

VIKTIMIZIMI I ADOLESHENTËVE DHE SHKAQET E PASIGURISË TEK NXËNËSIT E SHKOLLAVE TË MESME NË PRIZREN SIPAS RAPORTIMEVE TË NXËNËSVE DHE MËSIMDHËNËSVE

Shpresa Zaplluzha

Dorëzuar
Universitetit Europian të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në Departamentin e Shkencave Sociale me profil Psikologji-Pedagogji, për marrjen e gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Milika Dhamo

Numri i fjalëve: 50.692

Tiranë, Mars 2016

DEKLARATA E AUTORËSISË

Deklaroj se punimi është shkruar në mënyrë të pavarur dhe se është tërësisht punim origjinal autorial.

Gjithashtu, deklaroj se ky punim në tërësinë e tij nuk është publikuar në asnjë revistë.

Deklaroj se pjesë të veçanta të të dhënave të përgjithshme të punimit doktoral, janë shfrytëzuar dhe përdorur për botime në revista dhe prezantime në konferenca shkencore, si pjesë e obligimit të studimeve doktorale.

ABSTRAKTI

Qëllimi i hulumtimit ishte vlerësimi i përhapjes së viktimizimit në shkollat e Prizrenit si dhe hulumtimi i faktorëve të tillë, si: mosha, gjinia, numri i nxënësve, orari i zhvillimit të mësimi, numri i nxënësve të shkëlqyer dhe të dobët, arsimimi i prindërve, numri i anëtarëve të familjes, të ardhurat familjare dhe vendbanimi në këto probleme, që e bënë këtë hulumtim ndërseksional. Në studim janë përfshirë 117 mësimdhënës dhe 1050 nxënës (555 femra dhe 495 meshkuj) me MA =15 vjeç. Mostra jonë ka respektuar nivelin e konfidencialitetit 99% me marzh të gabimit 3.5%.

Në hulumtim janë përdorur dy pyetësorë për mbledhjen e të dhënave nga nxënësit, të cilët paraprakisht kanë qenë të përkthyer dhe të përshtatur në gjuhën shqipe. Vlera e Croanbach alfa e fituar ishte 69 - .83. Për mbledhjen e të dhënave nga mësimdhënësit u përdor një pyetësor, i përkthyer dhe i validuar në kontekstin tonë. Vlera e Croanbach alfa për këtë pyetësor ishte .93. Analizat e ANOVA-s, korrelacionit të Pearsonit dhe testit -T ofruan rezultatet e këtij studimi.

Prevalenca e viktimizimit të gjetur në këtë studim është 5.1%, pa dallime gjinore në shkallën e viktimizimit. Thirrja me emra ofendues, është treguar si akti më i shpeshtë i dhunës psikologjike. Ky studim nuk ka gjetur një lidhshmëri mes ngacmimit dhe numrit të nxënësve në klasë, por gjetje interesante është se viktimizimi është gjetur më shumë i lidhur me klasat e vogla. Nuk është gjetur ndonjë lidhshmëri mes masave të marra nga shkolla ndaj veprimeve të dhunshme me viktimizimin. Viktimizimi nuk ka qenë i lidhur me indikatorët e klimës në shkollë. Policia nuk është masë adekuate për të parandaluar viktimizimin dhe dhunën në shkolla. Fëmijët që jetojnë në qytet janë më të predispozuar që

të mungojnë për shkak të pasigurisë. Në përgjithësi, ky studim ka gjetur një opinion disi të përbashkët midis nxënësve dhe mësimeve, të cilët dhunën në familje si dhe familjen e çorganizuar i shohin si shkaktarët më të shpeshtë për të shpjeguar sjelljet e dhunshme të nxënësve.

Fjalë kyç: viktimizim, pasiguri, shkaqe, adoleshencë, shkollë e mesme, nxënës, mësime.

ABSTRACT

The goal of this research was to evaluate the distribution of victimisation in Prizren schools and to examine the factors such as age, gender, number of students, school timetable, number of excellent and underperforming students, parents' education background, number of family members, family income, and place of residence, in relation to these problems, which makes this research cross-sectional. The research involved 117 teachers and 1050 students (555 female and 495 male) with MA =15 years. Our sample respected the confidentiality level at 99% with the margin of error at 3.5 %.

For this study two questionnaires were used for the collection of data from students, which were previously translated and adapted into the Albanian language. The value of the Croanbach alfa coefficient was 69 - .83. For the collection of data from teachers we used one questionnaire, which was translated and validated in our context. The value of the Croanbach alfa coefficient for this questionnaire was.93. The analysis of ANOVA, the Pearson's correlation and the T-Test provided the results of this study.

The prevalence of victimisation obtained in this research was 5.1 %, without gender differences in the victimisation scale. The calling by offensive names was found to be the most common act of psychological violence. This research found no correlation between bullying and the number of students in the class, however, an interesting finding was that victimisation was found to be more related to smaller classes. No correlation was found between the measures against violent acts taken by the school and victimisation.

Victimisation was not found to be related with school climate indicators. Police was not found to be an appropriate measure for the prevention of victimisation and violence in

schools. Children living in cities were more prone to be absent from school because of unsafety. In general, this study found a somewhat common opinion among students and teachers who see domestic violence and disorganized family as the main cause in explaining violent behaviours of students.

Key words: victimisation, unsafety, causes, adolescence, secondary school, student, teacher.

FALËNDERIME

Në fund të këtij udhëtimi interesant, sfidues e me shumë sakrifica, ndjej përgjegjësi morale të falenderoj një grup të madh njerëzish, të cilët më mbështetën, ndihmuan, më nxitën dhe më përkrahën vazhdimisht, duke bërë që ta kaloj më lehtë rrugëtimin tim.

Do të filloj me një mirënjohje të përzemërt e të pakufijshme për udhëheqësen e punimit, Prof. Dr. Milika Dharmo, e cila më dha mbështetjen e plotë dhe të pakursyer gjatë gjithë punës sime, përmes këshillave të çmuara, durimit dhe ndihmës së madhe që më ka ofruar në çdo hap të punimit, jo vetëm në aspektin profesional por edhe në atë njerëzor.

Falenderimi tjetër shkon për të gjithë nxënësit dhe mësimmshënësit që morën pjesë në këtë hulumtim, të gjithë drejtorët e institucioneve shkollore për gatishmërinë për bashkëpunim dhe mbështetjen profesionale gjatë zhvillimit të hulumtimit.

Një falënderim të veçantë u shpreh kolegeve të mia, Dr. Mimoza Shahini dhe Dr. Merita Shala, të cilat në çdo kohë u treguan të gatshme për të më ofruar këshilla, sugjerime, vërejtje e komente me dashamirësinë që ky punim të jetë sa më cilësor. Bashkëpunimi me Ju ka qenë shumë i vlefshëm për mua. Faleminderit!

Mirënjohje pa fund për prindërit e mi, motrën, vëllezërit, hallën dhe gjithë familjen time të ngushtë, bashkëshortin Mentorin dhe dy djemtë e mi Galdimin dhe Milotin, të cilëve gjatë kësaj kohe, sigurisht iu ka munguar vëmendja dhe kujdesi im i zakonshëm. Mbështetja dhe mirëkuptimi i vazhdueshëm i tyre, më krijuan mundësinë që të përfundoj me sukses këtë angazhim madhor.

Ju jam skajshmërisht mirënjohëse dhe ju falenderoj sinqerisht nga zemra!

PËRMBAJTJE

KAPITULLI I - Parathënie	1
1. Hyrje.....	1
1.1 Përcaktimi i dhunës në shkolla.....	4
1.2 Prevalenca e dhunës në shkolla.. ..	6
KAPITULLI II – Vështrim zhvillimor mbi adoleshencën.....	10
2.1 Teoritë mbi adoleshencën.....	14
2.2 Specifika të zhvillimit fizik në adoleshencë.....	22
2.3 Specifika të zhvillimit kognitiv/njohës në adoleshencë.....	29
2.4 Specifika të zhvillimit psikosocial në adoleshencë.....	32
KAPITULLI III - Skeleti teorik dhe rishikimi i literaturës.....	53
3.1 Modeli teorik i dhunës në shkolla.	53
3.2 Llojet e dhunës në shkolla dhe perceptimi i nxënësve mbi sigurinë në shkolla.....	56
3.3 Faktorët e rrezikut në shfaqjen e dhunës në shkolla.....	58
3.4 Faktorët e lidhur me shkollën.....	59
3.5 Faktorë nga familja.....	62
3.6 Presioni i bashkëmoshatarëve.....	64
3.7 Faktorët socialë.....	66
3.8 Siguria në shkolla.....	67
3.9 Problemet emocionale dhe dhuna në shkolla.....	69
KAPITULLI IV – Metodologjia.....	73
4.1 Qëllimi i punimit, objektivat dhe hipotezat.....	73

4.2 Dizajni i hulumtimit.....	76
4.3 Popullata dhe mostra e hulumtimit.....	77
4.4 Instrumentet e hulumtimit.....	86
4.5 Procesi i mbledhjes së të dhënave.....	90
4.6 Analiza e të dhënave.....	91
4.7 Aspekti etik.....	93

KAPITULLI V – Rezultate

5.1 Konsistenca e brendshme.....	94
5.2 Rezultatet nga pyetësi: Jeta në shkollë	95
5.3 Rezultatet e fituara nga pyetësi që ka vlerësuar Shkallën e viktimizimit.....	106
5.4 Rezultatet nga pyetësi: Masat ndaj dhunës në shkollë.....	111
5.5 Lidhshmëria e Viktimizimit me shkallët e tjera.....	116
5.6 Raportimi i shkaktarëve të dhunës nga nxënësit.....	119
5.7 Raportimi i mësimdhënësve / Raportimi mbi klimën në shkollë.....	125
5.8 Raportimi i shkaktarëve të dhunës nga mësimdhënësit.....	129
5.9 Raportimi i mësimdhënësve mbi qëndrimin ndaj ndëshkimit në familje dhe në shkollë	134
5.10 Rezultatet e fituara nga Pyetësi mbi Vështirësitë dhe Fuqitë e fëmijës (PVFF)	136

KAPITULLI VI – Diskutime.....

6.1. Prevalenca e viktimizimit.....	144
6.2 Dallimet gjinore	147

6.3 Siguria e lidhur me faktorët në shkollë.....	151
6.4 Urbanizimi dhe viktimizimi.....	156
6.5 Opinion mbi shkaktarët e sjelljeve të dhunshme në shkollë.....	157
6.6 Qëndrimi i mësimeve mbi ndëshkimin e nxënësve.....	158
6.7 A është viktimizimi arsye për probleme emocionale apo revers?	159
6.8 Konkluzione dhe rekomandime.....	162
REFERENCA	165
SHTOJCA.....	192
Shtojca A- Tabela me rezultate	192
Shtojca B – Punimet e botuara.....	218
Shtojca C – Pyetësorët e zhvilluar.....	235
Shtojca D - Leja për zhvillimin e hulumtimit nga DKA - Prizren.....	251

LISTA E TABELAVE

Tabela 1. Shpërndarja e përqindjeve sipas disa variablave demografike të konsideruara në këtë hulumtim.....	82
Tabela 2. Shpërndarja e numrit, MA dhe DS në shkollat pjesëmarrëse në këtë hulumtim.....	85
Tabela 3. Konsistenca e brendshme (Cronbach α) e raportuar nga nxënësit dhe mësimmhënësit.....	94
Tabela 4. Gjatë vitit të fundit, a keni munguar për shkak se jeni ndier i pasigurt në shkollë apo rrugës për në shkollë me vendbanimin.....	96
Tabela 5. Shpërndarja e përgjigjeve të nxënësve që kanë bërë mungesa se janë ndier të pasigurt në shkollë apo rrugës për në shkollë, rreth arsyeve të mungesave.....	97
Tabela 6. Mesatarja dhe devijimi standard për mungesat nga pasiguria me disa variabla të studimit (në shtojcën e punimit)	205
Tabela 7. Shpërndarja e përqindjeve për ngjarjet në mjedisin e shkollës që rrisin pasigurinë të raportuar nga nxënësit(në shtojcën e punimit).....	205
Tabela 8. Shpërndarja e përqindjeve për ngjarjet në mjedisin e shkollës që rrisin pasigurinë të raportuar nga nxënësit sipas gjinisë(në shtojcën e punimit)...	207
Tabela 9. Shpërndarja e mesatares dhe devijimit standard për ngjarjet në Mjedisin e shkollës, që rrisin pasigurinë si variabël e vazhdueshme e raportuar nga nxënësit sipas gjinisë dhe grupmohave.....	100
Tabela 10. Rezultatet e korrelacionit të Pearsonit mes përjetimit të	

ngjarjeve që shkaktojnë pasiguri me variablat e numrit të nxënësve në një klasë, nxënësve të shkëlqyer dhe nxënësve të dobët.....	105
Tabela 11. Mesatarja dhe devijimi standard për shkallën e viktimizimit sipas gjinisë dhe vendbanimit (në shtojcën e punimit).....	210
Tabela 12. Mesatarja dhe devijimi standard i raportimit të viktimizimit sipas statusit të shkollës (në shtojcën e punimit)	210
Tabela 13. Raportimi i mesatares së shkallës së viktimizimit me edukimin e babait.....	109
Tabela 14. Rezultatet e testit-T për Shkallën e Viktimizimit me Mungesën në shkollë për shkak të pasigurisë.....	111
Tabela 15. Rezultatet e korrelacionit të Pearsonit për shkallën e viktimizimit me nënshkallët e SDQ.....	
Tabela 16. Mesatarja dhe devijimi standard për masat që merren në shkollë për parandalimin e sjelljeve të dhunshme.....	112
Tabela 17. Shpërndarja e përqindjeve për A organizohen projekte kundër dhunës me statusin e shkollës.....	115
Tabela 18. Përshkrimi i mesatareve dhe devijimeve standarde të shkallës së viktimizimit sipas kategorive të masave që merr shkolla ndaj nxënësve të dhunshëm.....	118
Tabela 19. Raportimi i përqindjeve për viktimizimin sipas masave të marra nga shkolla për parandalimin e sjelljeve të dhunshme (në shtojcën e punimit)	211
Tabela 20. Rezultatet e Testit Hi katror për gjininë me faktorët familjarë.....	120
Tabela 21. Shpërndarja e përqindjeve mbi shkaktarët e sjelljeve të dhunshme	

të lidhura me reagimin e shkollës.....	121
Tabela 22. Shpërndarjen e përqindjeve të përgjigjeve “Plotësisht pajtohem”	
të nxënësve me variablat e lidhura me nxënësit (në shtojcën e punimit)	212
Tabela 23. Shpërndarja e përqindjeve të përgjigjeve “Plotësisht pajtohem”	
të nxënësve brenda të gjitha variablave të lidhura me mësimdhënësit.....	123
Tabela 24. Të dhënat e krostabuluara mes gjinisë dhe mendimit që filmat	
e dhunshëm ndikojnë në sjelljet e dhunshme në shkollë.....	124
Tabela 25. Shpërndarja e përqindjeve të opinionit të nxënësve sipas gjinisë	
se çfarë ndikimi kanë shikimi i lojërave të dhunshme kompjuterike	
në sjelljen e dhunshme (në shtojcën e punimit)	213
Tabela 26. Shpërndarja e përqindjeve mbi indikatorët e dhunës të raportuar nga	
mësimdhënësit.....	127
Tabela 27. Shpërndarja e përgjigjeve “Plotësisht pajtohem” të mësimdhënësve	
me variablat e lidhura me nxënësit (në shtojcën e punimit).....	213
Tabela 28. Shpërndarja e përqindjeve të përgjigjeve “Aspak nuk pajtohem”	
të mësimdhënësve brenda të gjitha variablave të lidhura me mësimdhënësit.....	133
Tabela 29. Shpërndarja e përqindjeve të përgjigjeve “Po” të mësimdhënësve	
brenda të gjitha variablave të lidhura me opinionin e tyre mbi	
ndëshkimin në shtëpi nga prindërit.....	134
Tabela 30. Shpërndarja e përqindjeve të përgjigjeve “Po” të mësimdhënësve	
brenda të gjitha variablave të lidhura me opinionin e tyre mbi	
ndëshkimin në klasë nga mësuesi.....	135

Tabela 31. Mesatarja dhe devijimi standard për të gjitha pyetjet të PVFF(në shtojcën e punimit)	214
Tabela 32. Raportimi i mesatares dhe devijimit standard për nënshkallët PVFF.....	136
Tabela 33. Rezultatet e testit-T për nënshkallët PVFF me gjininë.....	138
Tabela 34. Përshkrimi i mesatares dhe devijimit standard për tri nënshkallë PVFF sipas moshës së nxënësve.....	140
Tabela 35. Probleme në sjellje me moshën e nxënësve.....	141

LISTA E FIGURAVE

Figura 1. Shpërndarja në përqindje e gjinisë së participantëve.....	78
Figura 2. Shpërndarja në përqindje e moshës së participantëve.....	79
Figura 3. Shpërndarja në përqindje e moshës së participantëve sipas gjinisë.....	80
Figura 4. Shpërndarja e mesatares së të ardhurave në familje sipas statusit të shkollës.....	81
Figura 5. Shpërndarja e mesatares së numrit të nxënësve në shkollat e pjesëmarrësve.....	84
Figura 6. Raportimi për pyetjen: A keni bërë mungesa në shkollë gjatë vitit të fundit akademik si pasojë e pasigurisë në shkollë apo rrugës për në shkollë (në shtojcën e punimit).....	193
Figura 7. Raportimi i mungesave në shkollë për shkak se nxënësi është ndier i pasigurt sipas gjinisë së tyre (në shtojcën e punimit).....	194
Figura 8. Rezultatet e ANOVA për përjetimin e ngjarjeve që rrisin pasigurinë sipas të ardhurave të kategorizuara.....	102
Figura 9. Raportimi i analizës së ANOVA dykahëshe për përjetimin e ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë me vendbanimin dhe statusin e shkollës.....	195
Figura 10. Shpërndarja e mesatares së përjetimit të ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë me kohën e vijimit të mësimi në shkollë.....	104
Figura 11. Raportimi i shkallës së viktimizimit me moshën e fëmijës.....	107
Figura 12. Raportimi i mesatares së shkallës së viktimizimit me statusin e shkollës.....	108
Figura 13. Raportimi i mesatares së shkallës së viktimizimit me edukimin e nënës (në shtojcën e punimit).....	196

Figura 14. Raportimi i mesatares mbi masat e shkollës për parandalimin e sjelljeve të dhunshme me statusin e shkollës (në shtojcën e punimit).....	197
Figura 15. Shpërndarja e përqindjeve të injorimit të sjelljeve të dhunshme me statusin e shkollës.....	113
Figura 16. Shpërndarja e përqindjeve për Shkolla ka një kod të fortë sjelljeje me statusin e shkollës (në shtojcën e punimit).....	198
Figura 17. Shpërndarja e përqindjeve për Prindërit përfshihen në aktivitetet e shkollës me statusin e shkollës.....	114
Figura 18. Raportimi i shkallës së viktimizimit me A merren masa ndaj sjelljeve të dhunshme.....	115
Figura 19. Raportimi i shkallës së viktimizimit me praninë e policisë.....	117
Figura 20. Raportimi i shkallës së viktimizimit me Policia viziton shkollën (në shtojcën e punimit).....	199
Figura 21. Shpërndarja e përqindjeve të opinionit të nxënësve mbi faktorët familjar që shpjegojnë sjelljen e dhunshme në shkollë (në shtojcën e punimit).....	200
Figura 22. Shpërndarja e përqindjeve për përgjigjet e nxënësve rreth ndikimit të shikimit të filmave të dhunshëm në sjelljen e dhunshme të nxënësve.....	119
Figura 23. Raportimi i opinionit të mësimeve mbi opinionin e tyre rreth klimës në shkollë.....	124
Figura 24. Opinioni i mësimeve në përqindje mbi disa indikatorë të klimës në shkollë të lidhur me qëndrimet e mësimeve vetëm në përgjigjen “Plotësisht pajtohem” (në shtojcën e punimit).....	201

Figura 25. Opinioni i mësimeve në përqindje mbi disa indikatorë të klimës në shkollë të lidhur me qëndrimet e prindërve vetëm në përgjigjen “Plotësisht pajtohem”.....	126
Figura 26. Opinioni i mësimeve për shkaktarët lidhur me shkollën(në shtojcën e punimit).....	202
Figura 27. Opinioni i mësimeve për shkaktarët lidhur me shkollën.....	130
Figura 28. Shpërndarja e përqindjes rreth opinionëve të mësimeve se në çfarë përqindje janë gjetur armë apo mjete të ftohta në shkollë.....	131
Figura 29. Opinioni i mësimeve për shkaktarët lidhur me familjen (në shtojcën e punimit).....	202
Figura 30. Shpërndarja e përqindjeve për përgjigjet e mësimeve rreth ndikimit të shikimit të filmave të dhunshëm në sjelljen e dhunshme të nxënësve.....	132
Figura 31. Shpërndarja e përqindjeve për përgjigjet e mësimeve rreth ndikimit të luajtjes së lojërave të dhunshme në sjelljen e dhunshme të nxënësve me shkollën(në shtojcën e punimit).....	203
Figura 32. Raportimi i totalit të problemeve emocionale dhe sjelljes sipas gjinisë së nxënësve.....	138
Figura 33. Raportimi i totalit të problemeve PVFF sipas moshës së nxënësve.....	140
Figura 32. Raportimi i problemeve në sjellje sipas sipas moshës së nxënësve.....	141

LISTA E SHKURTIMEVE DHE DEFINICIONEVE

APA	Shoqata Psikologjike Amerikane (American Psychological Association)
BB	Banka Botërore
DKA	Drejtoria Komunale e Arsimit
MASHT	Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë
OBSH	Organizata Botërore e Shëndetësisë
PVFF	Pyetësoni mbi Vështirësitë dhe Fuqitë e Fëmijës
SPSS 19	Paketë statistikore për Shkencat Sociale / Versioni 19

KAPITULLI I

1. HYRJE

Në kohët që po jetojmë, gjithnjë e më shumë po vendoset theksi mbi respektimin e të drejtave të individit për edukim, pavarësisht nga gjinia, raca, religjioni, paaftësitë, pa vuajtur nga ndjenja e pasigurisë apo ushtrimi i dhunës. Nga perspektiva sociale, aktet e dhunës në mjediset e shkollës, të çfarëdo forme qofshin ato, ndikojnë në mirëqenien e fëmijëve, si në aspektin fizik, ashtu edhe në atë social dhe emocional.

Organizata Botërore e Shëndetësisë dhunën e përkufizon si: ‘Përdorim të qëllimshëm të forcës fizike ose fuqisë, kërcënimit ose përdorimit të saj real, kundër vetes, një personi tjetër ose kundër një grupi a komuniteti, forcë e cila çon ose ka mundësi të çojë në plagosje, vdekje, dëmtim psikologjik, keqzhvillim ose privim’ (WHO, 2000:29). Në vitin 1996, Organizata Botërore e Shëndetësisë dhunën e ka deklaruar si një shqetësim për shëndetin publik në mbarë botën. Dhuna vazhdon të konsiderohet gjithnjë e më shumë si shqetësim, duke iu referuar faktit që ajo prek kryesisht fëmijët dhe të rinjtë, pasojat negative e së cilës minojnë dhe dëmtojnë qëllimet kryesore të edukimit (Centers for Disease Control and Prevention, 2004). Hulumtimet tregojnë se prania e dhunës në shkolla pengon në mënyrë të konsiderueshme mësimdhënien dhe të mësuarit (Gorski dhe Pilotto, 1993; Shakoor & Chalmers, 1991; Centers for Disease Control and Prevention, 2004).

Ekziston pothuajse një konsensus i përgjithshëm, se dhuna në shkollat e Kosovës, për shkak të tendencës së rritjes së rasteve të saj, mund të bëhet një çështje shqetësuese për shoqërinë kosovare. Që në vitin 2005 Unicef, në raportin e vet thekson se dhuna është e zakonshme në shkolla dhe se kjo dhunë ka shënuar rritje në vitet e fundit, duke theksuar

se frika e dhunës në rrugë apo gjatë udhëtimit për në shkollë ishte e përhapur në mesin e të rinjve (UNICEF, Research into Violence against Children in Schools in Kosovo, 2005:41). Sipas Policisë së Kosovës (*Koha Ditore*, 8 tetor 2012, citon të dhënat zyrtare), nga periudha janar-shtator 2012, janë raportuar 2793 raste të lëndimeve trupore, e kjo është e theksuar veçanërisht në mesin e adoleshentëve në shkollat fillore dhe të mesme. Dhuna në shkolla është fuqizuar si një temë mjaft i mprehtë për publikun kosovar gjatë viteve të fundit, sidomos pas ngjarjeve të periudhës shkurt-mars 2014, kur pesë akte dhune ekstreme me fund fatal, ndodhën brenda ambienteve të shkollës. Edhe pse këto ngjarje kanë pasur një mbulim të konsiderueshëm mediatik, dhe në të njëjtën kohë një vëmendje të madhe të institucioneve dhe të politikës, të dhënat në Kosovë për këtë fenomen janë shumë të pakta dhe jo të mjaftueshme për të njohur më mirë natyrën e saj në kulturën dhe kontekstin tonë. Fenomeni i dhunës në shkolla duhet të eksplorohej në kontekstin e sotëm politiko-ekonomiko-social në të cilin po kalon vendi.

Në harmoni me përcaktimin e OBSH-së për dhunën (1996, 2002), edhe në vendin tonë dhuna në shkolla konsiderohet një dukuri mjaft shqetësuese. Në vitet e fundit, mendohet se dhuna është përhapur më tepër në shoqëri, duke përfshirë edhe sistemin e edukimit (KIPRED, 2013). Shkolla është një pjesë e shoqërisë dhe, ashtu siç bëhet gjithnjë e më e dhunshme shoqëria jonë, ashtu bëhet edhe shkolla (Saunders, 1994). Shoqëria kosovare aktualisht gjendet në një periudhë të ndërtimit të strukturave të saj institucionale dhe duket që dhuna të jetë e lidhur në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe të tërthortë me një mori faktorësh që shoqërojnë transicionin e një shoqërie. Ky transicion në shoqërinë tonë është karakterizuar edhe nga dukuri të tilla, si: pabarazia shoqërore-ekonomike, papunësia,

mbipopullimi i vendeve urbane, zhvillimi i shpejtë ekonomik, normat shoqërore që përkrahin sjellje të dhunshme, ndikimi i medias; disponueshmëria e armëve si dhe reformat e shpejta në fushën e arsimit.

Vetëm në fundin e viteve 1980 dhe atyre 1990 (Astor & Meyer, 2001; Astor e të tjerë, 2002), studimi i dhunës në shkolla ka marrë një theks të veçantë, duke e konsideruar të shkëputur nga literatura e dhunës së përgjithshme. Mund të duket e arsyeshme që për të gjithë ata që janë pjesë e edukimit të mendojnë se konteksti social i shkollës, si: organizmi social, dinamikat e grupit të bashkëmoshatarëve, roli i arsimtarëve, perceptimi mbi misionin e edukimit etj., ka ndikime të ndryshme në grupmoshat e ndryshme të fëmijëve. Meyer e të tjerë (2002) shkruajnë se ne si hulumtues nuk kemi evidenca të forta empirike për të kuptuar përse kemi disa lloje të dhunës të ndërthurur në konstituimin e “dhunës në shkolla”. Ne nuk dimë, vazhdojnë ata, nëse në kultura të ndryshme apo kontekste të ndryshme shkollore, kemi të njëjtët faktorë dhe po ashtu nuk dimë se në çfarë shkalle shkolla, komuniteti apo familja ndikojnë në shfaqjen e dhunës.

Studime të konsiderueshme (Mayer dhe Leone, 2007; Osher e të tjerë, 2004, 2006) kanë treguar që dhuna ndodh në nivele të shumëfishta, për shkak të një morie të faktorëve të rrezikut dhe proceseve sociale, si në aspektin individual, kolegjal, familjar, shkollor dhe kombëtar. Është e rëndësishme të shqyrtohet konteksti më i gjerë i dhunës në shkollë, dhe jo vetëm fokusimi në nivelin, aspektin individual të sjelljes së dhunshme (Henry, 2000; Greene, 2005). Në fakt, shumica e studimeve të dhunës në shkollë janë të fokusuara vetëm në nivel individual, në nivel të nxënësve apo të mësimitdhënësve, ndërsa studimet kanë

elaboruar që marrëdhëniet ndërmjet karakteristikave të nivelit makro të komuniteteve dhe dhunës në shkollë, janë të pakta (Elliott e të tjerë, 1998).

1.1 Përkufizimi i dhunës në shkollë

Përkufizimet e dhunës në shkollë kanë komponentin e tyre hapësinor po aq sa edhe komponentin ndërpersonal. Termi ‘dhuna në shkollë’ nënkupton praninë e dhunës në ndërtesën e shkollës, në oborrin e shkollës ose në një autobus shkolle (Henry, 2000). Po ashtu, Furlong dhe Morrison (2000) dhunën e shohin të ndërlidhur me shkollën, kur ajo ndodh në shkollë, terrene të shkollës, në rrugë për në ose nga shkolla, apo gjatë ngjarjeve që i ka organizuar vetë shkolla. Ndërkohë, për komponentin ndërpersonal, dhuna ndërpersonale është sjellje nga persona kundër personave të tjerë, me qëllim që të dëmtojë, duke përfshirë edhe kërcënime për të shkaktuar dëm (Reiss & Roth, 1993).

Në kontekstin e shkollës, dhuna është studiuar zakonisht si veprim kur nxënësit viktimizojnë nxënësit e tjerë apo mësuesit (Henry, 2000). Departamenti Amerikan i Drejtësisë viktimizimin e dhunshëm në shkollë e ka përkufizuar si "sulm fizik ose marrje e pronës drejtpërdrejt nga nxënësi, me forcë, armë, ose kërcënime, në territorin e shkollës ose në rrugë drejt shkollës ose nga shkolla (United States, Department of Justice, 1998; 2002; 2005). Elliott, Hamburg dhe Williams (1998) dhunën në shkollë e kanë përkufizuar si akt të kërcënimit ose përdorimit të forcës fizike me qëllim për të shkaktuar lëndim fizik, dëm ose frikësim të një personi tjetër në shkollë, duke përjashtuar përdorimin e forcës fizike në mesin e miqve.

Viktimizimi në shkollë i referohet raportimit të një nxënësi se ndaj tij në shkollë është përdorur dhunë. Ky përkufizim përfshin, por nuk është i kufizuar vetëm në sjellje që përfshijnë viktimizimin e nxënësve dhe të arsimtarëve apo nxënësit dhe arsimtarët janë ushtrues të dhunës, si të asaj fizike: përdorimin e armëve apo mjeteve të tjera të rrezikshme për jetë, ngacmimit seksual, ngacmimit përmes internetit, lëndimeve, kërcënimeve, vjedhjes dhe dëmtimit të pasurisë shkollore (sende personale që i përdor nxënësi në shkollë), si dhe dhunë sociale: nënçmim, përjashtim, grupim. Dhunë konsiderohet edhe kërcënim apo krijimi i ndjenjës së pasigurisë, por kjo është dhunë psikologjike, emocionale (Smith, 2004).

Gjatë 30 vjetëve të fundit, koncepti i dhunës shkollore ka përfshirë dëmtimin fizik, psikologjik dhe atë të pasurisë, por gjithashtu përfshin edhe shantazhimin, kërcënimin verbal dhe poshtërimin (Olweus, 1993, Olweus et al, 1999), vandalizmin, dënimin trupor nga arsimtarët apo stafi tjetër (Benbenishty et al, 2002), dhunën ndaj stafit (Benbenishty e të tjerë, 2000), përdhunimin (Page, 1997), krimet pasionale dhe vrasjen (Anderson e të tjerë, 2001).

Një përkufizim i gjerë i dhunës në shkollë, në fakt do të duhej të merrte parasysh të gjitha format e abuzimit, duke përfshirë edhe traumat psikologjike, edhe abuzimet e pushtetit. Përkufizimet konvencionale të dhunës në shkollë priren të injorojnë dhimbjen emocionale dhe psikologjike, dhe pasojat e formave të shumta të viktimizimit, duke përfshirë këtu abuzimin verbal dhe psikologjik (Felix e të tjerë, 2009; Henry, 2000). Është një tendencë e fokusimit vetëm në format e dukshme të dhunës. Nga ana tjetër, këto përkufizime injorojnë edhe prevalencën dhe pasojat e dhunës së mësimdhënësve ndaj

nxënësve, administratorëve ndaj mësimdhënësve dhe nxënësve apo edhe kombinime të tjera të viktimizimeve të mundshme (Henry, 2000; Yogan, 2000).

Përkufizimi më i plotë i dhunës në shkollë, do të përfshinte edhe presionin psikologjik, kërcënimet dhe sjelljet me qëllim të frikësimit të viktimës (Loeber dhe Stouthamer-Loeber, 1998), si edhe format indirekte të agresionit, të tilla, si, thashethemet dhe përjashtimet, injorimet, shmangiet (Crick dhe Bigbee, 1998; Smith dhe Sharp, 1994).

Në Kosovë, përkufizimi i sintagmës ‘dhunë në shkollë’ është përdorur në raportin e Qendrës Kosovare për Studime Gjinore: “Prevalenca e dhunës në marrëdhëniet e adoleshentëve” (2012), sipas të cilit: “Dhuna në shkollë: tipa të ndryshëm të incidenteve të dhunshme që ndodhin brenda ndërtesës së shkollës, oborrit të shkollës si dhe në afërsi të saj. Përvojat e dhunës përfshijnë dhunën e nxënësve ndaj nxënësve, të nxënësve ndaj mësuesve dhe të mësuesve ndaj nxënësve” (faqe 11).

1.2 Prevalenca e dhunës në shkollë

Hulumtime të bëra në vende të ndryshme të botës, të realizuara në ambiente të ndryshme, kanë raportuar që ngacmimi i nxënësve në shkollën elementare varion nga 11.3% në Finlandë (Kumpulainen et al, 1998) deri në 49.8% të raportuar në Irlandë (O’Moore dhe Kirkham, 2001). Prevalencë e përafërt e ngacmimit në shkollë, 19%, është raportuar edhe në Shtetet e Bashkuara të Amerikës (Pellegrini e të tjerë, 2001). Në raportimin e ngacmimit ka një tendencë për të qenë më i lartë në shkollën fillore krahasuar me shkollën e mesme. Po në Shtetet e Bashkuara të Amerikës, pavarësisht nga rënia e incidenteve të dhunës në

shkollë, frika e dhunës në shkollë është rritur që nga vitet 1990 (U.S. DOE dhe DOJ, 2000). Përveç kësaj, kanë mbetur të spikatura disa forma të dhunës. Kështu, përqindja e nxënësve të kërcënuar me armë ose të plagosur në shkollë ka mbetur në shifra të qëndrueshme, rreth 10 për qind, si dhe ngacmimi ka mbetur një problem mjaft serioz në shkolla (Indicators of School Crime and Safety, 2009).

Një grup i studimeve të tjera, ka treguar një shtrirje të përqindjeve të prevalencës dhe viktimizimit. Kështu, në Angli (Whitney dhe Smith, 1993) kjo prevalencë është raportuar nga 1.2% deri në 27%, në Finlandë 2,2% deri në 18.6%, në Itali 14.7% (Menesini e të tjerë, 1997). Një studim në Skoci (Karatzias e të tjerë, 2002) ka gjetur një prevalencë prej 4.2%. Prevalenca e viktimizimit në një studim në Australi (Peterson dhe Rigby 1999) është raportuar 4.2%.

Në shkollat e mesme prevalenca e incidenteve të ngacmimit shkon nga 4.2%, në shkollat britanike (Salmon, James & Smith, 1999), në 10%, në shkollat amerikane (Nansel e të tjerë, 2001). Në shkollat australiane; përafërsisht 10% e nxënësve nga klasat IV-IX kanë raportuar se kanë pësuar ngacmime shumicën e ditëve të shkollës; 25% e nxënësve kanë raportuar se kanë pësuar ngacmime gati çdo javë (Kryqi e të tjerë, 2009). Në Zelandën e Re, 6% e nxënësve raportojnë se kanë pësuar ngacmime çdo javë ose më shpesh, ndërkohë që 5% e nxënësve raportojnë se ngacmojnë nxënësit e tjerë të paktën çdo javë (Denny e të tjerë, 2014).

Studimet kanë hulumtuar po ashtu edhe dallimet gjinore në ngacmimet në shkollë në mesin e fëmijëve dhe adoleshentëve. Literatura konfirmon se djemtë janë më të përfshirë se vajzat në ngacmimet fizike (Whitney dhe Smith, 1993; Baldy dhe Farrington, 1999;

Nansel e të tjerë, 2001; Olëeus dhe Annotation 1994; Kumpulainen e të tjerë, 1998), por të dy gjinitë janë të përfshirë njësoj në ngacmimet verbale. Ka dallime gjinore në raport me atë se si gjinitë ngacmohen mes vete. Djemtë zakonisht ngacmohen prej djemve, ndërsa vajzat ngacmohen njësoj prej të dy gjinive (Nansel e të tjerë, 2001; Whitney dhe Smith, 1993).

Zeira e të tjerë (2003) në një studim të realizuar në Izrael, në të cilin janë përfshirë 7 000 nxënës, kanë gjetur që djemtë kanë raportuar një shkallë të ngacmimit dy herë më të lartë sesa vajzat. Djemtë ishin më të përfshirë në akte të dhunës fizike, si shkelmime (41.1% e djemve krahasuar me 20.4% e vajzave, akte të dhunës me përdorim të objekteve (34.4% djemtë, ndërsa vajzat 17.5%). Ndërkohë, djemtë kanë raportuar që 12% e tyre kanë pasur eksperiencë të marrjes së sendeve personale, marrjes së ushqimit apo parave, ndërsa vajzat vetëm nga 5.9% e tyre.

Një varg i studimeve në vendet perëndimore, kanë gjetur se meshkujt kanë më shumë gjasa të jenë në të dy pozicionet: edhe viktimë, edhe kryerësit e dhunës në shkollë (Kingery e të tjerë, 1998; Baldry 2003; Bosworth e të tjerë, 1999; Kumpulainen e të tjerë, 1998; Nansel e të tjerë, 2001; Rigby, 2005). Megjithatë, nga studime të tjera, vajzat e përjetojnë viktimizimin, ngacmimin seksual më shumë se djemtë (Crick dhe Bigbee 1998; Felix dhe McMahon 2007; Finkelhor et al. 2005). Djemtë raportojnë viktimizimin nga ngacmimet seksuale shpesh nga djem të tjerë (Felix dhe McMahon 2006; McMaster e të tjerë, 2002). Mirëpo, në përgjithësi, shanset e viktimizimit nga ngacmimet (bullying) zvogëlohen me moshën (Eslea dhe Smith 1998; Olëeus 1994). Përvojat e dhunës në shkollë, përgjithësisht, e kanë kulmin në adoleshencën e hershme dhe zvogëlohen në shkollë të mesme (Espelage

dhe Swearer 2003; Nansel e të tjerë, 2001; Pellegrini dhe Long 2002; Pepler e të tjerë, 2006), kurse numri i viktimizimeve prej ngacmimeve seksuale rritet me moshën (AAUW, 2001).

Karakteristikat e fëmijëve të cilët shkaktojnë dhunë në shkollë janë marrë në konsideratë në shumë studime, por gjithsesi mbetet një temë mjaft kontroverse. Një studim i bërë nga Olweus (1978) ka gjetur se karakteristikat fizike të tilla, si: paaftësi të ndryshme (në dëgjim, shikim apo të folur), obeziteti, higjiena personale, shprehja e fytyrës, qëndrimi, arritja e ulët akademike, si dhe paaftësia për t'iu përshtatur ambientit të shkollës, janë të lidhura me sjelljet ngacmuese. Ndërkaq, Lowenstein (1978) ka gjetur që fëmijët që ngacmojnë, janë më pak atraktivë se ata që nuk ngacmojnë. Studime të ndryshme kanë gjetur lidhshmëri edhe me problemet psikiatrike (Kumpulainen e të tjerë, 2001), përjetimin e ideve vetëvrasëse (Kaltiala-Heino e të tjerë, 1999), simptomat e depresionit (Salmon e të tjerë, 1998; Kaltiala-Heino e të tjerë, 1999, 2000), përdorimin e substancave (Nansel e të tjerë, 2001; Berthold dhe Hoover, 2000; Forero e të tjerë, 1999; Baldy dhe Farrington, 2000) si dhe problemet në sjellje dhe personalitet (Berthold dhe Hoover, 2000; Baldy dhe Farrington 2000; Rigby dhe Cox 1996; Mynard, 1997).

KAPITULLI II

VESHTRIM ZHVILLIMOR MBI ADOLESHENCEN

Edhe pse studiuesit nuk janë të përcaktuar në mënyrë të qartë rreth kufijve të adoleshencës, mosha 11 vjeç për vajzat dhe 13 vjeç për djemtë (Bogin, 2011), shihet si kufiri i poshtëm i saj, ndërsa si kufi i sipërm shihet mosha 20-21 vjeç. Megjithatë si kufiri i sipërm ashtu edhe kufiri i poshtëm duhen marrë si kufij orientues. Adoleshenca është periudha e rritjes dhe e zhvillimit të shpejtë gjatë së cilës ndodhin ndryshime fizike, fiziologjike, emocionale, kognitive dhe të sjelljes (Sivagurunathan et al., 2015). Sipas Mathur (2011), adoleshenca është periudha e cila fillon me mbarimin e fëmijërisë së mesme dhe mbaron me fillimin e moshës së rritur. Organizata Botërore e Shëndetësisë e identifikon adoleshencën si periudhë në rritje dhe zhvillim njerëzor që ndodh pas fëmijërisë dhe para moshës madhore, nga moshat 10 to 19 vjeç.¹

Shpesh termat adoleshencë dhe pubertet përdoren në vend të njëra-tjetrës, por këto terma kanë përmbajtje të ndryshme. Puberteti është një periudhë që zgjat dy-katër vjet, gjatë së cilës individi arrin pjekurinë e tij/saj seksuale. Fillimi i kësaj periudhe shënon edhe fillimin e adoleshencës, e cila është një periudhë më e gjatë dhe e përfshin në vete edhe pubertetin. Adoleshenca nënkupton tërësinë e ndryshimeve me natyrë biologjike, psikologjike, sociale që ndodh në periudhën ndërmjet fëmijërisë dhe moshës së rritur. Termi adoleshent vjen nga latinishtja ‘adolescere’ që do të thotë ‘rritem’, ‘maturohem’, ‘piqem’.

¹ http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/ shfrytëzuar në Maj, 2015

Adoleshenca është shpesh një periudhë stresante zhvillimit, pasi që ndodh kalimi i vrullshëm nga varësia që kemi pasur në fëmijëri, në pavarësinë e moshës së rritur. Gjatë kësaj periudhe, inteligjenca pothuajse arrin në pozicionin më të lartë dhe aftësia e të mësuarit arrin në kufirin maksimal (Srivastava, 2015). Me dallim nga periudha e fëmijërisë, tani adoleshentët janë të interesuar në arsyetimin abstrakt, të menduarit logjik, përqendrim të fuqishëm etj, pra vjen tek zhvillimi njohës përmes argumentit, diskutimeve dhe aktiviteteve letrare. Imagjinata e tyre është përtej kufirit e zhvilluar, të cilën e përbëjnë veprat krijuese dhe kontraktive për shembull, imagjinojnë të bëhen mjek, zyrtar i bankës, inxhinier, yll i muzikes apo filmit etj., të cilat profesione me kalimin e kohës mund dhe të mos jenë më të vlefshme për suksesin e mëvonshëm në jetë (Srivastava, 2015).

Poashtu në adoleshencë, puberteti është një periudhë shumë e rëndësishme dhe vendimtare, e cila zgjat 2-4 vjet. Sipas Tannerit, puberteti u vlerësua duke u bazuar në zhvillimin e gjinjëve tek femrat, organeve gjenitale tek meshkujt dhe zhvillimit të qimeve pubike tek te dy gjinitë (Marshall & Tanner 1969; Marshall & Tanner, 1970; Coleman & Coleman, 2002). Mosha mesatare e pubertetit ndryshon në mes gjinive, tek vajzat arrihet nga mosha 10 apo 11 vjeç, derisa të djemët një vit më vonë në moshën 12-13 vjeç (Kail, 2010). Mirëpo ka raste kur edhe pse arrihet puberteti, disa vajza 12 vjeçare dhe djem 14 vjeç duken si fëmijë, por ka raste edhe që duken si gra e burra (Rowe et al., 2004; Kosunen et al., 2003).

Sipas hulumtimeve djemtë të cilët maturohen më herët gëzojnë një numër të konsiderueshëm të përparësive emocionale mbi djemtë të cilët maturohen më vonë.

Adoleshentët me zhvillim më të herëshëm janë më të gatshëm dhe më të sigurt në mjedise

sociale (shkolla, aktivitete sportive, grupe muzike apo vallëzimi), kanë konflikte më pak me prindërit për çështje të dryshme si zgjedhja e shokëve (Savin et al., 1986), kanë vetëbesim të lartë, që i bën ato më të famshëm në grupe sociale (Duka et al., 1982; Livsen et al., 1980). Kurse adoleshentët me zhvillim të vonë, janë më inferior, kanë aspirata më të ulëta arsimore dhe rezultate më të ulëta në arritjet shkollore (Dubas et al., 1991). Gjatë pubertetit vjen edhe deri tek maturimi seksual, që ndodh si pasojë e ndryshimeve hormonale. Tek femrat kemi shfaqjen e menstruacioneve të para e pastaj dhe aftësinë e pjellorisë femrore, zhvillimin e gjinjëve, shfaqjen e qimeve pubike dhe ndryshimin e formës së trupit kurse tek meshkujt dallojmë ndryshime në organet gjenitale, shfaqja e qimeve pubike, trashja e zërit, arritja e ejakulacionit të parë dhe ndryshimet në muskuj dhe formë të trupit (Najman et al., 2009). Së bashku me pubertetin korrespondon dhe zhvillimi fizik. Gjatë adoleshencës hasemi edhe me zhvillimin psikosocial të individit. Edhe pse Erikson theksoi, se çështjet e identitetit mund dhe do të shfaqen më vonë në jetë, madje edhe për ata njerëz që trillojnë identitete pozitive si adoleshentët, ai me të drejtë identifikoj adoleshencën si një kohë të rëndësishme të jetës për përcaktimin se kush jemi (dhe kush kemi të ngjarë të bëhemi) (Schaffer et al., 2010). Sipas Erik Eriksonit (1950), zhvillimi psikosocial ndjek një plan epigjenetik dhe kalon në 8 stade, secili prej tyre zgjidhet gjatë një faze të zhvillimit që korrespondon me ngjarje të caktuara shoqërore, psikologjike, dhe biologjike që ndodhin gjatë tërë jetëgjatësisë. Për shembull, faza e pestë (arritje identiteti për kundrejt rolit konfuzion) përshkruan formimin dhe krizën e identitetit në adoleshencë, edhe pse identiteti ekziston gjatë tërë fëmijërisë dhe vazhdon të ekzistojë dhe në moshën e rritur, e mesme dhe të vonë (Randall et al., 2014). Stadi i pestë sipas Eriksonit, formimi

identiteti, është kryesisht i varur mbi zgjidhjet e suksesshme të fazave paraprake; kështu, identiteti, gjithashtu, në masë të madhe varet nga prindërit, vëllezërit e motrat, dhe shoqëria pasi që ato ndikojnë në zhvillimin e besimit, autonomisë dhe iniciativës (Erikson, 1950). Poashtu, dhe imazhi i trupit është një aspekt i rëndësishëm i zhvillimit të identitetit te adoleshentët, pasi që ndikon në shëndetin emocional dhe fizik të tij dhe çështjet e reja që adoleshentët ndjejnë i bëjnë ato më të vetëdijshëm për seksualitetin e tyre – një aspekt i zhvillimit që ndikon shumë në formimin e identitetit (Schaffer et al., 2010). Në anën tjetër, James Marcia (1980) ka zhvilluar një intervistë të strukturuar që lejon studiuesit për të klasifikuar adoleshentët në një nga katër identitetit. Në zhvillimin e një adoleshenti rëndësi ka dhe aspekti emocional, ndikimi i grupit dhe marrëdhëniet me prindërit. Gjatë adoleshencës rëndësi më të madhe kanë bashkëmoshatarët, të cilët ndikojnë shumë në zhvillimin e mirëfilltë të adoleshentit (Schaffer et al., 2010).

Kjo periudhë e jetës së individit, edhe pse karakterizohet nga një zgjatje e shkurtër në kohë, spikat me ndryshime të mëdha që përfshijnë shumë sfera të zhvillimit , të tilla si fizike, emocionale, sociale, mendore, psikologjike. Bota biopsikike e njeriut në këtë moshë ristrukturohet, formohet e riformohet me ritme jo të zakonshme, shpesh të pakapshme nga përfytyrimi i të rriturve dhe jo plotësisht të shpjegueshme nga kapaciteti intelektual i adoleshentit (Dragoti, 2011, f.13).

Është mjaft e pritshme që në këtë moshë të karakterizuar nga të tilla ndryshime, ato të reflektohen në tërësi në jetën e adoleshentit/es, në marrëdhëniet e tij/saj me botën, në mënyrën se si ai/ajo e sheh veten, në pozicionin që merr kundrejt sfidave të reja me të cilat përballlet, në vështirësitë që has në këtë proces rritje e pjekurie të vazhdueshme, vrullshme

dhe variabile, në përcaktimin dhe afirmimin e statusit të tij/saj në shoqëri etj. Jo pa arsye për këtë moshë në pothuajse tërë literaturën, gjejmë përkufizimin ‘moshë kritike’. Vrulli që karakterizon këtë periudhë zhvillimi në të gjitha aspektet, e bën këtë periudhë që të jetë plot me të papritura, mjaft afektive. Termi periudhë e ‘furtunës dhe e stresit’ i referohet po ashtu edhe tensioneve në mes pjekurisë biologjike dhe varësisë sociale (Myers, 2013). Kurse Stanley e konsideroj si periudhën e stresit të madh dhe të tendosjes, stuhisë dhe grindjes. Të gjitha këto pohime janë valide për adoleshencën. Pranimi i adoleshencës si një periudhë specifike e zhvillimit bio-psikosocial është diçka relativisht e re, duke e pasur parasysh që në fillim të shekullit XX adoleshenca nuk u konsiderua si periudhë që ka karakteristika specifike të zhvillimit (Cothran et al., 2002). Në të vërtetë, Freudi dhe teoria e tij psikosociale e zhvillimit konsultojnë që zhvillimi i kompletuar i individit arrihet me mbërritjen deri në stadin gjenital (Freud, 1953), atë të cilën ne tani e quajmë adoleshenca e mesme. Sidoqoftë duhet theksuar që adoleshenca përfshin periudhën dinamike të zhvillimit duke pësuar ndryshime signifikante në rritjen somatike (trupore) dhe zhvillimin pubertal (Ning et al., 2013), ndryshime njohëse, psikosociale, emocionale dhe të sjelljes (Sivagurunathan et al., 2015).

2.1. Teoritë mbi adoleshencën

Psikologë të famshëm, duke përfshirë edhe Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg etj, e përshkruan zhvillimin si një seri të fazave. Një fazë është një

periudhë e zhvillimit në të cilën njerëzit shfaqin modele tipike të sjelljes dhe krijojnë kapacitete të veçanta. Teoritë e ndryshme ndajnë tri supozime kryesore:

- Njerëzit kalojnë nëpër faza në një mënyrë të veçantë, dhe në çdo fazë të re, zhvillohen kapacitetet e ndërtuara në fazën e mëparshme.
- Fazat janë të lidhura me moshën.
- Zhvillimi është i ndërprerë, me kapacitete të ndryshme që zhvillohen çdo fazë.

Ekzistojnë shumë teori të zhvillimit të adoleshencës, ku secila perspektivë teorike apo dhe çdo teori është e bazuar në supozime të veçanta, për të shpjeguar zhvillimin e adoleshentëve. Megjithatë, asnjë teori nuk i mbulon të gjitha aspektet e adoleshencës, dhe gjithmonë njëra prej tyre mund të jetë në gjendje për të arritur të shpjegojë në një kuptim më të plotë sjelljen e adoleshentëve (Atwater, 1992). Një teori shkencore, nuk është asgjë më shumë se një grup i koncepteve dhe propozimeve, që një shkenctar beson që janë të vërteta në lidhje me një zonë të caktuar të hetimit.

Zhvillimi dhe karakteristikat e tij në periudhën e adoleshencës, janë trajtuar në teoritë e ndryshme zhvillimore. Berk (2000:6) e përcakton një teori si ‘një grup të rregullt, të integruar të deklaratave që përshkruajnë, shpjegojnë dhe parashikojnë sjelljen’. Në përgjithësi ekzistojnë disa perspektiva të gjëra teorike mbi të cilat mbështetet praktika në zhvillimin e periudhës së adoleshencës të tilla si: teoritë psikologjike me përfaqësues Frojdin [psikoanalitika], Eriksonin [krizat e zhvillimit], Piaget [zhvillimin kognitiv]; teoritë sociale kulturore me përfaqësues Vygotsky [teoria sociale kognitive], Durkheim [teoria funksionale], Kohlberg [zhvillimi moral]; teoritë e sjelljes me përfaqësues Skinner [kushtëzimi operant], Bandura [Teoria e të mësuarit social]; teoritë biologjike me

përfaqësues Hall [roli i rritjes fizike dhe pjekurisë seksuale], Gesell [pjekuria si pasojë e ndikimit të geneve] si dhe teoria e sistemeve ekologjike e Bronfenbrenner [mikrosistem, mesosistem, exosistem, macrosistem].

Le të shohim shkurtimisht disa prej këtyre teorive: Stenley Hall, që konsiderohet si një nga pionierët e teorisë biologjike për adoleshencën, thekson se çdo individ kalon nëpër të gjitha fazat e zhvillimit njerëzor duke ju referuar etapave të formimit të shoqërisë njerëzore: foshnjërisë; fëmijërisë, rinisë dhe pubertetit (Dragoti, 2011). Duke e konsideruar adoleshencën si një periudhë tranzitore të karakterizuar nga energjia dhe indiferentizmi, gëzimi dhe depresioni, egoizmi dhe shpirti i gjerë human, teoria e tij rekomandon mos ndërhyrjen e shoqërisë së rritur në jetën e adoleshentëve.

Secila prej këtyre teorive ofron karakteristika specifike në aspekte të ndryshme zhvillimore që spikasin në periudha të caktuara të zhvillimit të individit. Modeli më i gjithëpërfshirës dhe më i përshtatshëm, dhe mbi të cilin edhe mbështetet begraundi teorik i këtij hulumtimi, është modeli bio-psiko-social, i cili merr në konsideratë dhe trajton si faktorët biologjikë, ashtu edhe ata socialë dhe psikologjikë në zhvillimin në periudhën e adoleshencës.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) krijoi Teorinë e sistemeve ekologjike dhe që besonte se individët zhvillohen “brenda një sistemi kompleks të marrëdhënieve të prekura nga nivele të shumta të mjedisit” (Berk, 2000:26). Bronfenbrenner përshkroi katër sisteme që ndikojnë në zhvillimin e fëmijës:

(a) Mikrosistemi, që përfshin ata që janë pjesë e mjedisit të parë të fëmijës, përfshirë prindërit e fëmijës dhe kujdestarët e tjerë. Ndërveprimet midis fëmijës dhe këtyre të rriturve, ndikon zhvillimin e fëmijës.

(b) Sistemi i dytë është Mezosistemi dhe përfshin ato sisteme që bashkëveprojnë me individët në mikrosistem, duke përfshirë kështu programet e kujdesit të fëmijëve dhe institucionet e ndryshme edukative.

(c) Eksosistemet janë vende në të cilat fëmijët nuk kalojnë kohën, por që ende ndikojnë në zhvillimin e fëmijëve, duke përfshirë p.sh. politikat e punës së prindërve etj. Së fundi, Makrosistemi, i cili përbëhet prej ‘vlerave, ligjeve, zakoneve dhe burimeve të një kulture të veçantë’ (Berk, 2000:29).

Një sistem i pestë, Krono, u shtua më vonë për të përfshirë dimensionin e kohës dhe se si ajo lidhet në mjedisin e fëmijës. Kjo mund të përfshijë ndryshime të brendshme ose të jashtme, të tilla si ndryshimet fiziologjike ose ngjarje.

Teoria e parë dhe e unifikuar, e cila pati ndikim të më tejshëm dhe në teoritë e tjera të zhvillimit, ishte teoria psikoanalitike e Sigmund Freud. Pikëpamja e Sigmund Freud – it (1856 – 1939) sfidoi nocionet ekzistuese mbi natyrën e njeriut duke supozuar se ne jemi të shtyrë nga motivet seksuale dhe konfliktet, për të cilët ne jemi të pavetëdijshëm, dhe se personaliteti ynë është i formuar nga përvojat e hershme të jetës sonë (Freud, 1956). Poashtu, Frojdi arriti në perfundim se zhvillimi njerëzor është një proces konfliktual, dhe si çdo qenie biologjike edhe ne kemi instiktet themelore seksuale. Freudi sugjeron se mënyra se si prindërit menaxhojnë këto impulse seksuale dhe instikte agresive, në vitet e para të jetës së fëmijës, luajnë një rol të madh në formimin e personalitetit të fëmijëve të tyre

(Schaffer & Kipp, 2010). Ai poashtu propozon që 3 komponente të personalitetit *Idi* – *i*, *Ego* – *ja* dhe *Superego* – *ja* zhvillohen dhe gradualisht intergrohen në një seri prej pesë (5) stadeve të zhvillimit psikosocial. Freudi mendoj se seksi ishte instikti më i rëndësishëm, dhe ai besoi se sa më shumë që maturohet ininstikti i seksit, fokusi i tij zhvendoset nga një pjesë e trupit në tjetrën, dhe kështu çdo zhvendosje na dërgon në një stad të ri të zhvillimit psikoseksual (Schaffer et al., 2010). Freudi, e përshkruan zhvillimin e adoleshentëve, në stadin e tij të pestë , stadi gjenital, i cili përfshin individët pas pubertetit, nga mosha 12 e më tutje. Në këtë stad puberteti shkakton një ri – zgjim të dëshirave seksuale. Adoleshentët tani duhet të mësojnë se si të shprehin këto dëshira në një mënyrë sa më të pranueshme nga shoqëria (Schaffer et al, 2010). Gjate kësaj faze finale te zhvillimit psikoseksual, përmes mësimave të mësuara përgjatë kalimit të fazave paraprake, adoleshentët përmes nevojave seksuale arrijnë të përjetojnë kënaqësinë direkte seksuale përmes marrëdhënieve seksuale me fokus të veçantë në arritje të kënaqësisë, në organet gjenitale (Boeree, 2010).

Në mospërputhje me teorinë e Frojdit, doli në pah teoria e Erik Eriksonit (1963, 1982). Edhe pse Eriksoni i pranoi shumicën nga idetë e Frojdit, ai ndryshonte nga ai në 2 aspekte të rëndësishme. Së pari, Erikson (1963) theksoi se fëmijët janë aktiv, këmbëngulës, kurioz, të cilët mundohen ti përshtaten mjedisit. Dhe së dyti, Eriksoni i kushton më pak rëndësi dëshirave seksuale, përkundrazi ai më tepër i vë theks ndikimet sociale dhe kulturore (Schaffer et al., 2010).

Erikson besonte se njerëzit përballen me 8 kriza të mëdha, të cilat ai i etiketoi si 8 stade të zhvillimit, që ndodhin gjatë rrjedhës së jetës së individit. Sipas tij, çdo krizë duhet të zgjidhet me sukses për tu përgaditur për një zgjidhje të kënaqshme në krizën e ardhshme të

jetës. Përkundrazi Freud- it, stadet e Eriksonit nuk përfundojnë në adoleshencë (Schaffer et al., 2010). Eriksoni besonte se problemet e adoleshentëve dhe të rriturve të rinj janë shumë të ndryshme nga ato me të cilat përballen prindërit gjatë rritjes së fëmijëve të tyre, dhe poashtu janë më të ndryshme se ato me të cilën përballen të moshuarit gjatë daljes në pension, me ndjenjën e panevojshmërisë dhe me fundin e jetës (Sheldon & Kasser, 2001; Sigelman & Richer, 2006).

Sipas Eriksonit, stadi i pestë, është udhëkryqi në mes të fëmijërisë dhe pjekurisë, i cili përshkruan adoleshencën, përkatësisht moshën nga 12 – 20 vjet. Këtu kemi zhvillimin e identitetit kundrejt rolit (Schaffer et al, 2010). Adoleshentët përballen me pyetjen `Kush jam unë`, duke u munduar kështu të krijojnë identitetin themelor social dhe profesional, ose përndryshe do të mbesin të hutuar për rolet që ata duhen të luajnë si të rritur. Agjenti kryesor social është shoqëria dhe kolegët (Schaffer et al, 2010).

Një pikëpamje tjetër e teorive është dhe teoria kognitive e zhvillimit, e Zhan Piazhes. Sipas Piazhes (1970), fëmijët kurioz dhe aktiv, të cilët janë gjithmonë në formimin e skemave të reja dhe riorganizimin e njohurive të tyre, përparojnë aq larg sa që janë të aftë të mendojnë për çështjet e vjetra në një mënyrë krejtësisht të re, duke kaluar kështu në mënyrë të suksesshme nga një stad i zhvillimit kognitiv në stadin e ardhshëm. Piazhe propozoi katër stade kryesore të zhvillimit kognitiv, prej të cilëve stadi i katërt, stadi operacional – formal përfshin adoleshencën (moshën nga 11 – 12 vjet dhe më tutje),sipas Schaffer et al., (2010). Piazhe (1970, b) besonte se kalimi nga stadi konkret – operacional, në stadin formal – operacional bëhet në mënyrë graduale, për shembull një 11 – 13 vjeçar, i cili hyn në stadin formal është në gjendje të marrë në konsideratë propozime të thjeshta

hipotetike, mirëpo ato nuk janë të aftë në gjenerimin dhe testimin e hipotezave, dhe vetëm pas 3 – 4 viteve, ata bëhen të aftë të planifikojnë dhe të arsyetojnë në mënyrë induktive / deduktive, dhe sipas Piazhës vetëm në moshën 15 – 18 vjet, disa nga ata shfaqin të paktën disa shenja të intelektit më të lartë (Piage, 1970).

Pra, mund të konkludojmë që adoleshentët shumë ngadalë e arrijnë këtë stad (Schaffer et al, 2010). Operacionet formale, janë veprime mendore të kryera bazuar në ide dhe propozime. Tani më të menduarit nuk është i lidhur apo i bazuar në fakte, dhe nuk është i dallueshëm. Adoleshentët tani mund të mendojnë, kuptojnë dhe arsyetojnë në mënyrë logjike për proceset hipotetike dhe ngjarjet që mund të mos jenë të bazuara në realitet (Schaffer et al, 2010). Pikë referimi i operacioneve formale është ajo që Piazhë iu referohet si arsyetimi deduktiv – hipotetik (Inhelder & Piaget, 1958). Arsyetimi deduktiv, përfshin arsyetimin nga e përgjithshmja në atë të veçantën. Në këtë stad, adoleshentët nuk janë të kufizuar në të menduarin e fakteve të fituara nga përvojat e mëparshme, përkundrazi ato gjenerojnë hipoteza; ajo që është e mundshme është më e rëndësishme për ta se ajo që është e vërtetë (Schaffer et al, 2010).

Përveç zhvillimit të arsyetimit deduktiv, supozohet që adoleshentët në këtë stad mund të mendojnë dhe në mënyrë induktive; nga vërtetimet specifike (të veçanta) në ato të përgjithshmet (Schaffer et al, 2010). Arsyetimi induktiv është lloj i të menduarit që shfaqin shkenctarët, ku hipotezat janë të krijuara dhe të testuara sistematikisht në eksperimente. Me pak fjalë, të menduarit operativ formal është racional, operativ, sistematik dhe abstrakt. Adoleshentët tani më mund të mendojnë në një mënyrë të organizuara për mendimet e tyre, mund të veprojnë në idetë dhe konceptet hipotetike, duke përfshirë ato që kundërshtojnë

realitetin (Schaffer et al., 2010). Të menduarit operativ formal është një mjet i fuqishëm, që mund të ndryshojë adoleshentët në një mënyrë të mirë, por ndonjëherë dhe jo aq të mirë. Në mënyrë të mirë ndikon, ashtu që adoleshentët mendojnë në lidhje me atë që është e mundur në jetën e dikujt, duke formuar një identitet të qëndrueshëm dhe duke arritur një kuptueshmëri më të gjërë (adoleshentët kuptojnë perspektivat dhe sjelljet e dikujt tjetër), poashtu janë më të prirë për të marrë vendime të vështira personale (Schaffer et al, 2010).

