

# **STRESI, VETË-EFIKASITETI DHE IMPAKTI I TYRE NË PERFORMANCËN AKADEMIKE TË STUDENTËVE**

Rudina Shkullaku

Dorëzuar

Universitetit European të Tiranës

Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në

Psikologji-Pedagogji, me profil Teori dhe studime të avancuara në Psikologji, për  
marrjen e gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof.Dr.Theodhori Karaj

Numri i fjalëve: 52.339 mijë

Tiranë, Dhjetor 2015

## **DEKLARATA E AUTORËSISË**

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

## ABSTRAKTI

Performanca akademike në këtë kërkim shkencor u studiua në kontekstin e stresit të ndarë në katër kategori (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor) dhe vetë-efikasitetit, tek studentët e Universitetit European të Tiranës dhe Fakultetit të Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës), në vitin akademik 2012-2013, në Tiranë, Shqipëri. Marrëdhënia midis këtyre variablave u studiua duke u mbështetur veçanërisht në kontributin teorik të dhënë në fushën e stresit nga Lazarus dhe Folkman (1984) si dhe Bandura (1997) mbi vetë-efikasitetin.

Fillimisht nga shfletimi i literaturës Ross et al. (1999) u identifikuan disa faktorë të cilët shkaktonin stres tek studentët të klasifikuar në katër kategori: stresorë akademikë, interpersonalë, intrapersonalë dhe mjedisorë. Për të parë nëse këta faktorë përbënin burime stresi dhe në kontekstin shqiptar u ndërmorr një studim pilot me 100 studentë duke iu shpërndarë atyre një pyetje të hapur në fillim të semestrit të parë, ku iu kërkohet *të rendisnin faktorët që ju kishin shkaktuar stres në universitet dhe jashtë tij*. Stresorët e raportuar nga studentët gjatë studimit pilot, u krahasuan me stresorët e identifikuar nga literatura dhe u arrit në konkluzionin se ata përbënin burimet më të rëndësishme të stresit që studentët përjetonin. Të dhënat e mbledhura nga studimi pilot shërbyen për të ndërtuar Pyetësorin për Matjen e Nivelit të Stresit të Studentëve, duke kontribuar kështu në rritjen e besueshmërisë së këtij pyetësori, në kontekstin shqiptar. Nëpërmjet këtij pyetësori u mat shkalla e stresit, si dhe me (shkallën e vetë-efikasitetit të përgjithshëm, Schwarzer & Jerusalem, 1995) u mat shkalla e vetë-efikasitetit, tek 600 studentë, në fillim të semestrit të dytë. Ndërsa performanca akademike u mat nëpërmjet vetë-raportimit nga studentët të notës mesatare të semestrit të parë.

Nga shqyrtimi i marrëdhënieve midis stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor) dhe performancës akademike, rezultoi se ekzistonte një marrëdhënie statistikisht domethënëse

negative midis tre kategorive të para të stresit dhe performancës akademike. Sa më të larta të ishin nivelet e stresit të këtyre tre kategorive aq më të ulta shfaqeshin rezultatet akademike të studentëve. Ndërsa stresi mjedisor rezultoi të mos afektonte performancën akademike. Po kështu studimi tregoi se ekzistonte një marrëdhënie statistikisht domethënëse pozitive midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike, çfarë do të thoshte se me rritjen e vetë-efikasitetit rritej dhe performanca akademike.

Fjalët kyçe: stresorët, stresi, vetë-efikasiteti dhe performanca akademike

## **DEDIKIMI**

Ky punim i dedikohet prindërve të mi të cilët nuk reshtën asnjë ditë duke me treguar rëndësinë e edukimit si dhe duke më mbështetur në çdo hap që kam hedhur. Së bashku ne mund të arrijmë gjithçka duke besuar tek vetja si dhe duke përqafuar fort arsimin. Ju jam përgjithmonë mirënjohëse për inkurajimin që më keni dhënë për të ndjekur gjithmonë ëndërrat e mia.

## **FALENDERIME**

Përfundimi i këtij punimi doktoral u bë i mundur përmes frymëzimit dhe kontributeve të rëndësishme të shumë njerëzve. Një vëmendje të veçantë në pjesën e falenderimeve do t'ia kushtoja Profesorit tim Udhëheqës Prof.Dr.Theodhori Karaj, për gjithë kohën, përpjekjet dhe udhëzimet e tij në çdo hap të këtij punimi nga fillimi deri në fund. Përkushtimi juaj në këtë projekt ishte një kontribut shumë i çmuar në realizimin e këtij punimi. Një falenderim i veçantë vjen dhe për Prof.Assoc Erika Melonashi, për gjithë gadishmërinë e saj duke ofruar sugjerime shumë të vlefshme për këtë kërkim shkencor. Një falenderim i veçantë i dedikohet dhe PhD Marsela Dauti e cila ishte gjithmonë prezente duke më mbështetur dhe inkurajuar në këtë rrugëtim të ri akademik. Unë do të doja të falënderoja gjithashtu familjen time për dashurinë dhe mbështetjen tyre, prindërit, motrat e mia dhe bashkëshortin tim për gjithë inkurajimin që më kanë dhënë në këtë proces. Ju falënderoj që ishit gjithmonë aty për mua!

## PËRMBAJTJA E LËNDËS

### Faqet

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abstrakti.....                                                                        | I   |
| Lista e ilustrimeve.....                                                              | II  |
| Lista e tabelave.....                                                                 | III |
| Kapitulli I                                                                           |     |
| Hyrje .....                                                                           | 1   |
| Kapitulli II                                                                          |     |
| Skeleti teorik dhe modeli analitik.....                                               | 7   |
| 2.1.Qasjet teorike ndaj stresit.....                                                  | 7   |
| 2.2.Shkallët matëse të stresit.....                                                   | 11  |
| 2.3.Impakti i stresit në shëndetin mendor dhe fizik .....                             | 15  |
| 2.4.Stresi dhe tranzicioni në adoleshencën e vonë dhe moshën e rritur të hershme..... | 20  |
| 2.5.Burimet e stresit të studentëve.....                                              | 24  |
| 2.6.Impakti i stresit të studentëve në performancën akademike.....                    | 34  |
| 2.7.Faktori mbrojtës ndaj stresit: vetë-efikasiteti.....                              | 38  |
| 2.8.Impakti i vetë-efikasitetit në performancën akademike.....                        | 43  |
| 2.9.Backgoundi i Institucioneve të Arsimit të Lartë në Shqipëri.....                  | 47  |
| 2.10.Konceptualizimi teorik i studimit.....                                           | 53  |
| Lista e variablave.....                                                               | 61  |
| Pyetjet kërkimore bazë (më të rëndësishmet) dhe nën-pyetjet (ndihmëse).....           | 63  |
| Hipotezat bazë (qëndrore) dhe nën-hipotezat (ndihmëse).....                           | 63  |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.11. Metodologjia.....                                                                                                                          | 64  |
| Pjesmarrësit në studimin pilot.....                                                                                                              | 66  |
| Procedura në studimin pilot.....                                                                                                                 | 66  |
| Instrumentat e mbledhjes së të dhënave në studimin pilot.....                                                                                    | 67  |
| Pjesmarrësit në studim.....                                                                                                                      | 67  |
| Procedura në studim... ..                                                                                                                        | 68  |
| Instrumentat e mbledhjes së të dhënave në studim.....                                                                                            | 72  |
| Kapitulli III                                                                                                                                    |     |
| Analiza empirike .....                                                                                                                           | 80  |
| 3.1 Rezultatet.....                                                                                                                              | 80  |
| Të dhëna përshkruese.....                                                                                                                        | 81  |
| Të dhëna mbi marrëdhënien midis çdo kategorie të stresit dhe<br>performancës akademike.....                                                      | 89  |
| Të dhëna mbi marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe<br>performancës akademike.....                                                             | 91  |
| Të dhëna mbi impaktin e stresit akademik në raport me tre kategoritë<br>e tjera të stresit dhe vetë-efikasitetit, tek performanca akademike..... | 92  |
| Të dhëna mbi marrëdhëniet midis pyetjeve për çdo kategori të stresit<br>të cilat afektonin më shumë performancën akademike.....                  | 96  |
| Të dhëna plotësuese rreth marrëdhënies midis gjinisë, vitit të studimeve<br>dhe stresit.....                                                     | 101 |
| 3.2. Vështrime të hulumtuesit dhe lidhja me studime të mëparshme.....                                                                            | 107 |
| Perceptimi i stresorëve personalë dhe akademikë.....                                                                                             | 107 |



|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Marrëdhënia midis stresit akademik dhe performancës akademike.....                                                                          | 111 |
| Marrëdhënia midis stresit interpersonal dhe performancës akademike.....                                                                     | 127 |
| Marrëdhënia midis stresit intrapersonal dhe performancës akademike.....                                                                     | 133 |
| Marrëdhënia midis stresit mjedisor dhe performancës akademike.....                                                                          | 139 |
| Marrëdhënia midis vetë-efikasitetit të përgjithshëm dhe performancës akademike.....                                                         | 140 |
| Epërsia në marrëdhënien midis stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor), vetë-efikasitetit dhe performancës akademike..... | 144 |
| Variablat e kontrollit shtesë dhe performanca akademike.....                                                                                | 150 |
| 3.3.Shpjegime të tjera.....                                                                                                                 | 150 |
| Niveli i përgjithshëm i stresit të raportuar.....                                                                                           | 150 |
| Gjinia dhe perceptimi i stresit.....                                                                                                        | 155 |
| Nivelet e studimit dhe perceptimi i stresit.....                                                                                            | 158 |
| Kapitulli IV                                                                                                                                |     |
| Konkluzione.....                                                                                                                            | 162 |
| 4.1.Implikimet teorike të studimit.....                                                                                                     | 162 |
| 4.2.Kufizimet.....                                                                                                                          | 167 |
| 4.3.Implikimet në praktikë të studimit.....                                                                                                 | 175 |
| 4.4.Rekomandime për studime të mëtejshme.....                                                                                               | 193 |

|                 |     |
|-----------------|-----|
| Shtojca.....    | 196 |
| Referencat..... | 215 |

## LISTA E ILUSTRIMEVE

### Faqet

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Stresi, Vetë-efikasiteti dhe Performanca Akademike.....              | 57  |
| Figura 2. Analiza e stresit, vetë-efikasitetit dhe performancës akademike..... | 163 |

## LISTA E TABELAVE

| <b>Tabelat</b>                                                                                                                                                                                                                          | <b>Faqet</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Tabela 1: Të dhënat demografike të pjesmarrësve në studimin pilot.....                                                                                                                                                                  | 82           |
| Tabela 2: Të dhënat përshkruese mbi stresorët e raportuar në studimin pilot.....                                                                                                                                                        | 84           |
| Tabela 3: Të dhënat demografike të pjesmarrësve në studim.....                                                                                                                                                                          | 87           |
| Tabela 4: Të dhënat përshkruese të studimit, karakteristikat e kampionit<br>(variablat e vazhdueshëm).....                                                                                                                              | 89           |
| Tabela 5: Lidhja statistikore (Pearson correlation) midis stresit akademik, interpersonal,<br>intrapersonal, mjedisor dhe performancës akademike.....                                                                                   | 91           |
| Tabela 6: Lidhja statistikore (Pearson correlation) midis vetë-efikasitetit dhe<br>performancës akademike.....                                                                                                                          | 93           |
| Tabela 7: Lidhja statistikore (regresion) midis stresit akademik, interpersonal,<br>intrapersonal, mjedisor, vetë-efikasitetit dhe performancës akademike.....                                                                          | 94           |
| Tabela 8: Lidhja statistikore (regresion) midis të dhënave demografike dhe<br>performancës akademike.....                                                                                                                               | 96           |
| Tabela 9: Lidhja statistikore Pearson Correlation midis variablit të pavarur<br>(pyetjet e kategorizuara te stresi akademik të cilat afektonin më shumë performancën<br>akademike) dhe variablit të varur (performancës akademike)..... | 97           |

Tabela 10: Lidhja statistikore Pearson Correlation midis variablit të pavarur

(pyetjet e kategorizuara te stresi interpersonal të cilat afektonin më shumë  
performancën akademike) dhe variablit të varur (performancës akademike).....98

Tabela 11: Lidhja statistikore Pearson Correlation midis variablit të pavarur

(pyetjet e kategorizuara te stresi intrapersonal të cilat afektonin më shumë  
performancën akademike) dhe variablit të varur (performancës akademike).....100

Tabela 12: Lidhja statistikore Pearson Correlation midis variablit të pavarur

(pyetjet e kategorizuara te stresi intrapersonal të cilat afektonin më shumë  
performancën akademike) dhe variablit të varur (performancës akademike).....101

Tabela 13: Lidhja statistikore T-Test midis meshkujve dhe femrave mbi nivelin

mesatar të stresit akademik, interpersonal, intrapersonal dhe mjedisor..... 102

Tabela 14: Lidhja statistikore Anova midis vitit të studimit dhe nivelit të stresit

akademik.....104

Tabela 15: Lidhja statistikore Anova midis vitit të studimit dhe nivelit të stresit

interpersonal.....105

Tabela 16: Lidhja statistikore Anova midis vitit të studimit dhe nivelit të stresit

intrapersonal.....106

Tabela 17: Lidhja statistikore Anova midis vitit të studimit dhe nivelit të stresit

mjedisor.....107

## KAPITULLI I: HYRJE

Një mesatare e mirë e notave shërben si një tregues i rëndësishëm për të hapur një dritare të re në jetë duke krijuar mundësinë për një punë më të mirë, pagesë më të lartë si dhe një mundësi më shumë për kualifikim të mëtejshëm (Ang & Huan, 2006). Një pjesë e rëndësishme e misionit të Institucioneve të Arsimit të Lartë është arsimimi i studentëve dhe përgatitjen e tyre për të qënë të plotësuar gjatë gjithë jetës. Performanca akademike është i vetmi tregues i përmbushjes me sukses të këtij misioni nga ana e studentëve si dhe duke treguar njëkohësisht dhe cilësinë e kohës që ata kalojnë në mjedisin akademik. Prej vitesh ajo është matur nga rezultatet që studentët marrin në provime (Kyoshaba, 2009). Sipas Goldfinch & Hughes (2007) ajo është shpjeguar në kontekstin e suksesit apo dështimit në provime, po kështu dhe në cilësinë e notave të marra si dhe nga nota mesatare. Ndaj dhe studime të ndryshme janë fokusuar në identifikimin e faktorëve që ndikojnë negativisht performancën akademike si dhe në identifikimin e teknikave që e përmirësojnë atë.

Nga shfletimi i literaturës, stresi është renditur si pengesa kryesore që influencon negativisht performancën akademike duke lënë pas në renditje dhjetë faktorë të tjerë që pengojnë të mësuarin si: të ftohurit, gripi, dhimbjet e fytyrës, vështirësi të gjumit, shqetësimi për një anëtar të familjes apo për një mik në vështirësi apo si dhe vështirësi të ndryshme në marrëdhëniet personale (Abid, 2006). Rezultat ky i konfirmuar dhe nga (Salas, Driskell dhe Hughes, 1996) të cilët e përcaktuan stresin si një faktor që ndikon suksesin akademik dhe performancën akademike. Stresi është i pranishëm atëherë kur individët ndihen nën presion për tu përshtatur me kërkesat që iu vijnë nga mjedisi (Seyle, 1993). Kur individët ballafaqohen me kërkesat apo presionet për t'iu përshtatur mjedisit, ata vlerësojnë burimet dhe aftësitë e tyre përballuese për t'iu përgjigjur këtyre kërkesave (Lazarus & Folkman, 1984). Larose dhe Bernier (2001) argumentuan

se përballja i referohet pikërisht menaxhimit të mirë të këtyre kërkesave. Institucionet e Arsimit të Lartë janë pikërisht një nga mjediset tipike që i vendosin studentët përballë shumë kërkesave për tu përshtatur me mjedisin akademik. Nëse studentët besojnë se nuk mund të përmbushin këto kërkesa, ata mund të përjetojnë stres dhe si rrjedhojë vetërespekt të ulët, mungesë aftësish për të menaxhuar vështirësitë duke derivuar deri në probleme të ndryshme fizike dhe psikologjike (Hudd et al. 2000); dëmtim të kujtesës dhe ndjenja të forta të zemërimit, ankthit dhe frikës, të cilat nga ana tjetër ndikojnë negativisht performancën akademike (Gwele & Uys, 1998).

Gjatë viteve të fundit vihet re një rritje e studimeve me fokus marrëdhënien midis stresit tek studentët dhe performancës akademike (Fahran, 2015; Thawabieh & Qaisy, 2012; Bitsika, Sharpley & Rubenstein, 2010). Po kështu dhe studimet mbi stresorët dhe ndikimet e tyre në mjedisin akademik, veçanërisht tek studentët, kanë marrë gjithashtu vëmendje të konsiderueshme gjatë viteve të fundit (Thawabieh & Qaisy 2012; Goff, 2011). Këto studime kanë evidentuar se ekziston një marrëdhënie domethënëse negative midis stresit tek studentët dhe performancës akademike. Më saktësisht, Agolla dhe Ongori (2009) propozuan se nivelet e larta të stresit tek studentët mund të ndikojnë tek kujtesa, përqendrimi dhe aftësitë e tyre për zgjidhjen e problemeve duke ulur aftësitë e të mësuarit dhe performancën e tyre akademike.

Po kështu Saipanish (2003) ka komentuar se stresi ndikon të mësuarit dhe kujtesën. Në mënyrë të ngjashme, Niemi dhe Vainiomaki (1999) kanë sugjeruar se stresi mund të shkaktojë probleme të shëndetit fizik dhe atij mendor; sërish Saipanish (2003) ka argumentuar se stresi mund të ulë vetëbesimin tek studentët si dhe mund të ndikojë në performancën akademike të tyre. Po kështu një tjetër studim ka raportuar gjetje të ngjashme të fokusuara tek popullata e studentëve (Akgun & Ciarrochi, 2003).

Edhe pse shumë studiues kanë vërtetuar se stresi tek studentët ndikon në performancën e tyre akademike, janë të pakta studimet që kanë hulumtuar ndikimin e të dyja kategorive të stresit, si në kontekstin personal ashtu dhe në atë akademik. Këtu mund të përmendim, Misra dhe McKean (2000) të cilët e kanë studiuar stresin personal dhe atë akademik në marrëdhënie me performancën akademike, po kështu, Goff (2011) është fokusuar tek stresorët personalë dhe ata akademikë dhe marrëdhënies së tyre me performancën akademike. Ndaj dhe një nga qëllimet kryesore të këtij studimi është ekzaminimi i marrëdhënies midis stresit dhe performancës akademike duke u përqëndruar në katër fushat kryesore nga ku burojnë faktorët që shkaktojnë stres tek studentët: mjedisi akademik, marrëdhëniet interpersonale, stresi si burim i brendshëm dhe mjedisi fizik.

Ndërkohë, një numër i pakët hulumtimesh kanë shqyrtuar faktorët specifikë të cilët ndikojnë në uljen e stresit tek studentët me qëllim përmirësimin e performancës së tyre akademike (Omigbodun et al. 2004). Rosenbaum (1990) ka propozuar se ekzistojnë disa teknika të cilat mund të rrisin dhe përmirësojnë procesin e të mësuarit dhe rezultatet akademike tek studentët, ku një ndër to është dhe vetë-efikasiteti. Ai e solli këtë koncept si një kontribues të rëndësishëm në minimizimin e efekteve negative të stresit dhe përmirësimin e teknikave përballuese të tij, jo vetëm tek studentët por dhe te shumë popullata të tjera. Bandura (1989:249) e ka përkufizuar vetë-efikasitetin “si vetëvlerësimin e kompetencave të dikujt për të zbatuar me sukses rrugët drejt arritjeve të rezultateve të dëshiruara“. Bazuar në këtë përkufizim që vjen nga teoria sociale kognitive e Bandurës (1997), mund të themi se vetë-efikasiteti është një komponent i rëndësishëm i promovimit të performancës akademike tek studentët. Vetë-efikasiteti dhe qëllimet e kombinuara influencojnë performancën akademike duke qënë se njerëzit me vetë-efikasitet të lartë pranojnë qëllime dhe aspirata më të larta për veten, përpiqen dhe këmbëngulin më tepër në



përpyjekjet e tyre për t'i arritur ato. Ata pranojnë qëllime sfiduese dhe të qarta të cilat përmirësojnë dhe mbështesin motivimin (Locke & Latham, 1990). Nivelet e tyre më të larta të motivimit dhe këmbënguljes i çojnë ata drejt rezultateve më të larta akademike. Ndaj dhe një tjetër qëllim i rëndësishëm i këtij kërkimi shkencor, përqëndrohet në studimin e marrëdhënies midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike tek studentët.

Shqyrtimi i literaturës në këtë studim do të fillojë me një përmbledhje të literaturës mbi stresin duke u përqëndruar në mënyrë të detajuar në kontributin teorik të dhënë në këtë drejtim nga (Lazarus dhe Folkman, 1984). Faktorët që shkaktojnë stres tek studentët të cilat burojnë nga mjedisi akademik, marrëdhëniet interpersonale, si burime të brendshme dhe mjedisit fizik të studentëve, do të shqyrtohen në raport me ndikimin e tyre të drejtpërdrejtë tek performanca akademike. Analizimit të burimeve të stresit tek studentët në marrëdhënie me performancën akademike, do ti paraprijë një prezantim i shkurtër i të dhënave që vijnë nga literatura mbi ndikimin e stresit tek shëndeti fizik dhe mendor si dhe roli i tranzicioneve që karakterizojnë jetën e studentëve në përgjithësi. Segmente të tjera të literaturës do të trajtojnë konceptin e vetë-efikasitetit të përgjithshëm tek studentët duke u bazuar në punën e Bandurës (1997). Elementët e motivimit, pritshmërive dhe këmbënguljes së studentëve brenda kontekstit të vetë-efikasitetit, do të argumentojnë ndikimin e tij tek performanca akademike e studentëve. Në përfundim shqyrtimi i literaturës do të përqëndrohet në kuadrin kontekstual të institucioneve të arsimit të lartë në Shqipëri.

Ky kërkim shkencor fillimisht u fokusua në realizimin e një studimi pilot me qëllim identifikimin e stresorëve tek studentët e Universitetit European të Tiranës dhe Fakultetit të Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës), në fillimin e semestrit të parë të vitit akademik 2012-2013, gjatë të cilit studentëve pjesmarrës iu kërkua nëpërmjet një pyetjeje të hapur të rendisnin faktorët që ju kishin

shkaktuar më shumë stres brenda dhe jashtë mjedisit akademik. Identifikimi i stresorëve gjatë studimit pilot do të shërbente për të ndërtuar pyetësin për matjen e nivelit të stresit, nëpërmjet të cilit më pas do të ekzaminohej marrëdhënia midis stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor) dhe performancës akademike. Njëkohësisht gjatë kësaj faze të studimit do të shqyrtohej dhe marrëdhënia midis vetë-efikasitetit të përgjithshëm tek studentët dhe performancës së tyre akademike. Marrëdhënia midis variablave të pavarur (stresit dhe vetë-efikasitetit) dhe variablit të varur (performancës akademike) do të studiohej tek 600 studentë pjesëmarrës nga Universiteti Europian i Tiranës dhe Fakulteti i Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës) në fillimin e semestrit të dytë të vitit akademik 2012-2013, duke vetë-raportuar gjithashtu notat e tyre mesatare të semestrit të parë.

Ky studim është i rëndësishëm sepse sjell në vëmendje, fillimisht faktorët që shkaktojnë stres tek studentët, më pas mat shkallën e stresit dhe vetë-efikasitetit tek studentët e dy prej universiteteve më të mëdha në kryeqytetin e Tiranës, Shqipëri, duke prezantuar informacion të domosdoshëm mbi formulimin e politikave me qëllim reduktimin e stresit në sistemin e lartë arsimor në Shqipëri dhe promovimin e vetë-efikasitetit në funksion të përmirësimit të performancës akademike tek studentët. Ky studim përbën gjithashtu një risi në perspektivën e literaturës në kontekstin shqiptar ndaj stresit dhe vetë-efikasitetit. Në mungesë të këtij studimi, shumë studentë mund të vazhdojnë të përballen me nivele të larta stresi, pa u njohur me burimet dhe shkaqet e tij, si një pikënisje për parandalimin apo aplikimin e strategjive përballuese në menaxhimin e situatave stresante. Situata kjo që do të shoqërohej me performancë të ulët akademike si dhe duke u detyruar nga ky presion i pa mirëmenaxhuar në disa raste, deri në braktisje të studimeve të tyre. Si rrjedhojë rënia e numrit të të diplomuarve apo diplomimi i studentëve me performancë

të ulët akademike do të cilësoheshin si tregues të një të ardhmeje më pak të sigurt për të rinjtë studentë.

## **KAPITULLI II: SKELETI TEORIK + MODELI ANALITIK I TEMES**

### **2.1. Qasjet Teorike ndaj Stresit**

Nocioni i "stresit" ka hyrë në gjuhën aktuale së bashku me studimet e biokimistit të famshëm Hans Selye. Por duket se ky nocion, me origjinë anglo-saksone është përdorur edhe para shkrimeve të Selye-s, ku sipas Lumsden (1981) ai është përdorur në shekullin e 14-të duke iu

referuar vuajtjeve, fatkeqësive ose pikëllimeve. Në fundin e shekullit të 17-të sipas Robert Hooke, biolog dhe mjek i famshëm (cituar nga Hinkle 1973), termi stres është përdorur në kontekstin e shkencave fizike, megjithëse ky përdorim nuk u bë sistematik deri në fillim të shekullit të 19-të. Në mjekësinë e shekullit të 19-të, koncepti i stresit u konceptua si baza e shëndetit të sëmurë.

Virtualisht është e pamundur në ditët e sotme të lexosh gjerësisht në secilën prej shkencave biologjike ose shoqërore pa hasur në termin stres. Ky koncept madje më gjerësisht diskutohet në fushat e kujdesit për shëndetin, në ekonomi, shkenca politike, biznes dhe edukim. Mani (2010) tregon se interesi mbi stresin ka fituar vëmendje shumë të madhe nga publiku duke ia dedikuar këtë në përgjithësi ndryshimit shoqëror të menjëhershëm, shkeljeve të ligjeve në rritje në një shoqëri të madhe industriale.

Edhe pse informacione të shumta i janë servitur literaturës mbi stresin, ende mungon një përkufizim i pranuar universalisht mbi të, duke vazhduar të ketë mospërputhje idesh dhe mendimesh. Përkufizimi i përgjithshëm i pranuar gjerësisht në ditët e sotme është ai që i referohet stresit si burim nga ndërveprimi midis situatës dhe individit (Michie, 2002). Volpe (2000), e ka përkufizuar stresin si perceptimin e mospërputhjeve ndërmjet kërkesave mjedisore (stresorëve) dhe kapaciteteve individuale për ti përmbushur këto kërkesa si dhe stresorët si çdo gjë që sfidon aftësitë individuale të një individi për tu përshtatur, duke sugjeruar se një stresor është një ngjarje apo një stimul që shkakton stres tek një individ.

Tradicionalisht, studimet e stresit janë orientuar drejt studimeve që përfshijnë reagimin e trupit ndaj stresorëve (një perspektivë fiziologjike) dhe proceseve kognitive që e vlerësojnë ngjarjen ose situatën si një stresor (një perspektivë kognitive). Sidoqoftë, perspektivat shoqërore aktuale

të përgjigjes ndaj stresit kanë vënë re që njerëz të ndryshëm që jetojnë në kushte jetese të ngjashme jo domosdoshmërisht ndikohen në të njëjtën mënyrë.

Ekzistojnë tre perspektiva teorike gjatë studimit të stresit. Teoria që e vlerëson stresin si një stimul, ajo që e definon atë si një reagim dhe teoria që e përcakton stresin si një proces (Cooper, DeWe & O'Driscoll, 2001).

Perspektiva e parë, e sheh stresin si një stimul dhe fokusohet tek faktorët mjedisorë që kërcënojnë ekuilibrin tonë të brendshëm (Derogatis & Coon, 1993). Kjo teori e sheh stresin si një forcë të jashtme duke propozuar se mjedisi është një potencial i rëndësishëm stresi dhe se çdo aspekt i mjedisit që rrit kërkesat mbi individin, imponon stres mbi të (Derogatis & Coon, 1993).

Perspektiva e dytë e sheh stresin si një reagim duke iu referuar mënyrës se si dikush reagon në një situatë stresi të veçantë. Selye (1976:18) e përkufizoi stresin “si një reagim jo-spezifk ndaj kërcënimeve të perceptuara mjedisore (të quajtura stresorë) “. Pikërisht këtë reagim, ai e quajti Sindroma e Përgjithshme e Përshtatjes. Puna Selye-s (1976) mbi sindromën e përgjithshme të përshtatjes konsiderohet sot një hulumtim shumë i rëndësishëm i bërë mbi përshkrimin e stresit. Sipas modelit të stresit të Selye-s, kur një individ përballet me një situatë stresuese, trupi përgatitet ose për vrapuar, ikur larg, për t'u shmangur ose për t'u përballur me faktorin e stresit. Zanafilla e mendimit për ta studiuar stresin në kontekstin e mjekësisë dhe biologjisë e përfaqësuar nga Selye (1976) konsistoi pikërisht në përdorimin e termit Eustres, duke iu referuar stresit kurativ dhe termit Distres për t'ju referuar situatave të pakëndshme që prodhojnë stres. Selye (1976) na kujton kështu se një nivel i caktuar i stresit është i nevojshëm për të qënë më të motivuar duke e quajtur atë Eustres, ndërkohë që stresi i tepruar dhe i zgjatur mbart pasoja negative për shëndetin fizik dhe mendor të një individi, duke e quajtur atë Distres. Larose dhe Bernier (2001) mbështetën këto rezultate duke theksuar se një sasi e caktuar stresi është e

nevojshme për mbijetesë, ndërsa stresi i zgjatur mund të ndikojë në shëndet në mënyrë të kundërt.

Perspektiva e tretë ku bazohet dhe studimi jonë, e sheh stresin si një proces i cili përfshin një sërë ndërveprimesh që kanë për qëllim përshtatjen e individit me mjedisin ku ai jeton. Për shkak se mungojnë teori të mirëfillta mbi performancën akademike, për ta shpjeguar atë do t'ju referohemi modeleve teorike të cilat e parashikojnë atë në mënyrë indirekte. Një prej tyre është dhe modeli transaksional i stresit (Lazarus & Folkman, 1984) i cili na ofron në mënyrë indirekte të dhëna që vërtetojnë ndikimin e stresit tek performanca akademike e studentëve. Lazarus dhe Folkman (1984:22) argumentuan se stresi është "një marrëdhënie të veçantë mes personit dhe mjedisit dhe se ai lind kur njerëzit përballen me situata të ndryshme të cilat tejkalojnë aftësitë e tyre për ti menaxhuar ato". Ata identifikuan tre nëntipe të vlerësimeve të situatave në kushtet e stresit: humbjen, kërcënimin dhe sfidën. Gjatë procesit të vlerësimit, individit është në përpjekje të vazhdueshme për të rivendosur ekuilibrin midis tij dhe mjedisit. Kompetencat që individët shfaqin gjatë vlerësimeve që ju bëjnë situatave stresante marrin prioritet të veçantë, veçanërisht në mjediset akademike, në lidhje me përmbushjen e detyrave specifike (Andrews & Wilding, 2004). Përballimi si sfida i kërkesave që vijnë nga mjedisi dhe jo si kërcënime, janë konsideruar si përgjigje pozitive ndaj stresit duke ulur nivelet e tij dhe si pasojë, kjo mund të zvogëlojë dhe ndikimin e stresit mbi performancën akademike të studentëve (Larose & Bernier, 2001).

Më konkretisht këto rezultate janë konfirmuar dhe nga një studim i ndërmarrë nga Tomaka, Blascovich, Kelsey dhe Leitten (1993) të cilët shqyrtuan dallimin midis vlerësimit të një situatë si kërcënuese dhe sfiduese, duke i vendosur subjektet e kërimit të tyre para zhvillimit të një testi në lëndën e matematikës. Vlerësimi i situatës nga çdo student u arrit duke i pyetur se sa e rrezikshme pritej nga ata, kjo detyrë të ishte, sa e perceptonin atë si një kërcënim apo si një sfidë

të radhës. Në përgjithësi, rezultatet treguan se subjektet të cilat e vlerësuan detyrën si një sfidë, raportuan më pak stres dhe rezultate më të larta në test sesa ata që e vlerësuan detyrën si kërcënim.

Ekziston një marrëdhënie e ndërsjellë midis personit dhe mjedisit, ashtu si personi afekton mjedisin ashtu dhe ky i fundit ndikon tek personi (Lazarus & Folkman, 1987). Ky ndërveprim është më tepër karakteristikë e studentëve me kohë të plotë, të cilët përballen me shumë ndryshime jetësore të cilat rrisin nivelet e stresit tek ata. Këto ndryshime jetësore mund të përfshijnë, fitimin e pavarësisë nga prindërit, rritje të përgjegjësisë akademike, ndërtimi i marrëdhënieve të reja ndërpersonale (Andrews & Wilding, 2004); ndërkohë Chemers et al. (2001) pohoi ekzistencën e një lidhjeje të fortë midis stresit si pasojë e këtyre ndryshimeve jetësore dhe arritjeve të ulëta akademike tek studentët.

Që nga viti 1960-të është pranuar ndërkohë që stresi është një aspekt i pashmangshëm në jetën e njerëzve dhe se është përballimi ai që përbën ndryshimin e madh gjatë procesit të përshtatjes. Lazarus (1966) filloi të ndryshojë fokusin nga stresi tek përballimi. Pa dyshim, perspektiva teorike më me ndikim në lidhje me stresin psikologjik dhe përballimin është ajo e udhëhequr nga Lazarus dhe kolegët e tij (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Kjo perspektivë në mënyrë eksplicite u rrit nga nevoja për të kuptuar dallimet individuale që karakterizojnë një individ në situata stresante dhe mënyrën se si i përballojnë ata këto situata (Lazarus & Folkman, 1984).

Pavarësisht se teoricienë të ndryshëm kanë propozuar modele të ndryshme të stresit ndër vite, pothuajse të gjitha kërkimet e realizuara gjatë 60 viteve të fundit, janë orientuar në një mënyrë ose në një tjetër nga puna e (Lazarus 1966; 1994; Lazarus & Folkman, 1984). Duke iu referuar modelit transaksional të stresit (Lazarus & Folkman, 1987), mënyra sesi një individ vlerëson një ngjarje luan një rol kryesor në përcaktimin jo vetëm të rëndësisë së përgjigjes ndaj stresit, por

gjithashtu dhe në llojin e strategjive të përballimit që individi mund të përfshijë në përpjekje për të menaxhuar stresin.

## **2.2. Shkallët Matëse të Stresit**

Shumë studime për të matur stresin kanë përdorur më tepër matjet psikologjike të tij sesa ato fiziologjike. Matjet psikologjike përfshijnë teknika si: vetë-raportimet me të shkruar, mbajtjen e ditareve, vetë-raportimet duke rrethuar pyetjet e listuara dhe inventarët e ngjarjeve jetësore. Një përjasje për vlerësimin e stresit i referohet të pyeturit të pjesëmarrësve për të shkruar përvojat e vështira dhe reagimet e tyre ndaj situatave stresante në formën e një ditari apo vetë-raportimi (Stone & Neal, 1984). Studimet tregojnë se identifikimi personal dhe raportimi i ngjarjeve të përditshme stresuese, na siguron informacion specifik individual mbi stresin. Ndaj dhe përjasja e vetë-raportimit me të shkruar bazohet mbi perceptime personale, gjatë vlerësimit të stresit. Megjithatë, një nga disavantazhet e kësaj përjasjeje për matjen e stresit është përfshirja e pjesëmarrësve që iu mungojnë aftësitë për të shkruar dhe koha për të marrë pjesë, gjë që e bën përdorimin e kësaj teknike të diskutueshme. Vetë-raportimi me të shkruar si dhe mbajtja e ditareve janë teknika të vështira për tu vlerësuar dhe matur në mënyrë objektive.

Dy nga shkallët më klasike më të përdorshme për matjen e stresit janë pyetësorët me vetë-raportim, si përshembull Shkalla e Perceptimit të Stresit (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983) dhe Pyetësori mbi Ngjarjet Jetësore (Saronson, Johnson & Siegel, 1978), duke vlerësuar frekuencën dhe intensitetin e stresit me përdorimin e shkallës Likert.

Stresi është një gjendje subjektive që mund të matet me vetë-raportim, por matjet e vetë-raportimit në vetvete janë problematike për shkak se pjesëmarrësit nuk janë gjithmonë të sinqertë dhe korrektë (Vogel & Wei, 2005). Megjithatë, matjet me vetë-raportim njihen si teknika shumë të përdorshme dhe janë të njohura si matje që na çojnë më lehtë drejt analizave. Anketimet me



vetëraportim hasen shpesh në literaturë, për shkak të lehtësisë të administrimit të tyre, kostos të ulët dhe efikasitetit për të analizuar të dhënat.

Shembujt kryesorë të instrumentave matës të stresit përfshijnë: Pyetësi për Matjen e Stresit të Jetës së Studentëve (Gadzella, 1991) dhe Shkalla e Perceptimit të Stresit (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983). Pyetësi i parë përbëhet nga 57 ngjarje, të vlerësuara sipas shkallës Likert me 7 mundësi përgjigjeje, nga shkalla më pozitive deri te shkalla më negative, në varësi kjo të ndikimit të ngjarjes në jetën e pjesëmarrësit. Disavantazhi i kësaj ankete qëndron tek përdorimi i saj si një parashikues i shumë problemeve psikologjike. Gjithashtu ky pyetësor ka shkallë të ulët besueshmërie për ngjarjet pozitive, si rrjedhojë, ai është përdorur shumë rrallë nga kërkimet aktuale shkencore.

Pyetësi i dytë është një shkallë vetë-raportimi me 51 pyetje që masin stresin tek studentët dhe reagimin e tyre ndaj stresit duke përdorur shkallën 5-pikëshe Likert të dhënies së përgjigjeje (Misra & Castillo, 2004). Pesë kategoritë e stresorëve akademikë që maten janë: frustrimet, konfliktet, presionet, ndryshimet, dhe stresi i vetë-imponuar. Ndërsa reagimet iu referohen matjes së reagimeve fiziologjike, emocionale, të sjelljes dhe njohëse të stresorëve akademikë. Megjithatë, kjo shkallë matëse e stresit nuk vlerëson burimet e stresit joakademik, kështu që kjo anketë nuk na jep një rezultat mbi stresin e përgjithshëm por vetëm mbi atë akademik. Një student mund të përjetojë stres dhe jashtë mjedisit akademik, informacion ky që nuk është i përfshirë në pyetësor. Për të adresuar këtë problem, u krijuan shkallët vlerësuese të stresit.

Fillimisht, shkallët vlerësuese u përdorën për të renditur ngjarjet stresuese. Për shembull, Pyetësi për Ndryshimet në Ngjarjet e Fundit Jetësore (Miller & Rahe, 1997) është një ripërpunim i shkallëve të hartuara më parë nga (Holmes & Rahe, 1967) dhe (Hobson et al. 1995). Në vitin 1967, Holmes dhe Rahe zhvilluan këtë pyetësor si një shkallë matëse të stresit që

rezultonte nga ndryshimet e mjedisit, ku pjesëmarrësit vlerësuan një listë me ngjarjet më stresuese.

Duke përdorur më shumë ngjarje dhe ndryshimet në peshën që këto ngjarje kishin për pjesëmarrësit (Hobson et al. 1998) e përditësoi këtë pyetësor. Bazuar në realizimin e 3,122 anketave në një popullatë të përgjithshme, analizat treguan se vlerësimet përbënin matje të besueshme të stresit (Hobson et al. 1998). Pjesëmarrësit vlerësuan çdo ngjarje stresuese ndryshe, variabla të ndryshëm u përdorën për ngjarje të ndryshme. Një gjetje interesante ishte shtrirja në kohë e rritjes së shkallës së stresit të përjetuar nga amerikanët përgjatë viteve 1967 dhe 1995. Amerikanët kishin përjetuar më shumë stres se 30 vjet më parë (Hobson et al. 1998). Megjithatë kjo metodë e vlerësimit të stresit mbetet e diskutueshme. Holmes dhe Rahe (1967), prezantuan se çdo ngjarje që vinte nga mjedisi rezultonte si stresante dhe se lista origjinale e vetë-raportimit nuk bënte dallim midis ngjarjeve pozitive dhe atyre negative. Pearlin (1989) e kritikoi këtë shkallë matëse të vlerësimit të stresit sepse kjo shkallë nuk përmbante perceptimin personal të stresit.

Shqetësimet e vazhdueshme mbi suksesin e përdorimit të një shkalle matëse lidhen gjithmonë me besueshmërinë dhe vlefshmërinë e instrumentit. Besueshmëria e testimeve ndryshon dhe shpesh varet dhe nga koha e kaluar gjatë periudhave të testimit. Nëse koha e testimit është më e shkurtër, besueshmëria është përgjithësisht më e lartë. Stresi pritet të ndryshojë në kohë, por është e vështirë për të ndarë variacionet aktuale nga gabimet në matje. Po kështu pyetjet e përfshira në anketimet mbi ngjarjet jetësore mund ose jo të reflektojnë përvojat e secilit pjesëmarrës, si rrjedhojë ato mund të rezultojnë si jo të vlefshme (Pearlin, 1989).

Studime të ndryshme referuar metodologjisë së përzgjedhur për të matur stresin, kanë patur tendencën të fokusohen më tepër në përqasje sasiore duke iu kërkuar pjesëmarrësve të plotësojnë

vetëraportime të ndryshme për të matur ndikimin e stresorëve dhe nivelin e stresit që ata përjetonin. Disa nga matjet e tjera më klasike mund të përmendim: Shkalla e Ngjarjeve e Jetës Studentore dhe Stresit (Towbes & Cohen, 1996); Shkalla e Stresit Studentor (Insel & Roth, 1985); si dhe Shkalla e Stresit Akademik (Abouserie, 1994).

### **2.3. Impakti i Stresit në Shëndetin Fizik dhe Mendor**

Stresi ka qenë prej kohësh objekt studimi si një ndër faktorët që ka luajtur një rol të rëndësishëm në etiologjinë e shumë sëmundjeve. Dhabhar dhe Viswanathan (2005) kanë evidentuar se stresi mund të rezultojë i dëmshëm për shëndetin. Sipas, Cohen et.al. (1995) stresi është përcaktuar si një proces në të cilin kërkesat që vijnë nga mjedisi duke kërcënuar aftësitë përshtatëse të organizmit të një individi, derivojnë në ndryshime psikologjike dhe biologjike të cilat mund ta vendosin individin përballë sëmundjeve të ndryshme. E vetmja mënyrë se si një stresor mund të ndikojë tek organizmi i njeriut është duke nxitur ndryshime biologjike brenda tij (Cohen et al. 1995).

Seley (1976) ka vërejtur që tek njerëzit shumica e sëmundjeve të përshpejtuara ose të shkatuara nga stresi ndodhin në fazën e rezistencës dhe ai u referohet atyre si “sëmundje të përshtatjes” ku disa prej tyre janë, dhimbjet e kokës, pagjumësia, tensioni i lartë dhe sëmundjet kardiovaskulare. Ai argumenton se në përgjithësi, sistemi nervor qendror dhe hormonal i përgjigjet përshtatjes, por kur gjendja e stresit zgjatet ose është e fortë mund të çojë drejt sëmundjeve të ndryshme.

Megjithatë dhe pse stresi mund të prodhojë ndryshime fiziologjike të cilat kontribojnë në zhvillimin e sëmundjeve, njerëz të ndryshëm të ekspozuar ndaj të njëjtëve stresorë mund të zhvillojnë ose jo sëmundje të caktuara. Studiues të tjerë e kanë fokusuar punën e tyre pikërisht në

dallimet e mëdha individuale në perceptimin e stresit, përpunimin dhe përballimin e tij ) duke evidentuar implikimet e stresit tek shëndeti i individëve (Edwards, Hersberger, Russell & Markert, 2001).

Nga ana tjetër, Hughes (2005) i fokusuar tek ndikimet e stresit në shëndetin e studentëve, evidentoi se rritja e numrit të studentëve në shumë vende të botës, mund të ketë një ndikim të ngushtë në gjendjen shëndetësore të tyre. Më konkretisht Hughes (2005) hulumtoi stresin në arsimin e lartë dhe ndikimin e tij mbi shëndetin e studentëve duke përdorur si variabla, provimet, stresin dhe presionin e gjakut te studentët. Ai realizoi tre eksperimente me studentët në programin e psikologjisë duke patur si tregues kryesor matjen e presionit të gjakut tek ata, gjatë situatave stresante. Në eksperimentin e parë, rezultoi se frika e dështimit në aktivitetet akademike lidhej ngushtë me rritjen e presionit të gjakut tek studentët gjatë kohës që ata kryenin një detyrë stresuese në kompjuter. Në eksperimentin e dytë, u evidentua se studentët shfaqnin presion më të lartë të gjakut para se të përfundonte semestri i dytë duke përjetuar kështu stres nga përmbyllja e provimeve. Në eksperimentin e tretë, studentët me aftësi relativisht të larta akademike treguan nivele më të larta të presionit të gjakut ndaj stresit për të arritur performancë të lartë akademike. Në përgjithësi, rezultatet e të treja eksperimenteve treguan se stresi që studentët përjetuan kishte pasoja të dëmshme në shëndetin e tyre duke u shoqëruar me rritje të presionit të gjakut. Faktorë të tillë si frika e dështimit, mbingarkesa e provimeve si dhe përpjekjet për rezultate të larta akademike u prezantuan nga ky studim si tre burime të rëndësishme stresi që ndikojnë shëndetin tek studentët.

Ndërsa, Holmes dhe Rahe (1967) kanë përcaktuar përshtatjen ndaj ndryshimit si një nga faktorët që lidhet padyshim me shqetësimet mbi shëndetin, e cila zakonisht përjetohet si një pamundësi

për të plotësuar kërkesa ose sfida të ndryshme. Shumica e këtyre kërkesave mund të përshkruhen më mirë si stresorë socialë të cilët kërkojnë një sërë ndryshimesh në jetë. Stresorët socialë megjithëse rrallë kërcënues për jetën, krijojnë pasoja kërcënuese nëpërmjet sëmundjeve që kanë lidhje me stresin. Stresi që vjen nga përshtatja, padyshim që karakterizon jetën e një studenti duke iu referuar përvojës së parë të të shkuarit në universitet. Përvojë kjo që për shumë studentë përfaqëson një kohë shumë të vështirë, e cila kërkon domosdoshmërisht përshtatjen me jetën e re në universitet si dhe presionit të gjerë për të përmbushur kërkesat akademike në rritje (Holmes & Rahe, 1967).

Stresi mund të përcaktohet në mënyra nga më të ndryshmet, por ajo për të cilën shumica e studiuesve bien dakort është se ai ndikon në gati çdo sistem të trupit, duke filluar që nga proceset perceptive, interpretuese dhe të tjera procese psikologjike të ndërmjetësuara nga aktiviteti i trurit (Ang & Huan, 2006).

Kështu, Beck et al. (1997; Gupchup et al. (2004); Hudd et al. (2000) duke patur në fokus stresin tek studentët, evidentuan se studentët me nivele të larta stresi priren që ta perceptojnë veten e tyre si më pak të shëndetshëm, me vetëbesim të ulët si dhe të praktikojnë një numër sjelljesh jo të shëndetshme duke raportuar një rritje në praktimin e seksit të pambrojtur, konsumimin e alkolit dhe reduktimin e përfshirjes së tyre në aktivitete fizike. Po kështu dhe Trockel et al. (2000) mbështet këto rezultate duke theksuar gjithashtu se studentët me perceptime më të larta të stresit ka më shumë mundësi të perceptojnë më shumë kontroll të jashtëm sesa të brendshëm dhe të angazhohen në sjellje me rrezik të lartë për shëndetin. Wong (2006) gjithashtu pohoi se studentët përjetojnë një sërë reagimesh fizike dhe psikologjike të ndryshme gjatë përballjes së tyre me një shkallë të lartë të stresit, si mungesë energjie, humbje oreksi, dhimbje koke ose probleme me gastritin.

Një tjetër studim më i hershëm gjithashtu ka evidentuar se stresi afekton rritjen e depresionit, tensionit dhe ankthit (Alemu, 2014). Ai gjithashtu ka mbështetur idenë që një lidhje pozitive ekziston midis stresit dhe sëmundjeve fizike dhe psikologjike.

Kështu, duke iu referuar faktit se perceptimi i një ngjarjeje me ndikim pozitiv ose negativ në jetën e dikujt është i një rëndësie të veçantë në marrëdhënien stres/sëmundje, në mënyrë indirekte kjo bën që roli i stresit që krijon ndryshueshmëri të bëhet jashtëzakonisht i rëndësishëm. Stresi është identifikuar si një kontribues i rëndësishëm në zhvillimin e problemeve të shëndetit mendor. Studentët kanë më shumë gjasa të raportojnë probleme të shëndetit mendor sesa bashkëmoshatarët e tyre jo-universitarë. Sipas një studimi të realizuar me studentë kanadezë në universitetin e Ontarios, 42% për qind e tyre në krahasim me 17% të të rriturve në Ontario të grupmoshës 18 deri 29 vjet, raportuan nivele të larta të stresit (Adlaf, Demers & Gliksman, 2001).

Në përputhje me trendin në rritje mbi çështjet e shëndetit mendor në popullatën e përgjithshme, hulumtimet tregojnë se problemet e shëndetit mendor në kampuset universitare janë duke u bërë më të shpeshta dhe më të rënda (Mackean, 2011). Rëndësia e shëndetit mendor tek të rriturit përforcohet më tej nga shifrat e rritjes së numrit të vetëvrasjeve me 24% tek grupmosha e 15-24 vjeçarëve. Përveç kësaj, është vënë re dhe një rritje e numrit të studentëve të cilët përdorin medikamente përkundrejt çrregullimeve të ndryshme mendore duke rritur kështu numrin e studentëve të cilët përjetojnë probleme të shëndetit mendor (Mackean, 2011).

Në një tjetër studim të realizuar me disa të rinj kanadezë mbi sëmundjet psikiatrike, shkalla e sëmundjeve mendore rezultoi të ishte më e lartë tek grupmosha 15 deri 21 vjeçare si dhe studentët të cilët shfaqnin çrregullime të shëndetit mendor, rreth 86% e tyre dështonin për të përfunduar studimet e larta (Adlaf, Demers & Gliksman, 2001).

Nga ana tjetër, një tjetër çështje me të cilën ballafaqohet shpesh rinia janë dhe stigmat në lidhje me çështjet e shëndetit mendor, gjë të cilat janë identifikuar si një nga pengesat më të mëdha për të kërkuar ndihmë (Alemu, 2014). Duke iu referuar sërish një tjetër studimi me studentë kanadezë, në përputhje me trendet në popullatën e përgjithshme kanadeze, u evidentua se vetëm 25% të të rinjve brenda grupmoshës 15 deri 24 vjet, iu ofrohej mbështetje formale apo informale për vetëraportimin e problemeve të shëndetit mendor (Mackenzie, Erickson, Deane, & Wright, 2014). Shpesh reagimet pozitive ndaj stresit përfshijnë komunikimin duke kërkuar mbështetje nga të tjerët si dhe të qenit aktiv në lidhje me zgjidhjen e problemeve. Ndërsa reagimet negative ndaj stresit zakonisht përfshijnë zemërimin duke fajësuar në përgjithësi të tjerët si dhe duke përdorur si mekanizma mbrojtës shmangien dhe mohimin (Struthers et al. 2000). Reagimet negative të stresit rezultojnë shpesh me ulje të nivelit të kujtesës, devijim të vëmendjes nga njohja e detyrave dhe përgjegjësi dhe si rrjedhojë duke rezultuar këto me performancë të ulët akademike (Andrews & Wilding, 2004). Kur individët përjetojnë stres, zakonisht vëmendja e tyre është e fokusuar në të ndjerit i pavlerë dhe i mbingarkuar, mendime këto të cilat përkeqësojnë reagimin ndaj situatave stresante (Struthers, et al. 2000).

Gjatë viteve të fundit, fokusi është zhvendosur tek problemet e shëndetit mendor tek studentët për shkak se literatura ka evidentuar lidhje midis tyre dhe suksesit akademik të studentëve (Mackenzie, Erickson, Deane, & Wright, 2014). Hulumtimet kanë treguar në mënyrë të përsëritur se mbështetja sociale dhe mirëqenia e shëndetit mendor, janë parashikues të rëndësishëm të arritjeve akademike tek studentët, ku për shembull, gjendjet depressive lidheshin drejtpërdrejt negativisht me performancën akademike (Mackenzie, Erickson, Deane, & Wright, 2014).

Duke qënë se stresi ekziston në një numër të madh të çrregullimeve mendore mund të themi se kapacitetet e larta të menaxhimit të stresit, përmirësojnë mirëqënien psikosociale të individëve, ndërsa stresi kronik apo ai i niveleve të larta, mund të kontribuojë në zhvillimin e problemeve të shëndetit mendor. Stresi është i lidhur në mënyrë të pazgjidhshme dhe ka ndikim të rëndësishëm në shëndetin mendor të studentëve veçanërisht gjatë periudhës së kalimit në universitet mbas shkollës së mesme (Andrews & Wilding, 2004). Ndaj ekziston nevoja për vlerësimin e stresit tek studentët pas shkollës së mesme. Të dhëna aktuale relevante mbi stresorët që studentët përjetojnë si dhe përvetësimi i informacionit se si ndikon stresi tek studentët, mund të rrisë kampusin e marrjes së vendimeve të cilat parandalojnë problemet me shëndetin mendor duke e promovuar atë (Alemu, 2014).

#### **2.4. Stresi dhe Tranzicioni në Adoleshencën e Vonë dhe Moshën e Rritur të Hershme**

Jeta në Institucionet e Arsimit të Lartë shpeshherë rezulton të jetë e vështirë, edhe pse është padyshim një nga përvojat më të paharrueshme në jetën e dikujt. Sipas, Chickering (1969) ajo përfaqëson një periudhë kritike zhvillimore të kalimit nga adoleshenca e vonë drejt periudhës së rinisë së hershme. Studentët janë subjekt i disa llojeve të stresorëve që lidhen kryesisht me hyrjen në një fazë të re të zhvillimit, në atë të rinisë së hershme (Pillow, Lovett & Hill, 2008). Po kështu dhe sipas Arnett (2010), ata janë pjesë e një tranzicioni të orientuar nga adoleshenca e vonë drejt rinisë së hershme. Shkëputja nga familja në një mjedis të ri social dhe sistem të ri arsimor, shndërrohet në një test shumë të rëndësishëm për ta. Margolis dhe Kroes (1974) kanë argumentuar gjithashtu se ndarja apo shkëputja nga mjedisi familjar si dhe nga mjedisi i tyre i mëparshëm shoqëror, lënë mbresa të thella në zhvillimin e ardhshëm të një individi. Shpesh vetmia dhe përkrahja e ulët nga familja mund të ndërveprojnë me të tjera kushte të vështira dhe të çojnë në përjetimin e përvojave depressive te studentët. Stresi, ankthi, depresioni, mendimet për



vetëvrasje, problemet seksuale dhe çrregullime të personalitetit, përfaqësojnë disa nga problemet më të zakonshme me të cilat përballen studentët (Lago, 2002).

Jeta na përball me tranzicione të shumta, shpeshherë njëra me stresuese se tjetra. Suksesi i saj varet nga predispozicioni jonë për të përvetësuar njohuritë e nevojshme për të naviguar në thellësi të këtyre tranzicioneve. Feltham dhe Dryden (2010) e kanë përcaktuar ciklin tradicional të jetës të ndarë sipas stadeve, ku kalimi nga njëri stad në tjetrin, prodhon sfida të konsiderueshme për shumë individë duke u shoqëruar me shumë situata stresante që burojnë nga ngjarje të ndryshme. Ndërkohë Marcia (2004) na jep një përkufizim të qartë të tranzicionit duke e quajtur atë si ndryshimin nga një fazë në një tjetër në jetë. Bazuar në këtë përkufizim mund të themi se një nga shembujt më tipikë të këtyre ndryshimeve është padyshim dhe fillimi i studimeve të larta.

Lazarus (1991) ka argumentuar si një nga ngjarjet që shkakton më shumë stres tek studentët, atë të marrjes së vendimeve shumë të rëndësishme për herë të parë, ku për shumë studentë një nga këto vendime është dhe momenti i përcaktimit për të ndjekur studimet e larta. Përzgjedhja e programit të studimit që do të ndjekin, zgjedhja e universitetit apo kolegjit për të aplikuar, shoqërohen me stres tek ata. Ngjarje këto që përfshijnë kërkesa shumë të forta dhe që kanë tendencën për t'u parë si stresuese nga shumë studentë.

Tranzicionet ekzistojnë brenda çdo cikli të jetës duke shkaktuar stres në situata të caktuara. Ndaj në mënyrë që të kuptojmë domethënien e ngjarjeve që shkaktojnë stres tek individët, është e rëndësishme të kuptojmë panoramën e përgjithshme të zhvillimit psikosocial të një individi. Një nga teoricienët e vetëm në fushën e zhvillimit psikosocial që i ka kushtuar një vëmendje të veçantë gjithë ciklit të zhvillimit të jetës është (Erikson, 1968). Ai ka përshkruar tetë periudha

psikosociale zhvillimore që shtrihen nga lindja deri në moshën e vjetër, ku çdo periudhë ai e ka klasifikuar në bazë të termave përshkrues si "i rritur i ri", "mosha e mesme", etj (Marcia, 2004). Baza në të cilat ngrihet zhvillimi psikosocial i individit, prek ndryshimet fizike, pritshmëritë sociale në lidhje me këto ndryshime, institucionet sociale dhe kulturore brenda të cilave ndodh zgjidhja e krizës së çdo stadi.

