

Fuqia e Reagimit

John Hattie dhe Delen Timperley
Universiteti i Auckland

Reagimi është një nga influencat më të fuqishme mbi të nxënit dhe arritjet, por ky ndikim mund të jetë pozitiv ose negativ. Fuqia e tij përmendet shpesh në artikujt rreth të nxënit dhe mësimdhënies, por për habinë tonë shumë pak studime të fundit kanë analizuar kuptimin e tij. Ky artikull na jep një analizë konceptuale të reagimit, si dhe shqyrton evidencën e lidhur me ndikimin e tij mbi të nxënit dhe arritjet. Kjo evidencë tregon se ndonëse reagimi bën pjesë në ndikimet më të mëdha, lloji i tij dhe mënyra se si përcillet mund të jetë efikas në mënyra të ndryshme. Në vijim propozohet një model reagimi që identifikon karakteristikat dhe rrethanat e veçanta që e bëjnë atë efikas, si dhe diskutohen çështje shpesh problematike, duke përfshirë kohën e reagimit dhe efektet pozitive dhe ato negative të tij. Në fund, kjo analizë përdoret për të sugjeruar mënyra përmes të cilave reagimi mund të përpunohet për të përmirësuar efikasitetin e tij në klasa.

KzvwRos: reagimi, vlerësimi, të nxënit e studentit dhe mësuesit.

Ndonëse përmendet jo pak herë në artikujt mbi të nxënit dhe mësimdhënien, reagimi në klasa analizohet sistematikisht në disa studime të fundit. Këtë artikull e nisim me një analizë konceptuale të kuptimit të reagimit dhe me një përmbledhje të evidencave lidhur me fuqinë e reagimit për të përmirësuar mësimdhënien dhe të nxënit. Për të vazhduar më tej me propozimin e një modeli reagimi të përdorur për të identifikuar rrethanat në të cilat reagimi ka ndikimin më të madh. Në mënyrë të veçantë diskutohen evidencat e kërkimit mbi llojet e ndryshme të reagimit dhe efikasitetit të tij lidhur me promovimin e të nxënit të studentit, përshkruhen mënyrat e ndryshme përmes të cilave studentët trajtojnë reagimin, si dhe jepet lidhja ndërmjet vlerësimit dhe reagimit. Në fund, përdoret modeli i shoqëruar me evidencën mbështetëse për të treguar se si mund të përdoret reagimi për të përmirësuar të nxënit dhe mësimdhënien.

Çfarë është reagimi

Në këtë shqyrtim, reagimi konceptualizohet si informacioni i dhënë nga një agjent (si p.sh. Mësuesi, kolegu, libri, prindi, vetvetja, përvoja) në lidhje me aspektet e performancës ose të kuptuarit e dikujt. Një mësues ose fëmijë mund të japë informacione korrigjuese, një koleg mund të japë një strategji alternative,

një libër mund të japë informacione për të qartësuar idetë, një prind mund të ofrojë përkrahje, ndërsa nxënësi mund të kontrollojë përgjigjen për të vlerësuar saktësinë e saj. Kështu, reagimi i referohet pikërisht ‘pasojës’ së performancës.

Për të kuptuar më mirë qëllimin, efektet dhe llojet e reagimit, do të ishte e dobishme të merrnim në konsideratë vazhdimësinë e udhëzimeve dhe reagimit. Nga njëra anë, vazhdimësia përbën një dallim të qartë ndërmjet dhënies së udhëzimeve dhe dhënies së reagimit. Megjithatë, kur reagimi kombinohet me një kërkim më korrigjues, reagimi dhe udhëzimi i ri ndërthuren derisa vetë procesi të marrë trajtën e udhëzimit të ri se sa thjesht t'u bëjë me dije nxënësve korrigjimet (Kulhavy, 1977, f. 212). Për të përfutur këtë qëllim mësimor, reagimi duhet të sigurojë informacione që lidhen posaçërisht me detyrën ose procesin e të nxënësve që ngushtojnë hendekun ndërmjet asaj që kuptohet dhe asaj që synohet të kuptohet (Sadler, 1989), dhe këtë gjë mund ta bëjë në një larmi mënyrash. Këto mund të bëhen përmes proceseve efikase, siç është përpjekja më e madje, motivimi ose angazhimi. Përndryshe, hendeku mund të ngushtohet përmes një numri procesesh të ndryshme njohëse, përfshirë këtu duke ristrukturuar të kuptuarit, duke u konfirmuar nxënësve se ato janë të sakta ose të pasakta, duke treguar që ka më shumë informacion në dispozicion ose të nevojshëm, duke treguar udhëzimet që mund të ndiqen nga nxënësi dhe/ose duke treguar strategji alternative për të kuptuar informacione të veçanta. Winne dhe Butler (1994) dhanë një përmbledhje të shkëlqyer me pretendimin se "reagimi është informacioni me të cilin një nxënës mund të korrigjojë, shtojë, përkohë, akordojë, ose ristrukturojë informacionin në kujtesë, nëse ai informacion është njohuri mbi domenin, njohuri metakognitive, besime në lidhje me vetveten dhe detyrat, ose taktikat dhe strategjitë njohëse" (fq. 5740).