Ndryshe nga fëmijët e vegjël që kanë tendencë ta pranojnë botën ashtu siç është dhe të marrin parasysh urdhërat e prindërve, adoleshentët në stadin formal mund të fillojnë të vënë pikëpyetje mbi gjithëçka, duke përdorur kështu imagjinatën dhe hipotezat (Schaffer et al, 2010). Një mënyrë në të cilën operacionet formale mund të jenë të lidhura me aspekte të dhimbshme të përvojës së adoleshentëve, është ringjallja e egocentrizmit (Piage, 1970). Egocentrizmi i adoleshencës ndodh në formën e vetëndërgjegjës personale. Adoleshentët shpesh besojnë që njerëzit e tjerë në mjedisin e tyre (në shtëpi, shkolla, klube sportive) janë po aq të shqetësuar për ndjenjat dhe sjelljet e tyre sa adoleshentët janë vetë (Schaffer et al, 2010).

Një kuptim më të plotë mbi egocentrizmin tek adoleshentët e dha David Elkind. Egocentrizmi i adoleshentëve, sipas Elkind (1968), përbëhet nga 2 koncepte: audienca imagjinare – prirja e adoleshentit për të ndjerë se ato qenkan vazhdimisht nën vëzhgimin e të tjerëve dhe se njerëzit gjithmonë janë duke gjykuar pamjen dhe sjelljet e tyre (Bell & Bromnick, 2003), dhe fabula (miti) personale – iluzioni i adoleshentëve se ato janë shumë unik, shumë të rëndësishëm dhe të imunizuar (Arnett, 1991; Korinek, 2003).

Përkundrazi këtyre tre teorive me ndikim shumë të madh, ekzistojnë dhe një mori teorish tjera që shpjegojnë zhvillimin e individit. Sipas teorisë biologjike të G. Stanley Hall, Arnold Gesell dhe James Torner, zhvillimi fizik dhe seksual përcaktohet nga gjenet dhe biologjia (Rice & Dolgin, 2002). Sipas teorisë ekologjike, të Urie Bronfenbrenner, siç e shpjegojmë edhe më lart, zhvillimi fizik dhe seksual është një ndërveprim mes individit dhe mjedisit. Konteksti në të cilin adoleshentët zhvillohen janë ndikuar nga familja, grupi, feja, shkolla, media, ngjarjet brenda komuniteteve dhe ngjarjet botërore (Rice et al., 2002). Sipas teorisë së të mësuarit kognitiv – social, të Albert Bandurës, zhvillimi i fëmijës shpjegohet më së miri ndërmjet marrdhënies së faktorëve social dhe mjedisor, dhe ndikimit të tyre në sjellje. Sipas Bandurës, fëmijët mësojnë përmes modelimit. Kurse sipas teorisë kulturore, të Margaret Mead, Carol Gilligan- it, zhvillimi fëmijës varet nga kultura në të cilën fëmija rritet (Rice et al., 2002).

2.2. Specifika të zhvillimit fizik në adoleshencë

Adoleshenca është një fazë e jetës e cila karakterizohet me ndryshime të shpejta fizike, psikologjike, njohëse dhe sociale, duke filluar me pubertetin dhe duke përfunduar me arritjen e një jetese të mirë dhe të suksesshme të një të rrituri (Christie & Viner 2005). Gjatë kësaj kohe adoleshentët zhvillojnë identitetin e tyre personal, arrijnë maturimin seksual, fitojnë aftësi të reja njohëse dhe sociale, si dhe një shkallë të pavarësisë nga familjet e tyre (Collins , 2011). Organizata Botërore e Shëndetësisë (2002), i përkufizon adoleshentët si të rinjtë e moshës 10-19 vjet. Aktualisht, në botën e zhvilluar, adoleshenca

përbëhet nga 3 stade: adoleshenca e hershme (mosha 10-13), adoleshenca e mesme (mosha 14-16) dhe adoleshenca e vonë (mosha 17-21) sipas Cothran et al., (2002). Kufijtë e adoleshencës, fillimi apo pikënisja, dhe fund i saj kanë disa nënkuptime të rëndësishme për individin, pasi që ato shikohen dhe trajtohen ndryshe (Schaffer et al, 2010).

Në shumë shoqëri paraindustriale, ritualet e quajtura ``ritet e kalimit`` informojnë që fëmija është bërë i rritur (Schlegel & Benny, 1991). Ky term ``ritet e kalimit``, i përdorur nga Arnlod Van Genep në vitin 1909, u përshkrua si ritual ose ceremoni që shërben për të siguruar kalimin e individit nga një status në një tjetër, për shembull, në lindje, në moshën e rritur, në vdekje, në martesë e të tjera (Karaj, 2010, fq. 285).

Edhe pse shoqëria e jonë nuk ka rite universal të kalimit për të shënuar kalimin e dikujt nga fëmijëria në adoleshencë ose nga adoleshenca në moshën e rritur, e vetmja mënyrë për të bërë dallimin e një periudhe të zhvillimit me tjetrën është të dimë ndryshimet që pësohen gjatë asaj periudhe (Schaffer et al, 2010). Atëherë, cilat janë ndryshimet që ndodhin gjatë adoleshencës? Fillimi i adoleshencës karakterizohet me dy ndryshime signifikante të zhvillimit fizik. Së pari, ndodh vrulli i rritjes, fëmijët pësojnë ndryshime dramatike në madhësi dhe formë të trupit (Prinyerd & Zipfer, 2005). Dhe së dyti, adoleshentët, arrijnë periudhën e pubertetit- pika e arritjes së pjekurisë seksuale (Mustanski et al., 2004), dhe me arritjen e pjekurisë seksuale, adoleshentët bëhen të aftë seksualisht, pra arrihet pjelloria (Pinyerd et al., 2005). Djemtë dhe vajzat kanë karakteristika fizike të njëjta deri në periudhën e pubertetit. Gjatë periudhës së pubertetit kemi dallime gjinore të dukshme. Djemtë adoleshentë kanë më shumë muskuj dhe më pak gjëndrra dhjamore dhe kanë performancë më të mirë të aktivitetit fizik (Tanner, 1990). Derisa vajzat adoleshente

pësojnë një rritje shtatëlartë dhe shtojnë në peshë mes moshës 12 deri 17 vjet (Tanner, 1990). Vrulli i rritjes përshkruan shtimin /nxitjen e shpejtë në lartësi dhe peshë, e cila shënon fillimin e adoleshencës (një normë e rritjes e cila është më e shpejtë se çdo normë e rritjes që kur fëmijët ishin foshnja) (Pinyerd et al., 2005). Zakonisht tek vajzat vrulli i rritjes ndodh në moshën 10 vjet e gjysmë, e arrin kulmin nga mosha 12 vjet (1.3 vjet përpara shfaqjes së menarkesë), dhe pastaj vazhdon rritjen me një ritëm më të ngadalësuar nga mosha 13-13.5 (Pinyerd et al., 2005; Tanner, 1988).

Shumica e vajzave shtojnë vetëm 2.5 cm në lartësi pas shfaqjes së menarkesë (Grunbach and Steyn, 2003). Djemtë fillojnë vrullin e rritjes, 2-3 vite më vonë se sa vajzat. Ato zakonisht vrullin e rritjes e përfundojnë në moshën 13 vjet, kulmin e arrijnë në moshën 14 (gjatë adoleshencës së mesme), dhe vazhdojnë një rritje me një ritëm më të ngadaltë nga mosha 16 vjet (Pinyerd et al., 2005). Deri në fund të rritjes së vrullshme, djemtë kanë shtuar nga 28-31 cm në gjatësi, kurse vajzat nga 27.5 – 29 cm (Abassi, 1998). Tek adoleshentët vërejmë një rritje të shpejt dhe spontane në gjatësi dhe peshë, gjë që rezulton nga lirimi i njëkohësishëm i hormoneve të rritjes, të hormoneve tiroide dhe androgjeneve (Steinberg, 2008). Adoleshentët rriten me një normë rritjeje pothuajse identike me atë të një foshnjë - rreth 10.3 cm në vit për meshkujt dhe 9 cm për femrat (Susman et al., 2004). Kurse pesha e fituar e adoleshentëve përbën gati gjysmën e peshës trupore të një të rrituri (Susman et al., 2004).

Zhvillimi i plotë fizik tek femrat arrihet zakonisht në moshën 15-17 vjeç, kurse djemtë në moshën 16-17 vjeç (Marshall, 1986). Përveç rritjes në gjatësi dhe shtimit në peshë, adoleshentët pësojnë ndryshime dhe në formën e trupit, të cilat tani më, më shumë

ngjasojnë me trupin e një të rriturit (Schaffer et al., 2010). Ndoshta ndryshimet më të dukshme janë: rritja e gjinjëve dhe zgjerimi i ijëve tek vajzat dhe zgjerimi i supeve tek meshkujt (Pinyerd et al., 2005). Tiparet e fytyrës gjithashtu marrin përmasat e një të rrituri; balli zgjatet, hunda dhe nofulla bëhen më të dukshme dhe buzët zgjerohen dhe bëhen më të plota (Pinyerd et al., 2005). Përafërisht, po në të njëjtën kohë me vrullin e rritjes ndodh dhe pjekuria seksuale, maturimi i sistemit riprodhues, i cili ndjek një rend të parashikueshëm si për vajzat ashtu dhe për djemtë (Schaffer et al., 2010). Për shumicën e vajzave, pjekuria seksuale fillon rreth moshës 9-11 vjet, me fillimin e zhvillimit të gjinjëve (Herman-Giddens et al., 1997; Pinyerd et al., 2005). Zhvillimi i plotë i gjinjëve, që zgjat rreth 3-4 vite, përfundon në moshën 14 vjet (Pinyerd et al., 2005). Zakonisht, qimet pubike shfaqen pak më vonë, edhe pse, në më shumë se një të tretën e të gjitha vajzave, disa qime shfaqen më parë së të zhvillohen gjinjtë (Tanner, 1990). Mënjherë, pasi që vajzat hyjnë në vrullin e rritjes, fillon një zhvillim dhe rritje e shpejtë e gjinjëve, kurse organet gjenitale fillojnë të maturohen, si pjesët e jashtme të organeve gjenitale, poashtu dhe pjesët e mbrendshme (Tanner, 1990).

Në moshën 12 vjet, arrihet menarkea tek vajzat, periudha e menstruacioneve të para (Pinyerd et al., 2005; Tanner, 1990). Edhe pse është supozuar që një vajzë bëhet pjellore në menarke, pjelloria femërorë shtohet gradualisht gjatë vitit të parë pas menarkesë (Pinyerd et al., 2005; Tanner, 1978). Në fillim, ciklet menstruale janë shumë pak ovulative dhe të përcjellura me shumë dhimbje, dhe vetëm pas kalimit të 1 apo 2 viteve pas shfaqjes së tyre, ato bëhen ovuluese, më të rregullta dhe më pak të dhimbshme (Pinyerd et al., 2005). Në vitin e ardhshëm të menarkesë, përfundon zhvillimi seksual femëror pasi që

zhvillohen gjinjtë, shfaqen qimet publike nën sqetull, në duar, në këmbë, por dhe në fytyrë, por në një shkallë më të vogël (Pinyerd et al., 2005). Për djemtë, maturimi seksual fillon nga mosha 11-12 vjet (9.5 deri 13.5), të cilën e përcjellin një grumbull e karakteristikave: rritja e testiseve (Pinyerd et al., 2005), të cilët shoqërohen më shfaqjen e qimeve pubike, fillimisht të pa pigmentuara, pastaj zmadhimi i organit gjenital, i cili zgjatet dhe zgjerohet gjatë adoleshencës (Schaffer et al, 2010) . Rreth moshës 13-14 ½ fillon prodhimi i spermës. Pasi që është zhvilluar plotësisht organi i tyre gjenital, në moshën 14 ½ për në 15, shumica e djemëve tani më e kanë arritur pubertetin dhe bëhen të aftë seksualisht (Tanner, 1990). Djemtë ejakulacionin e parë e arrijnë në moshën 13.5 vjet, gjë që ndodh shpesh gjatë gjumit (Maisto & Morris, 1992). Disi më vonë djemëve fillojnë të ju dalin qimet e fytyrës, fillimisht në qoshet e buzës së sipërme, pastaj në anët e fytyrës dhe përfundimisht në mjekërr dhe në pjesën e nofullës së poshtme (Mustanski et al., 2004; Pinyerd et al., 2005). Poashtu, shfaqen dhe qimet në organet gjenitale, në trup (duar, këmbë), kurse në gjoks paraqiten më vonë, diku në moshën 20 vjeçare, pra në adoleshencën e vonë (Schaffer et al., 2010).

Një karakteristikë tjetër dalluese e pjekurisë seksuale tek djemtë është dhe trashja e zërit, dhe kjo ndoshta për arsye se gjatë adoleshencës laringu rritet dhe kordat e zërit trashohen (Pinyerd et al., 2005). Adoleshentët të cilët janë maturuar fizikisht dhe seksualisht jo vetëm që ndihen ndryshe për veten e tyre por ato shikohen dhe trajtohen ndryshe nga njerëzit e tjerë (Schaffer et al, 2010).

Ekzistojnë shumë dallime individuale në kohën e maturimit fizik dhe seksual. Sot, përkufizimi i pubertetit të hershëm mbështet normën që puberteti fillon para moshës 8 vjet

për vajzat dhe para moshës 9 vjet për djemtë (Saenger, 2003; Coleman & Coleman, 2002). Një vajzë me zhvillim të hershëm, të cilës, në moshën 8 vjet i zhvillohen gjinjtë, vrullin e rritjes e pëson në moshën 9.5 vjet dhe arrin menarkenë në moshën 10.5 vjet mund pothuajse të përfundoj rritjen e saj fizike dhe pjekurinë shumë më parë se sa të kenë filluar zhvillimin vajzat me zhvillim të vonshëm në klasën e saj (Schaffer et al, 2010). Për vajzat pjekuria e hershme mund të jetë një disavantazh. Edhe pse zhvillimi i hershëm i gjirit tek vajzat është i lidhur me një imazh të favorshëm për trupin dhe është i lidhur më vetëbesim të lartë (Brooks- Gum & Waren, 198), disa studime gjejnë që maturimi i hershëm i bën vajzat të jenë më pak të famshme (të njohur) në shoqëri se sa shoqet e tjera të klasës (Aro & Taipale, 1987; Clausen, 1975), si dhe ka të ngjarë që të përjetojnë më shumë simptoma të depresionit dhe ankthit (Ge, Conger et al., 1996; Ge, Conger et al., 2001; Stice, Presrell et al., 2001; Wichstrom, 1999).

Poashtu, një vajzë që maturohet herët mund të duket shumë më ndryshe nga shoqet e klasës, të cilat mund ta vënë në lojë, pasi që ndoshta do të duket më e rëndë dhe se djemtë e klasës, të cilët ende nuk e kanë filluar pubertetin (Caspi et al., 1993; Halpen et al., 1999). Poashtu, zhvillimi i hershëm tek vajzat ka rezultuar me vetëvlerësim dhe vetëbesim më të lartë (Gam, 1992), çrregullime në të ngrënit (të tilla si anorexia nervosa) dhe ka qenë i lidhur me ndikime negative në rrjetet ekzistuese shoqërore, duke rritur konfliktin prindëror dhe duke pasur më shumë kontakte me meshkuj më të vjetër (Caspi et al.,1993 ; Rowe et al., 2004; Dick et al., 2000; Stice, Presnell, Beaumen et al., 2001; Wiesner Ittel, 2002).

Mirëpo me kalimin e kohës, vajzat me maturim të hershëm kalojnë më mirë se ato me maturim të vonshëm. Në shkollën e mesme, ato admirohen më shumë nga shoqet e grupit

dhe janë më të famshme me djemtë (Faust, 1960). Derisa vajzat me maturim të vonshëm janë më inferiore, kanë aspirata më të ulëta arsimore dhe rezultate më të ulëta në arritjet shkollore (Dubas et al., 1991). Me rritjen në moshë, dallimet në mes të vajzave me maturim të vonshëm dhe atyre me maturim të hershëm fillojnë të zhduken. Dallimet individuale në mes të djemve janë të pakëta por të mëdha; disa meshkuj ë arrijnë pjekurinë seksuale në moshën 12.5 vjet, ndërsa disa meshkuj të tjerë fillojnë të zhvillohen më vonë dhe nuk e arrijnë moshën e pubertetit deri në adoleshencën e vonë (Schaffer et al, 2010). Për këtë arsye në grupe të ndryshme djemsh, do shohim një shumëllojshmëri të trupave, duke filluar nga ato djem që duken shumë fëmijëror deri tek ato që janë mjaft si të rritur.

Zhvillimi i hershëm i pubertetit tek djemtë rezulton në respekt më të madh nga moshatarët, rezultate më të mira në sport, por edhe me rritje të sjelljeve antisociale (Rowe et al., 2004; Kosunen et al , 2003). Ajo çfarë ndikon në arritjen e pjekurisë së hershme, është të ushqyerit mirë dhe në ndonjë rast, kujdesi shëndetësor (Tanner, 1990). Fëmijët e sotëm, janë më të prirur se sa prindërit dhe gjyshërit e tyre për të arritur potencialet e tyre gjenetike për maturim dhe rritje, pasi që ato ushqehen në një mënyrë më të mirë dhe janë më pak të prirur të ekspozohen sëmundjeve të ndryshme (Schaffer et al., 2010). Edhe brenda shoqërisë tonë, adoleshentët të cilët ushqehen dobët maturohen më vonë se sa adoleshentët të cilët ushqehen mirë (Schaffer et al, 2010). Vajzat që janë të gjata dhe mbi peshë kanë tendencë të piquen më herët (Graber et al., 1994), kurse valltaret, gjimnazistet dhe të gjitha vajzat të cilat përfshihen rregullisht në aktivitete fizike, përjetojnë zhvillim më të vonshëm dhe mund t`ju shfaqen menstruacionet shumë vonë ose që t`ju ndalohen menstruacionet pasi që ata veç janë shfaqur njëherë (Hopwood et al., 1999).

Në rritjen dhe zhvillimin fizik, e poashtu dhe në maturimin seksual të adoleshentëve, në veçanti ndikon trashëgëmia, por një rol shumë domethënës dhe po me aq rëndësi luan edhe mjedisi dhe faktorët e tij si; të ushqyerit, sëmundjet dhe cilësia e kujdesit që marrin fëmijët. Poashtu, mekanizmat biologjik dhe faktorët biologjik luajnë një rol të madh në procesin e rritjes (Schaffer et al, 2010). Edhe pse jo të gjithë fëmijët rriten me të njëjtin ritëm, renditja e të dy pjekurive, seksuale dhe zhvillimi motor është mjaft i qëndrueshëm nga fëmija në fëmijë. Ndryshimet në rritje, në një masë të caktuar varen nga faktorët e trashëgimisë. Për shembull studimet me familjaret tregojnë që gjatësia është një atribut i trashëgueshëm (Tanner, 1990). Shkalla e maturimit është gjithashtu e ndikuar nga gjenetika (Kaprio et al., 1995; Mustanski et al., 2004). Hipofiza, gjëndrra endokrine e cila gjendet në bazën e trurit dhe është përgjegjëse për lirim të hormoneve (për shembull hormonin e rritjes) ndikon në rritjen e vrullshme të adoleshentëve. Sipas hulumtimeve (Tanner, 1990), shumë kohë më parë se të ndodh ndonjë ndryshim i dukshëm fizik, tajitja e hipofizës stimulon vezoret e vajzës për të prodhuar sa më shumë estrogen dhe poashtu stimulon testet e djemve për të prodhuar sa më shumë testosterone. Pasi këto hormone seksuale arrijnë në një nivel kritik, hipotalamusi (pjesë e sistemit limbik) udhëzon hipofizën të sekretojë sa më shumë hormone të rritjes. Kjo rritje e sekretimit të hormonit për rritje është përgjegjëse për rritjen e vrullshme të adoleshentëve (Tanner, 1990).

2.3. Specifika të zhvillimit kognitiv/njohës në adoleshencë

Adoleshenca është poashtu dhe periudha e zhvillimit të shpejt kognitiv (Smith, 2005).

Gjatë viteve, të rriturit kanë vërejtur që kur fëmijët arrijnë adoleshencën, ata papritmas

fillojnë të përdorin pyetjen hipotetike ``çka nëse`` dhe fillojnë ti japin vlerë të vërtetës dhe drejtësisë. A janë këto ndryshime në të menduarit të lidhura me zhvillimet e vona në tru? Shumë studiues tani më besojnë që ato janë (Case, 1992; Somsen et al., 1997). Për shembull, mielinizimi i qendrave më të larta të trurit, që vazhdon dhe gjatë adoleshencës, jo vetëm që mund të rrisë hapësirën e vëmendjes tek adoleshentët, por gjithashtu shpjegon se përse adoleshentët përpunojnë informacion shumë më shpejtë se fëmijët e klasës së shkollave fillore (Kail, 1991; Rapoport, 2001). Për më tepër, ne tani e dimë që truri përmban pakëz plasticitet edhe përtej pubertetit (Nelson & Bloom, 1997) dhe poashtu riorganizon lidhjet e neuroneve në korteksin prefrontal, i cili korteks është përgjegjës për aktivitete të larta kognitive siç është për shembull planifikimi strategjik, i cili vazhdon të zhvillohet deri në moshën 20 vjet (Spreen, Risser dhe Edgeh, 1995; Stuss, 1992).

Sipas MRI (Rezonanca magnetike e imazhimit të kokës) truri i adoleshentëve nuk është as si truri i fëmijëve, por as dhe nuk ngjan me një të rrituri. Përkundrazi, studimet MRI, tregojnë që truri i një adoleshenti është një etnitet unik i cili karakterizohet nga plasticiteti (aftësia për të ndryshuar në përgjigje ndaj mjedisit) dhe nga rritja e lidhjeve të rrjeteve në mes rajoneve të trurit (Griedd, 2015). Madhësia e trurit nuk tregon maturitet (arritje të pjekurisë) tek adoleshentët, përkundrazi ajo që e bën trurin e adoleshentëve më të maturuar është ndërlidhja dhe specializimi i përbërësve të ndryshëm (Griedd, 2015). Përveç kësaj, vëllimi i trurit rritet gjatë adoleshencës së hershme dhe të mesme, kurse gjatë adoleshencës së vonë zvogëlohet (Kennedy et al., 2002; Rapoport et al., 2001).

Pra, edhe pse gjatë adoleshencës kemi ndryshime më pak dramatike të trurit, ka të ngjarë se disa nga përparimet njohëse të adoleshentëve bëhen të mundshme vetëm pasi që

truri i nënshtrohet një procesi të riorganizimit dhe specializimit (Barry et al., 2002; Barry et al., 2005). Siç cekëm dhe më lart, stadi i operacioneve formale, në të cilin Piazhe përshkroi funksionet njohëse, është stadi i cili përfshin adoleshencën dhe fillon nga moshë 11-12 vjeç, stabilizohet në moshën 15 vjet dhe vazhdon deri në moshën e rritur (Schaffer et al., 2010). Sipas këtij stadi, adoleshentët mendojnë në mënyrë më shumë logjike dhe abstrakte dhe më pak egocentrike duke lejuar kështu që të mendojnë dhe të arsyetojnë në një perspektivë më të gjerë (Cohen et al., 1999). Ata mund të arsyetojnë me simbole, të cilët janë përtej botës së përvojave konkrete, mund të imagjinojnë shumë kombinime, duke e ndarë të vërtetën nga të mundshmen, merren me propozime hipotetike, dhe kombinojnë elemente në një mënyrë sistematike (Cohen et al., 1999; Grinsburg & Oppen, 1979).

Mendimet, idetë dhe konceptet e zhvilluara në këtë periudhë të jetës ndikojnë në masë të madhe në të ardhmen, duke luajtur një rol të madh në formimin e identitetit dhe personalitetit (Pedersen, 1961). Tani më, adoleshentët në dallim nga fëmijët e kanë vëmendjen e ndarë, pra janë të aftë që ti kushtojnë vëmendje dy apo më shumë stimuljeve në të njëjtën kohë (Higgins, 1984; Schiff, 1985), po ashtu janë të aftë të mendojnë më shpejt (Kali et al., 2007), rritet aftësia për gjykim, që zhvillohet përmes përvojës (Pasupathi et al., 2001), poashtu formohet dhe metakognicioni, pra adoleshentët janë të aftë të mendojnë për mendimet dhe ndjenjat e veta (Rankin et al., 2004). Adoleshentët mund t' i kuptojnë dhe t' i manipulojnë konceptet abstrakte, të meditojnë rreth mundësive alternative dhe të arsyetojnë me terma hipotetike. Ky proces iu lejon atyre të debatojnë çështje të tilla problematike si aborti, sjella seksuale dhe SIDA (Maisto & Morris, 1992).

Natyrisht jo të gjithë adoleshentët mbërrijnë në fazën e veprimeve formale, por edhe shumë nga ato që e bëjnë këtë gjë, nuk arrijnë të mendojnë në mënyrë operacionale formale për problemet e jetës së përditshme me të cilën ato përballen (Flavell, Miller and Miller, 2002). Adoleshentët më të vegjël në veçanti nuk kanë gjasa të jenë objektivë rreth çështjeve që lidhen me ta. Atyre u mungon kuptimi i thellë i vështirësive që kanë gjykimet morale (Schaffer et al., 2010).

2.4. Specifika të zhvillimit psikosocial në adoleshencë

Përveç ndryshimeve kognitive, në adoleshencë pësohet poashtu një zhvillim i vrullshëm psikosocial. Zhvillimi i identitetit, është një fazë e rëndësishme në ciklin e jetës së adoleshentit (Kroger, 1996). Gjatë këtyre viteve, adoleshentët janë më të hapur për të provuar sjellje të ndryshme dhe të paraqiten në mënyra të ndryshme, me qëllim që të zbulojnë se kush janë ato në të vërtetë (Strasburger et al., 201). Pra, ato mveshin identitete të ndryshme derisa caktohen për njërin që ju përshtatet më së miri dhe zhvillojnë vetë-konceptin.

Sipas Erik Erikson (1963), pengesa më e madhe gjatë zhvillimit, me të cilën përballen adoleshentët është krijimi i një identiteti – një ndjenjë e fortë dhe koherente e asaj se kush jam unë, për ku jam drejtuar dhe ku përshtatem më së miri në shoqëri. Krijimi i një identiteti përfshin përballjen e adoleshentit me shumë zgjedhje të rëndësishme në jetë, siç janë : ` Cfarë lloj karriere unë dua ? Cilat vlera fetare, morale dhe politike unë duhet ti miratoj ? Kush jam unë si një burrë apo një grua, si qenie seksuale ? Në cilën shoqëri dhe ku përshtatem unë më së miri ? (Schaffer et al, 201). Të gjitha këtyre pyetjeve në një farë

mënyre duhet ti përgjigjet një adoleshent, të cilat janë shumë komplekse për mendjen e tyre, dhe për këtë arsye Eriksoni përdori termin ` krizë e identitetit `, për të përshkruar kuptimin e konfuzionit, pra pështjellimit, por dhe të ankthit të cilin adoleshentët e ndjejnë. Pra, ndihen në ankth kur mendojnë se kush janë sot, dhe kur mundohen të vendosin se kush do të bëhen nesër (Schaffer et al, 2010). Në përputhje me parimet e Eriksonit, hulumtuesit kanë hetuar marrëdhëniet mes lidhjes prind-fëmijë (Faber et al., 2003), mbështetjen e prindërve (Sartor & Youniss, 2002), dhe zhvendosjen e kujdesit ndaj fëmijëve, nga prindërit në një shumëllojshmëri të kujdestarëve (Fox et al., 2011). Prindërit që nxisin autonominë tentojnë të kenë fëmijë adoleshent që shfaqin zhvillim të avancuar të identitetit (Adams & Jones, 1983, Enright et al., 1980; Matteson, 1977).

Xhejms Marcia (1966) e përcaktoi konstruktin e formimit të identitetit të Eriksonit në 2 dimensione themelore: krizë dhe angazhim. Individët në krizë identiteti janë klasifikuar në dimensionin e eksplorimit, të cilët në mënyrë aktive kërkojnë, pyesin dhe provojnë alternativa të ndryshme identiteti përpara se të bëjnë zgjidhjen e krizës, kurse individët e përkushtuar e kanë zgjidhur krizën e tyre të identitetit dhe kanë zhvilluar një ndjenjë identiteti. Marcia më tej përshkroi 4 statuse të identitetit: difuzionin apo shpërndarjen (eksplorim dhe angazhim i dobët), marrja e identitetit (eksplorim i dobët, përkushtim i lartë), moratoriumi (eksplorim i lartë, përkushtim i dobët), arritja (eksplorim dhe përkushtim i lartë) (Wiley, 2013).

Personat e klasifikuar si "të përhapur apo të shpërndarë " nuk kanë menduar ende për çështjet e identitetit apo dhe ende nuk i kanë zgjidhur çështjet e identitetit dhe nuk kanë caktuar ende drejtimet e ardhshme të jetës. Si për shembull: "Unë nuk kam menduar me të

vërtetë shumë për fenë, dhe po mendoj se unë nuk e di saktësisht se çfarë besoj”. Personat e klasifikuara si `marrës të identitetit` janë të angazhuar për një identitet, duke e bërë këtë zotim pa përjetuar "krizën" për të vendosur se çfarë me të vërtetë i përshtatet atyre më së miri. Si për shembull: "Prindërit e mi janë baptistët dhe kështu që unë jam një Baptosti pasi që kjo është mënyra se si unë u rrita”. Personat në statusin e moratoriumit të identitetit, janë duke përjetuar atë që Eriksoni e quajti një krizë të identitetit dhe janë në mënyrë aktive duke kërkuar pyetje në lidhje me angazhimet e jetës dhe njëkohësisht duke marrur përgjigje. Si për shembull: "Unë jam duke vlerësuar bindjet e mia dhe shpresoj se unë do të jam në gjendje të vendosë se çfarë është e drejtë për mua”. Më pëlqejnë shumë përgjigjet të ofruara nga edukimi im katolik, por unë jam skeptik në lidhje me disa mësimet. Unë do të jem në kërkim për të parë nëse do mund të gjej ndonjë gjë për të më ndihmuar për tu përgjigjur pyetjeve të mia.``. Dhe në fund kemi, individët të cilët e kanë arritur një identitet, pra ato kanë zgjidhur çështjet e identitetit duke bërë angazhime personale ndaj qëllimeve, besimeve dhe vlerave të caktuara . Si për shembull: "Pas një hulumtimi të gjërë për fenë time dhe fetë të tjera , erdha në përfundim që tani më unë e di se cfarë besoj dhe cfarë jo " (Schaffer et al, 2010).

Edhe pse Eriksoni supozonte se kriza e identiteti ndodh në adoleshencën e hershme dhe zgjidhet shpesh nga mosha 15 deri 18 vjeç, normat e tij të moshës ishin tepër optimiste. Kur Filip Meilman (1979) mati statuset e identitetit të meshkujve në mes të moshës 12 dhe 24 vjet, ai vërejti një progresion të qartë zhvillimor. Pjesa më e madhe e 12 deri 18-vjeçarëve bëjnë pjesë në statusin e identitetit shpërndarës ose marrës, dhe deri në moshën 21 vjet dhe më tutje asnjë nga pjesëmarrësit nuk e kishte arritur statusin e moratoriumit apo

identitet të qëndrueshëm (Schaffer et al., 2010). Duhet theksuar se nuk ka ndonjë dallim gjinor në formimin e identitetit (Archer, 1992, Kroger, 2005). Vajzat bëjnë progres drejt arritjes së një identitetit të qëndrueshem rreth të njëjtës moshë sikur që edhe djemtë (Streitmatter, 1993). Megjithatë, një dallim intrigues gjinor është vënë e re: edhe pse sot vajzat gjatë periudhës së kolegjit janë po aq të shqetësuara për krijimin e një identiteti të karrierës sikurse dhe djemtë, me dallim nga djemtë ato i japin rëndësi më të madhe aspekteve të identitetit që përqëndrohen mbi seksualitetin, rolet gjinore, dhe çështjes së balancilimit të qëllimeve familjare dhe të karrierës (Archer, 1992, Kroger, 2005).

Duke gjykuar nga hulumtimet mbi këtë temë, formimi i identitetit merr mjaft kohë, dhe formimi i identitetit nuk mbaron me adoleshencën (Schaffer et al, 2010). Përkundrazi shumë të rritur janë ende duke luftuar me çështjet e identitetit, ose e rihapin përsëri çështjen se kush janë ata, apo ato dhe mund të kenë arritur një ndjenjë të fortë në ndonjë zonë të identitetit në adoleshencë, kurse tani janë në kërkim të zonave të tjera të identitetit (Sally Archer, 1982). Formimi i identitetit është i ndikuar nga së paku 4 faktorë : zhvillimi njohës, mirëqenia dhe kujdesi familjar, ndikimi i grupit dhe bashkëmoshatarëve, dhe ndikimi i shkollës dhe kulturës sociale. Zhvillimi kognitiv (njohë) luan një rol të rëndësishëm në arritjen e identitetit (Schaffer et al, 2010). Adoloshentët të cilët kanë arritur zotërim solid të mendimit formal-operacional dhe mund të arsyetojnë logjikisht për hipotezat e dhëna, janë më të aftë për të imagjinuar dhe për të sodisur një identitet. Si pasojë, ata kanë më shumë gjasa për të ngritur dhe për të zgjidhur çështje lidhur me identitetin, me dallim nga bashkëmoshatarët të cilët janë më pak të pjekur intelektualisht (Boyes dhe Chandler, 1992, Waterman, 1992). Marrëdhëniet e adoloshentëve që kanë me

prindërit e tyre mund të ndikojnë në krijimin e identitetit (Markstrom-Adams, 1992; Waterman, 1982). Adoloshentët në statusin e difuzionit të identitetit, kanë më shumë gjasa se ato në statuset e tjera të ndjehen të lënë pas dore ose të refuzohen nga prindërit e tyre dhe të jenë larg prej tyre (Archer, 1994). Ndoshta është e vështirë për të krijuar një identitet pa patur mundësinë për të identifikuar veten me figurat e prindërve, duke marrur kështu disa nga cilësitë e tyre të dëshirueshme. Në të kundërtën, adoloshentët në statusin e marrjes së identitetit, shpesh janë jashtëzakonisht afër me prindërit dhe ndonjëherë kanë frikë për të refuzuar prindërit e tyre, të cilët janë relativisht kontrolluese (Berzonsky & Adams, 1999). Adoloshentët e këtij statusi nuk e vënë kurrë në dyshim autoritetin prindëror, dhe ato kurrë nuk kanë ndonjë ndjenjë nevojë për të krijuar një identitet individual (Schaffer et al, 2010).

Derisa adoloshentët në statusin e moratoriumit, apo ato të cilët e kanë arritur një identitet, duket se kanë një bazë të fortë të dashurisë në shtëpi, e cila dashuri është e kombinuar me liri të konsiderueshme të individëve për të gëzuar të drejtat e tyre (Grotevant dhe Cooper, 1986; Grotevant & Cooper, 1998). Në diskutimet e familjes, për shembull, këto adoloshentë përjetojnë një ndjenjë të afërsisë dhe të respektit të ndërsjellë, dhe janë të lirë të mos pajtohen me mendimet e prindërve, duke i kundërshtuar ato. Është gjetur se një stil i këtyllë, i dashur dhe demokratik i prindërit, i cili nxit arritjen akademike dhe ndihmon fëmijët të fitojnë një ndjenjë të fortë të vetëbesimit është i lidhur edhe me rezultate të shëndetshme dhe adaptive të identitetit në adoloshencë (Schaffer et al, 2010).

Derisa në shekujt e kaluar, adoloshentët në shumë shoqëri jo të industrializuara, detyroheshin thjeshtë të miratonin rolet e të rriturve, pra ato pritej të miratonin ato role, pa asnjë kërkim të shpirtit apo eksperimentimi. Si për shembull, bijtë e fermerëve do të

bëhenin fermerë, fëmijët e peshkatarëve do të bëhenin (ose ndoshta martohenin me) peshkatarë, dhe kështu me radhë. Përveç kësaj, objektivat specifike jetësore që adoleshentët ndjekin janë të kufizuara detyrimisht disi nga çfarëdo opsione që janë në dispozicion dhe janë të vlerësuara në shoqërinë e adoleshentëve në çdo pikë të dhënë kohore (Bosma & Kunnen, 2001; Fuligni & Zhang, 2004; Matsumoto, 2000; Tseng, 2004). Me pak fjalë, shoqëritë perëndimore lejojnë dhe presin që të rinjtë të ngrejne pyetje serioze në lidhje me vetën e tyre dhe të iu përgjigjen atyre pyetjeve.

Përveç formimit të identitetit profesional dhe fetar, në adoleshencë rëndësi ka dhe formimi i identitetit etnik (Phinney 1993; Seaton et al., 2006). Adoleshentët e rinj shpesh thonë se ata identifikohen me grupin e tyre etnik, sepse kanë ndikuar prindërit e tyre dhe anëtarët e tjerë të grupit në vendimin e tyre ose për shkak se kështu ato janë dhe kanë dashur (French et al., 2006; Pahl & Way, 2006). Poashtu, duhet theksuar që Eriksoni kishte te drejtë kur e vlerësoi arritjen e një identiteti si një zhvillim shumë të shëndetshëm dhe adaptiv, pasi që ato të cilët e arrijnë një identitet gëzojnë vetëbesim të lartë dhe janë më pak të vetë-ndërgjegjshëm ose të preokupuar me shqetësimet personale (Adams, Abraham, & Markstrom, 1987, O'Connor, 1995; Seaton, Scottham, dhe Sellers, 2006). Për më tepër, Erikson e vlerësoj arritjen e një identiteti të qëndrueshëm si një parakusht për krijimin e një marrëdhënie të vërtetë intime me një person tjetër gjatë krizës psikologjike së intimitetit kundrejt izolimit me të cilën përballen të rinjtë. Erikson besonte se individët pa një identitet të qartë përfundimisht bien në depresion dhe iu mungon vetëbesimi.

Mirëpo, për fat të mirë vetëm një pakicë e vogël e adoleshentëve dhe të rriturve të rinj përjetojnë atë që mund të quhet një krizë identiteti (Schaffer et al, 2010). Erik Erikson

(1963) argumenton se adoleshentët e rinj të cilët përjetojnë shumë ndryshime fizike, njohëse dhe sociale që lidhen me pubertetin, shpesh bëhen të hutuar dhe tregojnë disa lëkundje të vetëbesimit, pasi që të kenë lënë pas fëmijërinë dhe kështu fillojnë për të kërkuar identitetin e qëndrueshëm të të rriturve (Schaffer et al, 2010). Studimet gjatësore, që vlerësojnë perceptimet e fëmijëve dhe adoleshentëve për kompetencat e tyre (fuqitë, autoritet), në fusha të veçanta (të tilla si fusha akademike, pranimi social, aftësitë fizike / sportive, dhe për pamjen e tyre), kanë gjetur se pikëpamjet e fëmijëve dhe adoleshentëve të kompetencave të tyre, gradualisht bien gjatë shkollës fillore dhe shkollës së mesme (Fredricks & Eccles, 2002, dhe Jacobs et al., 2002). Fëmijët gjatë zhvillimit dhe kalimit nga një periudhë jetësore në tjetrën, jo vetëm rriten për të kuptuar më shumë veten e tyre dhe për të formuar një vetëportret më të ndërlikuar, por ato gjithashtu fillojnë të vlerësojnë cilësitë që ato i perceptojnë për veten dhe që mendojnë që i kanë. Dhe ky lloj vlerësimi për veten quhet vetëbesim apo vetërespekt (Schaffer et al., 2010).

Individët me vetëbesim të lartë janë të kënaqur me veten e tyre, ato i njohin pikat e tyre të forta, mund të pranojnë dobësitë e tyre (shpesh duke shpresuar për ti kapërcyer ato), dhe në përgjithësi ndjehen mjaft pozitiv në lidhje me karakteristikat dhe me kompetencat që ato shfaqin (Schaffer et al, 2010). Individët me vetëbesim të ulët e shohin veten në një dritë më pak të favorshme (Brown, 1998). Duhet ditur dalluar, vetë konceptin dhe vetërespektin, pasi që këto 2 koncepte janë të ndryshme. Derisa, vetë koncepti i referohet asaj se si një individ i sheh cilësitë dhe ndjenjat e veta, vetë respekti është vlerësues, dhe i referohet kënaqësisë së individit lidhur me cilësitë që i përbëjnë ndjenjat e tija (Schaffer et al., 2010). Tek adoleshentët ndjenja e vetëbesimit varet dhe nga ajo se si adoleshentët

mendojnë që të tjerët i vlerësojnë dhe se si ata zgjedhin për të vlerësuar veten (Harter, 2005). Që nga adoleshenca e hershme, perceptimet e vetëvlerësimit bëhen gjithnjë e më të përqendruara në marrëdhëniet ndërpersonale. Susan Harter dhe kolegët e saj (1998) sajuan termin relative të vetë-vlerësimit për të përshkruar gjetjet e tyre, se adoleshentët shpesh fillojnë për të perceptuar vetë-vlerësimin e tyre disi ndryshe, varësisht nga kontekstet siç janë për shembull, marrëdhëniet me prindër, mësues /e, shokët e klasës. Dhe gjithmonë njëra nga këto kontekste është me më rëndësi, si për shembull, një adoleshent mund të gëzojë një vetëbesim të lartë vetëm sepse ai ka një mbështetje të mjaftueshme dhe admirim nga mësuesit, edhe pse shokët mund ta shohin atë si një dështak. Poashtu, vlen dhe e kundërta (Schaffer et al, 2010). Këtu pra qëndron fakti, se vetëbesimi ynë varet jo vetëm se si të tjerët na vlerësojnë, por dhe se si ne e vlerësojmë veten (Harter, 1998). Gjatë adoleshencës, në komponenten e vetëvlerësimit luajnë rol edhe marrëdhëniet intime, romantike dhe poashtu dhe cilësia e miqësisë së ngushtë (Harter, 1996). Mirëpo ekzistojnë dallime gjinore në ndikimin e këtyre dimensioneve në komponentat e vetëvlerësimit (Thom & Michealeu, 1996). Vajzat që gëzojnë vetëbesim shumë të lartë, shpesh janë ato të cilat kanë pasur marrëdhënie të mira, mbështetëse me miqtë, ndërsa djemtë kanë më shumë gjasa që të kenë vetëbesim të lartë, nga aftësia e tyre për të ndikuar me sukses mbi miqtë e tyre (Schaffer et al, 2010). Vetëbesimi i ulët te vajzat vjen nga dështimi i tyre për të fituar miratimin e shokëve, ndërsa një kontribues i mirë i vetëbesimit të ulët tek djemtë adoleshentë është mungesa e kompetencës romantike, e cila pasqyrohet nga dështimi i djemve për të ruajtur ose fituar dashurinë e vajzave (Thom & Michealeu, 1996).

Sipas studimeve, Eriksoni mund të ketë qenë në të drejtë duke menduar se adoleshenca e hershme është një kohë kur shumë të rinjë përjetojnë një lëkundje në vetëbesimin e tyre (Schaffer et al., 2010). Richards Robbins së bashku me kolegët e tij (2002) bëri një studim për të vlerësuar vetëbesimin. Ato anketuan rreth 30 000 persona ndërmjet moshës 9 dhe 90 vjet. Dhe raportuan, se sikur për meshkujt ashtu dhe për femrat kemi një rënie domethënëse të vetëbesimit mes moshave 9 dhe 20, ku pas moshës 20 e deri në moshën madhore, kemi një rimkëmbje dhe rritje graduale të vetëbesimit, ku përsëri pas moshës 65 vjet kemi një rënie të vetëbesimit (Robbins et al., 2002).

Poashtu sipas një studimit të bërë kohëve të fundit, vetëbesimi dhe mirëqenia psikologjike është më e lartë rreth moshës 18 dhe 25 vjet (Galambos, Barker & Krahn, 2006). Por, para se të arrijmë tek perfundimi se adoleshenca është një periudhë luhatëse dhe e rrezikshme për kuptimin e vetëbesimit, vlen të përmendet se, sipas 50 studimeve të bëra për vlerësimin e vetëbesimit gjatë tërë jetës, doli se stabiliteti i përkohshëm i vetëbesimit është më i ulët në fëmijëri dhe adoleshencën e hershme, kurse vetëbesimi bëhet më i fortë në adoleshencën e vonë dhe në moshën e rritur të hershëm (Tresniewski, Donella & Robins, 2003). Çfarë nënkuptojmë ne është se ka ndryshime të jashtëzakonshme individuale, në mënyrën se si fëmijët e përjetojnë kalimin në adoleshencë: shumë do të tregojnë një rënie të vetëbesimit, kurse shumë të tjerë nuk do të pësojnë shumë ndryshime ose madje dhe do të kenë avancim në vetëbesim (Schaffer et al, 2010). Lëkundja e vetëbesimit ka të ngjarë që është vërejtur në ato të rinj që gjatë kalimit në adoleshencë kanë përjetuar stres, apo kanë ndërruar shkollë, dhe aty janë më të rinj dhe më pak kompetent se nxënësit e tjerë, poashtu ndikojnë dhe ndryshimet pubertale dhe

tranzicionet familjare siç janë kalimi në një qytet të ri, divorci i prindërve (Gray – Little & Hafdahl, 2000; Simons et al., 1987).

Megjithatë, ne duhet të kujtojmë se edhe përkundër disa luhatjeve (poshtë dhe lartë), vetëbesimi ka treguar një stabilitet kuptimplotë dhe të përkohshëm gjatë adoleshencës (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003). Pra, ata të cilët hyjnë në adoleshencë me një ndjenjë të arsyeshme, të favorshme të vetëvlerësimit, kanë të ngjarë të dalin nga periudha e adoleshencës me një vetëbesim të paprekur, i cili shkon duke u rritur gradualisht gjatë viteve të mëtuthejme (Galambos et al., 2006; Robins et al., 2002). Një ndjenjë e fortë e vetërespektit është një burim pozitiv, që lehtëson arritjet dhe ofron një mbrojtje kundër problemeve të shëndetit mendor, abuzimit të substancave dhe sjelljeve antisociale (Donnellan et al., 2005). Vetëbesimi i lartë korrelohet me rezultate të favorshme në të ardhmen, adoleshentët me vetëbesim të lartë janë më pak të prirë për të rënë në depression, ose për të shfaqur çrregullime mendore apo të sjelljes, dhe poashtu janë më të famshëm në grup (Jean Gerardi & Cheryl Beahler, 2004). Vetëbesimi i lartë është në korrelacion pozitiv dhe me popullaritetin tek adoleshentët, i cili ndryshon me moshën, por gjithashtu vetëbesimi i lartë i ndihmon adoleshentët për t'u përballur me fatëkeqësi dhe për të arritur rezultate të favorshme të zhvillimit. Mirëpo vetëvlerësimi i lartë ka dhe anën e errët, pasi që korrelohet dhe me sjellje agresive tek adoleshentët (Madhavi Menon et al., 2007).

Derisa popullariteti gjatë adoleshencës ndryshon me moshën, agresiviteti është i lidhur zakonisht me statuse të pafavorshme të bashkëmoshatarëve në çdo moshë. Megjithatë gjatë adoleshencës së hershme, të pakten disa djem ` të ashpër` apo dhe `agresiv` që e shohin veten si `cool`, të famshëm dhe të cilët janë antisocial, do të bëhen të famshëm me shokët

e klasës dhe do të bëhen tërheqës për vajzat (Bukowski, Sippola & Newcomb, 2000; LaFontana & Cillesen, 2002; Rodkin et al., 2000). Një shembull tjetër i dallimeve të moshës në popullaritet ka të bëjë me mënyrën së si një fëmijë ndërvepron me fëmijët e gjinisë tjetër. Vendosja e marrëdhënieve të ngushta me anëtarët e gjinisë tjetër papritmas e rrit popullaritetin gjatë adoleshencës (Schaffer et al, 2010). Në zhvillimin e vetëbesimit ndikon biologjia, zhvillimi kognitiv dhe në një masë shumë të madhe dhe ndikimet sociale. Mjediset tona në shtëpi, kolegët tanë, ndërveprimet e prindërve tanë me ne, dhe madje dhe kultura ku jetojmë ndikojnë në zhvillimin e identitetit. Adoleshentët me vetëbesim të lartë priren të kenë prindër të cilët janë të ngrohtë dhe mbështetës, të cilët vendosin standarde të qarta për fëmijët e vet dhe i lejojnë fëmijëve të drejtën për të marrë vendimet e veta (Coopersmith, 1967; Gutman & Eccles, 2007; Lamborn et al., 1991).

Sidoqoftë, ndikimi i grupit në vetëbesim bëhet më i dukshëm gjatë adoleshencës, cilësia e marrëdhënieve me miqtë e ngushtë, përvojat e tyre me miqtë intim ndikojnë më shumë se sa përvoja e adoleshentit me prindër (McLean & Thorne, 2003; Thorne & Michaeliu, 1996). Për këtë arsye, një rol shumë të rëndësishëm në zhvillimin e identitetit luajnë dhe bashkëmoshatarët (Brown & Larson, 2009). Miqtë sigurojnë mbështetje emocionale (Berndt, 1989), dhe ato ndikojnë në komponentët më esenciale të identitetit (besimet, sjelljet, qëllimet dhe qëndrimet) (Berndt, 1999; 2002). Psikologët të cilët studiojnë adoleshentët e pranojnë faktin, që pritjet dhe presionet e grupit shkaktojnë tek adoleshentët që ato të veprojnë ose ta paraqesin veten në atë mënyrë që ato mund të bien ndesh me qëndrimet dhe besimet e tyre (Berzonsky, 1982; Biddle et al., 1980; Brown et al., 1986;

Clasen & Brown, 1985). Adolehentët shpenzojnë më shumë kohë me bashkëmoshatarët dhe vlerësojnë më shumë pritjet dhe opinionet e tyre.

Me kalimin e kohës krijojnë dhe marrëdhënie më komplekse mes veti (p.sh. marrëdhënie intime) (Brown & Larson, 2009). Sipas Laukkanen (1990), lidhjet intime luajnë rol të rëndësishëm në forcimin e identitetit. Përveç këtyre ndikimeve sociale, ndikimet ekonomike dhe kushtet kulturore (Bosma & Kunnen, 2001, fq. 50) kontribuojnë në zhvillimin e identitetit. Për shembull, punësimi ofron modele, diversitete, mundësi dhe mundësi shoqërizimi (Bosma & Kunnen, 2001; Grotevant, 1987) dhe këto situata ofrojnë një nxitje për zhvillimin e identitetit të adolehentëve (Kaplan & O'Conner, 1993). Poashtu në adolehencë vlen të përmendet dhe zhvillimi emocional i individit: dëshira e adolehentit për pavarësi nga prindërit, marrëdhëniet e tyre me familjen, moshatarët dhe seksin e kundërt. Deri në adolehencën e hershme, individët nuk janë në gjendje të ndikojnë në vendimet familjare (Grotevant, 1997). Në këtë kohë, adolehenti mundohet të pavarësohet sa më shumë nga prindëri, por duke ruajtur marrëdhënie të mira me to (Rawlins, 1992). Gjatë pubertetit vjen deri tek një rritje e konsiderueshme e konflikteve me prindërit dhe një lidhje më pak kohësive mes familjareve, adolehentët tani më kërkojnë privatësinë e tyre (Steinberg, 2001). Mirëpo, duhet cekur që prindërit luan një rol të rëndësishëm në edukimin e adolehentëve, dhe shumica e adolehentëve ende ndajnë të njëjtat qendime dhe vlera si prindërit e tyre (Neil et al., 2010). Cilësia e marrëdhënieve të adolehentëve me prindërit dhe miqtë është e lidhur me cilësinë e marrëdhënieve romantike në adolehencën e vonë dhe moshën e rritur (Conolly et al., 2000; Furman et al., 2002;

Meeus et al., 2007; Roisman, 2009; Scharf & Mayseless, 2001; Seiffge-Krenke et al., 2001; Shulman & Scharf, 2000).

Poashtu, adoleshentët e rinj që marrin mbështetje sociale të mjaftueshme dhe të balancuar nga të dy prindërit dhe bashkëmoshatarët priren të shfaqin nivele të larta të vetëvlerësimit, por dhe shfaqjen e disa sjelljeve problematike (DuBois et al., 2002b). Mirëpo edhe kur lidhjet prind – fëmijë janë të ndërprera në fillim të adoleshencës, ata zakonisht përmissohen në adoleshencën e vonë pasi që tranzicioni pubertal ka mbaruar (Greenberger, 1996; Smetena, 1999). Prindërit mund të ndihmojnë fëmijët e tyre me sukses, të përshtaten në moshën e pjekurisë duke rujtur marrëdhënie të ngushta, duke qenë të durueshëm dhe duke i ndihmuar adoleshentët për të pranuar veten dhe të gjitha ndryshimet fizike dhe sociale që ata janë duke i përjetuar (Swan and Richards, 1996). Pasi që adoleshenca është periudha e zhvillimit të aspektit social (Mathur, 2011), adoleshentët mësojnë shumë nga lidhjet e tyre me bashkëmoshatarët.

Bashkëmoshatarët janë një grup i fëmijëve që ndërveprojnë në mënyrë të rregullt, duke siguruar një ndjenjë të përkatësisë, ato formulojnë norma që specifikojnë se si anëtarët duhen të vishen, të mendojnë, dhe të sillen, dhe poashtu zhvillojnë një organizatë hierarkike (për shembull, udhëheqës dhe role të tjera) që i ndihmon anëtarët e grupit të punojnë së bashku drejt qëllimeve të përbashkëta (Hartup, 1983; Sherif et al., 1961). Nga adoleshenca e hershme, të rinjtë shpenzojnë më shumë kohë me bashkëmoshatarët sesa me prindërit, apo vëllezërit e motrat e tyre (Berndt, 1996; Larson dhe Richards, 1991). Në fillim adoleshentët zakonisht formojnë grupe të cilat zakonisht përbëhen nga katër deri në tetë anëtarë të të njëjtit seks që ndajnë vlera dhe preferenca të njëjta. Sidomos te vajzat këto

shoqëri bëhen më të dukshme pasi që ato zhvillojnë më mirë aftësitë njohëse për të kuptuar veten dhe njëra – tjetrën (Holmbeck, 1994). Adoleshentët e rinj, veçanërisht djemtë, ka të ngjarë të jenë anëtarë të më shumë se një grupi (Degirmencioglu et al., 1998; Kindermann, 2007; Urberg et al., 1995). Pastaj nga mesi i adoleshencës, grupet e një seksi fillojnë të ndërveprojnë më shpesh, dhe përfundimisht formojnë një grup heteroseksual, pra grupe me sekse të përziera (Dunphy, 1963; Richards et al., 1998). Këto, nga ana e tyre zakonisht zëvendësohen me grupe që përbëhen nga çiftet (Morris & Maisto, 1992). Fillimisht, adoleshentët kanë prirje të kenë marrëdhënie afatshkurtra heteroseksuale brenda grupit, që përmbush kërkesat e tyre afatshkurtra, pa kërkuar angazhimin e shkuarjes së vazhdueshme (Sorenson, 1973).

Të tilla marrëdhënie nuk kërkojnë dashuri dhe mund të zgjidhen brenda natës. Por midis moshës 16 dhe 19 vjeç, shumë adoleshentë ndjekin shembuj më të qëndrueshëm takimesh (Morris & Maisto, 2008). Shpesh disa grupe me norma dhe vlera të ngjashme do të formohen në grupe më të mëdha, më të lirshme dhe më të organizuara, të njohura si turma (Connolly, Furman, dhe Konarski, 2000). Turmat janë të përcaktuara nga aktivitetet dhe qëndrimet e përbashkëta që ndajnë anëtarët e grupit. Këto turma ndërtohen nga nxënësit e shkollave të mesme që mbajnë qëndrime dhe vlera të njëjta (Schaffer et al., 2010). Grupet dhe turmat lejojnë adoleshentët të shprehin vlerat e tyre dhe iu lejon atyre të provojnë role të reja, se si ata duhet të fillojnë për të krijuar një identitet, pavarësisht nga familjet e tyre (Schaffer et al., 2010). Ata gjithashtu ndikojnë edhe në krijimin e marrëdhënieve romantike (Brown, 1990; Connolly, Furman, dhe Konarski, 2000; Dejvis & Windle, 2000; Dunphy, 1963). Ndarja gjinore zakonisht prishet në fillim të adoleshencës,

kur anëtarët e grupeve, si djemët dhe vajzat fillojnë për të bashkëvepruar. Grupet e të njëjtit seks, sigurojnë një “bazë të sigurt” për adoleshentët që të eksplorojnë mënyrat se si duhet të sillen me anëtarët e gjinisë së kundërt, për shembull, për të marrë iniciativën për të folur me ndonjë vajzë, kur miqtë e tu janë pranë është shumë më pak kërcënuese se sa për ta bërë këtë gjë kur je vetëm (Schaffer et al, 2010). Dhe sa grupet heteroseksuale dhe turmat marrin formë, adoleshentët ka të ngjarë të marrin më shumë mundësi për të njohur anëtarët e seksit të kundërt në situata të rastësishme shoqërore, pa pasur nevojë të jenë të afërt.

Përfundimisht, lidhjet e forta miqësore gjatë adoleshencës së vonë zhvillohen dhe formohen në çifte (Feiring, 1996). Nga kjo pikë, turmat shpesh fillojnë të shpërbëhen. Në adoleshencën e hershme kemi lidhje të forta miqësore kurse në adoleshencën e vonë këto lidhje bëhen më intime dhe individualiste, adoleshentët fillojnë të interesohen për seksin e kundërt (Mathur, 2011). Adoleshentët që në fillim të adoleshencës i shohin shokët e tyre si persona psikologjikisht të ngajshëm me to, i duan, i besojnë dhe të cilët i ndihmojnë njëri-tjetrit. Poashtu adoleshentët shkëmbejnë mendime intime dhe ndjenja nga më të ndryshmet me grupet e tyre (Berndt & Perry, 1990). Adoleshentët presin nga miqtë e tyre të jenë gjithnjë pranë, të jenë besnik, t’ju sigurojnë mbështetje të ngushtë emocionale, sa herë që ato të kenë nevojë (Berndt & Perry, 1990; Buhrmester, 1990). Intimiteti i adoleshentëve me moshatarët, si dhe shoqëritë e afërta që ato krijojnë janë shumë të rëndësishme dhe janë më afatgjate se shoqëritë e krijuara gjatë fëmijërisë (Berndt, 1989; Berndt & Hoyle, 1985; Furnman & Buhrmester, 1992).

Një pengesë e madhe me të cilën adoleshentët përballen është, ilustrimi (që të ilustrojnë) se si duhet menaxhuar dhe shprehur ndjenjat e tyre seksuale, një çështje që është e ndikuar shumë nga kontekstet sociale dhe kulturore në të cilën ata jetojnë (Weisfeld & Woodort, 2004). Vajzat dhe djemtë adoleshentë priren të ndryshojnë në qëndrimet e tyre rreth seksit dhe seksualitetit; djemtë në përgjithësi janë më tolerant për pranimin e seksit paramartesor sesa vajzat (Lesch & Kruger, 2005; Smith et al., 2005). Adoleshentët, jo vetëm që kanë ndryshuar qëndrimet seksuale gjatë viteve por edhe i kanë ndryshuar modelet e sjelljeve seksuale. Në përgjithësi adoleshentët e sotëm janë të përfshirë në forma më intime të sjelljeve seksuale, siç është masturbimi dhe kryerja e marrëdhënieve seksuale, në moshë më të hershme sesa të rinjtë e epokave të mëparshme (Bingham & Crocket, 1996; Forest et al., 1990). Kjo është dhe arsyeja e shtimit të numrit të shtatëzanisë dhe abortimit gjatë periudhës së adoleshencës. Mirëpo, sipas disa studimeve të tjera të bëra, varfëria dhe familja jofunksionale janë të lidhura me shtatëzaninë dhe abortimin në adoleshencë (Mc Culoch, 2001; Benson, 2004; Corcoran, 2001).

Ekziston një mori pasojash të shtatëzanisë në adoleshencë, si për shembull, ndërprerje të arsimit, humbje e kontakteve me rrethin shoqëror, braktisjen e shkollës (Ferguson 2000; Wood, 2000). Poashtu, shumë probleme emocionale dhe vështirësi të para në adoleshencë janë të lidhura ngushtë me cilësinë e marrëdhënies së adoleshentit kur ishte foshnje me kujdestarin e parë (Kok-Mun dhe Smith, 2006). Edhe pse shoqëria e jonë nuk ka `rite universale të kalimit`, për të shënuar kalimin e dikujt nga fëmijëria në adoleshencë ose nga adoleshenca në moshën e rritur, ndryshimet e pubertetit mund megjithatë të kenë pasoja sociale. LaWrenc Steinberg (1981-1988) raporton se rreth moshës 11-13 kur ndryshimet e

pubertetit arrijnë kulmin, adoleshentët bëhen më të pavarur dhe ndjehen më pak të afërt me prindërit e tyre me të cilët ato shpesh argumentojnë (Paikoff & Brooks- Cumm, 1991).

Adoleshentët ndihen të pakënaqur me veten e tyre , edhe atëherë kur ndihen se janë të padashur, kanë mungesë të dashurisë nga njëri ose të dy prindërit (Beato- Fernandez et al., 2004). Ndryshimet hormonale në adoleshencën e hershme mund të ndikojnë në këto konflikte e poashtu dhe në disponimin e keq, periudha të shkurtëra të depresionit dhe shqetësimin (Buchanan et al., 1992; Udry, 1990). Vajzat në kulturat përendimore zakonisht bëhen mjaft të shqetësuara për pamjen e tyre dhe për atë se çfarë do të mendojnë të tjerët për to (Caufam & Steinberg, 1996; Greif & Ulmn, 1982). Në përgjithësi, ato shpresojnë të përceptohen si tërheqëse, mbajnë dieta (Rosen et al., 1990), shpesh shqetësohen se janë duke u zgjatur shumë (Swarr & Richards, 1996; Wichstrom, 1999) dhe kanë imazhe negative për trupin e tyre gjatë adoleshencës (Rosenblum & Lewis, 1999). Vajzat, trupat e të cilave zhvillohen me një ritëm që është i ndryshëm nga mesatarja (shumë më shpejt ose shumë më ngadalë) janë veçanërisht të prirura për të internalizuar një imazh negativ për trupin (Pingerd et al., 2005). Djemtë internalizojnë imazhe më pozitive për trupin sesa vajzat (Rosenblum & Lewis, 1989) dhe i mirëpresin më me pozitivitet fitimet e tyre në peshë (Richards et al., 1990). Djemtë adoleshentë gjithashtu shpresojnë që të jenë të gjatë dhe të bukur. Ata, poashtu mund të preokupohen me aspektet e imazhit të trupit dhe për këtë arsye ata përqendrohen aq shumë në aktivitete të ndryshme fizike dhe sportive (Simons and Blyth, 1987).