Erikson (1968) përshkruan se një nga fazat më të rëndësishme i referohet periudhës së hyrjes në rininë e hershme, e cila përkon me moshën e shumicës së studentëve në fillimet e studimeve të tyre universitare. Sipas Erikson (1968) në këtë fazë të rriturit e rinj ballafaqohen me çështje të tilla si marrëdhëniet intime, marrjen e vendimeve për zgjedhjen e karrierës, largimet nga shtëpia, fillimi i një pune për herë të parë, etj. Shpesh stresi që shfaqet gjatë periudhës së rinisë së hershme është supozuar të çojë drejt problemeve të përshtatjes, të cilat e shfaqin veten në formën e problemeve emocionale, probleme këto që mund të rrezikojnë dhe progresin e tyre edukativ (Marcia, 2004).

Marcia e ndërtoi punën e tij duke u bazuar në linjën teorike të Eriksonit duke gjeneruar ide të reja mbi tranzicionet zhvillimore. Ai trajtoi efektet e stresorëve gjatë jetës së një individi dhe ndikimin e tyre brenda kontekstit të zhvillimit të përgjithshëm të jetës, ku një ndër më të rëndësishmit ndër ta, ishte dhe tranzicioni në shkollë dhe në karrierë. Ndryshimet që ndodhin gjatë periudhës së studimeve universitare por dhe në jetën e përditshme, në punë apo në karrierën e të rinjve, sic është tranzicioni që shoqëron periudhën e kalimit nga përfundimi i studimeve universitare drejt daljes për herë të parë në punë, shënojnë ngjarje emocionuese të cilat shpesh shoqërohen me stres për këta individë.

Tranzicionet me të cilat ne përballemi si qenie njerëzore gjatë jetës sonë dhe impakti i stresorëve gjatë ciklit të jetës së fëmijërisë, adoleshencës, të rriturve, mbartin me vete një seri ngjarjesh dhe kushtesh të cilat do të përcaktojnë dhe formën e rrjedhës së jetës të çdo individ (Marcia, 2004).

Studiues të ndryshëm janë fokusuar në studimin e tranzicioneve të ndryshme në jetë që shkaktojnë stres dhe modeleve që menaxhojnë më mirë stresin; (Marcia, 2004) u fokusua në konceptualizimin e ngjarjeve stresuese dhe të tranzicionit; (Miller, 1997) ka ofruar një përmbledhje të literaturës bazë mbi tranzicionet e jetës; (Holmes & Rahe, 1967) kanë përcaktuar standartin për adresimin e ngjarjeve stresuese të jetës.

Në përpjekje për të kuptuar çështjet kryesore që përbëjnë shqetësim si rrjedhojë e tranzicioneve, janë konceptualizuar një sërë modelesh ku dy nga ata që spikasin më shumë i referohen, modelit Bridges i cili përqëndrohet në trajtimin e procesit të tranzicionit që në fillimet e tij dhe modeli Scholssberg që i orienton individët për këshillim gjatë këtij procesi. Ndryshimet sociale në kontekstin për të cilin po flasim, janë faktorë stresues shumë domethënës në jetën tonë. Roli i suksesshëm i përshtatjes në këtë proces, thënë ndryshe, një model meditimi i cili bazohet në eksperiencën të ngjashme të mëparshme dhe rezultatet e tyre, të cilat janë të domosdoshme për ta kaluar në mënyrë sa më të sukseshme këtë ndryshim në jetën tonë. Përfshirja dhe roli profesional i këshilluesit psikologjik, për t'ju ardhur në ndihmë individëve që ta kalojnë lehtësisht këtë fazë, konsiderohen si orientime për studime të mëtejshme. Ata e konsiderojnë ndryshimin që ndodh si një sfidë, duke besuar te një sens kontrolli, cka do të thotë, se çdo individ mund të ketë ndikim e të kontrollojë disa gjëra që kanë ndikim në jetën e tij.

## **2.5. Burimet e Stresit të Studentëve**

Hulumtime të ndryshme sasiore kryesisht të fokusuara tek studentët që ndjekin studimet me kohë të plotë, të cilët jetojnë në konvikt ose jo, tregojnë se stresi zë një pjesë të rëndësishme në jetën

studentore (Pascarella & Terenzini, 2005; Robotham & Julian, 2006). Studimet tregojnë një rritje të stresit të studentëve veçanërisht gjatë viteve të fundit, rritje kjo që shoqërohet dhe me ulje të progresit studentor (Dixon & Robinson Kurpius, 2008; Gadzella & Carvalho, 2006; Misra, et al. 2000).

Kalimi nga shkolla e mesme në universitet shoqërohet shpesh me përpjekje pozitive dhe negative për të përballuar nivele të larta të stresit (Misra & McKean, 2000). Sipas Misra dhe McKean (2000) për shumë studentë dhe veçanërisht për studentët e vitit të parë, burime të panumërta dhe të ndryshme shkaktojnë stres. Disa prej tyre referuar këtyre studimeve, lidheshin me sfidat akademike si (ngarkesa e madhe në klasë) dhe sfidat personale si (ndryshimet në marrëdhëniet shoqërore dhe aktivitetet sociale). Një tjetër studim me 100 studentë në një universitet në Midwestern tregoi se burimet më të zakonshme të stresit për studentët përfshinin: marrjen e përgjegjësisë të reja, rritja e situatave anksoze, menaxhimi joefektiv i kohës, mungesa e kënaqësisë gjatë kohës së lirë.

Në një studim të ndërmarrë me disa të rinj studentë suedezë, u raportua se familjet, marrëdhëniet ndërpersonale dhe ato intime, puna dhe ndryshimet e mëdha të jetës, përfaqësonin, burime të konsiderueshme të stresit tek studentët (Vaez & Laflamme, 2008). Ky hulumtim ka identifikuar dhe shkaqet e tjera të veçanta të stresit të përjetuara nga studentët. Stresorët e veçantë që përjetojnë studentët mund të jenë të lidhur me: ndryshimet gjatë fazave të ndryshme të jetës, faktorët personalë dhe ata akademikë. Stresi që lidhet me ndryshimet gjatë cikleve të jetës përfshin: nevojën për tu përshtatur me rritjen e pavarësisë, tranzicionin drejt moshës së rritur, ndërtimin e një rrjeti të ri social mbështetës, ndryshimet në marrëdhëniet me prindërit dhe fitimin e sigurisë personale (Goff, 2011). Ndërsa burimet personale të stresit të identifikuar nga studentët përfshijnë: shqetësimet financiare, vendosja e një ekuilibri midis shkollës dhe jetës

personale; mungesa e kohës së lirë (Chernomas & Shapiro, 2013). Përveç kësaj, puna me kohë të pjesshme ose me kohë të plotë ndërsa ndjekin studimet e larta, kontribuojnë në rritjen e nivelit të stresit (Goff, 2011).

Ndërsa një studim tjetër cilësor me 12 studentë, katër temat më të mëdha që dolën nga përpunimi i të dhënave ishin: përballja me kërkesa konfliktuale, të qenit i papërgatitur si dhe të kërkuarit mbështetje dhe respekt nga fakulteti (Gupchup, 2004). Mungesa e menaxhimit të kohës dhe mbingarkesa me detyrimet e kursit, përbën një tjetër dimension për stresin që përjetojnë studentët (Gupchup, 2004). Por burimi kryesor i stresit tek ata lidhet me stresin që buron veçanërisht nga mjedisi akademik. Shqetësimet akademike, duke përfshirë provimet, mbingarkesën në mësim janë renditur si burimet kryesore të stresit tek studentët (Goff, 2011).

Megjithatë, studimet e mëposhtme kanë treguar se jo vetëm ngjarjet madhore në jetë (si fillimi i studimeve të larta, fillimi i një punë të re, etj) por edhe shqetësime të përditshme si (presioni i kohës, debatet me kolegët etj) shkaktojnë stres tek studentët (Goff, 2011; Ross, et al. 1999). Ndaj dhe hulumtime të kohëve të fundit kanë zhvendosur kërkimet e tyre nga stresi që buron nga ngjarjet e mëdha në jetë drejt stresit që buron nga shqetësimet e përditshme, duke realizuar kështu një klasifikim të tij të bazuar në faktorët që e shkaktojnë atë (Sharma & Kaur, 2011).

Kështu, Cohen et al. (1995) ka zbuluar se shqetësimet e përditshme janë parashikues më të fortë të stresit sipas anketimeve të bëra në komunitete të ndryshme. Në fakt, në disa raste, shqetësimet e përditshme janë parashikues edhe më të fuqishëm të situatave stresante se ngjarjet e mëdha në jetë. Studime të tjera demonstruan një lidhje të besueshme dhe të kuptueshme ndërmjet stresit në jetë dhe shqetësimeve të përditshme psikologjike (Gupchup, 2004, Gwele, 1998).

Studentët janë subjekte të cilët përballen me lloje të ndryshme të stresorëve të tilla si presioni akademik i shoqëruar me detyrimin për të finalizuar studimet me sukses, pasiguria në të

ardhmen si dhe vështirësitë e integritit në sistem. Studentët gjithashtu përballen me një sërë problemesh emocionale, fizike, familjare dhe shoqërore të cilat mund të ndikojnë aftësinë e tyre të të mësuarit dhe si rrjedhojë performancën e tyre akademike (Sharma, 2011).

Ndërsa, Wilson dhe Gillies (2005) hulumtues në universitetin e Columbias dhe në atë të San Diegos në një studim të tij prezantoi faktorë të rinj që shkaktonin stres tek studentët duke ndikuar performancën akademike. Ky studim hipotizoi pikërisht marrëdhënien negative midis stresit tek studentët dhe performancës akademike. Ai mori shkas nga të dhënat e publikuara nga një anketim paraprak mbi vlerësimin kombëtar të shëndetit të studentëve të ndërmarrë në këto dy universitete, ku nga të anketuarit 25 përqind ishin shprehur se kishin marrë nota më të ulta si pasojë e stresit. 75 përqind e studentëve në universitetin e Columbias kishin raportuar se përjetonin stres dhe mbi një e treta e tyre raportuan se stresi kishte patur një ndikim negativ mbi performancën e tyre akademike. Atë renditën si disa nga stresorët më të mëdhenj që ata kishin përjetuar, proceset administrative universitare, vështirësitë në gjetje të banesave me qera si dhe mundësitë e pakta që ofronte universiteti për të ngrënë ushqime të shëndetshme.

Dinamika e marrëdhënies ndërmjet personit dhe mjedisit në perceptimin e stresit dhe reagimeve ndaj tij është veçanërisht specifike për studentët. Problemet me të cilat përballen shpesh studentët janë të ndryshme në krahasim me problemet e bashkëmoshatarëve të tyre që nuk janë studentë (Abouseire, 1994). Mjedi fizik, po kështu ku studentët kalojnë shumicën e kohës është pothuajse shumë i ndryshëm. Burime të ndryshme të stresit akademik si mbingarkesa në programet mësimore, klasa jocomforte (Cohen et al. 1995), nuk janë të vetmet burime me të cilat studentët përballen. Po kështu marrëdhëniet me stafin administrativ të universitetit, presioni i kohës apo marrëdhëniet me familjarët apo shokët, regjimet e të ushqyerit dhe të fjeturit, vetmia rezultojnë nga literatura si faktorë të tjerë që shkaktojnë stres tek studentët (Ukeh et al. 2011).

Për një përballim dhe menaxhim të sukseshëm të stresit duhet të përshtatet, një vlerësim më i plotë i tij në bazë të faktorëve të cilët e shkaktojnë atë, me qëllim për të kuptuar sa më mirë si stresin që shkaktohet nga faktorët personalë ashtu dhe atë nga faktorët akademikë. Mënyra më efikase është ajo e ekzaminimit dhe vlerësimit si stresin akademik ashtu dhe stresin personal. Pikërisht studimi i realizuar nga Murphy dhe Archer (1996) ka ngritur nevojën e studimit të stresit të studentëve brenda spektrit të një numri të gjerë të faktorëve që e shkaktojnë atë. Ky lloj klasifikimi i stresit ku bazohet dhe kërkimi ynë shkencor duke analizuar dallimin midis stresit të shkaktuar nga faktorët akademikë dhe stresit të shkaktuar nga faktorët personalë, mbart në vetvete një dobi të rëndësishme konceptuale. Analizimi i stresit të studentëve i ndarë sipas katër kategorive të stresit të sipërpërmendura, ka për qëllim krijimin e një panorame të plotë të stresit tek studentët me të gjitha burimet e tij.

Stresi akademik i referohet stresit që rrjedh kryesisht nga aktivitetet akademike. Kjo kategori stresi ndikohet nga ngjarje të mëdha që ndodhin gjatë jetës studentore si transferimi ose diplomimi dhe shqetësimet e përditshme të tilla si rritja e ngarkesës së punës në klasë etj. Ndërkohë, Lindsey et al. (2011) kanë argumentuar se stresi akademik përfshin stresin që shkaktohet nga perceptimet e studentëve të njohurive bazë të nevojshme dhe kohës së pamjaftueshme për ti përmbushur ato. Ndërsa, Abouserie (1994) ka raportuar se studentët përjetojnë stres të shkaktuar nga burimi më i madh i stresit akademik, sic është ai i përgatitjes dhe dhënies së provimeve, konkurrencës për nota dhe ngarkesës së madhe mësimore e cila kërkon zotërimin e saj brenda një kohe të shkurtër.

Po kështu një sërë studimesh të realizuara nga (Misra, McKean, West & Russo, 2000; Lindsey et al. 2011; Ukeh, Aloh & Kwahar, 2011) kanë renditur si burimet kryesore që shkaktojnë stres tek studentët në mjedisin akademik; mbingarkesën në provime, kurset e vështira, sistemin e

ndryshëm arsimor dhe marrjen e vendimeve për planet e ardhshme të karrierës si dhe të qenit nën presion të vazhdueshëm midis pritshmërive të vetëimponuara për nota të larta dhe rezultate më të ulëta sesa ata prisnin.

Ndërsa, Hudd et al. (2000) kanë evidentuar si faktorët kryesorë që shkaktojnë stres brenda kategorisë së stresit akademik: aftësinë për t'u përshtatur në universitet, provimet, orët e gjata të studimit, mungesën e kohës së lirë, notat e ulta në raport me pritshmëritë, pritjen për diplomim, debatet serioze me pedagogun, transferimet.

Në përgjithësi, studentët vlerësojnë faktin që notat në provime janë aspekti më i rëndësishëm i jetës së tyre shkollore. Megjithatë, procesi i përgatitjes për provimet është raportuar të jetë ngjarja më e vështirë dhe stresuese e jetës së tyre shkollore (Ang & Huan, 2006). Disa nga faktorët kryesorë brenda kategorisë së stresit akademik që krijojnë tension, frikë dhe ankth tek studentët, e si rrjedhojë shoqërimin e tyre me performancë të ulët akademike të përmendur nga Sinha, Sharma dhe Nepal (2001) ishin: mbingarkesa në informacion, presioni akademik, ambiciet jorealiste, mundësitë e kufizuara dhe konkurenca e lartë. Ndërsa, Dahlin, Joneborg dhe Runeson (2005) kanë renditur si faktorin kryesor që streson studentët, presionin që buronte nga studimet. Po kështu, Misra et al. (2000) përmendën gjithashtu presionin për respektimin e përmbushjes së afateve të detyrimeve akademike.

Stresi interpersonal rezulton nga marrëdhëniet me njerëzit e tjerë duke përfshirë si ngjarjet më të rëndësishme të jetës të tilla si: fillimi i një marrëdhënie të re ose prishje të saj, deri tek shqetësimet e përditshme të tilla si: puna me njerëz të rinj, konfliktet me prindërit etj. Në një studim të realizuar me studentë koreanë ku hulumtoheshin si modelet e stresorëve personalë ashtu dhe ata akademikë, (Hudd et al. 2000) renditën si dy stresorët më shpesh të raportuar në dimensionet e stresorëve interpersonalë “problemet financiare” dhe “planifikimi i karrierës për të



ardhmen'. Ndërsa, Struthers et al. (2000) në një tjetër studim të ndërmarrë me një grup studentësh të programit të psikologjisë rezultoi se ata përjetonin më shumë stres interpersonal të shkaktuar nga: ndryshimet në aktivitetet sociale, konfliktet me shokun/shoqen e dhomës, puna me njerëz të panjohur si dhe konfliktet me të dashurin/të dashurën.

Stresi intrapersonal që përjetojnë studentët rezulton nga burimet e brendshme ku mund të përmendim si ngjarje të mëdha të jetës të tilla si vdekja e një personi të afërt dhe shqetësimet e përditshme të tilla si ndryshimi në regjimin e të ushqyerit apo të fjeturit. Një studim i ndërmarrë me studentë afrikano-amerikano në një universitet amerikan me fokus stresin e studentëve i realizuar nga Negga, Applewhite dhe Livingston (2007) vlerësuan pesë burime të raportuara të stresit në total, ku përqindjen më të madhe e kryesonte stressi intrapersonal: nga ku vdekja e një pjesëtari të familjes (brenda kategorisë së stresit intrapersonal) rezultoi 82 %; ndërsa notat e ulëta dhe humbja e orëve të mësimi (brenda kategorisë së stresit akademik) 69%; dhe problemet me të dashurën/të dashurin (brenda kategorisë së stresit interpersonal) 57%. Ndërsa, Kelley dhe Thibaut (1978) kanë renditur të tjera burime që shkaktojnë stres intrapersonal tek studentët si: ndryshimet në regjimin e gjumit; ndryshime në regjimin e ushqimit, përdorimi i substancave kimike si alkoli, duhani, rënia e sistemit imunitar, ndryshimet në besimin fetar.

Në përfundim vijmë tek stressi mjedisor i cili derivon nga problemet imediate të mjedisit duke përfshirë si ngjarjet më të mëdha në jetë, ndryshimin e kushteve të jetesës si dhe nga shqetësimet e përditshme, problemet me kompjuterin apo makinën. Ross et al. (1999) renditën si faktorët kryesorë që shkaktojnë stres mjedisor, pushimet e shkurta dhe ato vjetore, problemet me kompjuterin, kushtet e rrëmujshme të jetesës dhe problemet me makinën.

Ndërkohë të dhëna të ndryshme demografike të studentëve shërbejnë si tregues se nivele të larta të stresit, mungesa e motivacionit dhe këmbënguljes, karakterizojnë më shumë studentët të cilët

janë të mëdhenj në moshë, po kështu dhe ata që kanë prejardhje të ndryshme kulturore dhe etnike (Pascarella & Terenzini, 2005). Po kështu, Ukeh, Aloh dhe Kwahar (2011) sugjerojnë se shkalla e stresit që përjetojnë studentët varet kryesisht dhe nga gjinia dhe niveli i studimeve. Hulumtime të ndryshme tregojnë se femrat janë përdorueset më të shpeshta të shërbimeve këshilluese psikologjike në krahasim me meshkujt dhe lloji i çështjeve që ato sjellin në këshillim janë gjithashtu të ndryshme në raport me meshkujt; për shembull femrat kanë më shumë gjasa për të kërkuar ndihmë në lidhje me vështirësitë dhe problemet që ato hasin në marrëdhëniet interpersonale në krahasim me meshkujt (Charbonneau, Mezulis & Hyde, 2009; Dusselier et al. 2005).

Përveç kësaj, modelet specifike të kërkimit të ndihmës raportojnë se stresi që përjetojnë studentët influencohet dhe nga niveli i studimeve. Ekziston një tendencë më e madhe nga studentët e vitit të parë, jo vetëm për të kërkuar ndihmë por dhe për të raportuar më tepër stres, për shkak të përballjes nga ana e tyre me probleme të ndryshme në fushën akademike, intrapersonale dhe interpersonale, probleme të lidhura ngushtë këto me përshtatjen në mjedisin e ri akademik (Hudley et al. 2009). Po kështu menaxhimi i marrëdhënieve ndërpersonale si dhe vetëmenaxhimi, duken të jenë çështje më të ngutshme në këtë fazë të hershme të jetës akademike. Këto rezultate ecin në përputhje dhe me studime të tjera që kanë patur në fokus efektet që lidhen me përshtatjen dhe maturimin në Institucionet e Arsimit të Lartë (Erikson, 1968; Pillow, 2008; Ross et al. 1999).

Një numër i madh stresorësh janë të ngjashëm për të gjithë popullatën e studentëve por ndodh që studentë të programeve të vecanta të studimit sic janë ato në fushën e mjekësisë, stomatologjisë apo infermierisë, të përjetojnë stresorë unikë dhe nivele më të larta të stresit sesa studentët e

disiplinave të tjera (Akgun & Ciarrochi, 2003; Beck, Hackett, Srivastava, McKim, & Rockwell, 1997; Gupchup, 2004).

Përveç mbingarkesës së programeve të studimit, nivelit të studimeve dhe përgatitjes për provime, ekzistojnë kurse studimi të cilat mund të shkaktojnë stres tek studentët në varësi kjo dhe të natyrës së kursit dhe mënyrës sesi studenti e përballon atë (Goff, 2011). Një hulumtim i kryer me studentë të programit të mjekësisë, theksoi si burime kryesore të stresit, kërkesat akademike specifike që kërkon në vetvete ky program si për shembull, mësimi me turne, duke iu përshtatur dhe mjedisve klinike, privimet nga gjumi, përveç mbingarkesës së programeve (Goff, 2011). Ndërsa kërkime të mëtejshme nga Talib Zai-ur-Rehman (2012) tregojnë se ekziston një ndryshim i rëndësishëm në stresin e perceptuar midis studentëve të programit të inxhinierisë dhe studentëve të shkencave të komunikimit. Studentët e programit të inxhinierisë raportuan një shkallë më të lartë mesatare të stresit akademik sesa studentët e shkencave të komunikimit.

Stresi është një pjesë e përbashkët dhe e pashmangshme në jetën e çdo individi, pavarësisht nga raca apo sfondi kulturor (Talib Zai-ur-Rehman, 2012). Përgjatë dekadave të fundit, ka patur hulumtime të rëndësishme në çështjet që lidhen me stresin dhe menaxhimin e tij (Dziegielewski, Turnage & Roest.Marti, 2004).

Për të ndalur tek stresi që përjetojnë studentët në Shqipëri dhe faktorët që e shkaktojnë atë, ekzistojnë shumë pak studime të ndërmarra në këtë fushë. Shkullaku dhe Melonashi (2013) në një studim të realizuar me qëllim shqyrtimin e modeleve të stresorëve me të cilat ballafaqoheshin studentët e Universitetit European të Tiranës, Shqipëri, në kuadër të dy variablave atyre të gjinisë dhe vitit të studimit, prezantuan rezultatet se të dyja gjinitë shfaqnin të njëjtët stresorë në fushën akademike, intrapersonale dhe në atë mjedisore. Në përputhje dhe me hulumtimet nga vendet e tjera pritej që femrat të raportnin një numër më të madh stresorësh interpersonalë në krahasim

me meshkujt. Megjithatë ky studim u përqëndrua vetëm tek identifikimi i burimeve që shkaktonin stres tek studentët dhe jo tek matja e shkallës së stresit, ndaj nuk mund të themi se femrat dhe meshkujt përjetonin të njëjtin nivel stresi. Po kështu nga ky studim pritej që numri i stresorëve akademike, interpersonalë, intrapersonalë dhe mjedisorë do të uleshin me rritjen e nivelit të studimit. Ndërkohë që u evidentua se ekzistonte një marrëdhënie pozitive mes stresorëve akademike dhe niveleve të studimit duke sugjeruar kështu nevojën për më shumë vëmendje të drejtpërdrejtë të këshillimit psikologjik jo vetëm në drejtim të studentëve të vitit të parë që preken më shumë nga vështirësitë e përshtatjes, por edhe për studentët e viteve të dyta dhe të treta, të cilët ishin gati për tu diplomuar.

Megjithëse janë gjithmonë në rritje studimet mbi stresin tek studentët duke u fokusuar kryesisht dhe mbi mënyrat e përballimit të tij, si stresi në lidhje me shëndetin (Ryan & Twibell, 2000); rezultatet e menaxhimit të stresit dhe programet për reduktimin e stresit (Lumley & Provenzano, 2003), përsëri një numër shumë i kufizuar i tyre fokusohen tek stresi që përjetojnë studentët të cilët studiojnë në një vend të huaj (Edwards, Hershberger, Russell & Market, 2001; Misra, McKean, West & Russo, 2000).

Duke pohuar se universiteti është një kohë stresuese për shumë studentë, ndërsa ata kalojnë procesin e përshtatjes në mjedise të reja edukative dhe shoqërore, perceptimet e stresit të studentëve dhe strategjitë e përballimit të tij mund të ndryshojnë dhe midis kulturave. Në shumë raste universiteti mund të jetë edhe më stresues për studentët ndërkombëtarë të cilët kanë sforcimin e shtuar të të mësuarit të vlerave të ndryshme kulturore dhe gjuhës së huaj, përveç përgatitjes akademike (Mori, 2000).

## **2.6. Impakti i Stresit të Studentëve në Performancën Akademike**

Asnjë institucion i arsimit të lartë nuk do të kishte vlerë pa studentët. Studentët janë pasuria thelbësore për çdo institucion arsimor. Zhvillimi social dhe ekonomik i një vendi është i lidhur drejtpërdrejt me punën akademike të studentëve. Studentët me një performancë të mirë akademike luajnë një rol të rëndësishëm në prodhimin e cilësisë më të mirë të të diplomuarve, të cilët do të shndërrohen në të ardhmen në lider të sukseshëm duke e udhëhequr vendin në një zhvillim të lartë ekonomik dhe social (Lammers, Onwuegbuzie & Slate, 2001). Matja e performancës akademike të studentët ka marrë një vëmendje në rritje në shumë hulumtime të mëparshme kjo dhe për shkak të rritjes së numrit të faktorëve që ndikojnë atë, si ata socialë, psikologjikë, ekonomikë, mjedisorë dhe faktorët personalë. Këta faktorë ndikojnë fuqimisht mbi punën e studentëve, por ndryshojnë nga një person tek një tjetër dhe nga vend në një vend tjetër. Performanca akademike është faktori tregues i suksesit akademik për të gjitha ciklet e studimit. Me kalimin në universitet, rriten pritshmëritë për të arritur rezultate të larta akademike (Ang & Huan, 2006). Kjo praktikë është përforcuar nga besimi se performanca akademike parashikohet dhe nga ecuria e mëparshme në mjedisin akademik si dhe rritja e saj shoqërohet me ofrimin e mundësive më të larta për të konkuruar denjësisht dhe në tregun e punës më vonë (Kuncel, Crede & Thomas, 2005).

Ashtu siç prezantohet nga një numër i madh studiuesish, qëniet njerëzore influencohen ndjeshëm nga faktorë të ndryshëm psikologjikë si dhe faktorët fiziologjikë me të cilat ata përballen në jetën e përditshme (Laura, Friedlander, Reid, Shupak & Roberti, 2007). Megjithatë, Von (2011) ka evidentuar se stresi është i lidhur fort me punën akademike të studentëve.

Performanca akademike në përgjithësi në studime të ndryshme është matur duke përdorur notën mesatare si një matje e zakonshme kjo e saj e konfirmuar dhe nga studime të tjera (Ericsson, Hill

& Asberg, 2005; Zhen et al. 2001). Nota mesatare është konsideruar si një përmbledhje e gjithë arritjeve akademike të një studenti (Kuncel et al. 2005) dhe sipas Ang dhe Huan (2006) një mesatare e mirë e notave gjithmonë shërben si një tregues i rëndësishëm drejt një të ardhmeje më të mirë për shumë studentë. Shumë studentëve gjatë periudhës së studimeve iu duhet të punojnë dhe si rrjedhojë gjenden më shumë nën presionin për të arritur performancë të mirë akademike (Robotham, 2008). Po kështu, Plant et al. (2005) zbuloi se koha që ata kalonin në punë, shoqërohej me performancë të ulët akademike. Për më tepër, shumica e studentëve besonin se të paturit e një punë vështirësonte kushtet për rritjen e performancës së tyre akademike.

Nga ana tjetër, stresi tek studentët është studiuar gjerësisht si një faktor i rëndësishëm në përshtatjen e studentëve gjatë jetës së tyre në univeristet (Gall, Evans & Bellerose, 2000). Po kështu studentët përjetojnë stres të lartë në prag të çdo semestri, për shkak të rritjes së mbingarkesës, presioneve financiare dhe mungesës së aftësive të tyre për të menaxhuar në mënyrë efektive kohën. Si rrjedhojë, Gall, Evans dhe Bellerose (2000) evidentuan se nivele të larta të stresit gjatë këtyre periudhave tek studentët ndikojnë negativisht në performancën e tyre akademike. Ndërsa Ang dhe Huan (2006) kanë pohuar se stresi i tepërt mund të shkaktojë probleme të shëndetit mendor dhe atij fizik si dhe të reduktojë vetëvlerësimin duke ndikuar arritjet akademike të studentëve, veçanërisht tek studentët e vitit të parë.

Stresi është identifikuar si një faktor që ndikon në mënyrë negative këmbënguljen tek studentët duke spikatur këtu më shumë studentët e vitit të parë (Ang & Huan, 2006). Si rrjedhojë, duke e parë këmbënguljen si një tregues të rëndësishëm në përmbushjen e detyrimeve akademike, mund të interpretohet kjo si një faktor ndikues tek performanca akademike.

Sipas, Lee dhe Larson (2000) studentët janë një grup shumë i prekshëm ndaj situatave të ndryshme stresante, të cilat lidhen me një mori rezultatesh, siç është performanca shëndetësore

dhe ajo akademike. Ata shpesh shfaqin tendenca më të larta të përjetimit të situatave të tilla stresante si: presioni akademik i shoqëruar me detyrimin për të patur sukses, një e ardhme e pasigurt dhe vështirësi për t'u integruar në sistem. Faktorë këta që rrisin nivelin e stresit tek ata duke ndikuar negativisht performancën akademike. Të dhëna këto që mbështeten dhe nga Larose et al. (1998) të cilët treguan se studentët përballeshin shpesh me probleme të ndryshme emocionale, fizike dhe sociale, të cilat ndikonin aftësitë e të mësuarit dhe performancën e tyre akademike. Po kështu në një studim të ndërmarrë me studentët e gjashtë universiteteve në Ontario, Kanada, studentët identifikuan tre situatat që ndikonin më shumë negativisht tek performanca akademike: stresi (38%), vështirësitë e gjumit (26%) dhe ankthi (26%) (Adlaf, Demers & Gliksman, 2001).

Nga një tjetër këndvështrim, Lumley dhe Provenzano (2003) kanë pohuar se stresi në mjediset akademike interferon në jetën e studentëve proceset e tyre njohëse dhe sjelljet adaptive, ku një ndër më të rëndësishmet ndër to është cilësuar, pjesmarrja apo frekuentimi i mësimit.

Performanca akademike është studiuar jo vetëm në marrëdhënien e drejtpërdrejtë të stresit por dhe në lidhje me disa fusha studimi tek studentët si: depresionin, mirëqënien e shëndetit mendor dhe vetëkontrollin (Mansfield, Pinto, Parente & Wortman, 2004); sforcimet psikologjike si dhe sjelljet negative të reflektuara në shëndetin e studentëve (Trockel et al. 2000).

Një ndër studimet e zhvilluara me 304 studentë në programin e biznesit tregoi se studentët me performancë të ulët akademike shfaqnin më pak vetëkontroll. Sforcimet psikologjike, fizike dhe ato të sjelljes shoqëronin në përgjithësi jetën e këtyre studentëve (Trockel et al. 2000). Duke ju referuar të dhënave të nxjerra nga ky studim, studentët të cilët në situata stresante e shihnin veten e tyre më tepër se shoqërinë si përgjegjës për situatën, kishin nota më të larta, ndërsa studentëve

të cilëve iu mungonte aftësia e të përballuarit në mënyrë pozitive të stresit, patën më pak mundësi të merrnin nota të larta.

Edhe pse një sërë studimesh me fokus stresin tek studentët kanë evidentuar një marrëdhënie domethënëse midis stresit dhe performancës akademike nga ku mund të përmendim studimin e realizuar nga Pritchard dhe Wilson (2003), ku spikasin veçanërisht studimet për studentët e vitit të parë si dhe për studentët emigrantë (Struthers, Perry & Menec, 2000), nga ana tjetër studime të tjera kanë dështuar për të gjetur një lidhje midis stresit dhe performancës akademike. Petrie dhe Stoeber (1997) zbuluan se stresi nuk ishte një parashikues domethënës i performancës akademike për studentët.

Rezultatet e dobta akademike të studentëve ndikohen padyshim nga stresorë të ndryshëm por dhe nga mungesa e strategjive të përshtatshme për të përballuar një situatë stresante. Një studim sasior i realizuar me 92 studentë të programit të infermierisë në Haifa, Izrael, zbuloi se marrëdhëniet midis bashkëmoshatarëve dhe pedagogëve dhe kënaqësisë në ambjentet e mjedisit akademik, krijojnë integritet dhe performancë shumë më të lartë akademike (Zeitlin-Ophir et al. 2004). Atibuni (2012) argumentoi gjithashtu ekzistencën e një nevojë të pashmangshme për të shqyrtuar nivelin e stresit dhe metodat e përdorura nga studentët, me qëllim kapërcimin e ngjarjeve stresuese dhe përmirësimin e performancës akademike. Në vazhdimësi të argumentimit të tij, jeta universitare kërkon nga studentët gjetjen e një ekuilibri ndërmjet shumë aktiviteteve si oraret e mbingarkuara, afatet e dorëzimit të detyrave, menaxhim të mirë të kohës së studimit si dhe marrjen e përgjegjësisë të reja sociale (Atibuni, 2012). Si rrjedhojë, përgjatë përpjekjeve për rritje të performancës akademike gjatë përballjes me kërkesa të ndryshme akademike, sociale dhe personale, studentët duhet të përcaktojnë si prioritet të tyre, shmangien e situatave të vështira dhe stresante. Të gjitha këto reflekse studimore i ndihmojnë studentët të



maksimizojnë burime të tilla si koha, financat, përkrahja sociale dhe ajo familjare, për të përballuar me sukses stresorët e mundshëm.

## **2.7. Vetë-efikasiteti, si faktor mbrojtës ndaj stresit**

Bandura (1997) e identifikoi adoleshencën si një periudhë formimi kritike ku adoleshentët duhet të fillojnë të marrin përgjegjësi si një i rritur për sjelljen e tyre. Mënyra sesi adoleshentët ushtrojnë vetë-efikasitetin e tyre personal gjatë tranzicionit zhvillues, mund të ndikojë drejtimin që merr jeta e tyre. Përpjekjet e parandalimit dhe përmirësimit të kompetencave të tyre mund të kenë një ndikim të rëndësishëm mbi shoqërinë. Në mënyrë ideale, parandalimi duhet të përfshijë identifikimin e problemeve në fazë të hershme të zhvillimit të tyre me qëllim shmangien e rezultateve negative më vonë (Roberts & Golding, 1999). Në mënyrë të ngjashme, Peterson dhe Roberts (1998) sugjerojnë që përmirësimi i kompetencave duhet të adresohet më mirë gjatë kohës të përvetësimit të tyre në fëmijëri, duke përfshirë aftësi si gjuha, aftësi të ndryshme sociale dhe vetë-efikasitetin. Duke patur parasysh këtë nevojë ky studim fokusohet mbi vetë-efikasitetin dhe marrëdhënien e tij me performancën akademike tek studentët shqiptarë duke e cilësuar atë si një nga paraardhësit e zhvillimit pozitiv të një individi.

“Midis llojeve të mendimeve që ndikojnë veprimin, asnjë nuk është më e rëndësishme sesa gjykimet e njerëzve për aftësitë e tyre për të ushtruar kontroll mbi ngjarjet që afektojnë jetët e tyre” (Bandura, 1997:41). (Bandura, 1997:43) e ka përkufizuar vetë-efikasitetin si “vetëgjykim të vetëaftësive ose besimeve mbi aftësitë e dikujt për të organizuar dhe zbatuar veprimet që nevojiten për të arritur sukseset e duhura“. Bazuar në këtë përkufizim mund të themi se vetë-efikasiteti është një parashikues shumë i mirë i sjelljes së një individi.

Besimet e vetë-efikasitetit thuhet se ndërtohen që në fëmijëri në sajë të ndikimit të drejtëpërdrejtë të institucioneve kryesore që manipulojnë sjelljen e një fëmije, si prindërit apo familja (Bandura,

1997). Me fjalë të tjera, përgjegjësia e familjes për një fëmijë dhe personave që kujdesen për të, luan një rol kyç në drejtimin që merr jeta e tij. Për më tepër, për shkak të bashkëveprimeve reciproke të një individi (sjellja, faktorët e brendshëm personalë) me mjedisin, zhvillimi i besimeve të vetë-efikasitetit, gjithashtu mbështetet tek reagimet e individit ndaj bashkëveprimit me mjedisin. Nga ky bashkëveprim reciprok, gjykimet e fëmijës për vetë-efikasitetin formohen nga katër burime të brendshme dhe të mjedisit: eksperiencat e miratuara të zotërimit, eksperiencat e përjetuara, bindja verbale dhe gjendjet fiziologjike dhe ndikuese (Bandura, 1997). Megjithëse eksperiencat e para të vetë-efikasitetit zhvillohen brenda familjes, bashkëmoshatarët bëhen një forcë jashtëzakonisht e madhe në zhvillimin e tij, ndërkohë që bota shoqërore e fëmijës zgjerohet. Përmes eksperiencave të zotërimit dhe të mësuarit shoqëror nga bashkëmoshatarët, fëmijët bëhen shumë më të aftë në aftësitë e tyre të vetëvlerësimit, ndërsa në adoleshencë, influencat krahasuese bëhen më të dukshme se eksperiencat e zotërimit në zhvillimin e vetë-efikasitetit (Bandura, 1997). Studime të tjera gjithashtu sugjerojnë se suksesi i një adoleshenti në botën shoqërore sigurohet kryesisht nga marrëdhëniet e ngushta ndërpersonale që ai krijon dhe se marrëdhëniet me familjen dhe me bashkëmoshatarët lidhen drejtpërdrejt me mirëqënien e tij individuale (Bandura 1997).

Dhe pse Roberts dhe Golding (1999) kanë përcaktuar se përkrahja sociale (nga familja dhe bashkëmoshatarët) dhe vetë-efikasiteti si faktorë mbrojtës ndaj situatave stresante me të cilat përballen rinia në rrezik, studime të tjera nevojiten të adresojnë lidhjen midis këtyre strukturave.

Dy janë strukturat qendrore të përfshira në vlerësimin e vetë-efikasitetit: ajo specifike dhe ajo e përgjithshme. Bandura (1997) sugjeroi se në përgjithësi besimet e vetë-efikasitetit duhet të maten sipas aftësive specifike por gjithashtu ai pranoi se pikëpamjet e vetë-efikasitetit të zhvilluara për një detyrë ose sjellje të veçantë mund të përgjithsohen ndaj situatave të tjera. Prandaj studiues të

tjerë konceptuan një sens përgjithësues të vetë-efikasitetit, duke e përkufizuar atë si një sens të gjerë dhe të qëndrueshëm të kompetencës personale, përballë situatave stresuese, aty ku bazohet dhe studimi jonë (Schwarzer & Jerusalem, 1995). (Bandura, 1997) supozon se besimet e vetë-efikasitetit kur kombinohen me eksperiencë të reja të zotërimit të sjelljes, mund të përgjithësohen në situata alternative dhe kështu të krijojnë vetë-efikasitet përgjithësues.

Disa nga shkallët e matjes më shpesh të përdorura të vetë-efikasitetit të përgjithshëm dhe atij specifik nga studime të ndryshme mund të përmendim: Shkallët e Vetë-efikasitetit të Perceptuar të Fëmijëve, (Bandura, 1990); Shkalla e Përgjithshme e Vetë-efikasitetit, (Schwarzer & Jerusalem, 1995); Matja e Vetë-efikasitetit të Përgjithshëm, (Tipton & Worthington, 1984).

Vetë-efikasiteti në modelet e adoleshentëve amerikanë, italianë dhe aziatikë, është zbuluar të parashikojë rezultate të ndryshme të përshtatjes duke përfshirë: performancën akademike, marrëdhëniet e shëndetshme, sjelljet psikosociale në rritje si dhe ndalimin e pirjes së duhanit te adoleshentët (Caprara & Steca, 2005).

Ndërkohë mungesa e vetë-efikasitetit tek adoleshentët lidhet me depresionin (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003), ankthin (Bandura, 1997), abuzimin me substancat kimike, sjellje të rrezikshme seksuale dhe çrregullimet në të ushqyer (Di Clemente, Fairhurst & Piotrowski, 1995).

Vetë-efikasiteti dhe stresi janë koncepte të lidhura ngushtë me njëra -tjetrën. Në modelin kognitiv të stresit (Lazarus dhe Folkman, 1984), besimet personale si vetë-efikasiteti janë vendimtare në vlerësimin e kërkesave që vijnë nga mjedisi. Çdo kërkesë e jashtme mund të vlerësohet si një “kërcënim” ose një “sfidë” dhe personat me besime të larta të vetë-efikasitetit ka më shumë mundësi t’i vlerësojnë këto kërkesa si një sfidë (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Lazarus dhe Folkman, 1984). Si rrjedhojë shkalla në të cilën një person ndjehet i sigurt rreth

kompetencës së tij/saj për të menaxhuar një situatë të caktuar, ndikon nëse një detyrë e caktuar perceptohet më tepër si stresuese ose kërcënuese, sesa si një sfidë. Kur një detyrë vlerësohet si një sfidë, një person ka më shumë mundësi të zgjedhë një strategji përballimi efektive dhe të këmbëngulë në menaxhimin e situatës. Kështu vetë-efikasiteti ndikon perceptimin e kërkesave të jashtme dhe ndërmjetëson lidhjen midis stresorëve të jashtëm dhe stresit psikologjik (Bandura, 1989). Chemers et al. (2001) zbuluan se efekti i vetë-efikasitetit në mjediset akademike mbi stresin ishte plotësisht i ndërmjetësuar nga vlerësimet e kërkesave si kërcënim ose sfidë. Nga ana tjetër, gjendjet e zgjimit fiziologjik të lidhura me stresin dhe ankthin, dëmtojnë gjykimet e vetë-efikasitetit (Pajares, 1996). Në mënyrë të ngjashme, Hackett et al. (1992) sugjeroi se stresi dhe ankthi mund të dobësojnë gjykimet e vetë-efikasitetit të studentëve. Kështu që teoria kognitive parashtron një lidhje negative të fortë midis vetë-efikasitetit dhe stresit dhe zbulime të ndryshme empirike ofrojnë përkrahje për teorinë. Gigliotti dhe Huff (1995); Hackett et al. (1992), mbështesin këto të dhëna duke konfirmuar lidhjen nga mesatare deri në një lidhje të fortë negative midis vetë-efikasitetit dhe stresit tek studentët. Ndërkohë që teoria kognitive sociale e Bandurës, ofron një argumentim të plotë që lidh vetë-efikasitetin me stresin, shumë studime të tjera kanë eksploruar rolet e tyre të pavarura për të shpjeguar rezultatet akademike. Shumë pak studime kanë ekzaminuar influencën e tyre të përbashkët si parashikues të suksesit akademik në universitet. Hackett et al. (1992) e identifikoi stresin dhe vetë-efikasitetin tek studentët si parashikues të notës mesatare për studentët e programit të inxhinierisë, ku rezultatet treguan se performanca e lartë akademike kushtëzohej nga nivelet e ulta të stresit dhe nivelet e larta të vetë-efikasitetit.

Sipas Bandurës (1989) njerëzit vlerësojnë mundësitë e tyre për sukses apo dështim duke iu referuar përvojave të tyre të mëparshme dhe shpesh vendimi për të marrë pjesë në një aktivitet

varet nga besimi se sjellja e tyre do të prodhojë një rezultat të favorshëm si dhe nga besimi se ata janë në gjendje për të kryer sjelljen e duhur. Po kështu Bandura (1997) konfirmon se njerëzit me një ndjenjë të fortë të vetë-efikasitetit tregojnë më pak tendosje psikologjike dhe fiziologjike gjatë reagimeve të tyre në përballjen me stresorët dhe nivele të ndryshme stresi.

Po kështu duku iu referuar sërish Bandurës (1977) pritshmëritë e një individi për një zotërim të plotë personal, afektojnë si fillimin ashtu dhe vazhdimësinë gjatë përballimit të një situatë stresante. Vlerësimet e ulëta të vetë-efikasitetit i çojnë individët të besojnë se ata nuk mund të përballen dot me problemin në mënyrë të sukseshme. Nëse individët besojnë në aftësitë e tyre për t'u marrë me probleme të ndryshme në mjedisin e punës apo të shkollës, ata kanë më shumë gjasa për ta perceptuar një situatë stresante jo si shumë të rëndësishme. Studimet shkencore tregojnë se vetë-efikasiteti i një personi rritet me rritjen e sukseseve që individët shfaqin gjatë përballimit me sukses të një situatë stresante (Bandura 1977).

## **2.8. Impakti i vetë-efikasitetit në performancën akademike**

Teoria e qëllimit normativ propozon që besimet e vetë-efikasitetit moderojnë efektet e qëllimeve të performancës. Kjo teori më tej debaton se qëllimet e performancës kanë efekte dëmtuese vetëm kur ato kombinohen me vetë-efikasitet të ulët. Por si lidhet konkretisht vetë-efikasiteti me performancën akademike tek studentët? Nocioni i vetë-efikasitetit vjen nga Teoria Sociale Kognitive e cila debaton se njerëzit funksionojnë si “parashikues, të qëllimshëm dhe si rregullatorë të fortë vetëvlerësues të motivimit dhe veprimeve të tyre” (Bandura & Locke, 2003:87).

Një nga mekanizmat më të rëndësishëm dhe më të njohur në veprimin njerëzor është dhe vetë-efikasiteti. Besimet e vetë-efikasitetit ndikojnë funksionimin njerëzor duke rregulluar proceset kognitive, motivuese, ndikuese dhe ato vendimmarrëse (Bandura, 1997). Besimet në efikasitetin

personal ndikojnë mënyrat me të cilat individët përqasin situata të ndryshme, sfidat që ata zgjedhin të marrin përsipër dhe sa gjatë ata këmbëngulin përballë rrethanave sfiduese. Sa më të forta besimet e vetë-efikasitetit të një personi aq më shumë këmbëngulje paraqet ai person (Bandura, 1997). Këmbëngulja e fortë çon drejt arritjeve të mëdha (Bandura, 1997).

Studime të ndryshme janë ndërmarrë me qëllim hulumtimin e efekteve të vetë-efikasitetit në sferat e performancës që kanë lidhje me punën, në funksionimin psiko-social tek fëmijët si dhe në këmbënguljen dhe performancën akademike (Multon, Brown & Lent, 1991). Ndërkohë, rezultatet e këtyre studimeve kanë treguar një lidhje domethënëse midis besimeve të vetë-efikasitetit dhe nivelit të motivimit dhe performancës, ku njerëzit me besime të larta të vetë-efikasitetit paraqitën një nivel më të lartë të përpjekjes dhe këmbënguljes në fusha të ndryshme.

Zbulime nga linja të ndryshme të studimeve mbi vetë-efikasitetin, vazhdimisht kanë treguar se njerëzit të cilët kanë një sens të lartë të vetë-efikasitetit, veprojnë dhe ndjehen ndryshe nga njerëzit që kanë një sens të ulët vetë-efikasiteti (Bandura, 1989). Kështu njerëzit që dyshojnë në aftësitë e tyre kanë tendencën që të mos merren me detyra të vështira. Ata kanë aspirata të ulëta dhe ju mungon angazhimi ndaj qëllimeve për arritje të larta (Bandura, 1989). Në situata sfiduese ata nuk ushtrojnë shumë përpjekje, heqin dorë lehtësisht. Ata gjithashtu janë të ngadaltë në rikuperimin e situatave ku kanë patur dështime personale. Përkundrazi, njerëzit me nivele të larta të vetë-efikasitetit, ju afrohen situatave sfiduese me një sens zotërimi dhe nuk i shohin ato si kërcënime që iu duhet tu shmangen. Si rezultat, ata tregojnë më shumë interes në përfshirjen e tyre në aktivitete të ndryshme dhe demonstrojnë angazhim të lartë ndaj përmbushjes së qëllimeve të tyre. Ata janë të aftë të përpunojnë në mënyrë kompetente informacionin dhe nuk heqin dorë para sfidave.

Gjithashtu, njerëzit me një sens të lartë vetë-efikasiteti kanë tendencën të ushtrojnë më shumë përpjekje dhe këmbëngulje në përmbushjen e detyrave të vështira. Duke cituar Bandurën (1989:249) “një pikëpamje kaq e efektshme përmirëson nivelin e funksionimit kognitiv dhe arritjen e një performace të lartë’.

Rëndësia e besimeve të vetë-efikasitetit në raport me performancën akademike u demonstrua veçanërisht nga Collins (1982). Për studimin e saj, ajo përzgjodhi fëmijë me aftësi të ulët, mesatare dhe të lartë të të menduarit. Brenda secilës prej këtyre aftësive, ajo identifikoi fëmijë me besime të larta dhe të ulëta vetë-efikasiteti. Të gjithë fëmijëve ju dhanë probleme të vështira për ti zgjidhur. Ajo zbuloi se fëmijët të cilët besonin në aftësitë e tyre përdorën strategji më efektive për ti zgjidhur këto probleme dhe e bënë këtë me sukses më të madh sesa fëmijët me një sens të ulët vetë-efikasiteti. Studimi tregoi që njerëzit mund të performojnë dobët në përmbushjen e detyrave jo domosdoshmërisht sepse ju mungon aftësia për të patur sukses, por sepse atyre ju mungon besimi në aftësitë e tyre.

Zimmerman (2000:83) ka propozuar konkretisht se “vetëbesimet e efikasitetit të studentëve për të rregulluar të mësuarit në mënyrë strategjike luajnë një rol të rëndësishëm në vetë-motivimin akademik”. Vetëbesimet e efikasitetit luajnë një rol kryesor në vetërregullimin e motivimit (Bandura, 1977). Ato përcaktojnë qëllimet që njerëzit zgjedhin të ndjekin, sa përpjekje ata bëjnë, sa gjatë zgjedhin të këmbëngulin në detyrat e vështira dhe fleksibilitetin e tyre ndaj dështimeve (Bandura, 1977). Bandura (1989) gjithashtu pohoi se vetë-efikasiteti promovon arritje akademike në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe indirekte duke influencuar qëllimet që studentët vendosin.

Kontributi i besimeve të larta të vetëefikasitetit ndaj funksionimit të individit është testuar në disiplina dhe vende të ndryshme. Studimet e realizuara mbi marrëdhëniet midis besimeve të

vetëefikasitetit, pritshmërive dhe motivimit tregojnë se ekziston një lidhje e vazhdueshme midis tyre (Usher & Pajares, 2008).

Individët me vetë-efikasitet të lartë kanë tendencën për të besuar që ata mund të arrijnë nivele të larta të performancës dhe kështu janë më të prirur për të ndjekur nivele më të sakta të performancës (Hattie & Timperley, 2007). Po kështu Judge et al. (2001) ka mbështetur faktin se besimet e vetë-efikasitetit kontribuojnë shumë ndaj niveleve të motivimit, të mirëqënies dhe performancës, për më tepër pritshmëritë mund të veprojnë si profeci vetëpërbushëse.

Pritshmëritë e performancës janë të ngjashme me konceptet e vetë-efikasitetit (Bandura, 1989). Më konkretisht procesi i vlerësimit çon në formimin e pritshmërive rreth performancës, ndjenjave të vetë-efikasitetit apo të zotërimit. Nëse kërkesat i tejkalojnë burimet që posedojmë, atëherë formohen pritshmëri negative të performancës, në të kundërt do të rezultojnë pritshmëri pozitive të performancës. Zhvillimi i pritshmërive pozitive të performancës është një faktor vendimtar në përgatitjen e individit për të vepruar në kushte të vështira. Hulumtime të tjera kanë treguar se pritshmëritë e performancës mund të jenë një parashikues i fortë i performancës akademike (Usher & Pajares, 2008).

Në mënyrë të veçantë, vetë-efikasiteti brenda mjediseve të edukimit është zbuluar të jetë një parashikues i fuqishëm i performancës akademike të studentëve (Pajares, 1996). Analiza e Multon et al. (1991) tregoi se ekzistonin lidhje pozitive të rëndësishme midis besimeve të vetë-efikasitetit dhe performancës akademike në një mori të ndryshme lëndësh mësimore. Po kështu në një studim të kohëve të fundit ku prezantohen rezultatet e 48 studimeve të realizuara në mjediset akademike, (Multon, Brown & Lent, 1991), llogariti një marrëdhënieje shumë të fortë pozitive midis vetë-efikasitetit akademik dhe arritjeve akademike tek studentët. Një tjetër studim



në vazhdimësi në mjediset akademike gjithashtu ka qënë mbështetës i lidhjeve midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike (Mills, Pajares & Herron, 2007).

## **2.9. Backgroundi i Institucioneve të Arsimit të Lartë në Shqipëri**

Arsimimi është një përfitim shumë i çmuar njerëzor dhe çdo qytetar gëzon të drejtën për arsimim. Arsimi i lartë iu mundëson të diplomuarve, një situatë më të mirë financiare, status më të mirë social, pjesmarrje të barabartë sociale dhe kushte jetese më të mira në përgjithësi dhe një zhvillim personal më të madh (Efklides, 2011). Institucionet e Arsimit të Lartë mbartin në vetvete një mision shumë të rëndësishëm, prodhimin e njohurive shkencore dhe transmetimin e këtyre njohurive tek studentët si dhe trajnimin e subjekteve përgjegjës për transferimin e këtyre njohurive tek individët e tjerë. Fokusi kryesor i këtyre institucioneve qëndron në përmirësimin e cilësisë së arsimit të lartë nëpërmjet zbatimit të politikave dhe shërbimeve të cilat përqëndrohen në mirëqenien psikologjike të studentëve si dhe në rritjen e performancës së tyre akademike. Kjo në vetvete mbetet dhe përbën një sfidë për Institucionet e Arsimit të Lartë në Shqipëri.

Në vitet e tranzicionit shoqëror dhe ekonomik, arsimi i lartë në Shqipëri ka pësuar një masivizim të jashtëzakonshëm për kapacitetet që ka dhe mundësitë që ofron. Ky masivizim, ndoshta i rëndësishëm si politikë arsimore, nuk u bë i ndarë në faza duke i studiuar ato. Ky faktor çoi deri diku edhe në rënien drastike të cilësisë të shërbimeve që universitetet ofronin, në vend që të sillte përmirësimin e pritshëm të tyre.

Referuar të dhënave të publikuara në faqen zyrtare të Ministrisë së Arsimit dhe Sportit, në Shqipëri, aktualisht sistemi shqiptar i Arsimit të Lartë paraqet konfigurimin prej gjithsej 59 Institucione të Arsimit të Lartë, 15 publike dhe 44 private. Ndër to, 19 gëzojnë statusin universitet (12 publike dhe 7 private), 5 statusin kolegji (të gjitha private), 26 shkolla të larta (të

gjitha private), 8 akademi (2 publike dhe 6 private), 1 institut (publik, qendër ndëruniversitare) dhe 17 filiale (5 të IAL publike dhe 12 të IAL-ve private), referuar të dhënave të publikuara në faqen zyrtare të Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës në Shqipëri. Gjatë gjithë periudhës së tranzicionit, por në veçanti nga viti 2005 deri në ditët e sotme, është vënë re një rritje dhe zgjerim i shpejtë eksponencial i gjithë sistemit të Arsimit të Lartë në të gjithë komponentët e tij, si ai publik dhe ai jo publik. Zhvillimi shumë i shpejtë i sistemit nuk u shoqërua paralelisht me zgjerimin dhe ngritjen e mekanizmave të kontrollit, plotësimin e kuadrit normativ, duke ndikuar negativisht në cilësinë e sistemit.

Shqipëria investon në Arsimin e Lartë disa herë më pak se fqinjët e saj. Ligji i ri për Arsimin e Lartë në vitin 1999 erdhi si një domosdoshmëri për të lejuar dhe rregulluar zhvillimin e sistemit të Arsimit të Lartë dhe të gjithë komponentëve të tij përbërës, veçanërisht në kushtet e domosdoshmërisë të përditësimit të tij me elementë dhe mekanizma të rinj që impononte. Përmes këtij ligji sanksionohet qartë, për herë të parë autonomia universitare e shprehur kryesisht në skemën dhe mënyrën e zgjedhjeve të autoriteteve dhe organeve drejtuese, në vendimmarrjen akademike, qeverisjen dhe menaxhimin financiar. Në aspektin akademik u futën konceptet e kurrikulave të organizuara, konceptet bazë të Bolonjës, sistemi evropian i krediteve universitare (ECTS) në kurrikulat e studimet universitare dhe integrimi i kërkimit shkencor midis atij që zhvillohej në universitete me atë të instituteve kërkimore, kryesisht të Akademisë së Shkencave. Arsimi i Lartë në Shqipëri ofrohet dhe zhvillohet në Institucionet e Arsimit të Lartë (IAL) Publikë dhe Jo Publikë, në përputhje me Kushtetutën e Shqipërisë dhe Ligjin e Arsimit të Lartë.

Ndërkohë që janë hedhur shumë hapa për zgjerimin e arsimit të lartë, Shqipëria sapo ka filluar t'ju kushtojë vëmendjen e duhur cilësisë së shërbimeve që këto institucione, private dhe publike ofrojnë. Shumica e Institucioneve të Arsimit të Lartë në botë, konsiderojnë të mirën e studentëve

si një nga qëllimet më të rëndësishme të tyre strategjike. Në Suedi përshembull qeveria mban përgjegjësi për aktivitetet e ndërmarra në fushën e arsimit të lartë (kolegje dhe universitete) (Vaez & Laflamme, 2008). Ajo ka një sistem mbështetjeje financiare për studentët i dizenuar për të siguruar që të gjithë të kenë mundësinë për të studiuar në kolegje apo universitet.

Ndërkohë institucionet që tregojnë vëmendje të veçantë mbi mirëqënien psiko-emocionale të studentëve, konsiderohen si institucionet e shërbimit arsimor të cilësisë më të lartë dhe karakterizohen nga një shkallë e lartë vlerësimi nga studentët (Roberts & Zelenyanszki, 2002). Institucionet të cilat dështojnë në arritjen e mirëqënies të studentëve, bëhen pjesë e një rrethi vicioz, të iniciuar nga kënaqësia e ulët e studentëve, performanca e ulët e tyre akademike, reduktimi i të ardhurave, cilësia e ulët e shërbimeve, ku të gjitha këto i japin institucionit një imazh të pakënaqshëm.

