
10	Shpesh ndjehet i/e pikëlluar.	1	2	3	4	5
11	Nuk shqetësohet lehtë nga gjërat.	1	2	3	4	5
12	Lehtësisht stresohet.	1	2	3	4	5
13	Përshkohet (përfshihet) nga emocionet.	1	2	3	4	5
14	Është i/e qetë, edhe në situata të tensionuara.	1	2	3	4	5
15	Frikësohet se Unë do të bëj gjënë e gabuar.	1	2	3	4	5
16	Më mban në kontroll.	1	2	3	4	5
17	Bën gjëra për të cilat pendojem më vonë.	1	2	3	4	5
FII I	Vetën time e shoh si dikush që:	Aspak nuk pajtohem	Nuk pajtohem	Neutral	Pajtohem	Plotësisht pajtohem
18	Nuk ka imagjinatë të mirë.	1	2	3	4	5
19	I pëlqen të lexojë material sfidues.	1	2	3	4	5
20	Është i interesuar për shumë gjëra.	1	2	3	4	5
21	Mundohet të më kuptojë.	1	2	3	4	5
22	Nuk është i interesuar për ide abstrakte.	1	2	3	4	5
23	Beson në rëndësinë e artit	1	2	3	4	5
24	Preferon të qëndroj me gjërat që unë i di.	1	2	3	4	5
25	Ka tendencë të votojë për kandidatët politike tradicional (konzervativ)	1	2	3	4	5
F IV	Vetën time e shoh si dikush që:	Aspak nuk pajtohem	Nuk pajtohem	Neutral	Pajtohem	Plotësisht pajtohem

26	Dyshon në qëllimet e fshehura të tjerëve .	1	2	3	4	5
27	U beson të tjerëve.	1	2	3	4	5
28	Bie në kundërshtim me të tjerët.	1	2	3	4	5
29	Vlerëson bashkëpunimin para konkurrencës.	1	2	3	4	5

Pyetësi i Bandura-s për vet-efikasitetin e mësimdhënësve

Përmes këtij sesiioni të pyetjeve synojmë të kuptojmë gjërat të cilat krijojnë vështirësi për mësimdhënësit në aktivitetet e tyre shkollore. Prandaj, ju lutem të tregoni mendimet tuaja në lidhje me secilën nga deklaratat e mëposhtme duke rrethuar numrin i cili përshkruan mendimin tuaj. Ju rikujtojmë, se përgjigjet tuaja do të mbahen rreptësisht konfidenciale dhe nuk do të identifikohen me emër.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Aspak	Shumë pak		Deri diku		Bukur shumë		Shumë	

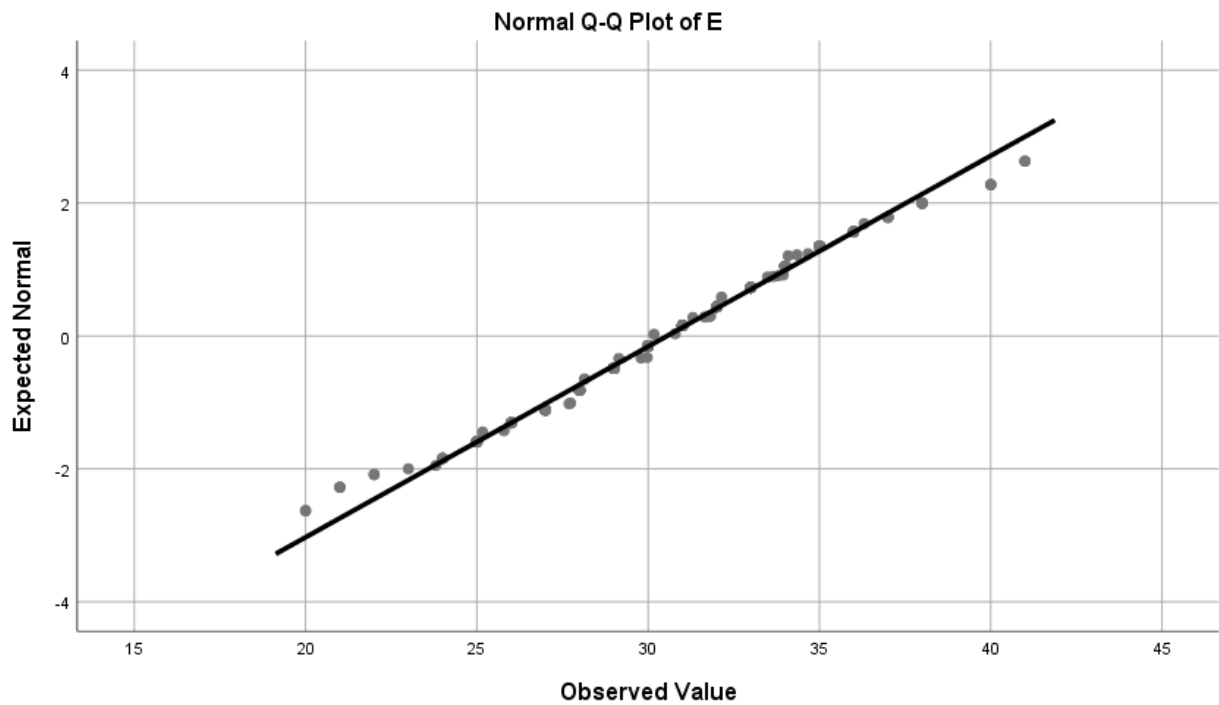
Efikasiteti që të ndikohet në vendim-marrje									
1. Sa mund të keni ndikim në vendimet që merren në shkollë?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Sa mund t'i shprehin pikëpamjet tuaja lirshëm për çështje të rëndësishme që kanë të bëjnë me shkollën?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Efikasiteti që të ndikohet në burimet e shkollës									
3. Sa mund të bëni për të marrë materialet udhëzuese dhe pajisjet që ju nevojiten?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Vetefikasiteti për mësimdhënie									
4. Sa mund të bëni për të ndikuar në madhësinë e klasës në shkollën ku punoni?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Sa mund të bëni që të kaloni vështirësitë me nxënësit sfidues?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Sa mund të bëni që të nxisni të mësuarit kur nxënësit kanë mungesë mbështetjeje në shtëpi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Sa mund të bëni për të rritur kujtesën e nxënësve lidhur me atë që kanë mësuar në mësimet e mëparshme?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