Pra, gjatë adoleshencës trupat e djemëve dhe vajzave fillojnë të maturohen në ato të burrave dhe grave. Për të rinjtë, ndjenjat në lidhje me këtë proces bëhen një pjesë e

rëndësishme e formimit të identitetit. Një adoleshent i cili ka ndjenja pozitive për trupin e tij apo saj, veçanarisht për pamjen e vet, ka më shumë gjasa që të ketë vetëbesim më të lartë dhe ka marrëdhënie më të mira me bashkëmoshatarët (Stice & Whitenton, 2002). Një adoleshent i cili është i pakënaqur me trupin e tij-saj dhe që fokusohet në mangësitë e tij-saj duke u krahasuar me idealet jo realistikë kulturore dhe sociale të tërheqjes, ka të ngjarë të përjetojë depression dhe të angazhohet në sjellje jo të shëndetshme të kontrollit të peshës (Fichter, 2005; Sim & Zeman, 2004; Stice, 2002; Stice & Berman, 2011). Poashtu pakënaqësia e imazhit të trupit si dhe mos përputhja në mes të vlerësimit për trupin e vet dhe përshkrimin e trupit ideal, janë shfaqur si parashikues të fortë të depresionit, si dhe përcaktues të rëndësishëm të çrregullimeve të të ngrënurit si dhe përdorimit të steroideve (Stice & Whitenton, 2002). Djemtë të cilët shprehin pakënaqësi me trupin e tyre kanë tendencë të ndahen në 2 grupe: ato që dëshirojnë për të humbur peshë dhe ato që dëshirojnë që të bëhen më të gjatë dhe më muskuloz (Rostanski et al., 2004). Me dallim nga djemtë, vajzat adoleshente janë më të bashkuar në qëllimet e tyre; si një e tërë ato ndjehen të detyruara të jenë të holla. Për vajzat, me shtimin e peshës rritet dhe pakënaqësia për trupin e tyre (Beato Fernandez et al., 2004; Crusella et al., 2004). Për arsye që për adoleshentët ka shumë rëndësi pamja fizike, ata përdorin kontrole të ndryshme, të cilat në shumicën e rasteve janë metoda jo të shëndetshme të konsumimit të ushqimit duke pësuar kështu çrregullime në të ngrënurit; siç janë anorexia (nervosa) dhe bulimia (nervosa) (APA, 2010).

Në shumicën e rasteve viktimat e këtyre çrregullimeve janë vajzat. Adoleshentët me anoreksi nervosa janë në mënyrë obsessive të shqetësuar për faktin se mos shtojnë në

peshë, refuzojnë që të ruajnë peshën normale dhe janë shumë këmbëngulëse duke mohuar rrezikun e mbajtjes së një peshe aq të ulët (APA, 2000; Fichter, 2005; Seidenfeld et al., 2004). Adoleshentët me bulimi ushqehen përtej mase, konsumojnë sasi të madhe të ushqimit në periudha të shkurtëra. Dhe pasi që konsumojnë ushqimin ato për të ruajtur peshën e nxjerrin ushqimin jashtë me anë të vjelljes (APA, 2000; Sosin et al., 2004). Këto çrregullime të të ngrënurit për herë të parë zakonisht ndodhin në mes moshës 12-26, ku pikën kulmitare e arrijnë në moshën 14-18 (APA, 2000; Geringhoff & Backman, 2004). Adoleshentët me këto çrregullime janë në rrezik edhe për çrregullime të tjera psikiatrike: depression dhe ankth (Halvorsen & Heyerdohl, 2004; Herperz – Dalh, 2001).

Mbipesha gjatë adoleshencës parashikon më mirë trashjen në moshën e rritur (Gordon-Larson et al., 2004) për këtë arsye bulimia në adoleshencë mund të shkaktoj rrezik dikur më vonë tek individët si për shembull, shfaqjen e diabetit, atakëve të zemrës, goditjeve cerebrale (Collton et al., 2004). Vajzat me peshë nën mesatare përjetojnë amenorrhea – ndërprerjen e periudhave të menstruacioneve (Seidenfeld et al., 2004). Një mjedis kaotik apo i trazuar në shtëpi është i lidhur me çrregullimet e të ngrënit (Ray, 2004; Shauman , 2004).

Disa ndër problemet kyçe të kësaj periudhe janë sjelljet agresive, alkooli, droga dhe dhuna në mes adoleshentëve. Ekzistojnë disa lloje të dhunave me të cilat ballafaqohen adoleshentët. Këto janë: dhuna emocionale, fizike, familjare dhe psikologjike. Dhuna emocionale ndodh kur dikush thotë ose bën diçka që ju bën të ndiheni keq ose i pavlerë. Dhuna emocionale përfshinë, por nuk kufizohet me, gjërat në vijim: ngjitja e emrave nënçmues; kritikën e vazhdueshme nga shokët ose familja; nënçmimi ose zvogëlimi i

figurës tuaj para të tjerëve; moslejimi që të keni kontakt me familjen e me miqtë; kërcënimet; xhelozia (World Wide Web, 2012). Meshkujt janë ata që ushtrojnë më shumë dhunë; derisa në shumicën e rasteve, femrat janë viktima. Dhuna fizike ndodhë kur dikush përdor një pjesë të trupit të vet ose ndonjë objekt për të kontrolluar veprimet e tjetrit. Veprimet si shtyrja, mënjanimi, mbajtja përfundi, tërheqja e flokëve, goditja me shuplakë, dredhja e krahut dhe ngulfatja janë vetëm disa forma e veprime që konsiderohen dhunë fizike (World Wide Web, 2012). Derisa, dhuna psikologjike ndodhë kur dikush përdorë kërcënime dhe shkakton frikë tek tjetri me qëllim që të fitoj kontroll mbi atë person. Dhuna psikologjike përfshinë, por nuk kufizohet me, gjërat në vijim: kërcënimi për të dëmtuar veten dhe shokët e familjarët; kërcënimi se do ta lëndojnë vetveten; kërcënimi me braktisje; izolimi social nga familja dhe miqtë ; kufizimi i lëvizjeve brenda shtëpisë; nënçmimi i vazhdueshëm” (World Wide Web, 2012). Të tri këto lloje të dhunës janë shumë prezente gjatë adoleshencës, sidomos dhuna fizike dhe psikologjike.

Gjatë kësaj periudhe, përballimi i adoleshentit me dhunën ndodh kryesisht në shkollë apo në lagje, në oborret e shkollave, kur nxënësit humbin orët, në mes të ndërrimeve të orëve, gjatë pushimeve në mes të orëve, rrugës duke u kthyer nga shkolla dhe në korridoret e shkollave (Brajshori, 2011). Shkaqet e dhunës janë nga ato më komplekset (Shumaker et al., 2001), si për shembull shoqëria e keqe e nxënësve , mbrojtja e shokut , hakmarrja dhe inatet ,thirrja me emra përçmues e të tjera. Në shfaqjen e sjelljeve të dhunshme tek adoleshentët një rol goxha të madh e luan dhe biologjia dhe komponenti gjenetik (Miasto & Morris, 2008). Komponenti gjenetik lidhet me mungesën e dhembshurisë apo me paaftësinë për të kontrolluar emocionet e forta, me praninë e stresit dhe mungesës së

ndjeshmërisë dhe mos reagim ndaj ndëshkimit (Perry & Polland, 1998; Conolly, Read, Perry and Moskoëitz, 2001).

Sipas disa studimeve tjera të bëra, u gjetë se traumat fillestare mund t'i shkaktojnë strukturës së trurit hiperaktivitet, duke e bërë kështu adoleshentin të fiksuar vetëm pas një mendimi të vetëm (si për shembull pas dhunës), dhe kështu korteksti prefrontal bëhet më pak i aftë për të kontrolluar kësaj sjelljet impulsive (Amen, Stubblefield, Carmicheal & Thisted, 1996; Schmahl, Vermetten, Elzinga, & Bremmer, 2004). Poashtu, mjedisi në të cilin rritet individi ndikon në sjelljet e dhunshme të adoleshentëve (Cooke, 2004). Nëse një fëmijë rritet në një mjedis ku zotërohen dhe përdoren armët, ai fëmijë ka gjasa të bëhet një vrasës në të ardhmen (Cooke, 2004). Poashtu, lënia pas dore, mos mbështetja e prindërve, izolimi nga familja, përjashtimi dhe mungesa e dashurisë nga njerëzit e afërm, i shtyen adoleshentët për të kryer sjellje të dhunshme (Maisto & Morris, 2008). Një adoleshent i cili është i dhunshëm dallohet nga shokët e tjerë, pasi që ai e ka të vështirë të krijojë lidhje me shokët, i fsheh emocionet e veta, tërhiqet, është i heshtur dhe shpreh inat ndaj shokëve tjerë duke u zënë me ta (Maisto & Morris, 2008). Këto sjellje janë më shumë të pranishme tek djemtë, sidomos ato që rrjedhin nga një familje me histori dhune kriminele, që është abuzuar, që i përket ndonjë bande, që ka pasur problem në shkollë apo dhe që ka qenë i arrestuar (Leschied & Cummings, 2002; Maisto & Morris, 2008).

KAPITULLI III

SKELETI TEORIK DHE RISHIKIM I LITERATURËS

3.1 Modeli teorik i dhunës në shkolla

Dhuna në shkolla në vitet e fundit është duke u shpjeguar më shumë në kontekstin social në të cilin jeton individi. Swearer e të tjerë (2006) kanë vlerësuar se modeli teorik i dhunës në shkollë ka pësuar një zhvendosje nga qasja individuale në të kuptuarit e kontekstit në të cilin jetojnë individët.

Pyetjet e këtij studimi janë të lidhura me trajtimin e faktorëve të lidhur me dhunën në shkollë dhe ky studim ndjek modelin e quajtur “Heuristic Model”, i cili është mbështetur mbi teorinë e zhvillimit ekologjik të Bronfenbrenner (1979), që dhunën e sheh si një marrëdhënie në mesin e shumë nënsistemeve.

Në këtë kontekst, dhuna në shkolla duhet parë si një marrëdhënie në mes individit, shkollës dhe komunitetit. Në vetvete është një fenomen ekologjik, i cili është ndërtuar në vite si pasojë e një ndërlidhjeje mes variablave brenda dhe jashtë individit. Individi, duke qenë në qendër të ekosistemit të tij, ai ka marrëdhënie të ngushta me të gjitha nënsistemet e tjera të cilat, në mënyrë direkte apo indirekte, ndikojnë mbi sjelljet e tij.

Sipas teorisë së Bronfenbrenner (1979), fëmija është pjesë e pandarë e rrjetit të tij social, i cili përbëhet nga mikrosistemet, mezosistemet, exosistemet dhe makrosistemet. Ndërsa fëmija është në qendër, ai aktivisht bashkëpunon me to. Mikrosistemi përfshin marrëdhëniet e fëmijës me një sistem, si p.sh. në shtëpi, shkollë apo vende të tjera të aktiviteteve të tij/saj. Në këtë marrëdhënie ai/ajo jo vetëm që reagon aktivisht, dhe të tjerët bëjnë të njëjtën gjë. Ndërsa mezosistemi përfshin marrëdhëniet në mes sistemeve me jetën

e fëmijës. Mezosistemi bën të mundur përputhshmërinë në mes të dy apo më shumë sistemeve. Ekzosistemi përfshin influencën e ambientit, përfshirjes së prindërve në sistemin e shkollës, ndërsa makrosistemi përfshin kulturën si dhe qëndrimet e shoqërisë ndaj dhunës. Kjo ngre rëndësinë e hulumtimit të dhunës në shkolla në shumë drejtime, në mënyrë që të arrihet një i kuptuar sa më i mirë i dinamikave të saj në kontekstin e kulturës sonë.

Kjo teori sjelljen njerëzore e konsideron si një interaksion në mes tipareve individuale të individit (nxënës, mësues) me variablat e kontekstit ambientor dhe social (vendosja gjeografike e shkollës, numri i nxënësve në klasë, struktura e shkollës etj.). Modeli heuristic dallon nga modelet e tjera, pasi në qendër vendos shkollën dhe jo individin. Shkolla e cila është e përfaqësuar nga nënsisteme të tilla si: klima në shkollë, politikat, aktivitetet, mbështetja e stafit, mbështetja e bashkëmoshatarëve, është e ndërlidhur me ngacmimet në shkollë, qoftë të natyrës fizike, emocionale dhe seksuale. Të gjitha këto së bashku janë në interaksion me kulturën, familjen, komunitetin e ngushtë dhe atë të gjerë. Ndërkohë besohet se variabla të tjera, si: gjinia, mosha e nxënësve, numri i nxënësve në klasë, të kenë influencë në përforcimin apo dobësimin e këtyre marrëdhënieve. E veçanta e këtij modeli qëndron në faktin se edhe shkolla vetë, me kontekstin e saj, shihet si burim i dhunës në shkollë. Siç u përmend edhe më lart, politikat, procedurat dhe klima në shkollë mund të jenë faktorë që në mënyrë të drejtpërdrejtë apo të tërthortë të influencojnë nivelin e dhunës në shkollë.

Klima në shkolla përfaqësohet nga marrëdhëniet në mes fëmijëve dhe stafit të shkollës. Nëse fëmijët përjetojnë një komunikim i cili përshkruhet nga ndjenja e përkujdesjes, respektit, afërsisë dhe bashkëpunimit, ata kanë prirje të jenë të angazhuar, bashkëpunues

dhe të lirë në ambientet e shkollës. Në këtë mënyrë, ata shndërrohen në aktorë të luftës ndaj dhunës në shkollë. Në të kundërt, ata ndihen të poshtëruar dhe nuk ndihen të lirë e të gatshëm të bashkëpunojnë me shkollën. Shkolla duhet të parashohë që të gjithë nxënësit të jenë të informuar për procedurat disiplinore dhe të mos i aplikojë ato mbështetur në spontanitet dhe pabarazi.

Kështu, dukuria e dhunës në shkolla duhet të shihet si një interaksion me kahe të ndërsjella, që përfshin nxënësin (gjinia, mosha) dhe çdo gjë që e rrethon atë, si: karakteristikat e ambientit përreth shkollës (varfëria, krimet), karakteristikat e familjes së nxënësve (niveli ekonomik, edukimi, punësimi) si dhe kultura (religjioni, etniciteti).

Një pjesë e mirë e studimeve janë të fokusuara për ta parë dhunën në shkolla nga këndvështrimi i nxënësve. Mirëpo, kohët e fundit kemi rritje të nivelit të dhunës së ushtruar nga nxënësit ndaj mësimitdhënësve apo edhe të prindërve ndaj mësimitdhënësve. Edhe pse mësimitdhënësi në kulturën tonë është konsideruar si një person i cili ka qenë i respektuar dhe në njëfarë mënyrë i lejuar të përdorë dhunë ndaj fëmijëve, si mënyrë disiplinimi, në ditët e sotme prindërit nuk e konsiderojnë më si të tillë. Gjithashtu dhe mirinformimi i fëmijëve rreth të drejtave të tyre ka bërë që të rritet vetëdijesimi i të gjithë aktorëve në shkollë për shmangien e dhunës fizike me qëllim disiplinimi. Në këtë aspekt është shumë e rëndësishme që dhuna në shkolla të vlerësohet nga “lentet” jo vetëm të nxënësve, por edhe të arsimtarëve, stafit të angazhuar dhe drejtuesve në shkolla.

Ky model na lejon gjithashtu që të kuptojmë ndërlidhjen në mes reagimit emocional dhe dhunës në shkollë, si p.sh., ngacmimi në shkollë dhe frika për të shkuar në shkollë, apo sa nxënësit e konsiderojnë shkollën një vend të sigurt. Gjithsesi, dhuna në shkolla nuk mund

të jetë e ndarë nga ajo e bashkësisë në të cilën rritet nxënësi si dhe mjedisi ku edukohet. Në vendet në transicion, ku shoqëria fillon të përjetojë krizë vlerash, kjo reflekton në çorganizim social, duke mos u krijuar adoleshentëve një model për pjekurinë e tyre të mëtejme morale dhe sociale.

3.2. Llojet e dhunës në shkollë dhe perceptimi i nxënësve mbi sigurinë në shkollë

Studimi i ngacmimeve apo sjelljeve të dhunshme në shkollë, është një prej faktorëve të rëndësishëm për politikat shkollore dhe për intervenimet në përmirësimin e sigurisë në institucionet shkollore. Megjithatë, mënyra se si fëmijët e perceptojnë dhunën mund të influencojë edhe raportimin e saj apo qëndrimin e tyre ndaj këtij fenomeni. Perceptimet e tyre rreth sigurisë në shkolla mund të shërbejnë si një faktor kyç për promovimin apo luftimin e sjelljeve të dhunshme.

Janë një varg studimesh të cilat kanë hulumtuar gjerësisht ngacmimin, por më pak vëmendje u kanë kushtuar llojeve të tjera të dhunës në shkollë (Olweus, 1993; Rigby, 1996; Smith & Sharp, 1994; Smith e të tjerë, 1999). Studime të tjera kanë përfshirë vetëm disa aspekte të dhunës në shkollë, të tilla, si sjelljet e rrezikshme tek të rinjtë (Harel e të tjerë, 1994). Nga një perspektivë e punonjësve socialë, janë kryer studime që fokusohen tek ngacmimet apo vetëm te disa akte jashtëzakonisht të dhunshme e të papranueshme, si vandalizmi, ngacmimi seksual, përleshja, banda dhe lufta mes tyre, krimet, ndëshkimi trupor, kërcënimet verbale dhe mbajtja e armëve në territorin e shkollës dhe se si këto

forma të dhunës ndikojnë në mirëqenien emocionale, fizike dhe psikologjike të fëmijëve (Dwyer, Osher dhe Warger, 1998; Pittel, 1998; Fineran & Bennett, 1998; Astor, Meyer, & Behre, 1999; Schafer dhe Smith, 1996; Oläeus, 1993; Goldstein, 1996).

Në studimin tonë ne kemi hulumtuar dhunën në shkollë në terma shumë më të gjerë. Ne kemi përfshirë shumë faktorë, si: sjelljet specifike konkrete, perceptimet e mësimeve për ndëshkimin, viktimizimin si dhe perceptimin mbi sigurinë në shkollat e mesme në komunën e Prizrenit.

Në fakt, disa hulumtime tregojnë se organizimi i disa mjediseve shkollore mund të inkurajojë përdorimin e dhunës ose të kufizojë agresionin brenda shkollës (Battistich, Salomoni, Watson dhe Schaps, 1997; Devine, 1996; Garbarino, Dubrow dhe Pardo, 1992, Griffith, 1997; Hawkins, Farrington dhe Catalano, 1998; Lee & Croninger, 1995; Lockwood, 1997).

Laura & Yasuo (2013), kanë gjetur që shkollat me numër të madh të nxënësve, me numër të vogël të nxënësve femra dhe me pamundësi buxhetore për të mbështetur aktivitetet e shkollës, kanë nivele më të larta të dhunës në shkollë. Të dhënat e këtij studimi përkojnë edhe me rezultatet e gjetura nga Pottinger (2012), i cili në studimin e tij konsideron se, sipas të dhënave të dekadës së fundit në hulumtime dhe intervistime në Xhamajkë, shumë fëmijë u janë ekspozuar formave të ndryshme të dhunës në mjediset shkollore, të cilat janë të parapara të jenë të sigurta.

Në një studim tjetër, Miller (2012), në një komunitet homogjen të hispanikëve në Shtetet e Bashkuara, raportohet se, në përgjithësi, hulumtimet e bëra deri tani ruajnë një frymë të krahasimit të grupeve të ndryshme dhe jo shumë merren me etiologjinë e dhunës në

komunitete homogjene. Në këtë studim është gjetur se marrëdhëniet në mes gjeneratave, aftësia për të kontrolluar veten, bashkëmoshatarët delikuentë, mbikëqyrja e prindërve si dhe gjinia e mosha, janë prediktorët më konsistentë për viktimizimin dhe delikuencën.

Në një studim të realizuar në Tajvan nga Chen & Wei (2013) me 1650 nxënës të klasave VII – IX, duke përdorur pyetësorë vetëraportues, kanë konstatuar se vetëm 26% e fëmijëve kishin raportuar lidhshmëri mes shëndetit të tyre psikologjik dhe viktimizimit nga nxënësit apo mësimdhënësit. Mirëpo, ata kanë theksuar se mbështetja e bashkëmoshatarëve, ishte një mediator për ngacmimin në shkollë dhe se ky faktor duhet të përfshihet në politikat e shkollës.

3.3. Faktorët e rrezikut në shfaqjen e dhunës në shkolla

Një nga faktorët individualë të fajësuar për sjelljet e dhunshme, është konsideruar niveli i inteligjencës. Fëmijët me nivel të ulët të inteligjencës janë më të predispozuar për të zhvilluar sjellje që nuk janë në përputhje me normat e pritura. Por, gjithsesi shfaqja e sjelljeve delikuate te adoleshentët me koeficient të inteligjencës së ulët, mund të jetë e lidhur gjithashtu edhe me faktorë të tjerë, të tillë, si: kushtet ekonomike, jetesa në vende të papërshtatshme, dhuna familjare, problemet me mësimin.

Sigurisht që niveli i ulët i inteligjencës është i lidhur ngushtë me temperamentin e adoleshentit. Temperamenti përbën karakteristikat individuale të identifikueshme qysh në fillimet e hershme të fëmijërisë, që lidhen me përgjigjen emocionale ndaj stimujve. Komponentët tekanjozë përfshijnë humor (i lumtur/trishtuar), të qenët i shoqërueshëm

(introverted/extraverted), nivelin e aktivitetit (të lartë/të ulët), reaktivitetin (qetë/nervoz), dhe ndikimin (ngrohtë/të ftohtë). Këta komponentë të ndryshëm e bëjnë të lehtë apo të vështirë për të tjerët, të na pëlqejnë dhe të qëndrojnë me ne. Hulumtuesit kanë studiuar në thellësi karakteristikat individuale të djemve dhe vajzave që bëhen agresorë, si dhe të atyre të cilët bëhen viktimat.

Teoria e mendjes (Smorti dhe Ortega, 2002; Sutton, Smith dhe Swettenham, 1999) shpjegon se ngacmimi që bëjnë nxënësit në shkollë, është një strategji njohëse, në mënyrë që të përjetojnë detajet e veprimeve të tyre dhe, për pasojë, janë në gjendje të vërejnë dhimbjen e të tjerëve, edhe pse me ndjeshmëri të kufizuar (Menesini e të tjerë, 2003). Në lidhje me viktimat, studimet kanë treguar se ata kanë tendencë të kenë vlerësim të ulët të vetes, janë të turpshëm, të tërhequr dhe kanë vështirësi për të zënë shokë e shoqe.

3.4. Faktorët e lidhur me shkollën

Klima e shkollës është e bazuar në modelet dhe përvojat e njerëzve me jetën shkollore dhe pasqyron normat, qëllimet, vlerat, marrëdhëniet ndërpersonale, mësimin dhe praktikën mësimore, si dhe strukturat organizative. Një klimë e qëndrueshme dhe pozitive në shkollë, nxit zhvillimin e të rinjve dhe të mësuarit për një jetë demokratike produktive dhe të kënaqshme. Nxënësit në një klimë të tillë ndihen të angazhuar dhe të respektuar. Gjatë dy dekadave të fundit, studimet e shumta janë munduar që të japin një kontribut në fushën e klimës në shkollë dhe kanë përfshirë fusha, si: reformat në shkollë, parandalimin e dukurive negative, promovimin e shëndetit, shëndetin mendor dhe të mësuarit social-

emocional, duke identifikuar udhëzues të bazuar në evidenca për përmirësimin e klimës në shkollë (Benninga e të tjerë, 2003; Cohen, 2012; Greenberg e të tjerë, 2003).

Janë një mori e studimeve që kanë treguar se karakteristikat e organizimit të shkollave ose nxisin ose pengojnë dhunën në shkollë (Gaddy 1988; Lab & Clark 1996; Leone & Mayer 2004). Klima në shkollë, duke përfshirë qëllimet, rregullat dhe procedurat e organizimit të një shkolle (Aleem dhe Moles, 1993) ka treguar të ketë lidhshmëri me dhunën dhe përçarjen (Gottfredson 1995; Leone & Mayer, 2004).

Normat e dhunës në shkollë ndryshojnë ndërmjet shkollave, varësisht nga konteksti individual i shkollave (Astor e të tjerë, 2002; Benbenishty dhe Astor, 2005; Benbenishty e të tjerë, 2002). Këto norma të rasteve të dhunës, ndryshojnë sipas tipit të shkollës. Normat janë më të ulëta në shkollat fillore se sa në shkollat e mesme të ulëta dhe janë më të larta në shkollat e mesme të larta (NIE, 1978; DD NCVS, 2005; 2007). Shkollat të cilat gjenden në lagjet me të ardhura të ulëta, tregojnë nivelet më të larta të dhunës në shkolla (Warner e të tjerë, 1999; McLean Parks, 1997). Numri i nxënësve në shkollë gjithashtu është i lidhur më praninë e dhunës në shkollë. Në një studim të realizuar në ShBA (2003) është gjetur që shkollat me numër të madh të nxënësve kanë rezultate më të ulëta në teste; shkalla e kalueshmërisë ishte gjetur 9.5 herë më e lartë në shkollat me 500 nxënës, krahasuar me ato me më shumë se 1500 nxënës. Gjithashtu, ato raportuan shkallë më të ulët të dhunës në shkollat me më pak nxënës (Harrison, 2003 - Report on School Size and Education Outcomes).

Po ashtu, hulumtimet kanë treguar se nxënësit në shkollat me numër të madh të tyre, kanë tendencë për të raportuar nivele të ulëta të kënaqësisë në shkollë dhe marrëdhënie më

të varfra ndërpersonale me mësuesit (Bowen e të tjerë, 2000, Fowler & Walberg, 1991; Resnick e të tjerë, 2004). Disa studime kanë gjetur se edhe lidhja e nxënësve me shkollën është e ulët në shkollat e mëdha (Kearney, 2008; McNeely e të tjerë, 2002; Thompson e të tjerë, 2006). Rezultatet kanë treguar se sa më shumë të lidhur të ndihen nxënësit me shkollën e tyre, aq më pak ka të ngjarë që ata të angazhohen në sjellje negative, përçarëse, apo antisociale (Brookmeyer e të tjerë, 2006; Miller e të tjerë, 1998).

Çdo shkollë do të duhej të ketë politika të cilat parandalojnë dhunën, prandaj vetëdijesimi mbi këtë fenomen, shihet si një faktor i rëndësishëm i cili do të formësonte edhe strategjitë e parandalimit të dhunës në shkolla. Mungesa e një vizioni mbi parandalimin e këtij fenomeni, vë shkollën në rrezik për një klimë pasigurie, jo vetëm në mes të nxënësve, por edhe të stafit, i cili është i punësuar në shkollë. Olëus e të tjerë, në studimin e tyre (1999) kanë gjetur se qëndrimi dhe sjellja e stafit të shkollës luajnë një rol të rëndësishëm në uljen e shkallës së dhunës në shkolla. Ndërkohë shkolla duhet të ketë politika të qarta të mënyrës se si reagohet kur shfaqet dhuna. Hulumtimet tregojnë se mospërgjigjja e mësimeve ndaj ngacmimeve në shkollë krijon një ndjenjë pasigurie në mes fëmijëve. Ndërkaq, reagimi i bashkëmoshatarëve ndaj grupeve apo fëmijëve që ngacmojnë dhe solidarizimi me viktimën, ndikon në uljen e ngacmimeve në shkollë.

Krijimi i një klime pozitive në shkollë ka një ndikim të drejtpërdrejtë me krijimin e ndjenjës së siguri së nxënësve. Klimën e shkollës nuk e krijojnë vetëm ambientet fizike, por dhe marrëdhëniet në mes të gjithë aktorëve në shkollë. Sullivan (2000), shkruan se shkollat të cilat kanë një klimë negative, do të jenë më pak të përqendruara në arritjet akademike, nxënësit do të jenë më pak të kënaqur me jetën e shkollës dhe mësimeve

gjithashtu do të jenë më pak të qartë në procedurat rreth reagimit ndaj dhunës. Një shkollë duhet të ketë rregulla të qarta të reagimit në rast të shfaqjes së dhunës, në mënyrë që çdo person që ballafaqohet me të, të dijë se ku të gjejë mbështetje. Gjithashtu, rregullat duhet të jenë të tilla që të mund t'u japin mundësinë nxënësve për një zhvillim pozitiv edhe kur ata janë të viktimizuar, por edhe kur janë ngacmuesit.

3.5. Faktorët nga familja

Në thelb, natyra e marrëdhënieve familjare luan një rol kritik në zhvillimin e marrëdhënieve mes shokësh në shkollë (Smith e të tjerë, 1993). Farrington, në studimin e tij (1998) sugjeron tre faktorë të familjes lidhur me rrezikun e angazhimit në dhunën e shkollës: (1) - Mungesa e dashurisë dhe ngrohtësisë emocionale mes baballarëve dhe nënave dhe, në përgjithësi, me anëtarëve të familjes, e cila është e dukshme në vitet e para të jetës shkollore; (2) - Ekzistenca dhe përdorimi i dhunës fizike ose psikologjike në mjedisin familjar; (3) - Mungesa e rregullave, udhëzimeve dhe mbikëqyrjes nga të rriturit, rreth sjelljeve, qëndrimeve, aktivitete të fëmijërisë.

Baldry dhe Farrington (1998), në studimin e tyre kanë gjetur që djemtë të cilët ushtrojnë dhunë, janë të prirur të kenë prindërit autoritarë, por ndëshkues, ndërsa viktimat, në përgjithësi, kanë prindër autoritarë. Lidhshmëria midis nënës dhe viktimave djem, është gjetur në tendencën për mbrojtje të shtuar, ndërsa për vajzat me nënat refuzuese në marrëdhënie me fëmijën (Finnegan, Hodges dhe Perry, 1998). Studimet sugjerojnë që prindërit antisocialë, që u referohet prindërve të dhunshëm dhe me aktivitete kriminale, më

tepër përfaqësojnë një faktor mjedisor sesa një faktor gjenetik të rrezikut (Moffitt, 1987). Me fjalë të tjera, fëmijët mësojnë sjellje të dhunshme duke respektuar prindërit e tyre, dhe jo duke trashëguar një prirje për dhunë. Në fakt, atashimi i prindërve, që në fakt mund të konsiderohet një faktor i mundshëm mbrojtës, mund të ketë efekt të kundërt, nëse prindërit janë të dhunshëm (Hawkins e të tjerë, 1998c).

Teoria e atashimit sugjeron se fëmijët, përmes një marrëdhënie cilësore me prindërit, fitojnë ndjenjën e sigurisë për të eksploruar emocionet e tyre dhe në të njëjtën kohë të jenë në gjendje të kuptojnë ndjenjat e të tjerëve. Gjithashtu, atashimi i sigurt i ndihmon individët që të jenë në gjendje të modulojnë emocionet e tyre dhe të krijojnë marrëdhënie të qëndrueshme. Fëmijët të cilët nuk kanë qenë në gjendje të krijojnë një atashim të sigurt me figurën përkujdesëse nuk janë në gjendje të kuptojnë ndjenjat e të tjerëve dhe kjo i predisponon për sjellje të pajustificueshme agresive. Kjo teori na lejon gjithashtu të kuptojmë përse fëmijët me atashim të pasigurt, dhunën e përjetuar në familjet e tyre e modelojnë tek të tjerët.

Një tjetër parashikues i sjelljeve të mëvonshme të dhunshme, edhe pse me efekt të vogël, janë karakteristikat e familjeve, sidomos kategoritë që përfshijnë familjet e divorcuara, apo prindërit e pamartuar dhe ndarja e fëmijës nga prindërit para moshës 16 vjeç (Rockville, 2001). Po ashtu, edhe prindërit abuzivë, në përgjithësi, dhe neglizhenca, në veçanti, janë shkak i dhunës së mëvonshme, edhe pse me efekte të ulëta. Neglizhimi vepron si një faktor i veçantë i rrezikut, ndoshta ngase fëmijët e lënë pas dore kanë më pak të ngjarë të jenë të mbikëqyrur. Megjithatë, kjo nuk do të thotë se abuzimi dhe neglizhimi nuk shkaktojnë probleme serioze në adoleshencë. Si abuzimi, si neglizhimi, kanë efekt të

madh në problemet e shëndetit mendor, abuzimin e substancave dhe performancën e ulët në shkollë (Cicchetti & Toth, 1995; Silverman e të tjerë, 1996; Smith & Thornberry, 1995).

3.6. Presioni i bashkëmoshatarëve

Adoleshenca, e cila përfshin periudhën e pubertetit derisa fëmija të arrijë pavarësinë e tij/saj, vetvetiu është një fazë e vështirë në zhvillimin e fëmijës - një fazë e zhvillimit që bëhet edhe më e vështirë nga presioni i bashkëmoshatarëve dhe nevoja për pranimin prej tyre. Një i ri, i cili tregon attribute të pazakonta ose nuk përshtatet në një grup ose klikë, shihet si dikush që është i çuditshëm. Këta janë adoleshentët të cilët vazhdimisht thirren me nofka, ofendohen, nënçmohen apo ngacmohen nga bashkëmoshatarët emocionalisht, fizikisht si dhe seksualisht.

Një studim i realizuar nga Rubens (2013), me një grup prej 905 adoleshentësh, gjeti se presioni i bashkëmoshatarëve, sidomos prania e bashkëmoshatarëve të dhunshëm, ishte një prediktor për shfaqjen e problemeve emocionale tek adoleshentët. Sipas tij, me rritjen e rolit të bashkëmoshatarëve në jetën e adoleshentit, rritet dhe rreziku që fëmijët që u ekspozohen ngjarjeve traumatike të zhvillojnë probleme internalizuese. McMahon e të tjerë (2010) në studimin CASE (veprimet vetëlënduese tek adoleshentët e Evropës), gjetën se abuzimi midis bashkëmoshatarëve ishte një prej faktorëve kryesorë predispozues për shfaqjen e problemeve emocionale, problemeve me mësimin si dhe shqetësimeve mbi orientimin seksual.

Grupet e shokëve janë të një rëndësie të jashtëzakonshme në adoleshencë. Adoleshentët të cilët kanë lidhje të dobëta sociale, të cilët nuk janë të përfshirë në aktivitete konvencionale sociale dhe janë jopopullorë në shkollë, janë në rrezik të madh për t'u bërë të dhunshëm. Konfirmimi i adoleshentit brenda grupit të bashkëmoshatarëve, shihet si shumë i rëndësishëm prej tyre dhe në studimin e bërë nga Munishinski (1994) është raportuar se 66% e nxënësve kanë deklaruar se në shkollë mbajnë armë/thika, kryesisht për t'u bërë përshtypje miqve apo për të rritur ndjenjën e rëndësisë. Po ashtu, 38% e mësuesve, edhe pse mendonin se mund të ishte për vetëmbrojtje, kanë raportuar që mund të jetë edhe përpjekje për t'u bërë përshtypje miqve të tyre.

Ndërveprimet negative sociale shkaktojnë ankth, zhgënjim, zemërim dhe frikë dhe, duke qenë se adoleshentët janë në kohën e konsolidimit të identitetit të tyre, ato mund të kenë efekt në përkeqësimin e imazhit mbi veten dhe vetërespektin. Këta dy faktorë shihen si një vlerë e rëndësishme për adoleshentët dhe ndikojnë në mënyrën se si ata e shohin veten e tyre në rendin shoqëror. Në çdo kulturë, adoleshenca është mosha e krijimit të virtyteve dhe që kjo të ndodhë, ata duhet të inkurajohen në eksplorimin e vetes dhe botës pa presione dhe imazhe negative.

Fëmijët të cilët ngacmojnë të tjerët, janë ata që kanë një grup të madh të shokëve dhe që kanë shokë që ngacmojnë gjithashtu (Pellegrinin dhe Bartini, 2000). Karakteristikë e këtyre fëmijëve është se vijnë nga prindër autoritarë (Baldy dhe Farrington, 2000), që përdorin ndëshkimin si mënyrë të disiplinimit, që kanë komunikim të dobët me fëmijët, që nuk janë në gjendje të përcjellin një model prindëror koherent, që janë abuzivë dhe që nuk u përgjigjen nevojave të fëmijëve. Fëmijët të cilët përfshihen në sjellje të dhunshme në

shkollë, janë më të prirur që të hyjnë në sjellje vetëshkatërruese, si përdorimi i alkoolit, duhanit si dhe në përleshje fizike. Ata gjithashtu janë të prirur të mbajnë armë, të kopjojnë, të vjedhin, të largohen nga shkolla si dhe të kenë probleme me policinë.

3.7. Faktorët socialë

Shumë profesionistë të fushës së edukimit dhe ata të profesioneve të ngjashme shtrojnë pyetje nëse ka lidhshmëri mes sjelljeve antisociale të adoleshentëve dhe eksperiencave të tyre me dhunën e shfaqur në lagjen apo komunitetin ku jetojnë. Duke kaluar nga fëmijëria në adoleshencë, ata bëhen më të përfshirë në komunitetin e tyre të lagjes. Sigurisht që procesi i zhvillimit të adoleshencës është i lidhur ngushtë me perceptimin e tyre rreth vlerave morale të individit, familjes dhe rrethit ku ata jetojnë. Përjetimi i dhunës në ambiente të tilla mund të influencojnë dhe karakteristikat e sjelljes së dhunshme.

Ekzistojnë disa modele të përfshira në ndikimin e këtyre karakteristikave, sipas Jencks and Mayer (1990), që lidhen me modelin e burimeve institucionale në lagje, të cilat mund të ndikojnë në fëmijët përmes pranisë së policisë dhe qasjes në burimet që sigurojnë mjedise të cilat stimulojnë të mësuarit dhe zhvillimin social, të tilla, si parqe, biblioteka dhe qendra rinore me bazë në komunitet, si dhe shërbime komunitare që promovojnë zhvillimin e shëndetshëm.

Ekspozimi i drejtpërdrejtë ndaj dhunës brenda komuniteteve, lagjeve, shpesh mund të marrë formën e akteve të dhunës reciproke kundrejt njëri-tjetrit, apo krijimit të grupit/eve (bandave) (Egerter, Barclay, Grossman-Kahn dhe Braveman, 2011). Në fakt, shumica e

akteve të dhunës në mesin e të rinjve të moshës 10-24 vjeç, zhvillohet në komunitetin jashtë shkollës (Modzeleski, Feucht, Rand, Hall, Simon, Butler e të tjerë, 2008). Efektet mund jenë veçanërisht të dëmshme për fëmijët të cilët i janë ekspozuar dhunës në baza kronike, veçanërisht kur dhuna përfshin njerëzit që ata njohin (Lynch, 2003).

Së dyti, modelet e socializimit në lagje, lidhen me modelet e bashkëpunimit që ofrojnë të rriturit si dhe mbikëqyrjen dhe monitorimin. Edhe modelet e tjera që lidhen me reagimet ndaj sjelljeve të papranueshme, ndikojnë në komunitet, si dhe modeli i konkurrencës, të cilat sugjerojnë se si fqinjët apo pjesëmarrësit e një komuniteti konkurrojnë për burimet e komunitetit (Tama, & Jeanne, 2000).

Çrregullimi social, i cili është më e përhapur në komunitetet, lagjet ekonomisht më të pafavorizuara, është menduar të jetë një kontribuues i rëndësishëm për shfaqjen e sjelljeve të dhunshme tek të rinjtë e atij komuniteti (Sampson dhe Wilson, 1995). Këto kushte, mund të thellojnë ndjenjat e zemërimit, të frustrimit dhe shpresës dhe mund të ndikojnë tek të rinjtë që më shumë të përdorin dhunën në situatat e konflikteve, sepse normat shoqërore janë veçanërisht me ndikim në formësimin e sjelljeve në mesin e të rinjve që jetojnë në komunitetet, lagjet, ku dhuna është e përhapur dhe, si rrjedhim, mundësia e përfshirjes së tyre në veprime të dhunshme është më e madhe.

3.8. Siguria në shkolla

Vitet e fundit, në përgjithësi, është observuar një rritje e dhunës në shkolla në mesin e fëmijëve (Krug e të tjerë, 2002). Megjithatë, dhuna që po shfaqet në shkolla nuk ka

uniformitet në të gjitha vendet dhe po ashtu edhe llojet e saj ndryshojnë nga një vend në tjetrin, për shkak të influencës që ka konteksti politiko-ekonomiko-social në këtë fenomen. Në një kontekst të tillë arsimtarët luajnë një rol të rëndësishëm në arritjen e implementimit të programeve të cilat parandalojnë dhunën në shkolla (Dake e të tjerë, 2003; Yoon, 2004). Edhe pse sistemi i edukimit është reformuar mjaft vitet e fundit, megjithatë, mësuesit po ballafaqohen me shumë sfida, të cilat kërkojnë një angazhim të jashtëzakonshëm për zgjidhjen e shumë problemeve të cilat i bëjnë ata mjaft të frustruar.

Dhuna dhe ngacmimi në shkolla, ndonëse janë të pranishme në të gjitha vendet (Smith e të tjerë, 1999), nga mësuesit perceptohen si një nga pengesat më të mëdha që shkolla të arrijë objektivat e saj. Përkundrejt detyrës së tyre edukuese, arsimtarët shpesh janë ata që ushtrojnë dhunë ndaj nxënësve të tyre. Në një studim të kryer nga Chapel e të tjerë (2004) është gjetur që 40% e fëmijëve të kenë parë mësimdhënësin duke ushtruar sjellje agresive ndaj nxënësve, edhe pse vetëm 5% e tyre kishin raportuar të jenë viktima direkte të kësaj sjelljeje.

Siguria në shkolla është një komponent i rëndësishëm jo vetëm pse shoqëria është e obliguar të sigurojë një gjë të tillë, por edhe për faktin se një shkollë jo e sigurt është e lidhur me një seri faktorësh të cilët influencojnë arritjet akademike të fëmijëve dhe procesin e edukimit në përgjithësi. Problemet, si pjesëmarrja në mësim, notat, pjesëmarrja në aktivitetet shkollore, shmangia e shkollës, frika, problemet emocionale dhe të sjelljes, raportohet të kenë lidhshmëri me sigurinë në shkollë (Hilarski, 2004).

Perceptimi i nxënësve rreth pasigurisë në shkolla është gjetur i lidhur me etnicitetin si dhe me variabla të tjera, siç është gjinia. Djemtë janë më të rrezikuar që të kërcënohen në

ambientet e shkollës (Dinkes e të tjerë, 2009) dhe për këtë arsye ata mund të kenë ndjenjën më të ulët të sigurisë sesa vajzat (Bachman e të tjerë, 2010). Në një studim të realizuar nga Skiba e të tjerë (2006), gjetjet treguan që 75.5% e fëmijëve dhe 80% e arsimtarëve i konsideronin: thirrjen me emra të papërshtatshëm, sharjen, ngacmimin me fjalë, si një ngjarje të zakonshme në shkollë. Ky studim ka gjetur një mospërputhshmëri në mes ndjenjës personale të sigurisë së arsimtarëve, të cilët në 92.55% shkollën e konsideronin një ambient të sigurt, ndërsa kjo shifër për fëmijët ishte 37.8%. Studiuesit replikojnë që kjo e dhënë mund të ishte influencuar nga mënyra se si fëmijët dhe stafi e konsideronin klimën në shkollë. Ndërsa 70.7% e arsimtarëve raportonin se fëmijët i kënaqeshin të mësuarit në shkollë, vetëm 20.5% e nxënësve pajtoheshin me këtë deklaratë.

3.9. Problemet emocionale dhe dhuna në shkolla

Hulumtimet kanë treguar që dhuna në shkolla është e lidhur me sjelljet rrezikuese, depresionin, ankthin, çrregullimin e stresit posttraumatik, pirjen e duhanit, përdorimin e substancave si dhe probleme të tjera psikologjike. Megjithatë, duhet të thuhet që fëmijët të cilët përjetojnë dhunë në shkollë janë të predispozuar të reagojnë psikologjikisht ndaj saj. Varësisht nga mosha e fëmijës, e cila formëson edhe aftësinë e fëmijës për ta kuptuar dhunën apo për t'i dhënë kuptim asaj, do të jetë edhe përgjigjja emocionale dhe konjitive. Shumë studime kanë gjetur korrelacion mes ekspozimit ndaj dhunës me depresionin, stresin posttraumatik, shqetësimet emocionale, problemet me gjumin, nervozën dhe mendime intruzive (Kia-Keating & Ellis, 2007).

Ekspozimi ndaj dhunës në shkollë, është gjetur i lidhur me problemet eksternalizuese (problemet e sjelljes) tek fëmijët e klasës VI, VIII dhe X dhe po ashtu edhe me problemet internalizuese (probleme emocionale) edhe dy vjet pas ekspozimit veprimeve të dhunshme, tek fëmijët e klasës VI dhe VIII (Schwab-Stone e të tjerë, 1999).

Një shqetësim tjetër i ekspozimit të nxënësve ndaj dhunës është fakti që krijohet një rreth ku viktimat bëhen autorë të ngacmimeve apo krimit (Osofsky e të tjerë, 1993). Brookmeyer me kolegë (2006), në analizat e të dhënave nga Studimi Kombëtar mbi shëndetin e adoleshentëve, kanë gjetur se vetëm fakti që jeni ekspozuar ndaj dhunës, është një parashikues i rëndësishëm i rritjeve të mëpastajme në sjellje të dhunshme. Me fjalë të tjera, ekspozimi ndaj dhunës rrit gjasat që të rinjtë do të mësojnë dhe do të aplikojnë këto sjellje në ndërveprimet e tyre me të tjerët. Hyman e të tjerë (2003), propozuan gjithashtu se të rinjtë ndiejnë nevojë të vazhdueshme për të mbrojtur veten e tyre për siguri, e cila mund të përdoret edhe si justifikim për agresivitetin e tyre.

Shfaqja e problemeve emocionale dhe të sjelljeve tek nxënësit, të cilët ballafaqohen me dhunën në shkollë, ka qenë dhe vazhdon të mbetet një temë mjaft e debatueshme, për faktin se shfaqja e simptomave emocionale dhe të sjelljes, predispozojnë nxënësin të ballafaqohet me ngacmime, e ngacmimet provokojnë sjellje të tilla. Kim e të tjerë (2006), në studimin e tyre gjetën se psikopatologjitë e sjelljes, të cilat përfshinin problemet sociale, agresivitetin si dhe problemet në sjellje, ishin shkak i ngacmimit në shkollë dhe jo shkak për ngacmim. Rezultate të njëjta janë gjetur dhe nga O'Keefe (1997), e cila raporton se nivelet e larta të dhunës në komunitet dhe në shkollë, rrisin mundësitë për shfaqjen e problemeve të sjelljes tek adoleshentët.

Te dhënat në rritje, të ofruara nga literatura, tregojnë se ekziston një lidhje pozitive në mes dhunës se shfaqur në bashkësi me një numër të problemeve që përfshijnë konfliktet në familje, keqtrajtimi i fëmijëve, sjelljet antisociale, delikuenca, depresioni, pashpresa për të ardhmen si dhe simptoma të stresit posttraumatik (Bell & Jenofkins, 1993; Cicchetti & Lynch, 1993; Macksoud & Aber, 1996; Osofsky e të tjerë, 1993). Në një studim tjetër, të realizuar me fëmijët e klasës VI, VIII dhe X në shkolla publike, u gjet se ndjenja e pasigurisë dhe ekspozimi ndaj dhunës në lagje, është i lidhur pozitivisht me sjelljet antisociale, depresionin dhe arritjet e ulëta akademike në shkollë (Schwab–Stone et al., 1995).

Jia e të tjerë (2009), studiuuan perceptimet e nxënësve në tri dimensionet e klimës së shkollës (mbështetjen e mësimdhënësve, mbështetjen nxënës-nxënës dhe mundësitë për autonomi në klasë) dhe lidhshmërinë me problemet psikologjike të adoleshentëve në dy grupe të nxënësve, një në Kinë e një në Amerikë. Gjetjet treguan se perceptimi i mbështetjes së mësuesve dhe ajo nxënës-nxënës ishin të lidhura pozitivisht me 'vetërespektin' e adoleshentëve dhe notën mesatare, por të lidhura negativisht me simptomat depresive për të dy grupet e adoleshentëve.

Maddox dhe Prinz (2003), shqyrtuan lidhjen që nxënësit kishin me shkollën dhe shfaqjen e sjelljeve, të tilla, si përdorimi i substancave, delikuenca, performanca akademike, sjelljet antisociale dhe sjelljet e rrezikshme dhe raportuan se lidhja e ngushtë me shkollën ul shanset që nxënësit të përfshihen në sjellje të tilla. Nëse fëmijët nuk janë të lidhur me shkollën, atëherë mundësia e tyre për t'u lidhur me fëmijë të cilët kanë të njëjtin

qëndrim ndaj shkollës, është më e madhe dhe kjo mund të rrisë predispozicionin e tyre për të zhvilluar sjellje devijante.

Variablat mjedisore, si lidhja me shkollën, madhësia e shkollës, përbërja etnike, performanca akademike si dhe klima e shkollës, janë gjetur të lidhura më problemet në sjellje edhe nga Wilson (2004). Lidhshmëria në mes perceptimit ndaj shkollës, në mënyrë të veçantë lidhja e nxënësve me shkollën, është gjetur e lidhur me depresionin (Burke e të tjerë, 1990; Jacobson dhe Rowe 1990; Kuperminc e të tjerë, 2001; Radloff, 1997) dhe me çrregullimet emocionale (Resnick e të tjerë, 1997). Në studimin e tyre, Shochet me kolegë (2006), gjeten që perceptimi i lidhjes me shkollën të ishte prediktor në shfaqjen e simptomave të depresionit dhe ankthit edhe mbas një viti për të dy gjinitë.

Janë një mori studimesh që kanë lidhur problemet psikiatrike (Kumpulainen e të tjerë, 2001), përjetimin e ideve vetëvrasëse (Kaltiala-Heino e të tjerë, 1999), simptomat e depresionit (Salmon e të tjerë, 1998, Kaltiala-Heino e të tjerë, 2000), përdorimin e substancave (Nansel e të tjerë, 2001; Berthold dhe Hoover, 2000; Forero e të tjerë, 1999; Baldy dhe Farrington 2000), si dhe problemet në sjellje dhe personalitet (Berthold dhe Hoover, 2000; Baldy dhe Farrington, 2000).

KAPITULLI IV

METODOLOGJIA E KËRKIMIT

4.1. Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi I këtij hulumtimi ka qenë të shqyrtojë faktorët të cilët lidhen me pasigurinë në shkollë si dhe viktimizimin në shkollat e mesme të Prizrenit. Variablat demografike të konsideruara në këtë studim kanë qenë të shumta dhe kanë shërbyer për të arritur një specifikim më të mirë të faktorëve që kanë ndikuar në variablat e varura si pasiguria në shkollë dhe viktimizimi. Për të arritur këtë qëllim janë ndërtuar disa pyetje hulumtuese të cilat janë mbështetur përmes hipotezave dhe nënhipotezave përkatëse.

Pyetjet kërkimore

1. Cilët janë faktorët që ndikojnë në pasigurinë e nxënësve në shkollë?
2. Çfarë ndikimi kanë sejcila variabël në viktimizimin e fëmijëve në shkollë?
3. Cilat janë masat që ndërmerren shkolla për parandalimin e viktimizimit?
4. Çfarë ndikimi kanë masat ndaj dhunës me viktimizimin?
5. Cilët janë faktorët që ndikojnë në shprehjen e dhunës në fëmijë?
6. Çfarë mendojnë mesimdhënësit për klimën në shkollë?
7. Cilët janë faktorët që ndikojnë në shprehjen e dhunës në fëmijë sipas mesimdhënësit?
8. Cili është qëndrimi i mesimdhënësve ndaj ndëshkimit në shkollë?
9. A ndikojnë problemet emocionale dhe sjelljes në viktimizim?

Pyetjet hulumtuese janë bështetur nga hipotezat:

Hipotezat 1. Pasiguria në shkollë ndikohet nga variablat demografike.

- 1.1. Ka dallime gjinore në raportimin e mungesave për shkak të pasigurisë në shkollë.

- 1.2. Ka dallime gjinore në raportimin e pasigurisë në shkollë.
- 1.3. Nxënësit nga fshati dhe qyteti kanë dallime në raportimin e pasigurisë në shkollë.
- 1.4. Mosha e nxënësve ka ndikim në raportimin e pasigurisë.
- 1.5. Pasiguria në shkollë ndikohet nga statusi ekonomik dhe social i familjes
- 1.6. Nxënësit që vijnë nga shkollat publike dhe ato private kanë dallime në raportimin e pasigurisë në shkollë.
- 1.7. Fëmijët që mësojnë paradite dhe ato pasdite kanë dallim në raportimin e pasigurisë në shkollë.
- 1.8. Ka lidhshmëri në mes numrit të nxënësve në klasë dhe pasigurisë në shkollë.

Hipoteza 2. Viktimizimi në shkollë ndikohet nga variablat demografike

- 2.1. Ka dallime gjinore në raportimin e viktimizimit në shkollë
- 2.2. Mosha e nxënësve ka ndikim në raportimin e viktimizimit
- 2.3. Nxënësit nga fshati dhe qyteti kanë dallime në raportimin e viktimizimit
- 2.4. Nxënësit që vijnë nga shkollat publike dhe ato private kanë dallime në raportimin e viktimizimit.
- 2.4. Edukimi i prindërve ndikon në raportimin e viktimizimit
- 2.5. Numuri i nxënësve të shkëlqyer në klasë ndikon në shkallën e viktimizimit.
- 2.6. Shkalla e viktimizimit ndikon në mungesën e nxënësve në shkollë.

Hipoteza 3. Masat e ndërmarrura nga shkolla ndikojnë në shkallën e viktimizimit.

- 3.1. Shkollat publike dhe private kanë dallime në marrjen e masave ndaj sjelljeve të dhunshme.
- 3.2. Shkollat publike dhe private kanë dallime në përfirjen e prindërve në aktivitetet shkollore

3.3. Shkollat publike dhe private kane dallime në përfshirjen e tyre në projekte kundër dhunës.

3.4. Masat e marrura nga shkolla ndikojnë në shfaqen apo jo të sjelljeve të dhunshme.

Hipoteza 4. Shkalla e viktimizimit ndikohet nga masat e marrura në shkollë.

4.1. Ka dallime në raportimin e viktimizimit në shkollat që injorojnë sjelljet e dhunshme dhe atyre që marrin masa.

4.2. Prania e policisë ndikon në shkallën e viktimizimit.

Hipoteza 5. Faktorët familjar dhe individual ndikojnë në shfaqen e sjelljeve të dhunshme.

5.1. Ka dallime gjinore në raportimin e faktorëve familjarë si shkaktarë të sjelljes së dhunshme.

5.3 Faktorët individual ndikojnë në sjelljen e dhunshme.

5.4. Filmat e dhunshëm ndikojnë në shfaqen e dhunës.

5.5. Ka dallime gjinore në raportimin e shkaktarëve të sjelljes së dhunshme.

Hipoteza 6. Reagimi i mësimeve në shkollë ndikohet nga klima e shkollës

6.1. Qasja e mësuesit në shkollë ndikon në shfaqen e sjelljeve të dhunshme

Hipoteza 7. Sjellja e dhunshme në fëmijë ndikohet nga faktorë të ndryshëm.

7.1. Faktorët e lidhur me klimen në shkollë ndikojnë në shfaqen e sjelljeve të dhunshme

7.2. Faktorët familjarë ndikojnë në sjelljen e dhunshme.

7.3. Filmat dhe lojrat e dhunshme ndikojnë në shfaqen e dhunës në fëmijë.

Hipoteza 8. Mësimeve kanë qëndrime të ndryshme ndaj ndëshkimit.

Hipoteza 9. Problemet emocionale dhe sjelljes ndikohen nga shkalla e viktimizimit.

9.1. Ka dallime gjinore në raportimin e problemeve emocionale dhe të sjelljes

9.2. Mosha ka ndikim në prezantimin e problemeve emoconale dhe të sjelljes

9.3. Problemet emocionale dhe të sjelljes ndikojnë në viktimizim.

4.2. Dizajni i hulumtimit

Meqenëse qëllimi i hulumtimit është jo vetëm vlerësimi dhe prezantimi i frekuencave dhe përhapjes së shkallës së viktimizimit të nxënësve, por njëkohësisht edhe vlerësimi i pranisë ose mungesës së ndikimit të faktorëve të tillë, si: mosha, gjinia, numri i nxënësve, orari i zhvillimit të mësimin, numri i nxënësve të shkëlqyer dhe të dobët, arsimimi i prindërve, numri i anëtarëve të familjes, të ardhurat familjare dhe vendbanimi në këto probleme, ky hulumtim konsiderohet si ndërseksional (cross-sectional).

Në hulumtim, janë përdorur dy versione të pyetësorëve të përgatitur për nxënësit. Versioni për nxënë, përveç pjesës së të dhënave demografike, ka përmbajtur katër seksione të cilave është kërkuar që nxënësit t'u përgjigjen pohimeve të ofruara në shkallën Likert, por gjithashtu edhe të përcaktojnë pohimin që prezanton qëndrimin e tyre. Pyetësorët paraprakisht kanë qenë të përkthyer dhe të përshtatur në gjuhën shqipe. Vlera e Croanbach alfa e fituar ishte .69 - .83, e cila tregoi lidhshmërinë e lartë ndërmjet pohimeve të pyetësorëve, gjë që na ofroi edhe sigurinë për përdorimin e mëtejshëm të tyre. Për mbledhjen e të dhënave nga mësimdhënësit u përdor një pyetësor, i përkthyer dhe i përshtatur për kontekstin tonë. Vlera e Croanbach alfa për këtë pyetësor ishte .93.

Lista e institucioneve shkollore publike dhe jopublike të licencuara është ofruar nga MASHT & DKA, nga e cila janë përzgjedhur institucionet shkollore pjesëmarrëse për hulumtim dhe autorja e hulumtimit ka zhvilluar takime të drejtpërdrejta me drejtorët e këtyre institucioneve, për t'i njohur me qëllimin e hulumtimit dhe për të vendosur mundësitë e bashkëpunimit.

4.3. Popullata dhe mostra e hulumtimit

Në këtë studim janë përfshirë 117 mësimdhënës nga gjithsej 849, nga të cilët 369 meshkuj dhe 480 femra, sa japin mësim në shkollat e mesme në qytetin e Prizrenit. Mësimdhënësit pjesëmarrës në hulumtim kanë raportuar moshë mesatare $MA = 42.3$ vjeç, $DS = 11.1$. Nga mësimdhënësit 13% ($N = 15$) kanë pasur vetëm arsim të lartë, 67.8% ($N = 78$) me fakultet, ndërsa 13.9% ($N = 16$) kanë pasur të përfunduar studimet e magjistraturës. Vetëm dy pjesëmarrëse kanë pasur të përfunduar studimet e doktoraturës dhe 4 kanë pasur specializim të veçantë në fushën e mësimdhënies. Mësimdhënëset kanë raportuar një mesatare prej dy trajnimeve në fushën e dhunës në shkolla dhe një mesatare prej 22.3 orësh në javë mësim.

Grupi tjetër i mostrës së përfshirë në këtë studim janë 1050 nxënës. Mostra jonë ka respektuar nivelin e konfidencialitetit 99% me marzh të gabimit 3.5 %. Pjesëmarrësit në hulumtim janë pjesë e popullatës së nxënësve të 10 shkollave të mesme të ulëta dhe 6 shkollave të mesme të larta në qytetin e Prizrenit. Sipas statistikave të siguruar nga DKA e Prizrenit, numri i përgjithshëm i nxënësve ishte 12.239, nga të cilët 4.771 ishin nxënës të

shkollës së mesme të ulët (klasa VI-IX). Nga këta, 2500 ishin djem (ose 52.40%) dhe 2271 ishin vajza (ose 47.60 %). Ndërkohë, nxënës të shkollave të mesme ishin 7468, nga të cilët 4024 ose 53.88% ishin djem dhe 3444 ose 46.12 ishin vajza. Struktura gjinore e nxënësve pjesëmarrës në hulumtim, ka qenë 52.9 % (N = 555) nxënës të gjinisë femërore dhe 47.1% (N = 495) të gjinisë mashkullore (figura 1).

Testi i katrorit Hi nuk ka raportuar dallime të rëndësishme të shpërndarjen e përqindjeve në prezantimin e gjinisë në këtë studim ($\chi^2(1)= 3.42$, $p= .064$).

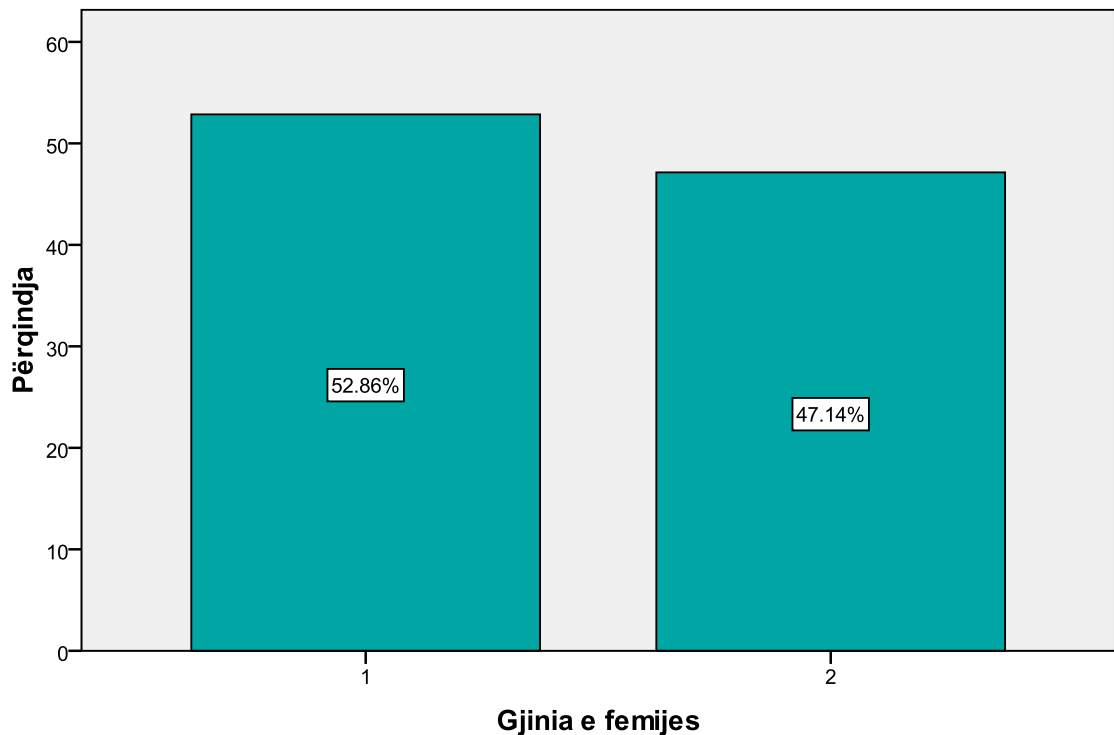


Figura 1. Shpërndarja në përqindje e gjinisë së participantëve

Mosha mesatare e nxënësve është raportuar $MA = 15$ vjeç ($DS = 1.8$). Nga 1050 pjesëmarrës, 13.2% ($N = 139$) fëmijë kanë qenë të moshës 18 vjeç, 13.1% ($N = 138$) 17 vjeç, 13.9% ($N = 146$) të moshës 16 vjeç, 17.5% ($N = 184$) pjesëmarrës të moshës 15 vjeç, 20.2 % ($N = 212$) të moshës 14 vjeç, 15% ($N = 157$) të moshës 13 vjeç, ndërsa 7% ($N = 74$) nxënës kanë qenë të moshës 12 vjeç (figura 2).