Periudha e fillimit të studimeve të larta, në vetvete është një periudhë tranzicioni, gjatë të cilës studentët përballen me situata të ndryshme dhe stile të ndryshme jetese. Vështirësitë e përshtatjes me një ambient të ri fizik dhe social; vështirësitë në menaxhimin e kohës; dështimi duke mos arritur rezultate të larta ndaj pritshmërive të tyre; mungesa e aftësisë për t'u përqëndruar; situata të vështira familjare; kriza të identitetit të lidhura me depresionin; vetëvlerësim të ulët; vështirësi në komunikimin me stafin akademik, administrativ por dhe me studentët e tjerë; frika dhe mungesa e aftësive për të menaxhuar të ardhmen; përbëjnë disa nga sfidat me të cilat përballen studentët gjatë periudhës së tyre të studimit (Feltham & Dryden, 2010).

Kjo është një periudhë kur studentët kanë nevojë veçanërisht për mbështetje për të përmbushur me sukses sfidat dhe kërkesat e jetës së tyre në mjedisin akademik. Në këtë mënyrë ofrimi i këshillimit psikologjik në Institucionet e Arsimit të Lartë, merr një rëndësi të veçantë. Ndërsa

studentët ballafaqohen me të gjitha vështirësitë e përmendura më sipër, për shumë prej tyre këto vështirësi bëjnë që kjo periudhë të përjetohej si tepër stresuese. Nëse këta faktorë nuk do të menaxhohen me sukses, mungesa e efektivitetit në jetën personale dhe akademike, do ti shoqërojnë studentët për një kohë të gjatë (Feltham & Dryden, 2010).

Gjatë procesit të përjetimit të një sërë aktiviteteve emocionale dhe psikologjike nga studentët, këshilluesit psikologjikë luajnë një rol të rëndësishëm në ruajtjen e një ekuilibri të shëndetit të tyre mendor dhe aftësive për të mësuar (Feltham & Dryden, 2010). Mbështetja e studentëve për të konsoliduar forcat e tyre të brendshme dhe të jashtme në zgjidhjen e problemeve të ndryshme psikologjike si dhe shmangia e përsëritjes së këtyre vështirësive në të ardhmen, përbëjnë bazën mbi të cilën këshillimi psikologjik është ndërtuar në institucionet e arsimit të lartë. Qëndrat e këshillimit psikologjik për studentët në përgjithësi janë të orientuara drejt trajnimit të studentëve duke u fokusuar në rritjen e tyre personale si dhe në ndërtimin e vetë-respektit, vetë-besimit si dhe ruajtjen e komunikimit pozitiv në marrëdhëniet ndërpersonale. Ndërkohë ndërgjegjësimi i studentëve për potencialet e tyre të brendshme dhe të jashtme i ndihmon ata drejt orientimit për të përmbushur sfidat akademike dhe personale. Këshillimi psikologjik i ndihmon studentët të fokusohen dhe angazhohen në këto aspekte të jetës së tyre (Rott, 2006).

Korniza ligjore mbi studimet universitare në botë siguron ofrimin e këtij shërbimi si një domosdoshmëri për ruajtjen dhe kujdesin e shëndetit mendor të studentit. Integrimi i këshillimit psikologjik në arsimin e lartë duhet të interpretohet si një imperative që konsolidon veprimtarinë e institucionit në tërësi. Sipas Rott (2006) psikologjia jep një kontribut shumë të rëndësishëm në parandalimin, zbutjen apo zgjidhjen e një sërë sfidave dhe problemeve që ndikojnë në jetën e studentëve, jo vetëm brenda universitetit, por edhe jashtë tij. Sërish (Rott, 2006), ka përcaktuar se përvojat e mëparshme në komunitetin e arsimit të lartë në mbarë botën, kanë treguar se

qendrat e këshillimit psikologjik në këto insitucione, ofrojnë shërbime të dobishme për studentët dhe më shumë zhvillime në të menduarit teorik dhe kërkimit shkencor.

Aktualisht në vendin tonë, këshillimi psikologjik që i ofrohet studentit është një shërbim i zhvilluar tashmë dhe në praktikë duke krijuar konceptin e psikologjisë praktike (Tamo, 2007). Shumë të dhëna tregojnë një rritje të shqetësimit përkundrejt shëndetit mendor dhe mbingarkesës emocionale të studentëve. Roberts dhe Zelenyanszki (2002) kanë studiuar efektivitetin e ndërhyrjeve të këshillimit në dy pika shumë të rëndësishme tranzicioni: tek studentët gjatë vitit të parë të studimeve në universitet/kolegj si dhe gjatë periudhës së mbylljes së studimeve universitare ose diplomimit. Për të dyja grupet e studentëve gjatë këtij studimi u vu re se braktisja e studimeve bazohej nga mungesa e aftësisë së tyre për tu përshtatur gjatë fillimit të studimeve të larta. Studentët, të cilët kishin marrë pjesë në seancat e këshillimit, ishin më të aftë për të menaxhuar sfidat me të cilat përballeshin.

Roberts dhe Zelenyanszki (2002) vërejtën dhe arritën në konkluzionin se vetëdija dhe pranimi i shërbimeve të këshillimit psikologjik, nga studentët, ishte çelësi në trajtimin e presionit emocional dhe psikologjik dhe vështirësive të tjera me të cilat përballen studentët. Një studim në Universitetin Brunel bërë nga Qendra e Këshillimit dhe Vlerësimit, Caleb (2002) vuri në dukje se studentët përballonin vetëm 10% të problemeve të tyre para se tu ofrohej këshillim psikologjik. Pas ofrimit të këshillimit psikologjik, ata ishin në gjendje të përballonin 50% të problemeve të tyre. Mbi 80% e studentëve që morën pjesë në studim, komentuan se këshillimi i kishte ndihmuar ata për të përmirësuar performancën e tyre akademike. Falë këtij kuadri të detajuar dhe kritik, Caleb (2002) evidentoi rëndësinë e sigurimit të këshillimit psikologjik, përkrah rritjes së mbështetjes akademike dhe kushteve më të mira të mësimdhënies.

Profesioni i këshillimit psikologjik në Shqipëri është një profesion i ri dhe aktualisht njihet si një proces që ofrohet nga Institucionet e Arsimit të Lartë (Tamo, 2007). Problemet e arsimit dhe efektivitetit të tyre mbartin në vetvete vështirësi dhe sfida, zgjidhja e të cilave kërkon një koordinim shumë të mirë të punës nga ana e të gjitha palëve të përfshira në to dhe veçanërisht kontributin e këshilluesve psikologjik. Në një studim të mëparshëm të realizuar nga (Shkullaku, 2013) duke monitoruar websit-et e 35 universiteteve private dhe publike në Shqipëri, në lidhje me përfshirjen ose jo të këshillimit psikologjik në organigramën e tyre, u evidentua se vetëm pesë prej tyre kishin të integruar në strukturat përkatëse shërbimet e këshillimit psikologjik. Megjithatë universitetet që e ofronin këtë shërbim e kishin futur këshillimin psikologjik vetëm gjatë viteve të fundit si praktikë, fakt ky që tregon se ofrimi i këtij shërbimi është në fillimet e tij. Ende nuk ka studime të mirëfillta për të vlerësuar performancën e këtij shërbimi. Institucionet e Arsimit të Lartë të cilat nuk e ofrojnë këtë shërbim janë më tepër të fokusuara në ofrimin e këshillimit akademik dhe këshillimit të zhvillimit të karrierës.

Këshillimi psikologjik jo vetëm që ofron mbështetje për të siguruar rritjen akademike, por gjithashtu ofron dhe një shërbim cilësor për studentët në vështirësi duke përmirësuar performancën akademike dhe mirëqenien e tyre psiko-emocionale. Duke iu referuar kushteve sociale dhe mentalitetit që karakterizon shoqërinë tonë, përfshirja e këtij shërbimi në Institucionet e Arsimit të Lartë është një sfidë që kërkon një angazhim serioz të të gjithë subjekteve përgjegjës për ofrimin e një arsimimi sa më cilësor. Shërbimi i këshillimit psikologjik është një standard i nevojshëm për të gjitha Institucionet e Arsimit të Lartë.

Sipas vëzhgimeve të bëra nga stafi i qendrave të këshillimit dhe nga organizata të tjera që kujdesen për shëndetin mendor të studentëve rezultoi se problemet e shëndetit mendor tek studentët janë rritur, duke përbërë kjo një burim shqetësimi jo vetëm në SHBA por dhe për vende

të tjera (Vaez & Laflamme, 2008). Studimet e mësipërme tregojnë se shkalla e stresit psikologjik që përjetojnë studentët është dukshëm më e lartë se tek popullata në përgjithësi dhe si rrjedhojë dhe mbështetja që duhet tju ofrohet atyre duhet të jetë normalisht më e madhe (Adlaf, Demers & Gliksman, 2001).

## **2.10. Konceptualizimi teorik i studimit**

Literatura na sugjeron se ekziston një marrëdhënie negative midis stresit tek studentët dhe performancës akademike, ndërkohë nga ana tjetër teoria sociale kognitive konfirmon marrëdhënien pozitive midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike. Studiues të ndryshëm shpesh janë përpjekur të shpjegojnë këto marrëdhënie duke i studiuar këta variabla herë si të pavarur dhe herë si të ndërmjetëm. Meqënëse studimi i marrëdhënieve midis këtyre dy variablave në kontekstin shqiptar është krejtësisht i ri, ky studim hedh hapat e para në fushën e kërkimit shkencor mbi stresin dhe vetë-efikasitetin, si dy variabla të pavarur që ndikojnë performancën akademike të studentët.

Shumë studiues të fokusuar tek stresi tek studentët, kanë shfaqur tendencën për tu përqëndruar kryesisht në ngjarjet që e shkaktojnë atë dhe marrëdhëniet me variabla të tjerë të varur. Një prej variablave të varur që ndikohet drejtpërdrejt nga stresi që literatura na ofron është performanca akademike (Hudd et al. 2000). Ajo është matja më e mirë e transferimit të njohurive në shoqërinë moderne ndaj dhe pothuajse e gjithë shoqëria sot udhëhiqet nga ideja se të pasurit e një diplome të studimeve të larta, përbën një "pasaportë të sigurt" për një punë të mirë, pagesë dhe status të lartë social (Ang & Huan, 2006).

Si rezultat i këtyre pritshmërive, studentët përjetojnë nivele të larta stresi të shkaktuar nga një shumëllojshmëri stresorësh të cilët lidhen kryesisht me suksesin akademik (Ang & Huan, 2006). Suksesi akademik i studentëve dhe shmangia e braktisjes së studimeve universitare, janë pjesë të

pandara të misionit të shumicës së Institucioneve të Arsimit të Lartë, me qëllim edukimin e studentëve dhe përgatitjen e tyre për të mësuarit gjatë gjithë jetës. Ndaj dhe shpesh drejtuesit e këtyre institucioneve kërkojnë ndihmën e specialistëve që kujdesen për shëndetin mendor të studentëve, me qëllim ndihmesën e tyre për të patur sukses nga ana akademike.

Referuar Baker (2003) jeta universitare është një tranzicion i madh për shumë studentë, pasi ata përballen me shumë vendime duke fituar pak nga pak pavarësinë e plotë nga prindërit. Vendimmarrje këto që lidhen me aspekte të ndryshme të jetës së tyre të tilla si: vendime në jetën akademike, në jetën shoqërore si dhe në aktivitete të ndryshme të kohës së lirë. Ndërsa Smith dhe Renk (2007) zbuluan se një nga përpjekjet më të mëdha që vazhdojnë të bëjnë studentët dhe pas largimit nga familja, është lufta e vazhdueshme për të përmbushur pritshmëritë e prindërve të tyre, veçanërisht ato në lidhje me arritjen e një performance të lartë akademike. Ndër të tjera, përcaktuesit e këmbënguljes të studentëve dhe motivimit për të përfunduar në mënyrë të sukseshme studimet duke u diplomuar, janë shndërruar në një fushë të rëndësishme hulumtimi. Studime të mëparshme kanë treguar se performanca akademike mund të preket nga një shumëllojshmëri faktorësh, të klasifikuar si akademikë, kognitivë, demografikë dhe psikologjikë, ku stresi i përjetuar nga kombinimi i burimeve të ndryshme, ka rezultuar në marrëdhënie negative me performancën akademike (Baker, 2003; Hojat, Gonella, Erdman, & Vogel, 2003). Ndërkohë, Friedlander et al. (2007) ka renditur si faktorët kryesorë që shkaktonin stres tek studentët duke ndikuar negativisht performancën e tyre akademike: përshtatjen ndaj jetës së re studentore, ndryshimet në stilin e jetesës, aftësitë përballuese joefektive, presionin e lartë të studimeve dhe pritshmëritë për një performancë të lartë akademike. Faktorë këta të cilët i çojnë studentët shpesh drejt rritjes së shkallës së sforcimit në marrëdhëniet e tyre ndërpersonale.

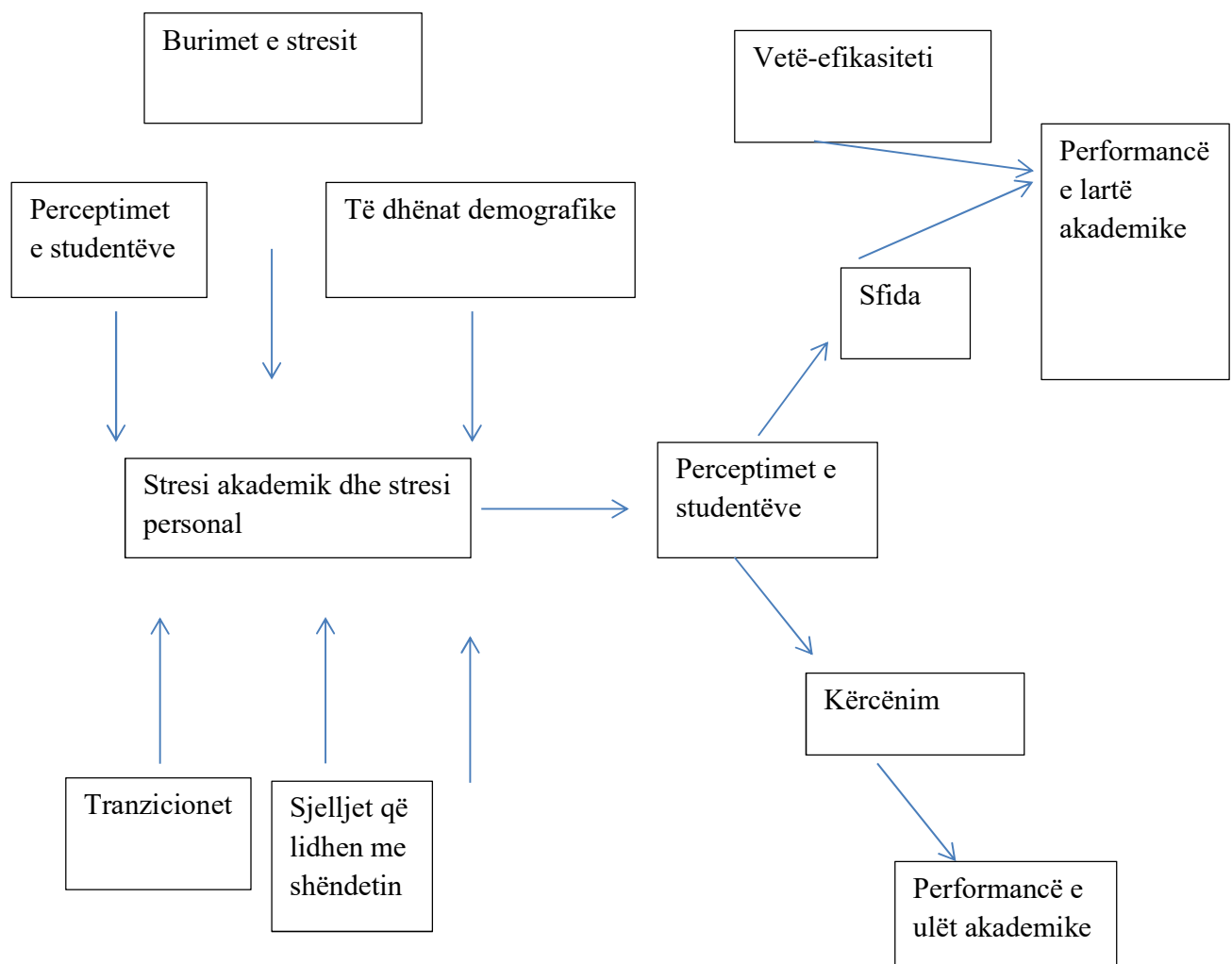


Stresi që përjetojnë studentët dhe burimet e tij, shpesh kushtëzohen dhe nga konteksti social–ekonomik si dhe normat mbi bazën e të cilave funksionon shoqëria e një vendi. Por jo çdo burim stresi që vjen nga literatura që afekton jetën e anëtarëve të një vendi, domosdoshmërisht mund të afektojë jetën e anëtarëve të një vendi tjetër. Ndaj, kur studiohet stresi tek studentët duhet të vlerësohen dhe identifikohen vazhdimisht në mënyrë përshkruese dhe me kompetencë, faktorët specifikë që e shkaktojnë atë, me qëllim eksplorimin e modeleve të stresorëve përkatës duke iu referuar tendencave shoqërore dhe normave kulturore të një vendi.

Pikërisht për këtë arsye, që në fillim ky kërkim shkencor ngriti nevojën për të identifikuar burimet specifike të stresit tek studentët pjesmarrës në studim. Kjo nevojë u konkretizua me ndërmarrjen fillimisht të një studimi pilot, i cili kishte për qëllim të identifikonte faktorët specifikë që shkaktonin stres tek 100 studentë të Universitetit Europian të Tiranës dhe Fakultetit të Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës) duke iu shpërndarë atyre një pyetje të hapur ku ju kërkohet të rendisnin faktorët që iu kishin shkaktuar stres brenda dhe jashtë mjedisit akademik. Burimet e stresit të raportuara në studimin pilot u klasifikuan në katër kategori: stresorët akademikë, stresorët interpersonalë, stresorët intrapersonalë dhe stresorët mjedisorë, referuar klasifikimit të bërë nga një studim i mëparshëm i realizuar nga Ross et al. (1999). Më pas studimi u fokusua në eksplorimin e marrëdhënies midis stresit dhe performancës akademike (*ku shkalla e stresit u mat me pyetësoin e ndërtuar nga stresorët e raportuar nga studentët në studimin pilot*). Po kështu ky studim eksploroj dhe marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike. Të dyja këto marrëdhënie midis variablave të pavarur të sipërpërmendur dhe variablit të varur të performancës akademike u ekzaminuan tek 600 studentë pjesmarrës në studim të dy prej universiteteve më të mëdha në Tiranë, Universitetit Europian të

Tiranës dhe Fakultetit të Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës) në fillim të semestrit të dytë.

Struktura konceptuale e studimit prezantohet në figurën 1 e cila përshkruan impaktin e stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor) dhe vetë-efikasitetit tek performanca akademike.



**Figura 1. Stresi, Vetë-efikasiteti dhe Performanca Akademike**

Në vijmësi të trajtimit që vjen nga literatura, stresi është përkufizuar si një marrëdhënie e veçantë midis personit dhe mjedisit duke u vlerësuar nga individi si pamundësi ose tejkalim i burimeve me pasojë rrezikimin e mirëqënies së tyre (Lazarus & Folkman, 1984). Ilustrimi në figurën 1, bazuar në punën e modelit transaksional të stresit (Lazarus & Folkman, 1984), ka në fokus ndërveprimin midis njerëzve dhe mjedisit duke e përcaktuar stresin si një çekuilibër midis kërkesave, burimeve të jashtme dhe individit, i cili është prezent kur presioni tejkalon aftësitë për ta përballuar atë. Stresi është rezultati i vlerësimit që i bëhet një stresori specifik dhe zotërimit të burimeve potenciale për ta përballuar atë, ndaj dhe modeli propozon se nëse stresorët perceptohen më tepër si pozitivë dhe sfidues sesa si një kërcënim, atëherë personi i stresuar është i sigurt në strategjitë e përshtatshme të përballimit që ai zotëron. Por stresi nuk mund të ndodhë domosdoshmërisht gjatë prezencës së një stresori (Folkman, Lazarus, Gruen & DeLongis, 1986; Lazarus & Folkman, 1984).

Stresi shihet si i kontrollueshëm duke i ndihmuar njerëzit të ndryshojnë perceptimin e tyre ndaj stresorëve duke ju ofruar atyre strategji të ndryshme për ti ndihmuar ata të përballojnë situatat stresante si dhe duke përmirësuar besimin e tyre në aftësinë për ta bërë këtë (Lazarus & Folkman, 1984). Ndaj dhe për të zhvilluar një program menaxhimi efektiv të stresit, në fillim është e nevojshme identifikimi i faktorëve që ndikojnë stresin tek një individ apo një grup individësh, me qëllim kontrollimin e tij dhe më pas identifikimin e metodave të ndërhyrjes, të cilat në të vërtetë kanë si objektiv këta faktorë. Më konkretisht nëse perceptimi i stresit tek studentët kuptohet më mirë, strategjitë e menaxhimit të stresit mund të zhvillohen më lehtë duke na çuar në një performancë akademike më të lartë dhe nivele të ulëta të dështimit.

Faktorë të tillë si gjinia, perceptimet e studentit, përkrahja ose mungesa e përkrahjes nga familja si dhe eksperiencia të mëparshme ose aktuale të jetës së studentit, mund të influencojnë ose

ndikojnë disa stresorë (Zajacova et al. 2005). Po kështu sjelljet që kanë lidhje me shëndetin gjithashtu ndikojnë stresorët duke përfshirë shpeshherë sjellje të rrezikshme për shëndetin, si p.sh. praktikimi i seksit të pambrojtur, konsumimi i tepruar i alkolit dhe duhanit, ndryshimet në regjimin e të ushqyerit dhe reduktim të aktiviteteve fizike (Gupchup et al. 2004). Ndërsa, Zajacova et al. (2005) ka vlerësuar se karakteristikat e mjedisit po kështu influencojnë tek faktorët që shkaktojnë stres tek studentët si p.sh përmasat e institucionit, burimet e disponueshme, përmasat e klasës, metodat e mësimdhënies së fakultetit, kushtet e rrëmuishme të jetës në universitet.

Studimet e mësipërme theksojnë gjithashtu se perceptimet e stresorëve tek studentët në mënyrë domethënëse ndikojnë kënaqësinë dhe këmbënguljen në mësim dhe angazhimin në rrugën e karrierës që ata kanë zgjedhur. Kur një stresor perceptohet si një kërcënim, studentët kanë më shumë mundësi të ulin nivelin e kënaqësisë, motivimit, këmbënguljes dhe sjelljeve që kanë lidhje me shëndetin ndaj dhe performojnë më dobët, duke rezultuar shpesh me mbetje në klasë apo braktisje të studimeve (Zajacova et al. 2005). Nga ana tjetër, kur një stresor shihet si një sfidë, studenti ka më shumë mundësi të bëhet më i motivuar, të përmirësojë vendimarrjen, stilin e përballimit të situatave stresante, vetëbesimin, kënaqësinë dhe sjelljet pozitive të shëndetit, të cilat çojnë drejt përmirësimit të performancës akademike (Lazarus & Folkman, 1984).

Ndërkohë, vetë-efikasiteti përfshin një fokus më të gjërë dhe thekson aspektet pozitive të përballimit të stresit duke ndikuar pozitivisht tek performanca akademike e ilustruar kjo përsëri në figurën 1 (Bandura, 1997). Kështu studimi i marrëdhënies midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike të studentët, do të përbëjë një tjetër qëllim të studimit aktual. Vetë-efikasiteti si një burim i vlefshëm stimuli pozitiv në rritjen e performancës akademike tek studentët është konfirmuar dhe nga Akgun dhe Ciarrochi (2003), të cilët ekzaminuan impaktin e

vetë-efikasitetit mbi stresin dhe performancën akademike tek studentët e psikologjisë në një universitet në Australi. Bandura (1997) argumentoi se individët me vetë-efikasitet të lartë i përballojnë situatat kërcënuese si sfida, vendosin objektiva të larta dhe mbajnë angazhim të fortë ndaj tyre si dhe mbështesin përpjekjet e tyre përballë dështimeve ose pengesave. Të gjitha këto tendenca, përmirësojnë arritjet personale. Duke ndjekur Bandurën, shumë studiues kanë konceptuar dhe studiuar vetë-efikasitetin si detyrë-specifike, por shumë studies të tjerë kanë sugjeruar se besimet e vetë-efikasitetit mund të përgjithësohen përmes detyrave dhe situatave të ndryshme (Bandura, 1997). Pikërisht tek ky i fundit referohet dhe studimi jonë.

Në mënyrë të ngjashme, individët me një sens të lartë të logjikës zakonisht i vlerësojnë situatat stresante si pozitive, sepse ata besojnë se mjediset e jashtme dhe të brendshme janë të parashikueshme dhe se situatat do të zgjidhen ashtu si pritet (Bandura, 1989). Një sens i lartë logjike i referohet një strukture besimesh personale të cilat e udhëheqin një individ të përballojë stresin dhe pasqyrojnë idenë se jeta është e kuptueshme, e menaxhueshme dhe kuptimplotë (Bandura, 1989).

Bandura (1977) propozoi dy pritshmëritë bazë që luajnë një rol të rëndësishëm në drejtimin e sjelljes njerëzore: rezultatin dhe vetë-efikasitetin. Pritshmëritë e rezultatit i referohen besimit të një individi që nëse zbatohet një rrjedhë e caktuar veprimi, qëllimi i dëshiruar do të arrihet. Ndërsa pritshmëritë e vetë-efikasitetit përfshijnë vlerësimin e individit se ai është plotësisht i aftë të kryejë veprimet e nevojshme për të arritur qëllimin e dëshiruar (Bandura, 1977). Po kështu dhe Rosenbaum (1990) klasifikoi shkathtësitë e mësuara si shumë të rëndësishme gjatë përballimit me sukses të situatave stresante, ku një ndër përbërësit kryesorë të shkathtësive të mësuara ishte vetë-efikasiteti. Perceptimi i vetë-efikasitetit influencon vetëbesimin, aftësinë e zgjidhjeve të

problemeve dhe eksperiencën e zotërimit, të cilat janë të nevojshme për të përballuar me sukses nivele të ndryshme stresi duke rritur kështu performancën akademike (Rosenbaum, 1990).

Vetë-fikasiteti gjithashtu bazohet në punën e Lazarus dhe Folkman (1984) duke iu referuar vlerësimeve që bëhen ndaj faktorëve që shkaktojnë stres, të klasifikuara këto si vlerësimet e para dhe të dyta ndaj stresorëve. Në vlerësimin e parë, individit vlerëson nëse stresori është i dëshirueshëm apo i padëshirueshëm. Ai nuk do të ndërmarrë asnjë sjellje vetëkontrolluese derisa të vendosë që nuk ka asgjë për të rrezikuar. Sidoqoftë, nëse individit ndjehet i kërcënuar, një vlerësim i dytë do të ekzaminojë përballimin potencial të tij, i cili mund të shtojë në maksimum përfitimet potenciale dhe do të zvogëlojë efektet e kundërta (Rosenbaum, 1990). Gjatë vlerësimit të dytë, individët zhvillojnë pritshmëritë për të ardhmen.

Ndërkohë, Schunk (1991) argumentoi se vetë-efikasiteti ndikon të mësuarit akademik. Në fillimin e një aktiviteti të ri, studentët ndryshojnë në besimet e tyre rreth aftësive për të marrë njohuri, për të shfaqur aftësitë e tyre si dhe për të zotëruar materialin e kështu me rradhë. Studimi i realizuar nga Cohn dhe Frederickson (2010) ka treguar se performanca akademike e studentëve mund të përmirësohet duke kombinuar përdorimin e teknikave lehtësuese që reduktojnë stresin tek studentët dhe rrisin shkallën e vetë-efikasitetit tek ata. Ndaj dhe në mënyrë specifike, objektivat tona në këtë kërkim shkencor fokusohen në identifikimin e faktorëve që shkaktojnë stres, ekzaminimin e marrëdhënies midis stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor), vetë-efikasitetit dhe performancës akademike tek studentët.

#### *Lista e variablave*

Ky studim është unik për shkak se ai nuk përqëndrohet vetëm në identifikimin e stresorëve, por gjithashtu ai mat shkallën e stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor) duke ekzaminuar marrëdhënien midis tij dhe performancës akademike tek studentët. Po kështu, ai mat

shkallën e vetë-efikasitetit dhe identifikon impaktin e tij tek performanca akademike e studentëve. Teoria sociale kognitive e Bandurës na jep një panoramë të qartë mbi rolin e vetë-fikasitetit si një tjetër variabël i pavarur ndikues përkundrejt variablit të varur të performancës akademike (Bandura, 1997).

Në mënyrë të përmbledhur, objektivat në terren të këtij studimi do të përbënin, fillimisht identifikimin e faktorëve që stresonin studentët (duke i klasifikuar ata në faktorë akademikë, faktorë interpersonalë, faktorë intrapersonalë dhe faktorë mjedisorë); matjen e shkallës së stresit të studentëve; matjen e shkallës së përgjithshme të vetë-efikasitetit si dhe matjen e performancës akademike të studentëve nëpërmjet vetë-raportimit të notës mesatare të semestrit të parë të vitit akademik 2012-2013.

#### *Variabli i parë i pavarur*

1. Stresi (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor)

Pyetësi për Matjen e Nivelit të Stresit të Studentëve (i cili u ndërtua mbi bazën e burimeve të stresit të raportuara nga studentët gjatë aplikimit të pyetjes së hapur në lidhje me faktorët që shkaktonin stres tek ata, brenda dhe jashtë mjedisit akademik, në studimin pilot).

#### *Variabli i dytë i pavarur*

1. Vetë-efikasiteti i përgjithshëm

Pyetësi për Matjen e Shkallës së Përgjithshme të Vetë-efikasitetit (Schwarzer & Jerusalem, 1995)

#### *Variabli i varur*

1. Performanca akademike

Vetë-raportim i notës mesatare:

- për studentët e vitit të parë
- për studentët e vitit të dytë
- për studentët e vitit të tretë

(Studentët e viteve të para, vetë-raportuan notën mesatare të semestrit të parë, ndërsa studentët e viteve të dyta dhe të treta vetë-raportuan notat mesatare aktuale, meqënëse mesataria e tyre llogaritet mbi bazën e të gjitha rezultateve të marra që nga fillimi i studimeve të larta).

*Pyetjet kërkimore bazë (më të rëndësishmet) dhe nën-pyetjet (ndihmëse)*

1. Cila është lidhja midis stresit dhe performancës akademike?
  - Cila është lidhja midis stresit akademik dhe performancës akademike?
  - Cila është lidhja midis stresit interpersonal dhe performancës akademike?
  - Cila është lidhja midis stresit intrapersonal dhe performancës akademike?
  - Cila është lidhja midis stresit mjedisor dhe performancës akademike?
2. Cila është lidhja midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike?
3. Nëse krahasojmë katër kategoritë e stresit dhe vetë-efikasitetin, cili ka ndikim më të madh tek performanca akademike?

*Hipotezat bazë (qëndrore) dhe nën-hipotezat (ndihmëse)*

1. Hipoteza e parë bazë (qëndrore): Sa më i lartë është niveli i stresit, aq më e ulët është performanca akademike.
  - Nën-hipoteza (ndihmëse) e parë: Sa më i lartë është niveli i stresit akademik, aq më e ulët është performanca akademike.



- Nën-hipoteza (ndihmëse) e dytë: Sa më i lartë është niveli i stresit interpersonal, aq më e ulët është performanca akademike.
  - Nën-hipoteza (ndihmëse) e tretë: Sa më i lartë është niveli i stresit intrapersonal, aq më e ulët është performanca akademike.
  - Nën-hipoteza (ndihmëse) e katërt: Sa më i lartë është niveli i stresit mjedisor, aq më e ulët është performanca akademike.
2. Hipoteza e dytë bazë (qëndrore): Sa më i lartë është vetë-efikasiteti, aq më e lartë është performanca akademike.
  3. Hipoteza e tretë bazë (qëndrore): Stresi akademik ka ndikim më të madh krahasuar me tre format e tjera të stresit dhe vetë-efikasitetit, tek performanca akademike.

## 2.11. Metodologjia

Ky nënkapitull pasqyron të gjitha detajet metodologjike të përdoruara gjatë implementimit të këtij studimi.

Fillimisht nga shfletimi i literaturës Ross et al. (1999) dhe Sharma (2011) u identifikuan disa faktorë të cilët shkaktonin stres tek studentët, të klasifikuar në katër kategori: stresorë akademikë (*debate serioze me pedagogun, transferimi nga një universitet tjetër, ndryshimi i programit të studimit, humbja e shumë orëve të mësimi*); stresorë interpersonalë (*konflikte me shokun/shoqen e dhomës, puna me njerëz të panjohur (realizimi i një aktiviteti me njerëz të panjohur), konflikte me të dashurin ose të dashurën, krijimi i një marrëdhënieje të re intime*); stresorë intrapersonalë (*ndryshime në regjimin e të ngrënit, ndryshime në regjimin e të fjeturit, marrja e përgjegjësi të reja, të folurit në publik*); stresorë mjedisorë (*pushimet, të priturit për një kohë të gjatë në radhë, problemet me kompjuterin, të gjendurit në situata të panjohura*). Për të parë nëse këta faktorë përbënin burime stresi dhe në kontekstin shqiptar të studentëve u ndërmorr një studim pilot me

100 studentë pranë Universitetit European të Tiranës dhe Fakultetit të Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës), duke iu shpërndarë atyre një pyetje të hapur në fillim të semestrit të parë, ku iu kërkohej *të rendisnin katër faktorë (njerëz, ngjarje) që ju kishin shkaktuar stres gjatë gjashtë muajve të fundit në universitet dhe jashtë tij*. Stresorët e raportuar gjatë studimit pilot u krahasuan me stresorët e identifikuar nga literatura (të sipërpërmendur) dhe u arrit në konkluzionin se faktorët e raportuar nga studentët pjesmarrës, përbënin burimet më të rëndësishme të stresit që ata përjetonin, pasi jo domosdoshmërisht burimet e stresit që vinin nga literatura shkaktonin stres dhe tek studentët pjesmarrës. Të dhënat (stresorët) e mbledhura nga studimi pilot shërbyen për të ndërtuar më pas Pyetësin për Matjen e Nivelit të Stresit, nëpërmjet të cilit u mat shkalla e stresit tek 600 studentë pjesmarrës nga Universiteti European i Tiranës dhe Fakultetit të Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës) në fillim të semestrit të dytë. Këto të dhëna kontribuan për të rritur besueshmërinë e pyetësit për matjen e shkallës së stresit tek studentët, në kontekstin shqiptar. Njëkohësisht gjatë kësaj faze të studimit tek i njëjti kampion i përzgjedhur dhe në të njëjtën periudhë kohore, u mat dhe shkalla e vetë-efikasitetit nëpërmjet Pyetësit për Vetë-efikasitetin e Përgjithshëm (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Në mënyrë specifike, më poshtë do të prezantohet një përshkrim i detajuar i pjesmarrësve, procedurës dhe instrumentave të përdorura për mbledhjen e informacionit si gjatë studimit pilot ashtu dhe gjatë studimit.

#### *Pjesmarrësit në studimin pilot*

Një numër prej 100 studentësh nga Universiteti European i Tiranës dhe Fakultetit të Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës), morën pjesë në studimin pilot. Përzgjedhja e kampionit në studimin pilot ishte konveniente, pasi pyetja e hapur iu shpërnda studentëve në ditët kur ata

zhvillonin mësim, të cilat ishin të njëjta me ditët dhe (kohën) kur studiuesi vizitoi institucionet, ku u mbledhën të dhënat.

Studimi konsistoi fillimisht në pjesëmarrjen e 110 studentëve, nga të cilët vetëm 91 % e tyre pranuan të merrnin pjesë në studim. Kështu që kampioni përfundimtar i përzgjedhur konsistoi në 100 studentë, nga të cilët 40 meshkuj (40 %) dhe 60 femra (60 %). Të dhënat demografike të studentëve pjesëmarrës në studimin pilot paraqiten në Tabelën 1 tek kapitulli i Analizës empirike.

#### *Procedura në studimin pilot*

Të dhënat mbi pyetjen e hapur u mbledhën në fillim të semestrit të parë të vitit akademik 2012-2013, për një periudhë kohore prej gjashtë ditësh. Pjesëmarrësit u informuan mbi qëllimin e studimit dhe të drejtën e tyre për tu tërhequr në çdo kohë, përkundërt asnjë detyrimi. Plotësimi i pyetjes së hapur u zhvillua në klasë.

#### *Instrumentat e mbledhjes së të dhënave në studimin pilot*

Identifikimi i burimeve të stresit tek studentët pjesëmarrës u realizua nëpërmjet shpërndarjes së një pyetjeje të hapur. Pyetja e hapur kishte për qëllim të mbledhte të dhëna mbi faktorët që shkaktonin stres si në fushën akademike ashtu dhe në atë personale të studentëve.

*Pyetje e hapur: Ju lutem rendisni katër faktorë (njerëz, ngjarje) që ju kanë shkaktuar stres gjatë gjashtë muajve të fundit në universitet dhe jashtë tij.*

Mbas interpretimit dhe formulimit përfundimtar të burimeve të stresit të raportuara nga studentët pjesëmarrës në pyetjes së hapur, duke i vlerësuar ato si burimet më të rëndësishme të stresit që ata përjetonin, ato u grupuan në katër kategori: stresorë akademikë, stresorë interpersonalë, stresorë intrapersonalë dhe stresorë mjedisorë. Kategorizimi i stresorëve në katër fushat e mësipërme, erdhi si rezultat i rëndësisë që prezanton literatura mbi domosdoshmërinë e vlerësimit të stresit duke iu referuar specifikave dhe fushave përkatëse nga rezultojnë konkretisht

stresorët si një pikënisje shumë e rëndësishme kjo mbi hartimin e programeve mbi menaxhimin e stresit në vazhdimësi (Ross et al. 1999).

Ky lloj kategorizimi i stresorëve në studimin aktual, gjen mbështetje dhe në studime të tjera, të cilat kanë patur në fokus identifikimin e burimeve të stresit tek studentët duke i klasifikuar ata në stresorëve akademikë, interpersonalë, intrapersonalë dhe mjedisorë (Ross et al. 1999; Sharma & Kaur, 2011).

#### *Pjesmarrësit në studim*

Një numër prej 600 studentësh nga Universiteti Europian i Tiranës dhe Fakulteti i Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës), në Tiranë, Shqipëri, morën pjesë në këtë studim. Përzgjedhja e këtij kampioni u realizua duke u mbështetur në studime të ngjashme të cilat kanë përdorur përafërsisht të njëjtin numër pjesmarrësish për të matur stresin tek studentët (Agolla & Ongori, 2009; Skead & Rogers, 2013; Nandamuri & Gowthami, 2014).

Studimi konsistoi fillimisht në përzgjedhjen e 640 studentëve, nga të cilët vetëm 94 % e tyre pranuan të merrnin pjesë në studim. Kështu që kampioni përfundimtar i përzgjedhur konsistoi në 600 studentë, nga të cilët, meshkuj 180 (30 %) dhe 420 femra (70 %). Të dhënat demografike të studentëve pjesmarrës në studim paraqiten në tabelën 3 tek kapitulli i Analizës Empirike.

#### *Procedura në studim*

Studentët përkatësisht të viteve të para, të viteve të dyta dhe të viteve të treta, të ciklit të parë të studimeve, në Universitetin Europian të Tiranës dhe Fakultetin e Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës), u rekrutuan për të marrë pjesë në studim. Të gjithë pjesmarrësve para anketimit iu dha një ftesë e hapur për pjesmarrje ku ata u njohën me qëllimin kryesor të studimit, arsyet e realizimit të këtij studimi, avantazhet e kryerjes së tij brenda kontekstit të mjedisit akademik por dhe në funksion të rritjes së shkallës së njohurive personale të pjesmarrësve në lidhje me

fenomenet që kishte në fokus ky studim. Gjithashtu ata u informuan mbi ruajtjen e plotë të kofidencialitetit të informacionit që do të plotësonin në pyetësorët përkatës. Gjatë mbledhjes së të dhënave kërkuesi shkencor u udhëhoq gjithmonë nga ruajtja e parimeve dhe standarteve etike për studimet me fokus si subjekte ‘qëniet njerëzore’ (American Psychological Association, 2001). Studimi përfshinte garanci të plotë për mbrojtjen e të drejtave të pjesmarrësve duke iu referuar dy parimeve kryesore etike: atij të respektit për dinjitetin njerëzor dhe drejtësisë njerëzore (Sales & Folkman, 2000). Duke iu referuar gjithmonë mbrojtjes së pjesmarrësve nga dëmi fizik dhe psikologjik si dhe nga shfrytëzimi (Sales & Folkman, 2000).

Universiteti Europian i Tiranës dhe Fakulteti i Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës), aprovuan mbledhjen e të dhënave në funksion të këtij studimi. Rreziqet e këtij studimi janë konsideruar si minimale dhe gjatë procesit të implementimit të instrumentave të mbledhjes së informacionit nuk u vu re asnjë shqetësim apo problem. Kujdes i veçantë u tregua për të ruajtur kofidencialitetin e përgjigjeve të pjesmarrësve. Pjesmarrja në këtë studim ishte vullnetare dhe pa asnjë pasojë negative gjatë apo pas përfundimit të anketimit. Pjesmarrja e studentëve në këtë studim nuk kishte asnjë impakt në rezultatet e tyre akademike apo në statusin e tyre si student në këto universitete. Informacioni në lidhje me të drejtat e pjesmarrjes në studim u përfshi në formularin për miratimin e informuar.

Është ruajtur rreptësisht kofidencialiteti i informacionit të marrë nga studentet pjesmarrës. Formulari për miratimin e informuar, ftesa e hapur për pjesmarrje janë mbajtur të ndara nga të dhënat e mbledhura nëpërmjet pyetësorëve. Të gjitha materialet studimore janë ruajtur në një skedar të mbyllur jashtë mjediseve të dy universiteteve. Vetëm studiuesi ka pasur dijeni për ekzistencën e kësaj dosjeje. Çdo e dhënë që mund të identifikojë pjesmarrësit në këtë studim do të eliminohet nga studiuesi rreth tre vjet pas përfundimit të studimit. Rezultatet e këtij kërkimi

shkencor duke përdorur vetëm të dhënat agregate, do të publikohen në dizertacionin e hulumtuesit dhe mundësisht në revista apo libra shkencorë të mëvonshëm. Rezultatet që do të bëhen publike nëpërmjet konferencave apo botimeve të ndryshme, nuk do të përmbajnë asnjë element identifikues.

Në lidhje me përzgjedhjen e pjesmarrësve në studim, përzgjedhja e universiteteve nga vinin studentët është konveniente, ndërsa studentët pjesmarrës në universitet u përzgjedhën në mënyrë rastësore. Studiuesi u njoh në fillim me orarin mësimor për të tre vitet e studimit si dhe emrat e pedagogëve respektivë që zhvillonin mësim për secilën klasë të përzgjedhur në mënyrë rastësore nga orari mësimor (duke zgjedhur ditët tek dhe leksionet/seminaret që zhvilloheshin gjatë orës së dytë mësimore). Pas përzgjedhjes së klasave u kontaktuan pedagogët përkatës për të marrë leje për të hyrë në klasë në fund të orës së mësimi. Në ditën e mbledhjes së të dhënave, fillimisht studentëve iu shpërnda ftesa e hapur për pjesmarrje dhe më pas formulari për miratimin e informuar. Studentët që dëshironin të merrnin pjesë në studim u ftuan për të plotësuar pyetësorët në një klasë tjetër më të rehatshme e cila ishte rezervuar më parë. Mbledhja e të dhënave u realizua në fillimin e semestrit të dytë të vitit akademik 2012-2013 për një afat kohor prej dy javësh.

Ftesa e hapur për pjesmarrje përmbante informacionin mbi qëllimet e kryerjes së këtij studimi duke eksploruar marrëdhëniet midis faktorëve që stresojnë studentët, vetë-efikasitetit dhe impaktit të tyre në performancën akademike si dhe arsyet e realizimit të këtij studimi, në përmbushje të kërkesave të studiuesit për mbrojtjen e titullit Doktor në Programin Psikologji-Pedagogji, pranë Universitetit Europian të Tiranës.

Gjithashtu ajo përmbante një informacion të shkurtër mbi qëllimin e studimit, procedurat e mbledhjes së të dhënave, kriteret e përfshirjes, mënyrës së përzgjedhjes së pjesmarrësve

potencialë, llojet e të dhënave që do të mblidhen në këtë studim, avantazhet e studimit për pjesmarrësit, universitetin dhe shoqërinë në përgjithësi, rreziqet e mundshme të pjesmarrjes si dhe informacionin mbi kohën që nevojitej për të marrë pjesë në anketim. Nëpërmjet ftesës së hapur për pjesmarrje por dhe nga studiuesi, pjesmarrësit u siguruan se pjesmarrja e tyre ishte vullnetare dhe vendimi për të marrë pjesë në këtë studim nuk do të ndikonte në asnjë moment rezultatet e tyre apo statusin e tyre të të qenit student. Gjithashtu ky dokument i informonte studentët-pjesmarrës se ata ishin në gjendje të tërhiqeshin nga studimi në çdo kohë, qoftë gjatë ose pas pjesmarrjes, pa u shoqëruar kjo me asnjë pasojë.

Më pas studiuesi iu dha pjesmarrësve potencialë formularin e miratimit të informuar, ku përshkruhej në mënyrë të detajuar gjithë informacioni i nevojshëm për të marrë një vendim të arsyetuar për pjesmarrje. Ky formular përfshinte komponentët e mëposhtëm si: qëllimin e studimit, përfitimet dhe rreziqet potenciale nga ky studim, kompensimi i mundshëm, pjesmarrja vullnetare, ruajtja e kufidencialitetit të informacionit, e drejta për tu tërhequr në çdo moment dhe kohë si dhe të dhënat e kontaktit të studiuesit. Ky formular u shkrua në gjuhë të qartë dhe të kuptueshme.

Për çdo lloj pyetje që pjesmarrësit potencialë mund të kishin në lidhje me çdo aspekt të studimit ose të përfshirjes së tyre, atyre iu ofrua mundësia për ti diskutuar ato me studiuesin para aprovimit të Formularit të Miratimit të Informuar. Pjesmarrësit gjithashtu mund të kontaktonin studiuesin apo mbikqyrësin e këtij kërkimi shkencor, gjatë çdo kohe të ndërmarrjes së këtij studimi në qoftë se ata do të kishin pyetje ose shqetësime në lidhje me pjesmarrjen e tyre në këtë kërkim shkencor. Të dhënat e kontaktit u përfshinë në fund të formularit për miratimin e informuar.

Studentët e përfshirë në këtë studim ishin njohës të mirë të gjuhës shqipe, në të shkruar dhe lexuar, meqënëse informacioni i ofruar në formularin e miratimit të informuar ishte në gjuhën shqipe. Gjithashtu nëpërmjet aprovimit të këtij formulari, pjesëmarrësit konfirmonin se ata kishin lexuar, kuptuar dhe rënë dakord për të marrë pjesë në këtë kërkim shkencor.

Ky proces u përfundua para se pjesëmarrësit të plotësonin pyetësorët mbi stresin dhe vetë-efikasitetin. Asnjë kompensim nuk u ofrua për pjesëmarrësit. Pjesëmarrësve iu ofrua mundësia të kërkonin një kopje të përmbledhjes së rezultateve përfundimtare, nëse qëllimi i këtij studimi tregonte një interes të veçantë për ta. Pas marrjes të miratimit të informuar, të dhënat që do të përdorreshin nga ky studim u mbledhën nëpërmjet një flete të shkurtër ku kërkohej informacion mbi të dhënat demografike të tyre si dhe nëpërmjet dy pyetësorëve mbi stresin dhe vetë-efikasitetin. Pjesëmarrësit patën mundësinë për ti drejtuar çdo lloj pyetje studiuesit në çdo kohë, ndërkohë që plotësonin pyetësorët.

#### *Instrumentat e mbledhjes së të dhënave në studim*

Variabli i parë i pavarur në këtë studim është stresi me katër nën-ndarjet e tij (stresi akademik, stresi interpersonal, stresi intrapersonal dhe stresi mjedisor) i cili u mat me Pyetësorin për Matjen e Nivelit të Stresit të Studentëve. Ky pyetësor u ndërtua mbi bazën e stresorëve akademikë, interpersonalë, intrapersonalë dhe mjedisorë të evidentuara gjatë studimit pilot. Testimi i besueshmërisë së klasifikimit të 42 pyetjeve të këtij pyetësori për katër kategoritë e stresit (të sipërpërmendur) u realizua nëpërmjet testit të korrelacionit (Cronbach's alpha ) nga ku u morën rezultatet e mëposhtme: Cronbach's alpha = .87 për stresin akademik; Cronbach's alpha = .76 për stresin interpersonal; Cronbach's alpha = .75 për stresin intrapersonal; dhe Cronbach's alpha =.80 për stresin mjedisor. Vlerat mbi mesataren (0.75) treguan një shkallë të lartë besueshmërie të grupimit të pyetjeve në pyetësor.



Pyetjet e përfshira në këtë pyetësor përshkruanin nivelin e stresit që përjetojnë studentët si rrjedhojë e aktiviteteve akademike, marrëdhënieve interpersonale, si një burim i brendshëm intrapersonal dhe nga mjedisi fizik dhe ai social. Forma e të përgjigjurit nga pjesmarrësit i referohej përgjigjeve sipas shkallës Likert nga 1 (aspak dakort), deri në 5 (plotësisht dakort). Pjesmarrësit u përgjigjën duke përzgjedhur një nga 5 kategoritë (1 = aspak dakort, 2 = pjesërisht dakort, 3 = I pavendosur, 4 = dakort, 5 = plotësisht dakort). Pyetjet të cilave studentët iu përgjigjën me pikët më të larta treguan shkallën më të lartë të stresit të përjetuar nga ndikimi i stresorëve. Matja e nivelit të stresit duke përdorur shkallën Likert në studimin aktual gjen mbështetje dhe nga shumë studime të tjera të cilat kanë përdorur të njëjtën formë të të përgjigjurit nga pjesmarrësit (Mushtaq & Khan, 2012; Zascavage et al. 2012; Petroff, 2008; Ang & Huan, 2006; Misra & Castillo, 2004; Struthers et al. 2000; Misra, 2000).

Për të testuar vlefshmërinë e pyetësorit, fillimisht u realizua një studim pilot me 15 studentë. Gjatë aplikimit të të cilit nuk rezultoi asnjë problem. Studimi pilot shërbeu për të rritur vlefshmërinë e studimit, gjatë të cilit u drejtuan disa pyetje për stresin, u pa konteksti i studentëve të cilët përzgjedhën të gjitha alternativat që prezantoheshin. Studentët u shprehën se nuk u ndjenë të paragjykuar gjatë aplikimit të pyetësorit si dhe asnjë pyetje nuk çenonte statusin e tyre të të qenit student. Ata u shprehën gjithashtu se i kuptuan të gjitha pyetjet e pyetësorit. Si rrjedhojë nuk u bë asnjë ndryshim në pyetësorin mbi matjen e nivelit të stresit tek studentët.

Pyetësori përfshinte informacion mbi të dhënat si: mosha, gjinia, vendlindja, statusi i jetesës, statusi i mbështetjes financiare, viti i studimeve, fakulteti, statusi i punësimit. Ai përmbante një numër total prej 42 pyetjesh që kërkonin të masnin shkallën e stresit që pjesmarrësit kishin përjetuar si rezultat i ndikimit të stresorëve të identifikuar më parë. Katër kategoritë kryesore të stresit që u matën nëpërmjet pyetësorit të mësipërm u bazuan sipas klasifikimit të bërë nga një

studim i mëparshëm i realizuar nga Ross et al. (1999) ku stresi është studiuar sipas katër fushave kryesore: stresi akademik, stresi interpersonal, stresi intrapersonal dhe stresi mjedisor. Në kategorinë e stresit akademik u përfshinë 21 pyetje mbi stresin që buronte kryesisht nga aktivitetet akademike: Fillimi i studimeve universitare më ka shkaktuar vështirësi në përshtatje; Shqetësohem nga rritja e detyrimeve akademike për çdo vit shkollor; Ndjej stres dhe ankth para fillimit të provimit sepse dua të dal mirë; Rri zgjuar deri vonë përpara ç'do lloj testimi (provimi) që kemi në shkollë; Ndiej se ekziston një diferencë e madhe midis rezultateve të mia të tanishme në universitet dhe atyre të shkollës së mesme; Jam i/e pakënaqur me rezultatet e testeve (provimeve) të fundit, janë të ulta në raport me pritshmëritë e mia; Ndihem shumë i stresuar, i vetmuar, i distancuar nga të tjerët dhe nuk marr pjesë në të gjitha aktivitetet, nëse nuk marr provimet; Ngarkesa e tepërt e provimeve brenda një sezoni më streson; Humbja e shumë orëve të mësimit më bën që të mos ndjek ritmin e shokëve të klasës; Më stresojnë detyrat e kursit kur afron afati i dorëzimit; Periudha e përgatitjes për diplomën më bën të ndjehem i stresuar; Debatet serioze me pedagogun e lëndës më stresojnë; Mosvlerësimi i duhur nga pedagogët më irriton dhe më shkakton stres; Ndiej se disa pedagogë nuk shpjegojnë qartë përmbajtjen mësimore dhe kanë stile të mërzitshme mësimdhënieje; Shpeshherë ndjehem i pavlerësuar kur pedagogët na trajtojnë sikur të mos jemi të rritur; Ndihem i/e lodhur nga zhurmat e tepërta gjatë orëve të mësimit, sepse pedagogët nuk janë në gjendje të ruajnë qetësinë në auditor; Ndiej se tekstet që na rekomandohen nga pedagogët janë të mbingarkuara; Të pasurit e një pune për të përballuar shpenzimet e shkollës, për shkak të pamundësisë të mbulimit të tyre nga familja, më bën që të mos ndjek rregullisht leksionet dhe seminarët; Ndihem nervoz kur më duhet të bëj prezantime të detyrave para klasës; Shpesh has probleme kur më duhet të ndaj punën me shokët e mi të kursit

në hartimin dhe realizimin e projekteve që kërkon puna në grup; Ndiej se ekziston një konflikt i hapur apo konkurrence e fshehtë midis shokëvë të kursit në lidhje me rezultatet në mësimet.

Ndërsa në kategorinë e stresit interpersonal u përfshinë 6 pyetje mbi stresin që rezultonte nga marrëdhëniet me njerëzit e tjerë: Më shkaktojnë stres prindërit me kërkesat e tyre për arritjet e mia akademike; Ndiej se që kur kam filluar shkollën e lartë aktivitetet e mia sociale kanë ndryshuar, (p.sh, dal më shumë me shoqërinë, harxhoj më shumë kohë për njohje të reja); Konfliktet e ndryshme me shokun/shoqen e dhomës vazhdimisht më irritojnë dhe më shkaktojnë stres; Debatet e vazhdueshme me të dashurin/dashurën më stresojnë dhe ndikojnë negativisht në gjendjen time emocionale në përgjithësi; Puna me njerëz të panjohur më bën të ndjehem i pasigurt për t'u shprehur dhe integruar plotësisht brenda grupit; Ndiej se konfliktet familjare më stresojnë.

Në kategorinë e stresit intrapersonal u përfshinë 10 pyetje mbi stresin që përjetojnë studentët nga burimet e brendshme: Ndihej në gjendje të pashpresë kur mendoj se ku do të punësohem pasi të përfundoj studimet; Jetesa larg familjes më shkakton stres; Nuk fle mjaftueshëm pasi shqetësohem (për shkak të përmbushjes së detyrimeve të mia akademike, aktiviteteve sociale me shokët, mungesës së menaxhimit të mirë të kohës); Kam vështirësi në ruajtjen e një regjimi të rregullt të të ngrënit; Përshtatja me mjedisin dhe jetën e re në universitet pas largimit nga familja më shkakton stres; Ndiej se nuk jam i aftë të përshtas dhe programoj efektivisht kohën time të aktiviteteve mësimore dhe atyre sociale; Problemet ekonomike të familjes më stresojnë; Unë përdor duhanin ose alkolin, për të reduktuar stresin që përjetoj ; Situata e një shtatzanie të padëshiruar më shkakton stres dhe ankth ; Humbja e një anëtare të familjes më ka shkakuar ankth dhe stres.

Si dhe në kategorinë e stresit mjedisor u renditën 4 pyetje mbi stresin mjedisor i cili derivon nga problemet imediate të mjedisit: Divorci i prindërve të mi më bën të ndjehem i pasigurt për të ardhmen time; Problemet me kompjuterin më tensionojnë dhe stresojnë; Të jetuarit në kushte të rrëmujshme më shkakton stres dhe shpërqëndrim në përgjithësi; Të gjendurit në situata të panjohura më bën të përjetoj gjendje ankthi dhe tensioni. Në pyetjen e fundit të pyetësorit studentëve iu kërkua duke patur parasysh të gjitha burimet e stresit, të jepnin një vlerësim të përgjithshëm mbi nivelin e stresit që kishin patur gjatë muajve të fundit duke iu përgjigjur nga aspak stres si shkalla më e ulët dhe deri në stres ekstrem si shkalla më e lartë.