Reagimi nuk ka asnjë efekt në një boshllëk: që efekti i tij të jetë i fuqishëm, duhet të ekzistojë një kontekst mësimor, për të cilin adresohet reagimi. Ai është thjesht pjesë e procesit mësimor dhe është ajo që ndodh së dyti, pasi një student i është përgjigjur udhëzimeve fillestare kur jepën informata në lidhje me disa aspekte të performancës së detyrës së studentit. Ai është më i fuqishëm nëse rezulton nga interpretimet e gabimeve dhe jo nga mungesa e të kuptuarit. Në situatën e fundit, mund të përbëjë edhe kërcënim për nxënësin: "Nëse materiali i studiuar është i panjohur ose i vështirë, dhënia e reagimit duhet të ketë pak efekt në performancën e kriterit, pasi nuk ka asnjë mënyrë për t'i lidhur informacionet e reja me atë që dihet tashmë" (Kulhavy, 1977, fq. 220).

Fokusi i këtij artikulli mbi reagimin si informacion në lidhje me përmbajtjen dhe/ose të kuptuarit e konstruksioneve që nxënësit kanë bërë nga përvoja e të mësuarit, nuk është i njëjtë me një model të hyrjes-daljes të sjelljes. Në ndryshim nga argumenti i bihevjoristëve, Kulhavy (1977) tregoi se reagimi nuk është domosdoshmërisht një përforcues, sepse reagimet mund të pranohen, modifikohen ose refuzohen. Reagimet në vetvete mund të mos kenë fuqinë për të filluar veprime të mëtejshme. Përveç kësaj, reagimet nuk jepen vetëm nga mësuesit, nxënësit, bashkëmoshatarët etj., por mund të kërkojnë edhe nga nxënësit, bashkëmoshatarët, etj. dhe të zbulohen nga një nxënës pa u kërkuar me qëllim.

Efikasiteti i Reagimit

Pyetja e parë është: Sa efikas është reagimi? Përgjigjen e kësaj pyetjeje e japim duke iu referuar efekteve të zakonshme të shkollimit në arritjet e nxënësve dhe duke i krahasuar më pas me provat në lidhje me reagimet. Hattie (1999) raportoi një përmbledhje prej më shumë se 500 meta-

analizave, duke përfshirë 450,000 përmasa efektesh nga 180,000 studime, të cilat përfaqësojnë afërsisht 20 deri në 30 milion studentë, mbi ndikimet e ndryshme në arritjet e nxënësve. Te kjo analizë përfshihen mbi 100 faktorë që ndikojnë në arritjet arsimore, si dhe mbulon aspekte të ndryshme të faktorëve të identifikuar

TABELA 1

Përmbledhje e përmasave të efektit nga 72 meta-analiza që vlerësojnë ndikimet e reagimit

Studimi	Konteksti	Numri i efekteve	Përmasa e efekt
Skiba, Casey dhe Center (1985-1986)	Për nxënësit e arsimit të veçantë	it	
Lysakowski dhe Walberg (1982)	Sugjerime, sugjerime	35	1,24
Walberg (1982)	korrigjuesve për reagim-un, ndikime motivuese dhe përforsimi	54	1,13
Tenenbaum dhe Goldring (1989)	Sugjerime, pjesëmarrje, përforsim, reagim dhe korrigjime	19	0,81
Rummel dhe Feinberg (1988)	Shpërblime të jashtme për reagimin	15	0,74
Yeany dhe Miller (1983)	Reagimi diagnostik në shkencë	45	0,60
Kluger dhe De Nisi (1996)	Informacioni i kthyer	49	0,52
L'Hommedieu, Menges dhe Brinko (1990)	Nga vlerësimet e nxënësve	470	0,38
Moin (1986)	Informacioni i kthyer		0,29
Bangert-Drowns, Kulik, Kulik dhe Morgan (1991)	Nga testimi	28	0,34
Kulik dhe Kulik (1988)	I menjëhershëm kundrejt i vonuar	40	0,28
Getsie, Langer dhe Glass (1985)	Shpërblime dhe ndëshkime	53	0,28
Wilkinson (1981)	Lavdërimi nga mësuesi	89	0,14
		14	0,12