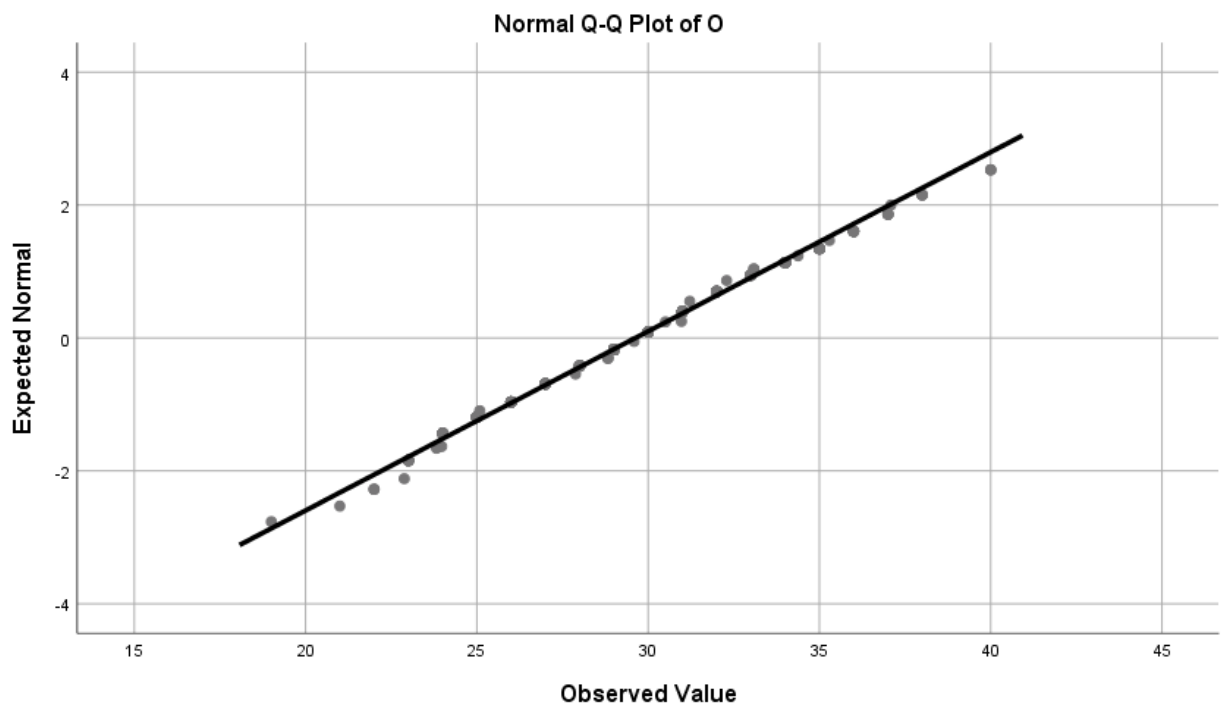
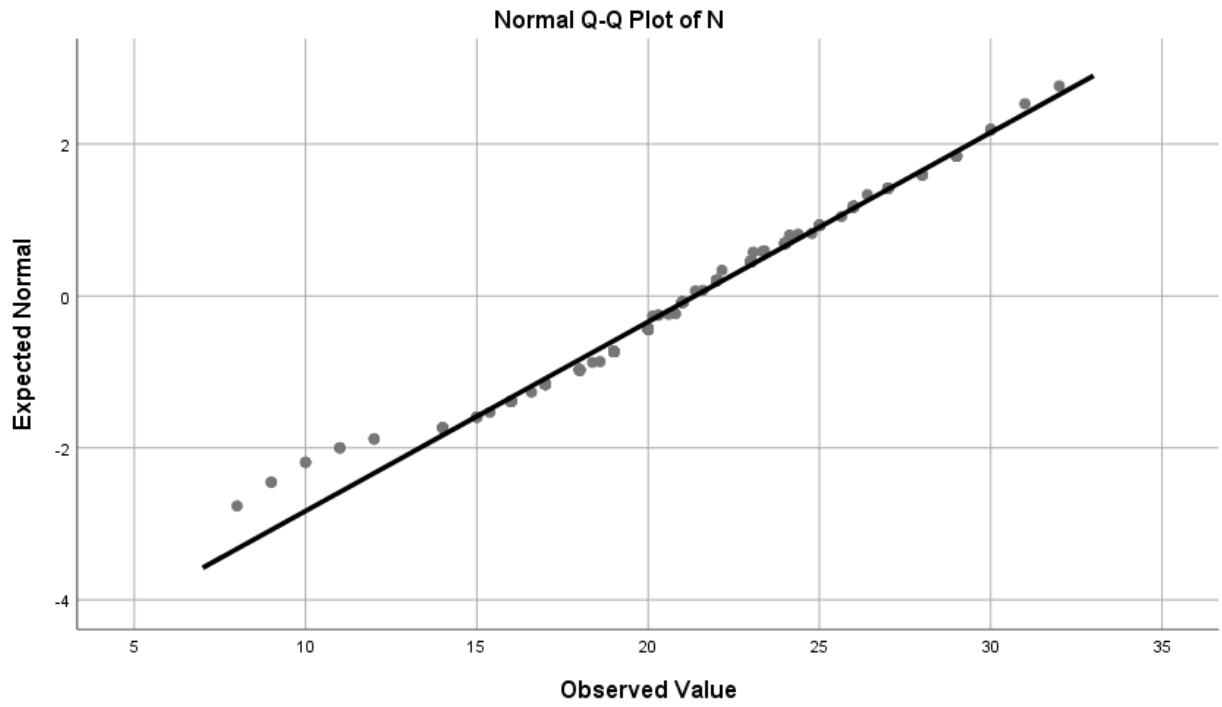
8. Sa mund të bëni që t'i mbani nxënësit e përkushtuar në mësim kur kanë detyra të vështira?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Sa mund të bëni që t'i motivoni nxënësit të cilët tregojnë interesim të ulët për detyrat e shkollës?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Sa mund të bëni që t'i mbledhni nxënësit që të punojnë së bashku?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Sa mund të bëni që t'i tejkaloni ndikimin e kushteve jo të favorshme të komunitetit në të nxënit e nxënësve?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Sa mund të bëni që t'i shtyeni nxënësit ti bëjnë detyrat e shtëpisë?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Vet-efikasiteti Disiplinor									
13. Sa mund të bëni që t'i nxisni fëmijët që të përcjellin rregullat e klasës?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Sa mund të bëni që të kontrolloni sjelljen përçarëse në klasë?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Sa mund të bëni që të parandaloni sjelljet problematike në shkollë?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Efikasiteti për përfshirjen e prindërve									
16. Sa mund të bëni që ti nxisni prindërit të përfshihen në aktivitetet e shkollës?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Sa mund të ju asistoni prindërve që tu ndihmojë fëmijëve të tyre të kenë sukses në shkollë?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Sa mund të bëni, që prindërit të ndjehen rehat që të vijnë në shkollë?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Efikasiteti për përfshirjen e komunitetit									
19. Sa mund të bëni që ti përfshini grupet komunitare që të punojnë me shkollën?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Sa mund të bëni që ti përfshini kishat/xhamitë që të punojnë me shkollën?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