*Variabli i dytë i pavarur në këtë studim ishte vetë-efikasiteti.* Për të matur shkallën e vetë-efikasitetit të studentëve në marrëdhënie me performancën akademike, u përdor Shkalla e Vetë-efikasitetit të Përgjithshëm (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Ky pyetësor për matjen e vetë-efikasitetit të përgjithshëm përmbante 10 pyetje të projektuara për të përvetësuar vetëbesimet optimiste që mbart një individ me qëllim përballimin e një shumëllojshmëri kërkesash sfiduese gjatë jetës, të cilat konkretisht raportnin: aftësinë për të zgjidhur problemet e vështira nëse përpiqen shumë; gjetjen e mjeteve dhe mënyrave për të marrë atë që dëshirojnë nëse dikush i kundërshton; mosshmangien e qëllimeve dhe përmbushjes së tyre; të ndjerit i/e sigurt se mund t'i përballojnë me efikasitet ngjarjet e papritura; të zgjidhurit e situatave të paparashikuara në sajë të aftësive të tyre; zgjidhjen e shumicës së problemeve nëse bëjnë përpjekjet e nevojshme; aftësia për të qëndruar të qetë kur ballafaqohen me vështirësi të ndryshme për shkak se mund të mbështeten në aftësitë e tyre për ti përballuar ato; gjetjen e disa zgjidhjeve gjatë përballjes me një problem; të ardhurit e dickaje në mendje, kur gjenden në telashe; si dhe të qenit në gjendje për të përballuar çdo gjë, pavarësisht se me çfarë përballlet në jetë. Pyetësori u përkthye në gjuhën shqipe dhe më pas sërish në gjuhën angleze, nga përkthyes të certifikuar për të siguruar

kuptueshmërinë e tij të lartë në të dyja gjuhët. Gjithashtu përpara këtij studimi, një studim pilot (me pesë pjesëmarrës) u krye për tu siguruar nëse pyetësi ishte i kuptueshëm për pjesëmarrësit. Nuk u vërejt asnjë problem gjatë këtij procesi. Vlera e shkallës së besueshmërisë për 10 pyetjet e pyetësit mbi matjen e shkallës së përgjithshme të vetë-efikasitetit, konsistoi në Cronbach's  $\alpha = .85$ .

Ky pyetësor është projektuar për të vlerësuar vetë-efikasitetin, besimin se veprimet e çdo individi janë përgjegjëse për rezultate të suksesshme. Shkalla e matjes varion nga 1 deri në 4 ku shkalla më e lartë tregon besimet më të forta të individit në vetë-efikasitet. Fillimisht kjo shkallë është zhvilluar nga Jeruzalem dhe Schwarzer në vitin 1981 në Gjermani dhe është përkthyer në disa gjuhë. Një tjetër studim ka treguar se ky pyetësor ka besueshmëri, qëndrueshmëri dhe vlefshmëri të lartë (Schwarzer, Muller & Greenglass, 1999). Ky pyetësor ka rezultuar i vlefshëm në 33 vende duke marrë kështu një shtrirje të gjerë të përdorimit të tij në dimension botëror. Vlerat e koeficientit të korrelacionit alfa varionin nga 0,75 - 0,94, përmes një aplikimi në gjuhë të ndryshme të botës.

Ashtu si përmendëm dhe më lart ky pyetësor është krijuar për të vlerësuar një ndjenjë të përgjithshme të perceptimit të vetë-efikasitetit, me qëllim përballimin e shqetësimeve të përditshme, po kështu dhe përshtatjen pas përjetimit me të gjitha llojet e ngjarjeve stresuese në jetë. Shkalla është projektuar për popullsinë e përgjithshme të rriturve duke përfshirë edhe adoleshentët. Pyetësi përmban 10 pyetje dhe kërkon mesatarisht 4 minuta kohë për tu plotësuar. Pjesëmarrësi në studim duhet tu përgjigjet pyetjeve të cilat variojnë nga shkalla 1 deri tek 4 ku: 1 = Aspak e vërtetë; 2 = Disi e vërtetë; 3 = E vërtetë; 4 = Plotësisht e vërtetë. Ky pyetësor pasqyron një panoramë të vëtbësimeve optimiste që shfaq një individ (Schwarzer, 1999). Çdo pyetje i referohet përballimit me sukses të detyrave të ndryshme gjatë jetës së një

individi dhe nënkupton një atributim të brendshëm drejt suksesit. Kriteri i vlefshmërisë së këtij pyetësi është dokumentuar në studime të ndryshme, ku koeficientë pozitive janë gjetur në studime që kanë në fokus, emocionet, kënaqësinë në punë, stresin dhe koeficientë negativë janë gjetur në lidhje me shqetësimet shëndetësore, veçanërisht tek pacientët me sëmundje të zemrës.

Vlefshmërinë dhe besueshmërinë e këtij pyetësi e gjejmë dhe në përdorimin e tij në disa studime të tjera, ku një prej tyre është dhe studimi i realizuar nga Romppel et al. (2013). Pyetësi i vetë-efikasitetit të përgjithshëm, u zbulua të ishte një variabël influencues tek përshtatshmëria ndaj stresit dhe sëmundjet kronike, duke qënë kështu një instrument i vlefshëm dhe i besueshëm për të studiuar këto dy fusha. Qëllimi i këtij studimi ishte të testonte një formë të shkurtuar të kësaj shkalle matëse duke mundësuar përdorimin e tij në një fushë më të gjerë në vazhdimësi. Vlera Cronbach e alfas për pyetësin e përdorur në këtë studim ishte mes 0,79 dhe 0,88. Rezultatet në këtë studim treguan se kjo formë e shkallës së vetë-efikasitetit të përgjithshëm është një instrument i besueshëm dhe i vlefshëm, rezultat i rëndësishëm ky për të treguar dobishmërinë e përdorimit të këtij pyetësi në studime të tjera me fokus fenomene dhe individë që vijnë nga kultura të ndryshme.

Një tjetër studim që tregon shkallën e lartë të vlefshmërisë dhe besueshmërisë së këtij pyetësi është dhe ai i realizuar nga Luszczynska, Scholz dhe Schwarzer (2005) mbi vlefshmërinë multikulturore të këtij pyetësi. Vetë-efikasiteti i përgjithshëm i definuar si besimi në kompetencën e dikujt për të përballuar një gamë të gjerë të kërkesave të vështira përballë të cilave vendoset ai, si dhe marrëdhëniet mes tij dhe variablave të tjerë sociale (synimet, pritshmëritë dhe vetë-rregullimi), sjellje specifike që lidhen me vetë-efikasitetin, sjelljet shëndetësore, mirëqënia dhe strategjitë përballuese, u ekzaminuan tek 1933 të anketuarit në 3 shtete: Gjermani (n = 633), Polonia (n = 359), Korea e Jugut (n=941). Pjesëmarrësit ishin të

grupmoshës 16 deri 86 vjeç. Vetë-efikasiteti u mat anë të Shkallës së Vetë-efikasitetit të Përgjithshëm (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Variablat në këtë studim konfirmuan vlefshmërinë e shkallës psikometrike të këtij pyetëso. Vetë-efikasiteti i përgjithshëm përbëri kështu një konstrukt universal duke dhënë marrëdhënie kuptimplotë me konstrukte të tjera psikologjike. Vlerat e koeficientit të korrelacionit alfa në këtë studim ishin: 0.94 (studimi pjesmarrësit, Gjermani), 0.90 (studimi pjesmarrësit, Poloni), 0.86 (studimi pjesmarrësit, Koreja e Jugut). Po kështu besueshmëria e lartë dhe vlefshmëria e këtij pyetëso është konfirmuar dhe nga një tjetër studim i mëparshëm (Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999). Ky pyetësor është gjetur të jetë ekuivalent në 33 vende duke formuar kështu një një dimension global.

Variabli i varur në këtë studim ishte performanca akademike e cila u mat nëpërmjet vetë-raportimit të studentëve të notës mesatare. E dhënë kjo, e raportuar nga studentët pjesmarrës në faqen mbi të dhënat demografike, e integruar në fillim të pyetësorit për matjen e nivelit të stresit. Meqënëse mbledhja e të dhënave u realizua në fillim të semestrit të dytë mësimor, të vitit akademik 2012-2013, studentët vetë-raportuan notat e tyre mesatare përkatësisht, notat mesatare të semestrit të parë për studentët e vitit të parë, notat mesatare aktuale për studentët e vitit të dytë dhe të tretë. Nota mesatare e përdorur dhe nga shumë studime të tjera për të matur performancën akademike përfshinte në vetvete punën mësimore gjatë gjithë semestrit dhe provimet përfundimtare (Plant, Ericsson, Hill & Asvberg, 2005). Nota mesatare e një studenti është konsideruar të jetë një përmbledhje e të mësuarit e tij ose të saj dhe për këtë arsye është përdorur për të marrë vendime të rëndësishme në lidhje me aspekte të ndryshme në jetën e studentëve (Kuncel et al. 2005).

### **KAPITULLI III: ANALIZA EMPIRIKE**

### **3.1.Rezultatet**

Ashtu si e kemi përmendur dhe më sipër në këtë studim, kërkuesi identifikon burimet që shkaktojnë stres tek studentët dhe më pas ekzaminon impaktin e stresit të ndarë në katër kategori (stres akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor) tek performanca akademike si dhe impaktin e vetë-efikasitetit tek performanca akademike e studentëve të dy prej universiteteve më të mëdha në kryeqytetin e Tiranës. Fillimisht prezantohen të dhënat demografike dhe ato përshkruese për studimin pilot dhe më pas ato për studimin. Në vazhdimësi prezantohen gjetjet për secilën nga pyetjet kërkimore bazë dhe nën-pyetjet (pyetjet ndihmëse) të cilat studiojnë marrëdhënien midis stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor), vetë-efikasitetit dhe performancës akademike, duke argumentuar dhe përdorimin e metodave përkatëse të analizimit të të dhënave për secilën prej pyetjeve kërkimore. Më pas prezantohen rezultatet mbi burimet e stresit të cilat kanë impakt më të madh tek performanca akademike, duke ndaluar për çdo kategori të stresit.

Në vazhdimësi të kapitullit prezantohen efektet e variablave shtesë të kontrollit tek performanca akademike. Variablat e pavarur shtesë të kontrollit në këtë studim ishin mosha, gjinia, vendlindja, statusi i jetesës, statusi i mbështetjes financiare, viti i studimeve, fakulteti, statusi i punësimit. Po kështu në përfundim, prezantohen gjetje shtesë nga dy prej variablave të kontrollit, gjinisë dhe nivelit të studimeve në raport me stresin si të dhëna të rëndësishme këto për një orientim sa më të mirë gjatë hartimit të programeve për reduktimin e stresit te studentët në vazhdimësi.

*Të dhëna përshkruese*



Një numër prej 100 studentësh nga Universiteti Europian i Tiranës dhe Fakultetit të Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës), morën pjesë në studimin pilot. Mosha e pjesëmarrësve varioje nga 17 deri në 36 vjet, ku mosha mesatare ishte  $M = 20.3$  vjet ( $St = 2.01$ ). Duke iu referuar nivelit të studimit, 30 ishin studentë në vitin e parë, 33 studentë në vitin e dytë dhe 37 studentë në vitin e tretë.

Tabela 1

Të dhëna demografike të pjesëmarrësve në studimin pilot

| Variabli         | N  | %  |
|------------------|----|----|
| Shkolla          |    |    |
| Uet              | 52 | 52 |
| Shtet            | 48 | 48 |
| Gjinia           |    |    |
| Mashkull         | 40 | 40 |
| Femër            | 60 | 60 |
| Viti i studimeve |    |    |
| Viti i parë      | 33 | 33 |
| Viti i dytë      | 30 | 30 |
| Viti i tretë     | 37 | 37 |

Gjatë aplikimit të pyetjes së hapur në studimin pilot, mbi identifikimin e faktorëve që stresonin studentët pjesëmarrës u raportuan, 21 stresorë akademikë, 6 stresorë interpersonalë, 10 stresorë

intrapersonalë dhe 4 stresorë mjedisorë. Faktorët më të shpeshtë të raportuar nga studentët pjesmarrës varionin përkatësisht; në kategorinë e stresorëve akademikë: Fillimi i studimeve të larta, i cili u raportua nga 30 % e tyre (ku 90.9 % e studentëve pjesmarrës ishin studentë të vitit të parë); Rritja e detyrimeve akademike për çdo vit, u raportua nga 62% e studentëve; Diferenca e rezultateve të tanishme me ato të shkollës së mesme, u raportua nga 59 % e tyre; Notat e ulta në raport me pritshmëritë, u raportua nga 85 % e tyre; Prezantimi i detyrave para klasës, u raportua nga 52 % e studentëve; Mbingarkesa e teksteve që iu rekomandoheshin nga pedagogët, u raportua nga 54 %; Humbja e orëve të mësimi, u raportua nga 34 % e studentëve pjesmarrës.

Ndërkohë, në kategorinë e stresorëve interpersonalë, 74% e studentëve renditën: Pritshmëritë e prindërve mbi notat; 56 % e tyre raportuan: Ndryshimet në aktivitetet e mia sociale (p.sh, dal më shumë me shoqërinë, harxhoj më shumë kohë për njohje të reja); 41% e tyre renditën: Punën me njerëz të panjohur dhe 33 % e tyre raportuan: Konfliktet e ndryshme me shokun/shoqen e dhomës.

Në kategorinë e stresorëve intrapersonalë rezultuan: Mungesa e gjumit për shkak të përmbushjes së detyrimeve të mia akademike e aktiviteteve sociale me shokët) e cila u raportua nga 51 % e studentëve pjesmarrës; Paaftësia për të menaxhuar kohën nga 53 % e tyre; Vështirësitë në regjimin e të ushqyerit u raportuan nga 62 % e studentëve; Përshtatja me mjedisin e ri universitet pas largimit nga familja u raportua nga 32 % e studentëve (ku 97 % e studentëve ishin studentë të vitit të parë).

Në kategorinë e stresorëve mjedisorë u raportuan, problemet me kompjuterin nga 5 %, kushtet e rrëmujshme nga 22 % e studentëve pjesmarrës, situatat e panjohura nga 21 % dhe divorci i prindërve nga 4 % e tyre.

Të dhënat e plota mbi të gjithë stresorët e raportuar nga studentët pjesmarrës në studimin pilot të shoqëruara me frekuencën e përgjigjeve për çdo stresor të shprehur në përqindje, e pasqyron tabela 2.

Tabela 2

Të dhëna përshkruese mbi stresorët e raportuar në studimin pilot

| Kategoritë          | Faktorët                                                          | Frekuenca e përgjigjeve (%) |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| Stresorët akademikë | 1.Fillimi i studimeve të larta                                    | 30                          |
|                     | 2.Rritja e detyrimeve akademike për çdo vit                       | 62                          |
|                     | 3.Sezoni i provimeve                                              | 27                          |
|                     | 4.Mungesa e gjumit për shkak të detyrimeve akademike              | 28                          |
|                     | 5.Diferenca e rezultateve të tanishme me ato të shkollës së mesme | 59                          |
|                     | 6.Nota të ulta në raport me pritshmëritë                          | 85                          |
|                     | 7.Të ndjerit i përjashtuar gjatë dështimit në provime             | 1                           |
|                     | 8.Mbingarkesa e provimeve në sezon                                | 27                          |
|                     | 9.Humbja e orëve të mësimit                                       | 38                          |
|                     | 10.Detyrat e kursit dhe afatet e dorëzimit.                       | 35                          |
|                     | 11.Përgatitja për diplomën                                        | 23                          |
|                     | 12.Debatet me pedagogun e lëndës                                  | 10                          |
|                     | 13.Mosvlerësimi i duhur nga pedagogët                             | 35                          |
|                     | 14.Stilet e mërzitshme të disa pedagogëve në mësimdhënie          | 15                          |
|                     | 15.Trajtimi si të vegjël nga disa pedagogë                        | 22                          |
|                     | 16.Zhurmat e tepërta gjatë orëve të mësimit                       | 20                          |

|                          |                                                                                                                                                       |    |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|                          | 17.Mbingarkesa e teksteve që na rekomandohen nga pedagogët                                                                                            | 54 |
|                          | 18.Punësimi për të përballuar shpenzimet e shkollës                                                                                                   | 26 |
|                          | 19.Vështirësi në përfshirjen në punën në grup                                                                                                         | 3  |
|                          | 20.Konkurenca për notat me shokët në kurs                                                                                                             | 18 |
|                          | 21.Prezantimi i detyrave para klasës.                                                                                                                 | 52 |
| Stresorët interpersonalë | 1.Ndryshimet në aktivitetet e mia sociale (p.sh, dal më shumë me shoqërinë, harxhoj më shumë kohë për njohje të reja).                                | 56 |
|                          | 2.Konfliktet e ndryshme me shokun/shoqen e dhomës                                                                                                     | 33 |
|                          | 3.Debatet e vazhdueshme me të dashurin/dashurën                                                                                                       | 15 |
|                          | 4.Puna me njerëz të panjohur                                                                                                                          | 41 |
|                          | 5.Pritshmëritë e prindërve mbi notat                                                                                                                  | 74 |
|                          | 6.Konfliktet familjare                                                                                                                                | 22 |
| Stresorët intrapersonalë | 1.Jetesa larg familjes                                                                                                                                | 14 |
|                          | 2.Mungesa e gjumit për shkak të përmbushjes së detyrimeve të mia akademike, aktiviteteve sociale me shokët, mungesës së menaxhimit të mirë të kohës). | 51 |
|                          | 3.Vështirësi në regjimin e të ushqyerit                                                                                                               | 62 |
|                          | 4.Përshtatja me mjedisin e ri universitet pas largimit nga familja                                                                                    | 32 |
|                          | 5.Paafësia për të menaxhuar kohën                                                                                                                     | 53 |
|                          | 6.Problemet ekonomike të familjes                                                                                                                     | 25 |
|                          | 7.Përdorimi i duhanit ose alkolit                                                                                                                     | 27 |
|                          | 8.Situata e një shtatzanie të padëshiruar                                                                                                             | 2  |
|                          | 9.Humbja e një anëtarit të familjes                                                                                                                   | 16 |
|                          | 10.Pasiguria se ku do të punësohem pasi të mbaroj studimet                                                                                            | 21 |
| Stresorët mjedisorë      | 1.Problemet me kompjuterin                                                                                                                            | 5  |
|                          | 2.Kushtet e rrëmujshme                                                                                                                                | 22 |

|  |                        |    |
|--|------------------------|----|
|  | 3.Situatat e panjohura | 21 |
|  | 4.Divorci i prindërve  | 4  |

Një numër prej 600 studentësh nga Universiteti European i Tiranës dhe Fakulteti i Shkencave Sociale të Universitetit të Tiranës, në Shqipëri, morën pjesë në këtë studim. Pjesëmarrësit varionin nga mosha 17 deri në 37 vjet, ku mosha mesatare e kampionit pjesëmarrës ishte  $M = 20.4$  vjet ( $St=2.02$ ). 420 studentë nga 600 në total ishin femra. Studentët sipas vitit akademik të studimit ishin përkatësisht: 200 studentë në vitin e parë, 200 studentë në vitin e dytë dhe 200 studentë në vitin e tretë. Origjina e pjesëmarrësve e pasqyruar në tabelë konsistonte në 503 studentë nga qyteti dhe 97 studentë nga fshati. Përsa i përket statusit të tyre të jetesës, 33 studentë jetonin vetëm, 205 studentë jetonin me shokun ose shoqen e dhomës, 362 studentë jetonin me prindërit ose me antarë të tjerë të familjes. 54 studentë mbështeteshin finaciarisht me burse sociale, 474 ishin me mbështetje të plotë nga familja dhe 72 prej tyre ishin me vetëfinancim. Tek studentët të ndarë sipas disiplinave të studimit, përqindjen më të madhe e zinin studentët e Fakultetit të Shkencave Sociale 341 studentë, 218 studentë studionin pranë Fakultetit Ekonomik dhe 41 studentë pranë Fakultetit Juridik. Përsa i përket statusit të tyre të punësimit, 31 studentë kishin statusin e punësimit me kohë të plotë, 91 studentë punonin me kohë të pjesshme dhe 477 studentë ishin të papunë.

Tabela 3

Të dhëna demografike të pjesëmarrësve në studim

| Variabli | N   | %  |
|----------|-----|----|
| Shkolla  |     |    |
| Shtet    | 300 | 50 |

|                                                       |     |      |
|-------------------------------------------------------|-----|------|
| UET                                                   | 300 | 50   |
| Gjinia                                                |     |      |
| Mashkull                                              | 180 | 30   |
| Femër                                                 | 420 | 70   |
| Vendlindja                                            |     |      |
| Fshat                                                 | 97  | 16.2 |
| Qytet                                                 | 503 | 83.8 |
| Statusi i jetesës                                     |     |      |
| Jetoj vetëm                                           | 33  | 5.5  |
| Jetoj me shokun/shoqen e dhomës                       | 205 | 34.2 |
| Jetoj me prindërit ose me antarë të tjerë të familjes | 362 | 60.3 |
| Statusi i mbështetjes financiare                      |     |      |
| Me bursë sociale                                      | 54  | 9.0  |
| Me mbështetje të plotë nga familja                    | 474 | 79.0 |
| Vetëfinancim                                          | 72  | 12.0 |
| Viti i studimeve                                      |     |      |
| Viti i parë                                           | 200 | 33.3 |
| Viti i dytë                                           | 200 | 33.3 |
| Viti i tretë                                          | 200 | 33.3 |
| Fakulteti ku studioni                                 |     |      |
| Fakulteti i Shkencave Sociale                         | 341 | 56.8 |
| Fakulteti Ekonomik                                    | 218 | 36.3 |
| Fakulteti Juridik                                     | 41  | 6.8  |

|                          |     |      |
|--------------------------|-----|------|
| Statusi i punësimit      |     |      |
| Punë me kohë të plotë    | 31  | 5.2  |
| Punë me kohë të pjesshme | 91  | 15.2 |
| I papunë                 | 477 | 79.5 |

Statistikat përshkruese përmbledhin të gjitha tendencat e përgjithshme mbi të dhënat e studimit. Vlera mesatare, gabimi standart i devijimit dhe shkalla e vlerës minimale dhe maksimale, përcaktojnë shpërndarjen e pikëve të stresit akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor dhe vetë-fikasitetit. Rezultatet dhe përqindjet tregojnë krahasimet se si rezultatet e njërit variabël ndikojnë në rezultatet e variablit tjetër. Analizimi i të dhënave përshkruese prezantohet nëpërmjet paraqitjes tabelare.

Tabela 4

Të dhëna përshkruese të studimit, karakteristikat e kampionit (variablat e vazhdueshëm)

| Variabli        | Vlera<br>mesatare | Standarti<br>i devijimit | Vlera<br>minimale | Vlera<br>maksimale |
|-----------------|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------|
| Nota mesatare   | 7.69              | 1.23                     | 4.00              | 10.00              |
| Stresi akademik | 2.94              | .72                      | 1.00              | 5.00               |

|                      |      |      |      |      |
|----------------------|------|------|------|------|
| Stresi interpersonal | 2.69 | .92  | 1.00 | 5.00 |
| Stresi intrapersonal | 2.81 | .91  | 1.00 | 5.00 |
| Stresi mjedisor      | 2.95 | 1.06 | 1.00 | 5.00 |
| Vetëefikasiteti      | 2.83 | .56  | 1.00 | 5.00 |
| Niveli i stresit     | 2.99 | .90  | 1.00 | 5.00 |

Tabela 4 prezanton karakteristikat e kampionit me të gjitha variablat e vazhdueshëm. Kjo tabelë tregon shkallën mesatare të nivelit të stresit të ndarë në katër kategoritë, ku vlera më e lartë mesatare prezantohet nga stresi mjedisor me vlerë mesatare  $M = 2.95$ , standarti i devijimit  $St = 1.06$  me shkallën e vlerësimit me vlerë minimale 1 dhe vlerë maksimale 5. Kjo vlerë ndiqet më pas nga stresi akademik, ku vlera e mesatare e shkallës së stresit që studentët kanë vetë-raportuar është  $M = 2.94$ , standarti i devijimit  $St = .72$  dhe vlera minimale 1 dhe vlera maksimale 5. Më pas vjen stresi intrapersonal me vlerë mesatare  $M = 2.81$ , standarti i devijimit  $St = .91$  me vlerë minimale 1 dhe vlerë maksimale 5. Në fund nga kategoria e stresit vjen dhe stresi interpersonal ku  $M = 2.69$ , standarti i devijimit  $St = .92$  me vlerë minimale 1 dhe vlerë maksimale 5. Shkalla e vetë-efikasitetit prezantohet me vlerë mesatare  $M = 2.83$  me standart devijimi  $St = .56$  me vlerë minimale 1 dhe vlerë maksimale 5. Nota mesatare e prezantuar me vetë-raportim nga studentët e të dyja universiteteve është 7.69 më standartin e devijimit  $St = 1.23$ , ku vlera minimale fillon nga 4 dhe vlera maksimale shkon deri në 10. Ndërsa pyetjes se duke ju referuar të gjitha burimeve të stresit mbi shkallën e stresit që përjetojnë studentët, niveli mesatar i stresit që studentët kanë vetëraportuar është  $M = 3.00$  me një standart devijimi  $St = .90$  duke iu referuar shkallës së vlerësimit me vlerë minimale nga 1 dhe me vlerë maksimale deri në 5.

*Të dhëna mbi marrëdhëniet për çdo kategori të stresit dhe performancës akademike*



Në përgjigje të pyetjes së parë kërkimore bazë, kërkuesi shkencor ekzaminoi marrëdhënien midis stresit dhe performancës akademike tek studentët. Kjo u realizua duke u dhënë përgjigje çdo nën-pyetjeje (ndihmëse) duke shqyrtuar marrëdhënien për çdo kategori të stresit dhe performancës akademike. Korrelacioni Pearson u përdor për të matur shkallën e fortësisë së marrëdhënieve midis variablave të pavarur dhe variablit të varur. Nota mesatare e semestrit të parë, me anë të së cilës u mat performanca akademike, varioi nga nota 5 deri në notën 10 me një notë mesatare ( $M = 7.69$ ).

Tabela 5

Lidhja statistikore (Pearson correlation) midis stresit akademik, stresit interpersonal, stresit intrapersonal, stresit mjedisor dhe performancës akademike

| Variablat   | Stresi       | Stresi          | Stresi          | Stresi     |
|-------------|--------------|-----------------|-----------------|------------|
|             | Akademik     | Interpersonal   | Intrapersonal   | Mjedisor   |
| Performanca |              |                 |                 |            |
| Akademike   | $r = -.10^*$ | $r = -.12^{**}$ | $r = -.14^{**}$ | $r = .001$ |

*Shenim:*  $^*p < .05$ ,  $^{**}p < .01$ ,  $^{***}p < .001$ .

Tabela 5 tregon korrelacionin Pearson midis variablave të pavarur të stresit akademik, stresit interpersonal, stresit intrapersonal, stresit mjedisor dhe variablit të varur, performancës akademike.

Në përgjigje të nën-pyetjes së parë kërkimore, se cila është marrëdhënia midis stresit akademik dhe performancës akademike, rezultatet tregojnë se marrëdhënia midis stresit akademik dhe performancës akademike është negative dhe statistikisht domethënëse ( $r = -.10, p < .05$ ). Rritja e stresit akademik shoqërohet me uljen e performancës akademike. Megjithatë dhe pse lidhja midis dy variablave është statistikisht domethënëse, përsëri kjo lidhje është e dobët.

Ndërsa në përgjigje të nën-pyetjes së dytë kërkimore, se cila është marrëdhënia midis stresit interpersonal dhe performancës akademike, referuar rezultateve kjo marrëdhënie është negative dhe statistikisht domethënëse ( $r = -.12, p < .01$ ). Lidhja midis këtyre dy variablave është statistikisht domethënëse dhe duke iu referuar të dhënave mund të themi se fortësia e lidhjes së tyre është mesatare. Rritja e stresit interpersonal shoqërohet me uljen e performancës akademike. Po kështu në përgjigje të nën-pyetjes së tretë kërkimore, se cila është marrëdhënia midis stresit intrapersonal dhe performancës akademike, korrelacioni (Pearson) midis stresit intrapersonal dhe performancës akademike, tregon se marrëdhënia është negative dhe statistikisht domethënëse ( $r = -.14, p < .01$ ). Lidhja midis këtyre dy variablave është statistikisht domethënëse dhe duke iu referuar të dhënave mund të themi se fortësia e lidhjes së tyre është mesatare. Rritja e stresit intrapersonal shoqërohet me uljen e performancës akademike.

Ndërsa në përgjigje të nën-pyetjes së katërt kërkimore, se cila është marrëdhënia midis stresit mjedisor dhe performancës akademike, korrelacioni Pearson midis stresit mjedisor dhe performancës akademike, tregon se marrëdhënia nuk është statistikisht domethënëse ( $r = .971$ ). Rezultatet arrijnë në konkluzionin se stresi mjedisor dhe performanca akademike nuk lidhen me

njëra-tjetren. Të dhënat tregojnë se 0% e variancës së performancës akademike mund të parashikohet në bazë të stresit mjedisor ( $R^2 = .00$ ).

*Të dhëna mbi marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike*

Në përgjigje të pyetjes së dytë bazë kërkimore, kërkuesi shkencor ekzaminoi marrëdhënien midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike. Korrelacioni Pearson u përdor për të matur shkallën e fortësisë së marrëdhënieve midis variablit të pavarur (vetë-efikasitetit) dhe variablit të varur (performancës akademike).

Tabela 6

Lidhja statistikore (Pearson correlation) midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike

|          |   |             |                |
|----------|---|-------------|----------------|
| Variabli | I | Vetë-       |                |
| pavarur  |   | efikasiteti |                |
| Variabli | I | Performanca | $r=0.318^{**}$ |
| varur    |   | akademike   |                |

*Shenim:*  $*p < .05$ ,  $**p < .01$ ,  $***p < .001$

Tabela 6 tregon korrelacionin Pearson midis variablit të pavarur, vetë-efikasitetit dhe variablit të varur, performancës akademike. Rezultatet tregojnë se marrëdhënia është pozitive dhe statistikisht domethënëse ( $r = .318$ ,  $p < .01$ ). Lidhja midis dy variablave është statistikisht domethënëse dhe duke iu referuar të dhënave mund të themi se lidhja është e fortë.

*Të dhëna mbi impaktin e stresit akademik në raport me tre kategoritë e tjera të stresit dhe vetë-efikasitetit, tek performanca akademike.*

Në përgjigje të pyetjes së tretë bazë kërkimore, se nëse krahasojmë katër kategoritë e stresit dhe vetë-efikasitetin, cili ka ndikim më të madh tek performanca akademike, u përdor metoda e

regresionit, për të parë se cila nga katër kategoritë e stresit, dhe vetë-efikasiteti kishte impakt më të madh tek performanca akademike.

Tabela 7

Lidhja statistikore (regresion) midis stresit akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor, vetë-efikasitetit dhe performancës akademike.

| Model                | Unstandardized Coefficients |            | T      | Sig.  |
|----------------------|-----------------------------|------------|--------|-------|
|                      | B                           | Std. Error |        |       |
| (Constant)           | 6,037                       | 0,344      | 17,532 | 0     |
| Stresi akademik      | -0,046                      | 0,102      | -0,449 | 0,653 |
| Stresi interpersonal | -0,085                      | 0,076      | -1,123 | 0,262 |
| Stresi intrapersonal | -0,16                       | 0,077      | -2,077 | 0,038 |
| Vetë-efikasiteti     | 0,65                        | 0,086      | 7,575  | 0     |

a. Variabli i varur: Nota mesatare

b.  $R^2 = 13\%$

Tabela 7 tregon nëse stresi akademik ka më tepër epërsi në raport me tre kategoritë e tjera të stresit dhe vetë-efikasitetit, tek performanca akademike. Meqënëse nga vlerat paraprake të

dhënat mbi stresin mjedisor rezultuan me efekt 0, atëherë ky variabël nuk është statistikisht domethënës dhe nuk është marrë në konsideratë në regresion. Stresi akademik i pasqyruar me vlerën -.0046 tregon se me rritjen e stresit akademik me një njësi, nota mesatare ulet me një vlerë 0.05 afërsisht. Pra marrëdhënia midis dy variablave nuk është statistikisht domethënëse ( $p = .653$ ). Ndërsa me ndryshimin e stresit interpersonal për një njësi, nota mesatare ulet me një vlerë 0.09, ( $p = 0.26$ ), marrëdhënia midis dy variablave nuk është statistikisht domethënëse. Me rritjen e stresit intrapersonal me një njësi, nota mesatare ulet me një vlerë 0.016, ( $p = 0.04$ ), marrëdhënia është statistikisht domethënëse. Ndërsa me rritjen e vetë-efikasitetit me një njësi, nota mesatare rritet me vlerën prej 0.65 njësi ( $p < 0.01$ ). Nga të dhënat rezulton se vetëm *stresi intrapersonal* dhe *vetë-efikasiteti* kanë impakt tek performanca akademike, ndryshe nga tre kategoritë e tjera të stresit nga ku vetë-efikasiteti ka një impakt më të fortë mbi performancën akademike, duke luajtur kështu një rol më të rëndësishëm në shpjegimin e notës mesatare të studentëve. Nëpërmjet aplikimit të metodës së regresionit ne kemi arritur të identifikojmë se vetëm 13 % të variancës së variablit të varur (performancës akademike), shpjegojnë variablat e pavarur, ku  $R^2 = 0.13$ . Stresi akademik, stresi interpersonal dhe stresi mjedisor nuk kanë efekt statistikisht domethënës në performancën akademike. Stresi intrapersonal dhe Vetë-efikasiteti kanë efekt statistikisht domethënës në rezultatet akademike. ( $b = .65$ ,  $p < 0.001$ ). Sa më i lartë niveli i vetë-efikasitetit, aq më të larta rezultatet akademike. Po kështu dhe stresi intrapersonal ka efekt statistikisht domethënës tek performanca akademike ( $b = -0.16$ ,  $p < 0.05$ ). Sa më i lartë niveli i stresit intrapersonal aq më e ulët është performanca akademike.

Rezultatet e mësipërme qëndrojnë edhe pasi u morën në konsideratë karakteristikat demografike, si mosha, gjinia, vendlindja, statusi i jetesës, statusi i mbështetjes financiare, viti i studimeve, fakulteti dhe statusi i punësimit.

Tabela 8

Lidhja statistikore (regresion) midis të dhënave demografike dhe performancës akademike

| Model                            | Unstandardized Coefficients |            | T      | Sig  |
|----------------------------------|-----------------------------|------------|--------|------|
|                                  | B                           | Std. Error |        |      |
| (Constant)                       | 5,079                       | ,722       | 7,037  | 0,00 |
| Mosha                            | -,026                       | ,027       | -,984  | ,326 |
| Gjinia                           | ,717                        | ,114       | 6,295  | ,000 |
| Vendlindja                       | -,055                       | ,129       | -,429  | ,668 |
| Statusi i jetesës                | ,116                        | ,079       | 1,465  | ,143 |
| Statusi i mbështetjes financiare | -,107                       | ,105       | -1,016 | ,310 |
| Viti i studimeve                 | ,136                        | ,067       | 2,018  | ,044 |
| Fakulteti ku ju studioni         | ,164                        | ,081       | 2,032  | ,043 |
| Statusi i punesimit              | ,025                        | ,013       | 1,977  | ,049 |
| Stresi akademik                  | -,126                       | ,100       | -1,266 | ,206 |
| Stres interpersonal              | -,017                       | ,074       | -,228  | ,820 |
| Stres intrapersonal              | -,148                       | ,075       | -1,979 | ,048 |
| Veteefikasiteti                  | ,640                        | ,084       | 7,648  | ,000 |

a.Variabli i varur: Nota mesatare

b. $R^2 = 20.4\%$

Tabela 8 tregon efektin e të dhënave demografike të përdorura në këtë studim tek performanca akademike. Për të parë marrëdhënien midis të dhënave variabla të kontrollit (gjinisë, moshës, vendlindjes, statusit të jetesës, statusit të mbështetjes financiare, vitit të studimeve, fakultetit, statusit të punësimit) dhe performancës akademike, u përdor metoda e regresionit. Edhe pasi u morën në konsideratë të dhënat mbështetëse, rezultoi se vetëm gjinia ka efekt statistikisht domethënës në performancën akademike ( $b = .73, p < .001$ ), krahasuar me meshkujt, femrat kanë rezultate më të larta akademike. Viti i studimeve ( $b = .14, p < .001$ ) dhe fakulteti ( $b = .17, p < .001$ ) rezultuan gjithashtu në një marrëdhënie statistikisht domethënëse me performancën akademike, por në kufijtë e një lidhjeje shumë të dobët.

*Të dhëna mbi marrëdhëniet midis pyetjeve për çdo kategori të stresit të cilat afektonin më shumë performancën akademike*

Me qëllim që të shohim dhe kuptojmë rëndësinë e secilit faktor brenda çdo kategorie të stresit duke mos e trajtuar stresin vetëm si një koncept njëdimensional, më poshtë prezantohen të dhëna mbi marrëdhëniet midis pyetjeve për çdo kategori të stresit, të cilat afektonin më shumë performancën akademike. Këto të dhëna na japin mundësinë të shikojmë dimensione të ndryshme të ndikimit të stresit tek performanca akademike.

Tabela 9

Lidhja statistikore Pearson Correlation midis variablit të pavarur (pyetjet e kategorizuara të stresi akademik të cilat afektonin më shumë performancën akademike) dhe variablit të varur (performancës akademike).

|  | <b>Faktorët e kategorizuar të stresi akademik</b> |                           |                       |                      |                      |                  |                |
|--|---------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|------------------|----------------|
|  | Fillimi i studimeve universitare                  | Shqetësohe m nga rritja e | Ndiej se ekziston një | Jam i/e pakënaqur me | Ndihem nervoz kur më | Ndjej se tekstet | Humbja e shumë |

|                     | me ka shkaktuar vështirësi në përshtatje | detyrimeve akademike për çdo vit shkollor | diferencë e madhe midis rezultateve të mia të tanishme në universitet dhe atyre të shkollës së mesme | rezultatet e testeve (provimeve) të fundit, janë të ulta në raport me pritshmëritë e mia | duhet të bëj prezanti me të detyrave para klasës | që na rekomandohen nga pedagogët janë të mbingarkuara | orëve të mësimi më bën që të mos ndjek ritmin e shokëve të klasës |
|---------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Pearson Correlation | -,331**                                  | -,123**                                   | -,258**                                                                                              | -,261**                                                                                  | -,199**                                          | -,10*                                                 | -,10*                                                             |
| Sig. tailed)        | ,000                                     | ,002                                      | ,000                                                                                                 | ,000                                                                                     | ,000                                             | ,018                                                  | ,013                                                              |

Për të parë se cili faktor që shkaktonte stres, afektonte më shumë performancën akademike brenda kategorisë së stresit akademik, u përdor Pearson Korrelation. Tabela 9 tregon të dhënat se nga 21 faktorë të renditur brenda kategorisë së stresit akademik, vetëm 7 prej tyre shkaktonte stres duke patur më shumë ndikim mbi performancën akademike. *Fillimi i studimeve universitare më ka shkaktuar vështirësi në përshtatje, ku  $r = -.33, p < .001$ ; Shqetësohem nga rritja e detyrimeve akademike për çdo vit shkollor  $r = -.12, p < .01$ ; Ndiej se ekziston një diferencë e madhe midis rezultateve të mia të tanishme në universitet dhe atyre të shkollës së mesme,  $r = -.25, p < .001$ ; Jam i/e pakënaqur me rezultatet e testeve (provimeve) të fundit, janë të ulta në raport me pritshmëritë e mia  $r = -.26, p < .001$ ; Ndihej nervoz kur më duhet të bëj prezantime të detyrave para klasës  $r = -.20, p < .001$ ; Humbja e shumë orëve të mësimi më bën që të mos ndjek ritmin e shokëve të klasës,  $r = -.10, p < .01$ ; Ndiej se tekstet që na rekomandohen nga pedagogët janë të mbingarkuara  $r = -.10, p < .05$ .*



Tabela 10

Lidhja statistikore Pearson Correlation midis variablit të pavarur (pyetjet e kategorizuara te stresi interpersonal të cilat afektonin më shumë performancën akademike) dhe variablit të varur (performancës akademike).

|                     | <b>Faktorët e kategorizuar te stresi interpersonal</b>                        |                                                                                       |                                                                                                  |                                                                                                                 |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | Më shkaktojnë stres prindërit me kërkesat e tyre për arritjet e mia akademike | Ndjej se që kur kam filluar shkollën e lartë aktivitetet e mia sociale kanë ndryshuar | Konfliktet e ndryshme me shokun/shoqen e dhomës vazhdimisht më irritojnë dhe më shkaktojnë stres | Puna me njerëz të panjohur më bën të ndjehem i pasigurt për t'u shprehur dhe integruar plotësisht brenda grupit |
| Pearson Correlation | -,155**                                                                       | -,108**                                                                               | -,166*                                                                                           | -,157**                                                                                                         |
| Sig. (2-tailed)     | ,000                                                                          | ,008                                                                                  | ,013                                                                                             | ,000                                                                                                            |

Për të parë se cili faktor që shkaktonte stres, afektonte më shumë performancën akademike brenda kategorisë së stresit interpersonal, u përdor Pearson Korrelation. Tabela 10 tregon të dhënat se nga 6 faktorë të renditur brenda kategorisë së stresit interpersonal vetëm 4 prej tyre shkaktonin stres duke patur më shumë ndikim mbi performancën akademike. *Më shkaktojnë stres prindërit me kërkesat e tyre për arritjet e mia ku  $r = -.15$  dhe  $p < .001$ ; Ndjej se që kur kam filluar shkollën e lartë aktivitetet e mia sociale kanë ndryshuar, (p.sh, dal më shumë me shoqërinë, harxhoj më shumë kohë për njohje të reja)  $r = -.11$   $p < .001$ ; Konfliktet e ndryshme me shokun/shoqen e dhomës vazhdimisht më irritojnë dhe më shkaktojnë stres,  $r = -.17$ ,  $p < .01$ ; Puna me njerëz të panjohur më bën të ndjehem i pasigurt për t'u shprehur dhe integruar plotësisht brenda grupit ku  $r = -.16$   $p < .01$ .*

Tabela 11

Lidhja statistikore Pearson Correlation midis variablit të pavarur (pyetjet e kategorizuara te stresi intrapersonal të cilat afektonin më shumë performancën akademike) dhe variablit të varur (performancës akademike).

|                     | <b>Faktorët e kategorizuar te stresi intrapersonal</b>                                                                                                                  |                                                                                                                     |                                                                                                 |                                                                  |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
|                     | Nuk fle mjaftueshëm pasi shqetësohem (për shkak të përmbushjes së detyrimeve të mia akademike, aktiviteteve sociale me shokët, mungesës së menaxhimit të mirë të kohës) | Ndjej se nuk jam i aftë të përshtas dhe programoj efektivisht kohën time të aktiviteteve mësimore dhe atyre sociale | Përshtatja me mjedisin dhe jetën e re në universitet pas largimit nga familja më shkakton stres | Kam vështirësi në ruajtjen e një regjimi të rregullt të ushqimit |
| Pearson Correlation | -,162**                                                                                                                                                                 | -,204**                                                                                                             | -,193**                                                                                         | -,103*                                                           |
| Sig. (2-tailed)     | ,000                                                                                                                                                                    | ,000                                                                                                                | ,006                                                                                            | ,000                                                             |

Për të parë se cili faktor që shkaktonte stres, afektonte më shumë performancën akademike brenda kategorisë së stresit intrapersonal, u përdor Pearson Korrelation. Tabela 11 tregon të dhënat se nga 10 faktorë të renditur brenda kategorisë së stresit intrapersonal vetëm 4 prej tyre shkaktonin stres duke patur më shumë ndikim mbi performancën akademike. *Nuk fle mjaftueshëm pasi shqetësohem (për shkak të përmbushjes së detyrimeve të mia akademike, aktiviteteve sociale me shokët, mungesës së menaxhimit të mirë të kohës)* ku  $r = -.16$  dhe  $p < 0.01$ ; *Ndjej se nuk jam i aftë të përshtas dhe programoj efektivisht kohën time të aktiviteteve mësimore dhe atyre sociale* ku  $r = -.20$  dhe  $p < .001$ ; *Përshtatja me mjedisin dhe jetën e re në*

universitet pas largimit nga familja më shkakton stres ku  $r = -.19$  dhe  $p < .01$ ; Kam vështirësi në ruajtjen e një regjimi të rregullt të të ngrënit ku  $r = -.10$  dhe  $p < .01$ .

Tabela 12

Lidhja statistikore Pearson Correlation midis variablit të pavarur (pyetjet e kategorizuara te stresi mjedisor, të cilat afektonin më shumë performancën akademike) dhe variablit të varur (performancës akademike).

|                     | <b>Faktorët e kategorizuar te stresi mjedisor</b>    |                                                       |                                                                                       |                                                                                     |
|---------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | Divorci i prindërve të mi më bën të ndjem i pasigurt | Problemet me kompjuterin më stresojnë dhe tensionojnë | Të jetuarit në kushte të rrëmujshme më shkakton stres dhe shpërqëndrim në përgjithësi | Të gjendurit në situata të panjohura më bën të përjetoj gjendje ankthi dhe tensioni |
| Pearson Correlation | -0,029                                               | 0,048                                                 | 0,02                                                                                  | -0,069                                                                              |
| Sig. (2-tailed)     | 0,869                                                | 0,239                                                 | 0,63                                                                                  | 0,09                                                                                |

Për të parë se cili faktor që shkaktonte stres, afektonte më shumë performancën akademike brenda kategorisë së stresit mjedisor, u përdor Pearson Korrelation. Tabela 12 tregon të dhënat se nga 4 faktorë të renditur brenda kategorisë së stresit mjedisor asnjë prej tyre nuk shkaktonte stres duke influencuar performancën akademike. *Divorci i prindërve të mi më bën të ndjem i pasigurt* ku  $r = -.03$  dhe  $p < 0.01$ , *Problemet me kompjuterin më stresojnë dhe tensionojnë* ku  $r = .048$  dhe  $p < 0.01$ , *Të jetuarit në kushte të rrëmujshme më shkakton stres dhe shpërqëndrim në*

*përgjithësi ku  $r = .02$  dhe  $p < .05$ , Të gjendurit në situata të panjohura më bën të përjetoj gjendje ankthi dhe tensioni ku  $r = -.07$  dhe  $p < .05$*

*Të dhëna plotësuese rreth marrëdhënies midis gjinisë, vitit të studimeve dhe stresit*

Tabela 13

Lidhja statistikore T-Test midis meshkujve dhe femrave mbi nivelin mesatar të stresit akademik, interpersonal, intrapersonal dhe mjedisor.

| Gjinia               |          | N   | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean | Mean Difference |
|----------------------|----------|-----|--------|----------------|-----------------|-----------------|
| Stresi akademik      | Mashkull | 180 | 2,7171 | ,75160         | ,05602          | -,32127         |
|                      | Femer    | 420 | 3,0383 | ,71380         | ,03483          | -,32127         |
| Stresi interpersonal | Mashkull | 180 | 2,5379 | ,89063         | ,06638          | -,21407         |
|                      | Femer    | 420 | 2,7519 | ,93240         | ,04550          |                 |
| Stresi intrapersonal | Mashkull | 180 | 2,6030 | ,91936         | ,06852          | -,29659         |
|                      | Femer    | 420 | 2,8996 | ,90654         | ,04423          |                 |
| Stresi mjedisor      | Mashkull | 180 | 2,5065 | 1,01205        | ,07543          | -,64253         |
|                      | Femer    | 420 | 3,1490 | 1,03169        | ,05034          |                 |

Për të parë nivelin mesatar të stresit akademik, interpersonal, intrapersonal dhe atij mjedisor, midis femrave dhe meshkujve, ku numri i femrave ishte  $N = 420$  dhe numri i meshkujve  $N = 180$ , u realizua një T-Test, nga ku rezultatet për stresin akademik në raport me gjininë, treguan se krahasuar me meshkujt ( $M = 2.72$ ,  $SD = .75$ ), femrat ( $M = 3.04$ ,  $SD = .71$ ) raportuan nivel më të lartë stresi akademik.

Ndërsa rezultatet për stresin interpersonal treguan se meshkujt raportuan stres interpersonal në vlerat ( $M = 2.53$   $SD = .89$ ) dhe femrat ( $M = 2.75$   $SD = .93$ ). Vlera mesatare e stresit interpersonal që përjetojnë femrat është më e madhe se tek meshkujt. Diferenca mesatare midis tyre është  $-0.22$ .

Rezultatet në lidhje me stresin intrapersonal treguan se meshkujt raportuan stres intrapersonal në vlerat ( $M = 2.60$   $SD = .91$ ) dhe femrat ( $M = 2.89$   $SD = .90$ ). Vlera mesatare e stresit intrapersonal që përjetojnë femrat është më e madhe se tek meshkujt. Diferenca mesatare midis tyre është  $-0.29$ .

Ndërsa rezultatet për stresin mjedisor treguan se meshkujt raportuan stres mjedisor në vlerat ( $M = 2.50$   $SD = 1.01$ ) dhe femrat ( $M = 3.14$   $SD = 1.03$ ). Vlera mesatare e stresit akademik që përjetojnë femrat është më e madhe se tek meshkujt. Diferenca midis tyre është  $-0.64$ .

Tabela 14

Lidhja statistikore Anova midis vitit të studimit dhe nivelit të stresit akademik

Stresi akademik

| (I) Viti i studimeve<br>(J) Viti i studimeve | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|----------------------------------------------|-----------------------|------------|------|
|----------------------------------------------|-----------------------|------------|------|

|              |              |          |        |      |
|--------------|--------------|----------|--------|------|
| Viti i parë  | Viti i dytë  | -,38835* | ,07166 | ,000 |
|              | Viti i tretë | -,40525* | ,07166 | ,000 |
| Viti i dytë  | Viti i parë  | ,38835*  | ,07166 | ,000 |
|              | Viti i tretë | -,01690  | ,07166 | ,970 |
| Viti i tretë | Viti i parë  | ,40525*  | ,07166 | ,000 |
|              | Viti i dytë  | ,01690   | ,07166 | ,970 |

Për të parë kategorinë e stresit që përjetojnë më shumë stres studentët sipas vitit të studimit, u përdor metoda e Anovës nga ku rezultatet treguan se studentët e vitit të parë raportuan nivel më të ulët të stresit akademik krahasuar me studentët e vitit të dytë; diferenca është  $-.39, p < .001$ . Në mënyrë të ngjashme, studentët e vitit të parë raportuan nivel më të ulët të stresit akademik krahasuar dhe me studentët e vitit të tretë; diferenca është  $-.40, p < .001$ . Studentët e vitit të dytë dhe vitit të tretë raportuan një nivel të ngjashëm të stresit akademik; diferenca është rreth  $.02$ .

Tabela 15

Lidhja statistikore Anova midis vitit të studimit dhe nivelit të stresit interpersonal.

Stresi interpersonal

| (I) Viti i studimeve | (J) Viti i studimeve | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|----------------------|----------------------|-----------------------|------------|------|
|----------------------|----------------------|-----------------------|------------|------|

|              |              |          |        |      |
|--------------|--------------|----------|--------|------|
|              | Viti i dytë  | -,25558* | ,09199 | ,016 |
| Viti i parë  | Viti i tretë | -,17433  | ,09199 | ,141 |
| Viti i dytë  | Viti i parë  | ,25558*  | ,09199 | ,016 |
|              | Viti i tretë | ,08125   | ,09199 | ,651 |
| Viti i tretë | Viti i parë  | ,17433   | ,09199 | ,141 |
|              | Viti i dytë  | -,08125  | ,09199 | ,651 |

Nga të dhënat duke marrë në konsideratë stresin interpersonal në raport me nivelin e studimeve rezultoi se studentët e vitit të parë raportuan nivel më të ulët të stresit interpersonal krahasuar me studentët e vitit të dytë; diferenca është .25,  $p < .05$ . Diferencat e tjera nuk ishin statistikisht domethënëse.

Tabela 16

Lidhja statistikore Anova midis vitit të studimit dhe nivelit të stresit intrapersonal

Stresi intrapersonal

| (I) Viti i (J) Viti i |           |                       |      |
|-----------------------|-----------|-----------------------|------|
| studimeve             | studimeve | Mean Difference (I-J) | Sig. |
|                       |           |                       |      |

|              |              |          |        |      |
|--------------|--------------|----------|--------|------|
| Viti i parë  | Viti i dytë  | -,13163  | ,09170 | ,323 |
|              | Viti i tretë | -,21615* | ,09170 | ,049 |
| Viti i dytë  | Viti i parë  | ,13163   | ,09170 | ,323 |
|              | Viti i tretë | -,08452  | ,09170 | ,627 |
| Viti i tretë | Viti i parë  | ,21615*  | ,09170 | ,049 |
|              | Viti i dytë  | ,08452   | ,09170 | ,627 |

Studentët e vitit të parë raportuan nivel më të ulët të stresit intrapersonal krahasuar me studentët e vitit të tretë; diferenca është .21,  $p = .49$ . Diferencat e tjera nuk ishin statistikisht domethënëse.

Tabela 17

Lidhja statistikore Anova midis vitit të studimit dhe nivelit të stresit mjedisor

Stresi mjedisor

| (I) Viti i studimeve | (J) Viti i studimeve | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|----------------------|----------------------|-----------------------|------------|------|
| Viti i parë          | Viti i dytë          | -,53208*              | ,10429     | ,000 |
|                      | Viti i tretë         | -,43292*              | ,10429     | ,000 |



|              |              |         |        |      |
|--------------|--------------|---------|--------|------|
| Viti i dytë  | Viti i parë  | ,53208* | ,10429 | ,000 |
|              | Viti i tretë | ,09917  | ,10429 | ,608 |
| Viti i tretë | Viti i parë  | ,43292* | ,10429 | ,000 |
|              | Viti i dytë  | -,09917 | ,10429 | ,608 |

Studentët e vitit të parë raportuan nivel më të ulët të stresit mjedisor krahasuar me studentët e vitit të dytë; diferenca është .53,  $p < .001$ . Studentët e vitit të parë raportuan nivel më të ulët të stresit mjedisor krahasuar me studentët e vitit të tretë; diferenca është .43;  $p < .001$ . Diferenca midis studentëve të vitit të dytë dhe të tretë nuk ishte statistikisht domethënëse.

### 3.2.Vështrime të hulumtuesit dhe lidhja me studime të mëparshme

#### *Perceptimi i stresorëve personalë dhe akademikë*

Ky studim merr në konsideratë shqyrtimin më të gjerë të stresit duke mos u kufizuar vetëm tek stresi akademik, por duke u përqëndruar dhe tek faktorët që shkaktojnë stres interpersonal, intrapersonal dhe mjedisor, tek studentët e dy prej universiteteve më të mëdha në Tiranë. Studentë këta të viteve dhe programeve të ndryshme të studimit, si një evidencë shtesë kjo për të treguar se kategoria e stresorëve personalë dhe akademikë të raportuar, përbëjnë grupin e faktorëve kryesorë që stresojnë këta studentë.

Nga aplikimi i pyetjes së hapur mbi raportimin e burimeve që shkaktonin stres tek studentët e Universitetit Europian të Tiranës dhe Fakulteti i Shkencave Sociale (Universiteti i Tiranës) pjesmarrës në studimin pilot, brenda kategorisë së faktorëve interpersonalë studentët renditën

stresin që buronte nga ndryshimet që kishin ndodhur në aktivitetet sociale me fillimin e studimeve të larta, ndërkohë që tek studentët të cilët jetonin me shokun/shoqen e dhomës, marrëdhëniet konfliktuale midis tyre përbënin një burim serioz stresi tek ata. Burime stresi këto të evidentuara dhe nga Plant et al. (2005). Përfshirja në aktivitete të ndryshme me njerëz të panjohur si dhe presioni i vazhdueshëm nga prindërit mbi pritshmëritë e tyre mbi rezultatet në shkollë, u renditën si burime të tjera stresi të pasuara dhe nga konfliktet në marrëdhëniet e tyre personale si dhe konfliktet familjare, të cilat linin gjurmë tek ata duke i bërë të përjetonin nivele të larta stresi. Rezultate të ngjashme këto të cilat i gjejmë dhe tek Hudd et al. (2000).

Ndryshimet në regjimin e të ushqyerit dhe të fjeturit si dy burime të tjera të raportuara në kategorinë e stresorëve intrapersonalë, i shoqëronin shpesh gjatë jetës së tyre studentore, njëkohësisht dhe përshtatja me mjedisin e ri dhe jetesa tashmë larg familjes, u raportuan si burime stresi brenda kësaj kategorie. Të njëjtat burime janë evidentuar të shkaktojnë stres tek studentët dhe tek studimet e realizuara nga (Misra & Mckean, 2000; Negga et al. 2007). Situatat e vështira financiare familjare, reflektohen dukshëm si vështirësi tek studentët si dhe mungesa e aftësive për të menaxhuar efektivisht kohën, janë evidentuar si burime stresi që shkaktojnë stres tek ata. Kjo e fundit dhe për shkak të mungesës së praktikave ndihmuese që orientojnë studentët drejt një menaxhimi të sukseshëm të kohës. Stresorë të njëjtë këta të renditur dhe nga (Negga et al. 2007). Tema të tilla si ato mbi përdorimin e alkolit apo substancave të tjera kimike, rastet e shtatzanive të padëshiruara si dhe humbja e një anëtarit të familjes, si burime stresi të raportuara nga studentët pjesëmarrës në studimin pilot, përbëjnë stresorë të cilët i gjejmë dhe në literaturë (Wilson & Yamnitz, 2007). Stresi mund të rritet nga pjesëmarrja në sjellje të rrezikshme, të zakonshme për shumë studentë (Kwan, Faulkner, Arbour-Nicitopoulos & Cairney, 2013). Për shembull, është zbuluar se studentët shfaqin norma të larta të përdorimit të alkoolit, (Moore-

Rodríguez et al. 2014) marrëdhënie seksuale të pambrojtura dhe duke eksperimentuar me substanca të ndryshme kimike (King, Vidourek & Singh, 2014). Në disa raste në literaturë përdorimi i alkolit apo duhanit tek studentët e gjejmë të argumentuar dhe si teknika ndihmuese për të reduktuar stresin që ata përjetojnë, por për të parë sa qëndron kjo tek popullata e studentëve shqiptarë, nevojitet ndërmarrja e studimeve të mëtejshme në këtë drejtim. Ndërkohë që rritja e numrit të studentëve të diplomuar, rrit edhe kërkesat në treg për punësim, ndaj natyrshëm, pasiguria se ku do të punësohen pas mbarimit të studimeve është raportuar si një tjetër faktor stresues.