më së shumti, të tillë si atributet e shkollave, shtëpive, nxënësve, mësuesve dhe kurrikula. Mesatarja e efektit të zakonshëm të shkollimit ishte 0.40 (*SE* -- 0.05), vlerë e cila siguroi një vlerë referimi ose “standard” përmes të cilit mund të gjykojmë ndikimet e ndryshme mbi arritjet, siç është ai i reagimit.

Informacione specifike mbi reagimin e klasave përfshihen në të paktën 12 meta-analiza të mëparshme (Tabela 1). Këto meta-analiza përfshinë 196 studime dhe 6972 përmasa të efektit. Përmasa mesatare e efektit ishte 0.79 (sa dyfishi i efektit

mesatar). Nëse duam të bëjmë një krahasim të kësaj mesatareje, ajo bënte pjesë në 5 deri në 10 ndikimet më të larta mbi arritjet në përmbledhjen e Hattie-t (1999), së bashku me udhëzimin e drejtpërdrejtë (0.93), mësimdhënien reciproke (0.86), aftësinë parësore njohëse të nxënësve (0.71), si dhe mund të krahasohet me ndikime të tjera të tilla si përsheptimi (0.47), ndikimet sociale ekonomike (0.44), detyrat e shtëpisë (0.41), përdorimi i makinave llogaritëse (0.24), pakësimi i klasës (0.12) dhe vijimësia e 1 viti më parë (—0.12). Duke qarte se reagimi mund të jetë mjaft i fuqishëm.

Megjithatë, përmasat e efektit të raportuara në meta-analizat për reagimin pasqyrojnë variacion të konsiderueshëm, duke treguar kështu që disa lloje të reagimeve janë më të fuqishëm

TABELA 2

Përmbledhje e përmasave të efektit në lidhje me efektet e reagimit

Variabla	Numri i meta-analizave	Numri i studimeve	Numri i efekteve	Përmasa e efektit
Sugjerime	3	89	129	1,10
Informacioni i kthyer	74	4 157	5 755	0,95
Përforcimi	1	19	19	0,94
Reagim me video ose audio	1	91	715	0,64
Reagim udhëzues				
përmes kompjuterit	4	161	129	0,52
Synime dhe reagim	8	640	121	0,46
Reagim vlerësues nga nxënësit	3	100	61	0,42
Reagim korrigjues	25	1 149	1 040	0,37
I vonuar kundrejt i menjëhershëm	3	178	83	0,34
Shpërblim	3	223	508	0,31
I menjëhershëm kundrejt i vonuar	8	398	167	0,24
Ndëshkimi	1	89	210	0,20
Lavdërimi	11	388	4 410	0,14
Udhëzim i programuar	1	40	23	—
				0.04

se të tjerët. Pjesëmarrës në këto studime ku tregohen përmasat më të mëdha të efektit, ishin nxënësit që marrin reagim informues rreth një detyre dhe mënyrës së realizimit të saj në mënyrë më efikase. Përmasat më të vogla të efektit lidheshin me lavdërimin, shpërblimet dhe ndëshkimin.

Një sintezë më e detajuar prej 73 meta-analizash në bazën e të dhënave të Hattie (1999) që përmbante informacione rreth reagimit (në mbi 7000 studime dhe 13370 përmasa të efektit, duke përfshirë ato të Tabelës 2) treguan se format më efikase të reagimit u ofrojnë nxënësve sugjerime ose përforcime; janë në formën e reagimit udhëzues me video, audio ose përmes kompjuterit; si dhe/ose lidhen me synimet. Udhëzimi i programuar, lavdërimi, ndëshkimi dhe shpërblimet e jashtme ishin më pak efikas për përmirësimin e arritjes. Në të vërtetë, nuk është e sigurt nëse shpërblimet duhet të konsiderohen si reagim. Duke qenë se përmbanin shumë pak informacione mbi detyrën, Deci, Koestner dhe Ryan (1999) i përshkroi shpërblimet e prekshme (ngjitëset, çmimet etj) si mundësi për aktivitete sesa reagim. Në meta-analizën e tyre për efektet e reagimit mbi motivimin, këto autorë identifikuan një korrelacion negativ ndërmjet shpërblimeve të jashtme dhe performancës së detyrës (-0.34). Shpërblimet fizike dëmtonin ndjeshëm motivimin e brendshëm, në mënyrë të veçantë për detyra interesante krahasuar me detyra më pak interesante. Përveç kësaj,