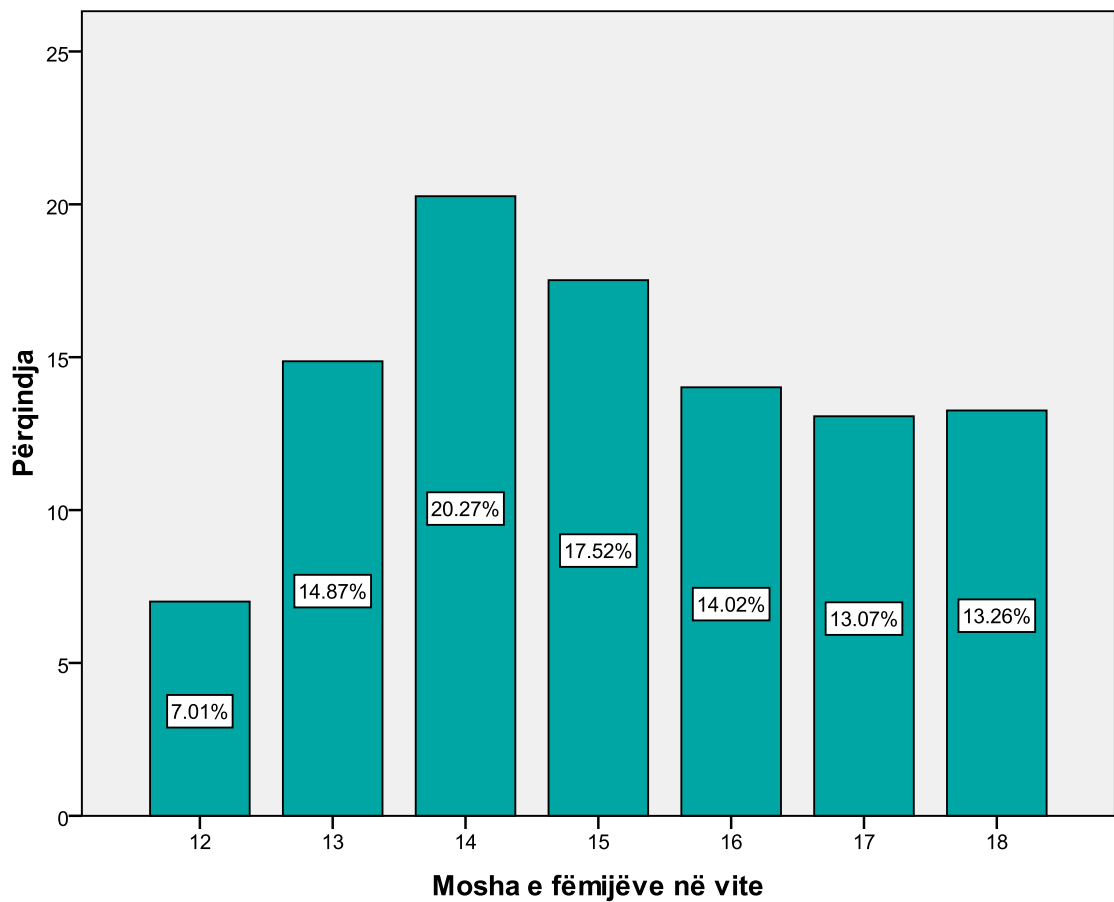


Figura 2. Shpërndarja në përqindje e moshës së participantëve

Testi i katrorit Hi ka raportuar dallime të rëndësishme statistikore në shpërndarjen e përqindjeve në prezantimin e moshave të nxënësve në këtë studim($\chi^2(1)= 74.04$, $p= .001$). Mosha mesatare për shkollat publike ka qenë 15 vjeç, ndërsa për ato private 15.3 vjeç.

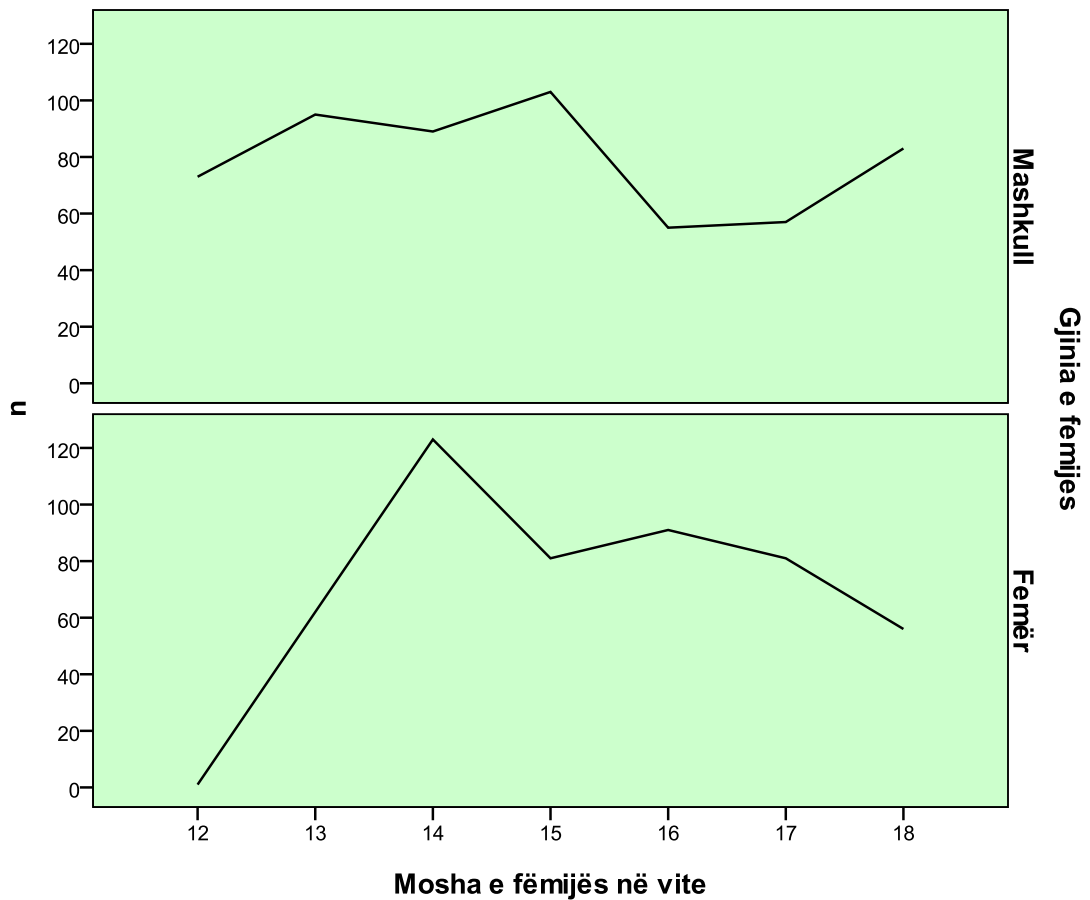


Figura 3. Shpërndarja në përqindje e moshës së participantëve sipas gjinisë

Grafiku 3 tregon shpërndarjen e numrit të nxënësve në mosha sipas gjinisë. Nga fëmijët e moshës 12 vjeç kemi vetëm një mashkull.

Nxënësit kanë raportuar një mesatare të të ardhurave me $MA = 475$ euro ($DS = 369.2$).

Mesataren me të lartë të të ardhurave e kanë raportuar nxënësit e shkollave private $MA = 751$ euro, krahasuar me ato të shkollave publike $MA = 439$ euro. Dallimi ka qenë statistikisht i rëndësishëm në shpërndarjen e të ardhurave sipas statusit të shkollës ($t(881) = 8.1, p = .001$).

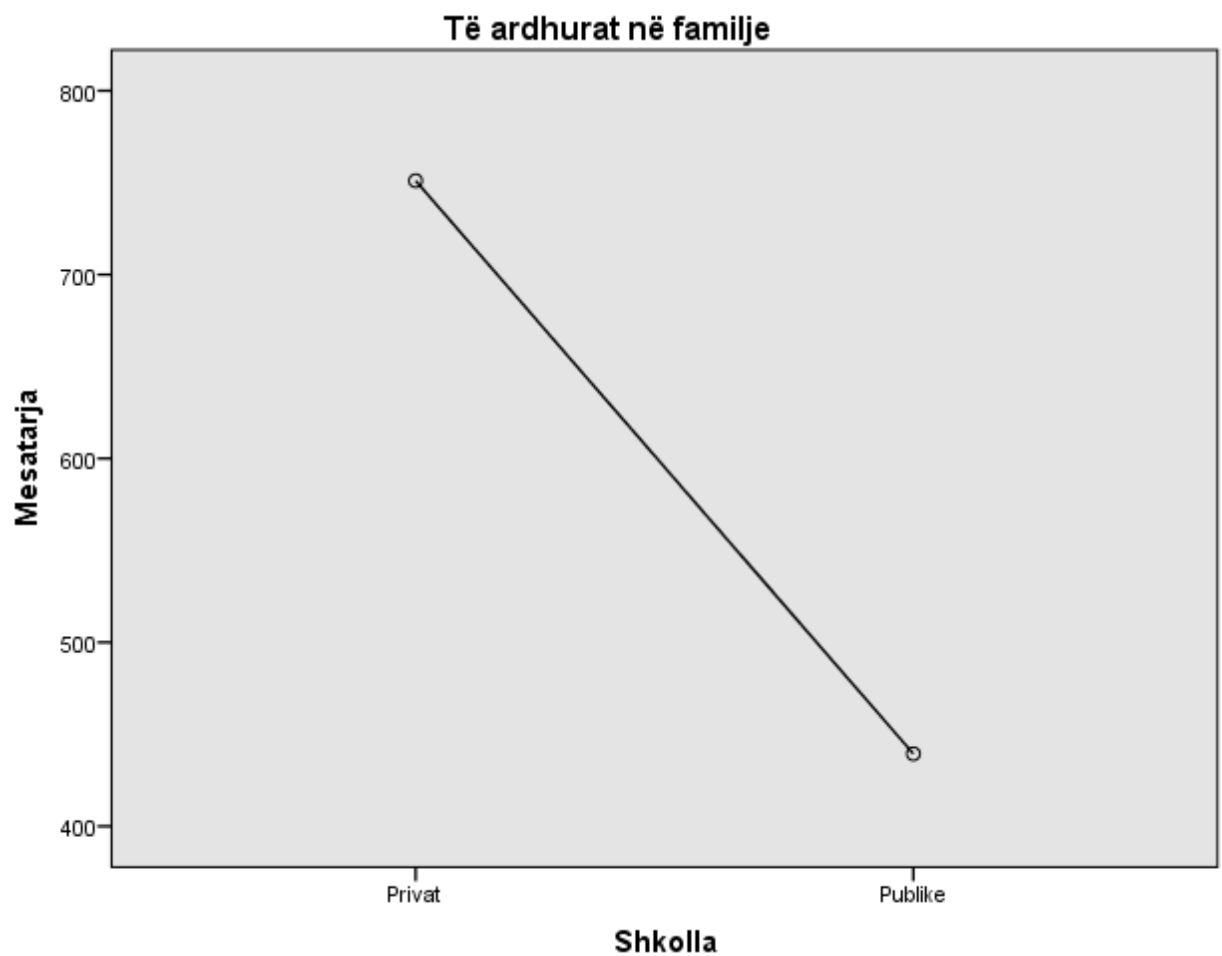


Figura 4. Shpërndarja e mesatares së të ardhurave në familje sipas statusit të shkollës

Mesatarja e numrit të anëtarëve të familjes nga nxënësit pjesëmarrës ka (MA = 5.6, DS = 1.7). Mesatarja e numrit të anëtarëve në familje ka qenë më e lartë për familjet e nxënësve nga shkollat publike (MA = 5.7, DS = 1.7) sesa ato private (MA = 5.1, DS = 1.3). Dallimi ka qenë i rëndësishëm në aspektin statistikor ($t(1031) = -4.6$, $p = .001$). Familjet e fshatit kanë raportuar mesatare më të lartë të numrit të anëtarëve të familjes (MA = 6.1, DS = 1.9) krahasuar me ato të qytetit (MA = 5.5, DS = 1.6).

Pjesëmarrësit e këtij hulumtimi kanë qenë më shumë të reprezentuar nga ata që jetonin në qytet, 82.5% (N = 856), ndërsa 17.5% (N = 182) nga fshati. Nga ata që jetonin në qytet 63.9% (N = 497) jetonin në qendër të qytetit dhe 36.1% (N = 281) që jetonin në periferi. Ndër këta pjesëmarrës kemi 2% të fëmijëve që kishin prindërit të ndarë. Prindërit e nxënësve janë raportuar që 91% (N = 917) baballarë të jenë të punësuar dhe 9% (N = 91) të papunësuar, ndërsa nënat vetëm 32.2% (N = 313) nënat të jenë të punësuar dhe 67.8% (N = 658) të papunësuar.

Tabela 1

Shpërndarja e përqindjeve sipas disa variablave demografike të konsideruara në këtë hulumtim

		N	%
Vendbanimi	Qytet	856	82.5%
	Fshat	182	17.5%
Nëse jetoni në qytet, ju banoni në;	Qendër	497	63.9%
	Periferi	281	36.1%
Statusi civil	Së bashku	986	98.0%
	Të ndarë	20	2.0%
A punon babai	Po	917	91.0%
	Jo	91	9.0%
A punon nëna	Po	313	32.2%
	Jo	658	67.8%
Edukimi i babait	Fillor	449	44.8%
	Mesëm	94	9.4%
	Shkollë e lartë	238	23.8%
	Fakultet	84	8.4%
	Master	17	1.7%
	Mungon e dhëna	120	12.0%
	Fillor	426	42.8%
Edukimi i nënës	Mesëm	98	9.8%
	Shkollë e lartë	164	16.5%
	Fakultet	30	3.0%
	Master	9	0.9%

Mungon e dhëna	269	27.0%
----------------	-----	-------

Baballarët e pjesëmarrësve në aspektin e edukimit janë dominuar nga ata me edukim fillor 44.8% (N = 449), ndjekur nga ata me edukim të lartë 23.8% (N = 238). Vetëm 1.7% (N = 17) baballarë kanë pasur edukim të nivelit master. Nënata, gjithashtu kanë qenë më shumë me edukim fillor 42.8% (N = 426) dhe me shkollë të lartë 16.5% (N = 164). Vetëm 9 nëna kanë raportuar edukim në nivelin master.

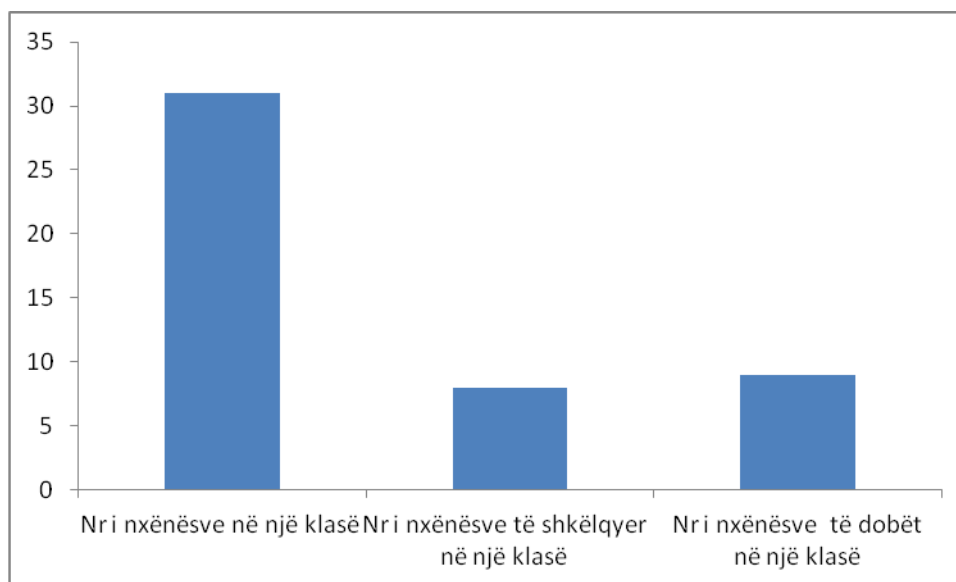


Figura 5. Shpërndarja e mesatares së numrit të nxënësve në shkollat e pjesëmarrësve

Shkollat e përfshira në këtë studim kanë raportuar një mesatare të numrit të nxënësve në klasë $MA = 31$ nxënës ($DS = 6.8$), ndërsa kanë raportuar një mesatare prej $MA = 8$ ($DS = 4.3$) të nxënësve të shkëlqyer në një klasë dhe $MA = 9$ ($DS = 6.9$) të nxënësve të dobët në një klasë.

Dy kolegjet private kanë raportuar numër më të vogël të nxënësve në klasë krahasuar me shkollat publike dhe ky dallim në T-test është statistikisht i rëndësishëm ($t(1047) = -14.6$, $p = .001$). Shkollat private kanë raportuar mesatare të nxënësve në klasë prej 24 nxënësve, ndërsa shkollat publike 32 nxënës. Shkolla *Gjon Buzuku* ka raportuar numrin më të madh të nxënësve në një klasë ($MA = 40$), ndjekur nga shkolla *Lekë Dukagjini* ($MA = 30$).

Tabela 2

Shpërndarja e numrit, MA dhe DS në shkollat pjesëmarrëse në këtë hulumtim

Shkolla		N	MA(DS)
Kolegji "Loyola"	Sa nxënës jeni në një klasë	126	25.0(3.5)
	Sa nxënës të shkëlqyer ka klasa juaj	120	11.7(4.5)
	Sa nxënës të dobët ka klasa juaj	83	3.1(3.0)
Kolegji "Mehmet Akif"	Sa nxënës jeni në një klasë	78	23.7(1.9)
	Sa nxënës të shkëlqyer ka klasa juaj	77	9.7(4.5)
	Sa nxënës të dobët ka klasa juaj	39	9.9(6.7)
"11 MARSI"	Sa nxënës jeni në një klasë	146	27.0(4.8)
	Sa nxënës të shkëlqyer ka klasa juaj	115	5.6(4.1)
	Sa nxënës të dobët ka klasa juaj	139	13.3(8.1)
"Gjon Buzuku"	Sa nxënës jeni në një klasë	234	40.4(3.6)
	Sa nxënës të shkëlqyer ka klasa juaj	220	7.9(4.6)
	Sa nxënës të dobët ka klasa juaj	204	14.1(7.4)

“Lekë Dukagjini”	Sa nxënës jeni në një klasë	242	30.6(2.9)
	Sa nxënës të shkëlqyer ka klasa juaj	233	7.8(3.2)
	Sa nxënës të dobët ka klasa juaj	226	7.3(2.9)
Motrat Qiriaz	Sa nxënës jeni në një klasë	224	26.7(4.1)
	Sa nxënës të shkëlqyer ka klasa juaj	220	8.2(3.7)
	Sa nxënës të dobët ka klasa juaj	195	5.5(4.9)

Shkollat private kanë raportuar një mesatare prej 11 nxënësve të shkëlqyer në klasë, ndërsa shkollat publike 7 nxënës ($t(983) = 9.9, p = .001$). Dallim i rëndësishëm është gjetur edhe në numrin e nxënësve të dobët, ku shkollat publike kanë raportuar mesatare më të lartë ($MA = 10$) sesa shkollat private me 5 nxënës ($t(837) = -6.7, p = .003$).

4.4. Instrumentet e hulumtimit

Ky studim, i bazuar në vetëraportimin e nxënësve dhe mësuesve, vlerëson perceptimet e tyre rreth sigurisë dhe klimës që mbizotëron në shkollën e tyre. Për mbledhjen e të dhënave në hulumtim janë përdorur dy versione të pyetësorëve, të përgatitur për t’u përdorur nga nxënësit. Versioni për nxënës, përveç pjesës së të dhënave demografike, ka përmbajtur katër seksione të cilave është kërkuar që nxënësit t’u përgjigjen me pohimet e ofruara.

Seksionet përfshinin: Jeta në shkollë – Pyetësor i autorëve Arora & Thomson (1987), i përkthyer dhe i përshtatur për kontekstin tonë; Ngjarjet që shkaktonin pasiguri e autorëve

Austin & Jozeph (1996), i përkthyer dhe i përshtatur për kontekstin tonë; Shkalla e viktimizimit e Orpinas (1993), i përkthyer dhe përshtatur për kontekstin tonë; Masat për sigurinë në shkollë, e autores Mimoza Shahini (2013) . Po ashtu, nxënësit kanë plotësuar edhe pyetësin e avantazheve dhe vështirësive.

Pyetësi në versionin për mësimdhënës ka përmbajtur seksionin për vlerësimin e klimës në shkollë, seksionin për vlerësimin e indikatorëve të dhunës, seksionin për qëndrimet ndaj dënimit trupor në shtëpi dhe seksionin për qëndrimet ndaj dënimit trupor në shkollë. Të dy versionet kanë përmbajtur seksionin: Opinioni mbi shkaktarët e dhunës në shkollë, i autores Mimoza Shahini (2011), i cili është plotësuar si nga mësimdhënësit ashtu edhe nga nxënësit.

1 - Jeta në shkollë – Pyetësor i autorëve Arora&Thomson, (1987), i përkthyer dhe i përshtatur për kontekstin tonë. Pyetësi mbi jetën në shkollë ndërtohet nga 15 pyetje dhe ka për qëllim të matin frekuencën e ngacmimeve fizike, verbale dhe të marrëdhënieve nga ana e ngacmuesve te viktimat e ngacmimit. Ky pyetësor plotësohet nga nxënësi me përgjigjet “Po” dhe “Jo”

2- Lista e ngjarjeve që shkaktonin pasiguri, e autorëve Austin & Jozeph (1996), ky pyetësor vlerëson sjelljet që konsiderohen ngacmuese në mjedisin e shkollës. Ka 14 pyetje të cilat vlerësohen me (1 - asnjëherë; 2 - ndonjëherë; 3 - shpesh). Vlerat e larta tregojnë përjetim të ngjarjeve që shkaktojnë pasiguri.

3- Shkalla e viktimizimit (Orpinas, 1993). Pyetësi ka 9 pyetje, të cilat masin frekuencën e ngacmimit në shkollë. Është pyetësor vetëraportues dhe mbështetet në vlerësimin e nxënësit për ngjarjet e evidentuara si ngacmuese. Vlerësohet me shkallën e likertit (0 - asnjëherë deri në 6 - më shumë se gjashtë herë). Numri i pikëve të mundshme është nga 0 në 60 pikë. Rezultatet më të larta tregojnë një frekuencë më të madhe për të qenë viktimë e hapur. Ky pyetësor nuk kalkullohet nëse ka tri ose më shumë pyetje të paplotësuara, por deri në dy mund të vendoset vlera mesatare.

4- Masat për sigurinë në shkollë, e autores Mimoza Shahini (2013). Ky pyetësor është formuluar për të vlerësuar opinionet e nxënësve mbi masat e sigurisë në shkollë, duke iu referuar dokumentit të rregullores në shkollat e Kosovës. Kjo rregullore parashikon se çfarë masash duhen marrë ndaj një nxënësi që kryen sjellje kundër rregullave të shkollës si dhe çfarë masash institucionale ka në dispozicionin e saj një shkollë për të siguruar mjedisin e shkollës. Nxënësve u është ofruar një listë e masave dhe janë pyetur për opinionin e tyre, nëse ato janë aplikuar në shkollën e tyre. Ky pyetësor është vlerësuar me shkallën e likertit (1 – gjithmonë) deri në 5 (asnjëherë).

5 - Shkaktarët e dhunës në shkollë (Shahini, 2013). Ky pyetësor vlerëson opinionet e nxënësve rreth shkaktarëve të dhunës sipas njohjeve të tyre, ndërsa është vlerësuar me shkallën e likertit (1 - aspak nuk ndikon, deri në 6 - gjithmonë ndikon). Shkaktarët janë grupuar në bazë të origjinës 1 - Faktorë të lidhur me familjen; 2 - Faktorë të lidhur me menaxhmentin në shkollë, 3 - Faktorë të lidhur me mjedisin e shkollës dhe rrugës për

në shkollë; 4 - faktorë të lidhur me mësimdhënësit (sjelljen dhe qëndrimin e tyre); 5 - shkalla e influencës së internetit dhe filmave të dhunshëm.

6 - Pyetësi mbi Vështirësitë dhe Fuqitë (SDQ), është një instrument që mat problemet e shëndetit mendor te fëmijët e moshës 4-17. Ky pyetësor mund të administrohet për prindërit, mësuesit dhe të rinjtë e moshës 11 – 18 vjeç. Varianti i të rinjve është përdorur në këtë hulumtim). SDQ përmban 25 pyetje në lidhje me aspekte të ndryshme pozitive dhe negative të sjelljes së fëmijës dhe mund të vlerësohet me “nuk është e vërtetë”, “disi e vërtetë” dhe “e vërtetë”. Nga 25 pyetje, 10 mendohet përgjithësisht të vlerësojnë pikat e forta, 14 vështirësitë dhe 1 nga pyetjet është neutrale. Pyetjet janë të ndara në pesë nënshkallë (Hiperaktivitet emocional, sjellje, problemet me bashkëmoshatarë dhe sjellje prosociale) dhe secila ka nga 5 pyetje. Katër shkallët e para janë të përmbledhura për të marrë një total vështirësish të shënuara, ndërsa shkalla prosociale përfshihet në mënyrë që të rritim pranueshmërinë nga ana e vetëraportuesit (Goodman, 1997)

7. - Klima në shkollë (versioni i mësimdhënësit). Ky pyetësor është formuluar me qëllim të identifikimit të opinionit të mësimdhënësve mbi sjellje brenda shkollës, të cilat, sipas opinionit të tyre, mund të krijojnë një klimë jo të mirë në shkollë. Vlerësimi i saj është bërë me shkallën e likertit (1 – pajtohem, deri në 5, nuk pajtohem fare). Pikët e larta në këtë shkallë tregojnë klimë jo të mirë në shkollë.

7.1 - Indikatorët e dhunës (versioni i mësimdhënësit). Ky pyetësor ka 17 pyetje, të cilat vlerësojnë (Shahini, 2011) ngjarje të ndodhura në mjedisin e shkollës përgjatë vitit të fundit akademik. Vlerësimi bëhet me “Po” dhe “Jo”.

8. - Opinionet mbi shkaktarët e dhunës (versioni për mësimdhënësin). Ky pyetësor vlerëson opinionet e mësimdhënëseve rreth shkaktarëve të dhunës sipas njohjeve të tyre. Ky pyetësor është vlerësuar me shkallën e likertit (1 - aspak nuk ndikon, deri në 6 - gjithmonë ndikon). Shkaktarët janë grupuar në bazë të origjinës: 1 - Faktorë të lidhur me familjen; 2 - Faktorë të lidhur me menaxhmentin në shkollë, 3 - Faktorë të lidhur me mjedisin e shkollës dhe rrugës për në shkollë; 4 - faktorë të lidhur me mësimdhënësit (sjelljen dhe qëndrimin e tyre); 5 - shkalla e influencës së internetit dhe filmave të dhunshëm në shprehjen e sjelljeve të dhunshme.

9 - Qëndrimet ndaj dënimit trupor në shtëpi dhe në shkollë është ndërtuar nga autorja e këtij punimi mbështetur në rishikimin e literaturës dhe konsultimeve me mësimdhënësit dhe nxënësit. Ky pyetësor ka listuar 21 pyetje. Format e pyetësorëve janë të bashkangjitura si shtojca në punim.

4.5. Procesi i mbledhjes së të dhënave.

Në procesin e mbledhjes së të dhënave janë angazhuar, përveç autores së hulumtimit, edhe mësimdhënësit e shkollave pjesëmarrëse në hulumtim si dhe drejtorët e këtyre

institucioneve shkollore. Procesi i mbledhjes së të dhënave është zhvilluar në periudhën shkurt – maj 2014.

Me secilin prej drejtorëve të institucioneve shkollore, është zhvilluar një bisedë informative, në të cilën janë dhënë sqarimet e nevojshme për qëllimin e hulumtimit, shtrirjen e tij, lejimin nga Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë dhe Drejtoria Komunale e Arsimit në komunën e Prizrenit, dhe mënyrën e plotësimit të pyetësorit nga ana e nxënësve dhe mësimitdhënësve. Më pas, drejtorët kanë zhvilluar takime informative dhe sqaruese me grupin e mësimitdhënësve të përfshirë në hulumtim. Plotësimi i pyetësorëve nga mësimitdhënësit dhe nxënësit është zhvilluar në institucionet shkollore dhe pas plotësimit të tyre, janë mbledhur nga drejtori i secilit institucion. Shkalla e kthimit të pyetësorëve ishte 77.80%.

Ndërkohë, autorja e punimit, së bashku me mësimitdhënësin/en e secilës klasë, kanë zhvilluar takime me nxënësit e përcaktuar për t'u përfshirë në hulumtim dhe u kanë sqaruar atyre qëllimin e hulumtimit, aspektin etik dhe mënyrën e plotësimit të pyetësorëve. Nxënësve u është kërkuar që për çdo paqartësi apo nevojë në plotësimin e pyetësorit, të bisedojnë drejtpërdrejt me mësimitdhënësen ose me autoren e hulumtimit. Pyetësorët e plotësuar janë mbledhur nga autorja e hulumtimit.

4.6. Analiza e të dhënave

Për përpunimin e të dhënave statistikore janë përdorur analizat statistikore përshkruese dhe konkluduese përmes paketës statistikore SPSS, versioni 19.0 për Windows. Tërësia e

të dhënave të mbledhura nga të tre pyetësorët, është analizuar përmes analizës përshkruese, përmes së cilës janë gjetur parametrat themelorë statistikorë dhe shpërndarja e të dhënave të fituara. Variablat e pranishme janë paraqitur përmes vlerës së përqindjes (%), numrit të individëve për përqindjen përkatëse, mesatares aritmetike (*MA*) dhe devijimit standard (*DS*), në intervalin e besimit 95% (95% CI).

Analizat e prezantuara janë:

- Konsistenca e brendshme e shkallëve për format e pyetësorëve, është analizuar duke përdorur Cronbach alfa (α).
- Prezantimi në përqindje, *MA* dhe *DS* të vlerave të fituara për variablat e secilit pyetësor.
- Analiza e variancës (ANOVA) njëkahëshe dhe dykahëshe, është përdorur për të përcaktuar nëse ka dallime të rëndësishme ndërmjet meseve aritmetike të tri ose më shumë grupeve të pavarura.
- Shkalla e lidhshmërisë/korrelacionit ndërmjet variablave të ndryshme, është zbuluar përmes korrelacionit të Pearson-it.
- Dallimet ndërmjet dy grupeve, janë zbuluar përmes testit-t.

4.7. Aspekti etik

Një letër miratimi është siguruar nga Drejtoria Komunale e Arsimit në komunën e Prizrenit, në Shkurt të vitit 2014, për zhvillimin e këtij hulumtimi. Të gjithë drejtorët e institucioneve shkollore, mësimdhënësit dhe nxënësit pjesëmarrës në hulumtim, janë njoftuar me miratimin. Gjatë njoftimit dhe bisedës, mësimdhënësit dhe nxënësit kanë pranuar pjesëmarrjen e tyre vullnetare në hulumtim, duke kërkuar anonimitetin e pjesshëm (emri, mbiemri) të të dhënave të mbledhura.

KAPITULLI V

REZULTATE

5.1. Konsistenca e brendshme

Në tabelën e mëposhtme janë paraqitur vlerat e fituara të Cronbach alfa (α) për pyetjet e pyetësorit për nxënës dhe mësime dhënë. Siç shihet nga tabela, vlerat e fituara, si për vajzat, si për djemtë, ashtu edhe për të gjithë pjesëmarrësit e përfshirë në hulumtim, tregojnë që pyetësorët mund të konsiderohen mjaft të besueshëm.

Tabela 3

Konsistenca e brendshme (Cronbach α) e raportuar nga nxënësit dhe mësime dhënë

	Meshkuj	Femra	Gjithsej
	Cronbach α	Cronbach α	Cronbach α
Jeta në shkollë	.78	.79	.79
Ngjarjet që shkaktojnë pasiguri	.69	.72	.71
Shkalla e viktimizimit	.79	.77	.78
Masat për sigurinë në shkollë	.80	.79	.80
Opinionimi mbi shkaktoarët e dhunës	.93	.93	.93
Pyetësori mbi Vështirësitë dhe Fuqitë (SDQ)	.59	.61	.58
Klima në shkollë	.73	.61	.66
Indikatorët e dhunës	.71	.81	.76

Qëndrimet ndaj ndëshkimit trupor	.64	.50	.58
në shtëpi dhe në shkollë			

5.2. Rezultatet nga pyetësi: Jeta në shkollë

Hipotezat 1. Pasiguria në shkollë ndikohet nga variablat demografike.

Studimi ka marrë në konsideratë faktorët të cilët mund të kenë influencuar sigurinë në shkollë, përmes pyetjes hulumtuese se “Cilët janë faktorët që ndikojnë në pasigurinë e nxënësve në shkollë?”

Fillimisht nxënësit janë pyetur për mungesa në shkollë për shkak se mund të jenë ndjerë të paigurtë. Figura 6(apendiks) tregon shpërndarjen e përqindjeve për pyetjen “A keni bërë mungesa në shkollë gjatë vitit të fundit shkollor si pasojë e pasigurisë në shkollë apo rrugës për në shkollë?”

Rezultatet tregojnë se 75.1% (N = 789) kanë raportuar të mos kenë munguar gjatë vitit të fundit shkollor për shkak se janë ndier të pasigurt, ndërsa 24.9%(N = 261) kanë raportuar të kenë munguar për shkak se janë ndier të pasigurt në shkollë apo rrugës për të ardhur në shkollë.

Hi katror testi tregon se nuk ka dallime të rëndësishme në shpërndarjen e përqindjeve të mungesës në shkollë gjatë vitit të fundit shkollor si pasojë e pasigurisë sipas gjinisë (χ^2 (1) = 1.2, p = .286). Në totalin e nxënësve që i janë përgjigjur pozitivisht kësaj pyetjeje, nuk kemi dallime brenda gjinive.

Rezultatet brenda gjinisë tregojnë se 76.6% (N = 425) e vajzave janë përgjigjur “Jo” dhe 23.4% (N = 130) e vajzave të intervistuar kanë raportuar mungesa në shkollë për shkak të pasigurisë dhe 73.5% (N = 364) e djemve janë përgjigjur “Jo” dhe 26.5% (N = 131) e djemve të intervistuar kanë pasur mungesa për të njëjtin shkak.

Gjithashtu janë gjetur dallime të rëndësishme në shpërndarjen e mungesave nga pasiguria sipas vendbanimit ($\chi^2 (1) = 5.1, p = .02$). Në totalin e nxënësve që janë përgjigjur pozitivisht, kemi më shumë nxënës nga qyteti të cilët kanë raportuar mungesa gjatë vitit të fundit shkollor për shkak të pasigurisë 77.8% (N = 200) sesa nga fshati që janë prezantuar me 22.2% (N = 57).

Rezultatet brenda vendbanimit tregojnë se 76.6% (N = 656) e nxënësve që jetojnë në qytet janë përgjigjur “Jo” dhe 23.4% (N = 200) e nxënësve që jetojnë në qytet kanë raportuar mungesa në shkollë për shkak të pasigurisë. Ndërsa nxënësit me banim në fshat kanë raportuar 68.7% (N = 125) “Jo” mungesa dhe 31.3% (N = 57) janë përgjigjur “Po”.

Rezultatet tregojnë se në total kemi më shumë nxënës që jetojnë në qytet (19%) të kenë munguar për shkak të pasigurisë sesa nxënësit që banojnë në fshat (5.4%).

Tabela 4

Të dhënat në lidhje me vendbanimin

		<i>Familja juaj jeton në</i>		
		<i>Qytet</i>	<i>Fshat</i>	<i>Total</i>
<i>Po</i>	<i>N</i>	200	57	257
	<i>% në rreshta</i>	77.8%	22.2%	100.0%

		% në kolonë	23.4%	31.3%	24.8%
Gjatë vitit të fundit a keni		% e totalit	19.3%	5.5%	24.8%
munguar për shkak se jeni	Jo	N	656	125	781
ndier i pasigurt në shkollë apo		% në rreshta	84.0%	16.0%	100.0%
rrugës për në shkollë		% në kolonë	76.6%	68.7%	75.2%
		% e totalit	63.2%	12.0%	75.2%

Rezultatet në tabelën 4(apendiks) tregojnë se nxënësit që kanë bërë mungesa në shkollë për shkak të pasigurisë kanë raportuar dallime në mesataren e të ardhurave, nxënësit që kanë munguar kanë mesatare më të ulët të të ardhurave ($M = 299$ euro, $SD = 310$), krahasuar me ata që nuk kanë munguar ($M = 400.1$ euro, $SD = 352$). Dallime të rëndësishme janë gjetur edhe në numrin e anëtarëve të familjes, ku nxënësit që kanë munguar vijnë nga familje me numër më të madh të anëtarëve se ata që nuk kanë munguar. Gjithashtu, nxënësit që kanë munguar vijnë nga klasa me më pak nxënës të shkëlqyer në klasë dhe me më shumë nxënës të dobët në klasë.

Tabela 5

Të dhënat rreth arsyeve të mungesave

<i>Shkaktarët për mungesa në vitin e fundit për shkak të pasigurisë</i>	<i>%</i>	<i>Nr.</i>
Fëmijët më kërcënonin, ose më goditnin në rrugën time për në shkollë	1% (12)	
Njerëz të rritur më kanë kërcënuar, ose më kanë goditur në rrugën	1.7% (21)	

time për në shkollë

Ka banda në rrugën time për në shkollë 3.6%(44)

Fëmijët në shkollë rregullisht bënin shaka me mua 1.5%(19)

Fëmijët në shkollë rregullisht më kërcënonin 1.3%(16)

Kisha frikë se një nxënës në shkollë do të më godiste 2.8%(34)

Një mësues në shkollën më thërriste, budalla apo dembel apo fjalë të tjera 3.4%(42)

tjera

Një mësues në shkollë më ka kërcënuar 1.5%(19)

Kisha frikë se një mësues në shkollë do të më rrihte 1.3%(16)

Ka grupe në shkollë ose në afërsi të shkollës 1.9%(24)

Nxënësit e tjerë në shkollë bëjnë komente seksuale për mua 0.9%(11)

Nxënësit e tjerë në shkollë përpiqen që me mua të bëjnë ngacmime 1%(12)

seksuale

Një mësues në shkollë bën komentet seksuale për mua 1.3%(16)

Një mësues në shkollë përpiqet të bëjë me mua ngacmime seksuale 1.0%(12)

Në tabelën 7 (në shtojcën e punimit) shihet se për vlerat ndonjëherë apo shpesh, tregohet se ngjarja më e shpeshtë e ndodhur në mjedisin e shkollës nga nxënësit është raportuar “përdorimi i fjalëve fyese” 47.4% (N = 483); “shtyrja mes nxënësve” me 45.8% (N = 467) nxënës; “përqeshur pas shpine” 44.5% (N = 454). Raportimin më të ulët e kanë dhënë për ngjarjet “grisur rrobat e trupit” 5.6% (N = 57) nxënës ta kenë përjetuar këtë eksperiencë ndjekur nga “pështyrë” 6.8% (N = 69) nxënës. Nxënësit kanë raportuar se 14.9% (N =

153) nxënës të jenë kërcënuar në mjedisin shkollor dhe po ashtu 14.2% (N = 144) nxënës të kenë përjetuar marrjen e parave të tyre nga nxënës të tjerë.

Përjetimi i ngjarjeve të cilat shkaktonin pasiguri në ambientin e shkollës sipas gjinisë, ka treguar se djemtë kanë përjetuar kërcënim ($\chi^2(2)= 13.2$, $p=.001$; $M > F$), të kenë marrë shuplaka (NS), pickuar ($\chi^2 (2)= 11.7$, $p=.001$), shqelmuar ($\chi^2 (2)= 12.3$, $p=.001$; $M > F$), shkruar në rrobat e trupit fjalë pa lidhje ($\chi^2 (2)= 17.2$, $p=.001$; $M > F$), thirrur me fjalë fyese ($\chi^2 (2)= 5.2$, $p=.020$; $M > F$), grisur librat apo fletoret (NS), ndërsa vajzat kanë raportuar në ngjarjet si shtyrje (NS), marrje të sendeve personale (NS), pështyrë (NS), marrë ushqimin ($\chi^2 (2)= 14.1$, $p=.001$; $F > M$), marrje të parave(NS), përqeshur pas shpine (NS).

Pyetësi i ngjarjeve që shkaktonin pasiguri në shkollë është trajtuar si variabël e vazhdueshme për të vlerësuar shkallën e pasigurisë së përgjithshme. Meshkujt kanë raportuar vlera më të larta të mesatares (MA = 3.7, DS = 3.1) përkundrejt vajzave (MA = 3.4, DS = 3.1). Vlerat e përfituara nga testi-t kanë qenë $t(925) = -1.5$, $p = .117$ (NS). Edhe pse kemi gjetur dallime në shpërndarjen e përjetimit të ngjarjeve që shkaktojnë pasiguri tek nxënësit, duke qenë se vlerat e $p = .05$ janë përcaktuar si kufij të sinjifikancës, mund të rezultojë se dallimi i raportimit të vlerave të mesatares në pasigurinë në shkollë nuk ka arritur sinjifikancën, kështu që dallimet e fituara midis meshkujve dhe femrave nuk janë të rëndësishme.

Analiza e testit-T, është përdorur për të testuar dallimet e rëndësishme në raport me përjetimin e ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë me vendbanimin. Nxënësit, si nga fshati dhe nga qyteti, nuk kanë raportuar dallime të rëndësishme në këtë shkallë $t (917) =$

.061, $p = .952$). Duke qenë se vlerat e p -s i afrohen 1, mund të themi se përjetimi ka qenë i njëjtë, si për nxënësit nga fshati dhe për ata nga qyteti.

Analiza e variancës njëkahëshe ANOVA, është zhvilluar për të parë nëse ka lidhshmëri në mes përjetimit të ngjarjeve që rrisin pasigurinë me moshën e nxënësve. Mesatarja e raportimit të përjetimit të ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë është gjetur të mos kenë dallime të rëndësishme përmes moshës së nxënësve të përfshirë në hulumtim ($p = .116$)

Tabela tregon ANOV-ën dykahëshe (2×7) gjinia x mosha e fëmijës që nuk ka raportuar efekt interaksioni midis këtyre dy variablave me përjetimin e ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë ($F(5) = 1.3$, $p = .223$).

Tabela 9

Shpërndarja e mesatares dhe devijimit standard për ngjarjet në mjedisin e shkollës që rrisin pasigurinë si variabël e vazhdueshme e raportuar nga nxënësit sipas gjinisë dhe grupmoshave

Mosha e nxënësve në vite	Gjinia e fëmijës	MA	SD	N
12	Femër	3.4	3.5	68
13	Femër	3.2	3.3	87
	Mashkull	4.7	3.4	54
14	Femër	4.0	3.5	75
	Mashkull	3.7	3.0	117
15	Femër	3.3	2.9	86
	Mashkull	3.3	3.0	74
16	Femër	3.0	2.5	46

17	Mashkull	3.5	3.0	83
	Femër	3.4	2.9	51
18	Mashkull	3.7	3.2	70
	Femër	3.2	2.9	69
	Mashkull	3.8	3.6	47
	Femër	3.4	3.1	482

Për të parë lidhshmërinë mes përjetimit të ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë me të ardhurat në familje, numrin e anëtarëve në familje si dhe edukimin e prindërve, u zhvillua analiza njëkahëshe e ANOVA-s. Rezultatet kanë treguar se nuk janë observuar dallime në raportimin e mesatares së përjetimit të ngjarjeve me numrin e anëtarëve të familjes $F(901) = .409$, $p = .383$), të ardhurat në familje ($F(878) = .719$, $p = .781$), edukimin e babait ($F(878) = 1.1$, $p = .108$) dhe edukimin e nënës ($F(877) = .97$, $p = .433$).

Pas kategorizimit të të ardhurave sipas GDP-së në Kosovë, edhe pse kategoria 500-750 ka treguar mesatare më të lartë të përjetimit të ngjarjeve që rrisin pasigurinë, nuk ka ndryshime të rëndësishme sinjifikante në mes kategorive të të ardhurave (Figura 8)

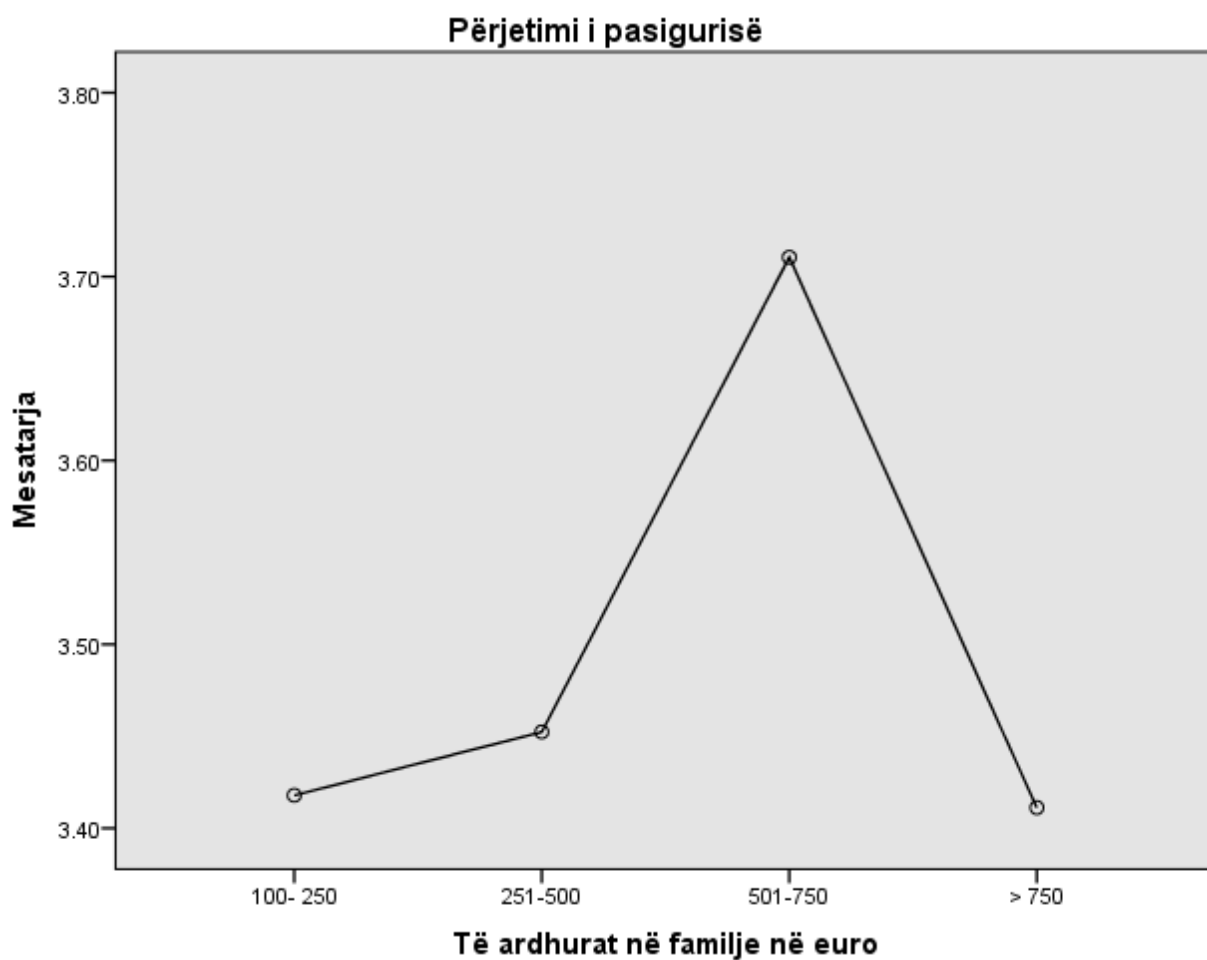


Figura 8. Rezultatet e ANOVA-s për përjetimin e ngjarjeve që rrisin pasigurinë sipas të ardhurave të kategorizuara

Testi-T është përdorur për të përcaktuar se mesatarja e raportimit të përjetimit të ngjarjeve që rrisin pasigurinë nga nxënësit ndryshon, varësisht nga statusi i shkollës. Mesatarja e raportimit nga nxënësit në shkollat publike ka qenë më e ulët ($M = 3.4$, $SD =$

3.2) sesa e nxënësve nga shkollat private ($M = 4.2$, $SD = 2.8$) [$t(925) = -3.07$, $p = .002$].

Ne mund të jemi 95% të sigurt që ndryshimet e vërteta janë në mes $CI = \{-1.3 \text{ dhe } -.294\}$

Është përdorur ANOVA e dyfishtë (2×2) për të testuar nëse gjinia dhe statusi i shkollës kanë ndikim në përjetimin e ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë. Gjinia nuk ka efekt $F(1) = 2.8$, $p = .094$, por statusi i shkollës ka efekt $F(1) = 8.1$, $p = .005$. Nuk është gjetur efekt interaksioni ndërmjet këtyre dy variablave $F(1) = 1.1$, $p = .299$.

ANOVA dykahëshe është përdorur për të testuar ndikimin e statusit të shkollës me vendbanimin në përjetimin e ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë. Rezultatet kanë treguar se efekti i statusit të shkollës e humb sinjifikancën në kombinim me vendbanimin dhe nuk fitohet ndonjë efekt interaksioni me vendbanimin ($F(1) = .239$, $p = .625$)(Figura 9, apendiks)

Testi-T është performuar për të përcaktuar nëse mesatarja e raportuar mbi përjetimin e ngjarjeve që rrisin pasigurinë nga nxënësit ndryshon varësisht nga koha kur zhvillohet mësimi. Tek nxënësit që e vijojnë shkollën paradite pasiguria është më e lartë ($M = 3.7$, $SD = 3.1$) sesa tek nxënësit që vijojnë shkollën pasdite ($M = 3.0$, $SD = 3.1$), $t(925) = 2.62$, $p = .009$. Ne mund të jemi 95% të sigurt që ndryshimet e vërteta në mesatare janë në mes $CI = (-.17, 1.19)$

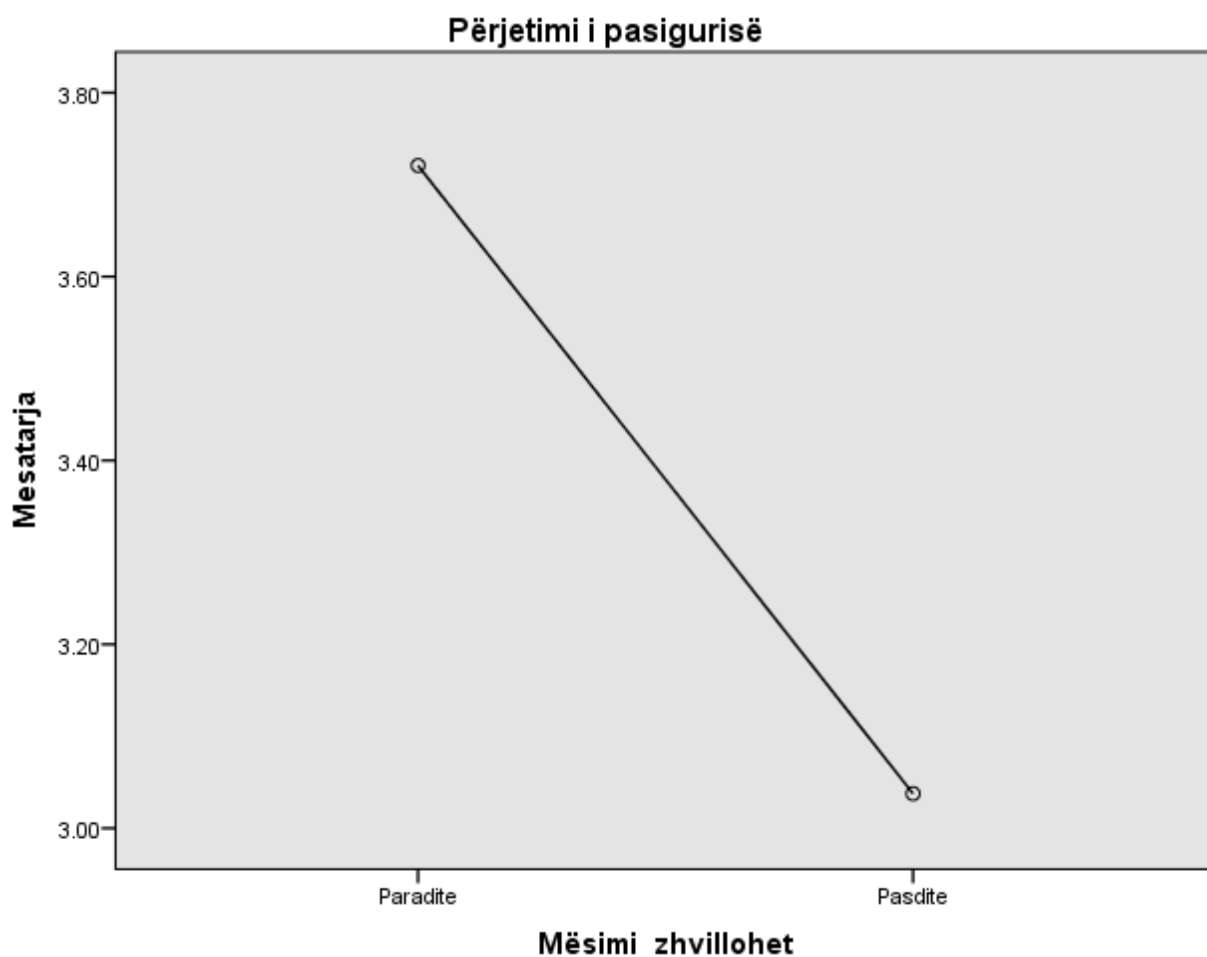


Figura 10. Shpërndarja e mesatares së përjetimit të ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë me kohën e vijimit të mësimin në shkollë

Korrelacioni i Pearsonit është përdorur për të testuar nëse ka lidhshmëri në mes përjetimit të ngjarjeve në shkollë me numrin e nxënësve në një klasë, numrin e nxënësve të

shkëlqyer si dhe numrin e nxënësve të dobët në klasë. Nuk është gjetur lidhshmëri në mes numrit të nxënësve në klasë me përjetimin e ngjarjeve ($r = .062$, $p = .061$), ndërsa korrelacion pozitiv është gjetur në mes numrit të nxënësve të shkëlqyer me sigurinë, sa më shumë nxënës të shkëlqyer në klasë, më shumë përjetim të ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë ($r = .078^*$, $p = .021$). Korrelacioni, edhe pse është pozitiv, është i dobët. Nuk është gjetur lidhshmëri e numrit të nxënësve të dobët me raportimin e totalit në pyetësorin e jetës në shkollë (Tabela 10).

Tabela 10

Rezultatet e korrelacionit të pearsonit në mes përjetimit të ngjarjeve që shkaktojnë pasiguri me variablat e numrit të nxënësve në një klasë, nxënësve të shkëlqyer dhe nxënësve të dobët

	Koeficienti i korrelacionit r	Siguria
	Probabiliteti/Sinjifikanca p	
	R	-.023
Sa nxënës jeni në një klasë	P	.477
	N	931
	R	.078*
Sa nxënës të shkëlqyer ka klasa juaj	P	.021
	N	992
	R	-.030
Sa nxënës të dobët ka klasa juaj	P	.422
	N	879

Shënim r - koeficienti i Pearsonit, p – koeficienti i sinjifikancës

5.3. Shkalla e viktimizimit

Hipoteza 2. Viktimizimi në shkollë ndikohet nga variablat demografike

Nxënësit u janë përgjigjur pyetjeve nëse kanë përjetuar viktimizim nga nxënësit e tjerë në shkollë. Në shkallën e viktimizimit është raportuar një mesatare prej $MA = 4.1$, $DS = 6.2$. Testi-T është përdorur për të parë dallimet në raportimin e mesatares së shkallës së viktimizimit me gjininë e nxënësit. Mesatarja e raportuar në djem ka qenë më e lartë ($MA = 4.3$, $DS = 6.5$) sesa në vajza ($MA = 3.8$, $DS = 6.0$), por ky dallim nuk e ka arritur sinjifikancën statistikore ($t(949) = -1.13$, $p = .258$).

ANOVA njëkahëshe për shkallën e viktimizimit me moshën e nxënësve ka gjetur ndryshime sinjifikante në variancën e viktimizimit përmes moshave të nxënësve të përfshirë në këtë hulumtim ($F(6) = 2.1$, $p = .042$). Nxënësit e moshave 12 vjeç ($MA = 5.1$, $DS = 9.6$), 14 vjeç ($MA = 5.1$, $DS = 6.6$) kanë mesatare më të lartë se nxënësit e moshave 17 vjeç ($MA = 3.7$, $DS = 6.6$) dhe 18 vjeç ($MA = 2.9$, $DS = 5.1$). Në analizën Post hoc, duke përdorur korreksionin e Bonferonit është gjetur se dallimi sinjifikant është përcaktuar nga dallimi sinjifikant në mes moshës 14 vjeç me moshën 18 vjeç.

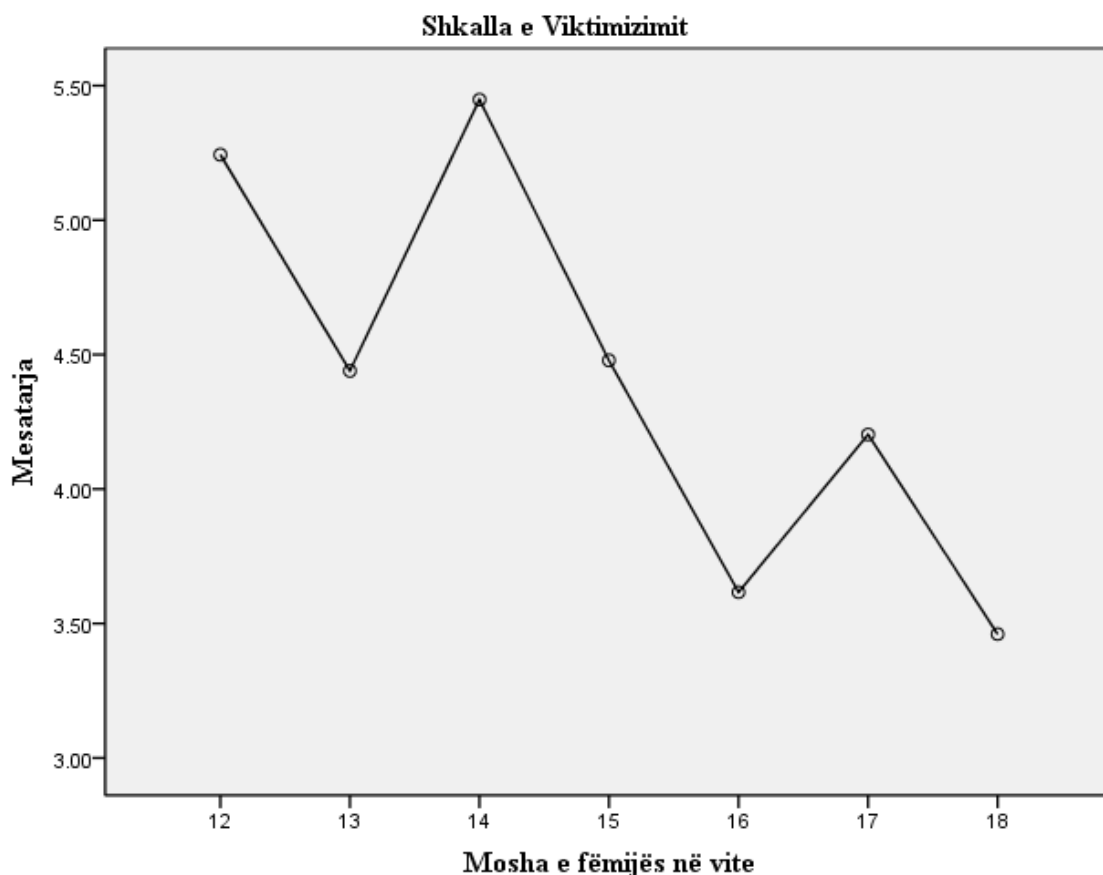


Figura 11. Raportimi i shkallës së viktimizimit me moshën e fëmijës

Është përdorur ANOVA e dyfishtë (2 x 6) për të testuar nëse gjinia dhe moshë e fëmijës kanë ndikim në përjetimin e viktimizimit. Gjinia nuk ka treguar efekt $F(1) = .003$, $p = .953$, po ashtu edhe moshë $F(6) = 1.8$, $p = .081$. Nuk është gjetur efekt interaksioni në mes këtyre dy variablave $F(6) = .952$, $p = .457$, $\eta^2 = 0.006$. Analiza e Testit-T nuk ka gjetur dallime të rëndësishme në shpërndarjen e mesatares së shkallës së viktimizimit në raport me vendbanimin e nxënësve ($t(1029) = 1.02$, $p = .250$). Nxënësit e qytetit kanë raportuar mesatare më të lartë në shkallën e viktimizimit ($MA = 4.2$, $SD = 9.4$), krahasuar me nxënësit që jetonin në fshat ($MA = 3.6$, $DS = 5.4$). Nuk është gjendur efekt interaksioni në

mes gjinisë dhe vendbanimit ($F(1) = 2.6, p = .105, \eta^2 = 0.003$) me shkallën e viktimizimit (Tabela 11, apendiks). Nuk është gjetur gjithashtu ndonjë efekt i të jetuarit në qendër të qytetit apo në periferi me shkallën e viktimizimit ($F(1) = 1.2, p = .277$).

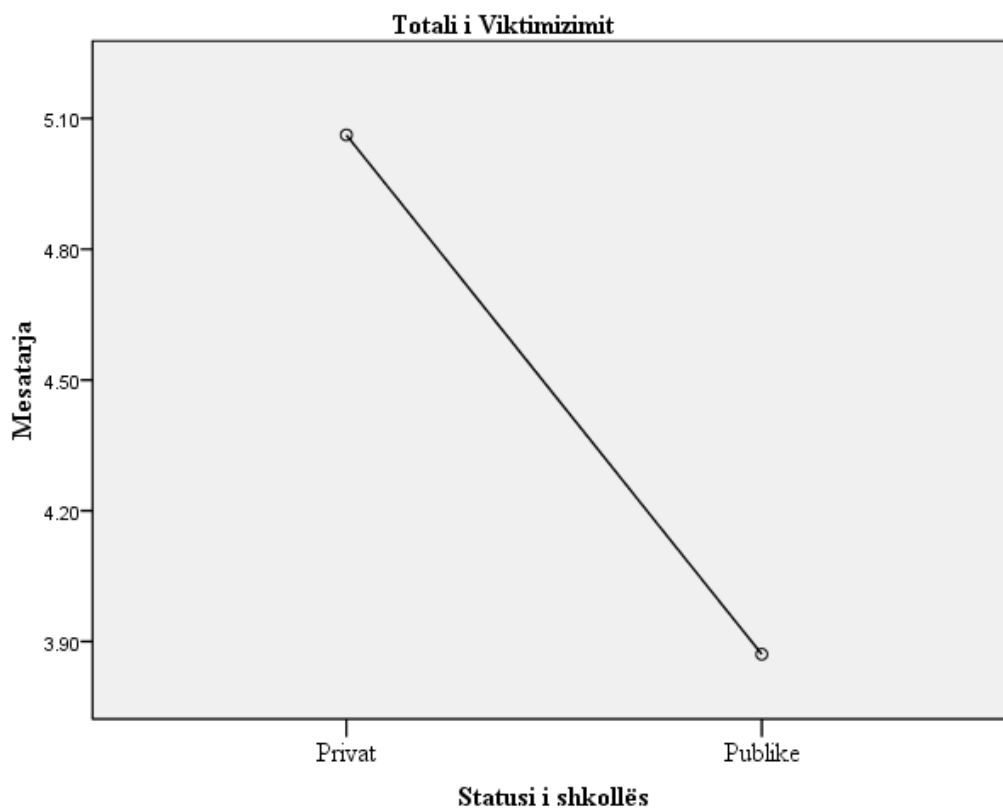


Figura 12. Raportimi i mesatares së shkallës së viktimizimit me statusin e shkollës

Në Figurën 12 janë raportuar të dhënat e Testit-T. Testi-T është performuar për të krahasuar mesataren e raportimit të nxënësve në totalin e grupit të nxënësve që vijonin shkollën private me ata që vijonin shkollën publike. Rezultatet e Testit-T tregojnë se dallimi në mes këtyre dy grupeve është sinjifikant ($t(949) = -2.3, p = .025$). Nxënësit që

vijojnë shkollat private kanë raportuar mesatare më të lartë të viktimizimit ($MA=5.1$, $DS=6.1$), krahasuar me nxënësit që vijojnë shkollat publike ($MA=3.8$, $DS=6.6$).

Rezultatet tregojnë se fëmijët që vijojnë shkollën private dhe vijnë nga qyteti kanë shkallë më të lartë të viktimizimit ($MA = 5.4$, $DS=6.9$). Sëra ata që vijnë nga fshati ($MA = 2.9$, $DS = 4.7$), ndërkohë që të fëmijët që vijnë nga shkollat publike nuk shihen dallime në raportimin e mesatares në viktimizim. Duke përdorur modelin linear të përgjithshëm nuk kemi gjetur efekt interaksioni në mes këtyre dy variablave ($F(1) = 3.1$, $p = .083$). Tabela 12 (në shtojcën e punimit) përshkruan mesataret e shkallës së viktimizimit si dhe devijimin standard për vendbanimin me statusin e shkollës.

ANOVA dykahëshe (2×5) është përdorur për të parë efektet e edukimit të babait dhe nënës në raportimin e variancës së viktimizimit. Të dy këto variabla, edukimi i babait ($F(1) = 2.2$, $p = .048$, $\eta^2 = 0.012$) dhe edukimi i nënës ($F(1) = 4.4$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.025$), janë gjetur të kenë efekt sinjifikant në variancën e viktimizimit. Analiza Post hoc, duke përdorur korrektimin sipas Bonferonit për edukimin e babait me shkallën e viktimizimit, nuk ka gjetur dallime të rëndësishme në aspektin statistikor, kur ka krahasuar grupet mes vete.