Të folurit në publik si një praktikë e re kjo e integruar brenda sistemit arsimor të studimeve të larta duket se nuk është përvetësuar nga studentët pa lënë tek ata gjurmë duke raportuar prezantimin e detyrave para klasës si burim që shkaktonte stres tek ata. Po kështu dhe fillimi i studimeve të larta, një tjetër faktor stresues ky i raportuar shpesh nga literatura veçanërisht për studentët e vitit të parë është prezantuar dhe nga studentët në studimin pilot, si një faktor i rëndësishëm që kontribon në rritjen e nivelit të stresit tek ata (Ross et al. 1999). Përvoja e parë e ndjekjes së studimeve të larta e shoqëruar kjo dhe me rritje të detyrimeve akademike si dhe nota më të ulta në raport me pritshmëritë, dhe normalisht me diferencim herë pas herë të dukshëm nga rezultatet e mëparshme, raportohen si stresorë brenda kategorisë së stresit akademik. Të njëjtat rezultate janë raportuar dhe nga (Gigliotti, 1995).

Me rritjen e nivelit të studimeve rritet dhe shkalla e stresit që përjetojnë studentët si rezultat i afrimit të periudhës së diplomimit, ndaj dhe pritja për diplomim përbënte një tjetër stresor akademik për këta studentë. Debatet serioze me pedagogun, shpesh herë mosvlerësimet e duhura nga ata si dhe stilet e mërzitshme të disa prej tyre mund të argumentohen dhe si opionione deri

diku subjektive, u renditën si burime të tjera të cilat shkaktonin stres tek studentët. Faktorët e mësipërm akademikë që shkaktonin stres tek studentët e anketuar si dhe ata që i referoheshin konkurrencës në nota, mbingarkesës të afateve kohore të dorëzimit të detyrave, mbingarkesës mësimore dhe ankthit në lidhje me marrjen e provimeve i gjejmë të pranishëm dhe në studimet e realizuara nga (Beck et al. 1997; Robotham & Julian 2006; Misra et al. 2000).

Ndërsa duke iu referuar sërish faktorëve të stresit akademik në lidhje me mbingarkesën e teksteve që rekomandohen nga pedagogët, punësimit për të përballuar shpenzimet e shkollës si dhe vështirësive që studentët hasnin në përfshirjen në punën në grup, vijnë në përputhje dhe me raportimet e bëra në studimin (Goff, 2011), të realizuar me studentë të programit të infermierisë në një univerisitet në periferi të Karolinës së Veriut.

Ajo çfarë rezultoi e veçantë gjatë raportimit të stresorëve akademikë, dy prej tyre si: *zhurmat e tepërta gjatë orëve të mësimi dhe trajtimi si të vegjël nga disa pedagogë*, të rendituar si burime stresi tek studentët pjesmarrës në studimin pilot, nuk i kemi hasur në asnjë nga studimet apo kërkimet shkencore me fokus stresin tek studentët gjatë shfletimit të literaturës. Këta faktorë mund të argumentohen si specifikë për popullatën e studentëve të universitetit ku u realizua studimi jonë pilot.

Po kështu kategorinë e stresorëve të raportuar brenda stresit mjedisor si problemet me kompjuterin, të gjendurit në situata të panjohura si dhe të jetuarit në kushte të rrëmujshme apo nën kushtet e një divorci të prindërve të tyre, i gjejmë shpesh si burime stresi të raportuara nga studimi i realizuar nga Ross et al. (1999).

Ndërsa një sërë burimesh stresi të cilët i gjejmë shpesh në literaturë, jo domosdoshmërisht shkaktonin stres tek studentët e anketuar në studimin tonë. Kjo u evidentua si rezultat i faktit se

asnjë nga burimet e mëposhtme që vijnë nga literatura nuk u raportuan nga ata. Disa prej këtyre stresorëve akademikë dhe personalë mund të përmendim: krijimi i një marrëdhënieje të re romantike, arritjet e mëdha personale; përkeqësimi i shëndetit personal; thyerja e rregullave të ulta ligjore; ndryshimet në bësimin fetar; vdekja e një shoku/shoqeje; dëmtimet e rënda fizike; fejesa/martesa; ndryshimi i programit të studimit; transferimi nga një universitet tjetër; pushimet; të priturit për një kohë të gjatë në radhë; ndryshimet në mjedisin ku jeton; probleme me makinën; largimi nga puna; qëndrimi në pritje për shumë kohë (Ross et al. 1999; Misra et al. 2000; Sharma & Kaur, 2011).

#### *Marrëdhënia midis stresit akademik dhe performancës akademike*

Nën-hipoteza e parë shqyrtoi marrëdhënien midis stresit akademik dhe performancës akademike duke pohuar se ekzistonte një marrëdhënie negative midis tyre, ku shkalla e lartë e stresit akademik kishte impakt negativ tek performanca akademike. Rezultatet nga korrelacioni i këtyre dy variablave, na treguan se marrëdhënia midis stresit akademik (variablit të pavarur) dhe performancës akademike (variablit të varur) ishte negative dhe statistikisht domethënëse. Por edhe pse lidhja midis dy variablave rezultoi statistikisht domethënëse, përsëri ishte një lidhje e dobët referuar vlerave të koeficientit. Kështu që hipoteza e parë mund të themi se mori një konfirmim të pjesshëm. Si rrjedhojë studimi aktual evidentoi se stresi akademik parashikon në mënyrë të pjesshme performancën akademike, rezultat ky i konfirmuar dhe nga Richardson, Abraham dhe Bond, (2012).

Ekzistenca e një lidhjeje të dobët midis stresit akademik dhe performancës akademike tek kampioni i studentëve pjesmarrës, mund të argumentohet dhe me faktin se koha e mbledhjes së të dhënave, në fillimin e semestrit të dytë, përkon me periudhën kohore kur studentët ka të ngjarë të përjetojnë më pak stres sesa krahasuar me fundin e semestrit (Andrews & Wilding, 2004).

Nërsa, Fahrhan (2015) në një studim të ndërmarrë në universitetet private në Pakistan, evidentoi se nuk ekzistonte një marrëdhënie domethënëse ndërmjet stresit akademik dhe performancës akademike të studentëve. Rezultatet nënkuptonin se në përgjithësi, niveli i stresit rritej në fillim të semestrit të parë dhe ulej gjatë fundit të semestrit, për shkak se në fund të semestrit, studentët kishin fituar njohuri të caktuara mbi programin mësimor të përvetësuar gjatë gjithë semestrit. Von (2011) ka argumentuar gjithashtu se studentët ndihen më shumë në presion në çdo kurs, në fillim të semestrit të parë. Kjo duke argumentuar me faktin se studentët në fillim të studimeve nuk janë të vetëdijshëm për përmbajtjen e kursit dhe procedurat teknike të tij, duke u mbingarkuar më shumë dhe si rezultat duke rritur nivelin e stresit mbi ta. Ndërsa sa më shumë kohë kalon, aktivitetet akademike i gjejnë ata më të përshtatur duke u mësuar me ngarkesën e kursit dhe duke përvetësuar njohuritë bazë të kursit.

Por rezultatet e evidentuara në studimin tonë, mbi lidhjen e dobët negative midis stresit akademik dhe performancës akademike, nga ana tjetër, mund të interpretohen dhe si një funksionim dhe administrim shumë i mirë nga ana e dy Institucioneve të Arsimit të Lartë të përzgjedhura në këtë studim, i teknikave lehtësuese brenda të gjithë spektrit të aktiviteteve akademike, me qëllim përballimin me sukses të situatave stresante nga studentët e tyre, duke minimizuar kështu dhe mundësitë për ndikimin e këtyre situatave stresante negativisht tek performanca e tyre akademike.

Megjithatë, evidentimi i marrëdhënies negative midis stresit akademik dhe performancës akademike tek studentët e anketuar, në një shkallë më të moderuar se tre kategoritë e tjera të stresit, përsëri ngre nevojën e përqëndrimit të vëmendjes tek analizimi i çdo stresori të kategorizuar brenda stresit akademik. Për më tepër, performanca akademike dhe stresi akademik prezantohen nga literatura si një marrëdhënie ciklike, ku rritja e stresit akademik mund të ndikojë

negativisht performancën akademike dhe performanca e dobët akademike, pastaj kontribuon në rritjen e stresit (Dusselier et al. 2005). Ndaj ndërgjegjësimi për pasojat negative të stresit akademik dhe rëndësisë së ndërmarrjes së strategjive të menaxhimit të tij ngre nevojën për realizimin e studimeve të mëtejshme që studiojnë lidhjet midis stresorëve që përjetojnë studentët.

Rezultatet më të përforcuara se ato të evidentuara në studimin tonë, midis marrëdhënies së stresit akademik dhe performancës akademike, vijnë nga studimi i realizuar nga Akgun dhe Carrioci (2003), të cilët argumentuan se midis stresit akademik dhe performancës akademike ekzistonte një marrëdhënie negative, ku me rritjen e stresit akademik, rezultatet akademike të studentëve uleshin, duke prezantuar një lidhje të fortë midis dy variablave. Por ky studim përfshinte vetëm 141 pjesëmarrës dhe ekzaminonte stresin vetëm tek studentët e vitit të parë dhe jo tek të treja vitet ashtu si në studimin aktual. Po kështu dhe pse të dyja studimet kanë përdorur notën mesatare për të matur performancën akademike në të dyja studimet, në studimin aktual, studentët kanë vetë-raportuar notën mesatare, ndërsa në studimin e Akgun dhe Carrioci (2003) nota mesatare është marrë nëpërmjet të dhënave të siguruara nga institucioni ku është zhvilluar studimi.

Ndërkohë, studime të tjera nuk kanë evidentuar një lidhje midis stresit akademik dhe performancës akademike. Më konkretisht studimi i realizuar nga Goff (2011) mbi marrëdhënien që ekzistonte mbi stresorët akademikë dhe performancës akademike tek studentët e vitit të parë të programit të studimit të infermierisë në një univeristet në periferi të Karolinës së Veriut, tregoi se nuk ekzistonte asnjë marrëdhënie statistikisht domethënëse midis tyre. Kjo ndoshta dhe për faktin se studimi u realizua me një numër të vogël pjesëmarrësish prej 53 studentësh. Po kështu dhe në studimin e realizuar nga Anderson dhe Cole (1988) i cili kishte në fokus studimin e marrëdhënies midis faktorëve stresues brenda mjedisit akademik dhe ndikimit të tyre tek

performanca akademike tek studentët e një Univeristeti Teknologjik në Malajzi, rezultoi se nuk ekzistonte një marrëdhënie statistikisht domethënëse tek asnjë nga këta faktorë, me performancën akademike. Ky studim zbuloi se kjo lidhje ishte statistikisht domethënëse vetëm midis performancës akademike dhe semestrit të fundit të studimeve të studentëve.

Wong dhe Scott (2006) kanë argumentuar se stresi akademik është një fenomen i përhapur në të gjitha vendet, kulturat dhe grupet etnike dhe duhet të studiohet patjetër në kontekstin e tij. Ai është konceptuar si ndërveprimi, vlerësimi dhe reagimet fiziologjike dhe psikologjike që shfaqin studentët gjatë përballimit me stresorët që vijnë direkt nga mjedisi akademik (Lee & Larson, 2000). Ata po kështu kanë përcaktuar se stresorët akademike i referohen në përgjithësi të gjitha kërkesave të brendshme sociale brenda mjedisit akademik me të cilat përballlet një student duke u përpjekur të ruajë ekuilibrin e tij. Ai theksoi gjithashtu se ai përfshin ne vetvete ngjarje të natyrshme në jetën e një studenti duke ndikuar performancën e tyre akademike si dhe shëndetin e tyre. Por përkundër të gjitha burimeve të stresit në mjedisin akademik, e ardhmja e studentëve varet kryesisht nga performanca e tyre e lartë akademike. Sinha, Sharma dhe Nepal (2001) kanë vlerësuar se 10 deri 30 përqind e studentëve përjetojnë stres i cili afekton negativisht performancën e tyre akademike.

Gjithashtu është dokumentuar që stresi akademik ka efekte negative jo vetëm tek performanca akademike e studentëve, por edhe në mirëqënien e përgjithshme të tyre. Smith dhe Renk (2007) kanë përforcuar këtë fakt në studimin e tyre duke treguar se ekziston një lidhje pozitive midis stresit akademik, depresionit dhe sëmundjeve fizike, ku këto marrëdhënie zbuten në rastin e ofrimit të informacioneve mbështetëse. Po kështu, Lumley dhe Provenzano (2003) vijnë me të njëjtin argumentim se stresi akademik është e dokumentuar të ketë efekte negative jo vetëm në performancën akademike, por edhe tek mirëqënia psikosociale e studentëve, duke interferuar në



shumë aspekte të jetës së tyre si në proceset njohëse dhe sjelljet adaptive (sic është ajo e frekuentimit në klasë).

Edhe pse lidhja midis dy variablave të stresit akademik dhe performancës akademike në studimin tonë, nuk rezultoi si një lidhje e fortë përsëri fakti se ekzistonte një marrëdhënie statistiksht domethënëse negative midis tyre, lë hapësirë për diskutim në mënyrë më të detajuar të ndikimit të çdo faktori të klasifikuar brenda kategorisë së stresit akademik. Dziegielewski (2004) ka shfaqur interesin për të analizuar në mënyrë të detajuar gjithashtu një grup të veçantë stresorësh akademikë me të cilët përballen studentët në përgjithësi, të cilat çenojnë mirëqënien e tyre, duke minimizuar mundësitë për një përballim në mënyrë të sukseshme të tyre dhe si rrjedhojë duke afektuar performancën e tyre akademike.

Një analizë më e detajuar e çdo faktori të grupuar brenda secilës kategori të stresit, na jep më shumë informacion për të kuptuar, se cili nga këta faktorë është më i rëndësishëm në raport me performancën akademike. Ky informacion rezulton veçanërisht i vlefshëm për hartimin e programeve për reduktimin e stresit duke iu referuar burimeve më të rëndësishme (specifike) të stresit. Pra për të parë dhe kuptuar rëndësinë e secilit faktor brenda çdo kategorie të stresit, duke mos e trajtuar stresin vetëm si një koncept njëdimensional, kjo analizë të jep mundësinë të shikosh dimensione të ndryshme të stresit. Përshembull, duke iu referuar të dhënave midis stresit akademik dhe performancës akademike, stresi akademik mund të duket se në formë të përgjithësuar nuk mund të ketë një rol të rëndësishëm tek performanca akademike, por duke parë dhe analizuar në brendësi të faktorëve të grupuar brenda tij, dalin në pah stresorë të cilët kanë një rol më të madh në impaktin ndaj performancës akademike. Ndaj për këtë qëllim analiza e rezultateve të dala për çdo kategori të stresit do të shoqërohet dhe me diskutimin e të dhënave duke u ndalur tek sejcila prej tyre, për të parë marrëdhënien midis midis variablit të pavarur

(pyetjet e kategorizuara për çdo kategori të stresit të cilat afektonin më shumë performancën akademike) dhe variablit të varur (performancës akademike).

Më poshtë do të ndalemi më konkretisht tek burimet që shkaktonin stres të raportuara nga studentët në këtë studim, të cilat u kategorizuan brenda kategorisë së stresit akademik, faktorë këta të cilët kishin impakt më të madh tek performanca akademike.

*Vështirësitë në përshtatje si rezultat i fillimit të studimeve të larta* përbënin një nga faktorët që kishte ndikim më të madh tek performanca akademike në kontekstin e stresit akademik. Faktor ky që qëndron po kështu dhe në thelb të përkufizimit që Selye (1993) i bëri stresit, duke e përcaktuar si reagimin e trupit ndaj kërkesave që vijnë nga jashtë në përpjekje për tu përshtatur me përvojat e vështira, për të ruajtur një ndjenjë të normalitetit. Por jo të gjithë arrijnë të reagojnë në të njëjtën mënyrë ndaj ruajtjes së kësaj balance. Çfarë një student e percepton si të vështirë, nuk mund të jetë për një student tjetër, por disa prej tyre mund ti pengojë seriozisht nga të bërit mirë të asaj që ka lidhje me udhëtimin e tyre arsimor.

Ky rezultat mund të lidhet dhe me faktin se në përgjithësi për shumë studentë, fillimi i studimeve të larta, shpesh përbën shpëputjen për herë të parë nga familja duke filluar një jetë krejtësisht të re e cila kërkon domosdoshmërisht aftësi të mira menaxhuese (Pango, 2005). Misra dhe Castillo (2004) kanë argumentuar se presioni për të ndryshuar dhe përshtatur me mjedisin e ri akademik, bëjnë që një student shpesh të përjetojë stres si dhe të bjerë shumë lehtë në situata të paqëndrueshme.

Gjetje të ngjashme me studimin tonë vijnë dhe nga studimi i realizuar nga Siraj et al. (2014) me studentët e vitit të parë të programit të studimit të mjekësisë, në universitetin Kebangsaan në Malaysi. Performanca akademike sipas këtij studimi ndikohej drejtpërdrejt nga një nga ngjarjet

më të mëdha që përjetonin studentët, sic është ai i fillimit të studimeve të larta dhe vështirësive në përshtatje që e shoqërojnë atë. Mjedisi i ri universitar, ndryshimet në jetesën e tyre të re si dhe marrja e përgjegjësive të reja për shkollimin, shkaktojnë shpesh stres tek studentët duke u shoqëruar kjo me rënie të performancës akademike.

Ndërsa, Bray dhe Born (2004) argumentuan se tranzicioni universitar zakonisht afekton njerëzit në adoleshencën e tyre të vonë, moshë që përkon kjo zakonisht dhe me fillimin e studimeve në arsimin e lartë. Por shpesh ai shndërrohet në një pengesë vërtet serioze, veçanërisht për studentët që vendosin të ndjekin studimet e larta në një vend tjetër. Ata zbuloi se tranzicioni universitar bashkë me rivendosjen e kulturave, ishte më shumë stresues në drejtim të ngarkesës emocionale për një grup studentësh të huaj kinezë me qëndrim në Mbretërinë e Bashkuar.

Shpesh ngjarjet e mëdha në jetë, ose stresi në jetën e përditshme janë të lidhura në mënyrë të pandashme me njera-tjetrën. Koncepti i sjellë nga Pearlin (1989) mbi stresorët primarë dhe sekondarë mund të jetë ketu relevant. Kalimi në universitet, mund të kategorizohet si një nga ndryshimet më të mëdha dhe akute në jetë, megjithatë ne mund ta përkufizojmë tranzicionin universitar dhe si një shqetësim të përditshëm gjithashtu. Këto shqetësime të përditshme, të tilla si problemet e përshtatjes, mbingarkesa në shkollë, vështirësi në ndërtimin e marrëdhënieve të reja sociale, janë klasifikuar në vetvete si stresorët themelorë të jetës në universitet. Po kështu Marcia (2004) e vendosi tranzicionin universitar në një perspektivë më të gjerë të kërkimeve, si një ndër ndryshimet më të mëdha në jetë, që shkakton stres te studentët.

Ndërkohë, Baker (2003) ka argumentuar se studentët të cilët shfaqnin aftësi më të mira vlerësuese për zgjidhjen e problemeve gjatë situatave stresante, raportonin një adaptim më të

mirë psiko-social me jetën e re në universitet dhe performancë më të mirë akademike sesa studentët e tjerë që shfaqnin aftësi vlerësuese më të ulta për zgjidhjen e problemeve.

*Shqetësohem nga rritja e detyrimeve akademike për çdo vit shkollor* është një tjetër burim brenda stresit akademik që afekton performancën akademike të studentëve në studimin aktual. Sigurisht që rritja e presionit dhe mbingarkesës mësimore si dhe rritja e shkallës së vështirësive të programit të studimit, shoqërohet shpesh me rritjen e stresit që përjetojnë studentët në mjedisin universitar. Abouserie (1994) e ka renditur rritjen e detyrimeve shumë të mëdhaja akademike dhe përmbushjen e tyre brenda një kohe shumë të shkurtër, si një faktor të rëndësishëm që shkakton stres duke ulur performancën akademike tek studentët.

Një numër i madh studimesh si në vendet perëndimore ashtu dhe në ato lindore mbështesin të dhënat e studimit tonë, duke raportuar rritjen e detyrimeve akademike si një nga burimet më të zakonshme të stresit tek studentët (Abouserie, 1994; Zhen, Wang & Li, 2001). Të dhëna të ngjashme vijnë dhe nga studimi Bitsika, Sharpley dhe Rubenstein (2010) i cili identifikoi ngjarjet më të mëdha që shkaktonin stres në jetën e 32 studentëve të programeve të ndryshme mësimore, në një universitet australian, ku çdo student u intervistua individualisht sipas një protokollit të standardizuar. Rezultatet treguan se studentët raportuan si ngjarjen më stresante, mbingarkesën e kërkesave mësimore brenda një afati të shkurtër.

Macan et al. (1990) ka renditur rritjen e detyrimeve akademike si një burim të madh stresi që stimulon drejtpërdrejt performancën e dobët akademike. Për më tepër, ata shpesh stimulohen të përfshihen në ndërmarrjen dhe përgatitjen e detyrave të vështira akademike, para afatit të dorëzimit. Studentët të cilët nuk përfshihen rregullisht në këto aktivitete akademike e gjejnë veten në ankth të madh para provimeve dhe si rrjedhojë ata përjetojnë stres për shkak të presionit

duke u angazhuar në reagime të vështira psikologjike dhe emocionale ndaj stresit (Misra & McKean, 2000).

Po kështu, Vaez dhe Laflamme (2008) në studimin e realizuar me disa studentë suedezë, hulumtuan nëse problemet që studentët përjetonin gjatë viteve të ndjekjes së studimeve të larta ndikonin performancën e tyre akademike. Stresi i përjetuar për shkak të mospërballimit të detyrimeve akademike rezultoi nga ky studim të ishte një pengesë serioze për performancën akademike duke u shoqëruar me një nivel të lartë stresi. Evidentimi i burimit (paaftësia për të përballuar detyrimet akademike) si shkaktar kryesor që shkaktonte stres tek studentët suedezë, gjen përputhje dhe nga (Macan et al. 1990).

Studentët në studimin aktual raportuan se përjetonin stres brenda mjedisit akademik dhe *për shkak se ndjenin se ekzistonte një diferencë e madhe midis rezultateve të tyre të tanishme në universitet dhe atyre të shkollës së mesme*. Kapërcimi nga shkolla e mesme drejt universitetit shoqërohet shpesh me ndryshimin e rezultateve akademike të mëparshme. Kapërcim ky që shpesh evidenton një ndryshim të dukshëm, ku shumë studentë vendosen përballë presionit për të përmbushur pritshmëritë e tyre në përputhje me rezultatet e mëparshme që ata kanë pasur. Por jo të gjithë arrijnë ta përmbushin me sukses këtë qëllim. Për disa studentë ndryshimi i sistemit arsimor shoqërohet me ulje drastike të rezultateve akademike, duke spikatur kjo veçanërisht tek studentët e vitit të parë. Andrews dhe Wilding (2004) argumentuan se stresi tek studentët rritet dhe me rritjen e kërkesave si pasojë e ndryshimit të sistemit arsimor nga shkolla e mesme drejt universitetit. Ndryshimi i sistemit të vlerësimit si dhe format e përgatitjes, shkaktojnë stres veçanërisht tek studentët e vitit të parë, duke u shoqëruar me rënie të performancës akademike të studentëve.

Nga ana tjetër, Dusselier et al. (2005) argumentoi se studentët përjetojnë stres si rezultat i rritjes së presionit për përmirësimin e rezultateve akademike, objektiv ky që mund të arrihet më lehtë, me më shumë vetëdisiplinim, menaxhim më të mirë të kohës dhe përmirësim në marrjen e vendimeve (Chemers et al. 2001) në krahasim me përmbushjen e këtyre aktiviteteve gjatë shkollës së mesme.

Një tjetër faktor që streson studentët dhe afekton performancën akademike është dhe *pakënaqësia që i shoqëron ata me rezultatet e testeve (provimeve) të fundit, të cilat janë të ulta në raport me pritshmëritë e tyre*. Duke iu referuar të dhënave të raportuara nga studentët, kuptojmë shkallën e lartë të ndikimit të këtij faktori. Zakonisht niveli më i lartë i stresit që studentët përjetojnë shfaqet në fillim të semestrit të parë dhe në fillim dhe në përfundim të semestrit të dytë (Andrews & Wilding, 2004).

Normalisht, notat e ulta në përputhje me pritshmëritë, njihen nga shumë studime si një nga stresorët universale akademike, i cili mund të përgjithësohet për të gjitha kulturat (Ratana, 2003). Shumë studentë bëhen pjesë e studimeve të larta me të njëjtat pritshmëri për rezultatet akademike që nga arsimi i mesëm, por situatat e reja me të cilat ata përballen në universitet, bëjnë që këto pritshmëri të ndryshojnë duke u shoqëruar shpesh me ulje të tyre. Por shpesh pakënaqësia në rezultatet akademike mund të lidhet dhe me pakënaqësinë subjektive që studentët kanë ndaj stilit të vlerësimit të pedagogut (Ratana, 2003).

Po kështu studimi i realizuar nga Mallinckrodt et al. (1989) argumentoi marrjen e notave më të ulta sesa ata prisnin, si një tjetër burim stresi i raportuar shpesh nga studentët. Kjo situatë i vendos studentët përballë zhgënjimit dhe dekurajimit për të këmbëngulur në vazhdimësi, për rezultatet më të mira akademike. Ata përjetojnë frikën e dështimit në lidhje me punën e tyre në

klasë dhe notave të tyre në vazhdimësi dhe si rrjedhojë duke derivuar në performancë të ulët akademike.

*Ndihem nervoz kur më duhet të bëj prezantime të detyrave para klasës* është një tjetër faktor stresues i raportuar nga studentët, i cili ndikon në uljen e performancës së tyre akademike. Prezantimet në klasë janë një praktikë krejtësisht e re për studentët që kanë vendosur të ndjekin studimet e larta, për më tepër në vendin tonë. Mungesa e aplikimeve të kësaj praktike më parë gjatë mësimdhënies në arsimin e mesëm, ndikon në mospërballimin me sukses nga të gjithë studentët të saj. Duke qënë një praktikë e re, kjo kërkon më shumë instruksione për menaxhimin e emocioneve që karakterizojnë këtë proces. Detyrim ky i cili shpesh kërkon dhe pajisjen e studentit me një sërë aftësish dhe shprehish (Dushku, 2005). Ky është një nga stresorët që kërkon vëmendje të veçantë, veçanërisht gjatë hartimit të programeve menaxhuese për reduktimin e stresit tek studentët. Këshillimi psikologjik që ofrohet shpesh në universitet ka në fokus hartimin e programeve që bazohen tek shprehitë komunikuese të studentëve duke i lehtësuar ata gjatë situatave që kërkojnë një menaxhim të mirë të emocioneve të tyre në publik.

*Humbja e shumë orëve të mësimi bën që të mos ndjek ritmin e shokëve të klasës*, është një tjetër faktor i raportuar nga studentët si një nga burimet e stresit që lidhet po kështu me performancën e tyre të ulët akademike. Braktisja e orëve të mësimi është një fenomen që vihet re jo vetëm tek studentët që kanë në mënyrë të vazhdueshme rezultate të ulta akademike por dhe tek ata që janë konseguentë me pritshmëritë e tyre, për rezultate të larta. Shpeshherë kalimi nga arsimi i mesëm drejt studimeve të larta shoqërohet më një rritje të individit në aspekte të ndryshme të jetës duke i konsideruar shumë vendime si tërësisht personale edhe pse në disa raste ato mund të çenojnë jetën e tyre akademike (Marcia, 2004). Megjithatë ekziston një grup target i studentëve të cilët nuk e frekuentojnë rregullisht aktivitetin akademik dhe këta janë ata të cilët janë gjendur përballë

detyrimit për të ndjekur studimet e larta. Fatkeqësisht në realitetin shqiptar trumpetohet në mënyrë të vazhdueshme ideja se vetëm shkolla e lartë mund të arrijë të sigurojë një profesion dhe punë të mirë në të ardhmen (Dragoti, 2000). Ndaj dhe shumë studentë të instrumentuar në mënyrë të vazhdueshme nga prindërit e tyre, vendosen përballë një detyrimi të cilin ata nuk e zgjedhin vetë ndaj dhe nuk janë në gjendje ta përmbushin atë. Si rrjedhojë kjo shoqërohet shpesh me mungesën e dëshirës për të frekuentuar rregullisht mësimin por duke shkuar dhe deri në braktisje të plotë të studimeve (Zeitlin-Ophir, 2004). Kjo praktikë është e njohur e njohur dhe për shumë vende të tjera për shkak se vetë shoqëria e disa vendeve është e orientuar më tepër vetëm drejt arsimit të lartë, duke e parë atë si të vetmen mundësi për të ndërtuar një të ardhme më të mirë. Madje kjo shoqërohet shpesh dhe me pritshmëritë për kërkesa të larta akademike duke ushtruar një presion të vazhdueshëm kryesisht mbi adoleshentët mbi vendimet që ata do të marrin në zgjedhjen e rrugës së tyre në vazhdimësi (Garret, 2001).

Një tjetër faktor ndikues në humbjen e orëve të mësimit është dhe punësimi i një pjese të studentëve me kohë të plotë ose të pjesshme me qëllim të mbështetjes financiare të tyre. Kjo i vendos ata shpeshherë përballë situatave të vështira për të frekuentuar rregullisht mësimin. Ruajtja e balancës midis shkollës, familjes dhe punës, gjithashtu mund të ndikojnë në nivelin e përfshirjes sociale dhe akademike të studentëve e cila është vërtetuar se ndikon në mënyrë të konsiderueshme shpeshherë vendimin për të vazhduar ose jo studimet (Pascarella & Terenzini, 2005; Zeitlin-Ophir, 2004). Studime të ndryshme po ashtu kanë treguar se disa studentë vendosen shpesh nën presionin për të gjetur një punë me kohë të pjesshme me qëllim jo vetëm të përmbushjes së kërkesave të tyre financiare por dhe për krijimin e një ure për jetën profesionale pas studimeve të tyre. Si rrjedhojë ata përveç vështirësive akademike ballafaqohen dhe me



burimet e stresit që burojnë si pasojë e përfshirjes së tyre në punë të ndryshme me kohë të pjesshme (Ross et al. 1999).

Po kështu, Bang (2009) ka argumentuar se kur studentët nuk kanë burime të mjaftueshme personale financiare, shpesh ata përjetojnë ankth të nivelit të lartë. Po kështu ai ka theksuar se studentët që punojnë, përjetojnë nivele stresi të larta si dhe veçanërisht gjatë periudhës së provimeve të fundvitit akademik sesa gjatë çdo kohë tjetër. Kjo vjen dhe si rezultat i humbjes së shumë orëve të mësimit për shkak të imenjimit të tyre për të qënë në punë. Sipas Robotham (2008), 30% e studentëve që punonin humbisnin një pjesë të konsiderueshme të leksioneve dhe 20% prej tyre nuk arrinin të dorëzonin detyrimet akademike në kohë, për shkak të angazhimeve të tyre në punë. Një çekuilibër i tillë mund të jetë mjaft i vështirë dhe mund të çojë në performancë të dobët akademike si rezultat i luftës për të ruajtur vendin e punës. Studentët që punojnë është dokumentuar që janë në përpjekje të vazhdueshme për të mbajtur një performancë të mirë akademike (Robotham, 2008). Plant et al. (2005) në studimin e tij zbuloi se koha që studentët kalonin në punë shoqërohej me rezultate të ulta akademike. Për më tepër, shumica e studentëve besonin se të paturit e një punë shndërrohej në një pengesë serioze në përmbushjen e aktiviteteve të tyre akademike dhe si rrjedhojë duke u shoqëruar me performancë të dobët akademike (Gloria & Kurpius, 2001).

Përfshirja e shumë të dhënave demografike si dhe në veçanti vështirësitë financiare, ndikojnë stresin tek studentët duke na njohur me stresorë kompleksë dhe personalë që burojnë nga përpjekjet për të ruajtur balancën ndërmjet aktiviteteve në shkollë, në familje dhe në punë (Gigliotti, 1998).

*Mbingarkesa e teksteve të rekomanduara nga pedagogët e cila shoqërohet me rritje të stresit akademik dhe ulje të performancës akademike*, përbën një tjetër faktor që shoqëron vazhdimisht studentët veçanërisht me rritjen e nivelit të studimeve. Ky është dhe një tjetër faktor stresues që vjen nga mjedisi akademik i raportuar nga studentët në studimin aktual. Sigurisht që ndryshimet në kurrikulat e programeve mësimore nga arsimi i mesëm drejt studimeve të arsimit të lartë, përbëjnë një tjetër vështirësi reale me të cilën përballen jo vetëm studentët shqiptarë por dhe ata jashtë (Dushku, 2005). Mbingarkesë kjo që evidentohet jo vetëm në aspektin cilësor por dhe në atë sasior që mbartin këto programe.

Po kështu Beck (1997) nëpërmjet një studimi, krahasoi stresin dhe origjinën e tij tek 552 studentët e programeve të infermierisë, farmacisë, mjekësisë dhe punës sociale. Tek studentët e farmacisë, kontribuesi kryesor i stresit që u raportua ishte mbingarkesa e materialeve të prezantuara në klasë. Stresorët e dytë dhe të tretë ishin orët e gjata të studimit dhe mbingarkesa e programeve mësimore. Temat periodike të raportuara nga ata përqëndroheshin rreth sasisë së tepëruar të informacionit që ata supozoheshin të mësonin, mungesës së vazhdueshme të gjumit dhe ndjenjës së fajit që përjetonin kur ata mundoheshin të përfshinin kohë çlodhjeje gjatë rutinës së tyre.

Mbingarkesa e teksteve të rekomanduara si dhe e programet të studimit në përgjithësi përkundrejt kohës në dispozicion, është cituar gjithashtu si një faktor stresues në mjedisin akademik dhe në një tjetër studim të realizuar nga Zeidner (1992). Studimet tregojnë se studentët e perceptojnë ngarkesën e programeve të studimit dhe të teksteve mësimore si tepër të lartë veçanërisht kur ata janë në vitin e tyre të parë të studimit (Mani, 2010). Ndërsa në studimin e realizuar nga Talib dhe Zai-ur-Rehman (2012) rezultoi se shumica e studentëve (53%) pohuan se ngarkesa e programeve mësimore ishte burimi kryesor i stresit që ndikonte performancën e tyre akademike. Studentët më

tejt raportuan se stresi me të cilin ata përballeshin gjatë periudhës së provimeve lidhej me presionin për të studiuar të gjithë materialin brenda një kohe shumë të shkurtër (Mani, 2010). Mani (2010) shpjegon se nuk është ekzaminimi në vetevete që indukon stres, por frika nga mundësia e dështimit duke mos e marrë provimin, e cila mund të formësojë rrjedhën e karrierës akademike dhe jetës profesionale të tyre.

Nga 21 burime stresi të kategorizuara në këtë studim brenda stresit akademik, vetëm burimet e sipërpërmendura shfaqnin një marrëdhënie statistikisht domethënëse në raport me performancën akademike tek studentët. Katër faktorët e parë lidhen drejtpërdrejt me tranzicionin e kalimit të studentëve nga shkolla e mesme në universitet dhe shpeshherë ndodh që ky proces të mos përballohet me sukses duke lënë gjurmë në performancën e tyre akademike. Ne të gjithë kemi përjetuar situata stresante në mjedisin akademik dhe pothuajse të gjithë jemi në gjendje të përshkruajmë se si ndjehet një student kur përjeton stres. Selye (1976:19) e definoi stresin si një forcë apo tërësi forcash që tentojnë të deformojnë dhe prishin një organ, duke u shoqëruar me ndjenjën e të mos qenit në kontroll. Studentët kanë treguar se posedojnë një kategori të veçantë stresorësh të cilat afektojnë përvojat e tyre të përditshme (Bray & Born, 2004). Sipas tyre disa nga këta faktorë që ndikojnë performancën akademike të studentëve lidhen shpesh me ushqimin, gjumin, punën dhe pjesëmarrjen në klasë. Ndërsa, Siraj et al. (2014) renditën si faktorë përgjegjës që shkaktonin stres tek 360 studentët pjesëmarrës në studimin e tyre, aspiratat e larta, zakonet e varfra të studimit, probleme të ndryshme në lidhje me studimin, ndryshimet në kushtet e mësimdhënies dhe kushtet e ulta social-ekonomike. Një student mund ta gjejë veten shpesh në një pozitë të vështirë që cënon ekuilibrin e tij, si duke u përpjekur të mbajë familjen, duke u kujdesur për përgjegjësitë e punës dhe në të njëjtën kohë duke u përpjekur për të bërë më të mirën në karrierën e tyre universitare. Të gjithë këta faktorë mund të ndikojnë në rezultatet e

studentëve të cilat në vazhdimësi bëhen shkas për afektimin e situatave të tjera që pasojnë në jetën e tyre (Siraj et al. 2014).

Faktorët e mësipërm që vijnë nga literatura kontribuojnë në nivelet e stresit të studentëve. Sigurisht i parë secili prej këtyre faktorëve në veçanti nuk mund të ketë një efekt përgjithësues tek performanca akademike e një studenti, por në kompleksitetin e tyre, si dhe duke u kombinuar me njëri-tjetrin, shpesh bëjnë që studenti ta përjetojë një situatë shumë stresante dhe të vështirë për t'u kapërcyer.

#### *Marrëdhënia midis stresit interpersonal dhe performancës akademike.*

Nën-hipoteza e dytë shqyrtoi marrëdhënien midis stresit interpersonal dhe performancës akademike. Rezultatet treguan se ekzistonte një marrëdhënie statistikisht domethënëse midis stresit interpersonal dhe performancës akademike, ku rritja e stresit interpersonal kishte impakt negativ tek performanca akademike. Lidhja midis dy variablave duke iu referuar të dhënave mund të themi se ishte mesatare dhe si rrjedhojë nën-hipoteza e dytë mori një konfirmim të pjeshëm.

Kategoritë e stresorëve të përfshirë brenda stresit interpersonal tregojnë se afektojnë më shumë performancën akademike në krahasim me stresin akademik tek studentët pjesëmarrës në studim. Kështu marrëdhëniet ndërpersonale vlerësohen si kontribues të rëndësishëm në shkallën e stresit që përjeton një student, duke u shndërruar në një pengesë serioze për një performancë të mirë akademike.

Të dhënat e evidentuara nga studimi aktual gjejnë mbështetje dhe nga literatura, ku Ross, Niebling dhe Heckert (1999) evidentuan se shqetësimet e përditshme që buronin nga

marrëdhëniet ndërpersonale, ishin burimi më i shpeshtë i stresit i raportuar nga studentët. Kjo ju atribuohet çështjeve personale të tilla si dallimet individuale në vlerat, besimet, qëllimet angazhuese, të cilat në masë të madhe ndikojnë në perceptimin e stresit të një individi (Stecker, 2004). Surridge (2008) konfirmoi në studimin e tij gjithashtu se ekziston një marrëdhënie pozitive mes problemeve ndërpersonale dhe stresorëve duke e marrë të mirëqënë faktin se sa më shumë probleme që burojnë nga marrëdhëniet interpersonal tek studentët, aq më shumë ka të ngjarë që ata të përballen me stres. Faktorët interpersonalë janë njohur si një sfidë që ndikon mekanizmat përballuese dhe nivelet e mundshme të stresit tek studentët dhe si rrjedhojë duke afektuar kjo negativisht performancën akademike (Bang, 2009).

Po kështu në përputhje me të dhënat e studimit aktual vijnë dhe rezultatet e studimit të ndërmarrë me studentë ushtarakë në Akademinë Rojeve bregdetare në SHBA, me qëllim matjen e stresit interpersonal dhe notave mesatare (Culler & Holahan, 1980). Rezultatet treguan se stresi interpersonal i shkaktuar si rezultat i presionit të ushtruar gjatë konkurrencës, reduktonte fuqinë dhe aftësitë intelektuale të tyre gjatë aplikimit të testeve duke parashikuar një performancë të ulët akademike (e matur kjo nëpërmjet notës mesatare të studentëve).

Ndërsa në kundërshtim me të dhënat e studimit tonë, Nakalema dhe Senyonga (2013) evidentuan se problemet personale që buronin nga paragjykimet, veprimtaritë fetare, marrëdhëniet personale, si dhe problemet mjekësore u evidentuan të ishin faktorët më pak stresues në mjedisin akademik. Ky konstatim pajtohet dhe me gjetjet e realizuara në studimin e Zeidner (1992) ku u evidentua se stresorët që qëndronin më në heshtje tek studentët ishin ata që lidheshin me problemet personale, familjare, shoqërore dhe si rrjedhojë që ndikonin më pak në uljen e performancës akademike.

Duke ndaluar më konkretisht te secili prej faktorëve të kategorizuar te stresi interpersonal dhe mënyrës se si ata ndikojnë performancën akademike, një prej tyre i raportuar nga studentët në studimin aktual, i cili afektonte më shumë uljen e performancës akademike ishte: *më shkaktojnë stres prindërit me kërkesat e tyre për arritjet e mia akademike*. Presionet, konfliktet dhe frustracionet e ndryshme janë argumentuar gjithmonë si shkaktarët kryesorë psikologjikë që stimulojnë stresin. Stresi rritet tek njerëzit atëherë kur ka mospërputhje mes dëshirave për të plotësuar sa më mirë një detyrë dhe pamundësisë për ti realizuar ato për shkak të një sërë arsyesh të ndryshme (Lazarus & Folkman, 1984). Prindërit janë mbështetësit kryesorë gjatë ndjekjes së studimeve të larta për fëmijët e tyre, por nga ana tjetër ata shndërrohen dhe në protagonistët kryesorë ndonjëherë, të këtij procesi me kërkesat e tyre të vazhdueshme, jo vetëm për të përmbushur detyrimet akademike por dhe për të arritur rezultate të larta akademike. Shpeshherë studentët vendosen përballë detyrimit për ti shpërblyer moralisht ata për shkak të gjithë mbështetjes, veçanërisht të asaj financiare të marrë prej tyre (Baker, 2003). Nisur nga të dhënat e mbledhura në faqen e parë të pyetësorit mbi të dhënat demografike të studentëve, ku vetëm 10 % e tyre kanë raportuar se punojnë me kohë të pjesshme dhe 7 % me kohë të plotë, gjatë periudhës së studimeve dhe se 78 % e tyre kanë si status të mbështetjes financiare, të ardhurat që vijnë nga prindërit e tyre. Ndaj në mënyrë të vazhdueshme edhe pse ata kanë filluar një etapë të re të jetës së tyre të pavarur studentore ende janë nën varësinë ekonomike të prindërve.

Po kështu dhe në disa vende të tjera, shumica e faktorëve që shkaktojnë stres tek studentët lidhet pikërisht me pritshmëritë dhe kërkesat e tepërta të anëtarëve të një grupi të tillë, sic janë anëtarët e familjes (Ang & Huan, 2006). Shumë prindër besojnë se arsimi është rruga më e mirë drejt suksesit të fëmijëve të tyre, duke u shndërruar kjo dhe në një prej objektivave kryesore të çdo prindi në raport me pritshmëritë tek fëmijët e tyre (Lee & Larson, 2000). Shumë studentë që kanë

kërkesa të larta ndaj vetes, por që në lëndë e klasa të vecanta, objektivat që ata arrijnë nuk përputhen me realitetin e pritshëm, përjetojnë stres dhe lodhje mendore që i kalojnë kufijtë e pranueshëm për moshën. Aq më tepër, presioni i brendshëm tek ata rritet edhe më tepër nga pretendimet shpeshherë të ekzagjeruara që mund të kenë disa prindër të cilët duan që fëmija i tyre gjithmonë të shkëlqejë. Një kërkesë kjo që shumë herë mund të degenerojë deri në probleme serioze të shëndetit mendor të fëmijëve të tyre. Rrjedhimisht, pritshmëritë dhe kërkesat e larta nga prindërit, mësuesit, shkolla dhe shoqëria, si dhe nga vetë studentët mund të shndërrohen në stresorë të mëdhenj në jetën e një studenti (Zhen et al. 2001).

Në koherencë me rezultatet e evidentuara nga studimi aktual, vijnë dhe të dhënat e raportuara nga një tjetër studim i realizuar me studentë aziatike, Mordkowitz dhe Ginsburg (1987), i cili evidentoi se familjet aziatike theksonin me forcë nevojën për tu arsimuar. Në mënyrë të veçantë, familjet aziatike e konsiderojnë arsimimin si shumë të rëndësishëm dhe iu vendosin fëmijëve të tyre kërkesa dhe pritshmëri të larta në lidhje me rezultatet akademike (Mordkowitz & Ginsburg, 1987). Ky presion për të patur sukses dhe për ti përmbushur plotësisht detyrimet akademike ndjehet pothuajse në të gjitha shoqëritë aziatike në mbarë botën (Kore, Hong Kong dhe Singapor).

Ndërsa Ang & Huan (2006) kanë argumentuar se performanca e dobët akademike shpesh gjeneron feedback negativ tek studentët duke u shoqëruar shpesh me stres, ankth, dhe depresion. Kjo dëshmohet dhe me faktin se studentët me status të ulët social ekonomik është evidentuar të jenë më të stresuar në lidhje me shqetësimin e tyre për të përmbushur pritshmëritë e prindërve të tyre (Zeidner, 1992). Për më tepër, ata janë më të ndjeshëm ndaj vërejtjeve të rëndësishme të bëra si nga ana e pedagogëve ashtu dhe nga ana e prindërve në jetën e tyre (Ang & Huan, 2006).

*Ndjej se që kur kam filluar shkollën e lartë aktivitetet e mia sociale kanë ndryshuar, (p.sh, dal më shumë me shoqërinë, harxhoj më shumë kohë për njohje të reja)* është një tjetër faktor i raportuar nga studentët si faktor stresues që ndikon performancën akademike brenda stresit interpersonal. Duke qënë se periudha e fillimit të studimeve të larta korespondon dhe me periudhën e adoleshencës së vonë dhe moshës së rritur të hershme, shoqëria dhe njohjet e reja mbeten gjithmonë në fokusin kryesor të tyre (Pillow et al. 2008). Shpesh fillimi i një jete me përmasa krejtësisht të reja për studentët si dhe përballja me shumë sfida të panjohura më parë e zhvendos vëmendjen e tyre në preokupimin e ndërtimit të marrëdhënieve të reja shoqërore duke e kërkuar këtë dhe si një mbështetje për ti përballuar këto sfida.

*Konfliktet e ndryshme me shokun/shoqen e dhomës vazhdimisht më irritojnë dhe më shkaktojnë stres,* përbën një tjetër faktor që ndikon negativisht performancën akademike, i raportuar nga studentët pjesmarrës që nuk jetonin me prindërit. Largimi nga shtëpia, përshtatja me kushtet e reja fizike të një ambjenti të ri, ku studentëve do t'ju duhet të jetojnë në vazhdimësi, marrja e përgjegjësisë të reja për menaxhimin e jetës së re si dhe të qenit i aftë për të menaxhuar sa më mirë marrëdhëniet e reja me personat me të cilët iu duhet të ndajnë dhomën, i ngarkon studentët me stres (Baker, 2003).

Ndërsa, Isaak et al. (2006) ka argumentuar në këtë kontekst se problemet konfliktuale me shokun shoqen e dhomës janë pranuar si një burim stresi që përbën një pengesë në arritjen e niveleve të kënaqshme akademike tek studentët.

Po kështu, Dusselier et al. (2005) në studimin e tyre analizuan faktorët që shkaktonin më shumë stres te studentët që jetonin në konvikt si dhe marrëdhënien e tyre me performancën akademike, në një universitet në Midwestern. Ata iu shpërndanë studentëve një pyetësor me 76 pyetje të cilat



konsistonin në pyetje që shkaktojnë stres që lidheshin me faktorët personalë, akademikë dhe ata mjedisorë. Studentëve iu drejtua gjithashtu dhe një pyetje e hapur ku ju kërkohet të prezantonin se çfarë i shtresonte ata më shumë. Nga 964 studentë të përzgjedhur në mënyrë të rastësishme, ku 462 prej tyre ishin femra, raportuan se konfliktet apo marrëdhëniet e pakënaqshme me shokun-shoqen e dhomës parashikonin në mënyrë shumë të rëndësishme stresin tek ata, duke afektuar një performancë të ulët akademike.

Në përgjithësi fillimi i studimeve të larta shoqërohet me situata krejtësisht të reja për studentët, ku pjesa më normale janë dhe bashkëpunimi brenda klasës me persona të panjohur. E gjitha kjo kërkon një përshtatje të plotë dhe sa më të lehtë në mënyrë që të mund të arrihet një bashkëpunim efektiv në përmbushjen e shumë detyrimeve dhe aktiviteteve akademike të cilat në shumicën e rasteve zhvillohen në grup. *Ndaj dhe Puna me njerëz të panjohur më bën të ndjehem i pasigurt për t'u shprehur dhe integruar plotësisht brenda grupit u prezantua nga studentët si një tjetër burim stresi që influencon në uljen e performancës së tyre akademike.* Ndërkohë studimi i ndërmarrë nga Wu, Garza dhe Guzman (2015) evidentoi se studentët ndërkombëtarë janë ata që përballen më shumë me izolimin shoqëror në klasë. Përmes intervistave cilësore, gjetjet e këtij studimi evidentuan se studentët e huaj ishin ata që hasnin më shumë vështirësi në ndërtimin e komunikimit me profesorët, shokët e klasës dhe stafit, si rrjedhojë ata përfshiheshin më pak në aktivitete të ndryshme në grup duke u shoqëruar kjo me rritjen e stresit dhe ankthit tek ata si dhe me uljen e performancës akademike.

#### *Marrëdhënia midis stresit intrapersonal dhe performancës akademike*

Nga përpunimi i të dhënave në studimin tonë rezultatet treguan se ekzistonte një marrëdhënie domethënëse negative midis stresit intrapersonal dhe performancës akademike tek studentët

pjesmarrës në studim, nga ku lidhja rezultoi mbi mesataren. Referuar rezultateve mund të themi se nën-hipoteza e tretë mori një konfirmim mesatar.

Problemet intrapersonale me sa duket ngrejnë emergjencën më të madhe për ndërhyrje në zbutjen e shkallës së stresit tek ata. Vetëmenaxhimi i dobët në aktivitete të ndryshme si në lidhje me regjimin e rregullt të ushqimit, po kështu dhe në ruajtjen e një regjimi cilësor të gjumit apo mungesa e një planifikimi të mirë të kohës, ndikojnë drejtpërdrejtë në një performancë akademike jo të kënaqshme tek studentët shqiptarë. Ndërkohë në një studim të ndërmarrë me studentë afrikano-amerikano në një universitet amerikan me fokus stresin tek studentët i realizuar nga Negga, Applewhite dhe Livingston (2007) kryesonte stresi intrapersonal i shkaktuar nga vdekja e një pjestari të familjes me 82 %, i pasuar nga stresi akademik i shkaktuar nga notat e ulëta dhe humbja e orëve të mësimi me 69% dhe në fund stresi interpersonal i shkaktuar nga problemet me te dashurën/të dashurin me 57%. Po kështu në përputhje me studimin aktual, stresi intrapersonal i përfaqësuar nga regjimi në të ushqyer dhe të fjetur e pakët apo të tepruar, kontribuonte në uljen e performancës akademike tek 376 studentët e anketuar në studimin e ndërmarrë nga (Wu, Garza, Guzman, 2015).

Parë brenda kategorisë së stresit intrapersonal, faktori që shkaktonte stres të një shkalle më të lartë tek studentët ishte: *Nuk fle mjaftueshëm pasi shqetësohem (për shkak të përmbushjes së detyrimeve të mia akademike, aktiviteteve sociale me shokët, mungesës së menaxhimit të mirë të kohës)*. Në përgjithësi jeta e studentit shoqërohet me një mungesë organizimi në aspekte të ndryshme. Nga mosrespektimi i itinerarit të aktiviteteve të mëparshme, ajo që spikat më shumë janë pikërisht ndryshimet në regjimin e gjumit (Ross et al. 1999). Ingranimi në një shoqëri të re, shpenzimi i një kohe të konsiderueshme jashtë mjedisit të shtëpisë, mospërmbushja e shumë

aktiviteteve akademike në afatet e përcaktuara kohore, shndërrohen në një pengesë serioze për ta, për të plotësuar dhe ruajtur një regjim të rregullt të gjumit (Negga et al. 2007).

Ndryshimet në regjimin e gjumit përbën një tjetër burim të konsiderueshëm stresi që ndikon performancën akademike, të cilën e gjejmë prezent dhe në studime të tjera. Në një studim të realizuar nga Humberto et al. (2011) për të parë ndikimin e stresit në punën e stafit akademik, stafit administrativ dhe studentëve në një mjedis universitar amerikan, rezultatet treguan se ekzistonin korrelacione të ndryshme të lidhura me stresin. Studentët raportuan si faktorët kryesorë që shkaktonin stres tek ata, çrregullimet e gjumit të shoqëruara më pas këto nga depresioni dhe nervoziteti në përballimin e situatave të ndryshme gjatë jetës së tyre studentore.

Kështu, Gaultney (2010) ekzaminoi rrezikun e çrregullimeve të gjumit që shfaqen shpesh tek studentët në marrëdhënie me notat e tyre mesatare, duke marrë në konsideratë, gjininë dhe moshën. Në studim e tij morën pjesë 1845 studentë të një universiteti publik, të cilët u anketuan me një pyetësor të validituar për çrregullimet e gjumit, përgjatë vitit akademik 2007-2008. Ndërkohë mesataria e notave u nxorr nga regjistrat e notave në universitet. Rezultatet treguan se 27% e studentëve ishin në rrezik për të përjetuar të paktën një çrregullim gjumi. Studentët raportuan pamjaftueshmëri me gjumë jo vetëm gjatë fundjavave por dhe gjatë ditëve të javës. Studentët që mbartnin më shumë çrregullime të gjumit përfaqësonin grupin e studentëve me rezultatet më të ulta akademike. Në përfundim të këtij studimi u arrit në konkluzionin se shumë studentë gjenden vazhdimisht përballë predispozicionit për të përjetuar çrregullime të gjumit dhe si pasojë e kësaj janë të predispozuar për të shfaqur rezultatet të ulta akademike.

Një tjetër studim analizoi efektin e disa sjelljeve të shëndetit dhe mesataren e notave të studentëve të vitit të parë, nga ku u zbulua se refleksët e gjumit, sidomos koha e zgjimit,

shpjegonte mospërputhjen më të madhe të mesatares së notave të studentëve. Studiuesit zbuluan që një ndërhyrje e mendjes mbi trupin për të reduktuar stresin ishte efektive në reduktimin e stresit të perceptuar dhe ndërhyrja rezultoi në një lëvizje drejt një stili jete më të shëndetshëm. Rezultatet e studimit u bazuan mbi një përzgjedhje të rastit të studentëve në një institucion të kërkimeve shkencore në Shtetet e Bashkuara. Midis ndryshimeve të tjera, në këtë studim u përdor stresi i vetë-raportuar dhe eksperiencat personale (Von et al. 2011).

Po kështu, Baker (2003) ka konfirmuar se studentët me nivele të larta të stresit kanë probabilitet më të madh për të shfaqur më shumë sjellje të të ushqyerit jo mirë, të qenit fizikisht pasivë dhe të pasurit të problemeve me gjumin. Të përballurit me shumë stresorë të rinj duke përdorur mekanizma të shëndetshëm përballues, rrisin shkallën e sigurimit të një performance të lartë akademike (Baker, 2003).

Curcio, Ferrara dhe De Gennaro (2006) kanë përkrahur rezultatet se studentët raportojnë vazhdimisht çrregullime të gjumit duke pranuar gjithashtu si shumë problematike të ta dhe çrregullimet e të ushqyerit. Përveç çrregullimeve të gjumit, jeta e studentit në përgjithësi karakterizohet dhe nga mungesa e një regjimi të rregullt të ushqimit (Goldfinch & Hughes, 2007). Fillimi i studimeve të larta por dhe vazhdimi i tyre i shoqëron në përgjithësi studentët me një c'organizim të jetës së tyre të përditshme. Kjo reflektohet qartë dhe tek mënyra e të ushqyerit dhe ruajtjes së një regjimi të rregullt të ushqimit, ndaj dhe shumica e studentëve në këtë studim kanë prezantuar si burim stresi që ndikon në uljen e performancës akademike *dhe të pasurit e vështirësive në ruajtjen e një regjimi të rregullt të ushqimit.*

*Ndjej se nuk jam i aftë të përshtas dhe programoj efektivisht kohën time të aktiviteteve mësimore dhe atyre sociale, një burim stresi veçanërisht specifik për studentët e vitit të parë e gjejmë në literaturën bashkëkohore nga studime të ndryshme me studentët, po kështu ky burim gjen terren*

dhe tek studentët shqiptarët. Sipas Wang et al. (2010) vështirësitë në menaxhimin e kohës përbëjnë një tjetër faktor që shkakton stres tek studentët e pranuar universalisht kjo. Ndërkohë që menaxhimi i kohës tek studentët është parë si një parashikues i fortë i performancës akademike, për shkak se ai përfshin në vetvete: vendosjen e qëllimeve dhe prioritetëve, kontrollimin e kohës në dispozicion, planifikimin dhe organizimin e detyrave, elementë shumë të rëndësishëm këta që kontribuojnë për një performancë të mirë akademike (Wang et al. 2010).

Shumë studentë e përjetojnë eksperiencën e jetës univeristare si shumë stresuese dhe të vështirë duke ia atribuar këtë mungesës së aftësive për menaxhimin në mënyrë efektive të kohës, e cila shpeshherë shndërrohet në një pengesë serioze, veçanërisht gjatë periudhës së provimeve (Macan et al. 1990). Lammers, Onwuegbuzie dhe Slate (2001) kanë zbuluar gjithashtu se 53% e studentëve pjesmarrës në studimin e tyre performuan dobësi në menaxhimin e kohës. Studime të tjera të ngjashme kanë treguar se një person që menaxhon me sukses kohën, raporton më pak simptoma fizike dhe psikologjike të stresit (Misra & McKean, 2000). Ndërkohë që Misra dhe McKean (2000) kanë theksuar në një studim të ndërmarrë në këtë kontekst, se femrat ishin më të sukseshme në menaxhimin e kohës se sa homologët e tyre meshkuj.