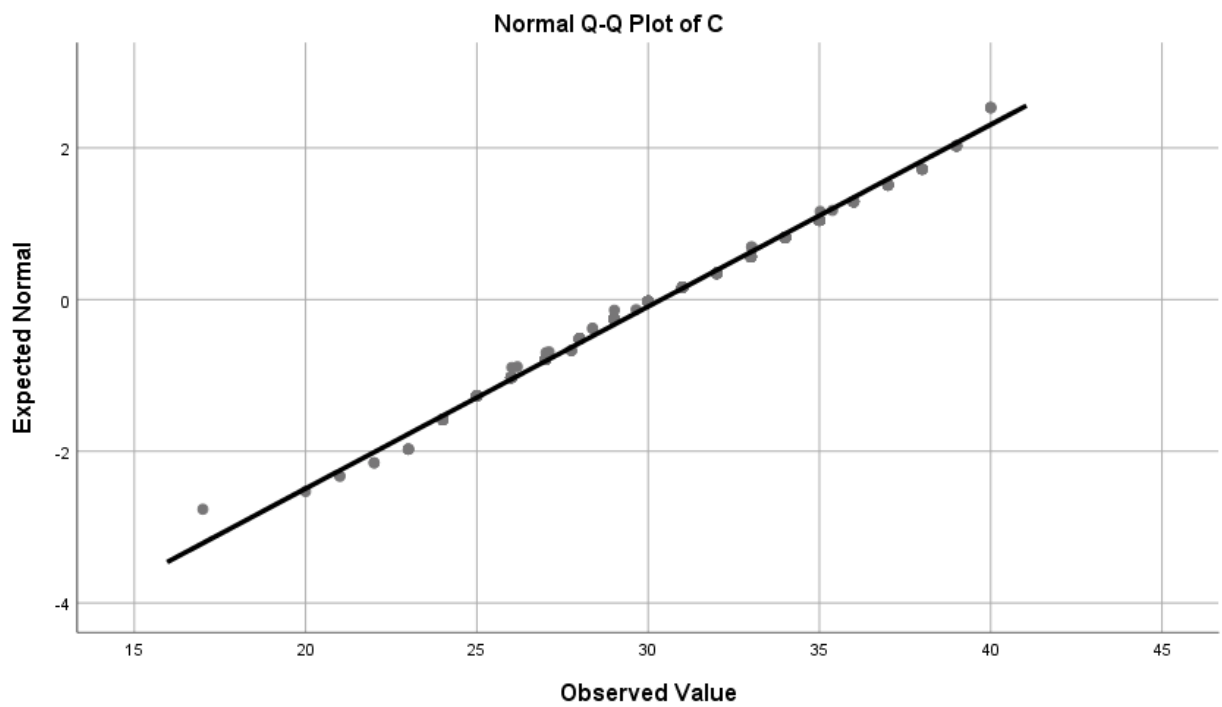
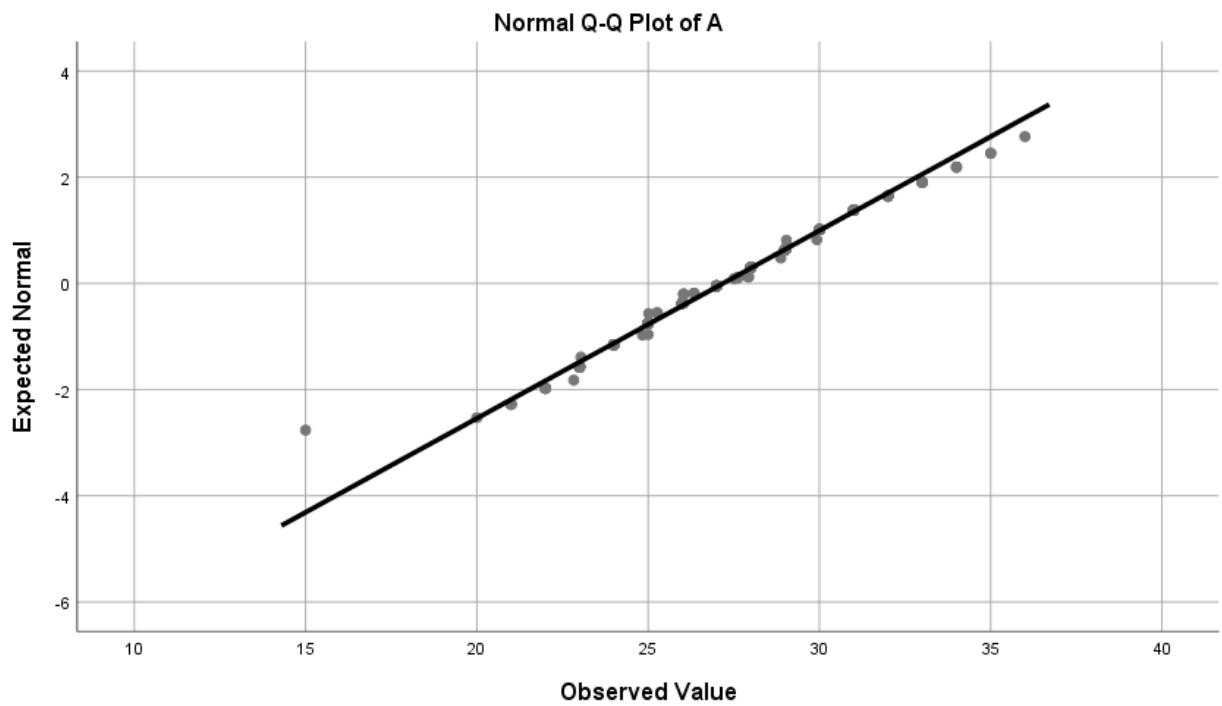
21. Sa mund të bëni që ti përfshini bizneset që të punojnë me shkollën?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Sa mund të bëni që ti përfshini Universitetet publike dhe private që të punojnë me shkollën?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Efikasiteti në krijimin e klimës pozitive në shkollë									
23. Sa mund të bëni që shkolla të jetë një vend i sigurt?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Sa mund të bëni, që fëmijët të kënaqen duke ardhur në shkollë?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Sa mund të bëni që nxënësit që t'u besojnë mësimdhënësve?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Sa mund të bëni për të rritur bashkëpunimin në mes të mësimdhënësve dhe administratës në mënyrë që shkolla të funksionojë në mënyrë efektive?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Sa mund të ju ndihmoni mësimdhënësve të tjerë t'i përmirësojnë shkathtësitë e tyre të mësimdhënies?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Sa mund të bëni për të reduktuar braktisjen e shkollës?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. Sa mund të bëni për të reduktuar mungesat në shkollë?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Sa mund të bëni që nxënësit të besojnë se ata mund të arrijnë sukses në shkollë?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