Tabela 13

Raportimi i mesatares së shkallës së viktimizimit me edukimin e babait

Edukimi i babait	MA	DS
Fillor	3.4	5.7
I mesëm	3.8	5.6

I lartë	5.6	9.1
Fakultet	4.7	6.6
Master	4.3	6.1
Doktoraturë	1.8	2.6
Total	4.1	6.3

Bonferoni për edukimin e nënës ka treguar se dallimet sinjifikante në raportimin e viktimizimit janë gjetur te nxënësit që kanë nënën me fakultet ($M = 5.4$, $DS = 7.4$), krahasuar me ato me edukim fillor ($M = 3.4$, $DS = 5.5$) dhe të mesëm ($M = 3.6$, $DS = 5.1$).

Është përdorur korrelacioni i Pearsonit për të parë nëse ka ndonjë lidhshmëri në mes shkallës së viktimizimit me numrin e nxënësve të shkëlqyer në klasë dhe po ashtu me numrin e nxënësve të dobët në klasë. Koeficienti i korrelacionit në mes viktimizimit dhe numrit të nxënësve të shkëlqyer i përfituar ($r = -.014$) është numër negativ, duke treguar që me rritjen e numrit të nxënësve të shkëlqyer ulet shkalla e raportimit të viktimizimit. Shkalla e korrelacionit është gjetur e dobët dhe jo sinjifikante. Ndërkohë është fituar korrelacion pozitiv ($r = .075$) në mes numrit të nxënësve të dobët me shkallën e raportimit të viktimizimit. Rezultatet tregojnë se sa më shumë nxënës të dobët të ketë në klasë, aq më i lartë është raportimi në shkallën e viktimizimit dhe se kjo lidhshmëri ka arritur sinjifikancë statistikore ($p = .04$), duke treguar që kjo lidhshmëri nuk është e rastësishme.

Për të testuar se si shkalla e viktimizimit është raportuar nga nxënësit që kanë bërë mungesa në shkollë për shkak se janë ndier të pasigurt rrugës për të shkuar në shkollë apo në shkollë nga ata që nuk kanë bërë mungesa, është përdorur Testi-T.

Rezultati e Testi-T është gjetur siqifikant $t(949) = 3.7$, $p = .003$. Ky studim ka gjetur se ka dallime të rëndësishme në raportimin e shkallës së viktimizimit, pasi ajo ka qenë më e lartë ndër nxënësit të cilët kanë munguar në shkollë për shkak se janë ndier të pasigurt ($MA = 5.4$, $DS = 8.4$) sesa nxënësit të cilët nuk kanë raportuar mungesa ($MA = 3.6$, $DS = 5.4$), nga pasiguria në shkollë.

Tabela 14

Rezultatet e Testit-T për shkallën e viktimizimit me mungesën në shkollë për shkak të pasigurisë

Variabla	A keni në munguar për shkak të pasigurisë në shkollë						
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Shkalla e Viktimizimit	3.75	949	.003	5.4	8.4	3.6	5.4

5.4. Masat ndaj dhunës në shkollë

Hipoteza 3. Masat e ndërmarrura nga shkolla ndikojnë në shkallën e viktimizimit.

Në tabelën 16 janë dhënë rezultatet e mesatares dhe devijimit standard në raport me masat që merren në shkollë, nëse një nxënës kryen veprime të dhunshme në shkollë. Rezultatet tregojnë se mesataren më të lartë e kanë masat e marra nga drejtuesit dhe arsimtarët në shkollë, ndërsa masat nga policia janë më të ulëta.

Tabela 16

Mesatarja dhe devijimi standard për masat që merren në shkollë për parandalimin e sjelljeve të dhunshme

	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>MA</i>	<i>DS</i>
Masa ndaj nxënësit	6.00	30.00	16.4	5.2
Administrata dhe mësuesit	6.00	30.00	17.8	4.9
Policia	4.00	20.00	9.09	3.6

Ndërrimi i klasës së nxënësit që ka kryer veprime të dhunshme nuk është option i preferuar për ndëshkim si dhe përjashtimi nga shkolla në shkollat private. Ndërkaq opsioni më pak i përdorur në shkollat publike është ndërrimi i klasës dhe largimi nga shkolla për një kohë të caktuar. Thyerja e notës në sjellje duket masa më e preferuar si për shkollën publike dhe për atë private(figura 14, apendiks).

Figura 15 tregon që si në shkollat private dhe ato publike nuk ka një qëndrim të qartë ndaj nxënësve të cilët kryejnë veprime të dhunshme brenda shkollës. Rezultatet tregojnë që nxënësit të cilët kryejnë veprime të dhunshme, sipas opinionit të bashkëmoshatarëve, nuk ndëshkohen, por në pjesën më të madhe injorohen apo nuk merren masa.

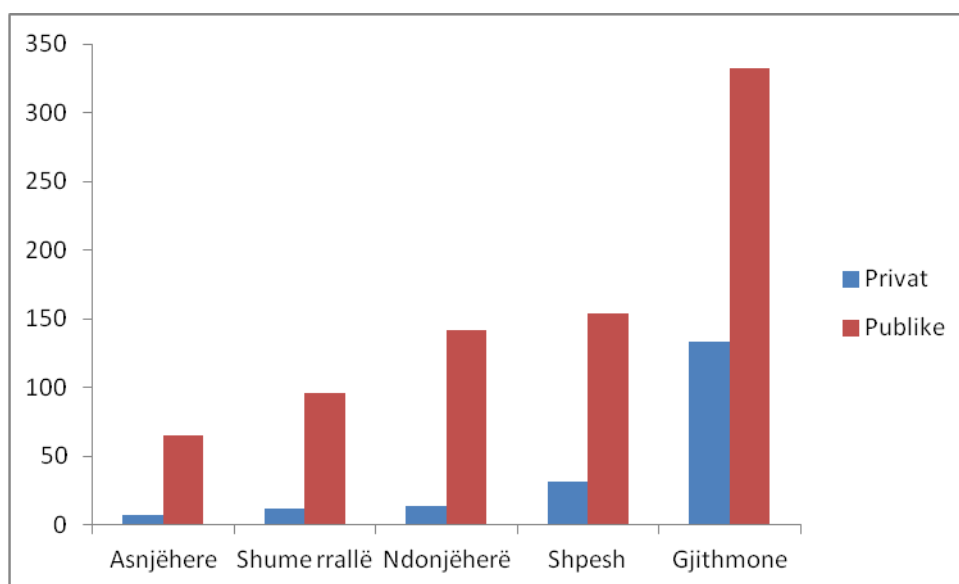


Figura 15. Shpërndarja e përqindjeve të injorimit të sjelljeve të dhunshme me statusin e shkollës

Në shkollat publike kodi i sjelljes nuk duket të jetë dhe aq i fortë sa në shkollat private. Në shkollat publike kemi 20.8% të nxënësve që raportojnë se nuk ka kod të sjelljes në shkollat e tyre. Ndërkaq në shkollat private, kodi i sjelljes perceptohet të jetë i fortë nga 69.6% e nxënësve.

Figura 17 tregon se nxënësit në shkollë nuk kanë qenë të sigurt për praninë e policëve në mjediset e shkollës, pasi 18.6% (N = 196) kanë raportuar prani të policit gjithmonë, 17.7% (N = 187) ta kenë parë shpesh, 19.2% (N = 203) ndonjëherë, 15.8% (N = 167), shumë rrallë dhe 8.9% (N = 94) nuk kanë parë polic në mjediset e shkollës. Shkollat private kanë raportuar më shumë vizita dhe prani të policisë në mjedisin e shkollës.

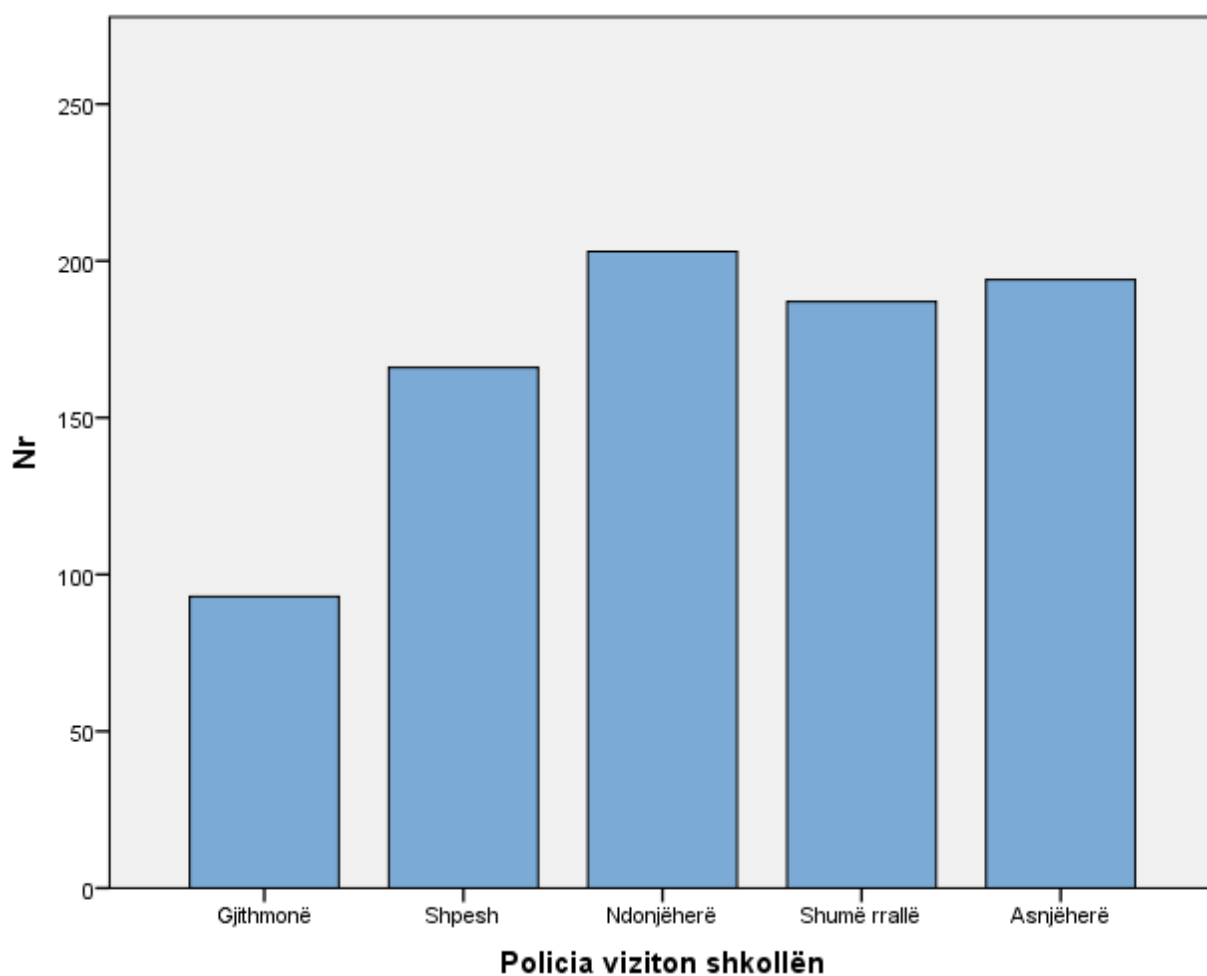


Figura 17. Shpërndarja e numrit të respondentëve për pyetjen mbi praninë e policisë në shkollë

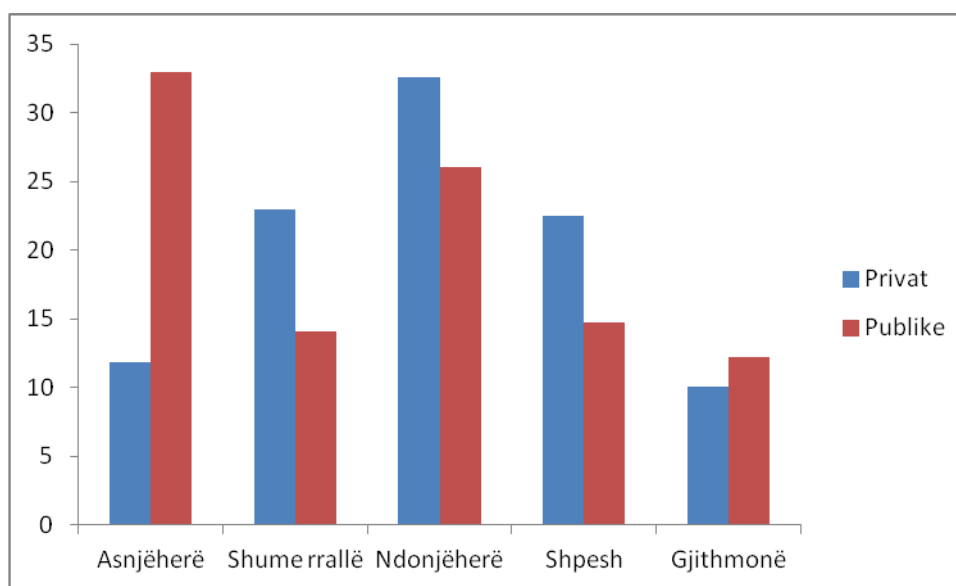


Figura 18. Shpërndarja e përqindjeve për Prindërit përfshihen në aktivitetet e shkollës me statusin e shkollës

Figura 18 tregon se 12.2% (N = 82) e nxënësve nga shkollat publike kanë raportuar që prindërit përfshihen në aktivitetet e shkollës dhe 10.1% (N = 10) nga shkollat private. Gjithashtu kemi një përqindje të lartë të nxënësve nga shkollat publike 33% (N = 225) të cilët raportojnë se prindërit e tyre nuk janë të përfshirë në aktivitetet e shkollës, ndërkohë që numri i nxënësve të shkollës private është më i vogël 11.8% (N = 28). Dallimi i shpërndarjes së përqindjeve të përgjigjeve rreth përfshirjes së prindërve në aktivitetet e shkollës në raport me statusin e shkollës ka qenë sinjifikant ($\chi^2(4) = 37.3$, $p = .001$).

Tabela 17

Shpërndarja e përqindjeve për organizimin e Projekte kundër dhunës me statusin e shkollës

Statusi i shkollës

		<i>Publike</i>	<i>Private</i>
Projekte kundër dhunës	Asnjëherë	31.8%(208)	29.1%(52)
	Shumë rrallë	19.5%(128)	21.8%(39)
	Ndonjëherë	22.9%(150)	23.5%(42)
	Shpesh	13.7%(90)	13.4%(24)
	Shumë shpesh	12.1%(79)	12.3%(22)

Nxënësit për pyetjen nëse ka në shkollën e tyre projekte mbi dhunën në shkollë, nuk kanë treguar dallime të rëndësishme statistikore $\chi^2(4) = .721$, $p = .776$) në raport me statusin e shkollës.

5.5. Lidhshmëria e viktimizimit me shkallët e tjera

Hipoteza 4. Shkalla e viktimizimit ndikohet nga masat e marrura në shkollë.

Shkalla e viktimizimit është shikuar në raport me disa variabla të konsideruara në këtë studim. Figura në vazhdim, tregon analizën ANOVA për shkallën e viktimizimit me mosmarrjen e masave në shkollë për veprimet e dhunshme. Nxënësit të cilët kanë raportuar se nuk injorohen asnjëherë veprimet e dhunshme; MA = 3.1 (DS = 4.9); shumë rrallë (MA = 4.5, DS = 5.9); ndonjëherë (MA = 4.9, DS = 6.9); shpesh (MA = 6.1, DS = 8.4); shumë shpesh (MA = 5.6, DS = 9.1).

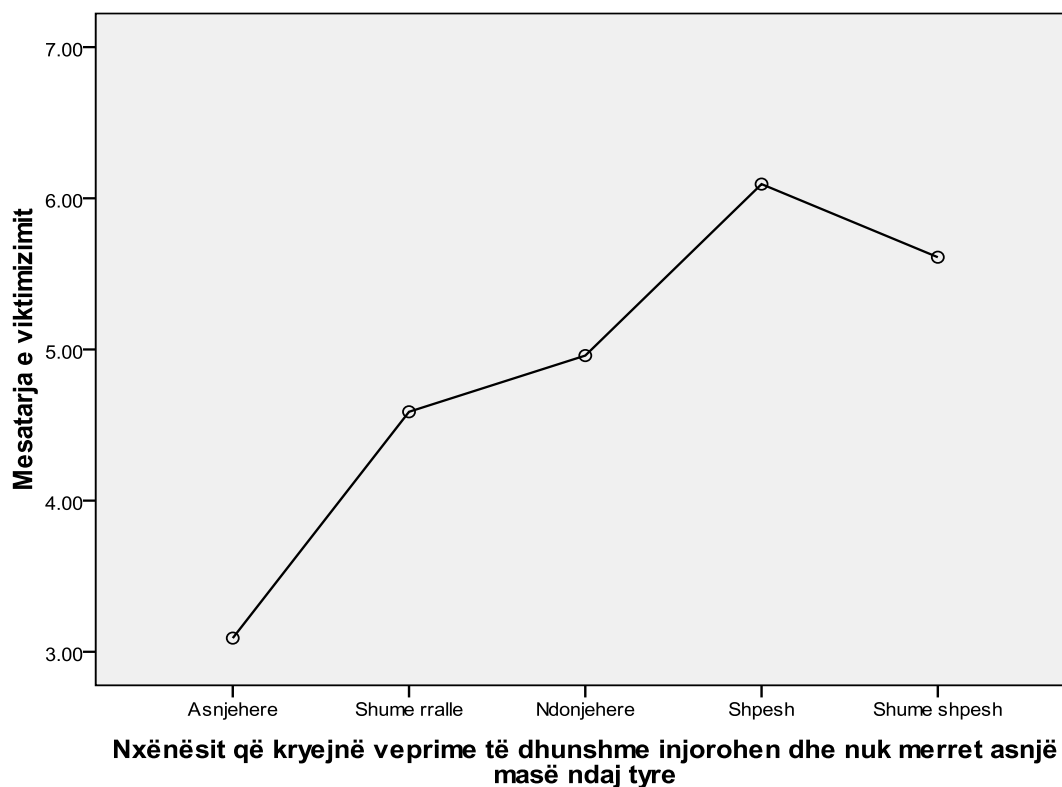


Figura 19. Raportimi i shkallës së viktimizimit me a merren masa ndaj sjelljeve të dhunshme

Mosmarrja e masave dhe injorimi i nxënësve që kryejnë veprime të dhunshme ka treguar të ndikojë në mesataren e viktimizimit të raportuar nga nxënësit. Ky dallim është gjetur të jetë statistikisht i rëndësishëm ($F(4) = 7.06$, $p = .001$, $\eta^2 = .030$). Në analizën post hoc, duke përdorur korrektimin sipas Bonferonit, dallimi sinjifikant është gjetur në mes nxënësve që kanë raportuar mosinjorim ($MA = 3.1$, $DS = 4.9$), me injorimin shpesh ($MA = 6.1$, $DS = 8.4$) dhe atij shumë shpesh ($MA = 5.6$, $DS = 9.1$). Nga kjo analizë rezulton që nxënësit të cilët kanë raportuar se në shkollën e tyre janë të injoruar shumë shpesh apo shpesh, sjelljet e dhunshme të kenë pasur mesatare më të lartë të viktimizimit.

Prania e oficerëve të policies (Policia viziton shkollën; Rojat e armatosura të sigurisë patrollojnë sallat; Arrestimi i personave të dhunshëm; Një oficer i armatosur i policisë është vendosur në shkollë), nuk janë gjetur të ulin viktimizimin në shkollë ($F(16) = 62.9$, $p = .075$, $\eta = .033$).

Nxënësit të cilët kanë raportuar se policia nuk e viziton shkollën, kanë pasur mesataren më të lartë të viktimizimit ($MA = 4.7$, $DS = 6.6$) sesa ata që janë përgjigjur shumë shpesh ($MA = 3.3$, $DS = 6.2$), por dallimi mes tyre nuk ka qenë i rëndësishëm në aspektin statistikor. Rezultatet tregojnë se vizitat e policisë në shkollë të mos kenë influencuar mesataren e raportimit të viktimizimit (Figura 21, apendiks).

Nga masat e marra nga shkolla shohim se nuk ka dallime në raportimin e mesatareve përmes kategorive të masave të marra nga shkolla për të ndaluar sjelljet e dhunshme në shkollë.

Tabela 18

Përshkrimi i mesatareve dhe devijimeve standarde të shkallës së viktimizimit sipas kategorive të masave që merr shkolla ndaj nxënësve të dhunshëm

	Largim nga shkolla për një kohë të caktuar	Thyerje e notës në sjellje	Përjashtim nga shkolla	Dënim të përkohshë m	Ndërrojnë klasën nxënësit e dhunshëm	Ndërrojnë shkollën nxënësit e dhunshëm
Viktimizimi						

Normal <i>MA(DS)</i>	2.4(1.4)	3.6(1.4)	2.6(1.2)	2.6(1.2)	2.2(1.2)	2.9(1.3)
Mesatar <i>MA(DS)</i>	2.7(1.5)	3.2(1.4)	2.8(1.1)	2.6(1.3)	2.1(1.2)	2.7(1.3)
Anormal <i>MA(DS)</i>	2.4(1.4)	3.1(1.5)	2.9(1.2)	2.6(1.5)	2.1(1.2)	2.7(1.4)

Rezultatet tregojnë se nuk është gjetur ndonjë ndikim në raportimin e viktimizimit me masat e marra nga shkolla si: vizitat e shpeshta të drejtorit; mësuesit mbajnë rregull në klasë, krijojnë një atmosferë pozitive në shkollë, ndjekin nxënësit edhe jashtë mësimi, janë të trajnuar për të zgjidhur konfliktet mes nxënësve.

5.6. Rezultatet: Raportimi i shkaktarëve të dhunës nga nxënësit

Hipoteza 5. Faktorët familjar dhe individual ndikojnë në shfaqjen e sjelljeve të dhunshme.

Figura 22 tregon rezultatet rreth opinionëve të nxënësve se cilët janë shkaktarët e dhunës në shkollë. Grupin e parë të pyetjeve e kanë përbërë arsyet familjare. Nga të gjitha arsyet, dhuna në familje 25.6% (N = 320) është identifikuar si shkaktari kryesor që ndikon në dhunën në shkollë, ndjekur nga “Prindërit abuzivë” 21.4% (N = 268) dhe përdorimi i substancave nga prindërit “me 19.2% (N = 240). Si shkaktarë më pak të vlerësuar nga mësimdhënësit ka qenë “Familja e çorganizuar” 17.6% (N = 220) dhe “Prindërit me sëmundje mendore” 16.03% (N = 200). .

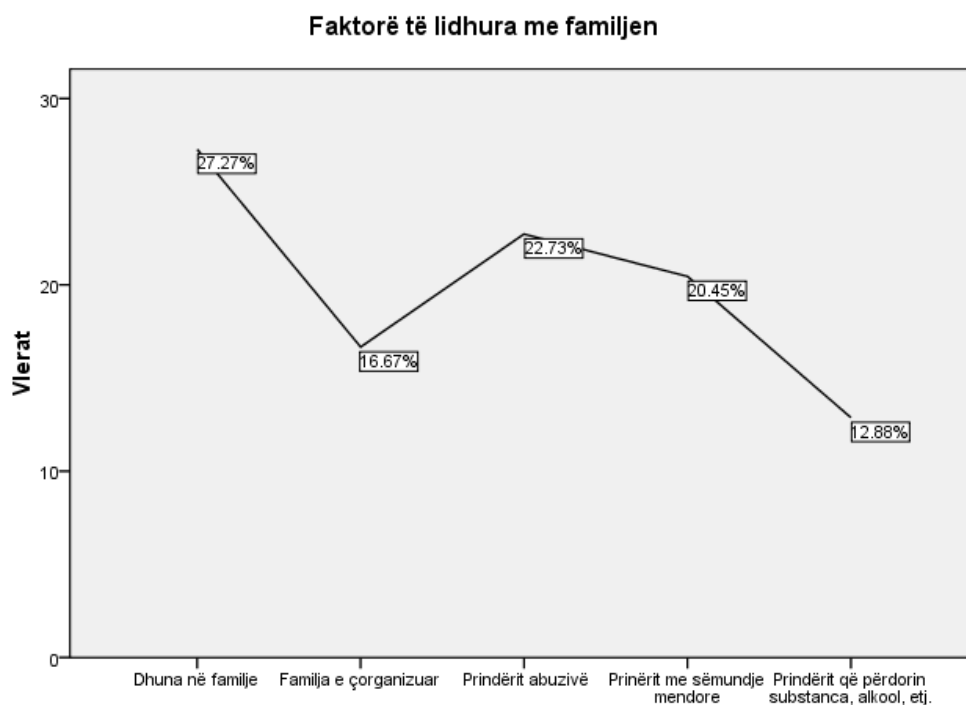


Figura 22. Shpërndarja e përqindjeve të opinionit të nxënësve mbi faktorët familjarë që shpjegojnë sjelljen e dhunshme në shkollë

Gjinia ka influencuar shpërndarjen e përgjigjeve në të gjithë faktorët familjarë në mënyrë sinjifikante.

Tabela 20

Rezultatet e Testit Hi katror për gjininë me faktorët familjarë

		Gjinia e nxënësve		
		Femër		Mashkull
Dhuna në familje	Aspak nuk ndikon	14.2%	<	31.7%
$\chi^2 = 25.4, df = 1, p < .001$	Gjithmonë ndikon	71.6%	>	50.7%

Familja e çorganizuar	Aspak nuk ndikon	14.2%	<	44.0%
$\chi^2 = 50.9$, df = 1, p <.001	Gjithmonë ndikon	67.2%	>	36.0%
Prindërit abuzivë	Aspak nuk ndikon	20.5%	<	43.2%
$\chi^2 = 34.1$, df = 1, p <.001	Gjithmonë ndikon	72.4%	>	43.2%
Prindërit me sëmundje mendore	Aspak nuk ndikon	30.2%	<	46.6%
$\chi^2 = 16.1$, df = 1, p <.001	Gjithmonë ndikon	58.0%	>	37.9%
Prindërit që përdorin substanca, alkool etj.	Aspak nuk ndikon	23.1%	<	44.9%
$\chi^2 = 29.6$, df = 1, p <.001	Gjithmonë ndikon	65.7%	>	39.4%

Ndër shkaktarët e dhunës, të cilët kanë qenë të kategorizuar, rezultatet e studimi kanë konsideruar përgjigjet “gjithmonë ndikojnë” dhe tabela 20 tregon se faktori më shumë i lidhur me shkollën nga nxënësit është vlerësuar mostrajtimi i barabartë i nxënësve në shkollë 26.5% (N = 277), ndjekur nga mungesa e rregullave në shkollë 22.1% (N = 231) dhe mungesa e rojës në shkollë 19.7% (N = 206). Si faktori më pak i vlerësuar është raportuar kur drejtori është i rreptë 14.5% (N = 152) dhe mungesa e rrethojave në shkollë 17.3% (N = 181).

Tabela 21

Shpërndarja e përqindjeve mbi shkaktarët e sjelljeve të dhunshme të lidhura me reagimin e shkollës

	<i>Përgjigjet</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>
Drejtorët e rreptë	152	14.5%
Kur shkolla nuk ka rregulla të qarta	231	22.1%
Kur shkolla i trajton nxënësit në mënyrë të pabarabartë	277	26.5%
Kur shkolla nuk ka rojë	206	19.7%
Kur shkolla nuk ka rrethoja të sigurta	181	17.3%

Mbajtja e armëve si dhe mjeteve të ftohta në shkollë janë raportuar në një shkallë jo të vogël , pasi 11.6 % e nxënësve kanë raportuar mbajtje të armëve në mjedisin e shkollës dhe 26.5% kanë raportuar mbajtjen e mjeteve të ftohta. Rezultatet tregojnë që 27.7% e nxënësve janë shprehur se nuk dinë si të përgjigjen në raport me armëmbajtjen, por dhe 22.3% e tyre kanë dhënë të njëjtën përgjigje edhe për mbajtjen e mjeteve të ftohta.

Nxënësit kanë raportuar armëmbajtjen në shkollë 25.5%(N = 484), ndjekur nga përdorimi i substancave 22.3%(N = 423), si shkaktarë kryesorë, shoqëruar kur ka grupe në shkollë 19.61%(N = 373). Problemet psikologjike janë vlerësuar me 14.5%(N = 279). Grupacionet (8.9%(N = 169) dhe mosmirëkuptimi mes fëmijëve (9.3%(N = 176) si shkaqe më pak të raportuara prej tyre(tabela 22 apendiks).

Tabela 23 tregon se ofendimi i nxënësve është raportuar si shkaktar i parë me 29% (N = 235), ndjekur nga 26.3%, (N = 190), kur mësuesit nuk i mbështesin nxënësit dhe nga mësuesit e pasjellshëm 23.4% (N = 190).

Tabela 23

Shpërndarjen e përqindjeve të përgjigjeve “Plotësisht pajtohem” të nxënësve brenda të gjitha variablave të lidhura me mësimdhënësit

	Përgjigjet	
	N	%
Mësuesit e pasjellshëm	190	23.4%
Kur mësuesit nuk i mbështesin nxënësit	213	26.3%
Kur mësuesit nuk e bëjnë mësimin të pëlqyeshëm për fëmijët	173	21.3%
Kur mësuesit ofendojnë nxënësit	235	29%

Filmat e dhunshëm janë vlerësuar nga nxënësit si arsye të mundshme për të ndikuar në dhunën në shkollë. Nxënësit kanë raportuar ndonjë mendim të qartë rreth ndikimit të filmave të dhunshëm, pasi përqindjet janë shpërndarë pothuajse në mënyrë të barabartë në të gjitha kategoritë e vlerësimit. Vetëm 10.5% besojnë se filmat kanë gjithmonë ndikim, ndërsa 20.9% janë shprehur se nuk mund të kenë ndikim.

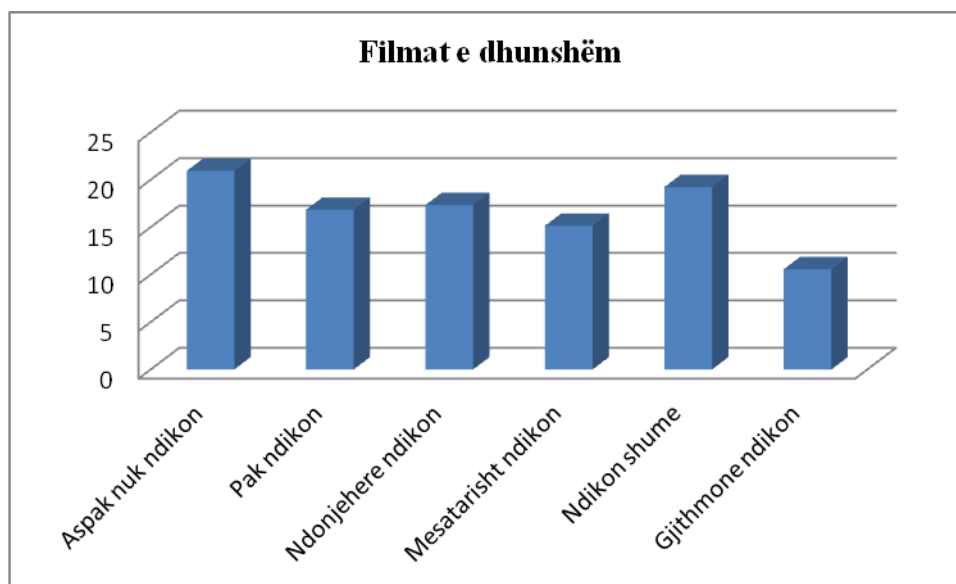


Figura 23. Shpërndarja e përqindjeve për përgjigjet e nxënësve rreth ndikimit të shikimit të filmave të dhunshëm në sjelljen e dhunshme të nxënësve

Dallime të rëndësishme në aspektin statistikor janë gjetur në shpërndarjen e përqindjeve të përgjigjeve në mes vajzave dhe djemve $\chi^2 = 32.6$, $df = 5$, $p < .001$.

Tabela 24

Të Dhënat e krostabuluara në mes gjinisë dhe mendimit që filmat e dhunshëm ndikojnë në sjelljet e dhunshme në shkollë

Filmat e dhunshëm	Gjinia e nxënësve	
	Femër	Mashkull
	% (N)	% (N)
Aspak nuk ndikojnë	15.5%(82)	27.1%(127)

Pak ndikojnë	15.5%(82)	18.1%(85)
Ndonjëherë ndikojnë	16.4%(87)	18.6%(87)
Mesatarisht ndikojnë	18.0%(95)	11.9%(56)
Ndikojnë shumë	22.3%(118)	15.8%(74)
Gjithmonë ndikojnë	12.3%(65)	8.5%(40)

Vajzat mendojnë më shumë se filmat e dhunshëm kanë ndikim në sjelljen e dhunshme sesa djemtë (34.6% > 24.3%).

Dallime të rëndësishme në aspektin statistikor janë gjetur në shpërndarjen e përqindjeve të përgjigjeve në mes vajzave dhe djemve $\chi^2 = 50.6$, $df = 5$, $p < .001$. Vajzat mendojnë më shumë se lojërat e dhunshëm kompjuterike kanë ndikim në sjelljen e dhunshme sesa djemtë.(34.7% > 21.8%)

5.7. Rezultatet nga: Raportimi i mësimdhënësve mbi klimën në shkollë

Hipoteza 6. Reagimi I mësimdhënësve në shkollë ndikohet nga klima e shkollës

Mësimdhënësit kanë raportuar që 19.6% (N = 23) e tyre pajtohen pjesërisht ose nuk pajtohen që në shkollën e tyre ka një klimë të këndshme pune dhe mësimi. Vetëm 44.4% (N =52) kanë raportuar se pajtohen plotësisht që në shkollë ka klimë të këndshme.(Figura 24 apendiks)

Vetëm 41.9% (N =49) e mësimeve kanë raportuar se pajtohen plotësisht që raportet mësimeve-nxënës janë të shkëlqyera dhe se 29.9% (N =35) gjithashtu pajtohen me këtë opinion. Ndërkohë, 26.5% (N =31) nuk mendojnë se marrëdhëniet mësimeve-nxënës janë të tilla.

Rezultate surprizë janë gjetur në raport me reagimin e mësimeve ndaj nxënësve, pasi 14.5% (N = 7) e mësimeve kanë raportuar që shpesh nxënësit më nxjerrin prej taktit dhe më humb durimi me ta, ose 11.9%(N =14) se ka raste kur përdor ndonjë fjalë të rëndë ndaj tyre.

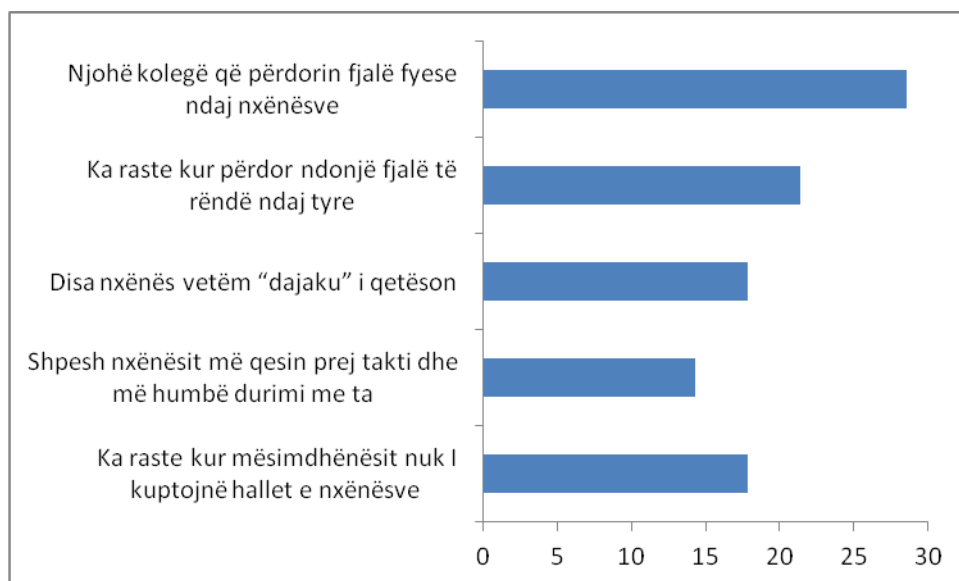


Figura 25. Opinioni i mësimeve në përqindje mbi disa indikatorë të klimës në shkollë të lidhur me qëndrimet e mësimeve vetëm në përgjigjen “ Plotësisht pajtohem”.

12% (N = 14) e mësimeve kanë raportuar se pajtohen plotësisht apo pajtohen me shprehjen disa nxënës vetëm “dajaku” i qetëson, apo të njëjtin opinion në 11.9%(N = 14) të tyre e kanë dhënë për shprehjen se ka raste kur përdor ndonjë fjalë të rëndë ndaj

nxënësve. Të pyetur nëse kanë kolegë që fyejnë nxënësit, janë përgjigjur 20.5% (N = 24) se pajtohen plotësisht apo pajtohen.

Tabela 26

Shpërndarja e përqindjeve mbi indikatorët e dhunës të raportuar nga mësimdhënësit

		N	%
Sa raportohen rastet e dhunës në shkollën tuaj?	Aspak	27	23.1%
	Rrallë	36	30.8%
	Shpesh	13	11.1%
	Shumë	4	3.4%
	Shpesh		
	Nuk e di	31	26.5%
A ka pasur vrasje nga nxënësit në shkollën tuaj?	Aspak	81	69.2%
	Rrallë	7	6.0%
	Shpesh	1	.9%
	Shumë	2	1.7%
	Shpesh		
	Nuk e di	24	20.5%
A ka pasur raste që kanë përfunduar në spital për shkak të dhunës në shkollën tuaj?	Aspak	60	51.3%
	Rrallë	30	25.6%
	Shpesh	2	1.7%

	Shumë		
	Shpesh	2	1.7%
	Nuk e di	21	17.9%
A ka fëmijë që largohen nga shkolla për shkak të	Aspak	41	35.0%
veprimeve të dhunshme?	Rrallë	39	33.3%
	Shpesh	4	3.4%
	Shumë		
	Shpesh	0	.0%
	Nuk e di	30	25.6%
A ka fëmijë që janë larguar nga mësimi për shkak	Aspak	50	42.7%
se ndaj tyre është ushtruar dhunë?	Rrallë	23	19.7%
	Shpesh	3	2.6%
	Shumë		
	Shpesh	0	.0%
	Nuk e di	38	32.5%
A ka pasur raportime të dhunës në polici nga ana	Aspak	41	35.0%
e shkollës suaj?	Rrallë	36	30.8%
	Shpesh	5	4.3%
	Shumë		
	Shpesh	1	.9%

	Nuk e di	31	26.5%
A ka ndonjë fëmijë që e keni referuar për	Aspak	62	53.0%
shërbime jashtë shkollës për shkak të dhunës së	Rrallë	21	17.9%
ushtruar ndaj tyre?	Shpesh	2	1.7%
	Shumë	0	.0%
	Shpesh		
	Nuk e di	29	24.8%

5.8. Rezultatet: Raportimi i shkaktarëve të dhunës nga mësimdhënësit

Hipoteza 7. Sjellja e dhunshme në fëmijë ndikohet nga faktorë të ndryshëm.

Kur shkaktarët e lidhur me shkollën analizohen si një faktor i vetëm, shihet se 14.6% (N = 96) janë përgjegjës se gjithmonë ndikon, ndërsa 9% (N = 59) se aspak nuk ndikon (Figura 26). Pothuajse gjysma e respondentëve nuk mendojnë se faktorët e lidhur me shkollën mund të jenë shkaktarë të dhunës në shkollë.

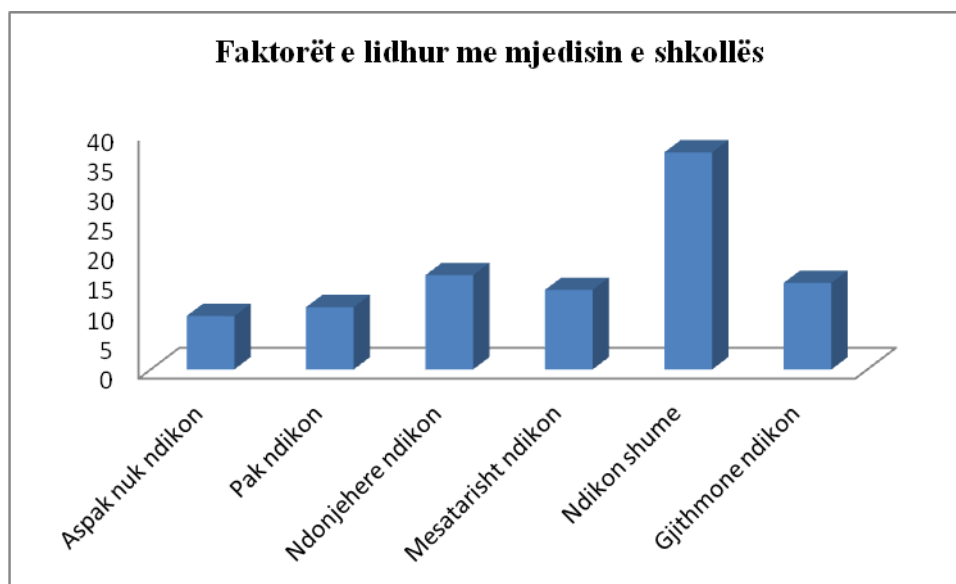


Figura 27. Opinioni i mësimehdhënësve për shkaktarët të lidhur me shkollën

Të gjitha variablat janë konsideruar në përgjigjen e tyre “gjithmonë ndikojnë” dhe Figura tregon se faktori më shumë i lidhur me shkollën nga mësimehdhënësit është vlerësuar mungesa e rregullave në shkollë 26.6% (N = 21), ndjekur nga mos trajtimi i barabartë i nxënësve në shkollë 24.1% (N = 19) dhe mungesa e rrethojave në shkollë 20.3% (N = 16). Si faktori më pak i vlerësuar është raportuar kur drejtori është i rreptë 13.9% (N = 11) dhe mungesa e rojës në shkollë 15.2% (N = 12).

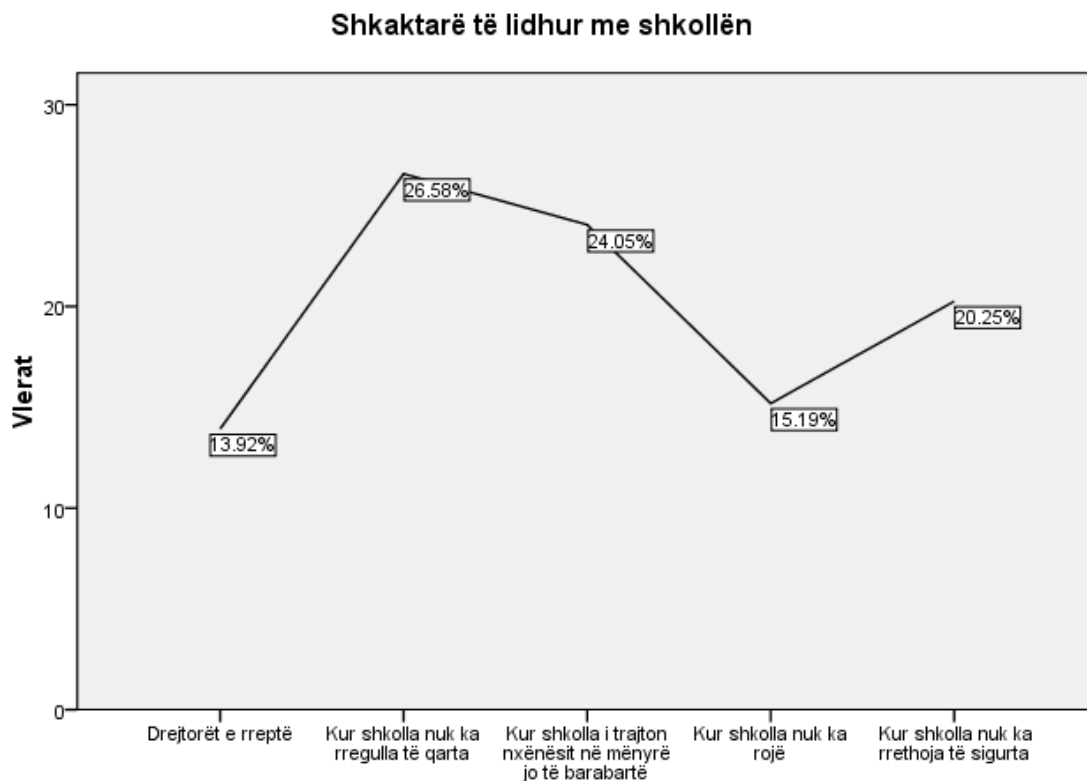


Figura 28. Opinioni i mësimehdhënësve për shkaktarët lidhur me shkollën

Mbajtja e armëve si dhe mjeteve të ftohta në shkollë janë raportuar në një shkallë jo të vogël, pasi 11.6 % e mësimehdhënësve kanë raportuar mbajtje të armëve në mjedisin e shkollës dhe 26.5% kanë raportuar mbajtjen e mjeteve të ftohta. Rezultatet tregojnë që 27.7% e mësimehdhënësve janë shprehur se nuk dinë si të përgjigjen në raport me armëmbajtjen por dhe 22.3% e tyre kanë dhënë të njëjtën përgjigje edhe për mbajtjen e mjeteve të ftohta(figura 29, apendiks).

Figura 30 tregon rezultatet rreth opinionëve të mësimehdhënësve se cilët janë shkaktarët e dhunës në shkollë. Grupin e parë të pyetjeve e kanë përbërë çështjet familjare. Nga të

gjitha pyetjet dhuna në familje 27.3%(N = 36) është identifikuar si shkaktari kryesor që ndikon në dhunën në shkollë, ndjekur nga “Prindërit abuzivë” 22.7% (N = 30) dhe “Prindërit me sëmundje mendore” 20.5% (N = 27). Si shkaktar më pak i vlerësuar nga mësimdhënësit ka qenë “Përdorimi i substancave nga prindërit “ me 12.9% (N = 17), ndjekur nga “Familja e çorganizuar” 16.7% (N = 22).

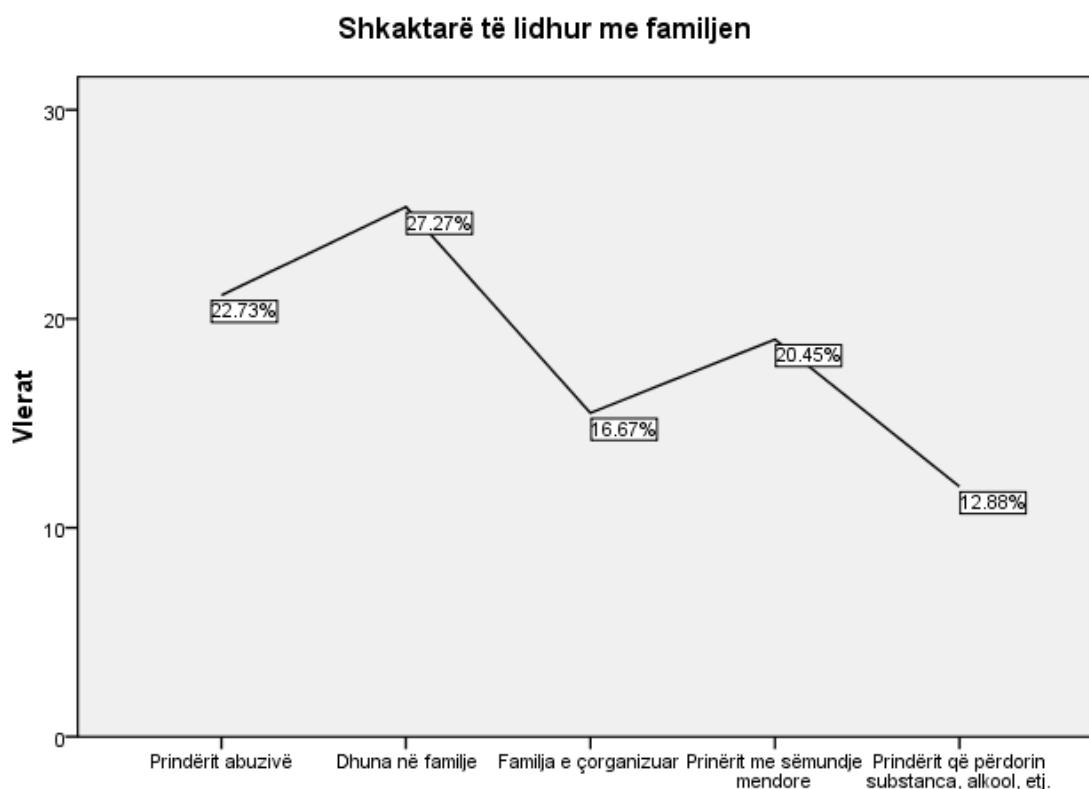


Figura 30. Opinioni i mësimdhënësve për shkaktarët lidhur me familjen

Mësimdhënësit kanë raportuar armëmbajtjen në shkollë 52.58%(N = 48) dhe 21%(N = 39) si shkaktar kryesor, shoqëruar nga problemet psikologjike 20.4% (N = 38). Grupet në

shkollë gjithashtu kanë marrë 16.1%(N = 30). Grupacionet dhe mosmirëkuptimi mes fëmijëve janë si shkaqe më pak të raportuara prej tyre.

Tabela 28

Shpërndarja e përqindjeve të përgjigjeve “aspak nuk pajtohem” të mësimeve brenda të gjitha variablave të lidhura me mësuesin

	Përgjigjet	
	N	%
Mësuesit e pasjellshëm	6	37.5%
Kur mësuesit nuk i mbështesin nxënësit	1	6.2%
Kur mësuesit nuk e bëjnë mësimin të pëlqyeshëm për fëmijët	5	31.2%
Kur mësuesit ofendojnë nxënësit	4	25.0%

Tabela e mësipërme tregon se ka pasur mësime të cilët nuk e konsiderojnë sjelljen e pahijshme të mësuesve (37.5%, N = 6) si dhe ofendimin ndaj nxënësve (31.2%, N = 5) si jo arsye për dhunë të fëmijëve në shkollë.

Filmat e dhunshëm janë vlerësuar nga mësuesin si arsye të mundshme të dhunës në shkollë. Pjesa më e madhe e mësimeve 42.7% (N = 47) janë përgjigjur që ndikon

shumë dhe 23.1% (N = 27) që gjithmonë ndikon. Ndërkaq, vetëm dy mësime ndihen janë përgjigjur që nuk ndikon fare.

Lojërat e dhunshme kompjuterike janë vlerësuar nga 64.1% (N = 75) që ndikojnë shumë dhe gjithmonë ndikojnë, ndërkohë që vetëm një mësime ndihen është përgjigjur që nuk ndikojnë aspak (figura 31, 32 apendiks).

5.9. Raportimi i mësime ndihen mbi qëndrimin ndaj ndëshkimit në

familje dhe shkollë

Hipoteza 8. Mësime ndihenit kanë qëndrime të ndryshme ndaj ndëshkimit.

Mësime ndihenit, si arsye më të shpeshtë për aprovimin e tyre ndaj ndëshkimit në shtëpi nga prindërit, kanë raportuar arsye *Kur fëmija vjedh* 29.3% (N = 36), ndjekur me *Kur fëmija është në rrezik të dëmtojë prindin ose veten* 22.8% (N=28). Konsideratën më të ulët e ka marrë *Nëse fëmija përlehet me vëllanë apo motrën* 8.1% (N = 10)

Tabela 29

Shpërndarja e përqindjeve të përgjigjeve “po” të mësime ndihenve brenda të gjitha variablave të lidhura me opinionin e tyre mbi ndëshkimin në shtëpi nga prindërit

	Përgjigjet	
	N	%
Nëse fëmija largohet nga shtëpia pa i thënë prindit?	15	12.2%
Nëse fëmija është në rrezik të dëmtojë prindin ose veten?	28	22.8%
Nëse fëmija është i pabindur ndaj një të rrituri?	18	14.6%

Nëse fëmija përlehet me vëllanë apo motrën?	10	8.1%
Nëse fëmija përlehet me një fëmijë tjetër në lagje?	16	13.0%
Nëse fëmija vjedh diçka?	36	29.3%

Mësimdhënësit kanë raportuar si arsye më të konsiderueshme për ndëshkim të nxënësve në shkollë nëse fëmija bën keq në shkollë 36.7% (N = 22), ndjekur nga arsyeja nëse fëmija fle në klasë 20% (N =12) dhe nëse fëmija nuk e dëgjon mësuesin, arsyet më pak të vlerësuara kanë qenë *Nëse fëmija përlehet apo ngacmohet me një nxënës tjetër* 3.3% (N = 2) dhe *Nëse fëmija largohet nga klasa pa pyetur mësuesin* 3.3%) (N = 2)

Tabela 30

Shpërndarjen e përqindjeve të përgjigjeve “po” të mësimdhënëseve brenda të gjitha variablave të lidhura me opinionin e tyre mbi ndëshkimin në klasë nga mësuesi

	Përgjigjet	
	N	%
Nëse fëmija bën keq në shkollë?	22	36.7%
Nëse fëmija largohet nga klasa pa pyetur mësuesin?	2	3.3%
Nëse fëmija vonohet në klasë?	4	6.7%
Nëse fëmija nuk e dëgjon mësuesin?	8	13.3%
Nëse fëmija përlehet apo ngacmohet me një nxënës tjetër?	2	3.3%

Nëse fëmija fle në klasë?	12	20.0%
Nëse fëmija vjedh diçka?	4	6.7%
Nëse fëmija kryen dobët një test?	6	10.0%

5.10. Pyetësi mbi vështirësitë dhe fuqitë e fëmijës (PVFF)

Hipoteza 9. Problemet emocionale dhe sjelljes ndikohen nga shakalla e viktimizimit.

Tabela 31(apendiks) përshkruan mesataren dhe devijimin standard të Pyetësit mbi vështirësitë dhe fuqitë e fëmijës(PVFF). Pyetjet të cilat kanë raportimin më të lartë të mesatares janë pyetjet e shkallës prosociale.

Përlahem shumë dhe mund t'i detyroj të tjerët të bëjnë çfarë dua unë, është pyetja që ka pasur mesataren më të ulët ($MA = .17$, $DS = .468$), ndjekur nga “Marr në shtëpi, në shkollë apo diku tjetër gjërat që nuk janë të miat” ($MA = .23$, $DS = .580$). Pyetjet të cilat kanë pasur mesataret më të larta kanë qenë ato të lidhura më fushën prosociale.

Tabela 32

Raportimi i mesatares dhe devijimit standard për nënshkallët e PVFF-së

	<i>MA DS</i>		<i>Skewness</i>		<i>Kurtosis</i>	
	<i>MA</i>	<i>DS</i>	<i>MA</i>	<i>DS/E</i>	<i>MA</i>	<i>DS/E</i>
Shkalla e simptomave emocionale	2.8	2.2	.629	.075	-.307	.150

Shkalla e simptomave të sjelljes	3.0	1.6	1.1	.075	1.9	.150
Shkalla e hiperaktivitetit	2.5	1.9	.547	.075	-.336	.150
Shkalla e problemeve me bashkëmoshatarët	2.2	1.5	.591	.075	.042	.150
Shkalla prosociale	8.4	2.1	-1.9	.075	3.8	.150
Totali i problemeve	10.7	5.0	.634	.075	.166	.150

Në tabelën 32 janë raportuar të dhënat e Testit-T. që tregojnë se dallimi në mes këtyre dy grupeve është jo sinjifikant ($t(048) = -.216$, $p = .829$) për totalin e problemeve emocionale dhe sjelljes. Vajzat ($M=10.7, DS=5.1$) kanë raportuar vlera të përafërta të mesatares e Totalit të problemeve emocionale krahasuar me djemtë ($M=10.8, DS=5.1$).

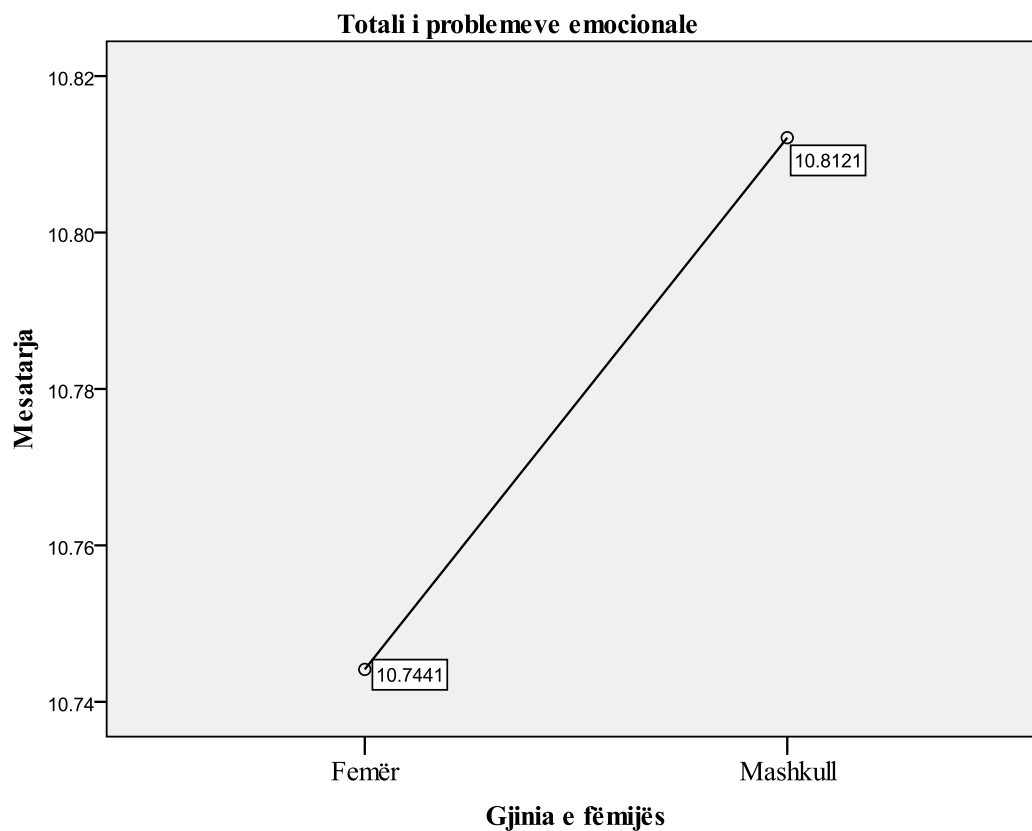


Figura 32. Raportimi i totalit të problemeve emocionale dhe sjelljes sipas gjinisë së nxënësve

Dallime sinjifikante janë gjetur në të gjitha nënshkallët e PVFF-së. Në shkallën emocionale vajzat (MA=3.3, DS=2.2) kanë raportuar mesatare më të lartë se djemtë (MA=2.4, DS=2.1). Në shkallët e Problemeve në sjellje, hiperaktivitet dhe problemet me bashkëmoshatarë, djemtë kanë raportuar mesatare më të lartë të problemeve në mënyrë sinjifikante më shumë se vajzat. Në shkallën prosociale vajzat (MA=8.6, DS=1.9) kanë raportuar mesatare më të lartë se djemtë (MA=8.2, DS=2.1). Tabela 33 tregon se ky dallim është sinjifikant, vlerat e $p < 0.05$.

Analiza e variancës (ANOVA) ka gjetur dallime të rëndësishme në mes moshës së fëmijës me: Shkallën e simptomave emocionale $F(6)= 2.6$, $p= .014$, Shkallën e simptomave të sjelljes $F(6)= 3.9$, $p= .001$, Shkallën e hiperaktivitetit $F(6)= 5.2$, $p= .001$, Shkallën e problemeve me bashkëmoshatarët $F(6)= 2.1$, $p= .05$, dhe në Totalin e problemeve $F(6)= 5.1$, $p= .001$. Nuk ka pasur dallime të rëndësishme në Shkallën prosociale $F(6)= 1.8$, $p= .08$.

Është përdorur Bonferroni për të kuptuar nëse kemi dallime sinjifikante në vlerat e mesatares në fushave të vlerësimit të Pyetësorit mbi vështirësitë dhe fuqitë e fëmijës në mes moshave të nxënësve. Dallime sinjifikante janë gjetur në mes moshës 18 vjeç ($MA = 11.9$, $DS = 5.1$) me moshat 12 vjeç ($MA = 8.8$, $DS = 5.4$), 13 vjeç ($MA = 9.9$, $DS = 4.9$) dhe 14 vjeç ($MA = 10.1$, $DS = 4.8$) në raportimin e Totalit të problemeve. Mesatarja e totalit ka qenë më e lartë në moshat 18 vjeç.

Mosha 15 vjeç ($MA = 11.1$, $DS = 5.1$) dhe ajo 16 vjeç ($MA = 11.6$, $DS = 4.9$). ka pasur mesatare më të lartë se ajo 12 vjeç ($MA = 8.8$, $DS = 5.4$) dhe dallimi ka qenë sinjifikant sipas analizës korrektuese të Bonferonit.

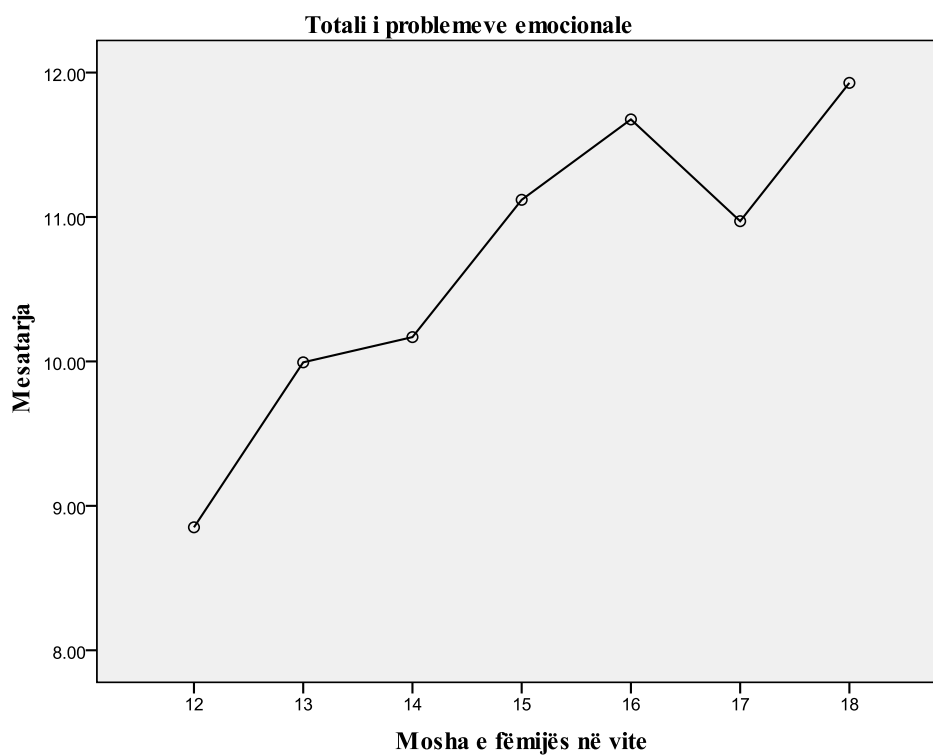


Figura 33. Raportimi i totalit të problemeve të PVFF-së sipas moshës së nxënësve

Në fushën emocionale dallimi është gjetur vetëm në mes moshës 18 vjeç ($MA = 3.3$, $DS = 2.3$) dhe asaj 12 vjeç ($MA = 2.2$, $DS = 2.1$). Mosha 13 vjeç ka raportuar mesatare më të lartë se ajo 12 vjeç. Në shkallën e problemeve në sjellje kemi dallime në mes moshës 13 vjeç dhe atyre 16 vjeç dhe 18 vjeç.