Studentët kanë një tendencë të përgjithshme për të lënë çdo gjë që lidhet me përgatitjen për provimet deri në momentin e fundit, një fenomen jo shumë i favorshëm ky gjatë periudhës së provimeve, kanë argumentuar Brinthaup dhe Shin (2001). Sipas tyre, mungesa e aftësive për të menaxhuar mirë kohën, përgatitjet në minutën e fundit për provimet, shoqërohen me ankth dhe performancë të dobët akademike. Ndërkohë Culler dhe Hollan (1980) në studimin e tyre ku analizonin marrëdhëniet midis testeve, performancës akademike dhe efektin e sjelljeve të shfaqura nga studentët gjatë studimit, evidentuan se menaxhimi jo efektiv i kohës tek studentët ndikonte në mënyrë të konsiderueshme negativisht performancën akademike. Wang et al. (2010)

po kështu kanë konfirmuar ekzistencën e një marrëdhënieje pozitive midis aftësive të mira të menaxhimit të kohës dhe notave mesatare.

*Përshtatja me mjedisin dhe jetën e re në universitet pas largimit nga familja më shkakton stres,* përbën gjithashtu një tjetër burim stresi të cilin e gjejmë shumë shpesh të prezantuar si një nga burimet kryesore të stresit që con në uljen e performancës akademike tek studentët. Faktor ky ndikues mbi performancën akademike dhe nga studentët pjesmarrës në studimin tonë. Parker dhe Jones (1999) kanë argumentuar se paaftësia e studentëve për të qënë në gjendje të integrohen në mjedisin e ri akademik dhe atë shoqëror, mund të shkaktojë shqetësime psikologjike tek ata duke u shoqëruar me stres.

Baker (2003) ka vënë në dukje se studentët ballafaqohen me shumë kërkesa të reja ndërpersonale, sociale dhe akademike gjatë kalimit të tyre nga jeta e shkollës së mesme në universitet, periudhë kjo e cila përjetohet me një sërë vështirësish për shumicën prej tyre. Baker (2003) theksonte gjithashtu se adaptimi me sukses gjatë kësaj periudhe tranzicionale lidhet drejtpërdrejt me mënyrën se si ata zgjedhin të përballojnë situatat stresante të cilat në shumicën e rasteve ndikojnë motivimin dhe performancën e tyre akademike.

Ndërsa, Lumley dhe Provenzano (2003) kanë argumentuar se sfidat e menjëhershme me të cilat studentët përballen i vendosin para marrjes së vendimeve të rëndësishme mbi rrugën që duhet të ndjekin për karrierën e tyre, duke ndërtuar dhe zhvilluar marrëdhënie të reja në mjedisin e ri akademik, ku ata bëjnë pjesë si pasojë e largimit nga shtëpia si dhe nga shkëputja me mjedisin e mëparshëm shkollor.

*Marrëdhënia midis stresit mjedisor dhe performancës akademike*

Pavarësisht të dhënave që vijnë nga studime të tjera, brenda kategorisë së stresit mjedisor studentët në studimin aktual, kanë raportuar se asnjë nga katër faktorët nuk ka patur një ndikim domethënës mbi performancën akademike, gjë e cila hedh poshtë nën-hipotezën e katërt, të ngritur në fillim të studimit. Rezultatet arrijnë në konkluzionin se nuk ekzistonte një marrëdhënie statistikisht domethënëse midis stresit mjedisor dhe performancës akademike. Në kundërshtim me të dhënat nga studimi aktual, një grup të rinjsh shqiptarë gjatë intervistimit të tyre mbi stresin sipas (Dushku, 2005) u përgjigjën se mjedisi ku ata jetonin ishte gjithnjë e më shumë stresues për ta, dhe se burimet e stresit me të cilët ata përballen çdo ditë ishte e pafundme. Balta e rrugëve, mungesat financiare, kufizimet e energjisë, jeta e vështirë në konvikt, mungesa e ujit, mungesa e sigurisë së jetës, ishin disa nga burimet kryesore të stresit të raportuara nga ata. Pavarësisht se nga rezultatet e studimit tonë nuk rezultoi një marrëdhëni domethënëse midis stresit mjedisor dhe performancës akademike, studentët shqiptarë përjetonin një shkallë mesatare të stresit mjedisor. Rezultat ky i konfirmuar dhe nga Zeidner (1992) i cili argumentoi se mjedisi në të cilin studentët jetojnë, kontribon në rritjen e nivelit të stresit dhe se kërkesat që vijnë nga mjedisi ndryshojnë nga një student tek një tjetër. Kuh (2000) nënvizoi po kështu rëndësinë e suportit që vjen nga mjedisi ku studentët jetojnë, me qëllim mbështetjen e studentëve për të patur sukses në shkollë dhe në ambjentet shoqërore. Një mjedis i tillë iu mundëson studentëve kushtet për përmbushjen me sukses jo vetëm të kërkesave të tyre akademike, por dhe përmirësimin e marrëdhënieve me palë të tjera ndërvepruese.

Në kontekstin e faktorëve që afektojnë performancën akademike të studentëve, Astin (1973) pohoi se mjedisi akademik dhe ai social ndikojnë drejtpërdrejtë atë duke qënë më evidente kjo tek studentët të cilët jetojnë në konvikt. Kjo u konfirmua në vazhdimësi dhe nga Blimling (1989) i cili theksoi se studentët që jetonin me familjet e tyre shfaqnin më tepër avantazh në mesataren e

tyre në krahasim me ata që jetonin në konvikt. Megjithatë Bray dhe Born (2004) në studimin e tyre nuk evidentuan ekzistencën e një marrëdhënie statistikore domethënëse në marrëdhëniet midis të jetuarit në familje apo konvikt dhe performancës akademike.

### *Marrëdhënia midis vetë-efikasitetit të përgjithshëm dhe performancës akademike*

Rezultatet mbi marrëdhënien midis vetë-efikasitetit të përgjithshëm dhe performancës akademike në studimin aktual, vërtetuan pritshmërinë se ekzistonte një marrëdhënie domethënëse pozitive midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike. Lidhja midis dy variablave ishte statistikisht domethënëse dhe e fortë, ku sa më i lartë të ishte vetë-efikasiteti, aq më e lartë ishte performanca akademike. Kështu që mund të themi se hipoteza e dytë bazë, mori një konfirmim të plotë.

Bandura dhe kolegët (2001) analizuan rrjetin psiko-social të influencave, nëpërmjet të cilave besimet e efikasitetit ndikojnë arritjet akademike. Më konkretisht, shtigje të drejtpërdrejta dhe jotëdrejtpërdrejta të ndikimit të besimeve të vetë-efikasitetit të fëmijëve në arritjet akademike, janë analizuar në kontekstin e një sërë faktorëve, duke përfshirë statusin social-ekonomik, kontekstin familjar (vetë-efikasiteti prindëror, aspiratat akademike prindërore), preferencat shoqërore dhe kontekstin vetjak (aspiratat akademike, probleme të sjelljes, depresioni, sjellje prosociale), variabla të hipotizuar këta si ndikues në arritjet akademike. Rezultatet e studimit të tyre kanë treguar se të gjithë faktorët e sipërpërmendur, në kontekstin e të cilëve zhvillohet vetë-efikasiteti, parashikojnë në një shkallë të lartë performancën akademike (Bandura et al. 2003).

Këto të dhëna mbështeten dhe nga një studim i kryer në vitin 1999 nga Lindop, ku u evidentua se karakteristika të tilla si aftësia për të planifikuar punën gjatë përballjes me shumë gjëra për të bërë si dhe rritja e vetëbesimit gjatë përballjes me një problem të vështirë në mënyrë sistematike, ndikonin pozitivisht tek performanca akademike.



Në një tjetër studim me 238 studentë që frekuentonin një universitet publik në verilindje të Shteteve të Bashkuara, ku 58% ishin femra, u raportua se nivelet e larta të vetëkontrollit në aktivitetet akademike ndikonin pozitivisht në performancën akademike (Mansfield et al. 2004). Gjithashtu ata e kanë përcaktuar vetëkontrollin si vetërregullimin, ose kapacitetin për të kontrolluar sjelljen, duke përfshirë tek ai disa komponentë të tillë si impulsivitetin, ndërmarrjen e rrezikut, aktivitetin fizik, egoizmin dhe durimin. Konstrukti ky që përmbante disa ngjashmëri me shkathtësitë e të mësuarit, të cilat në vetevete përfshijnë gadishmërinë për të kontrolluar përgjigjet emocionale, zbatimin e strategjive për zgjidhjen e problemeve dhe perceptimin e vetë-efikasitetit (Rosenbaum, 1990).

Ndërsa në studimin e realizuar nga Jeremy et al. (2012) u shqyrtua nëse lidhja midis ankthit gjatë provimeve dhe notave përfundimtare të kursit, ndërmjetësohej nga vetë-efikasiteti dhe strategjitë e përballimit të stresit. Rezultatet e marra nga 297 studentët e programit të inxhinierisë, treguan se variablat e mësipërm psikologjikë luanin një rol të rëndësishëm në parashikimin e notave të studentëve.

Sipas Zimmerman (2000) zhvillimi i kompetencave akademike është një proces që fillon që herët dhe që nuk lidhet vetëm me periudhën e fillimit të aktivitetit akademik. Kjo detyrë e vështirë e cila fillon për shumicën e të rinjve edhe para se ata të hyjnë në universitet, zë shumicën e kohës së tyre gjatë moshës së rritur. Është pikërisht shkalla e lartë e vetë-efikasitetit që shërben si një ndikues shumë i madh personal në nivelin e tyre të përmbushjes akademike. Për të mundur këtë, shumë të rinj duhet të shkojnë përtej përvetësimit të shkathtësive të të mësuarit, me qëllim nxitjen e zhvillimit personal të vetëbesimit dhe aftësive vetërregulluese, aftësi këto që do të edukojnë veten e tyre përgjatë gjithë jetës.

Disa studime kanë treguar se vetë-efikasiteti lidhet pozitivisht me arritjet akademike të studentëve (Hackett, Betz, Casas & Rocha-Singh, 1992; Multon, Brown & Lent, 1991). Bandura (1993) ka parashtruar se besimet e vetë-efikasitetit ndikojnë rezultatet e studentëve duke rritur motivimin e tyre dhe këmbënguljen për të zotëruar detyrat e tyre sfiduese dhe duke u kujdesur për përdorim efikas të njohurive dhe aftësive të fituara. Torres dhe Solberg (2001) zbuluan gjithashtu se ekzistonte një lidhje pozitive midis vetëefikasitetit dhe numrit të orëve që studentët kalonin duke studiuar.

Ndërsa rezultatet e evidentuara nga një studim i realizuar në vitin 2007 nga Tang, Westwood dhe Wui, vijnë në kundërshtim me rezultatet e gjetura në studimin tonë. Ky studim identifikoi problemet që hasin kryesisht në universitet dhe në jetën jashtë tij, 120 të rinj kineze (72 meshkuj dhe 48 femra) të cilët frekuentonin një universitet publik në Hong Kong. Marrëdhëniet që u studiuuan në këtë studim afektoheshin nga niveli i shqetësimeve që studentët përjetonin, shkalla e përgjithshme e vetë-efikasitetit si dhe performanca akademike e tyre. Rezultatet treguan se shqetësimet kryesore të studentëve ishin më shumë të përqendruara në çështjet që lidheshin me shkollën si provimet, promovimin në klasa më të larta dhe gjetja e një pune pas diplomimit. Studentët i shqetësonte gjithashtu në mënyrë të konsiderueshme statusi shëndetësor i anëtarëve të familjes si dhe gjendja e vështirë financiare familjare. Në përfundim të studimit nuk u gjetën korrelacione domethënëse midis shkallës së shqetësimeve, vetë-efikasitetit të përgjithshëm dhe arritjeve akademike.

Po kështu dhe në studimin e realizuar nga Omivale (2009) dhe një tjetër studim i Gigliotti dhe Huff (1995) ku u përdorën tre matës të njëjtë të performancës akademike: notat, kreditet dhe

motivimi për të matur shkallën e vetë-efikasitetit të përgjithshëm, u evidentua se nuk ekzistonte asnjë lidhje e rëndësishme midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike.

Edhe pse në fokus të studimit tonë ishte evidentimi i marrëdhënies midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike, në mënyrë të tërthortë duke prezantuar të dhëna nga literatura u prezantua dhe marrëdhënia e ndërsjelltë, midis vetë-efikasitetit dhe stresit. Normalisht shkalla e lartë e vetë-efikasitetit i pajis studentët me aftësitë dhe teknikat e duhura për përballimin me lehtësi të situatave stresante. Wilson dhe Gillies (2005) studiuën rolin e mbështetjes sociale dhe vetë-efikasitetit në nivelin e stresit të lidhur me tranzicionin nga shkolla e mesme në universitet, ku 185 studentë të cilët kishin përfunduar shkollën e mesme një vit më parë, u anketuan me një pyetësor të ndarë në tre sesione për të mbledhur informacion mbi nivelet e tyre të vetë-efikasitetit, përkrahjes sociale dhe stresit, gjatë periudhës së tranzicionit të kalimit nga shkolla e mesme në universitet. Rezultatet treguan se vetë-efikasiteti ishte një parashikues i rëndësishëm i stresit lidhur me tranzicionin që përjetonin studentët në fillimin e studimeve të tyre universitare, ku niveli i lartë i vetë-efikasitetit lidhej me shkallën e ulët të stresit.

Një tjetër studim me 160 studentë pjesëmarrës, raportoi ndryshime të rëndësishme mbi shkallën e kontrollit që ata posedonin sipas perceptimit të nivelit të stresit. Studentët që raportuan shkallë më të lartë të stresit kishin më shumë mundësi të besonin se vendimet personale dhe sjelljet e tyre influencoheshin rastësisht nga njerëz të tjerë më të fuqishëm dhe të rëndësishëm, sesa nga përgjegjësia e brendshme dhe aftësitë e tyre për të kontrolluar situatën (Gadzella, 1994a). Vetë-efikasiteti i cili promovon kontrollin e brendshëm mund të jetë i rëndësishëm për të ulur stresin dhe për të ndryshuar shkallën e vetkontrollit, për të promovuar sjellje të shëndetshme dhe për të përmirësuar performancën akademike të studentëve (Lazarus & Folkman, 1994).

*Epërsia në marrëdhënien midis stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal, mjedisor), vetë-efikasitetit dhe performancës akademike*

Në studimin tonë rezultatet treguan se stresi intrapersonal dhe vetë-efikasiteti kishin efekt statistikisht domethënës tek performanca akademike. Sa më i lartë niveli i stresit intrapersonal, aq më e ulët ishte performanca akademike. Sa më i lartë niveli i vetë-efikasitetit, aq më e lartë ishte performanca akademike. Gjithashtu të dhënat treguan se vetë-efikasiteti parashikonte dukshëm performancën akademike. Duke iu referuar rezultateve mund të themi se hipoteza e tretë bazë, nuk mori asnjë konfirmim.

*Faktorët e kategorizuar brenda stresit intrapersonal si: nuk fle mjaftueshëm pasi shqetësohem (për shkak të përmbushjes së detyrimeve të mia akademike, aktiviteteve sociale me shokët, mungesës së menaxhimit të mirë të kohës), ndjej se nuk jam i aftë të përshtas dhe programoj efektivisht kohën time të aktiviteteve mësimore dhe atyre sociale, përshtatja me mjedisin dhe jetën e re në universitet pas largimit nga familja më shkakton stres, kam vështirësi në ruajtjen e një regjimi të rregullt të të ngrënit, rezultuan si parashikues më të rëndësishëm të performancës akademike në krahasim me tre kategoritë e tjera të stresit. Kjo ngre nevojën emergjente të aktivitetit të mirëfilltë të zyrave të këshillimit psikologjik në këto univeristete, të cilat mund t'ju vijnë në ndihmë studentëve, veçanërisht atyre të viteve të para, duke iu ofruar asistencë në programimin dhe menaxhimin me sukses të kohës së tyre si dhe me përshtatjen me mjedisin dhe jetën e re në universitet (Shkullaku, 2013).*

Në fillim të studimit hipoteza e tretë bazë synonte të vërtetonte se stresi akademik kishte ndikim më të madh në parashikimin e performancës akademike tek studentët, sesa tre kategoritë e tjera të stresit dhe vetë-efikasitetit. Rezultatet treguan të kundërtën, ku burimet e stresit që vinin nga

burimet e brendshme të studentëve merrnin më shumë prioritet tek studentët sesa burimet e stresit që vinin drejtpërdrejt nga mjedisi akademik.

Rezultatet e studimit të realizuar nga Nakalema dhe Senyonga (2013), ku u shqyrtua stresi tek studentët, shprehitë gjatë studimit dhe performanca akademike tek 196 studentë (113 meshkuj dhe 83 femra) në Universitetin Mbarara të Shkencës dhe Teknologjisë në Ugandë, vijnë në kundërshtim me rezultatet e studimit tonë. Gjetjet treguan se shqetësimet e përditshme akademike shkaktonin më shumë stres tek këta studentë, ndërkohë që problemet personale dhe intrapersonale u raportuan si më pak stresuese. Rezultate këto të cilat ngritën nevojën për ndërtimin e programeve menaxhuese të stresit duke u përqëndruar në reduktimin e stresorëve akademike dhe përmirësimin e shprehive të studimit me qëllim përmirësimin e performancës akademike.

Megjithatë, pavarësisht rezultateve të evidentuara nga studimi aktual, literatura na ofron të dhëna të cilat argumentojnë në mënyrë të tërthortë, faktin se stresi që buron nga aktivitetet akademike ka fituar epërsi më shumë se stresi që buron nga burimet personale, jo vetëm në raport me variablin e varur të performancës akademike por dhe me variabla të tjerë, ku një prej tyre mund të përmendim dhe depresionin. Përfundim ky që mbështetet dhe nga rezultatet e një studimi të realizuar me studentë të mjekësisë nga Mavor et al. (2014). Ky studim pati për qëllim të studionte nëse stresorët akademikë kishin një kontribut të veçantë në nivelin e simptomave depressive të studentët e mjekësisë, në raport me stresorët personalë. 67 studentë të mjekësisë plotësuan një pyetësor të projektuar për të matur numrin e përgjithshëm të ngjarjeve më stresuese të kohëve të fundit, të kategorizuara këto në faktorë akademikë dhe personalë. Numri i përgjithshëm i stresorëve personalë, u evidentua se lidhej pozitivisht me depresionin tek studentët e mjekësisë. Një marrëdhënie pozitive u vërejt edhe mes simptomave depressive dhe

numrit të përgjithshëm të stresorëve akademike. Rezultatet treguan se stresorët akademike shfaqnin një shkallë më të lartë ndikimi tek simptomat depressive te studentët se sa stresorët personalë. Edhe pse është shumë e rëndësishme ndihmesa e studentëve për tu përballur me stresin që vjen nga jeta e tyre personale, ndërhyrjet nga mjediset universitare duhet të synojnë edhe më shumë zvogëlimin e ndikimit të stresorëve akademike të cilët ndikojnë drejtpërdrejt në depresionin e studentëve.

Në studimin tonë vetë-efikasiteti rezultoi si variabli më i rëndësishëm që parashikonte performancën akademike. Gjetje të ngjashme i gjejmë dhe tek studimi i realizuar nga Zajacova, Lynch dhe Espenshade (2005) ku u hulumtuan efektet e përbashkëta të vetë-efikasitetit dhe stresit tek performanca akademike e 107 studentëve, në një universitet të madh në një zonë urbane. Ata aplikuan një sondazh me 27 detyra që lidheshin me aktivitetet akademike ku qëllimi kryesor i këtij studimi ishte të evidentonte se kush luante një rol më të madh në parashikueshmërinë e performancës akademike të studentëve: stresi apo vetë-efikasiteti? Performanca akademike u mat nëpërmjet notës mesatare dhe numrit të krediteve të grumbulluara në fund të vitit të parë. Rezultatet treguan se vetë-efikasiteti ishte parashikuesi më i fuqishëm dhe i qëndrueshëm se stresi në performancën akademike të studentëve.

Të dhënat nga studimi jonë gjejnë gjithashtu një mbështetje të pjesshme dhe nga një tjetër studim të realizuar nga Pintrich dhe De Groot (1990) me studentë të viteve të para, stresi dhe vetëefikasiteti u evidentuan në një marrëdhënie të ngushtë me performancën në lëndën e anglishtes, por vetë-efikasiteti dukej se ishte parashikues më i fortë. Ky studim konfirmoi faktin se vetëefikasiteti është një parashikues më i mirë i suksesit akademik sesa stresi. Po kështu Torres dhe Solberg (2001) studiuuan qëllimet e këmbënguljes tek studentët e ciklit të parë të

studimeve dhe arritën në përfundimin se vetë-efikasiteti parashikonte performancën e tyre akademike, ndërsa stresi që ata përjetonin studentët nuk e parashikonte atë.

Po kështu, nga një eksperiment i realizuar në një kolegji, rezultoi se studentët të cilët u trajnuan mbi vetë-efikasitetin dhe menaxhimin e stresit, përmirësuan notat e tyre dhe nivelin e motivimit, në krahasim me studentët që u trajnuan mbi aftësitë në të mësuar (Stumm, 2011). Këto gjetje sugjeruan se stresi tek studentët dhe vetëefikasiteti kanë ndikime tek rezultatet akademike duke nënvizuar faktin se vetë-efikasiteti mund të jetë një parashikues më i mirë i performancës akademike.

Studimet tregojnë se studentët të cilët zhvillojnë besime të forta të vetë-efikasitetit janë më të aftë për të menaxhuar procesin e tyre të të mësuarit dhe më rezistentë ndaj situatave dhe presioneve që kërkojnë përfshirjen e tyre në sjellje jo të shëndetshme, të cilat mund të reduktojnë arritjet e tyre akademike. Si rrjedhojë, studentët me vetë-efikasitet të lartë, kanë më shumë gjasa për të përfunduar me sukses rrugëtimin e tyre akademik dhe të jenë të mirëpajisur me një sërë mundësish profesionale në shoqërinë konkurruese të sotme (Bandura, Barbaranelli, Caprara, dhe Pastorelli, 2001).

Nga literatura gjejmë lidhje të drejtpërdrejta gjithashtu mbi vetë-efikasitetin si një faktor mbrojtës ndaj stresit (Akgun & Ciarrochi, 2003). Vetë-efikasiteti i lartë ndikon në uljen e stresit dhe si rrjedhojë në përmirësimin e performancës akademike. Studimi i Akgun dhe Ciarrochi (2003) hipotizoi se studentët me shkathtësi të larta të të mësuarit janë më të suksesshëm se të tjerët në mbrojtjen e vetes nga efektet e dëmshme të stresit duke mos lejuar që ai të ndikojë rezultatet e tyre akademike. Në mënyrë të tërthortë, rezultatet e studimit (Akgun & Ciarrochi, 2003), vijnë në mbështetje të rezultateve të evidentuara gjatë studimit tonë, ku vetë-efikasiteti shfaqet më tepër epërsi në impaktin e tij ndaj performancës akademike.

Po kështu, Schnuk (1991) argumentoi se njerëzit me shkallë më të lartë të vetëefikasitetit janë supozuar të jenë më mirë se të tjerët në kontrollin e emocioneve të tyre negative dhe menaxhimin e detyrave të vështira. Në bazë të rezultateve të nxjerra nga anketimi i 141 studentëve të vitit të parë, Schnuk (1991) argumentoi se stresi akademik lidhej negativisht me rezultatet akademike, por nuk kishte efekt mbi vetë-efikasitetin. Gjetje këto të cilat shërbyen si bazë kryesore e diskutimeve mbi rëndësinë e implikimit në vazhdimësi të programeve që reduktojnë stresin tek studentët dhe përmirësojnë performancën akademike.

#### *Variablat e kontrollit shtesë dhe performanca akademike*

Studimi aktual gjatë aplikimit të metodës së regresionit evidentoi se në kontekstin e të gjithë variablave shtesë të kontrollit vetëm gjinia ishte një parashikues i rëndësishëm i performancës akademike, ndërsa fakulteti dhe viti i studimeve rezultuan gjithashtu në një marrëdhënie statistikisht domethënëse me performancën akademike, por në kufijtë e një lidhjeje shumë të dobët. Gjinia kishte efekt statistikisht domethënës në performancën akademike. Krahasuar me meshkujt, femrat kishin rezultate me të larta akademike. Surridge, (2008) ka argumentuar në këtë kënvështrim se femrat janë në përgjithësi janë më këmbëngulëse për arritjen e qëllimeve të tyre akademike, kjo dhe si rrjedhojë e roleve gjinore, ku femrat shfaqin më shumë predispozicionin për të përmbushur plotësisht pritshmëritë dhe veçanërisht ato të prindërve të tyre

Studimi jonë ka treguar një shtrirje më të gjerë të kësaj marrëdhënieje sesa hulumtimet e mëparshme (Saipanish, 2003). Vermunt dhe Steensma (2005) në një studim të realizuar me 795 studentë të vitit të dytë në një universitet në Hollandë, evidentuan se modelet apo teknikat e të mësuarit që çojnë në performancë të lartë akademike lidheshin drejtpërdrejt me gjininë. Gjetjet e studimit tonë gjejnë mbështetje dhe tek një studim i realizuar me 134 studentë, ku femrat



prezantuan rezultate më të larta akademike se meshkujt, duke iu referuar të gjitha kritereve të matjes të performancës akademike, si nga shkalla e angazhimit ashtu dhe nga ajo e vështirësisë.

Rezultate nga hulumtime të ndryshme kanë evidentuar dallime të rëndësishme në lidhje me karakteristikat personale të tilla si gjinia, në marrëdhënie me performancën akademike. Studentet femra është evidentuar që kanë rezultate më të larta se studentët meshkuj, sidomos gjatë vitit të parë të studimeve (SurrIDGE, 2008). Pra gjinia, si parashikues i rëndësishëm i performancës akademike duke përcaktuar punën e suksesshme të studentëve, nuk është unike për studimin tonë. Fakti se performanca tek femrat tenton të kalojë performancën tek meshkujt është dokumentuar dhe më parë nga studime të tjera (Baker, 2003).

Pritshmëritë sociale se studentët meshkuj janë më superiorë në performancën akademike, prezantojnë një ambient më stresues për studentët meshkuj (Bang, 2009). Përveç kësaj, nga ana tjetër dhe vetë pritshmëritë që studentët kanë mbi performancën e tyre akademike është evidentuar të jenë të lidhura me nivele të larta të stresit (Abouserie, 1994). Ndërsa një studim me 1167 studentë të vitit të parë ku (52% ishin meshkuj) të cilët jetonin në konvikt, zbuloi se vetëm rreth 25% e mospërputhjes në performancën akademike u shpjegua nga mesatarja e notave të shkollës së mesme (SurrIDGE, 2008). Disa parashikues të tjerë të performancës akademike ishin më të rëndësishëm në studim, duke përfshirë gjininë, etninë, nivelin edukativ të prindërve dhe vetëperceptimin e aftësive dhe të shëndetit emocional. Për shembull, studentët me një ose më tepër prindër të vdekur nuk demonstrojnë ndryshim domethënës në performancën akademike, por studentët me prindër të ndarë/të divorcuar shënuan performancë akademike shumë më të ulët (SurrIDGE, 2008).

### **3.3. Shpjegime të tjera**

### *Niveli i përgjithshëm i stresit të raportuar*

Duke iu referuar shkallës së mesatares të nivelit të stresit që raportuan se përjetonin studentët pjesmarrës në studim, për çdo kategori të stresit, mund të themi se ata përjetonin një shkallë mesatare të stresit. Rezultate këto që tregojnë se studentët pjesmarrës në studimin tonë, janë të stresuar dhe kjo si rezultat i ndikimit të faktorëve që vijnë nga të gjitha kategoritë e stresit si nga mjedisi akademik (*përshtatja me jetën e re në universitet, mbingarkesa mësimore*); nga marrëdhëniet interpersonale (*konfliktet me shokun/shoqen e dhomës*); nga mjedisi fizik (*jetesa në kushte të rrëmujshme, problemet me kompjuterin*) dhe si burime të brendshme të tyre (*mungesa e regjimit në ushqim dhe fjetje*).

Në të përditshmen tonë ndodh kudo, në mjedise publike, në shkollë, në punë, në komunitet, në auditoret e universitetit dhe në shtëpi gjatë bisedave të lira mes anëtarëve të saj, të përdoret shumë shpesh fjala stres, të stresuar, jemi të stresuar etj (Karaj, 2005). Shoqëria shqiptare si një shoqëri në zhvillim shoqëron shpesh me stres përpjekjet e ndryshme individuale për përmbushjen e qëllimeve në fusha të ndryshme, ku nje prej tyre është dhe ajo e arsimimit (Karaj, 2005).

Rezultatet nga të dhënat e studimit tonë tregojnë se studentët raportuan një shkallë pak më të lartë se mesataria të stresit, për çdo kategori të tij, duke pasqyruar qartë pikërisht tranzicionin në kontekstin e përgjithshëm që kalon ende shoqëria shqiptare në zhvillim deri në bërthamën më të vogël të saj, familjen. Kështu çështje të tilla si diplomimi në vetvete apo ato që lidhen me këshillimin e karrierës mund të përbëjnë një interes të veçantë për studentët shqiptarë; ndërkohë që konteksti specifik shqiptar evidenton një rritje të vazhdueshme të të diplomuarve nga universitetet publike dhe private në njërën anë dhe nga ana tjetër mungesa e vendeve të punës duke stimuluar situata të mirëfillta stresi (Shkullaku & Melonashi, 2013). Po kështu menaxhimi i marrëdhënieve ndërpersonale si dhe vetë-menaxhimi, rezultojnë si çështje të ngutshme jo vetëm

në fazat e hershme të jetës akademike por dhe për studentët që janë drejt finalizimit të studimeve të tyre (Shkullaku & Melonashi, 2013). Probleme të ndryshme intrapersonale gjithashtu ngrejne nevojën për vëmendje të veçantë duke përbërë shqetësim për një pjesë të mirë të këtyre studentëve.

Të dhënat e studimit tonë janë të ngjashme dhe me studimin e realizuar nga Hughes (2005) me 154 studentë, në një institucion publik të arsimit të lartë në Irlandë, ku rezultatet treguan se studentët përjetonin një nivel mesatar të stresit. Elliot et al. (2009) gjithashtu përforcuan dhe njëherë të dhënat se studentët përjetonin stres të lartë për shkak të angazhimeve akademike, presioneve financiare dhe mungesës së aftësive për të menaxhuar mirë kohën.

Rezultatet e studimit Sohail (2013) me 120 studentë pjesmarrës të vitit të parë të programit të mjekësisë, treguan gjithashtu se vetëm 7.5% e studentëve raportuan një nivel të ulët të stresit, 71.67% raportuan nivel mesatar të stresit të pranishëm tek ata dhe 20.83% raportuan një nivel të lartë të stresit. Referuar këtyre rezultateve, ekzistonte një marrëdhënie e moderuar negative dhe domethënëse midis stresit dhe performancës akademike, ku niveli i lartë i stresit lidhej me performancën e dobët akademike.

Edhe pse stresi mund të ketë ndikim negativ në shëndetin fizik dhe mendor të njerëzve të të gjitha moshave është me interes të veçantë studimi i tij tek studentët, veçanërisht pas kalimit të tyre nga shkolla e mesme drejt studimeve të larta. Adlaf, Demers dhe Gliksmann (2001) në studimin e tyre treguan se studentët kanadezë përjetonin nivele të konsiderueshme të stresit. Më shumë se gjysma (58%) e studentëve nga gjashtë universitete të Ontarios, raportuan se niveli i tyre i stresit ishte më i madh se mesataria dhe se stresi shpesh pengonte performancën akademike. Kjo e argumentuar me faktin se kalimi nga shkolla e mesme në arsimin e lartë,

karacterizohej nga ndryshimi, përshtatja me rregullat e reja dhe një humbje të ndjenjës së kontrollit të krijuar gjatë shkollës së mesme (Bray & Born, 2004).

Stresi tek studentët është studiuar gjithmonë në kontekstin e një sërë faktorëve ku ai lë më shumë gjurmë negative. Edhe pse një nivel optimal i stresit mund të përmirësojë aftësinë për të mësuar, shumë stres mund të shkaktojë probleme të shëndetit fizik dhe atij mendor, duke ulur vetërespektin si dhe duke ndikuar negativisht në performancën akademike të studentëve (Elliot et al. 2009). Vetë studentët kanë raportuar se ekziston një ndërlidhje e fortë akademike, personale, e mënyrës së jetesës dhe çështjeve financiare, të cilat mund të rezultojnë me rritjen e stresit dhe reduktimin e performancës akademike (Elliot et al. 2009).

Po kështu, Zeidner (1992) ka pohuar se kur stresi është i një niveli të lartë dhe perceptohet negativisht, mund të ndikojë negativisht performancën akademike të studentëve. Për më tepër, në qoftë se presioni është i zgjatur dhe i pamenaxhueshëm, këto përvoja kanë treguar se mund të cojnë deri në depresion, duke e vendosur të ardhmen akademike të disa studentëve në rrezik (Kelly et al. 2001). Rezultate të ngjashme vijnë dhe nga një tjetër studim që ka shqyrtuar të dy kategoritë e stresorëve, personalë dhe akademikë në lidhje me performancën akademike të studentëve (Gwele & Uys, 1988). Ata përdorën një projekt përshkrues krahasues që përfshinte 101 studentë në dy programe të ndryshme mësimore në një universitet në Afrikën e Jugut. Rezultatet treguan se studentët të cilët përjetonin nivele më të ulta të stresit, kishin perceptime më të larta për të sfiduar angazhimet akademike. Këta studentë kishin më tepër mundësi të ishin më optimistë në përmbushjen e detyrimeve akademike. Nga ana tjetër, studentët që treguan nivele më të larta të stresit, prezantuan ndjenja zemërimi, të frikës dhe të tronditjes, të cilat ndikonin negativisht performancën e tyre akademike (Gwele & Uys, 1998).

Pavarësisht rezultateve të mësipërme, shkalla e interesit për të studiuar efektin e stresit në performancën akademike të studentëve ka ardhur gjithmonë në rritje (Quaye et al. 2005). Edhe pse një sasi e caktuar stresi është e domosdoshme për të stimuluar studentët të reagojnë pozitivisht ndaj situatave stresante duke i cilësuar ato më shumë si sfida sesa si kërcënime. Ngjarje këto që lidhen me konceptin e Eustresit të përdorur për herë të parë nga Selye (1976). Koncept ky i sjellë në vëmendje dhe nga një studim i realizuar nga Siraj et al. (2014) ku u eksplorua stresi, stresorët si dhe u analizua lidhja midis niveleve të stresit dhe arritjeve akademike, nëpërmjet matjes së notës mesatare në fund të semestrit të parë të studentëve në programin e mjekësisë. 179 studentët pjesëmarrës në studim të programit të Mjekësisë, nga Universiti Kebangsaan, Malajzi, për vitin akademik 2011-2012, raportuan se ata të cilët përjetonin nivele të larta stresi, paraqisnin rezultate të larta akademike. Studentët e anketuar nga Siraj et al. (2014) treguan aftësi të mëdha në menaxhimin e situatave stresante, duke mos lenë mundësinë që stresi të kishte efekt negativ në performancën e tyre akademike.

Po kështu në vazhdimësi të të dhënave më sipër duke iu referuar Eustresit dhe Distresit, Practitioner (1979) krijoi një grafik i cili argumentonte ndikimin e stresit tek performanca. Kurba tregonte se niveli i stresit rritej duke u shoqëruar kjo dhe me rritjen e performancës deri në pikën e quajtur Eustres (si tension i shëndetshëm). Ndërsa mbas kapërcimit të kësaj pike, me rritjen e niveleve të mëdha të stresit duke u takuar me pikën Distres (tension jo i shëndetshëm), individët arrinin një pikë lodhjeje e cila shoqërohej me rënie të nivelit të performancës. Gjatë këtij studimi Practitioner, iu referua marrëdhënies midis stresit dhe performancës në punë, por në mënyrë indirekte përsa kohë i referohemi performancës në kontekstin e motivimit, këmbënguljes për të arritur rendimente të larta në qëllimet e përcaktuara, mund të përgjithësojmë në mënyrë indirekte këto rezultate dhe për marrëdhënien midis stresit tek studentët dhe performancës së tyre

akademike. Studiues të tjerë kanë sugjeruar gjithashtu se vetëperceptimi i aftësive akademike, strategjive të studimit, stileve të të mësuarit dhe mjediset fizike akademike lidhen ngushtësisht me performancën akademike (Zheng et al. 2001).

### *Gjinia dhe perceptimi i stresit*

Gjinia përveç ndikimit tek performanca akademike ndikon dhe shkallën e stresit të përjetuar nga studentët meshkujt dhe studentet femra. Në studimin aktual rezultoi se femrat përjetonin më shumë stres tek të katër kategoritë e streseve sesa meshkujt. Po kështu këto rezultate mbështeten dhe nga një tjetër studim i ngjashëm që ka patur në fokus si stresin personal ashtu dhe atë akademik Goff (2011) nga ku rezultoi se pjesmarrësit meshkuj përjetonin më pak stres se femrat. Ky konstatim konfirmohet dhe nga disa studime të tjera që kanë raportuar se femrat përjetojnë nivele më të larta të stresit sesa meshkujt (Dixon & Robinson Kurpius, 2008; Gadzella & Carvalho, 2006; Misra, 2000).

Po kështu 249 studentë (ku 186 ishin femra dhe 63 meshkuj) në një universitet Midwestern, raportuan se femrat shfaqnin nivele më të larta stresi në raport me meshkujt, duke përjetuar më shumë stres të vetëimponuar, presion, frustrim dhe nivel më të lartë të stresorëve në të katërt kategoritë e tyre (Misra, 2000). Të njëjtat rezultate u konfirmuan dhe nga disa studime të tjera, ku nivelet e stresit tek studentët rezultuan të shfaqnin diferenca midis studenteve femra dhe studentëve meshkuj, ku të parat ishin më të prirura për të përjetuar më shumë stres se homologët e tyre meshkuj (Abouserie, 1994; Misra & McKean, 2000).

Femrat përjetojnë nivele më të larta të stresit për shkak të vlerësimeve negative që iu benin shpesh ngjarjeve stresuese duke u përqëndruar më tepër në sfidat emocionale që shkaktojnë ngjarjet stresuese. Studentët meshkuj janë socializuar në mënyrë të tillë që ti përballojnë situatat stresante me më shumë kurajo dhe forcë (Misra & McKean, 2000). Megjithatë, studentet femra

performojnë më mirë se studentët meshkuj dhe prezantojnë rezultate më të larta akademike sesa meshkujt, dhe pse përjetojnë nivele më të larta stresi (Talib & Zia-ur-Rehman, 2012).

Struthers et al. (2000) evidentoi marrëdhënien e anasjelltë ndërmjet stresit dhe suksesit akademik, për të dyja gjinitë tek studentët. Marrëdhënia midis stresit të ulët dhe performancës së lartë akademike tek femrat, sipas Struthers et al. (2000) mbështetej dhe nga Shields (2001) i cili kishte evidentuar gjithashtu lidhjen nengative midis suksesit akademik dhe stresit tek studentët, ku ndërsa stresi tek studentët rritej, notat e tyre mesatare pësonin rënie.

Në një tjetër studim me një kampion specifik, femra dhe meshkuj të Gloria dhe Kurpius (2001), u evidentua se rezultatet më të larta të stresit lidheshin me braktisjen e studimeve ose dështimin akademik tek studentët. Pasojat e stresit tek performanca akademike sipas Gloria dhe Kurpius (2001) preknin më tepër femrat, sesa meshkujt. Mungesa e një marrëdhënieje mes stresit dhe notës mesatare tek pjesëmarrësit meshkuj në studimin e realizuar nga Gloria dhe Kurpius (2001) u argumentua me numrin e vogël të pjesëmarrësve meshkuj.

Gjetjet në studimin aktual gjejnë mbështetje dhe nga studime të tjera të mëparshme me fokus marrëdhënien midis stresit dhe performancës akademike mbi bazë gjinore. Për shembull, Hudd et al. (2000) ka evidentuar se femrat përjetojnë stres më shpesh se meshkujt. Dusselier et al. (2005) ka evidentuar se femrat përjetojnë më shumë presion të përgjithshëm dhe të vetëimponuar për të arritur performancë të lartë akademike, se meshkujt. Ato raportojnë më shumë stresorë të cilët buronin si nga ngjarjet e mëdha në jetë ashtu dhe nga shqetësimet e përditshme, sesa meshkujt dhe sugjeroi se kjo ndodhte për shkak të statusit të tyre të pakicës si femra. Cooper dhe Bright (2001) kanë evidentuar se femrat i përjetojnë me shkallë më të lartë dhe të shpeshtë intesiteti, emocionet sesa meshkujt, duke argumentuar se kjo ndodhte për shkak të pritshmerive kulturore. Përveç kësaj, femrat kanë më shumë gjasa sesa meshkujt që të reagojnë ndaj stresit më me

agresivitet dhe pasivitet (Mori, 2000). Kështu, këto studime të mëparshme mbi stresin duke iu referuar gjinisë, mbështesin të dhënat e studimit tonë ku rritja e stresit në fillimin e studenteve femra rezultoi në korrelacion negativ me performancën e tyre akademike.

Ndërsa një studim i realizuar nga Stecker (2004) shqyrtoi rolin e një sërë shqetësimeve të ndryshme të shfaqura tek adoleshentët në raport me stresin akademik të rinjve në Singapor. Studimi shqyrtoi katër aspekte të ndryshme të shqetësimeve më domethënëse që shfaqnin adoleshentët në lidhje me familjen, kolegët, shqetësimet që vinin nga mjedisi akademik si dhe shqetësimet personale. Rezultatet treguan se vetëm shqetësimet e evidentuara nga problemet personale lidheshin pozitivisht me stresin akademik, rezultat ky i mbështetur nga të dyja gjinitë.

#### *Nivelet e studimit dhe perceptimi i stresit*

Misra (2000) ka evidentuar se llojet dhe nivelet e stresit të perceptuar te studentët ndryshojnë sipas nivelit të studimeve. Në studimin aktual nga anketimi i 600 studentëve u evidentua se ekzistonte një marrëdhënie statistikisht domethënëse midis stresit dhe niveleve të studimit. Studentët e viteve të dyta dhe të treta raportuan një rritje të stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal dhe mjedisor) në krahasim me studentët e viteve të para. Kjo mund të shpjegohet me faktin se me rritjen e detyrimeve akademike, rriten dhe përgjegjësitë për tu diplomuar dhe gjetur një pune të mirë në vazhdimësi. (Shkullaku & Melonashi, 2013). Studentët në fund të çdo viti akademik mund të jenë më të shqetësuar për të hyrë me sukses në nivelin më të lartë të programit duke marrë në konsideratë çdo mundësi që rrit kualifikimin e tyre.

Po kështu Stecker (2004) në studimin e tij ka theksuar se studentët e viteve të treta shfaqnin më shumë predispozicion për të qënë të angazhuar me punë gjatë ndjekjes së studimeve të larta,



duke raportuar nivele të larta të stresit. Studentët e viteve të treta dhe të katërta përjetonin nivele më të larta të stresit dhe konkretisht 95% e studentëve të viteve të dyta dhe 98% e studentëve të viteve të treta, e lidhur kjo ngushtësisht me faktin se ata përballeshin me kërkesa më të larta akademike. Për më tepër, studentët në prag diplomimi vendosen përballë presionit për të shkruar diplomat apo kërkimet e tyre shkencore, duke qënë kështu më të ekspozuar ndaj situatave stresante.

Pritchard dhe Wilson (2003) gjithashtu konfirmuan gjetjet e studimeve të mësipërme duke evidentuar se studentët e viteve të fundit të studimit janë ata që përjetojnë nivele më të larta të stresit. Gjithashtu ai evidentoi se rritja e shkallës së stresit ndikohej jo vetëm nga niveli i studimeve por dhe nga programi i studimit. Si përshembull, studentët e mjekësisë shfaqnin nivele të larta të stresit si rrjedhojë e mbingarkesës së kërkesave që ka ky program si dhe nga kombinimi i punës akademike me atë klinike.

Po kështu të dhënat e studimit tonë të cilat pasqyruan një rritje të stresit akademik në raport me nivelin e studimit konfirmohen dhe nga Gwele (1998) të cilët zbuluan se studentët e vitit të parë përjetonin një ngarkesë psikike që sa vinte dhe rritej pas hyrjes në universitet në raport me nivelin e studimeve.

Ndërkohë që në kundërshtim me të dhënat e studimit tonë por dhe me studimet e tjera të mësipërme, Ross et al. (1999) raportoi se nivelet e stresit variojnë sipas vitit të studimit, ku studentët e vitit të parë ishin më të prirur për të përjetuar stres më të madh në krahasim me studentët e viteve të tjera të studimit. Kjo si pasojë dhe e mungesës së një kuadri mbështetës social dhe natyrës tranzitore të jetës në universitet e cila kërkon adaptim me mjedisin e ri akademik duke ndërmarrë përgjegjësi dhe sfida të reja. Sipas Robotham (2008) në këtë moment

të jetës së tyre ndodh që studentët e vitit të parë, të përballen me ngjarjen më të rëndësishme të jetës së tyre duke u shkëputur nga jetesa me familjen. Kjo mund të jetë një eksperiencë që ndodh për herë të parë dhe për këtë arsye kërkon shumë energji nga ata për tu përshtatur me lirinë e re si dhe njëkohësisht përmbushjen e një shkalle të lartë të pritshmërive të prindërve për të patur një nivel të lartë të performancës akademike.

Ross et al. (1999) ka evidentuar gjithashtu se studentët e vitit të parë përjetonin nivele më të larta të stresit se sa studentët e viteve më lart. Ai zbuloi se nivelet e ndryshme të stresit bazuar në vitin e studimit spikateshin nga studentët e vitit të parë të cilët ishin më të prirur të përjetonin stres. Studentët e vitit të parë përpiqen të gjejnë veten në përputhje me rregullat e reja, kulturën, traditat, mjedisin e ri dhe në të njëjtën kohë të përshtaten me mënyrën e re të mësimdhënies dhe interesave të reja akademike, të cilat shpesh mund të rezultojnë me shumë stres për ta, siç është vënë në dukje nga disa studiues të tjerë (Zeidner, 1992; Krause et al. 2005). Për më tepër, studentët e viteve të para e perceptojnë mbingarkesën në kurset e studimit si tepër të lartë, si rrjedhojë duke ndikuar kjo dhe në stresin e provimeve të para më pas (Mani, 2010).

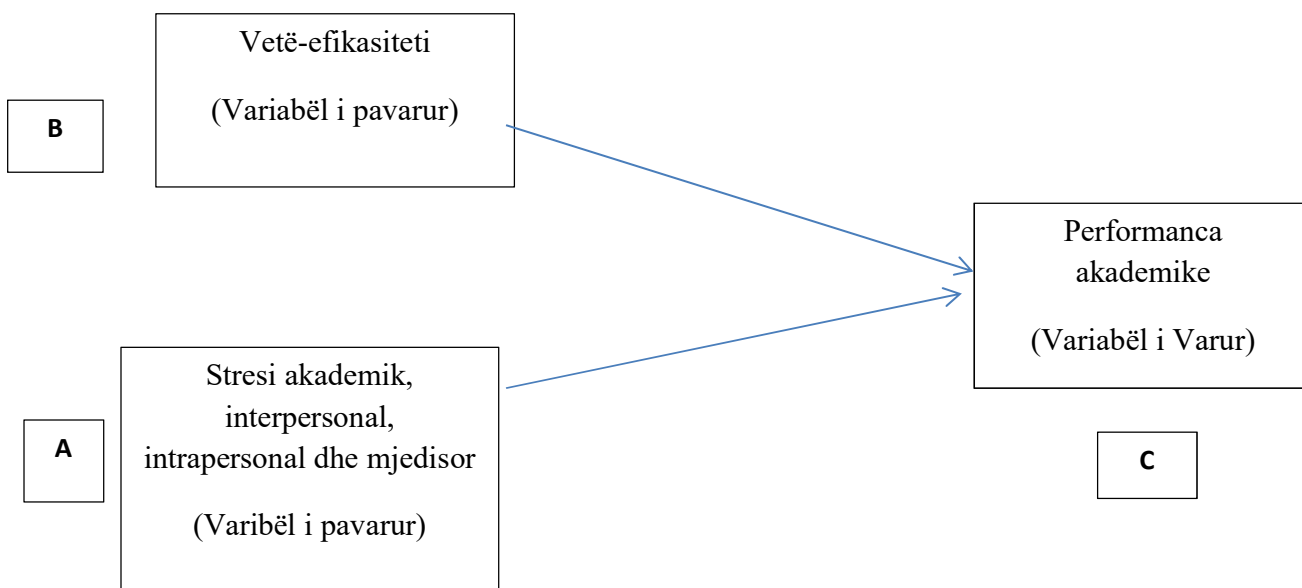
Ndërsa në një tjetër këndvështrim, Vermunt dhe Steensma (2005) evidentoi se studentët e viteve të treta janë më të aftë të diferencojnë strategjitë më të mira të të nxënës se sa studentët e viteve të para. Studentët të cilët janë në vitin e tyre të fundit të studimit mund të kenë një ide më të qartë se si diplomimi me sukses mund të ndikojë në aftësinë për të fituar një punë dhe pagesë më të mirë. Kjo i vendos këta studentë në pozita më të mëdha për të studiuar dhe për të arritur rezultate më të larta akademike duke përjetuar më shumë stres pozitiv që i ndihmon ata në finalizimin e qëllimeve të tyre.

Në një studim të mëparshëm të ndërmarrë tek popullata e studentëve të Universitetit European të Tiranës, gjatë vitit 2013 nga Shkullaku dhe Melonashi me qëllim hulumtimin e marrëdhënieve mes katër kategorive të stresorëve dhe nivelet e studimit, rezultatet treguan se ekzistonte një marrëdhënie e rëndësishme mes nivelit të studimit dhe stresorëve akademike. Studentët në një fazë më të hershme të studimeve të tyre ishin të prirur të raportonin më pak stres akademik sesa studentët e viteve të dyta apo të treta. Një marrëdhënie negative midis nivelit të studimit dhe stresit interpersonal dhe atij intrapersonal u evidentua gjithashtu në këtë studim (Shkullaku & Melonashi, 2013). Kështu studentët në një fazë më të hershme të studimeve të tyre kanë qenë më të prirur për të raportuar më tepër stresorë interpersonalë dhe intrapersonalë sesa ata në një fazë të mëvonshme (p.sh., studentët e vitit të tretë).

## KAPITULLI IV: KONKLUZIONE

### 4.1. Implikimet teorike të studimit

Kuadri teorik mbi të cilin u konceptua ky kërkim shkencor është prezantuar në figurën 2. Ai bazohet në punën e Lazarus dhe Folkman (1984) mbi stresin dhe teorinë sociale kognitive të Bandur-ës (1997) e cila trajton konceptin e vetë-efikasitetit. Këto kontribute u përdorën për të eksploruar konkretisht marrëdhëniet midis stresit dhe vetë-efikasitetit tek performanca akademike e studentëve. Më konkretisht, modeli transaksional i stresit fokusohet në ndërmjetësimin midis njerëzve dhe mjedisit të tyre të jashtëm duke sugjeruar se stresi është procesi i vlerësimit të reagimit të një stresori specifik dhe burimeve të mundshme për ta përballuar atë (Lazarus & Folkman, 1984). Modeli propozon se nëse stresorët perceptohen pozitivisht si sfida dhe jo si një kërcënim, atëherë personi është koefident me strategjitë e përshtatshme përballuese që ai posedon dhe jo domosdoshmërisht mund të përjetojë stres gjatë pranisë së një stresori (Folkman et al. 1986, Lazarus & Folkman, 1984).



## Figura 2: Analiza e stresit, vetë-efikasitetit dhe performancës akademike

Ky studim solli fillimisht risinë e prezantimit të burimeve që shkaktonin stres tek studentët pjesmarrës duke pasqyruar kështu dhe kontekstin kulturor të tyre. Më konkretisht nw mwnyrw tw pwrmbledhur disa nga burimet e stresit të raportuara si faktorët që shkaktonin më shumë stres tek ata ishin: brenda kategorisë së stresorëve akademikë (*fillimi i studimeve të larta; mbingarkesa e teksteve që na rekomandohen nga pedagogët; prezantimi i detyrave para klasës; rritja e detyrimeve akademike për çdo vit*). Ndërsa në kategorinë e stresorëve interpersonalë (*pritshmëritë e prindërve mbi notat; konfliktet e ndryshme me shokun/shoqen e dhomës*). Po kështu në kategorinë e stresorëve intrapersonalë (*vështirësi në regjimin e të ushqyerit; paaftësia për të menaxhuar kohën*) dhe në përfundim brenda kategorisë së stresorëve mjedisorë (*kushtet e rrëmujshme dhe situatat e panjohura*).

Më pas, studimi rezultoi i suksesshëm duke evidentuar lidhjet midis stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal), vetë-efikasitetit dhe performancës akademike tek studentët pjesmarrës. Edhe pse lidhjet midis stresit (akademik, interpersonal, intrapersonal) dhe performancës akademike, nuk rezultuan si lidhje të forta dhe se marrëdhënia midis stresit mjedisor dhe performancës akademike nuk rezultoi statistikisht domethënëse, përsëri duke iu referuar nivelit të përgjithshëm të stresit të raportuar për çdo kategori, duke kaluar nivelin mesatar, mund të pohojmë se çdo kategori e stresit duhet të merret në konsideratë të plotë gjatë hartimit të programeve mbi reduktimin e tij.

Të dhënat e studimit aktual janë në konsekuencë dhe me të dhënat e evidentuara nga studimi i mëparshëm i ndërmarrë nga Talib dhe Zia-Rehman (2012), ku konfirmoheshin marrëdhëniet negative për tre kategoritë e stresit (akademik, interpersonal dhe intrapersonal) dhe performancës

akademike. Rezultate këto të mbështetura gjithashtu dhe nga hulumtimi i realizuar nga Dusselier et al. (2005) ku u evidentua se stresi akademik, interpersonal, intrapersonal, ka efekt negativ në performancën akademike të studentëve, edhe pse rezultatet treguan se këto marrëdhënie nuk reflektuan lidhje shumë të forta midis tyre.

Ndërkohë duke iu referuar të dhënave që konfirmuan ndikimin më të madh tek performanca akademike të stresit intrapersonal dhe vetë-efikasitetit, ky studim sugjeron përqëndrimin e vëmëndjes nga aktorët kryesorë përgjegjës të Institucioneve të Arsimit të Lartë të përzgjedhura për këtë studim, duke u kujdesur për ruajtjen e shëndetit mendor të studentëve si dhe për përmirësimin e performancës akademike, fillimisht tek problemet intrapersonale si dhe tek stimulimi i besimeve të vetë-efikasitetit tek studentët. Edhe pse lidhja midis stresit intrapersonal dhe performancës akademike nuk rezultoi si një lidhje e fortë, përsëri problemet e evidentuara nga ky studim si më emergjentet që vinin si rrjedhojë e *ndryshimeve në regjimin e të ushqyerit dhe të fjeturit, mungesës së aftësive për një menaxhim efektiv të kohës si dhe energjisë së munguar për një përshtatje sa më të lehtë dhe pozitive me mjedisin dhe jetën e re në fillimin e studimeve të larta pas largimit nga familja*, vështirësonin realisht më shumë kushtet për arritjen e një performancë të lartë akademike tek studentët, në raport me tre kategoritë e tjera të stresit. Rezultate të konfirmuara këto dhe nga (Misra et al. 2000).

Ajo çfarë solli të re ky studim në fushën e kërkimit shkencor ishte analizimi i çdo faktori që shkaktonte stres tek studentët, të cilët afektonin më shumë uljen e performancës akademike të tyre. Njohja në mënyrë të detajuar me sejcilin prej këtyre faktorëve sipas kategorive përkatëse të stresit, do të shërbejë në vazhdimësi si një hartë shumë e mirë orientuese për ndërtimin e programeve specifike për menaxhimin e stresit tek studentët e dy institucioneve pjesmarrëse në studim.

Po kështu studimi aktual në përputhje dhe me studime të tjera të mëparshme (Mills, Pajares, Herron, 2007; Peterson & Delmas, 1998), konfirmoi marrëdhënien pozitive midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike. Rritja e besimeve të efikasitetit personal shoqërohej me rritjen e performancës akademike tek studentët pjesmarrës në studim. Në përgjithësi, vetë-efikasiteti ndikon aspiratat tek një individ dhe fuqinë e përkushtimit të tyre ndaj aspiratave, ku sa më të forta janë shprehjet e vetë-efikasitetit, aq më të larta janë aspiratat e individëve (Bandura et al. 2001; Bandura & Locke, 2003). Parë në një këndvështrim më të ngushtë literatura sugjeron se një shkallë e lartë e vetë-efikasitetit akademik (p.sh., efikasiteti i lartë i procesit të vetë-rregullimit për të mësuar dhe zotëruar punën akademike) nxit të dyja proceset, si aspiratat akademike ashtu dhe arritjet akademike (Bandura, Barbaranelli, et al. 2001; Caprara, Barbaranelli, 2001).

Kështu ashtu si u pohua nga rezultatet, vetë-efikasiteti rezultoi në një marrëdhënie të fortë pozitive me performancën akademike në përputhje kjo dhe me hulumtime të mëparshme (Bandura et al. 2001; Chemers et al. 2001). Studime këto të cilat kanë treguar se të rinjtë të cilët besojnë në aftësitë e tyre për të ushtruar kontroll mbi punën e tyre arsimore, arrijnë rezultate më të larta në shkollë sesa të rinjtë të cilët kanë më pak besim tek vetja në përmbushjen e aktiviteteve të tyre akademike.

Studimi aktual përbën një kontribut të rëndësishëm duke identifikuar dhe variabla të tjerë shtesë të kontrollit të tilla si: gjinia dhe niveli i studimit, të cilat mund të ndikojnë marrëdhënien midis stresit dhe performancës akademike. Gjetjet e këtij studimi se gjinia ishte një parashikues i rëndësishëm i performancës akademike, ku femrat rezultuan me performancë më të lartë akademike, ecin paralelisht dhe me rezultatet e evidentuara nga Smith dhe Renk (2007). Edhe fakti se studentët femra rezultuan të përjetonin nivele më të larta të stresit referuar të gjitha

kategorive të tij, mbështeten në gjetje të ngjashme të mëparshme (Pascarella & Terenzini, 2005). Rritja e nivelit të studimit në përpjestim të drejtë me performancën akademike, ku kapërcimi i çdo niveli studimesh i vendoste këta studentë përballë një shkalle më të lartë të stresit u mbështet gjithashtu nga Nakalema dhe Senyonga (2013).