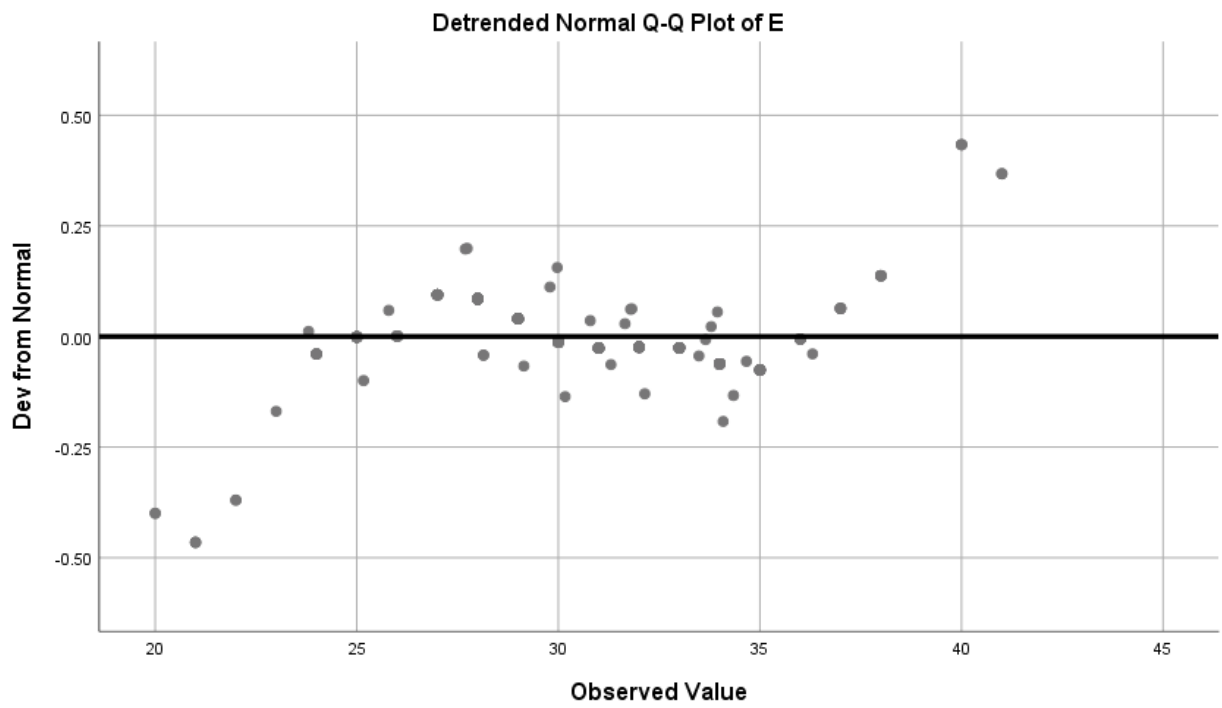
Shtojca 2: Shpërndarja e variablave