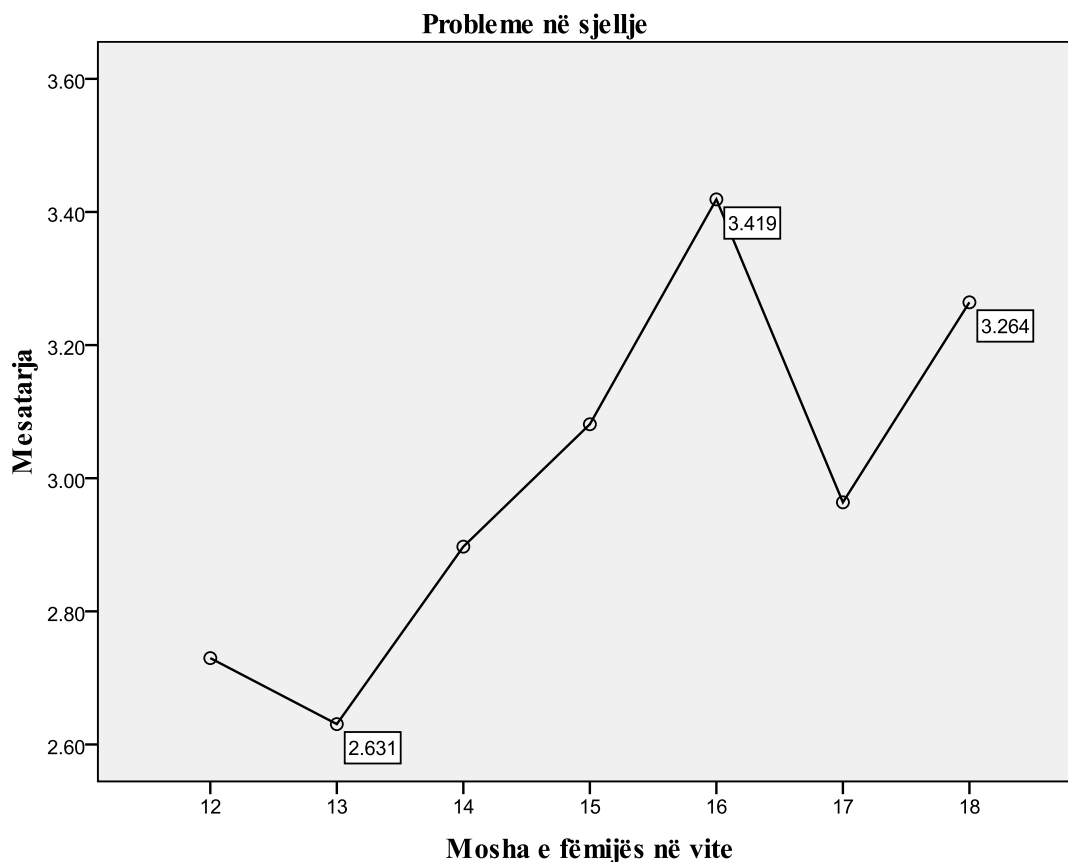


Figura 35. Raportimi i problemeve në sjellje sipas PVFF-së sipas moshës së nxënësve

Në shkallën e hiperaktivitetit moshë 16 vjeç ka pasur dallime sinjifikante me moshën 12 vjeç, 13 vjeç dhe atë 14 vjeç (Tabela 35), testi post hoc duke përdorur Bonferonin nuk ka gjetur dallime të rëndësishme në mes moshës dhe problemeve me bashkëmoshatarët si dhe shkallën prosociale.

ANOVA dykahëshe [(2x6) (gjinia e fëmijës x moshë e fëmijës)] për të parë nëse ekziston efekti interaksion në mes gjinisë dhe moshës së fëmijës me shkallët e PVFF-së. Rezultatet tregojnë se nuk është gjetur ndonjë efekt interaksioni në mes këtyre dy variablave me Problemet emocionale $F(6) = 1.5$, $p = .162$, $\eta^2 = 0.009$, Hiperaktivitetin F

(6) = 1.6, $p = .133$, $\eta^2 = 0.009$, Problemet me bashkëmoshatarë $F(6) = 1.4$, $p = .199$, $\eta^2 = 0.008$, Shkallën e prosociale $F(6) = 2.1$, $p = .051$, $\eta^2 = 0.012$.

Efekt interaksioni është gjetur në mes moshës $F(6) = 5.4$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.012$ dhe gjinisë $F(1) = 23.6$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.012$ në problemet në sjellje $F(6) = 4.1$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.023$. Të qënit djalë dhe në moshë 12 vjeç ka raportuar të kenë shkallë më të lartë të problemeve në sjellje (Tabela 35 apendiks).

Mbështetur në analizën e regresionit linear për problemet në sjellje me viktimizimin, shihet se problemet emocionale [$R = .037$, ($\beta(1, 944) = 2.5$, $p = .001$), problemet në sjellje [$R = .032$, ($\beta(1, 944) = 2.7$, $p = .001$), problemet me bashkëmoshatarë [$R = .029$, ($\beta(1, 944) = 2.5$, $p = .001$), janë gjetur të jenë prediktorë të rëndësishëm për viktimizimin. Sipas rezultatit, mund të themi që viktimizimi shpjegon vetëm 3.7% të problemeve emocionale, 3,2% të variancës së problemeve në sjellje dhe 2.9% të variancës së problemeve me bashkëmoshatarë.

Modeli i cili përdor tre faktorët së bashku, i gjen ato si prediktorë të rëndësishëm në aspektin statistikor dhe shpjegon 6.9% të variancës së viktimizimit [$R = .069$, ($\beta(1, 944) = .540$, $p = .002$).

KAPITULLI VI

DISKUTIMI I REZULTATEVE

Ky studim ka parë shpërndarjen e viktimizimit në shkollat e Prizrenit si dhe ka hulumtuar faktorët e lidhur me shkollën. Jane gjetur dallime, por dhe të dhëna të njëjta me studimet e tjera, (A) Djemtë janë gjetur të viktimizohen më shpesh se vajzat, (B) Ka ngjashmëri me llojet e viktimizimit, (C) Variablat demografike nuk kanë treguar ndonjë korrelacion të lartë me viktimizimin.

Adoleshenca është një periudhë e rëndësishme e zhvillimit të individit për shkak të shumë proceseve biologjike, njohëse dhe sociale, që e shoqërojnë këtë fazë.

Bashkëmoshatarët si dhe marrëdhëniet që krijojnë mes tyre kanë një ndikim të jashtëzakonshëm në krijimin e konceptit për veten. Është pikërisht kjo fazë, kur adoleshentët krijojnë edhe ndjenjën e përkatësisë grupore. Si pasojë e saj, ata janë në gjendje të konceptualizojnë veten brenda grupit si dhe të arrijnë të njohin kontradiktat brenda vetes, edhe pse nuk mund t'u japin shpjegime përfundimtare. Duke konsideruar këtë forcë të ndikimit të bashkëmoshatarëve, ky studim ka marrë në konsideratë viktimizimin, në një periudhë shumë të rëndësishme të zhvillimit të fëmijës.

6.1. *Prevalenca e viktimizimit*

Prevalenca e viktimizimit raportohet nga 4% deri 38%, varësisht nga vendi ku është bërë studimi (Perkins et al., 2014). Rezultatet e prezantuara nga ky studim tregojnë një nivel të prevalencës prej 5.1%. Krahasuar me rezultatet nga shumice e punimeve të tjera, rezultatet tona janë të ulta. Rezultate të ngjashme janë raportuar në Suedi, 8.6% (Bjereld, Daneback, & Petzold, 2014), 8% në Gjermani (Eölke, Eoods, Stanford, & Schulz, 2001), në Turqi 7% (Arslan, Hallett, Akkas & Akkas, 2012). Ka pasur edhe disa studime të tjera, në të cilat kjo normë e prevalencës është edhe më e ulët. Kështu, një studim në Skoci (Karatzias e të tjerë, 2002) ka gjetur një prevalencë prej 4.2%, ndërkohë që prevalenca e viktimizimit në një studim në Australi (Peterson dhe Rigby 1999) është raportuar 4.2%, poa shtu në shkollat e mesme britanike prevalenca e incidenteve të ngacmimit shkon nga 4.2%, (Salmon, James & Smith, 1999).

Niveli i prevalencës në studimin tonë konsiderohet të jetë në kufijtë e poshtëm të nivelit të prezantuar nga Perkins e të tjerë (2014). Në interpretimin e këtyre rezultateve, duhet të merren në konsideratë edhe specifikat e zhvillimit të kësaj moshe. Është mjaft e pritshme që në këtë moshë të karakterizuar nga ndryshime madhore në të gjitha aspektet zhvillimore, këto ndryshime të reflektohen në tërësi në jetën e adoleshentit/es, në marrëdhëniet e tij/saj me botën, në mënyrën se si ai/ajo e sheh veten, në mënyrën e reagimit, në pozicionin që merr kundrejt sfidave të reja me të cilat përballlet, në vështirësitë që has në këtë proces rritje e pjekurie të vazhdueshme, vrullshme dhe variabile, në përcaktimin dhe afirmimin e statusit të tij/saj në shoqëri etj. Jo pa arsye për këtë moshë në

pothuajse tërë literaturën, gjejmë përkufizimin ‘moshë kritike’. Vrulli që karakterizon këtë periudhë zhvillimi në të gjitha aspektet, e bën këtë periudhë që të jetë plot me të papritura, mjaft afektive. Termi periudhë e ‘furtunës dhe e stresit’ i referohet po ashtu edhe tensioneve në mes pjekurisë biologjike dhe varësisë sociale (Myers, 2013). Pasi që adoleshenca është periudha e zhvillimit të aspektit social (Mathur, 2011), adoleshentët mësojnë shumë nga lidhjet e tyre me bashkëmoshatarët.

Nga ana tjetër, këto rezultate mund të jenë si pasojë e kontekstit ku është zhvilluar hulumtimi. Meqenëse hulumtimi ynë është shtrirë vetëm në një komunë të Kosovës, pretendojmë që janë një mori e fakteve dhe praktikave të cilat kanë pasur ndikimin e tyre në shfaqjen e këtij niveli të prevalencës. Praktikrat disiplinore, që janë karakteristikë e një filozofie mësimore me mësuesin në qendër, janë ende të përhapura në shkollat tona, megjithëse prej disa vjetësh sistemi arsimor kosovar po përpiqet të vendosë fokusin e punës me nxënësin në qendër.

Studimet mbi të cilat është ngritur edhe prapavija teorike e këtij studimit, tashmë na ofrojnë mjaft të dhëna për faktorët e mundshëm të cilët ndikojnë në prevalencën e dhunës në shkolla. Në studimin e tyre Laura & Yasuo (2013), kanë gjetur që shkollat me numër të madh të nxënësve, me numër të vogël të nxënësve femra dhe me pamundësi buxhetore për të mbështetur aktivitetet e shkollës, kanë nivele më të larta të dhunës në shkollë. Ky fakt, përputhet edhe me situatën aktuale të shkollave tona, sidomos shkollave pjesëmarrëse në hulumtim, duke pasur parasysh politikat e financimit të shkollave dhe politikat centralizuese mbi të cilat funksionojnë shkollat tona sot.

Një tjetër gjetje interesante, e cila harmonizohet mjaft mirë me situatën në shkollat tona private, ka qenë fakti se shkollat të cilat janë në vende me GDP (gross domestic products) të lartë dhe në ato vende që shpenzojnë përqindjen më të madhe të saj në edukim, kanë nivele më të larta të raportimit të dhunës në shkolla. Rezultatet tona në këtë rast mund të konsiderohen mjaft sfiduese, dhe krijojnë një hapësirë shumë të mirë për hulumtime të mëtejme, për ti dhënë përgjigje pyetjeve: pse në shkolla të tilla ka ende raportim dhe prevalencë të lartë të viktimizimit? A kemi mbërritur që në këto shkolla nxënësit të pranojnë dhe adresojnë këtë problem, si pjesë e konstruktit social të një shoqërie?

Tashmë është një fakt i pakundërshtueshëm që dhuna është mjaft e pranishme në shkollat tona, madje që në klasat e arsimit të mesëm të ulët. Mungesa e politikave dhe aktiviteteve parandaluese për dhunën në shkollë, mund të ndikojë që prania e saj të jetë e lartë në klasat më të larta.

6.2. *Dallimet gjinore*

Mbështetur në statistika, adoleshentët kanë normat më të larta të krimit dhe viktimizimit, dhe meshkujt janë me të predispozuar për të qenë përgjegjës për krimin dhe dhunën në mënyrë disproporcionale më shumë se femrat, ndërkohe që femrat janë ngacmueset me të shpeshta ndaj femrave të tjera. Ky trend është pasqyruar nga Jenson & Howard (1999a); Osborne, 2004; Swearer & Espelage 2004; Toby, 1983.

Për të definuar politikat e parandalimit të viktimizimit dhe të ngacmimeve të tjera, është e rëndësishme të dihen se cilat janë llojet e ngacmimeve më të shpeshta, të cilat duhet të përfshijnë, si ato që janë të drejtpërdrejta (kërcënimi fizik, shqelma) ose indirekt, që lidhen me ngacmimin verbal, siç ka dalë në studimin tonë të jetë shumë e shpeshtë.

Një rezultat i cili është sjellë nga ky studim dhe ka qenë mjaft befasues **është mungesa e dallimeve gjinore në shkallën e viktimizimit.**

Nga literatura, djemtë dhe vajzat që përfshihen në sjellje të dhunshme janë impulsive, me aftësi të ulëta për të kontrolluar veten si dhe me shkallë të lartë të frustrimit (Baldry & Farrington, 2000). Përveç kësaj, disa studime kanë treguar se fëmijët agresivë shfaqin mangësi të rëndësishme njohëse në lidhje me interpretimin që u bëjnë ngjarjeve sociale, duke u dhënë attribute të paqarta armiqësore (Dodge & Frame, 1982). Mënyra se si djemtë dhe vajzat u japin kuptim situatave sociale, mund të sjellë dhe shpjegimet e dallimeve mes gjinive, kur përfshihen në sjellje të dhunshme apo krime. Aftësitë sociale dhe njohëse tek vajzat, duket të jenë faktorë mbrojtës krahasuar me djemtë (Bennett, Farrington & Huesmann, 2004). Rezultatet në raport që lidhen me gjininë kanë qenë të përziera, pasi ka

pasur studime të cilat nuk kanë raportuar një lidhshmëri të tillë. Disa studiues mbrojnë hipotezën që vajzat mund të ndihen të pazonja për të mbrojtur veten nga ngacmimet dhe kjo mund t'i bëjë ato gjithashtu të ndihen se shkolla nuk është vend i sigurt (Meyer, 2008).

Pra, edhe pse mbështetur në literaturë, djemtë shfaqin akte të dukshme agresive nga një moshë e re, më rregullisht se vajzat dhe pikërisht kjo t'i predispozojë ata edhe për të qenë të viktimizuar, përmes rezultatit në punimin tonë, ne mund të supozojmë që studimi ynë ka sjellë një fakt i cili nuk duhet të kalohet pa u marrë në konsideratë në programet si dhe trajnimet mbi parandalimin e dhunës.

Supozojmë që ky rezultat të jetë i ndikuar nga shumë procese nëpër të cilat po kalon shoqëria jonë. Së pari, Kosova në këta 15 vjetët e fundit ka kaluar nëpër një transicion politik, social dhe ekonomik, duke përfshirë vendin në shumë ndryshime, si të aspektit social ashtu edhe të atij kulturor. Kosova nga një vend tradicional, me qasje kolektiviste, është duke përgatitur gjeneratën e re me mentalitetin e qytetarit të botës, duke e përcjellë këtë nocion edhe në programet shkollore.

Çështja e të drejtave të individit, dhe në mënyrë të veçantë e së drejtës për të mos u diskriminuar mbi baza gjinore, ka ardhur duke u forcuar në programet mësimore, por në të njëjtën kohë dhe në aktivitete të ndryshme të shoqërisë civile, andaj mendojmë se mund të jetë një faktor që shpjegon mosdiferencën gjinore në viktimizim. Nga ana tjetër, ndryshimet e fuqishme në dinamikat shoqërore, kanë sjellë me vete edhe ndryshime të pashmangshme në marrëdhënit brenda familjes. Tashmë niveli dhe sasia në kohë e komunitit të familjarëve, pritshmëritë si për djemtë ashtu edhe për vajzat, koha e paktë e marrëdhëniesve familjare dhe të kushtuarit e njëri-tjetrit, ballafaqimi i fëmijëve me programe apo modele të

ndryshme të sjelljeve, pashmangshmërisht ëhstë shoqëruar edhe me pasqyrimin e tyre në praktikat e sjelljes apo reagimit në situata e prezencës së dhunës në shkolla.

DeWees, & Parker, (2003), në studimin e tyre vënë theksin mbi pabarazinë gjinore si një parakusht i rëndësishëm për viktimizim, por ata theksojnë se ka një rëndësi të madhe vëmendja që duhet t'i japim integritetit teorik dhe metodologjik në mënyrën se si e shpjegojmë ndërlidhjen midis gjinisë, ndryshimeve ekonomike dhe dhunës në hulumtimet shkencore.

Në kontekst të kësaj deklarate, ky studim sugjeron që ndryshimet e gjetura gjinore mund të jenë të lidhura me ndryshimet e pritjeve gjinore në kontekstin social të Kosovës, duke sjellë në vetvete edhe ndryshimet në sjelljen stereotipe të një mashkulli apo femre në Kosovë. Roli social i tyre në shoqëri ka ndryshuar. “Është e rëndësishme të kuptohet që dallimet gjinore, mbështetur mbi pozicionin e tyre social, shpjegohen nga këndvështrimi strukturor dhe kulturore, e para është e lidhur me grupin social, të cilit i përket individi, i cili jo gjithmonë është i njëjtë me atë të familjes, dhe këndvështrimi kulturor që dallimet gjinore krijohen brenda vlerave dhe besimeve familjare” (Shahini, M., 2014, kontakt personal).

Dallimet gjinore në viktimizim janë replikuar nga mjaft studime, të cilat këtë e kanë lidhur me shumë faktorë të tjerë, si: sjelljen devijante, kombinuar me ofendimet (Zaykoëski & Gunter, 2013), manipulimin ndaj bashkëmoshatarëve (Orpinas, McNicholas & Nahapetyan, 2014), socializmin gjinor, fuqinë fizike dhe sociale (Hamby, Finkelhor & Turner, 2013), rolin seksual (Daigle & Mummert, 2014), identitetet gjinore (Daigle & Mummert, 2014; Collier, Van, Bos & Sandfort, 2013), përshtatjen akademike (Daigle &

Mummert, 2014; Ëang, Iannotti & Luk, 2011), aktivitetet jashtëshkollore (Daigle & Mummert, 2014; Popp & Peguero, 2011), pirjen e duhanit dhe stilin e jetës (Daigle & Mummert, 2014; Choudhary, Coben, & Bossarte, 2008), lidhjen me shkollën (Popp & Peguero, 2012) dhe kjo mund të ketë ndikuar në rezultatet e këtyre dallimeve.

Megjithatë, sipas Olweus (1993), që ka replikuar, djemtë janë gjetur të jenë më shpesh kryerësit e ngacmimit dhe ndoshta kjo edhe i predispozon ata më shumë që dhe të viktimizohen më tepër se vajzat. Përfshirja e vajzave në ngacmim bashkë me djemtë apo mes gjinisë së njëjtë, sipas studimeve, ka pasur variacione të ndryshme (Baldry, 1998; Genta et al, 1996.; O'Moore et al., 1997).

Një tjetër këndvështrim në interpretimin e rezultateve tona, mbështetet mbi popullaritetin dhe vetëvlerësimin si karakteristika të moshës së pjesëmarrësve në hulumtimin tonë, të cilat korrelojnë dhe me sjellje agresive tek adoleshentët (Madhavi Menon et al., 2007).

Agresiviteti është i lidhur zakonisht me statuse të pafavorshme të bashkëmoshatarëve në çdo moshë. Megjithatë gjatë adoleshencës së hershme, të paktën disa djem `të ashpër` apo dhe `agresiv` që e shohin veten si `cool`, të famshëm dhe të cilët janë antisocial, do të bëhen të famshëm me shokët e klasës dhe do të bëhen tërheqës për vajzat (Bukowski, Sippola & Newcomb, 2000; LaFontana & Cillessen, 2002; Rodkin et al., 2000). Një shembull tjetër i dallimeve të moshës në popullaritet ka të bëjë me mënyrën së si një fëmijë ndërvepron me fëmijët e gjinisë tjetër. Vendorsja e marrëdhënieve të ngushta me anëtarët e gjinisë tjetër papritmas e rrit popullaritetin gjatë adoleshencës (Schaffer et al, 2010).

Sidoqoftë, ndikimi i grupit në vetëbesim bëhet më i dukshëm gjatë adoleshencës, cilësia e marrëdhënieve me miqtë e ngushtë, përvojat e tyre me miqtë intim ndikojnë më shumë se

sa përvoja e adoleshentit me prindër (McLean & Thorne, 2003; Thorne & Michaeliu, 1996). Miqtë sigurojnë mbështetje emocionale (Berndt, 1989), dhe ato ndikojnë në komponentët më esenciale të identitetit (besimet, sjelljet, qëllimet dhe qëndrimet (Berndt, 1999; 2002).

6.3. Siguria e lidhur me faktorët në shkollë

Ky studim ka gjetur që **thirrja me emra ofendues**, si akti më i shpeshtë i dhunës psikologjike të ketë qenë mjaft e shpeshtë në mjedisin e shkollave të përfshira në këtë hulumtim dhe kjo e dhënë është në konsistencë me shumë studime të zhvilluara në kultura të tjera (Baldry, 1998; Bentley & Li, 1995; Genta et al., 1996; O'Moore et al., 1997; Vettenburg, 1999; Whitney & Smith, 1993). Gjatë 30 vjetëve të fundit, koncepti i dhunës shkollore ka përfshirë dëmtimin fizik, psikologjik dhe atë të pasurisë, por gjithashtu përfshin edhe shantazhimin, kërcënimin verbal dhe poshtërimin (Olweus, 1993, Olweus et al., 1999). Por, ka pasur studime të cilat kanë gjetur dhunën apo ngacmimin fizik si formën më të shprehur (Pereira et al., 1996; Alex-Hart, et al 2014).

Me ambientin e shkollës janë të lidhura edhe **vendndodhja (rural/urban)**, shkolla dhe madhësia e klasës, përzierja etnike dhe statusi socioekonomik (SSE). Krijimi i politikave të ndërhyrjeve kundër ngacmimit dhe dhunës në shkollë duhet të jenë të përshtatura individualisht (Sharp & Smith, 1994) në vend që të bazohen në qasjet universale (p.sh., Olweus, 1993).

Faktorët të lidhur me shkollën kanë qenë një objekt i rëndësishëm i këtij studimi pasi kjo fushë nuk është studiuar asnjëherë në Kosovë dhe po ashtu ka mjaft të dhëna kontradiktore nga studimet e deritanishme në kultura të tjera.

Vlerat rurale dhe urbane dhe normat për identifikimin dhe mënyrën e të vepruarit në rastet e sjelljeve ngacmuese, ende nuk janë prezantuar në asnjë punim në vendin tonë. Në rastin e studimit nga Leadbeater, e të tjerë (2003), këto norma janë parë si shumë të ndryshueshme në zonat rurale, ku rezultatet treguan se shumë prindër në këto zona, i inkurajojnë fëmijët për të "luftuar back" për të ndaluar viktimizimin, dhe sugjerojnë që fëmijët dhe të rinjtë nga komunitetet rurale me reputacionin për të qenë "të vështirë" mund të jetë ndjerë se duhet të jetojnë me në këtë reputacion, për ti qëndruar besnik për veten e tyre dhe miqtë e tyre. Pamundësia e mbështjetjes në të gjetura në vendin tonë, krijon në mënyrë të domosdoshme nevojën për hulumtime më të thella me metodologji mikse të cilat do të ofronin të kuptuarit më thellë të problematikës.

Duke e konsideruar dhunën në shkolla si një çështje shqetësuese, në Kosovë ekzistojnë disa strategji multisektoriale, që trajtojnë dhunën dhe sigurinë në shkolla. Këtu u referohemi strategjive të tilla, si: Strategjia Nacionale dhe Plani i Veprimit për Sigurinë në Bashkësi 2011-2016, e hartuar nga Ministria e Punëve të Brendshme (2011), Marrëveshja ndërministrorë për parandalimin e sjelljeve asociale dhe delikuate në institucionet edukativo-arsimore dhe aftësuese të Republikës së Kosovës (2009), Protokollin për Parandalimin dhe Referimin e Dhunës në Institucionet e Arsimit Parauniversitar (2013) nga MASHT-i. Nga ana tjetër, janë një varg projektesh, të realizuara në koordinim me MASHT-in, si: Siguria në shkollë, sfidë për komunitetin/FIQ; Të rinjtë janë e ardhmja jonë/ SHPK;

Keqpërdorimi i teknologjisë informative të Komunikimit (QTSGJ); Projekti për krijimin e mjediseve të sigurt, jo të dhunshme dhe humane në shoqëri dhe shkolla (KEC, UNICEF) etj., të cilat kanë trajtuar gjendjen jo të favorshme për sa i përket dhunës në shkollat tona (Jonuzi, 2014).

Në këtë vazhdë, në fund të vitit 2013, Njësia për të Drejtat e Njeriut/ MASHT, në koordinim me Zyrën e planprogrameve dhe organizatën Save the Children, ka hartuar Manualin didaktik për parandalimin e dhunës në institucionet e arsimit parauniversitar. Me qëllimin kryesor, parandalimin e dhunës në shkolla, nëpërmjet procesit të rregullt edukativo-arsimor, botimi dhe shpërndarja në të gjitha institucionet e arsimit parauniversitar, pritet të ndikojë mjaft pozitivisht në rritjen e vetëdijesimit kundër dhunës, të të gjithë të përfshirëve në këtë çështje. Me zbatimin efikas të Manualit, mësimdhënësit mund të rrisin performancën e tyre të mësimdhënies dhe nxënies, në trajnimin adekuat të problematikës së dhunës, duke kultivuar dhe duke promovuar te fëmijët vlerat e qytetërimit, sjelljet e shëndosha, shmangien e situatave konfliktuoze si dhe reflektimin e edukatës dhe mirësjelljes adekuate, si në klasë e shkollë, ashtu edhe jashtë: në rrugë, në familje dhe në shoqëri (Jonuzi, 2014).

Megjithatë, është mangësi që këto strategji mbi parandalimin e dhunës dhe sigurinë në shkollë, nuk janë vlerësuar për efikasitetin e tyre. Në përgjithësi, strategjitë janë të formësuara mbështetur në literaturën dhe evidencën të marra nga vende të tjera, dhe si të tilla nuk janë efektive dhe të sajuara nga nevojat e fëmijëve tanë dhe perceptimet e tyre mbi shkollën dhe misionin e saj

Ky studim nuk ka gjetur një lidhshmëri në mes **ngacmimit dhe numrit të nxënësve në klasë**, por gjetje interesante është se viktimizimi është gjetur më shumë i lidhur me klasat e vogla, pasi korrelacioni në mes numrit të nxënësve dhe viktimizimit ka qenë negativ. Edhe O'Moore et al. (1997), në studimin e tij në Irlandë ka gjetur të njëjtën tendencë. Edhe pse në disa studime është gjetur që klasat me numër të madh të nxënësve të jenë më të predispozuara ndaj ngacmimit (Stephenson dhe Smith, 1989), asnjë efekt domethënës të madhësive të klasave në masën e ngacmimit nuk është raportuar në disa vende (Whitney & Smith, 1993, Lagerspetz et al., 1982, Mellor, 1999). Në studimin e tyre Kaiser, (2005) dhe Leung & Ferris, (2008), kanë gjetur se shkollat të cilat kanë një numër shumë të madh të nxënësve, janë në rrezik për të pasur më shumë dhunë, jo vetëm pse është e vështirë të mbahet motivimi i nxënësve për mësim, por edhe pse mësimdhënësit e gjejnë shumë të vështirë të menaxhojnë klasat kur janë në numër të madh dhe, mbi të gjitha, e kanë shumë të vështirë të fokusohen tek ata nxënës që kanë nevojë më shumë.

Shkollat të cilat kanë një numër të madh të nxënësve mund të kenë probleme të natyrës organizative, që gjithashtu i predisponon nxënësit për të pasur probleme me testet, vlerësimin. Këto mund të lidhen me pakënaqësinë ndaj shkollës, duke rritur numrin e largimit nga orët e mësimi.

Rezultatet e këtij studimi tregojnë se **nuk është gjetur ndonjë lidhshmëri në mes masave të marra nga shkolla ndaj veprimeve të dhunshme me viktimizimin**. Elsaesser, Gorman-Smith & Henry, 2013, gjithashtu kanë gjetur që viktimizimi nuk ka qenë i lidhur me indikatorët e klimës në shkollë në një grup të nxënësve të shkollave të mesme.

Rezultatet tona bien në kundërshtim me studime të tjera sipas të cilave dhuna dhe ngacmimi në shkolla, ndonëse janë të pranishme në të gjitha vendet (Smith e të tjerë, 1999), nga mësuesit perceptohen si një nga pengesat më të mëdha që shkolla të arrijë objektivat e saj. Nëse i referohemi vetëm një aspekti të masave të marra nga shkolla për të minimizuar viktimizimin e mundshëm, i referohemi një studimi të kryer nga Chapel e të tjerë (2004), ku është gjetur që 40% e fëmijëve të kenë parë mësimdhënësin duke ushtruar sjellje agresive ndaj nxënësve, edhe pse vetëm 5% e tyre kishin raportuar të jenë viktimë direkte të kësaj sjelljeje.

Këto rezultate mund të shpjegohen edhe me faktin që shkollat tona mund të mos jenë transparente në masat që marrin ndaj fëmijëve të dhunshëm dhe, e dyta, në Kosovë nuk ka psikologë për të gjithë nxënësit, pasi edhe në ato qytete ku janë, nuk janë të mjaftueshëm për të qenë efektivë në parandalimin e viktimizimit. Gjithashtu, roli i tyre do të ishte i rëndësishëm në krijimin e një klime sigurie në shkollë, përmirësimin e raporteve shkollë-nxënës dhe në mënyrë të veçantë në trajtimin e rasteve të viktimizimit në mënyrë profesionale. Shkollave tona gjithashtu u mungon një plan i qartë mbi parandalimin e viktimizimit duke u fokusuar më shumë në marrjen e masave administrative që në këtë studim janë treguar të jenë joefektive në parandalimin e dhunës dhe viktimizimit.

Studimi ka evidentuar që policia nuk është masë adekuate për të parandaluar viktimizimin dhe dhunën në shkolla. Pa dyshim, ky studim nuk hedh poshtë rëndësinë e policisë, rojave apo rrethojave në shkollat e përfshira në studim, por këto masa nuk janë vlerësuar si shumë efektive.

6.4. Urbanizimi dhe viktimizimi

Lidhja e **viktimizimit me vendbanimin e fëmijëve** është studiuar nga mjaft autorë, por rezultatet kanë qenë mikse. Ky studim ka gjetur se fëmijët që jetojnë në qytet të jenë më të predispozuar që të mungojnë për shkak të pasigurisë, por në të njëjtën kohë kanë treguar mesatare më të lartë të raportimit të shkallës së viktimizimit.

Një element i rëndësishëm për t'u konsideruar në këto rezultate janë **proceset e urbanizimit** të cilat e favorizojnë individin ndaj streseve të ndryshme si dhe ndaj një lëvizjeje të madhe të familjeve nga pjesët rurale në urbane, në kërkim të mundësive për një punë apo edukim më të mirë. Kosova është përfshirë në shumë qytete të mëdha nga fenomenet e suburbanizimit, kufijve jo të prerë në mes pjesëve rurale dhe atyre urbane. Një studim i kryer në Kinë ka gjetur më shumë probleme me viktimizimin e adoleshentëve që jetonin në vendet urbane, krahasuar me ata ruralë, duke iu referuar lidhjeve sociale të adoleshentëve emigrantë (Cheung, N. Ë. 2013). Këto rezultate janë mjaft të rëndësishme për të kuptuar që procesi i adaptimit gjatë migrimit dhe emigrimit do të duhej të studiohen për t'u dhënë kuptim shume fenomeneve të cilat shoqërojnë urbanizimin e shekullit të 21-të.

Përplasja në mes mentaliteteve, kulturave dhe perspektivave në mes banorëve rrit mundësinë e përjetimit të pasigurisë në qytet. Gjithsesi, ka pasur studime që kanë gjetur dallime në raportimin e pasigurisë dhe viktimizimit, varësi nga madhësia e qyteteve apo pozita gjeografike e tyre, Cruz (1999).

6.5. Opinion mbi shkaktarët e sjelljeve të dhunshme në shkollë

Në përgjithësi, ky studim ka gjetur një **opinion disi të përbashkët në mes nxënësve dhe mësimeve**, të cilët dhunën në familje si dhe familjen e çorganizuar i shohin si shkaktarët më të vlerësuar për të shpjeguar sjelljet e dhunshme të nxënësve. Këto të dhëna janë në pajtueshmëri me shumë studime të tjera, të cilat kanë raportuar se dhuna në familje ka një efekt determinues në sjelljen e fëmijës (Baldry, A. C., 2003).

Shkolla ndikon në mënyrë pozitive dhe negative në sjelljeve të dhunshme. Vijimi i arsimimit duket që nxit njerëzit drejt përcaktimit të qëllimeve të karrierës, duke bërë kështu angazhime të qëndrueshme profesionale (Waterman, 1982). Në anën tjetër, studentët e kolegjeve janë shpesh shumë prapa kolegëve të tyre që punojnë në drejtim të krijimit të identiteteve të forta (Munro & Adams, 1977). Së fundi, sjelljet formuese të lidhura ngushtë edhe me procesin e formimit të identitetit, është ndikuar fuqimisht edhe nga kontekstet e gjëra shoqërore dhe historike në të cilin ndodh ai. Vetë ideja se adoleshentët duhet të zgjidhnin një identitet personal pasi të kenë eksploruar me kujdes shumë opsione, mund të jetë karakteristike për shoqëritë e industrializuara të shekullit të 20 (Cote & Levine, 1988).

6.6. Qëndrimi i mësimeve mbi ndëshkrimin e nxënësve

Disa mësues nuk e kanë konsideruar që **sjellja e mësimeve, raporti i tyre me nxënësit të jenë faktorë të rëndësishëm për të formësuar sjelljen e nxënësve**. Ndërkohë studimet sjellin evidence që marrëdhëniet e mira në mes mësimeve dhe nxënësve kanë një ndikim unik dhe të drejtpërdrejtë në uljen e viktimizimit nga bashkëmoshatarët (Karlsson et al., 2014).

Cantor e të tjerë (2001) raportuan se shkollat me më pak probleme kishin disa karakteristika të rëndësishme, të tilla, si: një staf drejtues të fortë, staf që punon në ekip, mësues pjesëtarë aktivë të ruajtjes së sigurisë dhe ambientit në shkollë dhe, në përgjithësi, një marrëdhënie mësimeve - nxënës, shumë pozitive. Ndërsa shkolla me probleme ishin ato që nuk kishin metoda disiplinore të qarta, nuk përmbushnin pritjet e nxënësve dhe kishin një komunikim mësimeve - nxënës joefektiv.

Hulumtimet sugjerojnë se, përveç faktorëve që kanë të bëjnë me shkollën, si klima e sigurisë në shkollë, mosha dhe gjinia e fëmijës, madhësia e shkollës, pozita gjeografike, struktura fizike e shkollës, stafi, politikat në shkollë, edhe perceptimi mbi sigurinë në shkollë dhe jashtë saj shihen si faktorë që ndikojnë në shfaqjen e dhunës në shkollë (Eccles & Midgley, 1989; Eccles, Midgley dhe Wigfield, 1993).

Gjetje e këtij studimi wshtw se disa nga mësimeve në këtë studim kanë treguar se nuk kanë formimin e duhur për të performuar profesionin e tyre brenda kornizave të kohës në të cilën jetojnë fëmijët e sotëm. Janë gjetur mësimeve të cilët kanë dhënë opinione që fyerja ndaj nxënësit nuk ndikon në sjelljen e tyre, apo opinionet e tyre rreth ndëshkimeve ndaj fëmijëve kanë qenë tronditëse.

Duke pasur parasysh gjetjet nga Leff dhe kolegët (1999), i cili sugjeroi që mësuesit e shkollave të mesme janë më pak të saktë në aftësinë e tyre për të identifikuar sjelljet agresive relacionale se sa mësuesit e niveleve më të ulta, si dhe mungesa e informacionit për mësuesit në shkollat e mesme në përgjithësi, krijojnë nevojën për më shumë hulumtime për të kuptuar më mirë kompleksitetin e lidhur me perceptimet e mësuesve dhe qëndrimet e tyre ndaj fëmijëve.

Sigurisht që shkolla kosovare është përfshirë në një proces të thellë të reformës arsimore, por gjatë këtyre 14 vjetëve, edhe pse ka pasur shumë trajnime mbi njohjen e procesit të reformës dhe mbi të gjitha të përkthimit të reformave në rezultatet e pritshme prej tyre, përsëri rezultatet e studimit tregojnë që ka akoma mësimdhënës të cilët nuk kanë arritur të internalizojnë rëndësinë e ndërrimit të mentalitetit të mësimdhënësit. Një fakt i tillë sjell me vete edhe modele të sjelljeve të ofruara nga vetë ata, por edhe të pranuar nga nxënësit, të cilat bien në kundërshtim me normat dhe përcaktimet për sjelljet e pranueshme dhe ato të lëndueshme.

6.7. A është viktimizimi arsye për probleme emocionale apo revers?

Nëse i referohemi periudhës së adoleshencës nga një këndvështrim zhvillimor, disa ndër problemet kyçe të kësaj periudhe janë sjelljet agresive, problemet emocionale, alkooli, droga dhe dhuna në mes adoleshentëve. Sistemi limbik i cili drejton emocionet punon në mënyrë intensive gjatë pubertetit derisa korteksi prefrontal, i cili është përgjegjës për drejtimin e impulsive, nuk maturohet deri në moshën 20 vjet. Kjo mos përputhje e

shpjegon faktin se përse adoleshentët janë të prirë për të ndërhyrë në rreziqe të shumta, dhe poashtu u lejon atyre të përshtaten lehtësisht në mjedisin e tyre (Schaffer et al., 2010).

Dhuna në mes adoleshentëve është një ndër problemet më të përhapura kohëve të fundit, që zënë vend në periudhën e pubertetit (Hayward & Sanborn, 2002). Nganjëherë, sjelljet konfliktuoze dhe dhunat e ndryshme që shpërthejnë në vitet e pjekurisë, fillet e veta i kanë në përvojat adoleshente të takimeve romantike (Brajshori, 2011). Diskutimi rreth marrëdhënies që kanë faktorët individualë dhe problemet emocionale të fëmijëve me viktimizimin, nuk është se janë shpjeguar, pasi kemi dy qasje, e para, që fëmijët me probleme emocionale janë të predispozuar të ngacmohen nga bashkëmoshatarët, ndërsa, e dyta, që fëmijët të cilët viktimizohen kanë probleme emocionale si pasojë e pamundësisë që të ballafaqohen me ngacmimet.

Studimi ka gjetur një **korrelacion pozitiv në mes shkallës së viktimizimit dhe problemeve emocionale, problemeve me bashkëmoshatarë si dhe problemeve në sjellje**. Që eksperiencia e viktimizimit është e lidhur me probleme emocionale, si: ankthi, depresioni, vetmia, ka qenë pjesë e gjetjeve nga shumë autorë të tjerë (Kochenderfer-Land & Ladd, 2001). Po ashtu, egzistojnë dallime gjinore në shfaqjen e këtyre sjelljeve, vajzat janë më të prira për të zhvilluar çrregullime internalizuese (si depresioni, ankthi, çrregullime të ngrënurit), kurse djemtë ka më shumë gjasa të angazhohen në sjellje të rrezikshme dhe përdorimin e drogës (Hammerslag & Gulley, 2015). Studime të shumta të gjejnë viktimizimin rinor që rrit ankthin (Goul, Niëa, dhe Boxer, 2013), depresionin (Kaëabata, Tseng, dhe Crick, 2014; Turner, Finkelhor, dhe Ormrod, 2006), vetëvrasjen (Klomek et al, 2007; Turner et al, 2012. van Geel, Vetter, dhe Tanilon, 2014), ndjenjë të

ulët të vetë-respektit (Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001; Kilpatrick et al., 2003). Këto studime kanë gjetur edhe se adoleshentët e viktimizuar kanë më shumë gjasa të përdorin alkoolin dhe drogat (Hay & Evans, 2006; Kaukinen, 2002; Sullivan, Farrell, dhe Klieber, 2006; Turanovic & Pratt, 2013), i përballojnë më dobët përvojat e tyre me dhunën (Agnew, 2002; Apel & Burroë, 2011; Fagan, 2003; Kirk & Hardy, 2014), dhe që të përjetojnë probleme akute shëndetësore (Fredland, Campbell, & Han, 2008).

Megjithatë, duhet cekur se deri sa ky vëllim i madh i hulumtimeve ka zgjeruar bazën tonë të njohurive në mënyrë të konsiderueshme, ende ka disa probleme në literaturë. Hulumtimi i viktimizimit tenton të fragmentohet shumë nëpër disiplina akademike. Janë shumë të rralla studimet që kanë vlerësuar një gamë të gjerë të rezultateve që rrjedhin nga viktimizimi (psh, të sjelljes psikologjike, dhe shëndetësore të lidhura me rezultatet), dhe që nuk vlerësojnë ndryshim në këto rezultatet në adoleshentë. Studimet tregojnë se jo të gjitha viktimat e dhunës vuajnë pasoja të ngjashme, por duke pasur parasysh këtë mangësi në studime, ende nuk ka arsyeshmëri pse ndodh kjo.

Studimi ynë ka gjetur që problemet emocionale dhe sjelljes janë të lidhura me përjetimin e viktimizimit, por kjo lidhshmëri nuk ka qenë e fortë. Gjithsesi, ka pasur studime që kanë gjetur rritje të rrezikut për viktimizim te adoleshentët me probleme emocionale, sidomos problemet internalizuese (Karlsson et al., 2014).

Rezultatet tregojnë rëndësinë që ka studimi i mëtutjeshëm i kësaj ndërlidhjeje dhe sidomos përfshirjen e faktorëve ndërhyrës të cilët nuk janë konsideruar në këtë studim, pasi vetëm një variancë e vogël e viktimizimit është gjetur të shpjegohet nga problemet emocionale.

6.8. Konkluzionet dhe rekomandime

Në mënyrë të qartë, perceptimet e nxënësve dhe mësimeve për sigurinë në shkollë, dhunën dhe viktimizimin, janë të ndikuara nga një numër faktorësh. Ndërsa tashmë është pjesë e politikave, si në nivel qendror ashtu edhe në nivel lokal, për të rritur sigurinë në shkollë, faktorët ndikues të dalë nga perceptimet e nxënësve dhe mësimeve, duhet të merren në konsideratë kur vlerësohen hapat që duhen ndërmarrë në nivel shkolle e komune për të rritur sigurinë në shkollë.

Ky studim jep më shumë argumente në fushën e dhunës në shkollë, sidomos në fushën e viktimizimit të nxënësve si një dukuri e cila shpesh është mbuluar edhe me sjelljen normale të adoleshentëve, duke fajësuar hormonet e tyre. Viktimizimi i nxënësve duhet parë në vazhdimësinë e tij si fenomen duke adresuar jo vetëm mirëqenies fiziko-psikike të nxënësve, por dhe duke adresuar qëndrimet e menaxhmentit të shkollës, masat që ndërmerr shkolla ndaj dhunës dhe në të njëjtën kohë qëndrimet e mësimeve ndaj ndëshkimit, studimet do të duhej të vazhdonin në mënyrë të veçantë në ekzaminimin e ndikimeve që kanë gjinia, grupet kulturore të ndryshme, faktorët socioekonomikë si dhe llojet e programeve në shkolla.

Studimet mbështesin gjetjet e punimit se prania e viktimizimit në shkollë rrit vulnerabilitetin e nxënësve si në arritjet e tyre personale po ashtu edhe në ato akademike. Do të ishte e domosdoshme që viktimizimi të konsiderohet si një fenomen i cili duhet të studiohet një kohë të gjatë që të mund të identifikohen faktorët mbrojtës, individualë,

socialë si dhe të kontekstit shkollë në mënyrë që të krijohen programe parandaluese efektive.

Gjetjet e punimit kanë implikimet e tyre praktike. Në vazhdim disa nga rekomandimet që dalin nga këto gjetje:

Rekomandime për MASHT-in

- Gjatë hartimit të dokumenteve strategjike që trajtojnë problemin e sigurisë në shkolla, të merren në konsideratë karakteristikat kontekstuale të secilit rajon ap të secilës komunë. Në rastin e këtij punimi, gjetjet e tij janë një burim me vlerë për trajtimin e kësaj çështjeje.
- Pjesë e katalogut të trajnimit të mësimeve të vendosen edhe trajnime që i përgatisin më shumë ata për të kuptuar dhe për të respektuar të drejtat e nxënësve.
- Të rritet niveli i bashkëpunimit ndërmjet MASHT-it dhe DKA-ve, në mënyrë që çështje dhe eksperiencat të tilla të kenë një trajtim sa më të drejtë dhe efikas.

Rekomandime për Drejtorinë Komunale të Arsimit

- Organizimi i trajnimeve për mësimeve për zhvillimin e tyre profesional në të kuptuarit dhe respektimin e të drejtave të nxënësve, në zhvillimin e aftësive komunikuese dhe qasjet bashkëpunuese.
- Fuqizimin e grupit të ekspertëve profesionalë në nivel komune dhe trajtimin sa më me korrektësi të situatave apo rasteve.

- Organizimi i takimeve informuese dhe debatuese me nxënës, mësime dhënë, prindër, komunitet për trajtimin e çështjeve të sigurisë në shkollë, dhunës dhe viktimizimit.
- Krijimi i praktikave të rregullta monitoruese në shkollë.
- Krijimi i një rrjeti të shkollave të komunës me qëllim bashkëpunimin dhe të mësuarit nga eksperiencat e njëri-tjetrit.

Rekomandime për drejtoritë e shkollave dhe mësime dhënësit

- Të sigurojnë që të gjithë mësime dhënësit të marrin pjesë në trajnime për aftësitë e komunikimit dhe qasjet bashkëpunuese. Tashmë janë të shumta studimet që kanë sugjeruar ose pasqyruar përfitimet e trajnimeve të tilla (Carter, 2003; Mueller, Singer and Draper, 2008).
- Të punohet më shumë në respektimin e filozofisë arsimore me nxënësin në qendër, duke e vënë theksin sidomos në krijimin e një ambienti të sigurt e stimulues për të nxënësve.
- Krijimi i praktikave të bashkëpunimit ndërmjet prindërve dhe mësime dhënësit në baza të rregullta kohore. Në të tilla takime të diskutoheshin, do të ndaheshin informacione, do të ofroheshin materiale dhe udhëzime për të lehtësuar punën e përbashkët të prindërve dhe mësime dhënësit në favor të ngritjes së nivelit të të nxënësve të fëmijëve.

REFERENCA

- Abbassi, V. (1998). Growth and normal puberty. *Pediatrics* , 102, 507-511.
- Adams, G. R. (1983). Female adolescents` identity development: Age comparisons and perceived child-rearing experience. *Developmental Psychology* , 19, 249-256.
- American Association of University Women Educational Foundation.(2001). *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. New York: Author.
- Archer, S. L. (1994). *Interventions for adolescent identity development*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Aro, H. &. (1987). The impact of timing of puberty on psychosomatic symptoms among fourteen to sixteen year old Finnish girls. *Child Development* , 58, 261-268.
- Association, A. P. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition ed.). Washington: DC: Author.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parents` influences on bullying and victimisation. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237-254.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2006). Individual risk factors for school violence. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 107-133).
- Barry, R. C. (2002). EEG coherence in attention-deficit/hyperactivity disorder: A comparative study of two DSM-IV types. *Clinical Neurophysiology* , 113, 579-585.
- Barry, R. J.-I. (2005). Age and gender effects in EEG coherence: II. Boys with attention deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Neurophysiology* , 116, 977-984.
- Beato Fernandez, L. R. (2004). Risk factors for eating disorders in adolescents

European Child & Adolescent Psychiatry. 13, 287-294.

Bennett, S., Farrington, D. P., & Huesmann, L. R. (2004). Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive skills. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 263-288.

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19-31.

Benson, M. J. (2004). After the adolescent pregnancy: Parents, teens and families. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 435 -455.

Berndt, T. (1989). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In I. D. (Ed.) (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. pp.308-331). New York: NY: Wiley.

Berndt, T. (1999). Friend's influence on student's adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.

Berndt, T. J. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendship. *Developmental Psychology*, 21, 1007-1015.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.

Berzonsky, M. D. (1982). Inter and intra individual differences in adolescent storm and stress: A life-span developmental view. *Journal of Early Adolescence*, 2, 211-217.

Biddle, B. J. (1980). Parental and peer influence on adolescents. *Social Forces*, 58, 1057-1079.

- Bingham, C. R. (1996). Longitudinal adjustment patterns of boys and girls experiencing early, middle and later sexual intercourse. *Developmental Psychology* , 32, 647-658.
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes association with implementation of the Positive Action Program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9, 264–275. doi:10.1007/s11121-008-0100-2 PMid:18780182
- Bosma, H. &. (2001). Determinants and mechanism of ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review* , 21, 39-66.
- Bowen, G. L., Bowen, N. K., & Richman, J. M. (2000). School size and middle school students' perceptions of the school environment. *Social Work in Education*, 22, 69-82.
- Brajshori, M. (2011). Dhuna në shkollë bëhet vdekjeprurëse. *Southeast European Times*. broader perspective on school violence prevention. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 35, 504-514.
- Brooks - Gunn, J. &. (1988). The psychological significance of secondary sexual characteristics in nine to eleven year old girls. *Child Development* , 59, 1061-1069.
- Brown, B. B. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology* , 22, 521-530.
- Buchanan, C. M. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for

activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence.

Psychological Bulletin , 111, 62 - 107.

Bukowski, W. M. (1993). Differences and consistency between same sex and other sex peer relationships during early adolescence. *Developmental Psychology* , 36, 253-263.

Bukowski, W. M. (2000). Variations in patterns of attraction to same and other sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology* , 36, 147-154.

Burke, K. C., Burke, J. D., Regier, D. A., & Rae, D. S. (1990). Age at onset of selected mental disorders in five community populations. *Archives of General Psychiatry*, 47, 511–518.

Cantor, D., Crosse, S., Hagen, C.A., Mason, M.J., Siler, A.J., von Glatz, A. (2001). *A closer look at drug and violence prevention efforts in American schools: Report on the study on school violence and prevention*. Washington, DC:U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service.

Case, R. (1992). *The mind`s staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children`s thought and knowledge*. New York, Hillsdale, United States of America: Erlbam.

Caspi, A. L. (1993). Unraveling girls` delinquency: biological, dispositional, and contextual contribution to adolescent misbehaviour. *Developmental Psychology* , 29, 19-30.

Caspi, A. L. (1993). Unraveling girls` delinquency: Biological, dispositional, and contextual contriubutors to adolescent misbehavior. *Developmental Psychology* , 29, 19 - 30.

Cauffman, E. &. (1996). Interactive effects of menarcheal status and dating on dieting and

- disordered eating among adolescent girls. *Developmental Psychology* , 32, 631-635.
- Celik, S. (2004). The eff of an attachment-oriented psychoeducational-group-training on improving the preoccupied attachment styles of university students.A thesis submitted to the graduate school of social sciences of Middle East Technical University. *The department of Educational Sciences.The degree of doctor of philosophy* , pp.35-42.
- Chen, J. K., & Wei, H. S. (2013). School violence, social support and psychological health among Taiwanese junior high school students.*Child Abuse Negl.*, 37(4): 252-62.
- Chrsitie D., V. R. (2005). Adolescent development. *British Medical Journal* , 301-304.
- Clasen, D. R. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* , 14, 451-468.
- Cohen, L. M. (1999). Piaget`s equilibration theory and the young gifted child: A balancing act. 21 (3).
- Coleman, L. &. (2002). The measurement of puberty. *Journal of Adolescence* , 25 (535).
- Collins. (2011). The psychosocial effect of epilepsy on adolescents and young adults. *Nursing Standard* , 48-56.
- Connolly, J. F. (2000). The role of peers in the mergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development* , 71, 1395-1408.
- Conolly, J. F. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development* , 71, 1395-1408.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self`esteem*. New York: W. H. Freeman.
- Corcoran, J. (2001). Multi- systemic influences on the family functioning of teens attending

pregnancy prevention programs. *Child & Adolescent Social Work Journal* , 18, 37-49.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009, January). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers' College Record*, 111, 180–213.

Cote, J. E. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Development Review* , 8, 147-184.

Dodge, K., & Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.

Donnellan, M. T. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *Psychological Science* , 328-335.

Dubois, D. L.-B. (2002a). Race and gender influences on adjustment in early adolescence: Investigation of an integrative model. *Child Development* , 73, 1573-1592.

Duke, P. M. (1982). Educational correlates of early and late sexual maturation in adolescence. *Journal of Pediatrics* , 100, 633-637.

Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry* , 26, 230-246.

Enright, R. L. (1980). Parental influences on the development of adolescent autonomy and identity. *Journal of Youth and Adolescence* , 9, 529-546.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: NY: Norton.

Faber, A. J. (2003). Family structure: Its effects on adolescent attachment and identity

- formation. *American Journal of Family Therapy* , 31, 243-255.
- Faust, M. S. (1960). Developmental maturity as a determinan of prestige in adolescent girls. *Child Development* , 31, 173-184.
- Feiring, C. (1996). Concepts of romance in 15 - year old adolescents. *Journal of Research on Adolescence* , 6, 181-200.
- Fergusson, D. M. (2000). Teenage pregnancy and female educational underachievement: A prospective study of a New Zealand birth cohort. *Journal of Marriage and the Family* , 62, 147-161.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Flavell, J. H. (1998). Social cognition. In D. K. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception and language* (5th edition ed., Vol. 2, pp. 851-898). New York: Wiley.
- Forrest, J. D. (1990). The sexual and reproductive behavior of American women, 1982 – 1988. *Family Planning Perspectives* , 22, 206-214.
- Fowler, W. J., & Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 189-202.
- Fox, L. E. (2011). Time for children: Trends in the employment patterns of parents. *National Bureau of Economic Research* , 1967-2009.
- French, S. E. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology* , 42, 1-10.

- Furman, W. &. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development* , 63, 103-115.
- Furman, W. S. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends and romantic partners. *Child Development* , 73, 241-255.
- Galambos, N. L. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology* , 42, 350-365.
- Gam, S. (1992). Physical growth and development. (F. M. In: Friedman SB, Ed.) *Comprehensive Adolescent Health Care* .
- Ge, X. C. (1996). Coming of age too early: Pubertal Influences on girls' vulnerability to psychological distress. *Child Development* , 67, 3386-3400.
- Gerlinghoff, M. &. (2004). Eating disorders in childhood and adolescence. Anorexia nervosa, bulimia nervosa, binge eating disorder. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* , 47, 246-250.
- Giedd, J. N. (2015). The amazing teen brain. *Scientific American*, 312 (6), 32-37.
- Gordon, C. M. (2002). Physiologic regulators of bone turnover in young women with anorexia nervosa. *Journal of Pediatrics* , 141, 64-70.
- Graber, J. A.-G. (1994). Prediction of eating problems: An 8- year study of adolescent girls. *Developmental Psychology* , 30, 823-834.
- Gray- Little, B. &. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin* , 126, 26-54.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363.

- doi:10.1016/j.tate.2007.06.005:10.1016/j.tate.2007.06.005 Gregory, A., Henry, D. B., & Schoeny, M. E. (2007). School climate and implementation of a preventive intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40, 250–260. doi:10.1007/s10464-007-9142-z PMID:17917806
- Greenberg, M. T., Weissberg R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474. doi:10.1016/j.tate.2007.06.005
- Greenberger, E. O. (1994). Linking workplace and home place: Relations between the nature of adults' work and their parenting behavior. *Developmental Psychology*, 30, 990-1002.
- Greene., M. B. (2005). Reducing Violence and Aggression in Schools. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6: 236-253 doi: 10.1177/1524838005277406
- Greif, E. B. (1982). The psychological impact of menarche on early adolescent females. *Child Development*, 53, 1413-1430.
- Grinsburg, H. &. (1979). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. New York: Englewood Cliffs.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Grumbach, M. .. (2003). Puberty: Ontogeny, neuroendocrinology, physiology, and disorders. In I. P. Larson (Ed.), *Williams textbook of endocrinology* (10th edition ed., pp. 1115-1200). St. Louis: Saunders.

- Gusella, J. C. (2004). Body image self*evaluation colouring lens: Comparing the ornamental and instrumental views of adolescent girls with eating disorders. *European Eating Disorders Review* , 12, 223-229.
- Gutman, L. M. (2007). Stage-environmental fit during adolescence; Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology* , 43, 522-537.
- H., G. (1997). Adolescent development in family contexts. In I. N. (Ed.) (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th edition ed., Vols. 3: Social, emotional and personality development, pp. 1097-1149). New York: Wiley.
- Halpern, C. T. (1999). Effects of body fat on weight concerns, dating, and sexual acitivity : A longitudinal analysis of black and white adolescent girls. *Developmental Psychology* , 35, 721-736.
- Halvorsen, A. A. (2004). Good outcome of adolescent onset anorexia nervosa after systematic treatment. *European Child & Adolescent Psychiatry* , 13, 295-306.
- Hammerslag, L. R. (2015). Sex differences in behavior and neural development and their role in adolescent vulnerability to substance use. *Behavioural Brain Research* , 298, 15-26.
- Hankin, B. L. (2007). Sex differences in adolescent depression: Stress exposure and reactivity models. *Child Development* , 78, 279-295.
- Harter, S. M. (1996). A model of the effects of perceived parent an peer support on adolescent false self behavior. *Child Development* , 360-374.
- Harrison, R. (2003). *Report on school size and education outcomes*. Retrieved from: http://www.njleg.state.nj.us/legislativepub/reports/buseff_report.pdf

- Hayward, C. &. (2002). Puberty and the emergence of gender differences in psychopathology. *Journal of Adolescent Health* , 30 (4), 49-58.
- Herman- Giddens, M. E. (1997). Secondary sexual characteristics and menses in young girls seen in office practice: A study from the Pediatric Research in Office Settings Network. *Pediatrics* , 99, 505-512.
- Herpetz- Dahlman, B. M. (2001). Prospective 10-year follow up in adolescent anorexia nervosa- course, outcome, psychiatric comorbidity and psycho-social adaptation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 42, 603-612.
- Higgins A., T. J. (1984). Distractibility and concentration of attention in children`s development. *Child Development* , 55, 1799-1810.
- Hyman, I., Cohen, I., & Mahon, M. (2003). Student alienation syndrome: A paradigm for understanding the relation between school trauma and school violence. *The California School Psychologist*, 8, 73-86.
- Hyseni, H. (2004). *Të drejtat e fëmijës në sytë e nxënësve kosovarë*. Prishtine: KEC.
- Inhelder, B. &. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Jacobs, J. E. (2002). Changes in children`s selfcompetence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development* , 73, 509-527.
- Jake M. Najman, M. R. (2009). The Impact of Puberty on Aggression/Delinquency: Adolescence to Young Adulthood. *The Australian New Zealand Journal of Criminology* , 42 (3), 369-386.
- Jia Y., Way N., Ling G., Yoshikawa H., Chen X., Hughes D., Lu Z. (2009). The influence

of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514 –1530. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01348

Jonuzi, M. (2014). *Parandalimi i dhunës në shkolla*. [shfletuar më 12 janar 2015]

[http://www.masht-gov.net/advCms/documents/Parandalimi i dhunes ne shkolla 2014.pdf](http://www.masht-gov.net/advCms/documents/Parandalimi_i_dhunes_ne_shkolla_2014.pdf)

Kail, R. (1991). Processing time declines exponentially during childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 27, 259-266.

Kail, R. .: (2010). *Human Development: A Lifespan View* (5th ed.). Cengage Learning.

Kaiser, D. A. (2005). School shootings, high school size, and neurobiological considerations. *Journal of Neurotherapy*, 9, 101-115.

Kali R. V., F. E. (2007). Processing speed in childhood and adolescence: Longitudinal models for examining developmental change. In *Child Development* (Vol. 78, pp. 1760-1770).

Kaltiala-Heino, R. K. (2003). Pubertal timing, sexual behaviour and self-reported depression in middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 26 (5), 531-545.

Kaprio, J. R. (1995). Common genetic influence on BMI and age at menarche. *Human Biology*, 67, 739-753.

Karaj, T. (2010). *Psikologjia e zhvillimit te femijes*. Tiranë: Emal.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.

Kennedy, D. N. (2002). Basic principles of MRI and morphometry studies of human brain

development. *Developmental Science* , 5, 268-279.

Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29-43.

Kim, Sh. Y., Leventhal, L. B., Koh, J.Y., Hubbard, A. W., Boyce, Th.W. (2006). School bullying and youth violence. Causes or consequences of psychopathologic behavior? *Arch Gen Psychiatry*. 63:1035-1041

KIPRED, 2013. *Hulumtim me temën: Dhuna në shkolla*. Retrieved from:

http://www.kipred.org/advCms/documents/76620_Egzon_Osmanaj_Dhuna_ne_shkolla_2.pdf

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement. *Journal of School Health*, 74, 262–273. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x PMID:15493703

Kroger, J. (1996). *The Balance Between Self and Other*. New York, U.S.A.

Kuperminc, G. P., Leadbetter, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141–159.

Kok-Mung, N., Smith, D.Sh. (2006). The relationships between attachment theory and intergenerational family systems theory. *The family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families* , 430-440.

Laflamme, L., Menckel, E., & Aldenberg, E. (1998). Violence in the Sëedish school environment: Extent of the problem and its manifestations. *Work*, 11(2): 143-53.

- LaFontana, K. M. (2002). Children`s perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology* , 38, 365-347.
- Lamborn, S. D. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development* , 1049-1065.
- Laukkanen E. (1993). *On Adolescent Growth and Distrubance*. Kupio, Finland: Kupio University Publications D, Medical Science.
- Lesch, E. &. (2005). Mothers, daughters and sexual agency in one low - income South African community. *Social Science and Medicine* , 61, 1072-1082.
- Leung, A., & Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 65, 318-333.
- Livson, N. &. (1980). Perspectives on adolescence from longitudinal reseacr. In I. J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 47 - 98). New York: Wiley.
- M., Corrigan, M. W., Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.). *The handbook of prosocial education* (pp. 227–270). Blue Ridge Summit, PA: Roëman and Littlefield Publishing Group
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualisation, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31–49.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* , 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York:

Springer - Verlag.

Martinez, P., Richters, J. (1993). The NIMH Community Violence Project: II. Children's distress symptoms associated with violence exposure. *Psychiatry*. 56:22-358.

Mary M. Cothran, J. P. (2002). Adolescent Behavior And Sexually Transmitted Diseases: The Dilemma Of Human Papillomavirus. *Health Care for Woman International* , 306-319.

Matteson, D. R. (1977). Exploration and commitment: Sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. *Journal of Youth and Adolescence* , 6, 353-374.

Mathur, S. (2011). *Educational Psychology* (Twentieth Revisal ed.). Agra: Agraval Publication.

Mathur, S. S. (2011). *Educational Psychology*. (T. Revisal, Ed.) Agraval Publication, Agra.

McCulloch, A. U. (2001). Teenage childbearing in Great Britain and the spatial concentration of poverty households. *Journal of Epidemiology & Community Health* , 55, 16 - 23.

McLean, K. C. (2003). Late adolescents self defining memories about relationships. *Developmental Psychology* , 635-645.

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. E. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.

Meeus, W. B. (2007). Relationships with intimate partner, best friend, and parents in adolescence and early adulthood: A study of the saliency of the intimate partnership.

International Journal of Behavioral Development , 31, 449-460.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003).

Moral emotions and bullying. A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.

Meyer, A. N, Conner. T. B., (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children Schools*,30(4): 211-221. doi: 10.1093/cs/30.4.211

Miller, G. E., Breham, K., & Whitehouse, S. (1998). Reconceptualizing school-based prevention for antisocial behavior within a resiliency framework. *School Psychology Review*, 27, 364-379.

Morris, C. G. (2008). *Understanding Psychology*. New York: Pearson Education.

Munro, G. &. (1977). Ego - identity formation in college students and working youth. *Developmental Psychology* , 13, 523-524.