Të dhënat e mësipërme të mbështetura plotësisht në kuadrin teorik, mund të shërbejnë si orientime të mirëfillta, veçanërisht për shërbimet e këshillimit psikologjik që ofrohen pranë Institucioneve të Arsimit të Lartë, ku u zhvillua ky studim, si përgjegjëse të drejtpërdrejta për ruajtjen e mirëqënies emocionale dhe psikologjike të studentëve, në funksion kjo dhe të përmirësimit të performancës së tyre akademike dhe finalizimit me sukses të rrugëtimit të tyre akademik.

Ky studim përbën një kontribut të rëndësishëm në literaturën social-psikologjike shqiptare mbi marrëdhëniet midis stresit, vetë-efikasitetit dhe performancës akademike, në një mjedis akademik. Trajtimi vecanërisht i konceptit të vetë-efikasitetit, për herë të parë në kërkimet shkencore të ndërmarra me studentët në kontekstin shqiptar, e parë kjo ngushtësisht në marrëdhënie me performancën akademike, por në mënyrë indirekte dhe si një faktor mbrojtës ndaj stresit, përbën në vetvete një tjetër risi të këtij studimi.

Rezultatet e këtij studimi mund të përdoren gjithashtu nga stafi administrativ dhe pedagogjik i universiteteve pjesëmarrëse në studim në mënyra të ndryshme. Studentët të cilët janë duke përjetuar nivele të larta të stresit mund të këshillohen se kjo nuk është domosdoshmërisht e keqe dhe se kjo mund të çojë në zgjidhjen konstruktive të problemeve të tyre. Përdorimi i shërbimeve mbështetëse që ofron mjedisi akademik do të përbëjë një mënyrë drejt arritjes së suksesit akademik nga ana e studentëve.



Duke u nisur nga qëllimi i studimit për të shqyrtuar shkallën në të cilën stresi dhe vetë-efikasiteti ndikojnë performancën akademike tek studentët e dy prej universiteteve më të mëdha në Tiranë, Shqipëri, rezultatet pasqyruan marrëdhënie domethënëse midis dy variablave të pavarur dhe variablit të varur. Rezultatet pohuan se ekzistonte një marrëdhënie negative e dobët midis stresit akademik dhe performancës akademike dhe një marrëdhënie e moderuar negative midis stresit (interpersonal, intrapersonal) dhe performancës akademike. Po kështu, rezultatet pohuan dhe ekzistencën e një marrëdhënieje pozitive të rëndësishme midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike.

Ky studim u ndërmorr me synimin që studentët do të mund të përfitonin më shumë njohuri rreth teknikave që kontribuojnë në përmbushje me sukses të qëllimeve të tyre akademike. Zhvendosja e vëmendjes së drejtuesve të Institucioneve të Arsimit të Lartë, drejt çështjeve të lidhura me stresin tek studentët, të cilat mund të përmirësohen dhe nga ndikimi i faktorëve të tjerë njohës si vetë-efikasiteti, i cili ndihmon në përmirësimin akademik të studentëve, përbën një tjetër mision të përmbushur të këtij studimi.

Rezultatet e këtij studimi nxjerrin në pah rëndësinë e të ndihmuarit të studentëve për të menaxhuar në mënyrë efektive situatat e ndryshme stresante me të cilat ata përballen vazhdimisht. Pa shprehitë e përshtatshme të menaxhimit të stresit, aktiviteti akademik i tyre mund të çënohet si dhe probleme të shëndetit mendor mund të zhvillohen (Smith & Renk, 2007). Po kështu është evidentuar dhe se stresi është një kontribues i rëndësishëm për 30% të studentëve që braktisin studimet para diplomimit (Gigliotti & Huff, 1995).

#### **4.2.Kufizimet**

Fakti se korrelacione shumë të forta midis secilës kategori të stresit dhe performancës akademike, nuk u gjetën në studimin aktual, mund të jenë për shkak të disa kufizimeve.

Së pari këto kufizime mund të lidhen me karakteristikat e pjesmarrësve në këtë studim. Diferencat në variablat demografike, karakteristikat e studentëve, niveli i ngarkesës së programeve të studimit, mund të kenë ndikuar rezultatet e studimit aktual. Kështu shpërndarja e pabarabartë e të dhënave të mbledhura sipas gjinisë, ku një përqindje të madhe diferencuese e zunë femrat në krahasim me meshkujt, përbën një kufizim të këtij studimi. Si rrjedhojë pjesa e analizës gjinore mbart në vetvete kufizimet përgjithësuese të saj. Po kështu fakti se ky studim u shtri vetëm tek pjesmarrësit e dy prej institucioneve të arsimit të lartë në kryeqytetin e Tiranës, nuk na mundëson përgjithësimin e rezultateve për studentët shqiptarë por vetëm për studentët pjesmarrës në studim.

Një tjetër kufizim mund të ketë qenë dhe fakti se kategori të caktuara të stresit mund të kenë qënë tipike vetëm për studentët e disa programeve të studimit, ku çfarë ka përbërë stres për studentët një programi jo domosdoshmërisht ka përbërë stres për studentët e programeve të tjera. Ndaj kjo mund ti ketë konfuzuar studentët e programeve përkatëse duke mos iu dhënë mundësinë e plotë për të raportuar stresorët specifikë sipas programit të tyre të studimit, por duke dhënë deri diku përgjigje disi formale.

Së dyti disa kufizime të tjera lidhen me procedurën e mbledhjes së të dhënave të ndjekura në këtë studim, ku fillimisht mund të përmendim faktin se përzgjedhja e pjesmarrësve në studim ka qënë gjysëm rastësore, por mënyra e përzgjedhjes së tyre mbart në vetvete përsëri disa kufizime, ku ajo që spikat më shumë është fakti se plotësimi i instrumentave matës u realizua duke hyrë në klasat ku zhvillohej mësim, ndërkohë që ato lëndë mund të mos jenë frekuentuar nga të gjithë studentët atë ditë. Tendenca kryesore mund të ketë qënë që këto klasa të jenë frekuentuar më tepër nga studentët të cilët shfaqnin rezultatet më të larta akademike, ndaj dhe kjo mund të argumentohet me faktin se rezultatet e dala mbi vetë-efikasitetin tregonin një marrëdhënie domethënëse

pozitive të fortë me rezultatet akademike. Kufizimi mbetet për pjesën tjetër të studentëve që nuk kanë frekuentuar klasën atë ditë dhe që kryesisht mund të jenë studentët që karakterizohen nga rezultate të ulta akademike, duke lënë kështu një vakum tek faktorët realë që i stresojnë studentët dhe ndikojnë në uljen e rezultateteve të tyre.

Nga ana tjetër, koha e gjatë e marrë nga studiuesi për të shpjeguar gjerësisht temën e studimit si dhe kriteret e respektimit të konfidencialitetit, mund të ketë ndikuar negativisht tek studentët, të cilët më pas e vlerësonin si të pamundshëm qëndrimin dhe për 30 minuta të tjera për plotësimin e pyetësorit. Po kështu një tjetër vështirësi ka qënë dhe mungesa e orareve të përshtatshme për studentët për plotësimin e pyetësorëve, ku disa prej tyre mund të kishin përplasje orarësh mësimore në vazhdimësi dhe disa të tjerë kishin detyrime të tjera jashtë universitetit, (detyrime familjare apo pune) duke e vështirësuar kështu në disa raste procesin e mbledhjes së të dhënave.

Ka patur disa vështirësi praktike që janë hasur gjatë kryerjes së këtij studimi kërkimor, të tilla si marrja e lejës nga universitetet e përfshira në studim, profesorët, studentët dhe administratorët, të cilët kanë qënë të shqetësuar në lidhje me sasinë e kohës që plotësimi i pyetësorëve mund të merrte si në rastin kur pyetësorët do të plotësoheshin në klasë ashtu dhe jashtë saj. Disa studentë në fillim të procesit të mbledhjes së të dhënave janë treguar më indiferentë duke mos vlerësuar rëndësinë e hulumtimit, ndoshta pasi për shumë prej tyre kjo u vlerësua si një eksperiencë e parë e realizuar në fushën e stresit dhe vetë-efikasitetit.

Një variabël tjetër që mund të ketë konfuzuar apo vështirësuar situatën e studentëve gjatë dhënies së përgjigjeve mund të kenë qënë dhe kushtet mjedisore në të cilat u zhvillua plotësimi i pyetësorëve. Studentët iu përgjigjën pyetjeve në mjedise të ndryshme temperaturash, ndricimesh, zhurmash dhe në kohë dhe ditë të ndryshme. Duke ndërtuar kështu karakteristikat e tij

individuale secili grup i studentëve në varësi kjo dhe të programit të studimit si dhe fakultetit ku bënin pjesë (Misra et al. 2000).

Një tjetër kufizim në lidhje me mbledhjen e të dhënave i referohet faktit se anketimet në këtë studim u shpërndanë në fillimin e semestrit të dytë, kur studentët ka të ngjarë të përjetojnë më pak stres sesa në fillim apo në fund të semestrit të parë (Ross et al. 1999). Nëse anketimet do të ishin shpërndarë në fillim të semestrit të parë, studentët mund të kishin përjetuar nivele më të larta të stresit duke i pasqyruar këto si rrjedhojë dhe tek ekzistenca e marrëdhënieve të forta negative midis stresit dhe performancës akademike, në rezultatet e evidentuara. Anketimi i studentëve në fillim dhe në fund të semestrit mund të japë rezultate të ndryshme për shkak se stresi dhe stresorët mund të ndryshojnë gjatë gjithë semestrit (Andrews & Wilding, 2004). Studiues të tjerë kanë përdorur këto dy intervale për mbledhjen e të dhënave me rezultate të ndryshme (Chemers et al. 2001; Struthers et al. 2000). Studime të tjera në vazhdimësi nevojitet të realizojnë mbledhjen e të dhënave përgjatë semestrit në mënyrë që të mund të shqyrtohet stabiliteti i niveleve të stresit tek studentët, ku një ndër ta, mund të përmendim studimin e realizuar nga Macan et al. (1990) të cilët iu referuan mesit dhe fundit të semestrit për mbledhjen e të dhënave. Ata evidentuan se marrëdhënia midis stresit dhe notës mesatare tek studentët ishte jodomethënëse duke e argumentuar me faktin se mbledhja e të dhënave në studimin e tyre u realizua gjatë periudhës së mesit deri në fund të semestrit dhe studentët gjatë kësaj periudhe ishin të ambjentuar me sistemin arsimor dhe zakonisht në fund të semestrit, ata janë më tepër të shqetësuar vetëm për provimet përfundimtare dhe si rrjedhojë përjetojnë më pak stres. Zakonisht faktorët më stresues janë prezentë në fillim të semestrit. Gjetje të mbështetura këto dhe nga Lackovic-Girgin (2003) i cili ka evidentuar gjithashtu se nuk ekzistonte një marrëdhënie domethënëse midis stresit dhe performancës akademike tek studentët.

Nga një tjetër këndvështrim mund të argumentojmë gjithashtu se një tjetër faktor që mund ti ketë konfuzuar veçanërisht studentët e viteve të para gjatë plotësimit të pyetësorëve ka qënë dhe vetë periudha tranzicionale që ata kanë qënë duke kaluar (Beck, 1997). Përvojat e tyre të para të jetës si student kanë qënë të shoqëruara me stres si dhe mungesa e pajisjes me strategji përballuese apo burime të tjera me qëllim përballimin e situatave stresante, mund të kenë ndikuar në prezantimin e situatave edhe më stresuese sec kanë qënë në të vërtetë ato.

Së treti disa kufizime të këtij studimi lidhen dhe me instrumentat e përdorur për mbledhjen e të dhënave në këtë studim, ku një nga këto kufizime mund të përmendim faktin se si variablat e pavarur ashtu dhe variabli i varur në këtë kërkim shkencor, janë matur duke përdorur vetëraportimin. Sipas Larose dhe Bernier (2001) çdo mënyrë matjeje nepërmjet vetë-raportimit mbart disavantazhet e tyre në vetvete. Misra dhe Castillo (2004) kanë treguar se pjesëmarrësit gjatë plotësimit të anketimeve me vetëraportim mund të japin më tepër përgjigjet që janë më të pranueshme shoqërisht, në vend të përgjigjeve të vërteta. Teknikat e vetë-raportimit janë nga natyra, subjektive. Pjesëmarrësit mund të reagojnë në mënyra të ndryshme në kohë të ndryshme në varësi kjo dhe me atë se çfarë ndodh në jetën e tyre. Gjithashtu, është e vështirë për të përcaktuar nëse pjesëmarrësit janë përgjigjur sinqerisht, apo në bazë të asaj që ata mendonin se studiuesi donte të dinte. Prandaj, këto çështje janë adresuar në përgjithësi në këtë studim duke iu kërkuar pjesëmarrësve sa të ishte e mundur që ata të përgjigjeshin me sa më shumë sinqeritet. Përveç kësaj, ata u udhëzuan që të përgjigjeshin në bazë të ndjenjave të tyre (rreth 6 muajve të fundit) mbi stresin dhe atyre aktuale mbi vetë-efikasitetin. Për shkak se marrëdhëniet midis këtyre variablave nuk janë shqyrtuar më parë tek studentët shqiptarë, vetë termat e përdorura në pyetësor mund të kenë përbërë një temë të re për ta duke mos dhënë përgjigje për të cilat ata mund të mos kenë qënë plotësisht të sigurt.

Një tjetër kufizim i studimit i përmendur dhe pak më sipër ishte mbledhja e të dhënave mbi performancën akademike në formën e vetë-raportimit (Richardson, 2012). Mbledhja e notës mesatarë nëpërmjet vetëraportimit ishte e vetmja mënyrë që nuk cënonte koefidencialitetin e studentëve pjesëmarrës. Studentët u pyetën të vlerësonin perceptimet e tyre rreth stresit, vetë-efikasitetit duke plotësuar gjithashtu dhe të dhënat përkatëse demografike, ku përfshihej dhe vetëraportimi i notës mesatare. Ekziston rreziku që kjo e dhënë, të mos jenë plotësuar në mënyrë krejtësisht të saktë nga studentët, për shkak se disa prej tyre mund të mos kenë patur informacion të saktë rreth notës së tyre mesatare.

Po kështu ekziston mundësia që për disa të dhëna të tjera ata mund të mos kenë qenë plotësisht të sinqertë gjatë vetëraportimit të shkallës së stresit që ata përjetonin për çdo burim apo dhe vetë-efikasitetit, për shkak se kanë dashur ta prezantojnë veten e tyre si më të pranueshëm shoqërisht (Curcio, 2006). Pjesëmarrësit në studim kanë shfaqur tendencën që të raportojnë sjelljet që janë konsideruar më të përshtatshme për plotësimin e pyetësorit, sesa duke prezantuar realitetin e situatës së tyre.

Disa studentë kanë shfaqur tendencën që të jepnin vlerësime të vazhdueshme mbivlerësuese të situatës së tyre reale, si pasojë e frikës së paragjykitimit të tyre në përgjigje. Shumë studentë sapo dëgjonin për temën e plotësimit të pyetësorit për stresin dhe vetë-efikasitetin, shfaqnin hezitim.

*(Të flasësh për stresin mbetet ende një tabu për realitetin shqiptar. Të dhënat të cilat u mbledhën nga pyetja e hapur në studimin pilot, fillimisht u tentua të merreshin nëpërmjet realizimit të disa fokusgrupeve me studentët dhe më pas nga informacioni që do të mblidhej nga fokusgrupet do të ndërtohej pyetësori për matjen e nivelit të stresit. Por ky proces dështoi që në fokusgrupin e parë, pasi studentët e përzgjedhur hasën shumë vështirësi për të diskutuar në mënyrë të sinqertë mbi atë se çfarë ata i stresonte brenda dhe jashtë mjedisit akademik. Shumë prej tyre ndiheshin*

*të kompleksuar të tregonin arsyet reale që ndikonin performancën e ulët të tyre akademike, arsye këto të cilat mund të buronin si nga probleme të ndryshme familjare ashtu dhe ato që vinin drejtpërdrejt nga mjedisi akademik. Frika se do të paragjykoreshin nga përgjigjet e dhëna sidomos në lidhje me burimet e stresit akademik dhe se kjo mund të ndikonte statusin e tyre të të qenit student duke influencuar në rezultatet e tyre akademike. Kjo situatë ndodhi edhe pse nga studiuesi u shpjegua qartë që në fillim të realizimit të fokusgrupeve, mbi të gjitha kushtet e ruajtjes së kofidencialitetit).*

Sondazhet shpesh i vendosin pjesmarrësit në studim në situata të panatyrshme, të cilat mund të bëhen shkak që gjatë dhënies të përgjigjeve, ata të përjetojnë frikën e ndonjë paragjykimi në vazhdimësi. Ato gjithashtu piren nga tendenca e pjesmarrësve për të rënë dakord me të gjitha alternativat e prezantuara në instrumentat matës, duke plotësuar vetëm me pohime pozitive (Isaak, Graves & Mayers, 2006).

Po kështu dhe pse u sqarua në mënyrë shumë të detajuar në formularin e miratimit të informuar, se përgjigjet e studentëve nuk përbënin asnjë cënim apo influencë për rezultatet e tyre akademike, përsëri tek pyetjet që lidheshin veçanërisht me stresin akademik, ku prekeshin marrëdhëniet me bashkëmoshatarët apo pedagogët, disa studentë mund të kenë qënë gjithsesi të shqetësuar, se mos përgjigjet e tyre mund të ndikonin rezultatet e tyre akademike, qëndrimet e pedagogëve ndaj tyre, duke lënë në disa raste plotësimin e pyetësorit të papërfunduar ose duke iu përgjigjur sondazheve në mënyrën se si ai apo ajo mendonte që pritshmëritë e studiuesit të ishin. Por nga ana tjetër kjo mund të jetë shoqëruar dhe me rritje të stresit tek studentët, duke ndikuar në mënyrën në të cilën iu janë përgjigjur pyetjeve.

Pyetësi mbi vetë-efikasitetin e përgjithshëm ashtu si e kemi detajuar në kapitullin ku shyrtohet konteksti i pyetësorëve, ishte një pyetësor i huazuar nga studime të tjera të mëparshme të

zhvilluara në disa vende të tjera. Natyrshëm lind pyetja se a mund të ketë ndikuar kjo në perceptimet, stilet dhe aplikimin e aftësive të vetë-efikasitetit në lidhje me kulturën e vendit tonë? Edhe pse para aplikimit të tij, u realizua një studim pilot i cili testoi vlefshmërinë e këtij pyetësi duke marrë në konsideratë dhe kontekstin kulturor dhe mjedisin akademik gjithashtu, fakt ky që e zbut ndjeshëm dilemën, por që përsëri mbetet si një pikë kufizuese në përgjithësimin e plotë të rezultateve.

Koncepti i vetë-efikasitetit përbën një koncept të ri në vetvete, i cili në përgjithësi haset më tepër tek studentët e programeve të shkencave sociale, ndërsa për studentët e fakulteteve të tjera, plotësimi i këtij pyetësi mund të ketë hasur vështirësi fillimisht me njohjen dhe kuptimin e këtij koncepti dhe më pas aplikimin e tij në praktikë.

Studentët mund t'iu jenë përgjigjur pyetjeve më tepër duke iu referuar kontekstit shoqëror të tyre ndaj ndoshta aplikimi i një tjetër metode për mbledhjen e të dhënave sic është intervistimi i studentëve, do të kishte rritur më shumë propabilitetin për të qënë më të sinqertë në plotësimin e tyre.

#### **4.3. Implikimet në praktikë**

Pavarësisht nga këto kufizime, gjetjet e këtij studimi të vërtetuara për nivele dhe kategori të ndryshme të stresit, tek studentët e programeve të ndryshme të studimit, sugjerojnë ndërmarrjen e udhëzimeve të duhura për reduktimin dhe menaxhimin e stresit. Për të përballuar me sukses presionet që burojnë nga stresi që studentët përjetojnë, ata duhet të pajisen me strategji të përshtatshme përballuese për çdo situatë stresante (Smith & Renk, 2007). Ekzistojnë strategji të ndryshme përballuese të përdorura nga studentët kur përjetojnë stres. Disa prej tyre fokusohen në parandalimin e sjelljeve të tilla si abuzimi me alkolin dhe substanca të tjera kimike, shmangien e sjelljeve jo angazhuese; ndërsa disa të tjera fokusohen në përballimin përmes pranimit,



planifikimit si dhe duke marrë hapat e nevojshëm për të përballuar stresin studentor (Talib & Zia-ur-Rehman, 2012).

Performanca e lartë akademike mund të arrihet edhe me një nivel me të lartë të stresit, nëse studentët janë në gjendje ta menaxhojnë stresin më mirë. Ajo lidhet drejtpërdrejtë me aftësinë e personit, për tu përballur me sukses me sfidat e përditshme që do të përcaktojnë nëse ai/ajo do të jetë i stresuar apo jo (Lazarus & Folkman, 1984). Me qëllim të tejkalimit të presionit që vjen nga stresi akademik, studentët duhet të përvetësojnë strategji të përshtatshme përballuese si në çdo situatë tjetër stresuese (Smith & Renk, 2007). Ekzistojnë strategji të ndryshme përballuese të përdorura nga studentët kur përjetojnë stres. Disa zgjedhin abuzimin me alkolin apo substancat kimike ndërsa të tjerët i përballojnë në mënyrë aktive përmes pranimit si dhe duke ndërmarrë hapat e nevojshëm për të kapërcyer stresin (Surridge, 2008).

Ky studim tregoi se ekzistonte një marrëdhënie e ndërsjellë ndërmjet stresit dhe performancës akademike. Duke patur parasysh marrëdhënien negative midis stresit dhe performancës akademike, Institucionet e Arsimit të Lartë duhet të zbatojnë programe për reduktimin e stresit duke u mbështetur tek tre elementë kryesorë: në literaturën akademike në lidhje me pasojat e stresit dhe teknikat që stimulojnë pozitivisht performancën akademike, stresorët potencialë që hasen më shpesh tek popullata e studentëve dhe burimet e komunitetit në dispozicion për të ndihmuar në menaxhimin e stresit (Misra, 2000).

Programet për reduktimin e stresit mund të përfshijnë seminare të zhvilluara në fillim të vitit akademik por dhe gjatë tij. Institucionet e Arsimit të Lartë mund të vendosin gjithashtu për të bërë të detyrueshme, frekuentimin e këtyre seminarëve dhe nga personeli akademik, për shkak se

dhe ata duhet të jenë të vetëdijshëm për pasojat e stresit dhe burimet në dispozicion për reduktimin e tij (Misra, 2000; Ross et al. 1999).

Elementi kryesor i programit për reduktimin e stresit tek studentët mund të përfshijë informacion të përgjithshëm mbi efektet e stresit, duke vënë theksin veçanërisht tek marrëdhënia negative midis stresit dhe performancës akademike, ashtu siç u gjet në këtë studim. Studentët duhet të informohen dhe për mënyrën se si stresi ndikon aftësitë e tyre vendimmarrëse. Shpesh marrja e vendimeve në kushte me stres të lartë, mund të rezultojë deri në braktisje të studimeve pa i finalizuar ato, pa shqyrtuar me qartësi në kushte të qeta të gjitha alternativat përkatëse (Beck, 1997).

Ekziston nevoja që drejtuesit e institucioneve të arsimit të lartë, të rrisin shkallën e njohurive rreth stresit tek studentët, duke siguruar kështu më shumë suport në përballimin e situatave të tyre stresante, por dhe të përdorimit të teknikave që përmirësojnë performancën e tyre akademike. Në terma të përgjithshme, studimet mbi vlerësimin e stresit dhe të performancës akademike tregojnë se një vlerësim më i mirë i stresit dhe përdorimit të strategjive efektive të përballimit, kontribuojnë për një performancë të kënaqshme akademike (Struthers et al. 2000). Njohuri më të mira mbi parashikuesit e performancës akademike tek studentët, si dhe, se si performanca ndryshon nga viti në vit, gjatë studimeve të larta, mund ti ndihmojë studentët në përvetësimin e rrugëve të ndryshme, që i ndihmojnë ata për të arritur një performancë të mirë akademike dhe se si kjo arritje mund të ruhet në vazhdimësi (Hojat et al. 2003).

Njohuri më të mira në lidhje me faktorët që përcaktojnë performancën akademike tek studentët si dhe duke vlerësuar se si ata ndryshojnë gjatë viteve në universitet, mund të ndihmojnë në definimin e faktorëve fillestarë kontribues dhe më pas mirëmbajtjen e tyre. Nga ana tjetër kjo mund të kontribuojë në përmirësimin e ndërhyrjeve dhe ofrimit të shërbimeve mbështetëse, për

studentët në rrezik nga problemet akademike. Në këtë drejtim, teknikat që përmirësojnë performancën akademike meritojnë vëmendje të veçantë. Arritje të kënaqshme të performancës akademike kontribuojnë për perspektiva më të mira të karrierës. Kjo vlen për të gjithë duke e zbutur tranzicionin kritik të kalimit nga të qenit student dhe të qenit më pas një individ i stabilizuar në jetë (Ross et al. 1999).

Gjatë zbatimit të një programi për menaxhimin e stresit, studentët përvetësojnë një kuptim më të gjerë rreth rëndësisë të përfshirjes së tyre në këtë program, i cili mund të ndihmojë për të zbutur dhe reduktuar stresin që ata përjetojnë si dhe të përmirësojë performancën e tyre akademike. Rritja e shkallës së mirëqënies psikosociale të përgjithshme tek studentët, do të ndihmojë dhe në përfitim të një grupi individësh sa më efektiv, të cilët do të reflektojnë sjellje të shëndetshme duke afektuar rolin e tyre në familje apo shoqëri. Prandaj, ky studim përmban një rëndësi të veçantë si në aspektin teorik ashtu dhe në atë praktik për Institucionet e Arsimit të Lartë në vendin tonë.

Hudd dhe kolegët (2000) kanë sugjeruar gjithashtu se studentët duhet të jenë të informuar mbi rëndësinë e sjelljeve pozitive shëndetësore që përfshijnë: një dietë të shëndetshme, gjumë të mjaftueshëm, ushtrime fizike dhe relaksimi, në raport me sjelljet negative shëndetësore që rrisin nivelet e stresit tek ata. Siç është argumentuar dhe nga Misra dhe Castillo, (2004) ruajtja e një ekuilibri emocional, ul nivelet e stresit, ndërsa çështje të tjera që lidhen me shëndetin mendor, të tilla si ankthi dhe depresioni, ndikojnë në rritjen e niveleve të stresit (Andrews & Wilding, 2004). Ndaj ofrimi i informacionit mbi shëndetin mendor dhe ruajtjen e ekuilibrit emocional, duhet të përbëjë prioritet për studentët.

Elementi i dytë në programin e reduktimit të stresit mund të përfshijë informacion në lidhje me stresorët me të cilët përballen më shpesh studentët. Një tjetër temë e zakonshme që e gjejmë

shpesh në literaturë është se studentët përballen me një grup të veçantë dhe të madh stresorësh, duke ulur aftësitë e tyre për të trajtuar një situatë stresante. Ndaj nevojitet që studentët të kenë një informacion më të detajuar rreth stresorëve, duke argumentuar se cila është marrëdhënia midis tyre dhe se si kjo marrëdhënie mund t'ju vijë atyre në ndihmë. Disa nga këto referuar gjetjeve në studimin aktual përfshijnë, vështirësi në përshtatje në fillim të studimeve, rritja e presionit akademik, nota të ulta në raport me pritshmëritë, vështirësi në prezantimin e detyrave para klasës, ndryshime në regjimin e të ushqyerit dhe të fjeturit, mungesa të aftësive për një menaxhim efektiv të kohës, konflikte me shokun/shoqen e dhomës, puna me njerëz të panjohur, pritshmëri të larta të prindërve mbi arritjet e tyre akademike. Burime këto të evidentuara shpesh dhe nga literatura: stresi nga prindërit për shkak të pritshmërive të larta (Andrews & Wilding, 2004), vështirësitë në menaxhimin e kohës dhe presioni akademik (Ross et al. 1999), vështirësi në marrëdhëniet ndërpersonale dhe presioni që hasin studentët për tu përshtatur me kërkesat që vijnë nga mjedisi akademik (Misra & Castillo, 2004), të cilat ndikojnë në rritjen e nivelit të stresit duke patur impakt negativ në performancën akademike të studentëve.

Elementi i fundit në programin e reduktimit të stresit tek studentët mund të përfshijë ndërgjegjësimin e studentëve dhe prindërve të tyre, për burimet e vëna në dispozicion nga Institucionet e Arsimit të Lartë dhe komuniteti ku ata bëjnë pjesë, mbi reduktimin e stresit. Këto burime mund të përfshijnë: seminare mbi menaxhimin e kohës brenda dhe jashtë mjedisit akademik, seminare me qëllim përmirësimin e shprehive të tyre të të mësuarit si dhe seminare mbi orientimin e tyre në mjedisin akademik. Hudd dhe kolegët (2000) rekomanduan se domosdoshmërisht studentëve duhet t'ju mësoheshin shprehitë mbi menaxhimin e kohës dhe se si të mund të formulonin plane realiste për përfundimin me sukses të kursit. Po kaq e

rëndësishme ishte dhe ndihma që iu duhej ofruar studentëve se si ata mund të zhvillonin një buxhet realist, si një mënyrë efektive kjo për të ulur presionin financiar të tyre.

Shpesh mjedisi në të cilin studentët jetojnë, kontribuon në nivelet e stresit tek ata, për shembull konteksti kulturor apo dhe kërkesat që vijnë nga bashkëmoshatarët e tyre. Kërkesat që vijnë nga mjedisi ndryshojnë nga një individ tek tjetri (Zeidner, 1992). Kuh (2000) nënvizoi rëndësinë e krijimit të një mjedisi akademik suportues duke mbështetur studentët që të kenë sukses jo vetëm në shkollë por dhe në marrëdhëniet shoqërore jashtë këtij mjedisi. Një mjedis akademik suportiv iu mundëson studentëve përbushjen jo vetëm të kërkesave akademike por dhe iu ofron mbështetje që zhvillojnë marrëdhëniet midis studentëve, stafit administrativ dhe atij akademik. Shpeshherë paaftësia e studentëve për tu integruar si në mjedisin akademik ashtu dhe në atë shoqëror mund të shkaktojë shqetësime psikologjike tek disa prej tyre (Parker & Jones, 1999).

Përmirësimi i koordinimit dhe promovimi i burimeve të menaxhimit të stresit, përbën në vetevetë një mundësi të mirë për të reduktuar ose menaxhuar stresin në kuadër të mjedisit akademik dhe të komunitetit përreth. Shumë studentë nuk janë ende të vetëdijshëm mbi përdorimin e burimeve që ata kanë në dispozicion ndaj domosdoshmërisht nevojitet promovimi i mundësive për reduktimin e stresit përmes një qasjeje të mirëorganizuar e cila do të rrisë dukshëm aksesin tek studentët.

Nxitja e një kulture institucionale që e njeh stresin si një burim të mjedisit akademik dhe atij social, përbën një tjetër rekomandim të rëndësishëm në menaxhimin e stresit të studentëve. Mjedisi fizik akademik është përcaktuar si një sistem i presioneve, praktikave dhe politikave të destinuara për të ndikuar në zhvillimin e studentëve drejt arritjes së qëllimeve të rëndësishme të arsimit të lartë (Zeidner, 1992). Kështu që kultura institucionale e një institucioni të lartë arsimor duhet të ketë fuqinë për të udhëhequr qëndrimet dhe prioritetet e anëtarëve të komunitetit të saj.

Studime të mëparshme kanë treguar se studentët të cilët vuanin nga burime të ndryshme stresi, binin shumë shpejt viktime të depresionit, duke u shndërruar kjo kështu në një pengesë serioze për ecurinë e tyre akademike (Pearlin, 1989; Lumley & Provenzano, 2003). Për shkak se vetë mjedisi akademik mbart në vetvete stres dhe presion të lartë është e domosdoshme që këto institucione dhe stafi mbështetës të krijojnë një mjedis, i cili njeh dhe zbut efektet negative të stresit, me qëllim përforcimin e një kulture të shëndoshë universitare.

Përmirësimi i infrastrukturës universitare dhe disponimi i hapësirave fizike për të mbështetur dhe promovuar reduktimin e stresit, nënkuptojnë krijimin e një mjedisi të qetë, harmonik, ku studentët mund të angazhohen në praktika që shmangin dhe lehtësojnë stresin sic është meditimi, tashmë i dokumentuar si një nga këto teknika suportuese të stresit (Lammers et al. 2001). Faktorë specifikë të mjedisit fizik mund të luajnë një rol të rëndësishëm në reduktimin e stresit, si për shembull, konfigurimi i klasave me pajisjet e tyre përkatëse, ngjyrosja e mureve me ngjyra relaksuese, rregullimi i hapësirave me ndricim të plotë, të gjithë këta faktorë mund të kontribuojnë në minimizimin e stresit. Sigurimi i mjediseve relaksuese dhe optimizimi i hapësirave fizike në mënyrë efektive, kontribuojnë në reduktimin e stresit (Karaj, 2005).

Rritja e mundësive për përkrahje akademike, sociale dhe financiare, po kështu përbën një tjetër rekomandim. Shqetësimet në lidhje me klasat, marrëdhëniet dhe situatat financiare kanë rezultuar nga shumë studime si stresorët kryesorë që përjetojnë më shumë studentët. Evidentimi i këtyre burimeve ju bën të ditur institucioneve të arsimit të lartë, adresimin e disa prej pengesave kryesore për përmirësimin dhe rritjen e performancës akademike tek studentët. Hulumtime të ndryshme tregojnë se si tutoriati ashtu dhe mbështetja sociale mund të veprojnë si ndërmjetës të mirë për të reduktuar pasojat që shkakton stresi tek studentët. Domosdoshmërisht nevojitet ofrimi i burimeve për të ndihmuar studentët mbi menaxhimin e buxhetit, menaxhimin e situatave

për të cilët ata janë drejtpërdrejtë përgjegjës, si dhe trajtimin e sistemit të ndihmës financiare me qëllim minimizimin e stresorëve financiarë që ata përjetojnë.

Studime të mëparshme kanë evidentuar se ofrimi i këshillimit akademik dhe atij psikologjik tek studentët, kontribon në uljen e niveleve të stresit tek ata dhe si rrjedhojë në përmirësimin e performancës së tyre akademike (Shields, 2001). Personeli akademik në Institucionet e Arsimit të Lartë duhet të mbështesë studentët, duke iu referuar burimeve mbështetëse të sipërpërmendura me qëllim inkurajimin e një atmosfere respekti të ndërsjelltë midis tyre (Dusselier et al. 2005). Është e rëndësishme njohja e problemeve sa më shpejt të jetë e mundur, si nga ana e personelit akademik apo administrativ ashtu dhe nga studentët, me qëllim zbatimin e një strategjie ndërhyrjeje të shpejtë. Këshillimi psikologjik në Institucionet e Arsimit të Lartë, mund të përqëndrohet në reagimet konstruktive të stresit si dhe në zëvendësimin e sjelljeve negative përballuese me sjellje pozitive përballuese (Misra & Castilla, 2004). Përveç kësaj, Institucionet e Arsimit të Lartë duhet të krijojnë një mision të tyre, duke nënvizuar një vizion të studentëve që shtrihet përtej nevojave të tyre akademike (Shields, 2001).

Qëndrat e Këshillimit Psikologjik në Institucionet e Arsimit të Lartë në Shqipëri, nevojitet të vlerësojnë të gjitha burimet e stresit tek studentët shqiptarë. Ofrimi i seancave këshilluese apo tranimeve të vazhdueshme të cilat kanë në fokus pajisjen e studentëve me aftësi njohëse dhe të sjelljes, të tilla si zgjidhja e problemeve, përballimi i situatave stresante, përshtatja me mjedisin e ri akademik etj, janë strategji që duhet të zbatohen domosdoshmërisht nga Institucionet e Arsimit të Lartë në vendin tonë.

Strategjitë për fuqizimin e studentëve me qëllim menaxhimin e stresit, kanë rezultuar të kenë qënë gjithmonë të sukseshme. Dziegielewski et al. (2004) sugjeron se programet të cilat

identifikojnë stresorët dhe ofrojnë informacion mbi parandalimin dhe reduktimin e stresit, i pajisin studentët me aftësitë e duhura për të përballuar me sukses përvojat stresuese. Nga ana tjetër, aftësitë përballuese të sukseshme janë të lidhura me nivelet e ulta të ankthit, duke ulur kështu shkallën e rrezikut për dështimin akademik. Literatura na tregon se stresi është një temë e zakonshme tek studentët dhe kur përvojat stresuese janë më të mëdha se burimet përballuese, lindin probleme të shumta (Garret, 2001). Për këtë arsye, programet të cilat na ndihmojnë në identifikimin e stresorëve dhe që ofrojnë këshillim psikologjik mbi strategjitë përballuese duhet të rrisin suksesin akademik të studentëve (Garret, 2001).

Përftimi i aftësive të menaxhimit me sukses të stresit mund të ndërmjetësojë ndikimet e tij si dhe përshtatjen e suksesshme të studentëve në universitet (Dziegielewski et al. 2004). Menaxhimi i stresit është i rëndësishëm derisa studentët të cilët kanë kapacitet për të menaxhuar stresin kanë tendencë për të zgjedhur strategji përballuese të shëndetshme duke patur më pak të ngjarë, të angazhohen në sjellje të rrezikshme si: përdorimi i tepruar i alkoolit, gjumë të crregullt, marrëdhënie seksuale të pambrojtura dhe mungesë të aktivitetit fizik (Isaak et al. 2006). Fuqizimi i studentëve për të zhvilluar kapacitetin e tyre për të menaxhuar stresin në mënyrë aktive, ndërton tek ata bazën për një mirëqenie të lartë psikosociale për gjatë gjithë jetës së tyre (Isaak et al. 2006). Sidoqoftë, nuk duhet të supozohet se studentët vijnë në universitet me aftësi dhe kompetenca të mira vetëmenaxhuese të përballimit të situatave stresante. Shpesh ekziston një mundësi për zhvillimin e këtyre aftësive ndaj dhe rekomandohet që pas shkollës së mesme, Institucionet e Arsimit të Lartë duhet të ofrojnë programe dhe burime që forcojnë kapacitetin e studentëve për të menaxhuar gamën e madhe të kërkesave me të cilat studentët përballen me qëllim që ata të gjejnë kuptimin dhe kënaqësi në jetën e tyre si studentë (Isaak et al. 2006).



Mjedisi universitar është mjedisi optimal në të cilën mund të përvetësohen shprehitë e menaxhimit të stresit, inkurajohen dhe nxiten sjelljet dhe zhvillime pozitive individuale. Prandaj, Institucionet e Arsimit të Lartë duhet të mbështesin studentët e tyre duke iu ofruar edukim dhe programe që lidhen me menaxhimin e stresit. Ekzistojnë evidenca të shumta mbi shembuj të ndërhyrjeve për menaxhimin efektiv të stresit në Institucionet e Arsimit të Lartë që vijnë nga literatura. Një prej tyre mund të përmendim: Terapinë e Pranimit dhe Angazhimit, e cila ka treguar se aplikimi i këtij programi tek studentët ka ndihmuar në përmirësimin e nivelit të ankthit tek ata. Muto dhe kolegët (2011) kanë evidentuar se është përmirësuar në mënyrë të moderuar gjendja e stresante, ankstoze dhe depressive e studentëve pas pjesëmarrjes në programin e vetë-ndihmës në Terapinë e Pranimit dhe Angazhimit. Yoga është sugjeruar gjithashtu si një ndërhyrje efektive dhe e qëndrueshme për të ulur nivelet e stresit tek popullata e studentëve (Muto et al. 2011). Literatura na ofron dhe një sërë teknikash të tjera të menaxhimit të stresit që mund të zbatohen tek studentët për të përmirësuar mirëqënien psiko-sociale të tyre.

Diversifikimi i ndërhyrjeve të ndryshme terapeutike për parandalimin dhe menaxhimin e pasojave të stresit përbën një tjetër rekomandim të rëndësishëm në zbutjen e situatave stresante tek studentët. Strategjitë e përballimit ndryshojnë sipas grupmoshave dhe rrethanave në të cilat janë zhvilluar situatat stresante, duke ofruar lloje të shumta dhe të ndryshme të ndërhyrjeve për reduktimin e stresit (Karaj, 2005). Aplikimi i një shumëllojshmërie metodash për reduktimin e stresit, siguron mundësinë që çdo student të mund të përshtasë metodën specifike sipas stilit të tij individual përballues.

Navigimi në një sistem të madh universitar mund ti detyrojë studentët të provojnë eksperiencë stresuese apo edhe vështirësi të ndryshme. Saipanish (2003) ka argumentuar se për të përmirësuar cilësinë e shërbimit dhe për të pakësuar pengesat që mund të komplikojnë aftësinë e

studentëve për të marrë mbështetjen e nevojshme, nevojitet ngritja e grupeve të posaçme të punës brenda mjedisit akademik, me qëllim adresimin e këtyre pengesave të mundshme. Strategjitë për të reduktuar stresin që lidhet me performancën akademike tek studentët, nevojitet të hartohen nga Institucionet Akademike (Saipanish, 2003).

Në dekadat e fundit janë kryer shumë studime mbi problemet e lidhura me stresit dhe menaxhimin e tij (Stumm et al. 2011). Stresi ka përbërë gjithmonë një problem të zakonshëm që ekziston në fillimin e individëve, pavarësisht nga mosha, gjinia dhe lokaliteti. Universitetet prodhojnë të diplomuar duke punuar me plot përkushtim me akademikët e tyre. Por shumë pak e kuptojnë se vetëm investimi për akademikët nuk na ofron studentë të suksesshëm. Ndaj nevojitet një investim afatgjatë, ku vëmendja e institucioneve arsimore të jetë e përqëndruar jo vetëm tek statusi akademik i studentëve por duke u kujdesur për ata qënie njerëzore (Talib, 2012).

Një tjetër mënyrë për të ndërtuar kapacitete për të menaxhuar stresin tek studentët për kualifikim të mëtijshëm është dhe nëpërmjet zhvillimit të vetë-efikasitetit. Koncepti i vetëefikasitetit është një konstrukt qëdror në teorinë social-konjitive, i dobishëm për drejtimin në nivelin individual duke theksuar ndërveprimin mes njerëzve dhe mjedisit të tyre (Bandura, 1997). Ndjenja e vetë-efikasitetit mund të luajë një rol të madh në mënyrën se si ai ose ajo iu përqaset qëllimeve, detyrave dhe sfidave (Bandura, 1977). Koncepti i vetë-efikasitetit vlen për studentët, të cilët vazhdimisht përballen me qëllime, detyra dhe sfida të ndryshme. Një ndjenjë e fortë e vetë-efikasitetit mund të ndihmojë të ndërmjetësojë reagimet ndaj stresit që ndikojnë performancën akademike.

Pra, një konstrukt i tillë si vetë-efikasiteti është raportuar se ndikon ndjeshëm në sjelljen e popullatës së studentëve apo dhe kategorive të tjera, aftësi e cila mund të mësohet gjatë gjithë jetës, ka potencial të madh për të kontrolluar nivelet e stresit dhe rritjen e aftësive për një

zgjdhje të sukseshme të problemeve duke përmirësuar performancën akademike tek studentët (Zajacova et al. 2005). Studimi jonë na tregoi se mjedisi akademik në Shqipëri duhet të nxisë vetë-efikasitetin tek studentët si parashikues të suksesit akademik. Veçanërisht këshilluesit akademikë/psikologjik mund të zbulojnë të dhëna të vlefshme mbi vetë-efikasitetin dhe motivimin tek studentët duke përdorur pyetësorë të aplikueshëm për mjedisin akademik. Ky informacion mund ti ndihmojë ata në motivimin e studentëve me qëllim rritjen e suksesit akademik. Qëllimi i mësimi duhet të kapërcejë zhvillimin e kompetencës akademike. Institucionet e Arsimit të Lartë në Shqipëri duhet të kenë përgjegjësinë e shtuar të përgatitjes së individëve të aftë për të përmbushur qëllimet dhe ambiciet e tyre. Studentët të cilët zhvillojnë fortë vetë-efikasitetin janë të pajisur mirë me shprehitë dhe potencialet për një edukim sa më cilësor duke u mbështetur në iniciativat e tyre (Bandura, 1989).

Brenda kontekstit të stresit, si argumentohet tek pjesa teorike, vetë-efikasiteti i referohet besimit të dikujt në aftësinë e tij ose të saj për të trajtuar situata të vështira (Bandura, 2011), ndaj dhe mund të pohojmë se posedimi i nivele të larta të vetë-efikasitetit kontribon në uljen e potencialit për të përjetuar ndjenja negative të stresit, duke rritur ndjenjën e një individi që është në kontroll të situatave që has (Bandura, 2011). Njerëzit me aftësi të zhvilluara përballuese zakonisht zhvillojnë një ndjenjë më të lartë të vetë-efikasitetit sesa ata me aftësi të varfëra përballuese, dhe kanë kështu më pak mundësi të vuajnë pasojat negative të stresit (Bandura, 1990). Më pas, në qoftë se kapaciteti i një studenti për të përballuar rritet, ata do të bëhen më pak reagues ndaj stresit dhe më mirë në gjendje për të menaxhuar situata të vështira (Bandura, 1990). Për këtë arsye, është e rëndësishme që studentët të kenë mundësi të zhvillojnë vetë-efikasitetin në mënyrë që të mund të mbështeten në arritjen e suksesit akademik.

Rezultatet e këtij studimi sugjerojnë se një mënyrë për të përmirësuar performancën akademike të studentëve është duke forcuar besimet e tyre tek efikasiteti personal. Duke u fokusuar në rëndësinë e këtij variabli psikologjik si dhe në hartimin e programeve për reduktimin e stresit, si rezultat i ndikimit të tyre në performancën akademike, administratorët dhe drejtuesit e institucioneve të arsimit të lartë, mund të arrijnë të përmirësojnë dukshëm arritjet akademike të studentëve.

Ajo çfarë është më e rëndësishme dhe në përputhje dhe me fokusin e gjetjeve të këtij studimi është identifikimi i shkallës së lartë të niveleve të vetë-efikasitetit tek studentët dhe zhvillimin e strategjive që do të qartësojnë sesi këto varibla psikologjike janë të lidhur dhe me qëllimin e studentëve për të finalizuar me sukses diplomimin e tyre.

Rezultatet e këtij studimi tregojnë se besimet e vetë-efikasitetit janë një variabël i rëndësishëm që kontribuon në përmirësimin e performancës akademike të studentëve. Bandura (1997) ka prezantuar katër faktorët që kontribuojnë drejtpërdrejtë në zhvillimin e besimeve e vetë-efikasitetit tek një individ: a) eksperiencat e miratuara të zotërimit, b) eksperiencat e përjetuara, c) bindja verbale dhe d) gjendjet psikologjike dhe emocionale. Kështu, besimet vetë-efikasitetit tek studentët mund të rriten duke dizenuar ndërhyrje apo aktivitete të cilat do të mund të adresojnë këto faktorë. Qendrat e këshillimit psikologjik duket se janë më të kualifikuarat në ofrimin e këtyre shërbimeve të studentët. Po kështu dhe këshillimi akademik mund të konceptohet me qëllimin për të rritur ndërgjegjësimin e studentëve rreth aftësive dhe sukseseve të tyre personale, si dhe në identifikimin e mangësive, duke siguruar ndërhyrjet e nevojshme për të adresuar këto mangësi (Efklides, 2011). Këshilluesit psikologjik duke përdorur përjasje të vlefshme teorike themeluan teorinë social-kognitive, e cila mund të ndihmojë studentët në rritjen e sensit të e tyre të efikasitetit personal.

Sipas Bandurës (1997), zhvillimi i ekpëriencave të miratuara të zotërimit mund të jetë përcaktuesi më i fuqishëm i besimeve të vetë-efikasitetit, duke përbërë një komponent të rëndësishëm në çdo qasje. Megjithatë, qasje të tjera mund të jenë të fokusuara tek bindja verbale dhe eksperiencat e përjetuara. Duket se në qoftë se studentët do të mund të ndihmohen në forcimin e besimeve të tyre në aftësitë për të kapërcyer pengesat duke patur si gjithmonë si pikësynim, finalizimin e studimeve, ata do ta kenë më të lehtë jo vetëm ta finalizojnë këtë qëllim, por njëkohësisht të forcojnë dhe përmirësojnë dhe suksesin e tyre akademik.

Në kontekstin e këtyre katër faktorëve nga Bandura, (1997:40) të cilat kontribuojnë në zhvillimin e besimeve individuale të vetë-efikasitetit, gjetjet e studimit sugjerojnë disa implikime për këshilluesit akademik pranë institucioneve të arsimit të lartë. Kështu, këshilluesit akademikë mund ti zhvendosin studentët në kurset në të cilat ata mund të kenë sukses, bazuar kjo dhe mbi nivelin aktual akademik të tyre. Të vepruarit në mënyrë të kundërt i con më lehtë ata, drejt dështimit dhe si rezultat i con në rënie të besimeve të tyre të vetë-efikasitetit. Një tjetër sistem modelimi mund të ishte dhe ai i krijimit të grupeve midis bashkëmoshatarëve duke i ndarë në studentët e viteve të para (të rinj) dhe studentët e viteve të dyta dhe të treta (të vjetrit). Këshilluesit mund të hartojnë këto modele dhe ti monitorojnë në distancë ato, pa qënë vetë pjesëmarrës. Shpesh studentët mund të ndjehen më lirshëm për të folur rreth shqetësimeve të tyre brenda dhe jashtë mjedisit akademik me studentët e tjerë se sa duke folur me këshilluesit akademikë.

Po kështu këshilluesit akademikë mund t'iu ofrojnë studentëve mbështetje të plotë duke iu shprehur atyre vazhdimisht kënaqësinë e tyre mbi sukseset që ata arrijnë si dhe duke i inkurajuar ata që të vazhdojnë të ndjekin qëllimet e tyre.

Gjatë shqyrtimit në këtë studim të marrëdhënies ndërmjet vetë-efikasitetit dhe performancës akademike është e rëndësishme të theksojmë lidhjen e fortë mes këtyre dy variablave që u evidentua nga rezultatet për studentët pjesëmarrës në studim. Kjo lidhje e fortë tregon se efikasiteti i studentëve në lidhje me arritjet akademike të tyre, është i lidhur fort dhe me dëshirën e tyre për të finalizuar me sukses studimet. Nga perspektiva e këshillimit, këto rezultate sugjerojnë se një theks i veçantë duhet të vihet pikërisht në këtë drejtim, veçanërisht tek studentët e viteve të para, me qëllim për të rritur efikasitetin e tyre në lidhje me organizimin dhe planifikimin aktiviteteve të tyre akademike. Këshilluesit akademikë duhet të marrin kohë për t'u ulur me studentët dhe për të krijuar plane të detajuara për ndërmarrjen e hapave të nevojshme për të përfunduar studimet e tyre.

Rezultatet e studimit aktual mbështeten tek argumentimi i Caprara et al. (2005) të cilët sugjerojnë se studentët të cilët kanë besime të forta efikasitetit në aftësitë e tyre për të organizuar dhe planifikuar si dhe ata të cilët kanë orientime të forta drejt të ardhmes (e dinë se ku janë të drejtuar në të ardhmen në lidhje me karrierën e tyre), kanë shumë pak mundësi që të rezultojnë me performancë akademike të ulët.

Hulumtime të shumta mbi dokumentimin e lidhjeve mes vetë-efikasitetit dhe sjelljeve dhe mes qëllimeve dhe sjelljeve (Bandura, 1997) mbështesin rëndësinë e shërbimeve që iu ofrohen studentëve të ndërtuara mbi bazën e këtyre konstrukteve, si dhe implementimin e shërbimeve të cilat janë projektuar për të zhvilluar këto karakteristika tek studentët. Këshilluesit akademikë mund të shërbejnë si një hallkë shumë e rëndësishme në mjediset akademike me qëllim përfitim të shërbimeve të kualifikuara nga ata, si profesionistë në ofrimin e shërbimeve që lidhen veçanërisht dhe me me karrierën.

Në përgjithësi studentët, nuk zotërojnë shprehinë e kërkimit të këshillimit psikologjik për tu njohur me teknikat apo strategjitë përballuese të stresit (Robotham & Julian, 2006). Ndaj dhe në vazhdimësi të kësaj, shpeshherë depresioni përbën një tjetër problem me të cilën përballen shpesh studentët (Dixon & Kupius, 2008). Ndërkohë që nivelet e larta të vetë-efikasitetit është vërtetuar të jenë parandaluese të depresionit (Dixon & Kurpius 2008). Vetë-efikasiteti mund të sigurojë mjetet dhe mënyrat për të përballuar me sukses lloje të ndryshme stresorësh dhe mund të ndikojë pozitivisht në performancën akademike të studentëve. Vetë-efikasiteti promovon kontrollin e brendshëm dhe mund të jetë i rëndësishëm në uljen e stresit dhe rritjen e vetëkontrollit, për të nxitur sjellje të shëndetshme dhe për të përmirësuar shkallën e përfshirjes së studentëve në sistemin e arsimit të lartë. Një vlerësim objektiv i nivelit të vetë-efikasitetit tek studentët mund të japë udhëzime të sakta dhe produktive, për zgjedhjen e strategjive të përshtatshme të ndërhyrjes dhe reduktimit të stresit.

Rezultatet e larta të evidentuara midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike në këtë studim, tregojnë se vetëefikasiteti kontribon në rritjen e cilësisë së rendimentit akademik tek studentët, ndaj ata duhet të inkurajohen për të zhvilluar më tej këto shprehje. Studentët duhet të informohen rreth burimeve potenciale të stresit, reagimeve ndaj tij si dhe strategjive për reduktimin e stresit. Gjithashtu duhet të inkurajohen në mënyrë të vazhdueshme krijimi i marrëdhënieve këshilluese ndërmjet personelit në Institucionet e Arsimit të Lartë dhe studentëve.

Ky studim adreson faktorë të ndryshëm të stresit, vetë-efikasitetit dhe marrëdhëniet e tyre me performancën akademike të studentëve të programeve të ciklit të parë të studimeve në Shqipëri. Sugjerimet hedhin dritë mbi autoritetet përkatëse për hartimin dhe aplikimin e programeve të nevojshme për menaxhimin e stresit si dhe promovimin e vetë-efikasitetit tek studentët shqiptarë, me qëllim sigurimin e një numri më të madh studentësh me mirëqenie të lartë psikosociale. Si

rezultat i aplikimit të këtyre programeve, përfitues të drejtpërdrejtë nuk janë vetëm studentët por dhe prindërit e tyre. Duke e ditur dhe duke pranuar shkaqet e stresit, prindërit janë në pozita më të mira për të dhënë këshilla, për ti motivuar ose përkrahur moralisht studentët për të reduktuar situatat stresante. Kjo në fund të fundit do të çonte në përmirësimin e performancës së akademike të fëmijëve të tyre, e thënë ndryshe, për një të ardhme më të mirë për ta.

Megjithatë, rezultatet e nxjerra nga ky studim duhet të interpretohen me kujdes. Edhe pse nuk u gjetën lidhje shumë të rëndësishme mes secilës kategori të stresit dhe performancës akademike, përsëri shkalla mesatare e raportuar për çdo kategori të stresit tek studentët shqiptarë, ngre nevojën e ndërmarrjes së hapave konkretë për të zbutur të gjithë faktorët e stresit të sipërdiskutuar si dhe ndërmarrjen e studimeve më të hollësishme me fokus secilin faktor.

Ky studim mund të rezultojë i vlefshëm si për politikbërësit e institucioneve të arsimit të lartë ashtu dhe për prindërit e studentëve. Ai kontribuon në hartimin dhe zbatimin e politikave të administratës në Institucionet e Arsimit të Lartë me qëllim përmirësimin e performancës së studentëve si dhe duke rritur cilësinë e arsimit duke ndryshuar qëndrimin e studentëve ndaj të mësuarit, duke lehtësuar studentët dhe përmirësuar teknikat e mësimdhënies. Prindërit mund të përdorin rezultatet e këtij studimi duke reflektuar mbi to si dhe duke ndihmuar fëmijët e tyre në kapërcimin e këtyre problemeve. Ky studim mund të rrisë gjithashtu ndërgjegjësimin e studentëve mbi të drejtat dhe përgjegjësitë e tyre për të përftuar një arsimim sa më cilësor.

#### **4.4.Rekomandime për studime të mëtejshme**

Ky studim është unik në kontekstin shqiptar pasi shqyrton shkallën e stresit tek studentët të ndarë në katër kategori, stresi akademik, stresi interpersonal, stresi intrapersonal dhe stresi mjedisor. Po kështu është ndër të parët studime që shqyrton vetë-efikasitetin në marrëdhënie me performancën akademike tek studentët në kontekstin shqiptar. Gjetjet sugjerojnë se studentët përjetonin një



nivel mesatar të stresit të klasifikuar sipas kategorive përkatëse, nga ku vetëm tre prej këtyre kategorive ndikonin performancën akademike. Për shkak se numri i studentëve që mori pjesë në studim ishte ( $N = 600$ ) studentë, nga ku 480 ishin femra, duke bërë që modeli i studimit të përbëhet nga shumica e studenteve femra. Studime të ardhshme duhet të zgjerohen në proporcion të gjinisë duke përfshirë një numër ekuivalent midis femrave dhe meshkujve me qëllim që përgjithësimi të mund të bëhet më i qartë. Po kaq me rëndësi është do të ishte dhe përfshirja e një numri më të madh të variablave shtesë të kontrollit, me qëllim vërtetimin e këtyre rezultateve në një shkallë më të madhe dhe më të larmishme tek studentët.