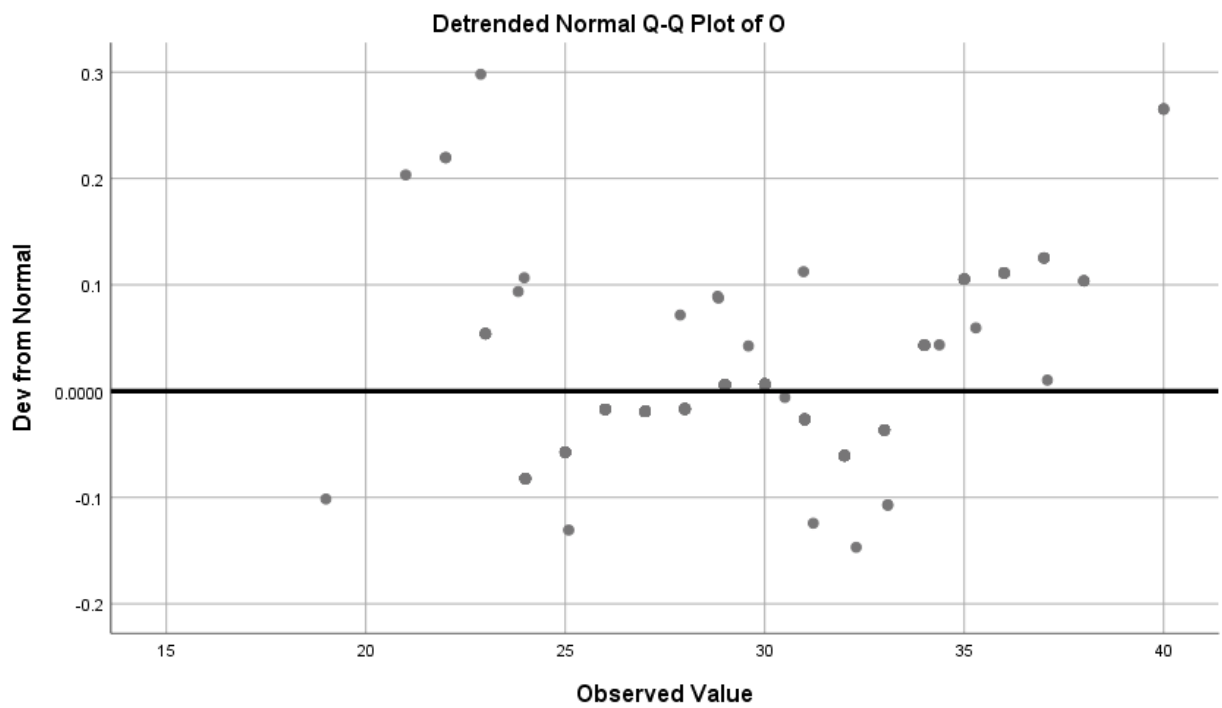
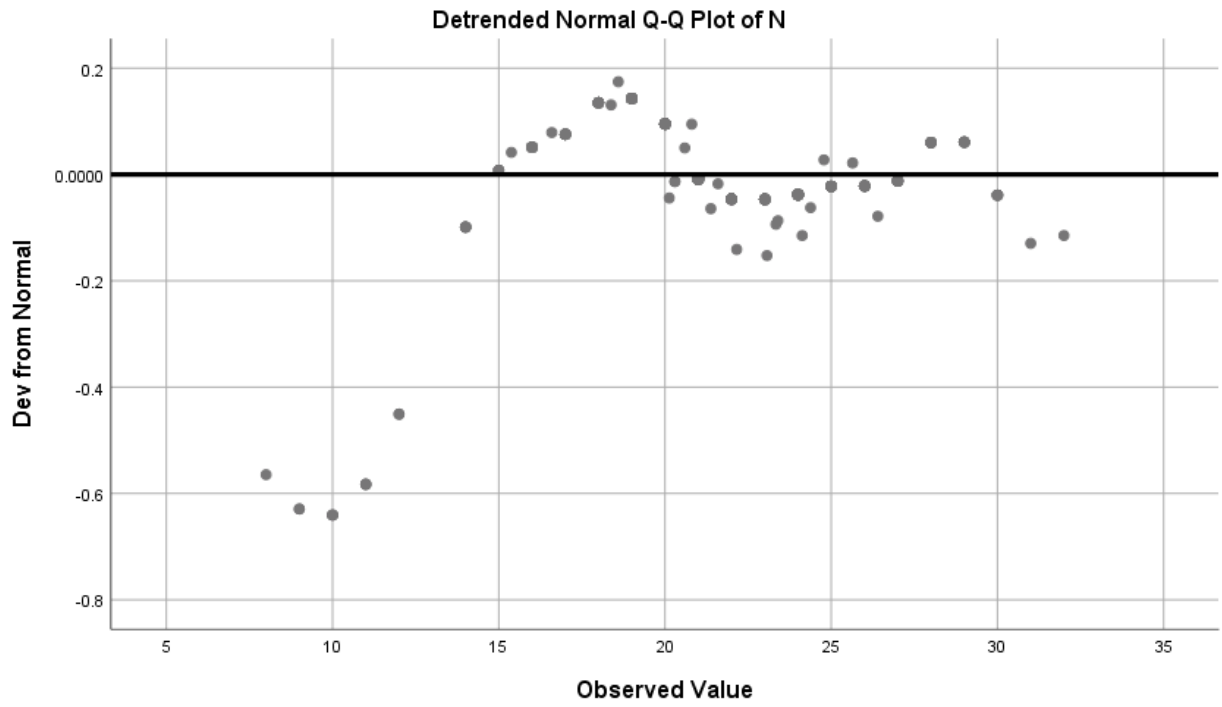
Normal Q-Q Plots