Mustanski, B. S. (2004). Genetic and environmental influences on pubertal development: Longitudinal data from Finnish twins at ages 11 and 14. *Developmental Psychology* , 40, 1188-1198.

Mushinski, M. (1994). Violence in America's public schools. *Stat. Bull. Metrop. Insur.*

O'Keefe, M. (1997). Adolescents' exposure to community and school violence: Prevalence and behavioral correlates. *Journal of Adolescent Health*, 20(5), 368-376. doi: 10.1016/S1054-139X(97)80131-0

Osofsky, J. D., Wewers, S., Hann, D. M., & Fick, A. C. (1993). Chronic community violence: What is happening to our children? *Psychiatry*, 56, 36-45.

- Pahl, K. &. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban Black and Latino adolescents. *Child Development* , 77, 1403-1415.
- Paikoff, R. L.-G. (1991). Do parent - child relationships change in puberty ? *Psychological Bulletin* , 110, 47-66.
- Pasupathi M., S. U. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents` knowledge and judgment about difficult life problems. In *Developmental Psychology* (Vol. 37, pp. 351-361).
- Paxton, S. J.-S. (2006). Prospective predictors of body dissatisfaction in adolescent girls and boys: A five year longitudinal study. *Developmental Psychology* , 888-899.
- Piaget, J. (1960). *Psychology of intelligence*. New York, Paterson: Littlefield, Adams.
- Piaget, J. (1970b). Piaget`s theory. In I. P. Mussen (Ed.), *Carmichael`s manual of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development* , 15, 1-12.
- Pinyerd, B. &. (2005). Puberty-timing is everything. *Journal of Pediatric Nursing* , 20, 75-82.
- Pottinger, A. M. (2012). Children's exposure to violence in Jamaica: over a decade of research and interventions. *West Indian Med. J.* 61(4): 369-71.
- Rachel E. Wiley, S. L. (2013). Adolescent Identity Development and Distress in a Clinical Sample. *Journal of Clinical Psychology* , 69 (12), 1299-1304.
- Radloff, L. S. (1977). The CES–D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385–401.
- Randall M. Jones, J. M. (2014). Friendship characteristics, psychosocial development, and

- adolescent identity formation. *Personal Relationships* , 51-67.
- Rankin J.L., L. D. (2004). Adolescent self-consciousness: longitudinal age changes and gender differences in two cohorts. *Journal of Research on Adolescence* , 14, 1-21.
- Rapoport, J. L. (2001). Imaging normal and abnormal brain development: New perspectives for child psychiatry. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry* , 35, 272-282.
- Rawlins, W. (1992). *Friendship matters: Communcation, dialectics, and life course*. New York: Aldine de Gruyter.
- Ray, S. L. (2004). Eating disorders in adolescent males. *Professional School Counseling* , 8, 98-101.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R.W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.
- Resnick, M. D., Ireland, M., & Borowsky, I. (2004). Youth violence perpetration: What protects? What predicts? Finding from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 35, 424-433.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of the American Medical Association*, 278, 795–878. PMID:9635227
- Rice, P. D. (2002). Adolescents in Theoretical Context. In A. & Bacon (Ed.), *The*

Adolescents Development, Realitionships and Culture (10th edition ed.).

- Richardson, T. &. (1990). Long term effects of acceleration on the social emotional adjustment of mathematically precocius youths. *Journal of Educational Psychology* , 464-470.
- Robins, R. W. (2002). Global self`esteem across the life span. *Psychology and Aging* , 423-34.
- Rodkin, P. C. (2000). Heterogenity of popular boys: Antisocial and prosocial confiigurations. *Developmental Psychology* , 14-24.
- Roisman, G. I.-L. (2009). The development significance of adolescent romantic relationships: Parent and peer predictors of engagement and quality at age 15. *Journal of Youth and Adolescence* , 38, 1294-1303.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and psychopathology*, 10, 321–352.
doi:10.1017/S0954579498001631
- Rumberger, R. (2011). Dropping out: *Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460. doi:10.3102/00028312038002437
- Rosen, J. C. (1990). Life stress, psychological symptoms and wight reducing behavior.
- Rosenbelum, G. D. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and

- body mass in adolescents. *Child Development* , 70, 50-64.
- Rosenblum, G. D. (1999). The relations among body image, physical, attractiveness, and body mass in adolescents. *Child Development* , 50-64.
- Rowe, R. M. (2004). Testosterone, antisocial behavior, and social dominance in boys: Pubertal development and biosocial interaction. *Biological Psychiatry* , 55 (5), 545-52.
- Rudolph, K. D. (2005). Need for approval and children's well being. *Child Development* , 76, 309-323.
- Saenger, P. (1961). Personality formation in adolescence and its impact upon the psychoanalytical treatment of adults. *International Journal of Psychoanalysis* , 42.
- Saenger, P. (2003). Precocious puberty: McCune- Albright syndrome and beyond. *Journal of Pediatrics* , 143, 9-10.
- Sartor, C. E. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence* , 37, 221-234.
- Scharf, M. &. (2001). The capacity for romantic intimacy: Exploring the contribution of best friend and marital and parental relationships. *Journal of Adolescence* , 24, 379-99.
- Schiff A., K. I. (1985). The effects of task demands on attention allocation in children of different ages. *Child Development* , 56, 621-630.
- Schlegel, A. &. (1991). *Adolescence: An anthropological*. New York: Free Press.
- School Violence. *International Criminal Justice Review*, 23(4).
- Schwab-Stone, M., Chen, C., Greenberger, E., Silver, D., Lichtman, J., & Voyce, C.

- (1999). No safe haven II: The effects of violence exposure on urban youth. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 359-367.
- Seaton, E. K. (2007). Effects of naturally exting peer groups on changes academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development* , 78.
- Seidenfeld, M. E. (2004). Nutrition and eating disorders in adolescent. *The Mount Sinai Journal of Medicine* , 155-161.
- Seiffge-Krenke, I. S. (2001). Adolescent precursors of romantic relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships* , 18, 327-346.
- Sellers, A. B. (2002). Differences in young children`s IQs on the Wechsler Preshool and Primary Scale of Intellegence- Revised as a function of stratification variables. *Applied Neuropsychology* , 9, 65-73.
- Sigelman, C. K. (2006). *Life span human development* (5th ed.). Belmont: CA : Wadsworth.
- Sim, L. &. (2004). Emotion awareness and identication skills in adolescent girls with bulimia nervosa. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* , 33, 760-771.
- Simmons, R. B.-F. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development* , 1220-1234.
- Sivagurunathan, C. U. (2015). Adolescent Health: Present Status and Its Related Programmes in India. Are we in the Right Direction? *Journal of Clinical & Diagnostic Research* , 9 (3), 1-6.
- Smetana, J. G. (1999). Adolescent-pranet conflict in middle - class African American families. *Child Development* , 70, 1447-1463.

- Smith, L. H. (2005). Studying adolescent male sexuality: Where are we ? *Journal of Youth and Adolescence* , 34, 361-377.
- Smorti, A., Ortega, R., & Ortega, J. (2002). The importance of culture for a theory of mind:
- Somsen, R. J. (1997). Growth spurts in brain maturation during middle childhood as indexed by EEG power spectra. *Biological Psychology* , 44, 187-209.
- Spreen, O. R. (1995). *Developmental neuropsychology*. New York: Oxford University Press.
- Srivastava, P. S. (2015). Adolescence Period: Reflections through spiritual education. *International Journal of Mulidisciplinary Approach and Studies* , 02 (1).
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental Psychology* , 17, 833-840.
- Steinberg, L. (1988). Resciprocal relation between parentchild distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology* , 24, 122-128.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence* , 1-19.
- Stice, E. &. (2001). Body- image and eating disturbances prospectively predict increases in depressive symptoms in adolescent girls: A growth curve analysis. *Developmental psychology* , 597-607.
- Stice, E. &. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology* , 669-679.
- Stipek, D. G. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology* , 972-977.

- Strasburger, V. W. (2014). Children and Adolescents: Unique Audience. *Children Adolescents and the Media* , 11-19.
- Stuss, D. t. (1992). Biological and psychological development of executive functions. *Brain & Cognition* , 20, 8-23.
- Susman, E. &. (2004). Puberty and psychological development. (I. R. Stinberg, Ed.) *Handbook of adolescent psychology* .
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C., & Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, 101, 219–232. doi:10.1037/a0013246 PMid:19840228
- Swarr, A. E. (1996). Longitudinal effects of adolescent girls' pubertal development, perceptions of pubertal timing, and parental relations on eating problems. *Developmental Psychology* , 636-646.
- Sheldon, K. M. (2001). Getting older, getting better ? Personal strivings and psychological maturity across the life span. *Developmental psychology* , 37, 491-501.
- Sheline, J., Skipper, B., Broadhead, W. (1994). Risk factors for violent behavior in elementary school boys: have you hugged your child today? *American Journal of Public Health*, 84: 661-3.
- Shochet, M. I., Dads, R.M., Ham. D., Montague. R. (2006). School connectedness is an

- underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170–79.
- Shulman, S. S. (2000). Adolescent romantic behaviors and perceptions: Age- and gender-related differences and links with family and peer relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 99-118.
- Tanner, J. M. (1978). *Education and physical growth* (2nd edition ed.). London: Hodder and Stoughton.
- Tanner, J. M. (1990). *Foetus into man* (2nd edition ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Trzesniewski, K. H. (2003). Stability of self esteem across the life span. *Journal of Personality & Social Psychology*, 205-220.
- Thompson, D. R., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, J. G., & Gross, L. A. (2006). School connectedness in the health behavior in school-aged children study: The role of
- Thorne, A. &. (1996). Situating adolescent gender and self esteem with personal memories. *Child Development*, 1374-1390.
- Thorne, A. &. (1996). Situating adolescent gender and self esteem with pwrsonal memories. *Child Development*, 1374-1390.
- Udry, J. R. (1990). Hormonal and social determinations of adolescent sexual initiations. In I .J. Reinisch (Ed.), *Adolescence and puberty* (pp. 70-87). New York: Oxford University Press.
- Urberg, K. A.-S. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental*

Psychology , 31, 540-547.

Weisfeld, G. B. (2004). Current evolutionary perspectives on adolescent romantic relations and sexuality. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* , 43, 11 - 19.

Wichstrom, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence. The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology* , 35, 232-245.

Wichstrom, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology* , 35, 232-245.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293–99.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88–107.
doi:10.1177/000271620056700107

World Wide Web. (2012, November 12). Retrieved from The Violence Prevention Initiative of the Government of Newfoundland and Labrador:
<http://www.gov.nl.ca/VPI/index.html>

Yi Ning, S. Y. (2013, November 10). Changes in body anthropometry and composition in obese adolescents in a lifestyle intervention program. Berlin.

Burimet dytësore

- Berndt, T. J. (1989). Friendships in childhood and adolescence. In I. W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Berndt, T. J. (1990). Distinctive features and effects of early adolescent friendships. In G. R. In R. Montemayor (Ed.), *From childhood to adolescence: A transitional period*. Newbury Park: CA : Sage.
- Berndt, T. J. (1996). Friendship quality affects adolescents' self-esteem and social behavior. In A. F. In W. M. Bukowski (Ed.), *The company they keep : Friendship during childhood and adolescence* (pp. 346-365). New York: Cambridge University Press.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups. In I. S. Elliott (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B. (2009). Peer relationships in adolescence. In *Handbook of adolescent psychology* (In R.M. Lerner & L. Steinberg ed., pp. 74-103). Hoboken: NJ: Wiley.
- Clausen, J. A. (1975). *The social meaning of differential physical maturation*. (I. D. Elder, Ed.) New York: Halsted Press.
- Cohen, J. (2012). School climate and culture improvement: A prosocial strategy that recognizes, educates, and supports the whole child and the whole school community.
- In BroWn P. Harrison, 2003 - *Report on School Size and Education Outcomes*.
Shfletuar nga http://www.njleg.state.nj.us/legislativepub/reports/buseff_report.pdf
- Collins, W. A. (2006). Adolescent development in interpersonal context. In & N. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds. (Ed.), *Handbook of child psychology: Social,*

emotional and personality development (6th edition ed., Vol. Vol. 3, pp. pp. 1003 – 1067). New York: Wiley.

Harter, S. (2005). Self- concepts and self `esteem, children and adolescents. (I. C. Lerner, Ed.) *Encyclopedia of applied developmental science* , 972-977.

Hopwood, N. J. (1990). The onset of human puberty: Biological and environmental factors. In I. J. Reinisch (Ed.), *Adolescence and puberty*. New York: Oxford University Press.

Kaplan, K. J. (1993). *From mistrust to trust: Through a stage vertically* (Vol. 2 Late adulthood). (I. G. adulthood, Ed.) Madison: CT: International University Press.

Kipp, D. R. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence* (8th Edition ed.). (J. Perking, P. Leeds, M. Noel, & J. Harward, Eds.) Wadsworth, Belmont, United States of America: Cengage Learning.

Neil R. Carlson, H. L. (2010). *Psychology: The Science of Behavior* (7th ed.). (P. Education, Ed.) Nelson, C. A. (1997). Child development and neuroscience. *Child Development* , 68, 970-987.

Tanner, J. M. (1998). Sequence, tempo and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. In J. .. Tanner, & I. R. Porton (Ed.), *Adolescent behavior and society: A book of readings* (pp. 34-46). New York: McGraw-Hill.

SHTOJCA A – Tabela dhe figura nga rezultatet e punimit,

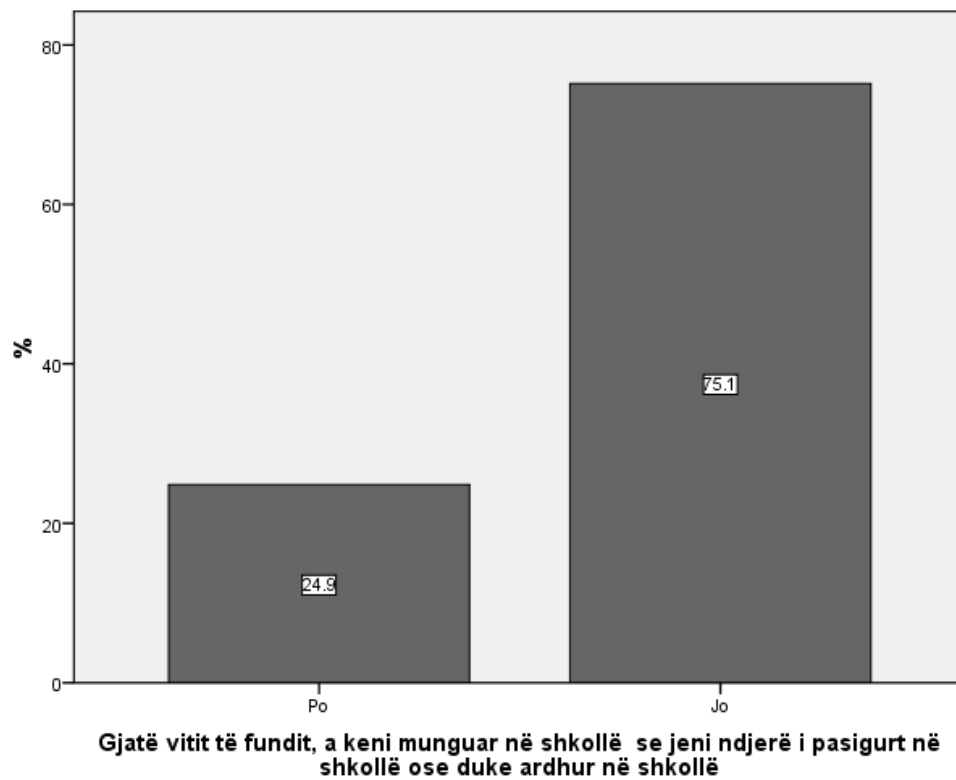


Figura 6. Raportimi për pyetjen: A keni bërë mungesa në shkollë gjatë vitit të fundit akademik si pasojë e pasigurisë në shkollë apo rrugës për në shkollë

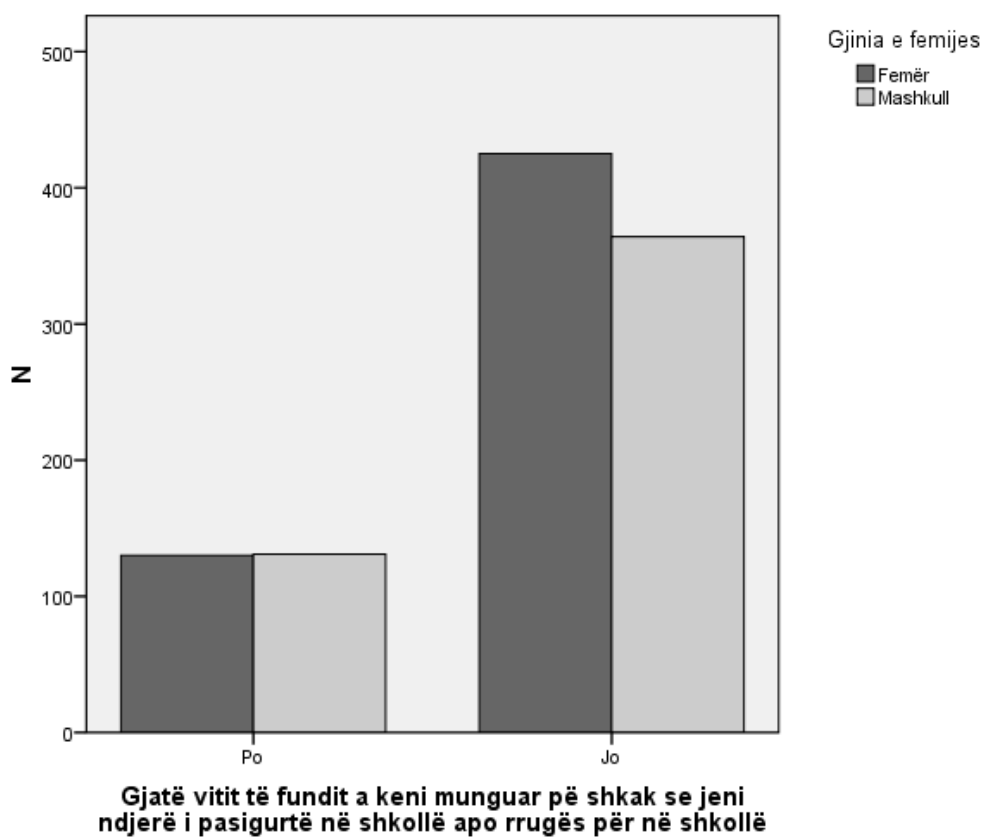


Figura 7. Raportimi i mungesave në shkollë për shkak se nxënësi është ndier i pasigurt, sipas gjinisë së tyre

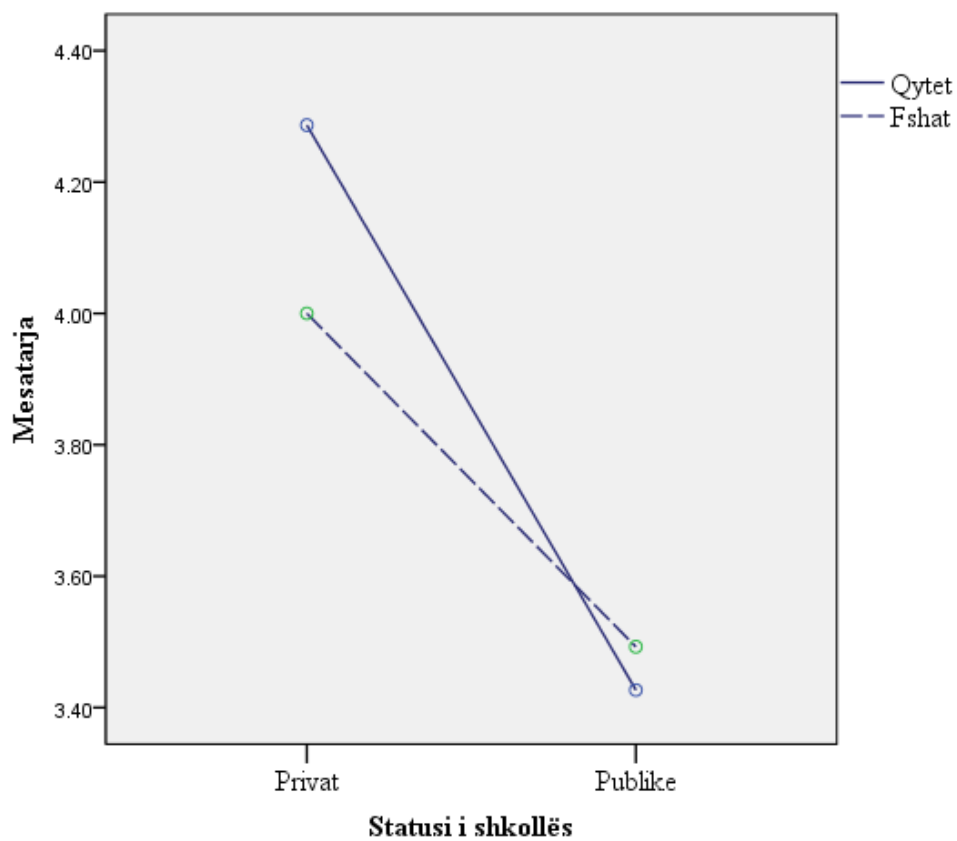


Figura 9. Raportimi i analizës së ANOVA-s dykahëshe për përjetimin e ngjarjeve që rrisin pasigurinë në shkollë me vendbanimin dhe statusin e shkollës

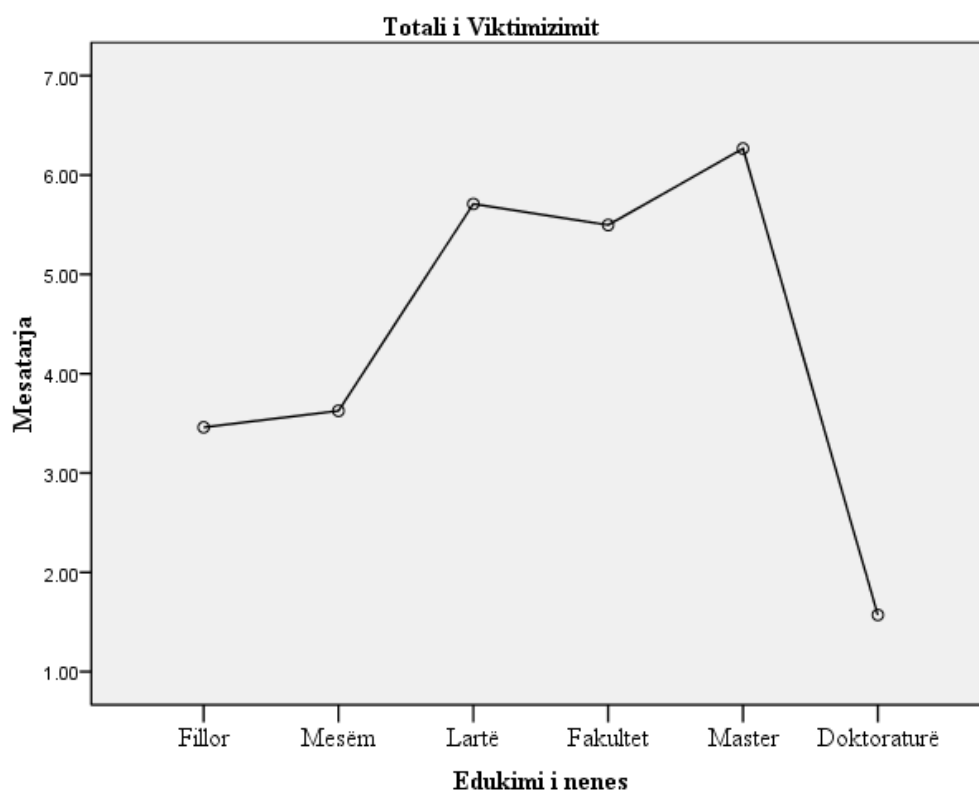


Figura 13. Raportimi i mesatares së shkallës së viktimizimit me edukimin e nënës

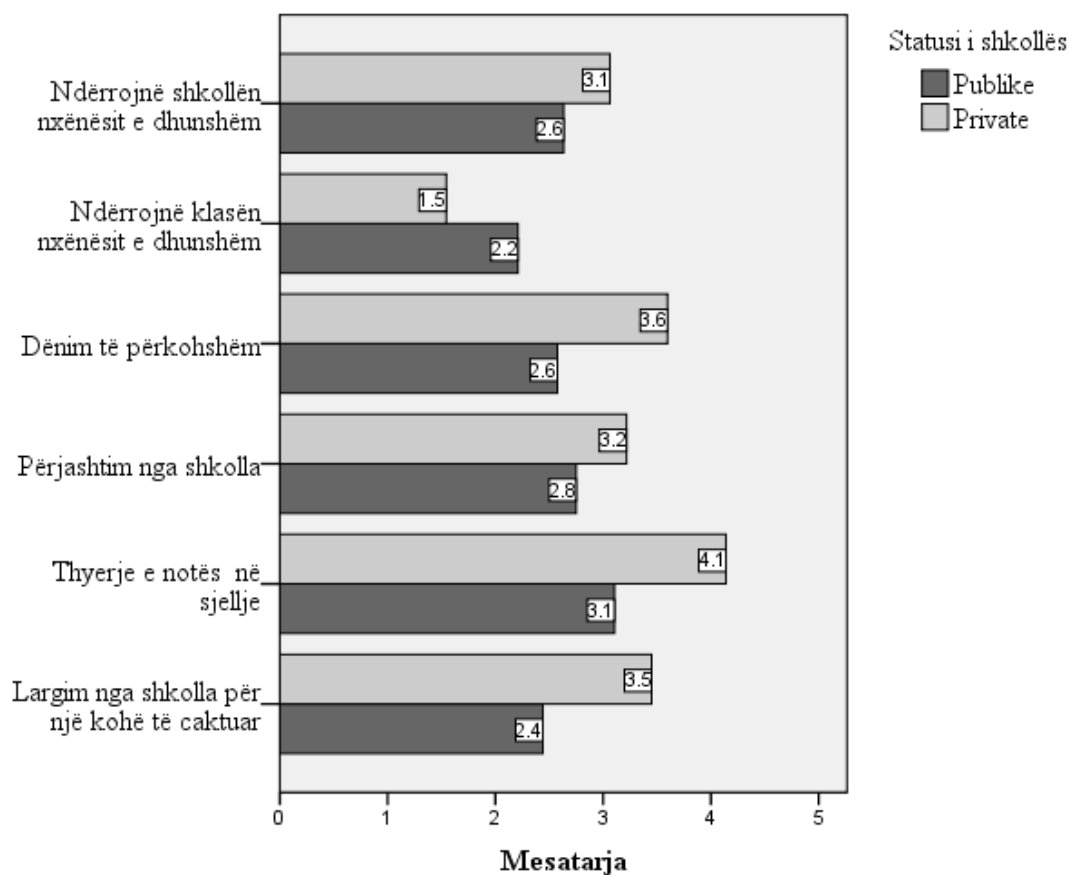


Figura 14. Raportimi i mesatares mbi masat e shkollës për parandalimin e sjelljeve të dhunshme me statusin e shkollës

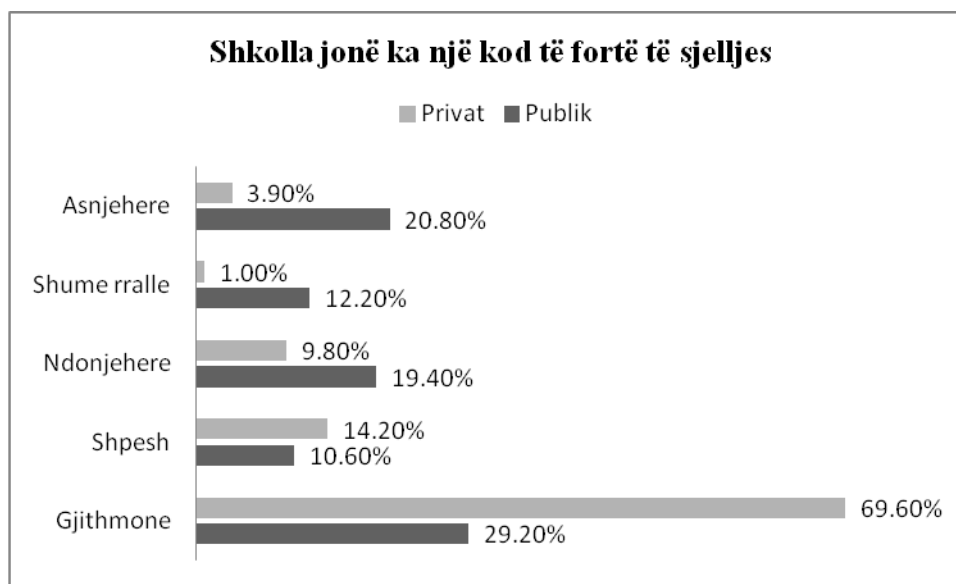


Figura 16. Shpërndarja e përqindjeve për Shkolla ka një kod të fortë të sjelljes me statusin e shkollës

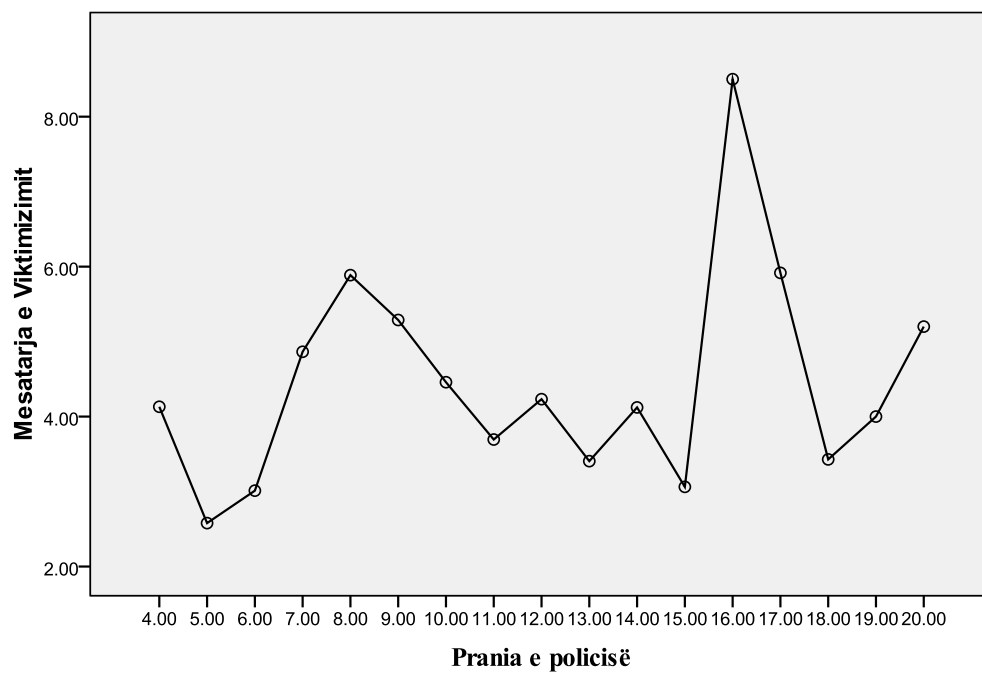


Figura 20. Raportimi i shkallës së viktimizimit me pranimë e policisë

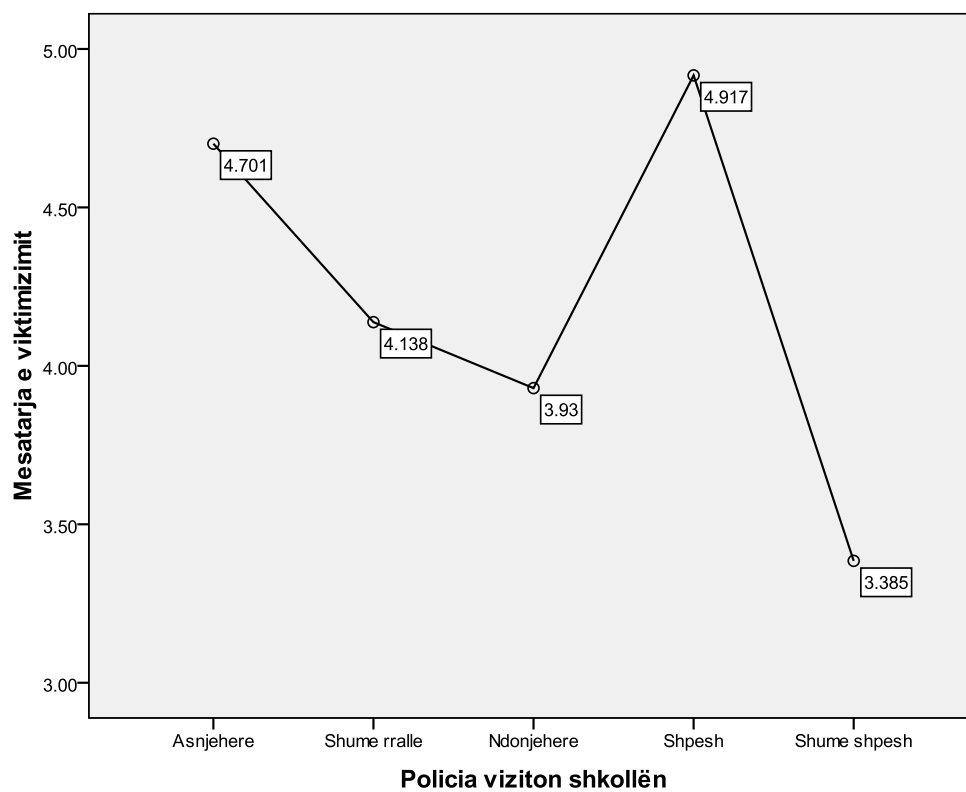


Figura 21. Raportimi i shkallës së viktimizimit me Policia viziton shkollën

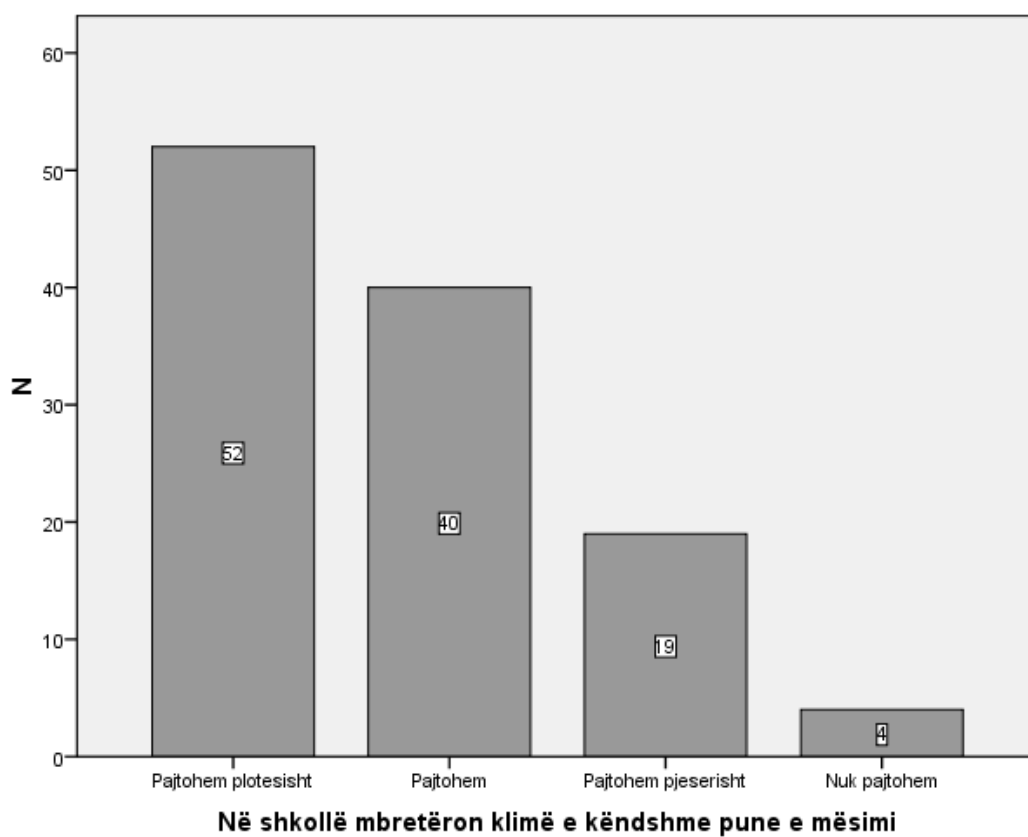


Figura 24. Raportimi i opinionit të mësimehdhënësve rreth klimës në shkollë

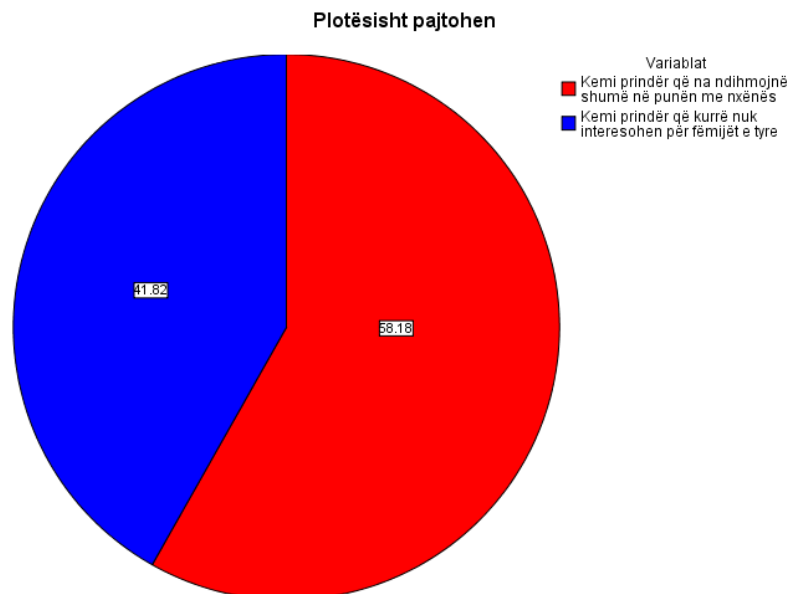


Figura 26. Opinioni i mësimehdhënësve në përqindje mbi disa indikator të klimës në shkollë të lidhur me qëndrimet e prindërve vetëm në përgjigjen “Plotësisht pajtohem”

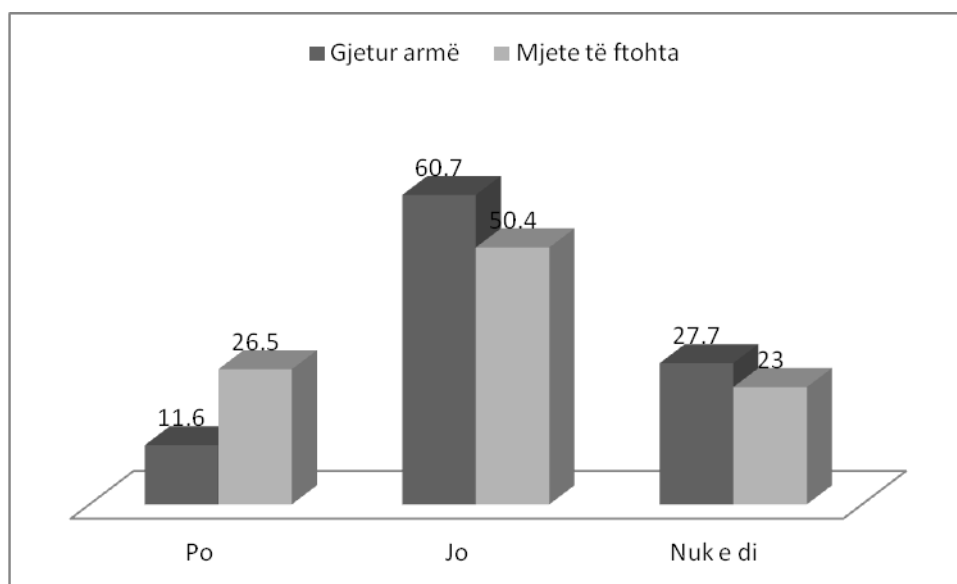


Figura 29. Shpërndarja e përqindjeve rreth opinionëve të mësimehdhënësve se në çfarë përqindjeje janë gjetur armë apo mjete të ftohta në shkollë

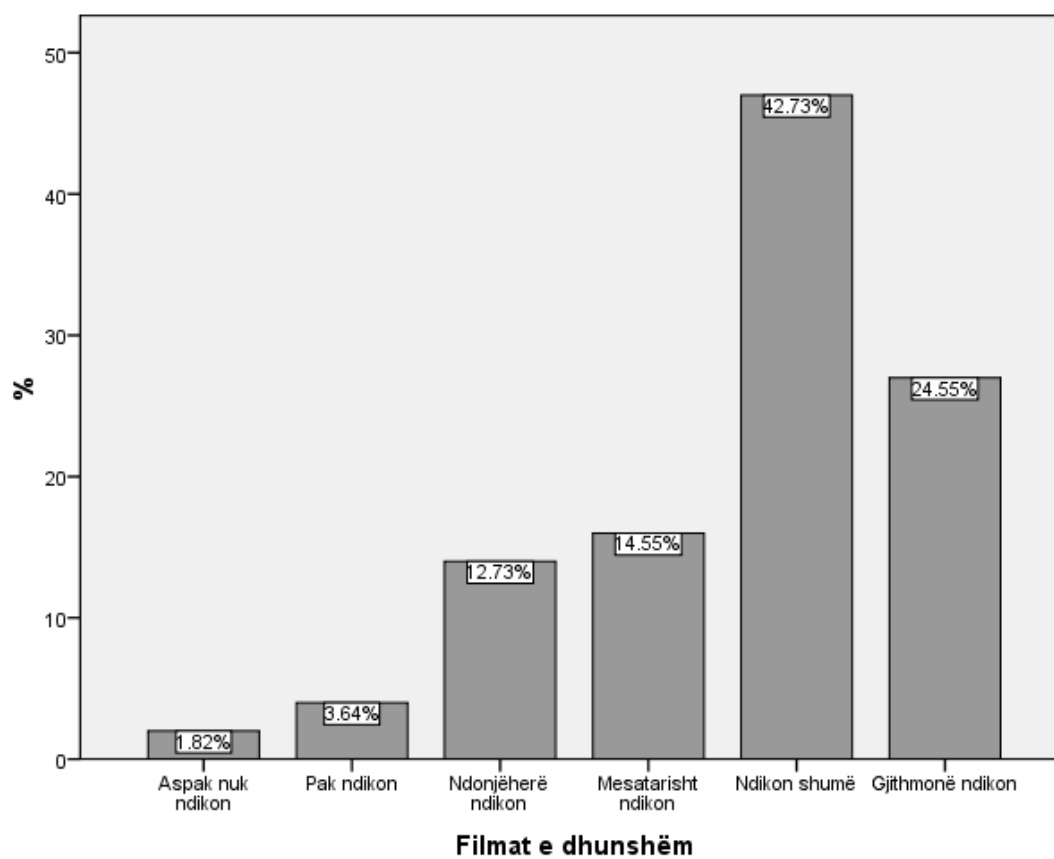


Figura 31. Shpërndarja e përqindjeve për përgjigjet e mësimdhënësve rreth ndikimit të shikimit të filmave të dhunshëm në sjelljen e dhunshme të nxënësve

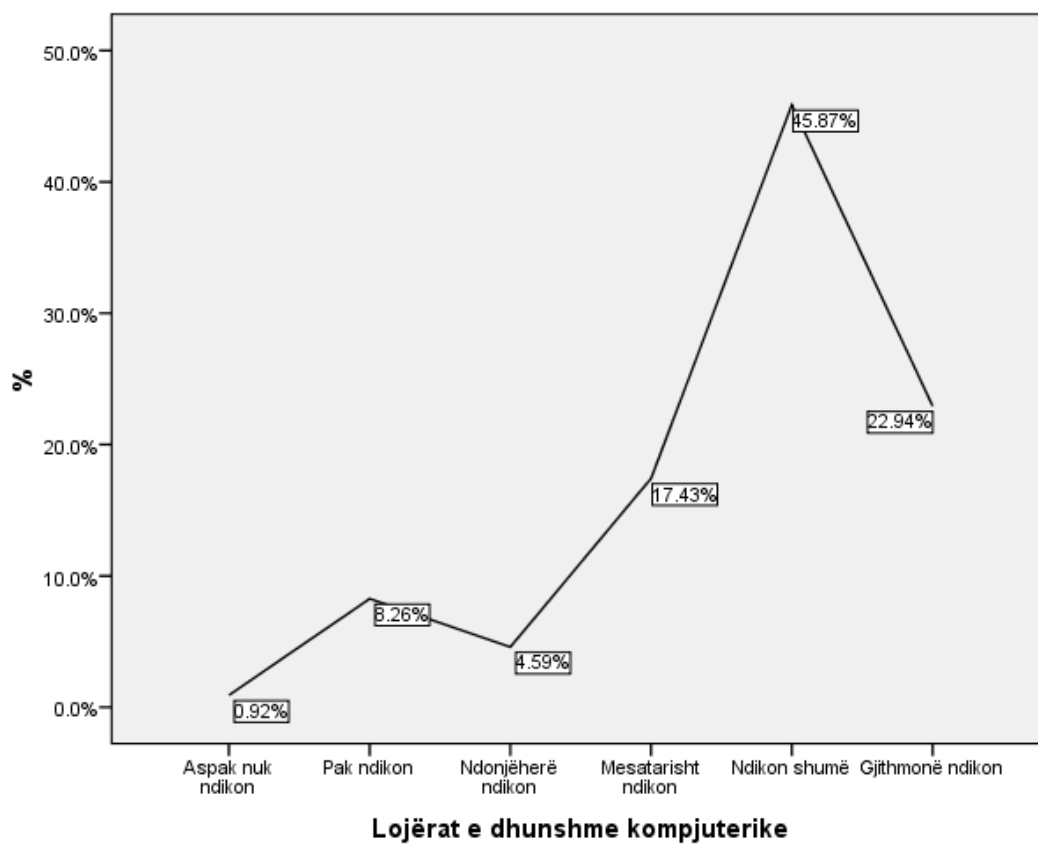


Figura 32. Shpërndarja e përqindjeve për përgjigjet e mësimeve rreth ndikimit të luajtjes së lojërave të dhunshme në sjelljen e dhunshme të nxënësve

Tabelat

Tabela 6

Mesatarja dhe devijimi standard për mungesat nga pasiguria me disa variabla të studimit

		<i>Mosha e</i>	<i>Numri i</i>		<i>Sa nxënës</i>	<i>Sa nxënës të</i>	<i>Sa nxënës të</i>
<i>Mungesa nga</i>		<i>fëmijës në</i>	<i>anëtarëve të</i>		<i>jeni në një</i>	<i>shkëlqyer ka</i>	<i>dobët ka</i>
<i>pasiguria</i>		<i>vite</i>	<i>familjes</i>	<i>Të ardhurat</i>	<i>klasë</i>	<i>klasa juaj</i>	<i>klasa juaj</i>
<i>Jo</i>	<i>MA (DS)</i>	15.1(1.7)	5.5(1.5)	400.1(352.2)	30.5(7.1)	8.6(4.6)	8.8(6.5)
<i>Po</i>	<i>MA(DS)</i>	14.9(2.1)	5.9(2.1)	299.8(310.4)	29.8(5.2)	7.3(3.7)	10.8(7.9)
		F(1) = 1.9,	F(1) = 8.2,	F(1) = 11.7,	F(1) = 1.9,	F(1) = 13.4,	F(1) = 14.1,
		NS	p = .004	p = .001	NS	p = .001	p = .001

Tabela 7

Shpërndarja e përqindjeve për ngjarjet në mjedisin e shkollës që rrisin pasigurinë të raportuar nga nxënësit

		N	%
Kërcënuar	Asnjëherë	871	85.1%
	Ndonjëherë	151	14.7%
	Shpesh	2	0.2%
Shtyrë	Asnjëherë	553	54.2%
	Ndonjëherë	447	43.8%
	Shpesh	20	2.0%
Ju ka dhënë shuplakë	Asnjëherë	896	87.8%
	Ndonjëherë	122	11.9%

	Shpesh	3	0.3%
	Asnjëherë	724	71.2%
Pickuar	Ndonjëherë	275	27.0%
	Shpesh	18	1.8%
	Asnjëherë	895	88.5%
Shqelmuar	Ndonjëherë	108	10.7%
	Shpesh	8	0.8%
	Asnjëherë	579	57.2%
Ka marrë sendet e tua	Ndonjëherë	409	40.4%
	Shpesh	25	2.5%
	Asnjëherë	864	84.7%
Shkruar në rrobat e trupit	Ndonjëherë	147	14.4%
fjalë pa lidhje	Shpesh	9	0.9%
	Asnjëherë	948	93.2%
Pështyrë	Ndonjëherë	68	6.7%
	Shpesh	1	0.1%
	Asnjëherë	888	87.7%
Ka marrë ushqimin	Ndonjëherë	118	11.7%
	Shpesh	6	0.6%
	Asnjëherë	660	65.0%
Të ka grisur librat apo	Ndonjëherë	337	33.2%
fletoren e shkollës	Shpesh	18	1.8%
	Asnjëherë	961	94.4%
Të ka grisur teshat e trupit	Ndonjëherë	54	5.3%
	Shpesh	3	0.3%
	Asnjëherë	873	85.8%
Të ka marrë para	Ndonjëherë	137	13.5%
	Shpesh	7	0.7%
Ka marrë telefonin apo	Asnjëherë	813	79.9%

objekte të tjera	Ndonjëherë	194	19.1%
	Shpesh	10	1.0%
	Asnjëherë	535	52.6%
Thirrur me fjalë fyese	Ndonjëherë	441	43.3%
	Shpesh	42	4.1%
	Asnjëherë	567	55.5%
Të ka përqeshur pas shpine apo në sy të shokëve/shoqeve	Ndonjëherë	454	44.5%
	Shpesh	0	0.0%

Tabela 8

Shpërndarja e përqindjeve për ngjarjet në mjedisin e shkollës që rrisin pasigurinë të raportuar nga nxënësit sipas gjinisë

		Gjinia e nxënësve			
		Femër		Mashkull	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Kërcënuar	Asnjëherë	476	46.5%	395	38.6%
	Ndonjëherë	60	5.9%	91	8.9%
	Shpesh	2	0.2%	0	0.0%
Shtyrë	Asnjëherë	286	28.0%	267	26.2%
	Ndonjëherë	238	23.3%	209	20.5%
	Shpesh	10	1.0%	10	1.0%
Ju ka dhënë shuplakë	Asnjëherë	479	46.9%	417	40.8%
	Ndonjëherë	58	5.7%	64	6.3%

	Shpesh	1	0.1%	2	0.2%
	Asnjëherë	404	39.7%	320	31.5%
Pickuar	Ndonjëherë	122	12.0%	153	15.0%
	Shpesh	7	0.7%	11	1.1%
	Asnjëherë	487	48.2%	408	40.4%
Shqelmuar	Ndonjëherë	40	4.0%	68	6.7%
	Shpesh	3	0.3%	5	0.5%
	Asnjëherë	302	29.8%	277	27.3%
Ka marrë sendet e tua	Ndonjëherë	220	21.7%	189	18.7%
	Shpesh	12	1.2%	13	1.3%
	Asnjëherë	477	46.8%	387	37.9%
Shkruar në rrobat e	Ndonjëherë	54	5.3%	93	9.1%
trupit fjalë pa lidhje	Shpesh	5	0.5%	4	0.4%
	Asnjëherë	493	48.5%	455	44.7%
Pështyrë	Ndonjëherë	41	4.0%	27	2.7%
	Shpesh	1	0.1%	0	0.0%
	Asnjëherë	445	44.0%	443	43.8%
Ka marrë ushqimin	Ndonjëherë	79	7.8%	39	3.9%
	Shpesh	5	0.5%	1	0.1%
	Asnjëherë	360	35.5%	300	29.6%
Të ka grisur librat apo	Ndonjëherë	161	15.9%	176	17.3%
fletoren e shkollës	Shpesh	12	1.2%	6	0.6%

Të ka grisur teshat e trupit	Asnjëherë	511	50.2%	450	44.2%
	Ndonjëherë	23	2.3%	31	3.0%
	Shpesh	3	0.3%	0	0.0%
Të ka marrë para	Asnjëherë	454	44.6%	419	41.2%
	Ndonjëherë	80	7.9%	57	5.6%
	Shpesh	3	0.3%	4	0.4%
Ka marrë telefonin apo objekte të tjera	Asnjëherë	423	41.6%	390	38.3%
	Ndonjëherë	106	10.4%	88	8.7%
	Shpesh	5	0.5%	5	0.5%
Thirrur me fjalë fyese	Asnjëherë	298	29.3%	237	23.3%
	Ndonjëherë	216	21.2%	225	22.1%
	Shpesh	19	1.9%	23	2.3%
Të ka përqeshur pas shpine apo në sy të shokëve/shoqeve	Asnjëherë	294	28.8%	273	26.7%
	Ndonjëherë	242	23.7%	212	20.8%
	Shpesh	0	0.0%	0	0.0%

Tabela 11

Mesatarja dhe devijimi standard për shkallën e viktimizimit sipas gjinisë dhe vendbanimit

Gjinia e fëmijës	Vendbanimi	MA	SD
Femër	Qytet	3.8	6.1
	Fshat	4.2	6.5

Mashkull	Qytet	4.7	7.1
	Fshat	3.3	4.7
Total	Qytet	4.2	6.4
	Fshat	3.6	5.4

Tabela 12

Mesatarja dhe devijimi standard i raportimit të viktimizimit sipas statusit të shkollës

Statusi i shkollës	Vendbanimi	MA	DS
Privat	Qytet	5.4	6.9
	Fshat	2.9	4.7
Publik	Qytet	3.9	6.3
	Fshat	3.8	5.5
Total	Qytet	4.2	6.4
	Fshat	3.6	5.4
	Total	4.1	6.3

Tabela 19

Raportimi i përqindjeve për viktimizimin sipas masave të marra nga shkolla për parandalimin e sjelljeve të dhunshme

		<i>Viktimizimi</i>		
		<i>Joviktimizim</i>	<i>Mesatar</i>	<i>I lartë</i>
Drejtori viziton	Asnjëherë	.0%	.0%	.0%
klasat	Ndonjëherë	29.6%	24.4%	25.0%
	Shpesh	13.0%	12.7%	16.9%
Zv/drejtori viziton	Asnjëherë	.0%	.0%	.0%
klasat	Ndonjëherë	31.5%	23.1%	24.9%
	Shpesh	13.0%	14.0%	14.1%
Mësuesit mbajnë	Asnjëherë	.0%	.0%	.0%
rregull në klasë	Ndonjëherë	11.1%	20.4%	12.6%
	Shpesh	25.9%	25.8%	19.1%
Mësuesit krijojnë	Asnjëherë	.0%	.0%	.0%
një atmosferë	Ndonjëherë	22.2%	21.7%	17.5%
pozitive në shkollë	Shpesh	22.2%	13.6%	20.0%
Mësuesit na	Asnjëherë	.0%	.0%	.0%
ndjekin edhe jashtë	Ndonjëherë	7.4%	16.7%	15.2%
mësimit	Shpesh	20.4%	12.7%	12.7%
Mësuesit tanë janë	Asnjëherë	.0%	.0%	.0%
të trajnuar për të	Ndonjëherë	11.1%	11.3%	12.4%

zgjidhur konfliktet	Shpesh	13.0%	6.3%	4.4%
mes nxënësve				

Tabela 22

Shpërndarjen e përqindjeve të përgjigjeve “plotësisht pajtohem” të nxënësve brenda të gjitha variablave të lidhura me nxënësit

	Përgjigjet	
	N	%
Kur ka banda në shkollë	373	19.6%
Kur ka grupacione të fëmijëve	169	8.9%
Kur nxënësit nuk janë të mirëkuptueshëm	176	9.3%
Kur nxënësit përdorin substanca, alkool,	423	22.3%
Kur nxënësit mbajnë armë të ndryshme	484	25.5%
Kur nxënësit kanë probleme psikologjike	279	14.5%

Tabela 25

Shpërndarja e përqindjeve të opinionit të nxënësve sipas gjinisë se çfarë ndikimi ka shikimi i lojërave të dhunshme kompjuterike në sjelljen e dhunshme

Lojërat e dhunshme kompjuterike	<i>Gjinia e nxënësve</i>	
	<i>Femër</i>	<i>Mashkull</i>
	<i>% (N)</i>	<i>% (N)</i>
Aspak nuk ndikojnë	15.2%(80)	31.1%(147)
Pak ndikojnë	16.6%(87)	21.4%(101)
Ndonjëherë ndikojnë	17.7%(93)	14.2%(67)
Mesatarisht ndikojnë	15.8%(83)	11.56(55)
Ndikojnë shumë	22.9%(120)	13.3%(63)
Gjithmonë ndikojnë	11.8%(62)	8.5%(40)

Tabela 27

Shpërndarjen e përqindjeve të përgjigjeve “plotësisht pajtohem” të mësimeve brenda të gjitha variablave të lidhura me nxënësit

	<i>Përgjigjet</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>
Kur ka banda në shkollë	30	16.1%
Kur ka grupacione të fëmijëve	15	8.1%
Kur nxënësit nuk janë të mirëkuptueshëm	16	8.6%

Kur nxënësit përdorin substanca, alkool etj.	39	21.0%
Kur nxënësit mbajnë armë të ndryshme	48	25.8%
Kur nxënësit kanë probleme psikologjike	38	20.4%

Tabela 31

Mesatarja dhe devijimi standard për të gjitha pyetjet të PVFF

Pyetjet e PVFF-së	MA	SD
„Përpiqem të sillem mirë me njerëzit. Respektoj ndjenjat e tyre	1.8	.41
Jam i padurueshëm, Nuk mund të qëndroj gjatë në një vend	.72	.69
Kam shumë dhimbje koke, dhimbje barku apo më vjen të vjell	.40	.60
Zakonisht i ndaj gjërat me të tjerët (ushqimin, lodrat, lapsat etj.)	1.5	.63
Bëhem shumë nervoz dhe shpesh e humb gjakftohtësinë	.71	.76
Zakonisht rri vetëm. Përgjithësisht, luaj vetëm apo mbyllem në vetvete	.26	.54
Zakonisht bëj si më thonë	1.4	.67
Merakosem shumë	.96	.76
Ndihmoj nëse dikush lëndohet, shqetësohet apo ndihet i sëmurë	1.7	.56

Vazhdimisht jam nervoz dhe i lëvizshëm	.61	.72
Kam një apo më shumë shokë të ngushtë	.30	.61
Përlahem shumë. Mund t'i detyroj të tjerët të bëjnë çfarë dua unë	.17	.46
Shpesh jam i pakënaqur, zemërthyer apo gati për të qarë	.54	.72
Moshatarëve të mi zakonisht u pëlqej	.62	.69
Lehtë hutohem, e kam të vështirë të përqendrohem	.57	.69
Ndihem nervoz në situata të reja. E humbas lehtë vetëbesimin	.55	.71
Sillem mirë me fëmijët më të vegjël	1.7	.59
Shpesh më akuzojnë për gënjeshtar dhe mashtrules	.40	.69
Fëmijët dhe të rinjtë e tjerë kapen me mua dhe më ngacmojnë	.25	.53
Shpesh ndihmoj vullnetarisht të tjerët (prindërit, mësuesit, fëmijët)	1.5	.71
Mendohem para se t'i bëj gjërat	.34	.61
Marr në shtëpi, në shkollë apo diku tjetër gjërat që nuk janë të miat	.23	.58
Kaloj më mirë me të rriturit sesa me moshatarët e mi	.86	.74
Frikësohem shumë, trembem lehtë	.46	.69
E mbaroj (e çoj deri në fund) një punë që e nis	.33	.60

Tabela 33

Rezultatet e Testit-T për nënshkallët e PVFF-së me gjininë

	95% Intervali i konfidencës				
	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>P</i>	<i>E ulët</i>	<i>E lartë</i>
Probleme emocionale	6.318	1048	.001	.587	1.11
Probleme në sjellje	-2.720	1048	.007	-.488	-.079
Hiperaktivitet	-3.147	1048	.002	-.611	-.141
Probleme me bashkëmoshatarë	-2.615	1048	.009	-.448	-.063
Shkalla prosociale	2.574	1048	.010	.078	.580

[Shënim: *t*= vlera e testit-*t*; *df*= shkallët e lirisë; *p* = vlera e sinjifikancës]

Tabela 34

Përshkrimi i mesatares dhe devijimit standard për tri nënshkallë të PVFF-së sipas moshës së nxënësve

Mosha e fëmijës në vite	Shkalla e hiperaktivitetit		Problemet me bashkëmoshatarë		Shkalla prosociale	
	<i>MA</i>	<i>SD</i>	<i>MA</i>	<i>SD</i>	<i>MA</i>	<i>SD</i>
12 vjeç	1.9	1.7	1.9	1.6	8.4	2.2
13 vjeç	2.2	1.9	2.2	1.5	8.7	1.8

14 vjeç	2.2	1.8	2.2	1.4	8.2	2.3
15 vjeç	2.8	2.1	2.1	1.6	8.3	2.1
16 vjeç	3.1	1.8	2.4	1.5	8.1	1.9
17 vjeç	2.7	1.9	2.3	1.5	8.7	1.8
18 vjeç	2.6	1.9	2.5	1.7	8.6	1.9
Total	2.5	1.9	2.2	1.5	8.4	2.1

Tabela 35

Probleme në sjellje me moshën e nxënësve

Mosha e		95% intervali i konfidencës			
fëmijës në	Gjinia e				
vite	fëmijës	MA	DS	Kufiri i poshtëm	Kufiri i sipërm
12 vjeç	Femër	2.6	.194	2.249	3.012
	Mashkull	10.1	1.661	6.740	13.260
13 vjeç	Femër	2.4	.170	2.129	2.798
	Mashkull	2.8	.211	2.473	3.301
14 vjeç	Femër	2.9	.176	2.643	3.334
	Mashkull	2.8	.150	2.552	3.139
15 vjeç	Femër	2.8	.164	2.572	3.214

	Mashkull	3.3	.185	2.971	3.696
16 vjeç	Femër	3.1	.224	2.742	3.621
	Mashkull	3.5	.174	3.186	3.869
17 vjeç	Femër	3.053	.220	2.621	3.484
	Mashkull	2.901	.185	2.539	3.263
18 vjeç	Femër	3.084	.182	2.727	3.442
	Mashkull	3.536	.222	3.100	3.971



Victimization of adolescents according to student reporting: Prizren city case

Shpresa Zaplluzha
Faculty of Education,
University of Prizren
Prizren, Kosovo
shpresazaplluzha@gmail.com

Abstract – The goal of this research was to evaluate the distribution of victimisation in Prizren schools and to examine the factors such as age place of living and gender. The research involved 1050 students (555 female and 495 male) with MA =15 years. Our sample respected the confidentiality level at 99% with the margin of error at 3.5 %. For this study a questionnaire was used for the collection of data from students, which were previously translated and adapted into the Albanian language. The value of the Croanbachalfa coefficient was .83. The analysis of Pearson's correlation and the T-Test provided the results of this study. The prevalence of victimisation obtained in this research was 5.1%, without gender differences in the victimisation scale. Older students showed higher rates than younger students. Students living in cities were more prone to be absent from school because of unsafety.

Keywords: victimisation, causes, adolescence, secondary school, student

I. INTRODUCTION

The definitions of school violence include the spatial component as well as the interpersonal component. The term 'school violence' implies the presence of violence in the school building, in the school yard or in a school bus (Henry, 2000). Also, Furlong and Morrison (2000) see violence as interrelated to school, when it occurs in the school, on the school grounds, on the way to or from school, or during the events organized by the school. Victimization at school refers to a student reporting the use of violence against him/her at school. Violence also refers to threats and infliction of the feeling of insecurity, however this is very psychological, emotional (Smith, 2004).

The World Health Organization defines violence as: 'intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation' (WHO, 2000:29). Violence continues to be increasingly seen as a concern, referring to the fact that it mainly affects children and youth, and that its negative consequences undermine the key goals of education (Centers for Disease Control and Prevention, 2004). The research indicates that the presence of violence in the school significantly hinders teaching and learning (Gorski and Pilotto 1993; Shakoor & Chalmers 1991).