Hulumtime të mëtejshme janë të nevojshme për të shqyrtuar marrëdhëniet midis kategorive të stresit për të kuptuar aspektet dinamike midis tyre, si dhe studime të tjera gjithashtu duhet të shqyrtojnë lidhjet midis llojeve të stresorëve (p.sh. lidhjet e rastësishme midis llojeve të stresorëve). Po kështu studime të tjera duhet të shqyrtojnë këto variabla tek studentët në të gjithë vendin tonë, jo vetëm në kryeqytet dhe në nivele edhe më të gjera të programeve. Studimet në shkallë më të gjerë mund të përfshijnë dhe nivelet master jo vetëm ato të ciklit të parë të studimeve, ku ky studim ishte i përqëndruar.

Për më tepër studime sasiore, cilësore dhe metoda të përbashkëta studimi janë të rëndësishme për të kuptuar komponentët e ndërtimit të vetë-efikasitetit tek studentët. Këto studime do të sigurojnë një burim të pasur të të dhënave për të ndërtuar një bazë të njohurive të larta (Elliot et al. 2009).

Studime cilësore mund të ndërmerren për të zbuluar ndoshta variabla të tjera të përfshira në përvojën studentore përveç burimeve dhe llojeve të stresorëve. Po kështu studime të tjera në të ardhmen të fokusuara vetëm në një program studimi dhe kryesisht në programet të cilat lidhen drejtpërdrejt me shëndetin fizik dhe mendor të individëve, do të përbënin një tjetër të dhënë të rëndësishme për orientimin e studentëve drejt programeve specifike për menaxhimin e stresit.

Hulumtime të tjera më të gjera nevojiten për të përshkruar dhe kuptuar më mirë se çdo të thotë të jesh student duke u përqëndruar në të gjithë komponentët e jetës studentore si dhe duke përdorur më shumë metoda cilësore në mbledhjen e të dhënave të cilat do të sillnin më pranë zërin e pjesëmarrësve, në vend të përdorimit vetëm të pyetësorëve me pyetje të strukturuar të cilat janë shpesh pjesë e hulumtimit sasior. Metodatat cilësore apo të kombinuara do të siguronin një kuptim më të plotë të marrëdhënieve mes studentëve dhe mjedisit akademik, duke rezultuar në një përmirësim të përgjithshëm të cilësisë së programeve të edukimit.

Çfarë do të thotë të jesh me të vërtetë një student nga perspektiva e atyre që në të vërtetë e jetojnë aktualisht këtë përvojë? A janë në gjendje Institucionet e Arsimit të Lartë dhe bordet e tyre drejtuese të kuptojnë në mënyrë më komplekse, të mjaftueshme dhe më të thellë stresin që karakterizon studentët, duke treguar më pas ndjeshmërinë e duhur për ndërtimin dhe ofrimin e kurrikulave dhe një mjedisi sa më cilësor? A janë zhvilluar dhe monitoruar programet e edukimit duke iu referuar vetëm eksperiencave nga perspektiva e drejtuesve të univeritetit apo duke marrë në konsideratë dhe perspektivat e studentëve gjithashtu? Pyetjet këto, përgjigjet ndaj të cilave natyrshëm shtojnë nevojën për studime të mëtejshme.

Studime të mëtejshme janë të nevojshme për të parë lidhjet midis vetë-efikasitetit dhe performancës akademike në fushat më të vështira dhe komplekse akademike në Shqipëri.

Në kontekstin shqiptar mungojnë hulumtime të ndryshme të fokusuara në identifikimin e burimeve të stresit ka më pak hulumtime mbi karakteristikat individuale të studentëve të cilët përjetojnë stres të lartë (Chernomas & Shapiro 2013). Ndërkohë nevojiten studime të tjera të mëtejshme të përqëndruara tek studentët që shfaqin probleme të shëndetit mendor, të tilla si depresioni ose ankthi, (Bitsika, et al. 2010) ose tek studentët që vijnë nga një program specifik studimi si ata në fushën e mjekësisë (Goff, 2011). Po kështu dhe studime të cilat janë

përqëndruara tek karakteristika të tjera demografike që përfshijnë studentët ndërkombëtarë ose studentët që jetojnë në konvikt (Dusselier et al. 2005).

Me qëllim adresimin e stresit tek studentët si dhe krijimin e programeve të menaxhimit të stresit në mënyrë efektive, është e rëndësishme të kuptojmë grupin target nga vijnë ata studentë. Studime të tjera janë të nevojshme për të trajtuar stresin tek studentët duke zgjeruar kuptimin aktual të tij në fillimin e studentëve shqiptarë duke hetuar një numër më të madh faktorësh socio-demografikë apo personalë që shkaktojnë stres tek ata. Po kështu nevojiten më shumë studime në fushën e vetë-efikasitetit duke u përqëndruar veçanërisht në vetë-efikasitetin akademik për studime me fokus mjedisin akademik.

## **SHTOJCA**

### **Shtojca A**

## **Ftesë e hapur për pjesëmarrje**

Aktualisht unë jam përfshirë në një studim shkencor duke eksploruar marrëdhëniet midis stresit që përjetojnë studentët, vetë-efikasitetit dhe impaktit të tyre në performancën akademike. Studimi kryhet në përmbushje të kërkesave të mia për marrjen e gradës shkencore “Doktor” në Psikologji-Pedagogji, me profil Teori dhe studime të avancuara në Psikologji, pranë Universitetit European të Tiranës, nën mbikqyrjen e Prof. Dr Theodhori Karaj, Dekan i Fakultetit të Shkencave Sociale pranë Universitetit të Tiranës.

Pjesëmarrja juaj në këtë projekt do të sigurojë përfitim të një informacioni të saktë dhe të rrisë mundësitë për të kuptuar më mirë këto procese. Ju konsideroheni si persona të kualifikuar për të qënë pjesë e këtij kërkimi shkencor pasi ju jeni aktualisht student me status full-time dhe plotësoni kriteret kryesore për pjesëmarrje: (a) mosha 18 ose më lart, (b) jeni në gjendje të lexoni dhe shkruani në gjuhën shqip, dhe (c) jeni në gjendje të jepni miratim të informuar. Ju do t’ju kërkohet të plotësoni dy instrumenta matës (pyetësorë) dhe një format të shkurtër me të dhënat tuaja demografike. Koha e plotë për plotësimin e këtyre pyetësorëve do të jetë rreth 30 minuta por ju mund të ndjeheni të lirë që të merrni kohën që ju nevojitet për plotësimin e tyre.

Pjesëmarrja në këtë studim është totalisht vullnetare. Ju mund të tërhiqeni nga ky studim në çdo moment përkundrejt asnjë detyrimi. Pjesëmarrja juaj nuk kushtëzohet nga klasa që ju frekuentoni. Të gjitha të dhënat e mbledhura për këtë studim janë konfidenciale dhe do të përdoren vetëm për qëllime të këtij studimi. Nuk ka asnjë rrezik minimal për pjesëmarrësit në këtë studim. Nëse keni pyetje në çdo moment që ju jeni pjesëmarrës në këtë kërkim, ju lutem mos hezitoni të më kontaktoni. Nëse do të hasni ndonjë shqetësim gjatë pjesëmarrjes suaj në këtë studim, ju lutem ndjehuni të lirë për të hequr dorë nga pjesëmarrja juaj në çdo moment të tij.

Faleminderit për pjesmarrjen tuaj në këtë kërkim shkencor

Rudina Shkullaku (Kandidate për PhD)

## **Shtojca B**

### **Formulari për miratimin e informuar**

Ju jeni përzgjedhur për të marrë pjesë në studimin që do të kryhet nga Rudina Shkullaku, studente e doktoraturës në Departamentin e Edukimit, pranë Universitetit European të Tiranës. Ky studim mbikqyret nga Prof. Dr. Theodhori Karaj, Dekan i Fakultetit të Shkencave Sociale pranë Univeritetit të Tiranës. Qëllimi kryesor i këtij kërkimi shkencor është studimi i

marrëdhënies midis faktorëve që shkaktojnë stres tek studentët, vetë-efikasitetit dhe impakti i tyre në performancën akademike. Ky studim është pjesë e dizertacionit të doktoraturës së Rudina Shkullakut. Të dhënat do të mblidhen duke përdorur një format të shkurtër me të dhënat demografike të studentit dhe dy pyetësorët: Pyetësori për matjen e nivelit të stresit tek studentët pyetësori mbi vetë-efikasitetin e përgjithshëm. Koha totale për plotësimin e këtyre pyetësorëve do të jetë do të jetë rreth 30 minuta.

Të gjitha informacionet e marra në këtë studim janë rreptësisht konfidenciale. Formularët për miratimin e informuar dhe informacione të tjera identifikuese do të mbahen të ndara nga të dhënat e tjera. Emri juaj nuk do të lidhet në asnjë moment me gjetjet kërkimore. Rezultatet e këtij kërkimi do të publikohen në dizertacionin e Znj.Shkullaku dhe po kështu dhe në revista apo libra të mëvonshëm. Do të raportohen vetëm të dhënat në total. Ju mund të kërkonti një kopje të përmbledhjes së rezultateve përfundimtare, duke argumentuar interesin tuaj në fund të këtij formati.

Si rezultat i pjesëmarrjes suaj në këtë kërkim shkencor, ju mund të zgjeroni dijet tuaja në lidhje me vetë-efikasitetin si dhe mbi qartësimin e stresorëve personalë dhe akademikë që mund të përjetoni gjatë kohës suaj si student. Rezultatet e këtij studimi mund t'ju ndihmojnë të kuptoni më mirë mbi faktorët kryesorë që lidhen drejtpërdrejt me stresin që përjetojnë studentët. Kjo ndihmesë mund t'ju shërbejë gjithashtu për të qënë më të informuar rreth politikave apo programeve për menaxhimin dhe reduktimin e stresit të studentëve, përmirësimin e teknikave që rrisin vetë-efikasitetin dhe performancën akademike.

Në përfundim, gjetjet e këtij studimi mund të shërbejnë pozitivisht në identifikimin e problemeve psiko-sociale të studentëve pjesmarrës në studim. Nëse ju përjetojini ankth ndërsa merrni pjesë në

këtë studim, ose nëse keni ndonjë shqetësim në lidhje me të drejtat tuaja sesi ju jeni duke u trajtuar, ju lutem mos hezitoni ta shprehni këtë paraprakisht.

Pjesëmarrja juaj në këtë studim është totalisht vullnetare. Pjesëmarrja juaj nuk do ketë asnjë impakt në rezultatet tuaja apo në ndryshimin e statusit tuaj si student në Universitetin ku ju studioni. Nëse ju keni ndonjë pyetje në lidhje me çdo aspekt të këtij studimi apo pjesmarrjes tuaj në të, ju lutem komunikoni me kërkuesin shkencor para firmosjes së këtij formulari. Ju keni të drejtë të refuzoni pjesmarrjen tuaj ose të tërhiqeni në çdo kohë, përkundrejt asnjë detyrimi. Nëse ju dorëhiqueni, kjo nuk do t'ju afektojë në asnjë drejtim. Nëse ju vendosni të tërhiqeni, ju mund të kërkoni që të dhënat tuaja të mbledhura të asgjësohen nëse ato janë të identifikueshme. Nuk do të ofrohet asnjë shpërblim për pjesmarrjen tuaj në këtë studim.

Duke nënshkruar këtë formular ju bini dakort me çdo pikë të shkruar apo lexuar nga ju në këtë format dhe jeni plotësisht dakort me përmbajtjen e tij duke shprehur hapur gadishmërinë tuaj për të qënë pjesë e këtij studimi. Me nënshkrimin e këtij formulari ju bini dakort se ju plotësoni moshën madhore mbi 18 vjeç dhe pranoni të jeni pjesë e këtij studimi. Ju lutem nënshkruani 2 kopje të formatit të miratimit të informuar, ku mbas nënshkrimit një kopje i dorëzohet kërkuesit shkencor dhe tjetra mbahet nga ju si pjesë e dosjes suaj.

EMRI I PJESMARRESIT

---

FIRMA E PJESMARRESIT DHE DATA

---

### **Shtojca C**

#### **Sesioni i Pyetjes së hapur**

*Ju lutem rendisni katër faktorë (njerëz, ngjarje) që ju kanë shkaktuar stres gjatë gjashtë muajve të fundit në universitet dhe jashtë tij?*

---

---

---



---

---

---

---

---

## Shtojca D

### PYETESOR

Ju lutem plotësoni pyetësonin e mëposhtëm. Ky pyetësor ka për qëllim të masë shkallën e stresit në aspekte të ndryshme të jetës tek studentët. Informacioni që ju do të jepni është anonim dhe do të përdoret vetëm për arsye studimi.

Faleminderit për bashkëpunimin

**Ju lutem shënoni me kryq vetëm një nga alternativat për çdo pohim që ju ka shkaktuar stres gjatë 6 muajve të fundit.**

1. Moshë:

2. Gjinia: 1. ☐ Mashkull  
2. ☐ Femër

3. Vendlindja: 1. ☐ Fshat  
2. ☐ Qytet

4. Statusi juaj i jetësës: 1. ☐ Jetoj vetëm  
2. ☐ Jetoj me shokun /shoqen e dhomës  
3. ☐ Jetoj me prindërit ose me anëtarë të tjerë të familjes

5. Statusi i mbështetjes financiare: 1. ☐ me bursë sociale

2. ☐ me mbështetje të plotë nga familja  
 3. ☐ vetëfinancim

6. Viti i studimeve: 1. ☐ viti i parë  
 2. ☐ viti i dytë  
 3. ☐ viti i tretë

7. Fakulteti ku ju studioni: 1. ☐ Shkenca Sociale  
 2. ☐ Ekonomik  
 3. ☐ Juridik

8. Statusi i punësimit: 1. ☐ punë me kohë të plotë  
 2. ☐ punë me kohë të pjesshme  
 3. ☐ i papunë

9. Nota mesatare

9. Filimi i studimeve universtare më ka shkaktuar vështirësi në përshtatje.  
*(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët e vitit të parë)*

| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Shqetësohem nga rritja e detyrimeve akademike për çdo vit shkollor.

| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Ndjej stres dhe ankth para fillimit të provimit sepse dua të dal mirë.

| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Rri zgjuar deri vonë përpara ç'do lloj testimi (provimi) që kemi në shkollë.

| Aspak<br>dakort | Pjesërisht<br>dakort | I pavendosur | Dakort | Plotësisht<br>dakort |
|-----------------|----------------------|--------------|--------|----------------------|
|-----------------|----------------------|--------------|--------|----------------------|

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <u>1</u>                 | <u>2</u>                 | <u>3</u>                 | <u>4</u>                 | <u>5</u>                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Ndiej se ekziston një diferencë e madhe midis rezultateve të mia të tanishme në universitet dhe atyre të shkollës së mesme.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| <u>1</u>                 | <u>2</u>                 | <u>3</u>                 | <u>4</u>                 | <u>5</u>                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Jam i/e pakënaqur me rezultatet e testeve (provimeve) të fundit, janë të ulta në raport me pritshmëritë e mia.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| <u>1</u>                 | <u>2</u>                 | <u>3</u>                 | <u>4</u>                 | <u>5</u>                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Më shkaktojnë stres prindërit me kërkesat e tyre për arritjet e mia akademike.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| <u>1</u>                 | <u>2</u>                 | <u>3</u>                 | <u>4</u>                 | <u>5</u>                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16. Ndihem shumë i stresuar, i vetmuar, i distancuar nga të tjerët dhe nuk marr pjesë në të gjitha aktivitetet, nëse nuk marr provimet.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| <u>1</u>                 | <u>2</u>                 | <u>3</u>                 | <u>4</u>                 | <u>5</u>                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Ngarkesa e tepërt e provimeve brenda një sezoni më streson.

|       |            |              |        |            |
|-------|------------|--------------|--------|------------|
| Aspak | Pjesërisht | I pavendosur | Dakort | Plotësisht |
|-------|------------|--------------|--------|------------|

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| dakort                   | dakort                   |                          |                          | dakort                   |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. Humbja e shumë orëve të mësimi më bën që të mos ndjek ritmin e shokëve të klasës.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. Më stresojnë detyrat e kursit kur afron afati i dorëzimit.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20. Periudha e përgatitjes për diplomën më bën të ndjehem i stresuar.

*(kjo pyetje duhet të plotësohet vetëm nga studentët e vitit të tretë)*

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. Ndihej në gjendje të pashpresë kur mendoj se ku do të punësohem pasi të përfundoj studimet.

*(kjo pyetje duhet të plotësohet vetëm nga studentët e vitit të tretë)*

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. Debatet serioze me pedagogun e lëndës më stresojnë.

|                 |                      |              |        |                      |
|-----------------|----------------------|--------------|--------|----------------------|
| Aspak<br>dakort | Pjesërisht<br>dakort | I pavendosur | Dakort | Plotësisht<br>dakort |
|-----------------|----------------------|--------------|--------|----------------------|

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23. Mosvlerësimi i duhur nga pedagogët më irriton dhe më shkakton stres.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24. Ndiej se disa pedagogë nuk shpjegojnë qartë përmbajtjen mësimore dhe kanë stile të mërzitshme mësimdhënieje.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

25. Shpeshherë ndjehem i/e pavlerësuar kur pedagogët na trajtojnë sikur të mos jemi të rritur.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. Ndihem i/e lodhur nga zhurmat e tepërta gjatë orëve të mësimi, sepse pedagogët nuk janë në gjendje të ruajnë qetësinë në auditor.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

27. Ndiej se tekstet që na rekomandohen nga pedagogët janë të mbingarkuara.

|                          |                          |                          |        |                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|----------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort | Plotësisht<br>dakort |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4      | 5                    |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |        |                      |

☐ ☐

28. Të pasurit e një pune për të përballuar shpenzimet e shkollës, për shkak të pamundësisë të mbulimit të tyre nga familja, më bën që të mos ndjek rregullisht leksionet dhe seminarët.  
(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët që kanë një punë part-time ose full-time)

| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

29. Ndihehem nervoz kur më duhet të bëj prezantime të detyrave para klasës.

| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

30. Ndjej se që kur kam filluar shkollën e lartë aktivitetet e mia sociale kanë ndryshuar, (p.sh, dal më shumë me shoqërinë, harxhoj më shumë kohë për njohje të reja).

| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

31. Konfliktet e ndryshme me shokun/shoqen e dhomës vazhdimisht më irritojnë dhe më shkaktojnë stres.  
(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët që jetojnë me shokun ose shoqen e dhomës)

| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

32. Debatet e vazhdueshme me të dashurin/dashurën më stresojnë dhe ndikojnë negativisht në gjendjen time emocionale në përgjithësi.  
(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët që kanë të dashur)

| Aspak<br>dakort | Pjesërisht<br>dakort | I pavendosur | Dakort | Plotësisht<br>dakort |
|-----------------|----------------------|--------------|--------|----------------------|
| 1               | 2                    | 3            | 4      | 5                    |

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

33. Puna me njerëz të panjohur më bën të ndjehem i pasigurt për t'u shprehur dhe integruar plotësisht brenda grupit.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

34. Jetesa larg familjes më shkakton stres.

*(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët që jetojnë larg familjes)*

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

35. Ndjej se konfliktet familjare më stresojnë.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

36. Shpesh has probleme kur më duhet të ndaj punën me shokët e mi të kursit në hartimin dhe realizimin e projekteve që kërkon puna në grup.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37. Ndiej se ekziston një konflikt i hapur apo konkurrence e fshehtë midis shokëve të kursit në lidhje me rezultatet në mësim.

|       |            |              |        |            |
|-------|------------|--------------|--------|------------|
| Aspak | Pjesërisht | I pavendosur | Dakort | Plotësisht |
|-------|------------|--------------|--------|------------|

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| dakort                   | dakort                   |                          |                          | dakort                   |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

38. Nuk fle mjaftueshëm pasi shqetësohem (për shkak të përmbushjes së detyrimeve të mia akademike, aktiviteteve sociale me shokët, mungesës së menaxhimit të mirë të kohës).

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

39. Kam vështirësi në ruajtjen e një regjimi të rregullt të të ngrënit.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

40. Përshtatja me mjedisin dhe jetën e re në universitet pas largimit nga familja më shkakton stres.

*(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët e vitit të parë)*

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

41. Ndjej se nuk jam i aftë të përshtas dhe programoj efektivisht kohën time të aktiviteteve mësimore dhe atyre sociale.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

42. Problemet ekonomike të familjes më stresojnë.

|                 |                      |              |        |                      |
|-----------------|----------------------|--------------|--------|----------------------|
| Aspak<br>dakort | Pjesërisht<br>dakort | I pavendosur | Dakort | Plotësisht<br>dakort |
|-----------------|----------------------|--------------|--------|----------------------|



|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

43. Unë përdor duhanin ose alkolin, për të reduktuar stresin që përjetoj.  
*(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët të cilët e konsumojnë duhanin ose alkolin)*

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

44. Situata e një shtatzanie të padëshiruar më shkakton stres dhe ankth.  
*(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët që kanë përjetuar një situatë të tillë)*

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

45. Divorci i prindërve të mi më bën të ndjehem i pasigurt për të ardhmen time.  
*(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët që kanë përjetuar një situatë të tillë)*

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

46. Humbja e një anëtar të familjes më ka shkakuar ankth dhe stres.  
*(kjo pyetje duhet plotësuar vetëm nga studentët që kanë përjetuar një situatë të tillë)*

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

47. Problemet me kompjuterin më tensionojnë dhe stresojnë.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aspak<br>dakort          | Pjesërisht<br>dakort     | I pavendosur             | Dakort                   | Plotësisht<br>dakort     |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

48. Të jetuarit në kushte të rrëmujshme më shkakton stres dhe shpërqëndrim në përgjithësi.

| Aspak<br>dakort<br>1     | Pjesërisht<br>dakort<br>2 | I pavendosur<br>3        | Dakort<br>4              | Plotësisht<br>dakort<br>5 |
|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |

49. Të gjendurit në situata të panjohura më bën të përjetoj gjëndje ankthi dhe tensioni.

| Aspak<br>dakort<br>1     | Pjesërisht<br>dakort<br>2 | I pavendosur<br>3        | Dakort<br>4              | Plotësisht<br>dakort<br>5 |
|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |

50. Duke patur parasysh të gjitha burimet e stresit, jepni një vlerësim të përgjithshëm mbi nivelin e stresit që keni patur gjatë muajve të fundit?

1. Aspak stres    2. Stres të lehtë    3. Stres mesatar    4. Shumë stres    5. Stres ekstrem

**Ju faleminderit!**

## Shtojca E

### Shkalla e Vetë-fikasitetit të Përgjithshëm

Ky pyetësor është ndërtuar për të matur shkallën e besimeve që një individ zotëron gjatë përballjes me probleme të ndryshme. Brenda këtij pyetësori nuk ka përgjigje të gabuara apo të sakta. Ne thjesht duam të dime, sesi çdo pohim ju përshtatet juve. Ju lutem shënoni me kryq vetëm një nga alternativat për çdo pohim.

1. Unë gjithmonë arrij t'i zgjidh problemet e vështira, nëse përpiqem shumë.

| Aspak<br>e vërtetë       | Disi<br>e vërtetë        | E vërtetë                | Plotësisht<br>e vërtetë  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Nëse dikush më kundërshton, mund të gjej mjetet dhe mënyrat për të marrë atë që dëshiroj.

| Aspak<br>e vërtetë       | Disi<br>e vërtetë        | E vërtetë                | Plotësisht<br>e vërtetë  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Është e lehtë për mua që të mos iu shmangem qëllimeve të mia dhe ti përmbush ato.

| Aspak<br>e vërtetë       | Disi<br>e vërtetë        | E vërtetë                | Plotësisht<br>e vërtetë  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Ndihem i/e sigurt se mund t'i përballoj me efikasitet ngjarjet e papritura.

| Aspak<br>e vërtetë       | Disi<br>e vërtetë        | E vërtetë                | Plotësisht<br>e vërtetë  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Në sajë të aftësive të mia, di se si t'i zgjidh situatat e paparashikuara.

| Aspak<br>e vërtetë       | Disi<br>e vërtetë        | E vërtetë                | Plotësisht<br>e vërtetë  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Mund t'i zgjidh shumicën e problemeve nëse bëj përpjekjet e nevojshme.

| Aspak<br>e vërtetë       | Disi<br>e vërtetë        | E vërtetë                | Plotësisht<br>e vërtetë  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Mund të qëndroj i qetë kur ballafaqohem me vështirësi të ndryshme për shkak se mund të mbështetem në aftësitë e mia për t'i përballuar ato.

| Aspak<br>e vërtetë       | Disi<br>e vërtetë        | E vërtetë                | Plotësisht<br>e vërtetë  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

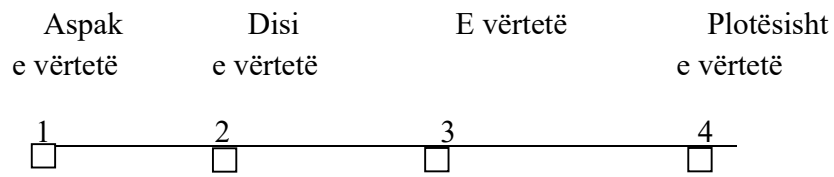
8. Kur përballem me një problem, zakonisht mund të gjej disa zgjidhje.

| Aspak<br>e vërtetë       | Disi<br>e vërtetë        | E vërtetë                | Plotësisht<br>e vërtetë  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Nëse jam në telashe, zakonisht më vjen diçka në mendje.

| Aspak<br>e vërtetë       | Disi<br>e vërtetë        | E vërtetë                | Plotësisht<br>e vërtetë  |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Pavarësisht se me çfarë përballem në jetën time, jam zakonisht në gjendje t'i përballoj ato.



**Ju faleminderit!**

## **LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA**

**Burimet parësore**

Abouserie, R. (1994) "Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students", *Educational Psychology*, Vol.14, f.323-330.

Abid, H. C. (2006) "Effect of guidance services on study attitudes, study habits and academic achievement of students", *Bulletin of Education and Research*, Vol. 28, F.35-45.

Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001) "The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates", *Journal of American College Health*, Vol. 50, f.67-72.

Agolla, E., & Ongori, H. (2009) An assesmment of academic stress among students:The Case of University of Botswana", *Eduacation Research and Review*, Vol.4, F.63- 70.

Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003) Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance", *Educational Psychology*, Vol.23, F.287-294.

Alemu, Y. (2014) "Perceived causes of mental health problems and help-seeking behavior among university students in Ethiopia", *International Journal for the Advancement of Counselling*, Vol.36, F.219-228.

American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Anderson, E, D., Cole, B. S. (1988) "Stress factors related to reported academic performance and burnout", *Education*, Vol.108, F.497-503.

Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004) "The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students", *British Journal of Psychology*, Vol.95, F.509-521.

Ang, P., & Huan V. S. (2006) "Relationship between Academic Stress and Suicidal Ideation", *Child Psychiatry Hum*, Vol.37, F.133–143.

Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood*. Jeffrey Jensen Arnett. (4th ed) Prentice Hall.

Astin, A. (1973). "Impact of dormitory living on students" *The Educational Record*, Vol.54, F.204-210.

Atibuni, D., Z. (2012) "Academic attitudes, religiosity, locus of control and work readiness among university students", (Unpublished Master of Educational Psychology dissertation). Mbarara University of Science and Technology, Uganda.

Baker, S. R., (2003) "A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance", *Personality and Individual Differences*, Vol.35, F.569–591.

Bandura, A. (2011) "A social cognitive perspective on positive psychology" *Revista de Psicologia Social*, Vol.26, F.7-20.

Bandura, A., & Locke, E. A., (2003) "Negative self-efficacy and goal effects revisited" *Journal of Applied Psychology*, Vol.88 (1), F.87-99.

Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003) "Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning" *Child Development*, Vol.74(3), F.769-782.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regali, C. (2001) "Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior" *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.80(1), F.125-135.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company. New York,US.

Bandura, A. (1989). "Social cognitive theory of self-regulation", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol.50(2), F.248-287.

Bandura, A. (1977) "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change", *Psychological Review*, Vol.84, F.191-215.

Bang, E. (2009) "The effects of gender, academic concerns, and social support on stress for international students". Marrë nga: <https://mospace.umsystem.edu> (parë më 06 Prill, 2012).

Beck, D. L., Hackett, M. B., Srivastava, R., McKim, E., & Rockwell, B. (1997) "Perceived level and sources of stress in university professional schools", *Journal of Nursing Education*, Vol.36(4), F.180-186.

Bitsika, V., Sharpley, F. C., Rubenstein, V. (2010). "What Stresses University Students: An Interview Investigation of the Demands of Tertiary Studies", *Australian Journal of Guidance and Counselling*. Vol.20(1), F.41-54.

Blimling, G. S., (1989) "A Meta-analysis of the influence of college residence halls on academic performance", *Journal of College Student Development*, Vol.30, F.298-308.

Bray, S. R., & Born, H. A., (2004) "Transition to university and vigorous physical activity: Implications for health and psychological well-being", *Journal of American College Health*, Vol.52(4), F.181-188.

Brinthaup, T. M., & Shin, C. M. (2001) "The relationship of academic cramming to flow experience""*College Student Journal*, Alabama: Project Innovation, Vol.35, F.78-84, (marrë nga from <http://www.freepatentsonline.com>) (parë më 15 maj, 2012).

Caleb, Richardson. (2002). *Evaluation Study*. London, UK: Brunel University Press. Caprara, G.V & Steca, P. (2005) "Affective and Social Self-Regulatory Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness" *Europe Psychologist*, Vol.10, F.275-286.



Charbonneau, A. M., Mezulis, A. H., Hyde, J. S., (2009) "Stress and emotional reactivity as explanations for gender differences in adolescents' depressive symptoms", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.38, F.1050-1058.

Chernomas, W. M., & Shapiro, C. (2013) Stress, depression and anxiety among undergraduate nursing students, *International Journal of Nursing Education Scholarship*, Vol.10(1), F.255-266.

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001) "Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment", *Journal of Educational Psychology*, Vol.93(1),F.55-64.

Chickering, Arthur. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. (1995). Strategies for measuring stress in psychiatric and physical disorders. In S. Cohen, R. C. Kessler, & L. U. Gordon (Eds.), *Measuring stress: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford Press.F1-26.

Cohn A. M., & Fredrickson L. B., (2010) "In search of durable positive psychology interventions: Predictors and consequences of long-term positive behavior change", *J. Posit Psychology*, Vol5(5), F.355–366.

Collins, J. L., (1982) "Self-efficacy and ability in achievement behavior", Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Cooper, L., & Bright, J. (2001) "Individual differences in reactions to stress" In F. Jones & J. Bright (Eds.) *Stress myth, theory and research*. N.Y: Pearson Prentice Hall (F.111-132).

Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980) "Test anxiety and academic performance: The effect of study-related behaviors" *Journal of Educational Psychology*, Vol.72, F.16-20.

Curcio, G., Ferrara, M., & De Gennaro, L. (2006) "Sleep loss, learning capacity and academic performance", *Sleep Medicine Reviews*, Vol. 10(5), F.23–37.

Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2005) "Stress and Depression among Medical Students: A Cross-Sectional Study", *Medical Student Welfare*, Vol.39(6), F.594–604.

Derogatis, L. R., & Coons, H. L. (1993) "Self-report measures of stress", In L. R. Goldberger & S. Bereznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. New York: The Free Press (200-233).

Dhabhar F. S., Viswanathan, K. (2005) "Short-term stress experienced at time of immunization induces a long-lasting increase in immunologic memory", *Am J Physiol Regul Integr Comp Physiol*, Vol.289, F.738–744.

DiClemente, C.C., Fairhurst, S.K., and Piotrowski, N. A., (1995). Self-efficacy and addictive behaviors. In *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*, ed. J. E. Maddux, New York: Plenum. (F.109–141).

Dixon, S. K., & Robinson Kurpius, S. E. (2008) "Depression and college stress among university undergraduates: Do mattering and self-esteem make a difference? " *Journal of College Student Development*, Vol.49(5),F.412-424.

Dragoti, E. (2000). *Psikologji sociale. Shtëpia botuese 'Toena'*, Tiranë.

Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley II, M. C., and Whalen, D. F. (2005) "Personal, Health, Academic, and Environmental Predictors of Stress for Residence Hall Students" *Journal of American College Health*, Vol.54(1), F.15-24.

Dushku, Q. (2005). 'Streset përtej konstatimeve'. Shtëpia Botuese "Geer", Tiranë.

Dziegielewski, S. F., *Turnage*, B., & Roest-Marti, S. (2004) "Addressing Stress with Social Work Students: A Controlled Evaluation", *Journal of Social Work Education*, Vol.40(1), F.105–119.

Edwards, K. J., Hershberger, P. J., Russell, R. K., & Market, R. J. (2001) "Stress, negative

social exchange, and health symptoms in university students“, *Journal of American College Health*, Vol.50, F.75–79.

Efklides, A. (2011) “Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self Regulated Learning: The MASRL Model School of Psychology“, *Educational Psychologist*, Vol.46(1), F.6–25.

Elliot, A. J., Pekrun, R. Maier, M. A., (2009) “Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance“, *Journal of Educational Psychology*, Vol 101(1), F.115-135.

Erik, H. Erikson. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.

Fahran, Sh. (2015) “Impact of stress, self-esteem and gender factor on students’academic achievement“, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Vol.6(2), F.618-624.

Feltham, C, Dryden, W. (2010). *Brief Counseling: A practical integrative approach*. (2Nd Edition). New York, NY: Open University Press, New York.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J. (1986) “Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms“, *Journal of Personality and Soc. Psychology*, Vol.50, F.571-579.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007) “Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates“, *Journal of College Student Development*, Vol.48(3), F.259-274.

Gadzella, B. M., & Carvalho, C. (2006) “Stress differences among female students. *American Journal of Psychological Research*, Vol.2(1), F.21-27.

Gadzella, B. M. (1994a) “Locus of control differences among stress groups“, *Perceptual and Motor Skills*, Vol.79, F.1619-1624.

- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000) "Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment and across life domains and time", *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol.19, F.544-567.
- Garret, J. B., (2001) "Gender differences in college related stress", *Undergraduate Journal of Psychology*, Vol. 22(3), F.14-21.
- Gaultney F, J., (2010) "The Prevalence of Sleep Disorders in College Students: Impact on Academic Performance", *Journal of American College Health*, Vol.59(2), F. 91-97.
- Gigliotti, J, R., & Huff, K, H., (1995) "Role-Related Conflicts, Strains and Stresses of Older-Adult College Students", *Sociological fokus*, Vol.28(3),F.329-342.
- Gloria, A. M., & Kurpius, S. E. R. (2001) "Influences of self-beliefs, and social support in the university environment on the academic non persistence decisions of American Indian undergraduates", *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, Vol.7, F.88-102.
- Goff, A.M.(2011) "Stressors, academic performance and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students" *Int.Jour of Nursing Education Scholarship*,Vol.8(1) F.1-18.
- Goldfinch, J., & Hughes, M., (2007) "Skills, learning styles and success of first-year undergraduates" *Active Learning in Higher Education*, Vol.8, F.259 – 273.
- Gupchup, G. V., Borrego, M. E., & Konduri, N., (2004) "The impact of student life stress on health related quality of life among doctor of pharmacy students", *College Student Journal*, Vol.38(2), F.292-301.
- Gwele, N. S., & Uys, L. R., (1998) "Levels of stress and academic performance in baccalaureate nursing students", *Journal of Nursing Education*, Vol.37(9), F.404-407.

Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., Rocha-Singh, I. A., (1992) "Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering" *Journal of Counseling Psychology*, Vol.39(4), F.527-538.

Hattie, J. & Timperley, T. (2007) "The Power of Feedback", *Review of Educational Research*, Vol.77(1), F.81-112.

Hojat, M., Gonella, J. S., Erdmann, J. B., & Vogel, W. H. (2003) "Medical students' cognitive appraisal of stressful life events as related to personality physical well-being and academic performance." *Personality and Individual Differences*, Vol.35, F.219-235.

Hudd, S. S., Dumlao, J., Erdmann, D., Murray, N., & Yokozuka, N. (2000) "Stress at college: Effects on health habits, health status, and self-esteem", *College Student Journal*, Vol.34, F.217-225.

Hudley, C., Moschetti, R., Gonzalez, A. Cho., Barry, L., & Kelly, M. (2009) "College freshmen's perceptions of their high school experiences", *Journal of Advanced Academics*, Vol. 20, F.438-471.

Hughes, B. M., (2005) Study, examinations and stress: blood pressure assessments in college students', *Educational Review*, Vol.57(1), F.21-36.

Isaak, M. I., Graves, K. M., & Mayers, B. O. (2006) "Academic, motivational, and emotional problems identified by college students in academic jeopardy", *Journal of College Student Retention*, Vol.8(2), F.171-183.

Jeremy R. S., Pei-Hsuan, H., Sullivan, S., Daniel, A., Norma, S. G. (2012) "Undergraduate Engineering Students' Beliefs, Coping Strategies, and Academic Performance" *Journal of Experimental Education*, Vol.80(2), F.196-218.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., Patton, G. K. (2001) "The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review", *Psychological Bulletin*, Vol.127(3), F.376-407.

Karaj, Theodhori. (2005). *Psikologjia e stresit*. Shtëpia botuese Mokra, Tiranë.

Kelley, H. H. & Thibaut, J. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.

King, K.A., Vidourek, R. A., & Singh, A. (2014) "Condoms, sex, and sexually transmitted diseases: Exploring sexual health issues among Asian-Indian college students", *Sexuality & Culture*, Vol.18(3), F.1-15.

Kuh, G.D., (2000). *Understanding campus environments*. In M.J. Barr and M. K.Desler (Eds)*Handbook in student affairs administrat*(2nd ed.)San Francisco: Jossey Bass (59-80).

Kuncel, N. R., Crede, M. & Thomas, L. L. (2005) "The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature", *Review of Educational Research*, Vol.75, F.63-82.

Kyoshaba, M. (2009). *Factors affecting the academic performance of university students at Uganda Christian University*. (marrrw nga <http://mak.ac.ug/documents/makfiles/theses>), (parë më 14.12. 2013).

Kwan, M., Faulkner, G. E. J., Arbour-Nicitopoulos, K. P., & Cairney, J. (2013) "Prevalence of health-risk behaviours among Canadian post-secondary students: Descriptive results from the National College Health Assessment", *BMC Public Health*, Vol.13(1), F.548-552.

Lackovic-Girgin, K., & Dekovic, M. (2003) "The contribution of significant others to adolescents' self-esteem", *Adolescence*, Vol.25, F.839-846.

Lago, C. (2002). The university and the wider community. In Stanley, N. and Manthorpe, J. (Eds.), *Students' mental health needs: problems and responses*. London: Jessica Kingsley.

Lammers, W. J., Onwuegbuzie, A. J., & Slate, J. R. (2001) "Academic success as a function of the sex, class, age, study habits, and employment of college students", *Research in the Schools*, Vol.8, F.71-81.

Larose, S., Robertson, D. U., Roy, R., & Legault, F. (1998) "Nonintellectual learning factors as determinants for success in college", *Res in Higher Education*, Vol.39, F.275- 297.

Larose, S. & Bernier, A. (2001) "Social support processes: Mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence", *Attachment & Human Development*, Vol.3, F.96-120.

Laura, J., Friedlander, G., Reid, N., Shupak, J., & Robert, C. (2007) "Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates", *Journal of College Student Development*, Vol.48(3), F.259-274.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1994). *Stress, appraising, and coping*. New York: Springer.

Lazarus, Richards. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York, NY: Oxford Univ. Press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987) "Transactional theory and research on emotions and coping", *European Journal of Personality*, Vol.1, F.141-169.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company, New York.

Lazarus, R. S. 1966. *Psychological Stress and the Coping Processes*, N.Y. McGraw-Hill

Lee, M., & Larson, R. (2000) "The Korean "examination hell": Long hours of studying, distress, and depression", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.29, F.249-272.

- Lindop, E. (1999) "A comparative study of stress between pre- and post-Project 2000 students", *Journal of Advanced Nursing*, Vol.29(4), F.967-973.
- Lindsey, R., Lyons, R., Hendricks, D., Mead, A., Butler, L. K. (2011) "Sources of stress: Gender and classification for African American college students", *College Student Journal*, Vol.45 (4) F.110-120.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal-setting and task performance*. Englewood, New York: Prentice Hall.
- Lumley, M. A., & Provenzano, K. M. (2003) "Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms", *Journal of Educational Psychology*, Vol.95 (3), F.641-649.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990) "College student' time management: Correlations with academic performance and stress", *Journal of Educational Psychology*, Vol.82, F.760-768.
- Mackenzie, C. S., Erickson, J., Deane, F. P., & Wright, M. (2014) "Changes in attitudes toward seeking mental health services: a 40-year cross-temporal meta-analysis", *Clinical Psychology Review*, Vol.34(2), F.99–106.
- Mackean, G. (2011). *Mental health and wellbeing in post-secondary education settings*. 159 Toronto (marrw nga [http://www.cacuss.ca/library\\_documents/post-sec-final-report](http://www.cacuss.ca/library_documents/post-sec-final-report)), (parë më 6 qershor, 2012).
- Mallinckrodt, B., Leong, F. T. & Kralj, M. M. (1989) "Sex Differences in Graduate Students Life-Change Stress and Stress Symptoms", *Journal of College Student Development*, Vol.30(4), F.332-338.



- Mani, V. (2010) "Students' perception of the impact of course work on exam stress", *International Journal of Arts and Sciences*, Vol.3, F.104-110.
- Mansfield, P. M., Pinto, M. B., Parente, D. H., & Wortman, T. I. (2004) "College students and academic performance: A case of taking control", *Naspa Journal*, Vol.41(3) F.551-567.
- Mavor, I. K., McNeill, K. G., Anderson, K., Kerr, A., O'Reilly, E., Platow, J. M. (2014) "Beyond prevalence to process: the role of self and identity in medical student well-being", *Medical Education*, Vol.48(4) F.351–360.
- Michie, S. (2002) "Causes and Management of Stress at Work Causes and Management of Stress at Work", *Occupational Environment and Medicine*", Vol.59, F.67–72.
- Mills, N., Pajares, F., Herron, C. (2007) "Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement", *Language Learning*, Vol.57(3), F.417–442.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000) "Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions", *College Student Journal*, Vol.34, F.236–245.
- Misra, R. & Castillo, L., G. (2004) "Academic stress among college students comparison of American and international students", *International Journal of Stress Management*, Vol.11(2), F.132-148.
- Moore-Rodríguez, L., Isorna, F., Doallo, Holguín, S., & Cadaveira, F. (2014) "Heavy drinking and alcohol-related injuries in college students", *Gaceta Sanitaria*, Vol.28(5), F.376-380.
- Mordkowitz, E. R., & Ginsburg, H. P. (1987) "Early academic socialization of successful Asian American college students", *Quarterly newsletter of the laboratory of comparative human cognition*, Vol.9(2), F.85-91.
- Mori, S. C., (2000) "Addressing the mental health concerns of international students", *Journal of Counseling and Development*, Vol.78, F.137–144.

- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991) "Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation", *Journal of Counseling Psychology*, Vol.38, F.30-38.
- Murphy, M. C., & Archer, J., J. (1996) "Stressors on the college campus: A comparison of 1985 and 1993", *Journal of College Student Development*, Vol.37(1), F. 20-28.
- Mushtaq, I, & Khan Sh. N, (2012) "Factors Affecting Students' Academic Performance", *Global Journal of Management and Business Research*, Vol.12(9), F.14-21.
- Muto, T., Haves., S.C., & Jeffcoat, T. (2011) "The effectiveness of acceptance and commitment therapy bibliotherapy for enhancing the psychological health and Japanese college students living abroad", *Behavior Therapy*, Vol.42(2), F.323-35.
- Nakalema, G, Senyonga, J. (2013) "Academic stress: its causes and results at a Ugandan University", *African journal of teacher education*, Vol.3(3),F.34-48.
- Nandamuri, P,P., Gowthami, Ch. (2014) "Sources of academic stress- a study on management students", *Global Journal of Management and Business Research*, Vol.12(9),F. 34-48.
- Negga, F, Applewhite, Sh, Livingston, I. (2007) "African American college students and stress: school racial composition, self-esteem and social support", *College Student Journal*, Vol.2, F.145-154.
- Omigbodun, O. P., Omigbodun, A. O., (2004) "Stressors and counseling needs of undergraduate nursing students in Ibadan", *Nigeria. Journal of Nursing Education*, Vol.43(9),F.412-415.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005) "How college affects students: volume 2: A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pajares, F. (1996) "Self efficacy beliefs in academic settings", *Educational Research*, Vol.66 (4), F.543-578.

Parker, M. N., & Jones, R. T. (1999) "Minority status stress: Effect on the psychological and academic functioning of African-American students", *Journal, Culture, and Health*, Vol.4, F.61-82.

Pearlin, L. (1989) "The sociological study of stress", *Journal of Health and Social Behavior*, Vol.19, F.2-21.

Petroff, L. L. (2005) "Stress, Adult Attachment, and Academic Success among Community College Students", (marrë nga Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. Paper 27. <http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/27>.)

Pango, Y. (2005). Psikologji sociale. Shtëpia botuese 'Ilar', Tiranë.

Peterson, Sh. L., Robert, C. D. (1998) "The Component Structure of Career Decision-Making Self-Efficacy for Underprepared College Students", *Journal of Career Development*, Vol.24, (3), F.209-225.

Petrie, T. A., & Stoeber, S. (1997) "Academic and nonacademic predictors of female student athletes' academic performances", *Journal of College Student Development*, Vol.3, F.234-256

Pillow, H. B., Lovett, S. B., Hill, V. (2008) "Children's, adolescents', and adults' reference to goals to explain interpersonal actions", *Infant and Child Development*, Vol.17F.310-317.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990) "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*, Vol.82, F.33-40.

Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2005) "Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance", *Contemporary Educational Psychology*, Vol.30, F. 96–116.

Practitioner, P. N. (1979) "The Performance level. Arousal stress", Adapted from. World Appl. Sci. J., Vol.19(10), F.1381-1387.

Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003) "Using emotional and social factors to predict student success", Journal of College Students Development, Vol.44(1), F.18-28.

Quaye, A.M., Eyob, E., & Ikem, F. (2005) "Reengineering Higher Education: The Case of An African Institution", International Journal of Innovation and Learning, Vol.2 F.111-122.

Ratana, S. (2003) "Stress among Medical Students in a Thailand Medical School", Medical Teacher, Vol.25(5), F.502-506.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012) "Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and metaanalysis", Psychological Bulletin, Vol.138(2), F.353-359.

Roberts, R. & Zelenyanszki, C. (2002). Degrees of debt. In Stanley, N. & Manthorpe, J. (Eds.). Students' Mental Health Needs - Problems and Responses. London, England: Jessica Kingsley. (663-675).

Roberts, R., & Golding, J. (1999) "The effects of economic circumstances on British student mental and physical health", Journal of American College Health, Vol.48F.103-107.

Robotham, D. (2008) "Stress among higher education students: Towards a research agenda", Higher Education, Vol.56, F.735-746.

Robotham, D., & Julian, C. (2006) "Stress and the higher education student: A critical review of the literature", Journal of Further and Higher Education, Vol.30(2), F.107-117.

Humberto, J., Randall, C., Hongman, G., Wen-Yuan, T., White, J. (2011) "The Impact of Occupational Stress on Academic and Administrative Staff, and on Students: An Empirical Case Analysis", Journal of Higher Education Policy and Management, Vol.33(5)F.553-564.

- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999) "Sources of stress among college students", *College Student Journal*, Vol.33(2), F.312-317.
- Rosenbaum, M. (1990). *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior*. In M. Rosenbaum (Ed 2.), New York: Springer.
- Rott, G. (2006)"The globalization in the higher education: Challenges and opportunities for practicing psychological counseling" *Review of Counseling and Guid*, Vol.56(1), F.97-106.
- Ryan, M. E., & Twibell, R. S. (2000) "Concerns, values, stress, coping, health, and educational outcomes of college students who studied abroad", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol.24(4), F.409-435 (marrë nga <http://dx.doi.org/10.1037/a0016634>).
- Saipanish, R. 2003. "Stress among Medical Students in a Thai Medical School". *Medical Teacher*. 25(5):502–506.
- Salas, E., Driskell, J. E., & Hughes, S. (1996) "Introduction: The study of stress and human performance". In J. E. Driskell & E. Salas (Eds.), *Stress and human performance*. Mahwah, NJ: Erlbaum (1-47).
- Sales, B. D., & Folkman, S. (2000) "Ethics in research with human participants", Washington, DC: American Psychological Association, (22-45).
- Selye, H. (1993). History of the stress concept. In L. Goldberger, S. Breznitz (Eds.) *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. New York: The Free Press (2nd ed, F.17- 21).
- Selye, H. (1976). *The stress of life* (rev. ed.). New York: McGraw-Hill. (1nd ed.,).F.(1-20)
- Siraj, H, H., Salam, A,, Roslan, R. (2014) "Stress and Its Association with the Academic Performance of Undergraduate Fourth Year Medical Students at Universiti Kebangsaan Malaysia", *The international Medical Journal of Malaysia*, Vol.13(1), F.178-189.

Schunk, D. H. (1991) "Self-efficacy and academic motivation", *Educational Psychologist*, Vol.26, F.207-231.

Schwarzer, R., Mueller, J., & Greenglass, E. (1999) "Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace", *Anxiety, Stress, Coping*, Vol.12, F.145-161.

Sharma, N., & Kaur, A. (2011) "Factors associated with stress among nursing students" *Nursing and Midwifery Research Journal*, Vol.7(1), F.244-248.

Shkullaku, R., & Melonashi, E. (2013) "Patterns of Stressors Among Albanian University Students: The Case of the European University of Tirana", *Proceedings of the Annual South-East European Doctoral Student*, Vol.30, F.495-502.

Shkullaku, R. (2013) "Psychological counseling is a new innovation and practice in higher education institutions in Albania", *Internat Conference Proceedings*, Vol.1, F. 225-230.

Shields, N. (2001) "Stress, active coping, and academic performance among persisting and nonpersisting college students", *Journ.of Applied Bio behavioral Research*, Vol.6, F.65-81.

Sinha, U. K., Sharma, V., & Nepal M. K. (2001) "Development of a scale for assessing academic stress: A preliminary report", *Journ.the Institute of Medicine*, Vol.23, F.96-102.

Skead, N., & Rogers, Sh. (2013) "Stress, anxiety and depression in law students: how students behaviour affect student wellbeing", *Monash University Law Review*, Vol.40(2), F.566-572.

Sohail, N. (2013) "Stress and academic performance among medical students", *J Coll Physicians Surg Pak*, Vol.23(1), F.67-71.

Smith, T., & Renk, K. (2007) "Predictors of academic-related stress in college students: an examination of coping, social support and anxiety", *Naspa Journal*, Vol.44, F. 405-431.

Stecker, T. (2004) "Well being in an academic environment" *Med. Educ.* Vol. 38, F. 465–478.

Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000) "An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college", *Research in Higher Education*, Vol. 41(5), F. 581-592.

Stumm, S. V., Hell, B., & Chamorrow-Premuzic, T. (2011) "The hungry mind intellectual curiosity is the third pillar of academic performance", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 6(6), F. 574-588. (marrë nga DOI: 10.1177/1745691611421204).

Surridge, I. (2008) "Accounting and finance degrees: Is the academic performance of placement students better?" *Accounting Education*, Vol. 18, F. 471-485.

Stone, A. A., & Neale, J. M. (1984) "New measures of daily coping: Development and preliminary results", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 46, F. 892-906.

Talib, N., & Zia-ur-Rehman, M. (2012) "Academic performance and perceived stress among university students", *Educational Research and Review*, Vol. 7, F. 127-132.

Tang, N., & Westwood, P. (2007) "Worry, General Self-Efficacy and School Achievement: An Exploratory", *Australian Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 17(1), F. 68-80. (marrë nga DOI: <http://dx.doi.org/10.1375/ajgc.17.1.68> (About DOI), parë 23 shkurt, 2012)

Tamo, Adem, (2007). *Këshillimi dhe psikoterapia*. Shtëpia botuese Pegi, Tiranë.

Thawabieh, A. M., & Qaisy, L. M. (2012) "Assessing Stress among University Students", *American International Journal of Contemporary Research*, Vol. 2(2), F. 110- 116.

Tipton, R. M., & Worthington, E. L. (1984) "The measurement of generalized self-efficacy: A study of construct validity", *Journal of Personality Assessment*, Vol. 48, F. 545-548.

Tomaka, J., Blascovich, J., Kelsey, R. M., & Leitten, C. L. (1993) "Subjective, physiological, and behavioral effects of threat and challenge appraisal" *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.65, F.248-260.

Torres, P. & Solberg, D. (2001) "Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health", *Journal of Vocational Behavior*, Vol.59 (1), F.53–63.

Trockel, M. T., Barnes, M. D., & Egget, D. L. (2000) "Health-related variables and academic performance among first-year college students: Implications for sleep and other behaviors", *College Health*, Vol.49, F.125-131.

Ukeh, M. I., Aloh, P. K., Kwahar, N. (2011) "Stress and gender in relation to self-esteem of university business students", *Gender and Behavior*, Vol. 9(1), F.210-215.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008) "Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions", *Educational research*, Vol.78(4), F.751-796.

Vaez, M., & Laflamme, L. (2008) "Experienced Stress, Psychological Symptoms and Academic Achievement", *Jou.Soc.Behav & Personality*.Vol.2(3), F.123 – 127.

Vermunt, R., & Steensma, H. (2005) "How Can Justice Be Used to Manage Stress in Organizations? In Greenberg, J.and Colquitt, J.A. (Ed.), *Handbook of Organizational Justice*, (F.383-410).

Vogel, D. L., & Wei, M. (2005) "The mediating roles of psychological distress and perceived social support", *Journal of Counseling Psychology*, Vol.52, F.347-357.

Volpe, J. F. (2000) "A Guide to Effective Stress Management", *Career and Technical Education*, Vol.48(10), F.183-188.



Von, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011) "The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance", *Perspective on Psychological Science*, Vol.6(6), F.574–588.

Zascavage, V., & Winterman, G. K. (2012) "Student Life Stress in Education and Health Service majors", *Higher Education Research and Development*, Vol. 31(4), F.599-610.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005) "Self-efficacy, stress, and academic success in college", *Research in Higher Education*, Vol.46 (6), F.677-706.

Zeitlin-Ophir, I., Melitz, O., Miller, R., Podoshin, P., & Mesh, G. (2004) "Variables affecting the academic and social integration of nursing students" *Journal of Nursing Education*, Vol.43(7), F.326-329.

Zeidner, M. (1992) "Sources of academic stress: The case of first year Jewish and Arab college students in Israel", *Higher Education*, Vol.24, F.25-40.

Zhen, L., Wan, L., & Li, Z. (2001) "Linear regression analysis of the effects of academic stress on students' mental and physical health", *Chinese School Health*, Vol.3, F.224-225.

Zimmerman, B. J. (2000) "Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn", *Contemporary Educational Psychology*, Vol.25, F.82–91. (marrë nga doi:10.1006/ceps.1999.1016, <http://www.idealibrary.com> on ideal), (parë më 6 qershor, 2013).

Wong, P, & Scott, C. (2006) "The positive psychology of transformation" (Eds.), *Handbook of Multicultural perspectives on stress and coping*. N.Y: Springer (F.345-353).

Wang, L. S., Lin, Y. H., Lee, I., Li, H. C. (2010) "The effect of a peer-mentoring strategy on student nurse stress reduction in clinical practice" *US National Library of Medicine*, Vol.58(2), F.203-210 (marrë nga doi: 10.1111/j.1466-7657.2010.00839, parë 3.6. 2011).

Wilson, G., & Gillies, R. M. (2005) "Stress Associated With the Transition From High School to University: The Effect of Social Support and Self-Efficacy", *Australian Journal of Guidance and Counselling*, Vol.15(1), F.77-92.

Wu, H., Garza, E., & Guzman, N. (2015) "International Student's Challenge and Adjustment to College", *Education Research International*, Vol.2, F.233-239.

### **Burime dytësore**

Bandura, A. (1990). *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983) "A global measure of perceived stress", *Journal of Health and Social Behavior*, Vol.24, F.385-396.

Gadzella, B. M., (1991). *Student-life stress inventory*. Commerce, TX: Copyright.

Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967) "The social readjustment rating scale", *Journal of Psychosomatic Research*, Vol.11, F.213-218.

Hinkle, L. E. Jr. (1973). The concept of "stress" in the biological and social sciences. *Sci. Med. Man*. Vol.1(1), F.31-48.

Hobson, C. J., Kamen, J., Szostek, J., Nethercut, C. M., Tiedmann, J. W., & Wojnarowicz, S. (1998) "Stressful Life Events: A revision and update of the social readjustment rating scale", *International Journal of Stress Management*, Vol.5, F.1-23.

Insel, P. M., & Roth, (1985). *Core concepts in health*. W. T. (4th ed.). Pao Alto, CA: Mayfield (29-37).

Lumsden, D. P. (1981). Is the concept of "stress" of any use, anymore? In D. Randall (Ed.), *Contributions to primary prevention in mental health: Working papers*. (55-56).

Luszczynska, A., Scholz, U., Schwarzer, R., (2005) "The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies", *The Journal of Psychology*, Vol.139 (5) F.439–455.

Marcia, J. E. (2004). Why Erikson? In K. Hoover (Ed.), *The future of identity: Centennial reflections on the legacy of Erik Erikson*. New York: Lexington. (43–59).

Margolis, B. K., & Kroes, W. H. (1974). Occupational stress and strain. In A. McClean (Ed.), *Occupational stress*. Springfield, Ill.(15-20).

Miller, M. A., & Rahe, R. H. (1997) "Life changes scaling for the 1990", *Journal of Psychosomatic Research*, Vol.43, F.279-292.

Sarason, I. G., Johnson, J. H., & Siegel, J. M. (1978) "Assessing the impact of life changes: development of the Life Experiences Survey", *I.Consult.Clin.Psycho.* Vol.46,(9), F.32-46. (marrë nga <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.46.5.932>).

Romppel, M., Herrmann-Lingen, C., Wachter, R., Edelmann, F. (2013). "A short form of the General Self-Efficacy Scale (GSE-6): Development, psychometric properties and validity in an intercultural non-clinical sample and a sample of patients at risk for heart failure", *GMS Psychosoc Med*, Vol.22(2), F.134-142.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995) "Generalized Self-Efficacy scale. Measures in health psychology: A user's portfolio", *Causal and control beliefs* (F.35-37).

Towbes, L. C., & Cohen, L. H. (1996) "Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress", *Journal of Youth and Adoles*, Vol.25, F.199-217.