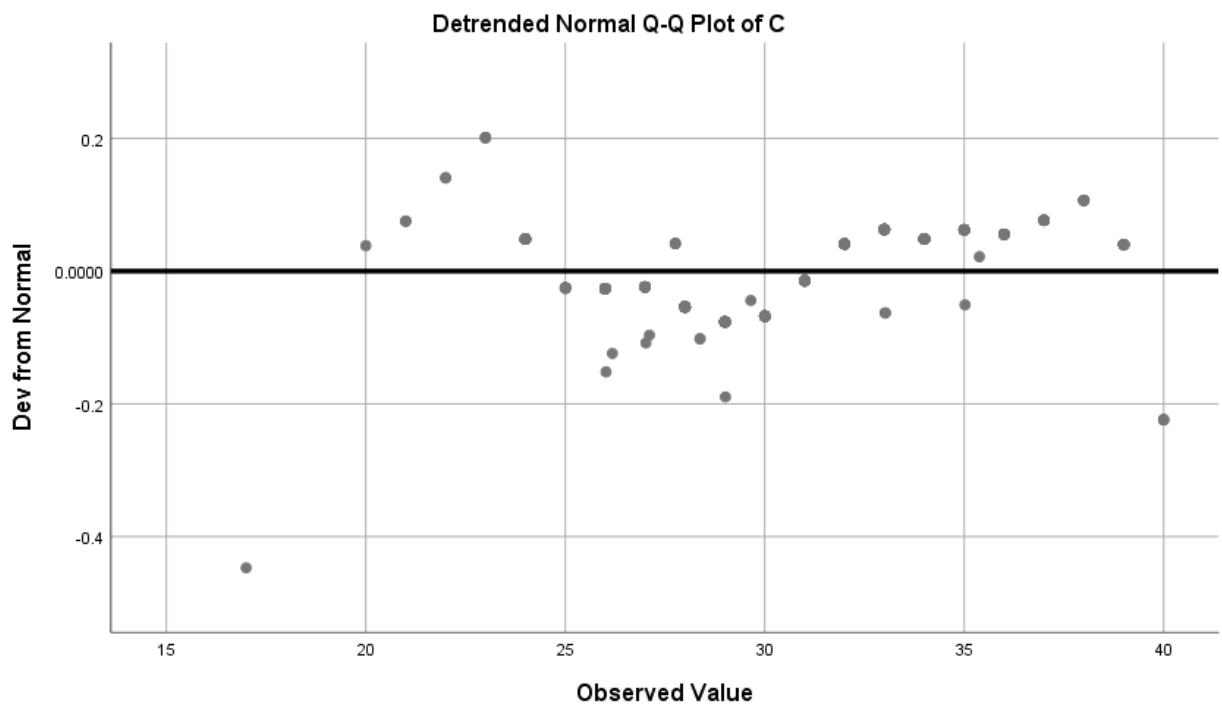
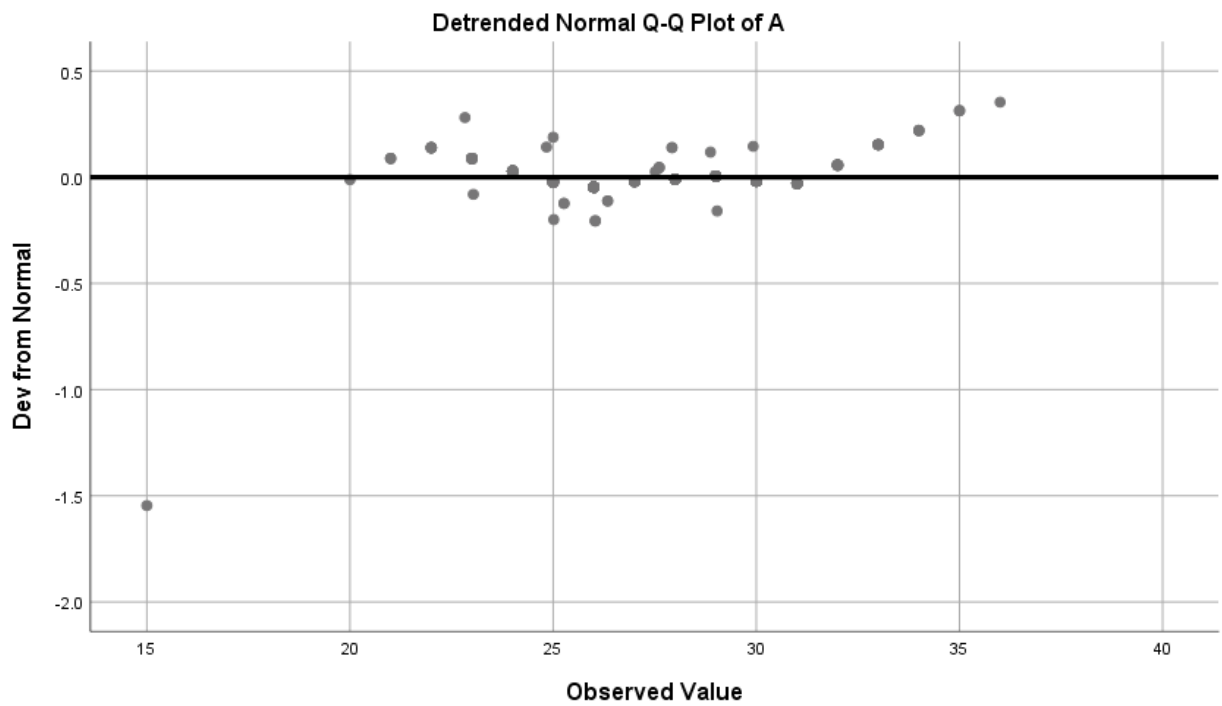