In Kosovo, the definition of the term 'school violence' was used in the report of the Kosovo Center for Gender Studies: 'The Prevalence of Violence in Adolescent Relations' (2012),

according to which: "School violence: different types of violent incidents occurring within school building, school yard, as well as its vicinity. Experiences of violence include student to student violence, student violence against teachers, and teacher violence against students" (page 11).

In this context, school violence should be seen as a relationship between the individual, the school and the community. In itself it is an ecological phenomenon that has developed over years as a result of interplay between variables within and outside the individual. Being in the centre of his/her ecosystem, the individual has a close relation with all subsystems which directly or indirectly affect his/her behaviour.

According to Bronfenbrenner's theory, the child is an inseparable part of his social network consisting of microsystems, mesosystems, ecosystems and macrosystems. Being in the centre, the child interacts actively with them. The microsystem includes the relation of the child with a system such as at home, at school or other places of his/her activity. In this relationship not only the child reacts actively, but so do others, as well. The mesosystem includes the relation between the systems and the child's life. The mesosystem enables the compatibility between two or more systems. The exosystem includes the influence of the environment, the involvement of the parents in the school system, while the macrosystem includes the culture and the stance of the society about violence. This raises the importance of research into many aspects of school violence in order to achieve a better understanding of its dynamics in the context of our culture.

This theory considers human behaviour as an interaction between a person's (student, teacher) individual characteristics and the variables of the environmental and social context (geographical position of the school, number of students in the class, school structure, etc.). The heuristic model differs from other models because it focuses on the school, not the individual. The school represented by subsystems, such as: school climate, policies, activities, staff support, and peer support, is related to bullying at school, be it physical, emotional or sexual. All those together interact with culture, family, and close and wider community.

Studies carried out in different environment in various countries of the world have reported that student bullying in elementary schools varies from 11.3% in Finland (Kumpulainen et al, 1998) to 49.8% reported in Ireland (O'Moore and Kirkham, 2001). In the United States of



America the estimated rate of bullying in school is reported to be 19% (Pellegrini et al, 2001). There is a tendency of reported bullying being higher in elementary schools in comparison to high school. In the United States of America, despite the decrease of violent incidents in schools, the fear of school violence has increased since the 1990-s (U.S. DOE and DOJ 2000). Moreover, some forms of violence have remained salient. Thus, the percentage of students who have been threatened or injured with a weapon at school has remained steady, at about 10 per cent, and bullying has remained a very serious problem in school (Indicators of School Crime and Safety, 2009).

A group of other studies have indicated the range of prevalence and victimisation percentages, according to which the prevalence in England (Whitney and Smith, 1993) is reported to be from 1.2% to 27%, in Finland from 2.2% up to 18.6%, and in Italy 14.7% (Menesini et al, 1997). A study in Scotland (Karatzias et al, 2002) found a prevalence rate of 4.2%. The prevalence of victimisation in a study in Australia (Peterson and Rigby 1999) was reported to be 4.2%.

Based on statistics adolescents have the highest rates of crime and victimisation, and male adolescents are disproportionately more likely to be responsible for crime and violence than female adolescents, while females are more frequent bullies of other females. This trend was reflected by Jensen & Howard (1999a), Osborne 2004; Swearer & Espelage 2004.

Researchers have studied in depth the individual characteristics of boys and girls who become aggressors, and of those who become victims. Boys and girls who engage in violent behaviours are impulsive, they have low self-control ability and have a high level of frustration (Baldry & Farrington, 2000). In addition, some studies have shown that aggressive children demonstrate significant cognitive deficiencies in their interpretation of social events, giving them vague hostile attributes (Dodge & Frame, 1982). The way in which boys and girls give meaning to social situations may provide the explanation for the differences between genders when involved in violent behaviour or crime. Key social and cognitive skills seem to protect girls from getting involved in these kinds of actions, compared to boys (Bennett, Farrington, & Huesmann, 2004).

Considering school violence as a very concerning issue, Kosovo has developed a number of cross-sectorial strategies addressing violence and safety in school. Those are the following strategies: National Strategy and Action Plan for Safety in the Community 2011-2016, drafted by the Ministry of Internal Affairs (2011), Interministerial Agreement on the Prevention of Antisocial and Delinquent Behaviours in Educational and Training Institutions of the Republic of Kosovo (2009), the Protocol on the Prevention and Referral of Violence in Pre-university Education Institutions (2013) drafted by MEST. On the other side, there is a series of projects implemented in cooperation with MEST, such as: Safety in School, Challenge for the Community/FIQ; Youth are Our Future/SHPK, Abuse of Information and Communication Technology (QTSGJ); the Project for the Creation of Safe, Non-violent and Humane Environments in the Society and in

the School (KEC, UNICEF), etc., which have addressed the unfavourable situation with regard to violence in our schools (Jonuzi, 2014).

II. METHOD

The aim of this study is to assess and present the victimisation rate of secondary school students and to evaluate the impact of factors such as gender and place of residence on their frequency and distribution.

The objectives of the study were:

- to detect the frequency and the distribution of the level of experiencing the events in school and of the level of student victimisation as assessed by students.
- To confirm potential differences in those frequencies and distribution depending on age, gender, number of students, the schedule of classes, the number of excellent and underperforming students, parents' education background, the number of family members, family income, and place of residence

A. Participants

This study involved 1050 students. Our sample respected the confidentiality level of 99% with the margin of error 3.5 %. The study participants are part of the population of students of 10 lower secondary and 6 higher secondary schools in the town of Prizren. The data on the students are presented in the table below (1).

TABLE I. STUDENT'S DATA REGARDING GENDER AND PLACE OF LIVING

		N	%
Number of students	Female	555	152.9
	Male	495	47.1
Place of residence			

B. Instruments

For data collection this study used the Victimization rate questionnaire by Orpinas (1993), translated and adapted to our context. The questionnaire has nine questions which measure the frequency of victimization rate in school. It is self-reporting questionnaire and upon rational assessment of students identified as bullying events. It assessed with a Likert scale (0- no time to 6- more than six times). The number of points available is from 0 to 60 points. Higher scores indicate a greater frequency of being a victim. The questionnaires not calculated if there are three or more questions blank, but up to two average values can be established. In addition to the part collecting demographic data, the version for students contained sections requesting students to respond to statements related to gender and their place of residence.

C. Data Analysis

For the processing of statistical data we use statistical and descriptive analysis through the SPSS statistical package, version 19.0 for Windows. All the data collected from the questionnaire were analysed through descriptive analysis, through which we found key statistical parameters and the distribution of the data obtained. The existing variable



presented in percentages (%), the number of individuals per respective percentages, arithmetic mean (*MA*) and standard deviation (*SD*), with the credible interval of 95% (95% CI).

The degree of correlation between various variables was detected through the Pearson's correlation while the differences between the two groups were found using the T-test.

III. RESULTS

For the victimisation rate the average value reported was $MA = 4.1$, $DS = 6.2$. The one way ANOVA for the victimisation rate with the student age found significant changes in the victimisation variance across the age of the students involved in this study ($F(6) = 2.1$, $p = .042$). Students of age 12 years ($MA = 5.1$, $DS = 9.6$), 14 years ($MA = 5.1$, $DS = 6.6$) have a higher mean than students of age 17 years ($MA = 3.7$, $DS = 6.6$) and 18 years ($MA = 2.9$, $DS = 5.1$). The Post hoc analysis using Bonferroni correction found that the significant difference was determined by the significant difference between age 14 and age 18 years.

Students living in towns reported a higher mean of the victimisation rate ($MA = 4.2$, $SD = 9.4$) in comparison to students living in villages ($MA = 3.6$, $DS = 5.4$). No effect was found of living in the center of the town or in the suburb on the victimisation rate ($F(1) = 1.2$, $p = .277$).

To evaluate the relation between the subscales of the questionnaire and the age of the child the analysis of the one way variance was used. The independent variable is the child's age. The analysis of the variance (ANOVA) found significant differences between the age of the child and: the Scale of the Emotional Symptoms $F(6) = 2.6$, $p = .014$, the Scale of Behaviour $F(6) = 3.9$, $p = .001$, the Scale of Hyperactivity $F(6) = 5.2$, $p = .001$, the Scale of Problems with Peers $F(6) = 2.1$, $p = .05$, and the Total Problems $F(6) = 5.1$, $p = .001$. There were no significant differences on the Prosocial Scale $F(6) = 1.8$, $p = .08$.

We used Bonferroni in order to see if there were any significant differences in the mean values in the evaluation fields of the Questionnaire on Difficulties and Strengths of the Child across student age. Significant differences were found between age 18 ($MA = 11.9$, $DS = 5.1$) and age 12 ($MA = 8.8$, $DS = 5.4$), age 13 ($MA = 9.9$, $DS = 4.9$), and age 14 ($MA = 10.1$, $DS = 4.8$) in reporting the Total Problems. The Total Mean was the highest for age 18. Age 15 ($MA = 11.1$, $DS = 5.1$) and age 16 ($MA = 11.6$, $DS = 4.9$) had a higher mean than age 12 ($MA = 8.8$, $DS = 5.4$), and the differences was significant according to the Bonferroni correction analysis.

In the emotional field differences were only found between age 18 ($MA = 3.3$, $DS = 2.3$) and age 12 ($MA = 2.2$, $DS = 2.1$). Students of age 18 reported a higher mean than students of age 12. At the Scale of Behavioral Problems we found differences between age 13 on the one side and age 16 and age 18 on the other side. On the Hyperactivity Scale we found significant differences between age 16 and age 12, age 13, and age 14 (Table 35). The Post hoc test using Bonferroni correction found no significant differences between age and Problems with Peers and the Prosocial Scale.

IV. DISCUSSION

This study examined the distribution of the victimization in the schools in Prizren and related factors. We found differences, but also data equal to those found by other studies, (a) boys were found to be victims more often than girls, (b) older students were found showed higher rates than younger students (c) students living in cities were more prone to be absent from school because of unsafety.

Adolescence is an important developmental period of an individual because of many biological, cognitive and social processes that accompany this stage. Peers, as well as the relationships they create among them, have a major influence on the development of the concept of self. It is in this stage that adolescents develop the sense of belonging to a group. Consequently, they are able to conceptualize themselves within the group and to recognize contradictions within themselves, although they are not able to give final explanations. Taking into account this power of the peer influence, this study has considered victimisation in this very important stage of the child's development.

Gender based differences

In order to define prevention policies for victimisation and other types of bullying, it is important to know the most common types of bullying that should be addressed, such as the direct bullying (physical threat, kicking) or indirect types that are related to verbal bullying, which according to our study is very common.

A very surprising result of our study was the lack of gender based differences in the victimisation rate.

Although, according to literature, boys demonstrate visible violent acts from an early age more regularly than girls, which makes them prone to being victimised, we may assume that our study has brought about a fact which should be taken into account in violence prevention programs and trainings.

Let us assume that this result was influenced by many processes our country is going through. Namely, during the last 15 years Kosovo has undergone a political, social and economic transition, accompanied by multiple social and cultural changes. Kosovo, as former traditional country with a collectivist approach is preparing the new generation of a word city mentality, passing this notion into school programs, as well.

The issue of the rights of the individual and particularly of the right against gender discrimination have increasingly been reinforced in the school curricula, and also in the various activities of the civil society, and we believe this could be a factor that explains the lack of gender based differences in victimisation.

DeWees, M. A. & Parker, K. F. (2003) in their study emphasise gender inequality as a significant predictor of victimisation, and they point out that the importance of the attention we must pay to the theoretical and methodological integration in the way we explain the correlation of gender, economic changes and violence in scientific research.



In light of this statement our study suggests that the gender based differences obtained may be related to the changes in gender expectations in Kosovo's social context, bringing about changes in stereotypical behaviours of a male or a female in Kosovo. Their social roles in the society have changed. "It is important to understand that gender differences based on their social positions can be explained from the structural and the cultural viewpoint, the first one being related to the social group the individual belongs to, which is not always the same as the family, and the cultural viewpoint in which gender differences are created within family's values and beliefs (Shahini, M., 2014, personal contact)".

However, Olweus (1993) claimed that boys were found to be perpetrators of bullying more often than girls and maybe this predisposes them to be victimised more than girls. According to studies, the involvement of girls in bullying together with boys or within the same gender has had many variations (Baldry, 1998; Genta et al, 1996.; O'Moore et al., 1997).

REFERENCES

- [1] Cowie, H., Jennifer, D. and Sharp, S. 2003. "Violence in schools: UK" in P.K. Smith (ed.) *Violence in Schools: The perspective from Europe*. P. 1-15. London: Routledge.
- [2] J. Furlong, L. Barton, S. Miles, C. Whiting and G. Whitty. 2000. *Teacher education in transition: Reforming professionalism*, Open University Press, Buckingham.
- [3] Gorski, J. D., & Pilotto, L. 1993. Interpersonal violence among youth: A challenge for school personnel. *Educational Psychology Review*, 5, 35-61.
- [4] Henry, Stuart. 2000. "What Is School Violence?: An Integrated Definition." *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 567: 16-29.
- [5] Jenson, J. and Howard, M. 1999. "Prevalence and patterns of youth violence." In J. Jenson and M. Howard (eds), *Youth Violence: Current research and recent innovations*. P. 3-18. Washington, D.C.: National Association of Social Workers.
- [6] Karatzias A, Power KG, Swanson V. 2002. Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *AggressBehav* 28:45-61.
- [7] Kumpulainen K, Rasanen E, Henttonen I, et al. 1998 "Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children." *Child Abuse Neglect* 22:705-717
- [8] Menesini, E., M. Eslea, P. K. Smith, M.L. Genta, E. Giannetti, A. Fonzi and A. Costabile. 1997. "Crossnational comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school." *Aggressive Behavior*, 23: 245-257.
- [9] Olweus, D. 1989. "Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurement." in M. Klein (Ed.), *Cross-national Research in Selfreported Crime and Delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- [10] Olweus, D. 1991. "Bully/victims problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program", (pp. 85-128) in K. Rubin and D. Pepler (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [11] Olweus, D. 1994. "Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35: 1171-1190.
- [12] Olweus, D., 1993. *Bullying at school*. Blackwell, Cambridge, MA.
- [13] Olweus, Dan. 1994. *Bullying at school: Basic facts and an effective intervention programme*. Promotion & Education. 1: 27-31
- [14] Pellegrini, A. D., & Long, J. A. 2002. A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- [15] World Health Organization (WHO) Global Consultation on Violence and Health. 1996. *Violence: a public health priority*. Geneva: World Health Organization.
- [16] Whitney I, Smith PK. 1993. A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educ Res* 35: 3-25.

Gender differences in the evaluation of school safety indicators according to adolescents in higher secondary schools in Prizren

Shpresa Zaplluzha^{a*} and Mimoza Shahini^b

^a*Faculty of Education, University of Prizren, Prizren, Kosovo;* ^b*Dardania College, Priština, Kosovo*
 (Received 28 January 2015; accepted 6 March 2015)

This study investigated the differences in the evaluation of school safety indicators according to adolescents in higher secondary schools in Prizren city. The sample consisted of 1050 subjects/students within an MA = 15 years (SD = 1.8). Gender distribution among the students was 52.9% female students and 47.1% male students. The participants were selected through multistage cluster sampling. To evaluate student's perceptions of school safety indicators, the survey was translated and validated into the Albanian language. The results of our research showed a relatively high value in some of the elements that reflect the safety in the school. In most of them, our results showed that boys are more at risk of being threatened in the school environment than girls.

Keywords: adolescent; school; safety indicators; gender

Introduction

School violence has emerged as a topic of public interest in Kosovo in the recent years, especially following the events of February–March 2014, when five acts of extreme violence with fatal outcome occurred in a school environment. Although these events had a significant media coverage and at the same time greater attention of policy-making bodies, the data on this phenomenon in Kosovo are rather scarce and insufficient for understanding its nature in our culture and context. Considering that the school is an environment in which children should be educated, the phenomenon of violence in schools should be explored in the current political-economic-social context of the country. School violence is a very concerning phenomenon. In the recent years, a common perception has emerged that violence has become more widespread in the society, including the education system (KIPRED, 2013).

The recent decades have seen the proliferation of literature on violence, the impact of the social context and the dynamics of the victimisation. Certainly, most of this literature is focused on domestic violence, community violence and less so on school violence. School violence was given special focus and began to be considered separate from the literature on violence in general only in the late 1980s and in 1990s (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002; Astor & Meyer, 2001).

School violence includes any behaviour aimed at inflicting physical and/or emotional harm to a person or their school belongings. Victimisation at school refers to a student reporting the use of violence against him/her at school. This definition includes, but is not limited to behaviours such as victimisation of students and teachers or students and

*Corresponding author. Email: shpresazaplluzha@gmail.com

teachers who commit acts of physical violence, use weapons or other life threatening means, sexual harassment, Internet bullying, injuries, threats, thefts and damaging of school belongings (student's personal things for use at school) and social violence (humiliation, exclusion, grouping).

During the last 30 years, the concept of school violence has included physical and psychological harm, and property damage, as well as blackmail, verbal threat and humiliation (Olweus, 1993; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999), vandalism, corporal punishment by teachers or other staff (Benbenishty, Astor, Zeira, & Vinokur, 2002), violence against the staff (Benbenishty, Zeira, & Astor, 2000), rape, crimes of passion and murder (Anderson & Bushman, 2001).

Gender differences in school bullying among children and adolescents have been subject of a considerable number of studies. The literature confirms that boys are involved in physical bullying more than girls (Baldry & Farrington, 1999; Kumpulainen et al., 1998; Nansel et al., 2001; Whitney & Smith, 1993), and that both genders are equally involved in verbal bullying. Nevertheless, gender differences exist in the way they bully each other within the gender. Boys are usually bullied by boys, while girls are bullied equally by both genders (Nansel et al., 2001; Whitney & Smith, 1993).

Researchers in Norway, Japan, England and Australia have extensively studied school bullying, but have paid little attention to other types of violence at school (Olweus, 1993; Rigby, 1996; Smith, Jarman, & Osborn, 1999; Smith & Sharp, 1994). Other studies have included only some aspects of school violence, such as for instance risky behaviours among youth (Harel et al., 1994). Adolescents have historically had higher incidence of crime and victimisation, and male adolescents are disproportionately more inclined to and responsible for crime and violence than female adolescents, while female adolescents are most often bullied by other females. This trend is reflected in Jenson and Howard (1999) and Espelage and Swearer (2004).

The study of bullying or violent behaviours at school is an important factor for school policies and for interventions aimed at improving school safety; however, the way children perceive violence may influence its reporting or their attitude towards this phenomenon. Their perception of the school safety may serve as the key factor in promoting or fighting violent behaviours.

Methodology

Sample and procedure

This study included 1050 subjects/students. Gender distribution among the children was 52.9% or 555 female students and 47.1% or 495 male students. In the chi-square test, no important differences were reported in the distribution of the percentages of gender representation in this study ($\chi^2(1) = 3.42$, $p = 0.064$). Mean age of students was $MA = 15$ years ($SD = 1.8$). For the participation of the students in the study permission was obtained in advance from their homeroom teacher. Students responded voluntarily (Table 1).

Table 1. Student's gender characteristics.

		Valid Nr.	%
Gender	Female	555	52.9
	Male	495	47.1

Instruments

A demographic questionnaire has been developed for the propose of this survey. The original questionnaire, 'My Life in School Checklist' from Arora and Thompson (1987), has been translated and adapted for our culture and context. Our survey consisted of a total of 15 indicators, which students responded to with options 'never', 'sometimes' or 'often'. The author of the study administered the instrument in the school facilities.

Data analyses

The Cronbach's α was used as the index of internal consistency of the survey (Cronbach's $\alpha = 0.80$). The numbers of responses and the respective percentages have been calculated in order to evaluate the distribution of safety indicators according to all students and their gender. Chi-square test was used to find the significant statistical gender differences. A specific child code for the identification of information was used. The statistical package used in the present study is SPSS Ver. 19.0.

Results***School safety indicators***

Table 2 shows that the most frequent event reported by students to have occurred in the school environment was 'the use of offensive words' 47.4% or 483 students; 'pushing among students' 45.8% or 467 students; 'ridiculed behind the back' 44.5% or 454 students. The least reported were the following acts 'torn clothing' 5.6% or 57 students who experienced this, followed by 'spat at' 6.8% or 69 students. Students reported that 14.9% or 153 students were threatened in the school environment and 14.2% or 144 students were taken away their money by other students.

Table 3 shows the results of experiencing events that have caused the feeling of unsafety in the school environment according to gender. The analysis shows that boys have experienced the following acts: threatened ($\chi^2(2) = 13.2$, $p = 0.001$; $M > F$), slapped (not significant), pinched ($\chi^2(2) = 11.7$, $p = 0.001$), kicked ($\chi^2(2) = 12.3$, $p = 0.001$; $M > F$), written bad words on clothing ($\chi^2(2) = 17.2$, $p = 0.001$; $M > F$), called offensive names ($\chi^2(2) = 5.2$, $p = 0.020$; $M > F$), torn books or notebooks (not significant), while girls reported the acts such as pushing (not significant), taken away personal belongings (not significant), spat at (not significant), taken away food ($\chi^2(2) = 14.1$, $p = 0.001$; $F > M$), taken away money (not significant) and ridiculed behind back (not significant).

Discussion

Because of its increase in the recent years and its link to psycho-social and physical problems in the school environment, the study of school violence has been deemed very important. The increase of violence has in general become more visible in the recent years (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002). However, it is worth noting that the violence occurring in the schools varies in different places, and its forms also vary in different places, because of the influence of the political-economic-social context on this phenomenon. In this context, teachers play a crucial role in implementing school violence prevention programmes (Dake, Price, & Telljohann, 2003; Yoon, 2004).

Results of our research show a relatively high value in some of the elements that reflect the safety in the school, such as 'ridiculed behind the back', 'called offensive names', 'torn

Table 2. Safety indicators according to all students.

		<i>N</i>	%
Threatened	Never	871	85.1
	Sometimes	151	14.7
	Often	2	0.2
Pushed	Never	553	54.2
	Sometimes	447	43.8
	Often	20	2.0
Slapped	Never	896	87.8
	Sometimes	122	11.9
	Often	3	0.3
Pinched	Never	724	71.2
	Sometimes	275	27.0
	Often	18	1.8
Kicked	Never	895	88.5
	Sometimes	108	10.7
	Often	8	0.8
Taken away your belongings	Never	579	57.2
	Sometimes	409	40.4
	Often	25	2.5
Written bad words on your clothing	Never	864	84.7
	Sometimes	147	14.4
	Often	9	0.9
Spat at	Never	948	93.2
	Sometimes	68	6.7
	Often	1	0.1
Taken away your food	Never	888	87.7
	Sometimes	118	11.7
	Often	6	0.6
Torn your school books or notebooks	Never	660	65.0
	Sometimes	337	33.2
	Often	18	1.8
Torn your clothes	Never	961	94.4
	Sometimes	54	5.3
	Often	3	0.3
Taken your money	Never	873	85.8
	Sometimes	137	13.5
	Often	7	0.7
Taken your phone or other things	Never	813	79.9
	Sometimes	194	19.1
	Often	10	1.0
Called you offensive names	Never	535	52.6
	Sometimes	441	43.3
	Often	42	4.1
Ridiculed behind your back or in front of your friends	Never	567	55.5
	Sometimes	454	44.5
	Often	0	0.0

Table 3. Safety indicators by student gender.

		Student gender			
		Female		Male	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Threatened	Never	476	46.5	395	38.6
	Sometimes	60	5.9	91	8.9
	Often	2	0.2	0	0.0
Pushed	Never	286	28.0	267	26.2
	Sometimes	238	23.3	209	20.5
	Often	10	1.0	10	1.0
Slapped	Never	479	46.9	417	40.8
	Sometimes	58	5.7	64	6.3
	Often	1	0.1	2	0.2
Pinched	Never	404	39.7	320	31.5
	Sometimes	122	12.0	153	15.0
	Often	7	0.7	11	1.1
Kicked	Never	487	48.2	408	40.4
	Sometimes	40	4.0	68	6.7
	Often	3	0.3	5	0.5
Taken away your belongings	Never	302	29.8	277	27.3
	Sometimes	220	21.7	189	18.7
	Often	12	1.2	13	1.3
Written bad words on your clothing	Never	477	46.8	387	37.9
	Sometimes	54	5.3	93	9.1
	Often	5	0.5	4	0.4
Spat at	Never	493	48.5	455	44.7
	Sometimes	41	4.0	27	2.7
	Often	1	0.1	0	0.0
Taken away your food	Never	445	44.0	443	43.8
	Sometimes	79	7.8	39	3.9
	Often	5	0.5	1	0.1
Torn your school books or notebooks	Never	360	35.5	300	29.6
	Sometimes	161	15.9	176	17.3
	Often	12	1.2	6	0.6
Torn your clothes	Never	511	50.2	450	44.2
	Sometimes	23	2.3	31	3.0
	Often	3	0.3	0	0.0
Taken your money	Never	454	44.6	419	41.2
	Sometimes	80	7.9	57	5.6
	Often	3	0.3	4	0.4
Taken your phone or other things	Never	423	41.6	390	38.3
	Sometimes	106	10.4	88	8.7
	Often	5	0.5	5	0.5
Called you offensive names	Never	298	29.3	237	23.3
	Sometimes	216	21.2	225	22.1
	Often	19	1.9	23	2.3
Ridiculed behind your back or in front of your friends	Never	294	28.8	273	26.7
	Sometimes	242	23.7	212	20.8
	Often	0	0.0	0	0.0

books or notebooks', 'taken away personal belongings', 'pinched' and 'pushed'. All other indicators on the safety questionnaire had lower values. Our results are in consistency with studies from O'Moore, Kirkham, and Smith (1997), Whitney and Smith (1993) and Wolke and Stanford (1999) when they found that direct bullying was more prevalent in boys than in girls, and 'Called you offensive names' the most popular harassment.

The differences between boys and girls are mostly 'in favour' of boys, who according to the analysis have experienced those acts more often than girls. Boys experienced more of the following acts: 'threatened', 'pinched', 'written bad words on clothing' and 'called offensive names'. On the other side, girls experienced more often the act 'taken away food'. The gender differences on all other indicators in the questionnaire are not significant.

Our results are in line with other studies, according to which boys are more at risk of being threatened in the school environment (Dinkes, Kemp, Baum, & Snyder, 2009), and this is the reason they might feel less safe than girls. With regard to gender correlation, the results were mixed, since there have been studies which have not reported such correlation. Some researchers defend the hypothesis that girls may feel unable to protect themselves from bullying and thus perceive the school as an unsafe environment (Meyer, 2008).

Our results are important, first, to further the investigation of victimisation and school violence in our country in order to improve violence preventions and, second, is important to improved knowledge about the relation between gender specific violence and victimisation. As cited by Sundaram, Helweg-Larsen, Laursen, and Bjerregaard (2004), it is essential that gender specific consequence to be included in school prevention programmes.

Acknowledgements

The authors gratefully acknowledge the participants in the study, as well as school directors and teachers. We would also like to express special appreciation to Emina Hyseni for continuous support with translation and proofreading.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Notes on contributors

I completed my under graduate and graduate at Faculty of Pedagogue. On 2011 I registered for doctorate at UET (European University of Tirana – Albania) Tirana with mentor Prof. Dr. Milika Dhamo on theme "Adolescents victimization and factors of insecurity at Secondary Schools in Prizren". I have participated in a few international and national conference and scientific publications.

Mimoza Shahini, Head of Child and Adolescent Psychiatry, University Clinical Center of Kosova and a lecturer at Dardania College.

References

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353–359. doi:10.1111/1467-9280.00366
- Arora, C. M. J., & Thompson, D. A. (1987). *My life in school checklist*. Cited in Sharp, S. (1999). *Bullying behaviour in schools*. Windsor, Berkshire: NFER-NELSON. Updated by Woverhampton LEA (1992).

- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29, 716–736. doi:10.1177/109019802237940
- Astor, R. A., & Meyer, H. A. (2001). The conceptualization of violence-prone school subcontexts: Is the sum of the parts greater than the whole?. *Urban Education*, 36, 374–399. doi:10.1177/0042085901363004
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Brief report: Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423–426. doi:10.1006/jado.1999.0234
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Zeira, A. D., & Vinokur, A. (2002). Perceptions of violence and fear of school attendance among junior high school students in Israel. *Social Work Research*, 26, 71–87. doi:10.1093/swr/26.2.71
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2000). *A national study of school violence in Israel*. Jerusalem: Ministry of Education.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73, 173–180. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x
- Dinkes, R., Kemp, J., Baum, K., & Snyder, T. (2009). *Indicators of school crime and safety: 2009*. (NCES 2010–012/NCJ 228478). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harel, Y., Overpeck, M. D., Jones, D. H., Scheidt, P. C., Bijur, P. E., Trumble, A. C., & Anderson, J. (1994). The effects of recall on estimating annual nonfatal injury rates for children and adolescents. *American Journal of Public Health*, 84, 599–605. doi:10.2105/AJPH.84.4.599
- Jenson, J., & Howard, M. (Eds.). (1999). Prevalence and patterns of youth violence.. *Youth violence: Current research and recent innovations* (pp. 3–18). Washington, DC: NASW Press.
- KIPRED. (2013). Retrieved from http://www.kipred.org/advCms/documents/76620_Egzon_Osmanaj_Dhuna_ne_shkolla_2.pdf [used November 12, 2014].
- Krug, E., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., ... Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705–717. doi:10.1016/S0145-2134(98)00049-0
- Meyer, E. J. (2008). A feminist reframing of bullying and harassment: Transforming schools through critical pedagogy. *McGill Journal of Education*, 43(1), 33–48. doi:10.7202/019572ar
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Jama*, 285, 2094–2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). *Blueprints for violence prevention: Book nine – Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- O'Moore, M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141–169.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Smith, J. A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. In M. Murray & K. Chamberlain (Eds.), *In qualitative health psychology: Theories and methods* (pp. 218–240). London: Sage.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sundaram, V., Helweg-Larsen, K., Laursen, B., & Bjerregaard, P. (2004). Physical violence, self rated health, and morbidity: Is gender significant for victimisation? *Journal of Epidemiology & Community Health*, 58(1), 65–70. doi:10.1136/jech.58.1.65
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25. doi:10.1080/0013188930350101
- Wolke, D., & Stanford, K. (1999). Bullying in school children. In D. Messer & S. Millar (Eds.), *Developmental psychology*. London: Arnold.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37–45.

STUDENT SCHOOL VICTIMIZATION IN IN SECONDARY SCHOOLS IN PRIZREN**Shpresa Zaplluzha**

Faculty of Education, University of Prizren, KOSOVË

ABSTRACT

The study is designed to explore school victimization and its relation with school factors in the secondary schools in Prizren. This study involved 1050 student participants. The mean age of students reported in this study was $M = 15$ years ($SD = 1.8$). Out of 1050 participants, 13.2% or 139 children were under age 18, 13.1% or 138 were age 17, 13.9% or 146 were age 16, 17.5% or 184 participants were age 15, 20.2 % or 212 were age 14, 15% or 157 were age 13, and 7% or 74 students were age 12. The participants were selected through multistage cluster sampling. The school victimization was assessed with Victimization Scale which has been translated and validated into the Albanian language. The results of our study have shown that the mean reported experiencing of victimization was higher in children there were feeling un safety at school and was more frequent in children living in urban area compare with those living in rural parts. This study did not find a correlation between victimization and the number of students in the classroom. The study shows that victimization is a complex phenomenon, and there are needs for more research especially in different cultures.

Keywords: Victimization, age, violence, adolescence, school.

INTRODUCTION AND LITERATURE REVIEW

Manu studies have shown that adolescents have higher rates of crime and victimization, and male adolescents are more predisposed than female adolescents, while females are more frequent bullies of other females. This trend was reflected by Jenson & Howard (1999a), Ilola & Sourander, (2013).

Meanwhile, the objects of our study were the school related factors. The climate in the school is based on the models of school life experiences of numerous generations and reflects norms, goals, values, interpersonal relations, knowledge and learning methods, as well as the organizational structure of the school.

A stable and positive school climate fosters the development of the students and their learning, necessary for a productive and satisfying democratic life. In such a climate students feel involved and respected, and capable of building personal and social values, and a sense of safety as a key drive of their learning.

Over the past two decades research studies from a range of fields have tried to contribute to the field of school climate and have included fields such as school reform, prevention, health promotion, mental health and social-emotional learning, identifying evidence-based guidelines for the improvement of the school climate (Benninga et al, 2003;. Thapa et al, 2012, Greenberg et al, 2003)

Every school should have policies on the prevention of victimization, thus raising the awareness about this phenomenon is seen as an important factor which would also model the school violence prevention strategies. The lack of a vision on the prevention of this phenomenon would put the school at risk of an unsafe climate not only among students, but among the staff employed at the school, as well (Olweus et al., 1999).

Research shows that the lack of teachers' response to bullying in schools creates a sense of unsafety among children. In addition, peer reaction to group or individual bullies and solidarity with the victim affect the reduction of bullying at school.

Building a positive climate in the school has a direct impact on creating a sense of safety among students. The school climate is not created only by the physical environment, but also by the relations among all the stakeholders in the school. Wang et al., (2014) claims that schools with negative school climate tend to be less focused on academic achievements, their students are less satisfied with the school life and teachers are also less clear about the procedures of responding to violence.

Schools should have clear rules on responding to cases of violence, in order for every person who is faced with it to know where to seek support. Also, rules should be such as to enable students a positive development when they are victimized, but also when they are the bullies. In addition to supporting students in their learning, teachers should support, counsel and help students whenever necessary, so that they could overcome problems they may face in the school.

The number of students in the school is also related with the presence of violence in the school. Schools with larger numbers of students are at more risk of having more violence (Kaiser, 2005; Leung & Ferris, 2008) and not only is it difficult to keep up the students' motivation for learning, but the teachers also find it very difficult to manage classes with large numbers of students, and above all they find it very difficult to focus on what they should.

Schools with a large numbers of students may have problems with organizational issues, which cause students to have difficulties with tests and assessment, which may be related to students' dissatisfaction with the school and lead to the increase of student absence. A study carried out in the US found that schools with large numbers of students have lower scores on tests. The study also reported lower rates of violence in schools with lower numbers of students. Research findings have shown that as school size increases, students tend to report lower levels of school satisfaction and poorer interpersonal relationships with teachers (Bowen et al 2000, Fowler & Walberg, 1991, Resnick et al., 2004). Some studies have also found that the students' connectedness to the school is lower in larger schools (Kearney, 2008; McNeely et al, 2002; Thompson et al, 2006.). Research findings have also shown that the more connected to their school the students feel the less likely they are to involve in negative, disruptive or antisocial behaviors (Brookmeyer et al, 2006; Miller, H., 2012).

METHODOLOGY

This study involved 1050 student participants. The author of the study administered the instrument in the school facilities. For the participation of the students in the study permission was obtained in advance from their homeroom teacher. Students responded voluntarily. The mean age of students reported in this study was $M = 15$ years ($SD = 1.8$). Out

of 1050 participants, 13.2% or 139 children were under age 18, 13.1% or 138 were age 17, 13.9% or 146 were age 16, 17.5% or 184 participants were age 15, 20.2 % or 212 were age 14, 15% or 157 were age 13, and 7% or 74 students were age 12. Victimization was measured on a Victimization Scale. It consists of ten questions rated by 0 (never) up to 6 (more than 6 times). The more points they gathered on the questionnaire, the more victimized the students were. The second standard deviation was used to identify children with high victimization. The Cronbach's Alpha Coefficient (α) was used as the index of internal consistency of the questionnaire. The Internal Consistency for the Victimization rate was $\alpha = .78$ and no differences were found across gender - (boys $\alpha = .79$) and (girls $\alpha = .77$).

RESULTS

This study included 1050 student subjects. The gender distribution among children was 52.9% or 555 female students and 47.1% or 495 male students. Students responded to questions on whether they had experienced victimization by other students in the school. The Victimization Scale reported the mean value $M = 4.1$, $SD = 6.2$.

The results of the T-Test, used to determine the differences in reporting the mean victimization rate based on student gender, have shown that the mean value reported by boys was higher ($M = 4.3$, $SD = 6.5$) in comparison to girls ($M = 3.8$, $SD = 6.0$), however, this difference did not reach the statistical significance ($t(949) = -1.13$, $p = .258$).

The T-Test was performed in order to compare the Victimization Scale mean rates of the students attending private school and those attending public school. The T-Test results show that the difference between those two groups is significant ($t(949) = -2.3$, $p = .025$). Students attending private schools reported a higher mean of victimization ($M = 5.1$, $DS = 6.1$) in comparison to students attending public schools ($M = 3.8$, $DS = 6.6$).

It was also found that students from urban areas attending private schools had a higher victimization rate ($M = 5.4$, $DS = 6.9$), in comparison to those coming from rural areas ($M = 2.9$, $DS = 4.7$), while among children attending public schools no differences were noted in reporting mean victimization in relation to their place of residence. ANOVA 2×2 found no interaction effects between those two variables ($F(1) = 3.1$, $p = .083$ with the victimization rate. The victimization rate was found to be affected by the time of attending the classes.

The study analyzed the correlation between the reporting of the victimization and the number of highest performing students and found a negative correlation ($r = -.014$), showing that with the increase in the number of highest performing students the rate of victimization reduced. The correlation rate found between those two variables was weak and insignificant. In the meantime, a positive correlation ($r = .075$) was found between the number of underperforming students and the rate of reporting victimization. The results show that the reported victimization rate increased with the increase of the number of underperforming students in the class, and that this correlation achieved the statistical significance ($p = .04$).

T-Test was used to determine the difference between the victimization rate reported by students who had absence from school because they felt unsafe on their way to the school or at the school and those who did not have absence. The result of the T-Test was a significant $t(949) = 3.7$, $p = .003$, overturning the zero hypothesis of this study, according to which the victimization rate among the population that felt unsafe at school and those who felt safe was the same. This study found that there were significant differences in reporting the victimization rate, since it was higher among students who had absence from school because

they felt unsafe ($M = 5.4$, $SD = 8.4$) in comparison to students who did not report absence ($M = 3.6$, $SD = 5.4$) because of unsafety at school.

Table Results of the T-Test on Victimization Rate and School Absence because of unsafety.

school	Have you been absent from school because of unsafety at						
				YES		NO	
Variable	t	df	p	M	SD	M	SD
Victimization rate	3.75	949	.003	5.4	8.4	3.6	5.4

The ANOVA on the victimization rate and the lack of taking measures in school against violent acts has shown that students who have reported that violent acts were never ignored in their school reported a lower mean of victimization ($M = 3.1$, $SD = 4.9$) in comparison to students in schools where violent acts were very often ignored ($M = 5.6$, $SD = 9.1$). This difference was found to be statistically significant ($F(4) = 7.06$, $p = .001$, $\eta^2 = .030$).

Table Description of the mean and standard deviations of the victimization rate according to categories of measures taken by the school against violent students

	Leaving school for a certain time	Reduction of conduct grade	School expulsion	Temporary punishment	Violent students change class	Violent students change school
Victimization						
Normal $M(SD)$	2.4(1.4)	3.6(1.4)	2.6(1.2)	2.6(1.2)	2.2(1.2)	2.9(1.3)
Medium $M(SD)$	2.7(1.5)	3.2(1.4)	2.8(1.1)	2.6(1.3)	2.1(1.2)	2.7(1.3)
Abnormal $M(SD)$	2.4(1.4)	3.1(1.5)	2.9(1.2)	2.6(1.5)	2.1(1.2)	2.7(1.4)

The presence of police officers, the police visits to schools; armed security patrols of classrooms; arrests of violent persons; one armed police officer placed in the school - were not found to have had significant impact in reporting the victimization rate.

DISCUSSION

The results of this study show that no correlation was found between the measures taken by the school against violent acts and the victimization. (Zaykowski & Gunter, 2012) also found that victimization was not correlated to school climate indicators in a group of secondary school students.

Those results can be explained by the fact that our schools might not be transparent and consistent with the measures they take against violent children, and secondly Kosovo does not have enough psychologists for all students, since even in the towns where there are psychologists the numbers are insufficient for them to be effective in preventing victimization. The role of the psychologist would be important in creating a climate of safety in schools, improving school-student relations and particularly in dealing professionally with the cases of victimization. In addition, our schools do not have clear victimization prevention plans and are more focused on administrative measures, which according to this study proved

to be inefficient in preventing violence and victimization. School related factors were an important object of this study, since this field has never been studied before in Kosovo, and there is quite a lot of contradictory data from previous studies in other cultures.

This study found no correlation between bullying and the number of students in the class, but an interesting finding is that victimization was found to be more related to smaller classes, since the correlation between the number of students and victimization was found to be negative. O'Moore et al. (1997) in his study in Ireland found the same tendency. The correlation of victimization and students' place of residence has been studied by many authors, however their findings were mixed. This study found that children who lived in towns were more likely to be absent because of the feeling of unsafety, and at the same time showed a higher mean of the reported victimization rate.

The study has identified that the police is not an appropriate measure for preventing victimization and violence in the school. Certainly, this study does not dismiss the importance of police, security or fence in the schools covered by this study, but the students did not consider those measures effective in reducing the rate of victimization.

CONCLUSIONS OF THE STUDY

This study gives more arguments that the field of school violence and particularly student victimization is a phenomenon which is often covered by normal behaviors of adolescents caused by their hormones. Student victimization should be seen in its continuity as a phenomenon by addressing not only physical and psychological wellbeing of students, but by also addressing the stances of the school management, the measures schools take against violence and at the same time the teachers' approach to punishment. In particular, studies should continue examining the influence of gender, different cultural groups, socio-economic factors and the types of programs in the schools.

REFERENCES

- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19–31.
- Bowen, G. L., Bowen, N. K., & Richman, J. M. (2000). School size and middle school students' perceptions of the school environment. *Social Work in Education*, 22, 69-82.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 35, 504-514.
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *J.Youth.Adolesc.*, 42, 235-249.
- Fowler, W. J., & Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 189-202.
- Greenberg, M. T., Weissberg R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474. doi:10.1016/j.j.tate.2007.06.005.
- Ilola, A. M. & Sourander, A. (2013). Bullying and victimization among 8-year-old children: a 16-year population-based time-trend study. *Nord.J.Psychiatry*, 67, 171-176.

- Jenson, J. M., & Howard, M. O. (1999). Prevalence and patterns of youth violence. In J. M. Jenson & M. O. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent practice innovations* (pp. 3–18). Washington, DC: NASW Press.
- Kaiser, D. A. (2005). School shootings, high school size, and neurobiological considerations. *Journal of Neurotherapy*, 9, 101-115.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.
- Leung, A., & Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 65, 318-333.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- Miller, V. H. (2012). Correlates of Delinquency and Victimization in a Sample of Hispanic Youth. *International Criminal Justice Review*, 22(2), 153-170. doi: 10.1177/1057567712444922
- O' Moore AM, Kirkham C & Smith M (1997). Bullying behavior in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141–169.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: Across-national perspective* (pp. 7–27). Florence, KY: Routledge.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.
- Thapa A., Cohen, J., Guffey, Sh., Higgins-D'Alessandro, A. A Review of School Climate Research *Review of Educational Research* April 19, 2013. 0034654313483907
- Thompson, D. R., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, J. G., & Gross, L. A. (2006). School connectedness in the health behavior in school-aged children study: The role of student, school, and school neighborhood connectedness. *Journal of School Health*, 76, 379-386.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D. et al. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *Sch Psychol Q.*, 29, 360-377.
- Zaykowski, H. & Gunter, W. (2012). Youth victimization: school climate or deviant lifestyles? *J. Interpers. Violence*, 27, 431-452.

Ka marrë sendet e tua				
Shkruar në rrobat e trupit fjalë pa lidhje				
Pështyrë				
Ka marrë ushqimin				
Grisur librat apo fletoren e shkollës				
Grisur teshat e trupit				
Marrë para				
Marrë telefonin apo objekte të tjera				
Thirrur me fjalë fyese				
Përqeshur pas shpine, apo në sy të shokëve/shoqeve				

Gjatë vitit të fundit, a keni munguar në shkollë se jeni ndier i pasigurt në shkollë ose duke ardhur në shkollë.	PO, JO
Nëse PO Sa ditë keni munguar përafërsisht?	Vendos numrin e ditëve _____
Cila ka qenë arsyeja kryesore që jeni ndier i pasigurt? (ju lutemi, shënoni tri prej arsyeve më kryesore në listën anash)	Unë kisha frikë, sepse: ☐ Fëmijët më kërcënonin, ose më goditnin në rrugën time për në shkollë ☐ njerëz të rritur më kanë kërcënuar, ose më kanë goditur në rrugën time për në shkollë. ☐ Ka banda në rrugën time për në shkollë ☐ Fëmijët në shkollë rregullisht bënin shaka me mua ☐ Fëmijët në shkollë rregullisht më kërcënonin ☐ Kisha frikë se një nxënës në shkollë do të më godiste ☐ Një mësues në shkollën më thërriste, budalla apo dembel ☐ Një mësues në shkollë më ka kërcënuar ☐ Kisha frikë se një mësues në shkollë do të më rrihte ☐ Ka banda në shkollë ose në afërsi të shkollës ☐ Nxënësit e tjerë në shkollë bëjnë komente seksuale për mua

	☐ Nxënësit e tjerë në shkollë përpiqen që me mua të bëjnë ngacmime seksuale ☐ Një mësues në shkollën bën komentet seksuale për mua ☐ Një mësues në shkollë përpiqet të bëjë me mua ngacmime seksuale ☐ Të tjera: _____
--	---

Pyetjet e mëposhtme janë për javën e fundit

Në 7 ditët e fundit	0	1 herë	2 herë	3 herë	4 herë	5 herë	+ 6 herë
Një nxënës më ka ngacmuar dhe më ka bërë nervoz							
Një nxënës më ka goditur me shuplakë							
Disa shokë të klasës më kanë shtyrë të përlehem me shokë të tjerë							
Një nxënës më ka shtyrë në klasë							
Një nxënës më ka kërkuar të rrihem me të							
Një nxënës më ka shqelmuar							
Një nxënës më ka thirrur me fjalë ofenduese							
Një nxënës më ka rrahur pa i bërë asgjë							
Një nxënës më ka lënduar ndjenjat e mia							

Vendos në anën e majtë numrin që përkon me opinionin tuaj	
1. Gjithmonë 2. Shpesh 3. Ndonjëherë 4. Shume rrallë 5. Asnjëherë	
<i>Kur ne shkollën tuaj shfaqen veprime të dhunshme cilat hapa ndërmerren:</i>	Vendos numrin përkatës
Largim nga shkolla për një kohë të caktuar	
Arrestimi i personave të dhunshëm	
Dënim i përkohshëm	
Nxënësit që kryejnë veprime të dhunshme injorohen dhe nuk merret asnjë masë ndaj tyre	
Thyerje e notës në sjellje	

Shkolla jonë ka një kod të fortë të sjelljes	
Mësuesit mbajnë rregull në klasë	

	Sa mendoni se shprehjet e mëposhtme janë shkaktarë për shfaqjen e dhunës në shkollë? <i>Shpreheni mendimin tuaj duke vendosur X në shkallën e mëposhtme:</i>
--	--

Drejtori viziton klasat		
Zv/drejtori viziton klasat		
Ndërrojnë klasën nxënësit e dhunshëm		
Ndërrojnë shkollën nxënësit e dhunshëm		
Prinërit përfshihen në aktivitetet e shkollës		
Mësuesit krijojnë një atmosferë pozitive në shkollë		
Një oficer i armatosur i policisë është vendosur në shkollë.		
Mësuesit na ndjekin edhe jashtë mësimit		
Mësuesit tanë janë të trajnuar për të zgjidhur konfliktet mes nxënësve		
Policia viziton shkollën		
Përrjashtim nga shkolla		
Projekte kundër dhunës		
Trajnime si të parandalohet dhuna		
Rojet e armatosura të sigurisë patrollojnë sallat.		
A ka kamera në shkollën tuaj	PO	JO

	Aspak nuk ndikon	Pak ndikon	Ndonjëherë ndikon	Mesatarisht ndikon	Ndikon shumë	Gjithmonë ndikon
Familja e çorganizuar						
Prindërit abuzivë						
Prindërit me sëmundje mendore						
Prindërit që përdorin substanca, alkool etj.						
Fëmijët që përdorin barna						
Mësuesit e pasjellshëm						
Drejtorët e rreptë						
Kur shkolla nuk ka rregulla të qarta						
Kur shkolla i trajton nxënësit në mënyrë të pabarabartë						
Kur shkolla nuk ka rojë						
Kur shkolla nuk ka rrethoja të sigurta						
Kur ka banda në shkollë						
Kur ka grupacione të fëmijëve						
Kur nxënësit nuk janë të mirëkuptueshëm						
Kur nxënësit përdorin substanca, alkool etj.						
Kur nxënësit mbajnë armë të ndryshme						
Kur nxënësit kanë probleme psikologjike						
Filmat e dhunshëm						
Lojërat e dhunshme kompjuterike						

Dhuna në familje						
Kur mësuesit nuk i mbështesin nxënësit						
Kur mësuesit nuk e bëjnë mësimin të pëlqyeshëm për fëmijët						
Kur mësuesit ofendojnë nxënësit						
Kur nxënësi nuk sheh asnjë perspektivë në shkollë						

Pyetësi i avantazheve dhe vështirësive

Për secilin pohim, ju lutem shënoni ‘jo e vërtetë’, ‘pak e vërtetë’, ‘shumë e vërtetë’. Do të na ndihmonte nëse do t’u përgjigjeshit të gjitha pyetjeve sa më saktë të jetë e mundur edhe nëse nuk jeni plotësisht të sigurt, ose nëse deklarimi duket i kotë! Përgjigjuni pyetjeve duke marrë parasysh gjendjen tuaj të 6 muajve të fundit.

	Jo e	Pak e	
Shumë e			
vërtetë	vërtetë	vërtetë	
1. Përpiqem të sillem mirë me njerëzit. Respektoj ndjenjat e tyre	☐	☐	☐
2. Jam i padurueshëm, Nuk mund të qëndroj gjatë në një vend	☐	☐	☐
3. Kam shumë dhimbje koke, dhimbje barku apo më vjen te vjell	☐	☐	☐
4. Zakonisht i ndaj gjërat me të tjerët (ushqimin, lodrat, lapsat etj.)	☐	☐	☐
5. Bëhem shumë nervoz dhe shpesh e humb gjakftohtësinë	☐	☐	☐
6. Zakonisht rri vetëm. Përgjithësisht luaj vetëm, apo mbyllem në vetvete	☐	☐	☐
7. Zakonisht bëj si më thonë	☐	☐	☐
8. Merakosem shumë	☐	☐	☐
9. Ndhimjo, nëse dikush lëndohet, shqetësohet apo ndihet i sëmurë	☐	☐	☐
10. Vazhdimisht jam nervoz dhe i lëvizshëm	☐	☐	☐
11. Kam një apo më shumë shokë të ngushtë	☐	☐	☐
12. Përllahem shumë. Mund t’i detyroj të tjerët të bëjnë çfarë dua unë	☐	☐	☐
13. Shpesh jam i pakënaqur, zemërthyer apo gati për të qarë	☐	☐	☐
14. Moshatarëve të mi zakonisht u pëlqej	☐	☐	☐
15. Lehtë hutohem, e kam të vështirë të përqendrohem	☐	☐	☐
16. Ndhem nervoz në situata të reja. E humbas lehtë vetëbesimin	☐	☐	☐
17. Sillem mirë me fëmijët më të vegjël	☐	☐	☐
18. Shpesh më akuzojnë për gënjeshtar dhe mashtrues	☐	☐	☐
19. Fëmijët dhe të rinjtë e tjerë kapen me mua dhe më ngacmojnë	☐	☐	☐
20. Shpesh ndihmoj vullnetarisht të tjerët (prindërit, mësuesit, fëmijët)	☐	☐	☐
21. Mendohem para se t’i bëj gjërat	☐	☐	☐
22. Marr në shtëpi, shkollë apo diku tjetër gjërat që nuk janë të miat	☐	☐	☐
23. Kaloj më mirë me të rriturit se me moshatarët e mi	☐	☐	☐
24. Frikësohem shumë, trembem lehtë	☐	☐	☐
25. Mbaroj punën që e nis. Vëmendja ime është e mirë	☐	☐	☐

A keni diçka për të shtuar lidhur me brengat apo shqetësimet tuaja?

Në përgjithësi, a mendoni se keni vështirësi: në një apo më shumë prej fushave e mëposhtme:

	Jo	Vështirësi të vogla	Vështirësi mesatare	Vështirësi të mëdha
1. Ndjenja	☐	☐	☐	☐
2. Koncentrim/përqendrim	☐	☐	☐	☐
3. Sjellje	☐	☐	☐	☐
4. Jam në gjendje të kaloj mirë me njerëzit e tjerë	☐	☐	☐	☐

Nëse jeni përgjigjur me ‘po’ për njërin nga këto fusha, ju lutemi përgjigjuni pyetjeve të mëposhtme rreth këtyre vështirësive:

1. Sa kohë kanë qenë këto vështirësi të pranishme?

Më pak se 1 muaj	1-5 muaj	6-12 muaj	Mbi një vit
☐	☐	☐	☐

2. A ju shqetësojnë apo shkaktojnë stres këto vështirësi?

Jo aspak	Vetëm pak	Goxha shumë	Shumë
☐	☐	☐	☐

3. A ndikojnë këto vështirësi në jetën tuaj të përditshme në fushat e mëposhtme?

Jo aspak	Vetëm pak	Goxha shumë	Shumë
JETËN NË SHTËPI	☐	☐	☐
SHOQËRI	☐	☐	☐
MËSIMIN NË KLASË	☐	☐	☐
AKTIVITETET E LIRA	☐	☐	☐

4. A ua rëndojnë situatën këto vështirësi njerëzve rreth jush (familje, shokë, mësues, etj.)?

Jo	Vetëm	Mjaft	Shumë
aspak	pak	shumë	
☐	☐	☐	☐

PYETËSOR PËR MËSIMDHËNËS

Të nderuar mësimdhënës,

Pyetësi në vazhdim ju ofrohet për të shprehur mendimin tuaj rreth përhapjes së dhunës në shkollën ku ju punoni. Ju lutem, përgjigjuni sa më realisht. Pyetësi është anonim. Ju faleminderit!

1. Vendi (rretho): Fshat Qytet 2. Lënda Mësimore: _____

3. Mosha në vite: _____ 4. Gjinia: [rretho] F M

5. Kualifikimi: Rretho vetëm shkallën e shkollimit që keni tani.

a) Shkolla e Lartë b) Fakulteti c) Specializim profesional d) Magjistratura e) Doktorata

6. Vitet e punës vetëm në arsim:

a) deri-10 b) 11-20 c) 21-30 d) 31-40

Trajnimet që keni ndjekur, shëno:

1 _____
2 _____
3 _____

Sa nxënës ka shkolla juaj: _____

Sa orë mësimi zhvillon në javë: _____

A jeni bartës i familjes: [rretho] PO JO

A keni përkrahjen e drejtorit për punën që bëni: PO JO

A jeni shpërblyer ndonjëherë për punën tuaj: PO JO

KLIMA NE SHKOLLËN TUAJ

Shënoni vetëm një X në katrorin pas secilit mendim të dhënë, nga 1-12. Me këtë tregoni shkallën e pajtimit ose mospajtimit me këto konstatime.	SHKALLA E PAJTIMIT					
	Pajtohem plotësisht	Pajtohem	Pajtohem pjesërisht	Nuk pajtohem	Nuk pajtohem fare	
Në shkollë mbretëron klimë e këndshme pune e mësimi						
Raportet MËSIMDHËNËS-NXËNËS janë të shkëlqyeshme.						
Ka raste kur mësimdhënësit nuk i kuptojnë hallet nxënësve.						
Shpesh më qesin prej takti dhe më humb durimi me ta						
Disa nxënës vetëm “dajaku” i qetëson						
Ka raste kur përdor ndonjë fjalë të rëndë ndaj tyre						
Njoh shokë që shpesh përdorin fjalë fyese ndaj nxënësve të tjerë						
Më ka ndodhur të kërkoj ndihmë nga drejtori etj., për të dalë nga situata e palakmueshme me nxënës						
Më shkon mendja ta ndërroj këtë shkollë. Nuk ia dal dot me ta.						
Kemi prindër që na ndihmojnë shumë në punën me nxënës						
Kemi prindër që kurrë nuk interesohen për fëmijët e tyre						

Indikatorët e dhunës

	Aspak	Rrallë	Shpesh	Shumë shpesh	Nuk e di
Sa raportohen rastet e dhunës në shkollën tuaj?					
A ka pasur vrasje nga nxënësit në shkollën tuaj?					
A ka pasur raste që kanë përfunduar në spital për shkak të dhunës në shkollën tuaj?					
A ka fëmijë që largohen nga shkolla për shkak të veprimeve të dhunshme?					
A ka fëmijë që janë larguar nga mësimi për shkak se ndaj tyre është ushtruar dhunë?					
A ka pasur raportime të dhunës në polici nga ana e shkollës suaj?					
A ka ndonjë fëmijë që e keni referuar për shërbime jashtë shkollës për shkak					

të dhunës së ushtruar ndaj tyre?					
----------------------------------	--	--	--	--	--

	PO	JO	NUK E DI
A lejon politika e shkollës që punonjësit e saj (mësues ose jo-mësues) të përdorin ndëshkimin fizik për nxënësit, për të menaxhuar sjelljen e keqe të tyre?			
A ka shkolla juaj një mekanizëm zyrtar për të lejuar fëmijët që të raportojnë dhunën brenda në shkollë?			
A ekziston ndonjë ligj kundër të gjitha llojeve të dhunës kundër fëmijëve (në shtëpi, në shkollë, familje etj.)?			
A ekziston mbledhja e të dhënave rutinë për dhunën ndaj fëmijëve (në shtëpi, në shkollë etj.)?			
Sipas dijenisë tuaj, a është bërë ndonjë studim për përqindjen e fëmijëve që nuk e pranojnë ndëshkimin fizik, si një mjet për t'i edukuar (në shtëpi, në shkollë etj.)?			
Sipas dijenisë tuaj, a është bërë ndonjë studim me të rriturit (prindërit, mësuesit) mbi qëndrimet ndaj ndëshkimit fizik apo mbi dallimet gjinore (vajza/djem)?			
A ka pasur fushata kundër dhunës në shkollë gjatë 12 muajve të fundit?			
A ka procedura efektive / shkollore për të ndërhyrë kundër dhunës ndaj nxënësve?			
A janë gjetur armë në shkollën tuaj?			
A keni gjetur mjete të tjera të ftohta të nxënësit e shkollës suaj?			

Të gjithë të rriturit përdorin mënyra të caktuara për t'u mësuar fëmijëve sjelljen e drejtë, apo për të adresuar një problem në sjellje, sipas mendimit tuaj a është e drejtë që një prind të godasë apo të rrahë fëmijën në situatat e mëposhtme:

	PO	JO	NUK E DI
Nëse fëmija largohet nga shtëpia pa i thënë prindit?			
Nëse fëmija është në rrezik të dëmtojë prindin ose veten?			
Nëse fëmija është i pabindur ndaj një të rrituri?			
Nëse fëmija përllahet me vëllanë apo motrën?			
Nëse fëmija përllahet me një fëmijë tjetër në lagje?			
Nëse fëmija vjedh diçka?			
Nëse fëmija bën keq në shkollë?			
Nëse fëmija refuzon të bëjë punët e shtëpisë?			

Të gjithë të rriturit përdorin mënyra të caktuara për t'u mësuar fëmijëve sjelljen e drejtë, apo për të adresuar një problem në sjellje. Sipas mendimin tuaj, a është e drejte që një mësues të godasë apo të rrahë fëmijën në situatat e mëposhtme:

	PO	JO	NUK E DI
Nëse fëmija largohet nga klasa pa pyetur mësuesin?			
Nëse fëmija vonohet në klasë?			
Nëse fëmija nuk e dëgjon mësuesin?			
Nëse fëmija përlehet apo ngacmohet me një nxënës tjetër?			
Nëse fëmija fle në klasë?			
Nëse fëmija vjedh diçka?			
Nëse fëmija kryen dobët një test?			
Nëse fëmija refuzon të bëjë detyrat e shtëpisë?			

QËNDRIMET NDAJ DËNIMIT TRUPOR NË SHTËPI

Më poshtë ju do të gjeni një listë të deklaratave. Ju lutem na tregoni për secilën deklaratë, nëse jeni të pajtimit me deklaratën, apo jo.

Ju lutem, përdorni shkallën nga 'pajtohem plotësisht' deri 'nuk pajtohem fuqishëm' për të bërë zgjedhjen që përputhet më mirë me mendimin tuaj.

	Pajtohem plotësisht	Deri diku pajtohem	Deri diku nuk pajtohem	Nuk pajtohem fuqishëm	Nuk e di
Shumica e fëmijëve këto ditë nuk respektojnë prindërit e tyre.					
Shumica e problemeve disiplinore me fëmijët mund të zgjidhen duke biseduar me ta.					
Ndëshkimi fizik, ka efekte pozitive në rritjen e fëmijës.					
Ndonjëherë është e nevojshme që për të disiplinuar një					

fëmijë të përdoret dënimi trupor, si shuplaka, rrahje etj.).					
A është më e rëndësishme për një prind që fëmija të ketë më shumë frikë sesa ta dojë atë.					
Unë dua që fëmija im të ketë sukses më vonë në jetë, edhe në qoftë se unë e lëdoj ndonjëherë atë!					

QËNDRIMET NDAJ DËNIMIT TRUPOR NË SHKOLLË					
Më poshtë ju do të gjeni një listë të deklaratave. Ju lutem, na tregoni për secilën deklaratë, nëse jeni të pajtimit me deklaratën apo jo. <i>Ju lutem, përdorni shkallën nga 'pajtohem plotësisht' deri 'nuk pajtohem fuqishëm' për të bërë zgjedhjen që përputhet më mirë me mendimin tuaj.</i>					
	Pajtohem plotësisht	Deri diku pajtohem	Deri diku nuk pajtohem	Nuk pajtohem fuqishëm	Nuk e di
Disa mësues që njoh kanë frikë nga nxënësit e tyre.					
Shumica e fëmijëve këto ditë nuk respektojnë mësuesit e tyre.					
Shumica e problemeve disiplinore me fëmijët mund të zgjidhen duke biseduar mes tyre					
Ndëshkimi trupor, në qoftë se bëhet në mënyrë korrekte, ka efekte pozitive në edukimin e fëmijës.					
Ndonjëherë është e nevojshme që për të					

disiplinuar një fëmijë të përdoret dënimi trupor.					
Është më e rëndësishme për një mësues që nxënësit t'ia kenë frikën, sesa ta duan atë.					

	Sa mendoni se shprehjet e mëposhtme janë shkaktarë për shfaqjen e dhunës në shkollë. <i>Shpreheni mendimin tuaj duke vendosur x në shkallën e mëposhtme:</i>					
	Aspak nuk ndikon	Pak ndikon	Ndonjëherë ndikon	Mesatarisht ndikon	Ndikon shumë	Gjithmonë ndikon
Familja e çorganizuar						
Prindërit abuzivë						
Prindërit me sëmundje mendore						
Prindërit që përdorin substanca, alkool etj.						
Fëmijët që përdorin barna						
Mësuesit e pasjellshëm						
Drejtorët e rreptë						
Kur shkolla nuk ka rregulla të qarta						
Kur shkolla i trajton nxënësit në mënyrë të pabarabartë						
Kur shkolla nuk ka rojë						
Kur shkolla nuk ka rrethoja të sigurt						
Kur ka banda në shkollë						
Kur ka grupacione të fëmijëve						
Kur nxënësit nuk janë të mirëkuptueshëm						
Kur nxënësit përdorin substanca, alkool etj.						
Kur nxënësit mbajnë armë të ndryshme						
Kur nxënësit kanë probleme psikologjike						
Filmat e dhunshëm						
Lojërat e dhunshme kompjuterike						
Dhuna në familje						
Kur mësuesit nuk i						

mbështesin nxënësit						
Kur mësuesit nuk e bëjnë mësimin të pëlqyeshëm për fëmijët						
Kur mësuesit ofendojnë nxënësit						
Kur nxënësi nuk sheh asnjë perspektivë në shkollë						

World report on violence and health. Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano, World Health Organization, Geneva, 2002, f. 29.

World Health Organization (WHO) Global Consultation on Violence and Health. (1996).

Violence: a public health priority. Geneva: World Health Organization.