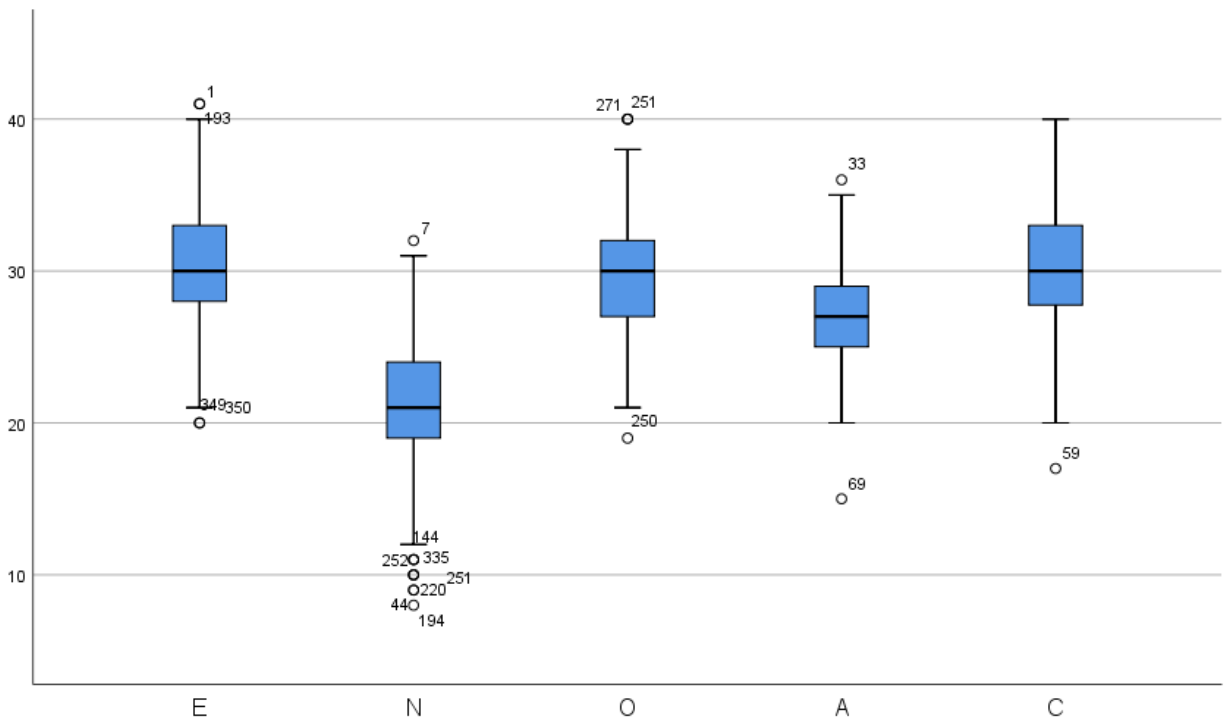




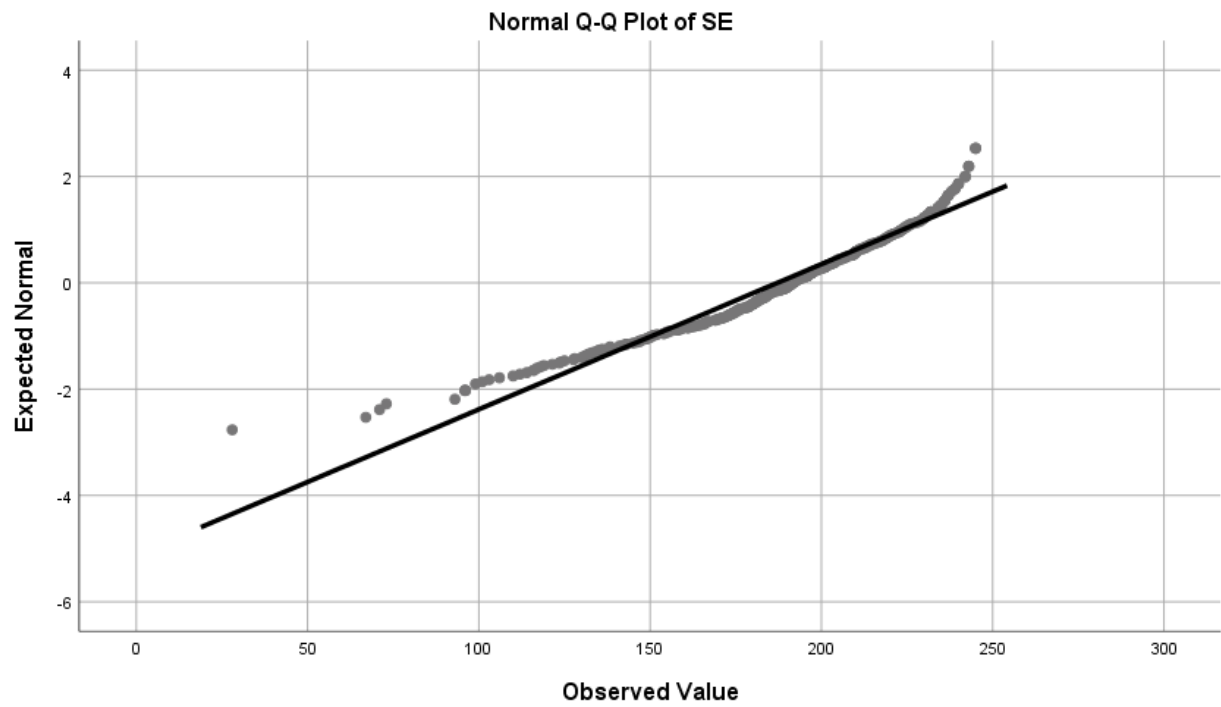




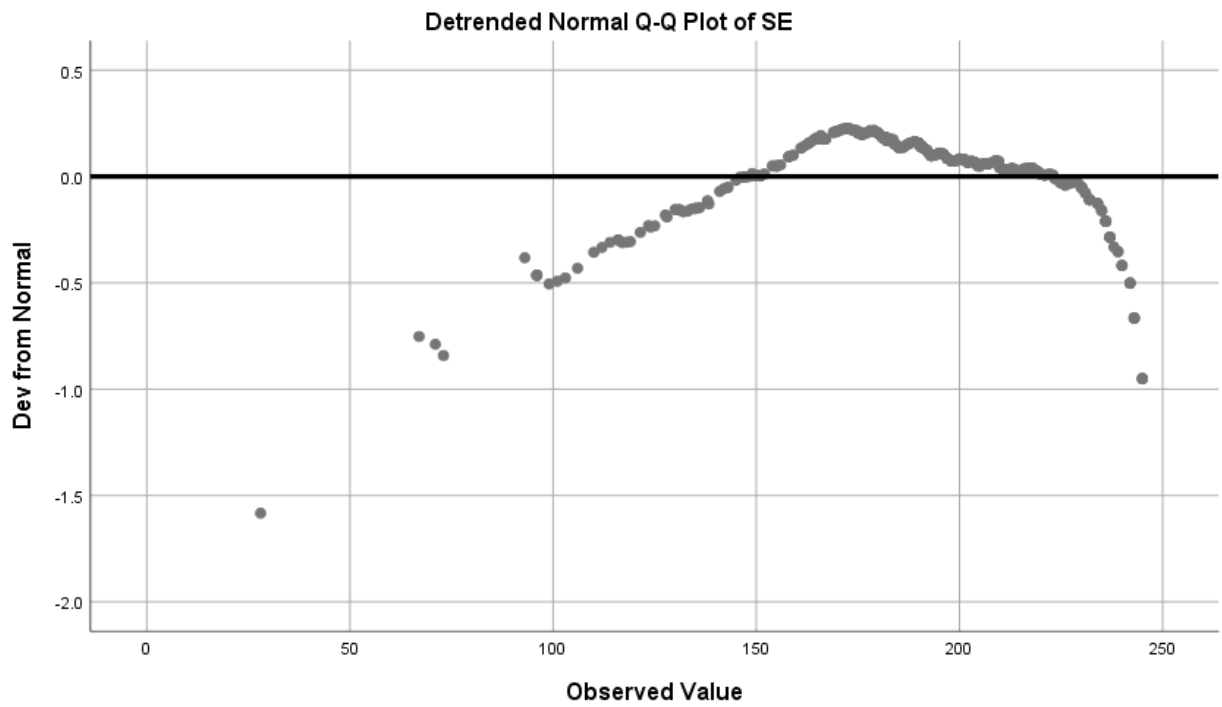


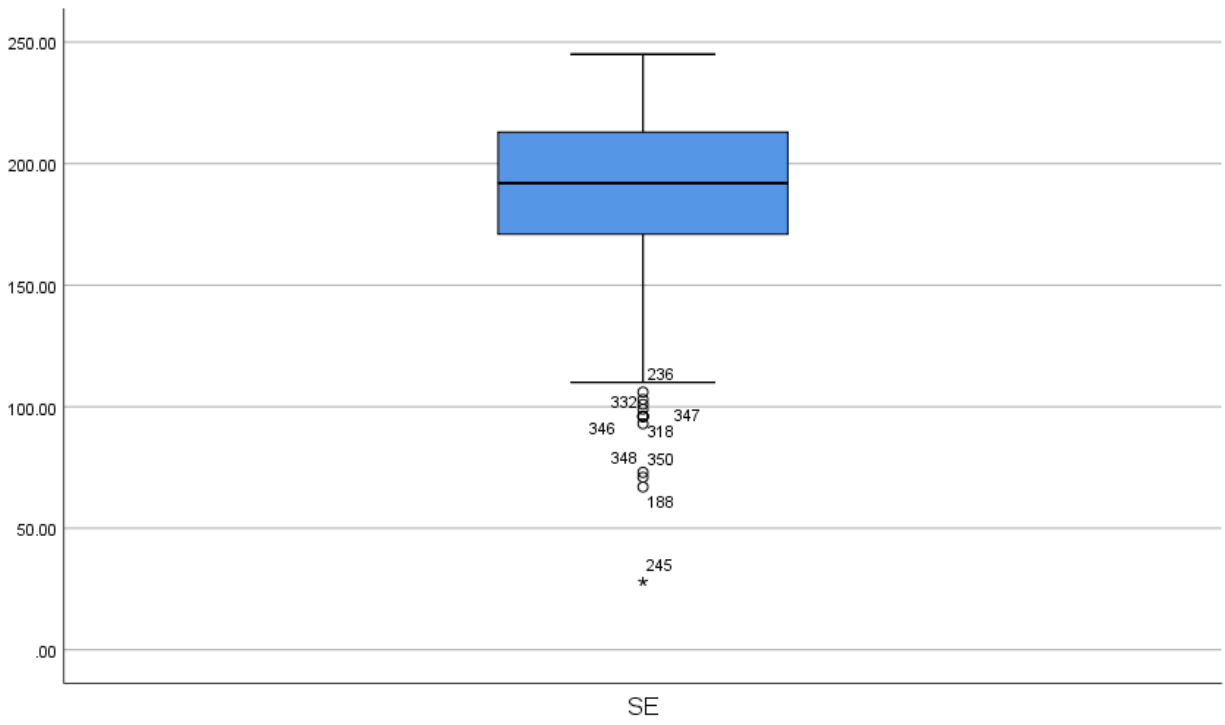


Normal Q-Q Plots



Detrended Normal Q-Q Plots





JETËSHKRIMI I AUTORËS

Lirie Lokaj ka lindur më 17 janar 1985 në Deçan. Studimet Bachelor në Psikologji dhe studimet Master në Psikologji Klinike dhe Shëndet i ka përfunduar në Universitetin e Prishtinës, ku studimet master i ka përmbyllur në vitin 2017.

Përvoja e saj profesionale përfshin angazhime në organizata vendore dhe ndërkombëtare, si GIZ, Terre des Hommes, USAID, HANDIKOS dhe Fondacioni Together. Për shumë vite ka punuar në fushën e arsimit, me fokus në politikat arsimore, trajnimin e mësimitdhënësve, menaxhimin e shkollës dhe zhvillimin e sistemit arsimor. Aktualisht, ajo vepron si këshilltare për politikat arsimore të orientuara drejt punësimit në kuadër të projektit “Fit for Jobs” të GIZ në Kosovë. Që nga viti 2013, është themeluese dhe psikologe klinike e licensuar në Ambulancën e Psikologjisë Klinike “UNI”. Ajo ka trajnim të specializuar në terapi familjare dhe sistemike, si dhe ka ndjekur programe ndërkombëtare profesionale, përfshirë Hope Fellowship në SHBA dhe programin ToT për lidërsip dhe konsulencë në Budapest. Po ashtu, është anëtare e bordit të Organizatës së Psikologëve Klinik të Kosovës.

Zonja Lokaj është bashkautore e publikimit shkencor: “Health and Wellbeing Status among Students of the Faculty of Physical Education and Sports: Gender Differences and Marital Status”, botuar në International Journal of Teaching and Education. Po ashtu, ka kontribuar në artikullin mbi aplikimin e Psikoterapisë së Kohezionit të Brendshëm, i cili është botuar në revistën “Counselling and Psychotherapy Research”. Gjithashtu, është autore e parë e artikullit shkencor “From Traits to Teaching: Personality's Impact on Teacher Efficacy in the Lower Secondary Schools”, i cili trajton marrëdhënien ndërmjet tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit tek mësimitdhënësit e arsimit të mesëm të ulët.

Interesat e saj kërkimore përfshijnë vetë-efikasitetin e mësimitdhënësve, tiparet e personalitetit, motivimin, ndikimin e faktorëve socialë dhe kulturorë në profesionin e mësimitdhënies, si dhe zhvillimin e politikave arsimore në Kosovë.

Ka marrë pjesë në konferenca të ndryshme profesionale dhe shkencore brenda dhe jashtë vendit, si dhe ka kontribuar në hartimin e dokumenteve strategjike dhe politikave në fushën e arsimit dhe fuqizimit ekonomik të grave.

Tema e doktoratës së saj trajton marrëdhënien ndërmjet tipareve të personalitetit dhe vetë-efikasitetit tek mësimitdhënësit e arsimit të mesëm të ulët në Kosovë.