nëse reagimi menaxhohej në mënyrë të kontrolluar (p.sh. duke thënë se nxënësit kishin në mënyrën e 'duhur'), efektet ishin edhe më negative (— 0.78). Kështu, Deci et al. doli në përfundimin se shpërblimet e jashtme janë zakonisht negative pasi "dëmtojnë marrjen e përgjegjësisë për të motivuar ose përmirësuar vetveten" (f. 659). Përkundrazi, ato janë një strategji kontrolluese që shpesh sjellin mbikëqyrje, vlerësim dhe konkurrencë më të lartë, të cilat kanë rezultuar të dëmtojnë angazhimin dhe rregullimin e përmirësuar (Deci & Ryan, 1985).

Studimi më sistematik që adresonte efektet e llojeve të ndryshme të reagimit u drejtua nga Kluger dhe DeNisi (1996).

Meta-analizat e tyre përmbanin studime të

TABELA 3

Përmbledhje e përmasave të efektit lidhur me llojet e reagimit

Moderator	Numri i efekteve	Përmasa e efektit
Reagim korrigjues		
E saktë	114	0,43
E gabuar	19	0,23
Reagim i detyrës rreth ndryshimeve nga prova të mëparshme	7	
Po		0,55
Jo	50	0,28
Reagim i detyrës i krijuar për të dekurajuar nxënësin Po	380	-0,14
Jo	49	0,33
Reagim lavdërimi për detyrën	388	
Po		0,09
Jo	80	0,34
Reagim i dhënë nga një kompjuter	358	
Po		0,41
Jo	87	0,23
Numri i herëve të reagimit të dhënë	337	
Shumë herë	97	0,32
Pak herë	171	0,39
Kompleksiteti i detyrës		
Shumë komplekse	107	0,03
Aspak komplekse	114	0,55
Përcaktimi i qëllimeve		
Qëllime të vështira	37	0,51
Të thjeshta, jep më të mirën tënde	373	0,30
Kërcënim për vetëvlerësimin		
Kërcënim i lartë	102	0,08
Kërcënim i ulët	170	0,47

Burimi. Kluger dhe DeNisi (1996).

ndërhyrjeve të reagimit që nuk ngatërroheshin me manipulime të tjera, përmbanin të paktën një grup kontrolli, performancë të matur dhe së paku 10 pjesëmarrës. Shumë prej studimeve të tij nuk e kishin bazën në klasë. Nga 131 studime, ata vlerësuan 470 përmasa të efektit në 12652 pjesëmarrës dhe 23663 vëzhgime (duke reflektuar vëzhgime të shumta për çdo pjesëmarrës). Përmasa mesatare e efektit ishte 0.38 (*SE* -- 0.09) dhe 32% e efekteve ishin negative (Tabela 3). Mesa duket, nga të gjitha krahasimet e bëra fuqia e reagimit nxitet nga drejtimi i tij në lidhje me performancën e një detyre. Në mënyrë të veçantë,

reagimi është më efikas nëse jep informacione mbi përgjigjet e sakta sesa mbi ato të gabuara, si dhe nëse krijohet mbi ndryshimet nga provat e mëparshme. Ndikimi i reagimit ndikohej edhe nga vështirësia e qëllimeve dhe detyrave. Rezulton se ndikimi i tij është më i madh nëse qëllimet janë specifike

dhe sfiduese, por kompleksiteti i detyrës i ulët. Lavdërimi për performancën e detyrës duket të jetë jo efikas, gjë e cila është mjaft e habitshme pasi përmban shumë pak informacione mbi të nxënësit. Ai duket të jetë më i fiks nëse mbizotërojnë nivele të ulëta vetëvlerësimi dhe jo të larta, pasi mendohet se kushtet në nivele të tilla lejojnë që reagimi të ketë vëmendjen e duhur.

Duke pasur parasysh këto efekte të përziera të reagimeve, ne i kushtojmë pjesën e mbetur të këtij artikulli identifikimit të kushteve që maksimizojnë efektet pozitive në procesin e të nxënësit. Modeli i reagimit përdoret si një kornizë për të kuptuar se përse lloje të caktuara të reagimeve promovojnë të nxënësit efikas dhe përse disa të tjerë jo,

Një model reagimi

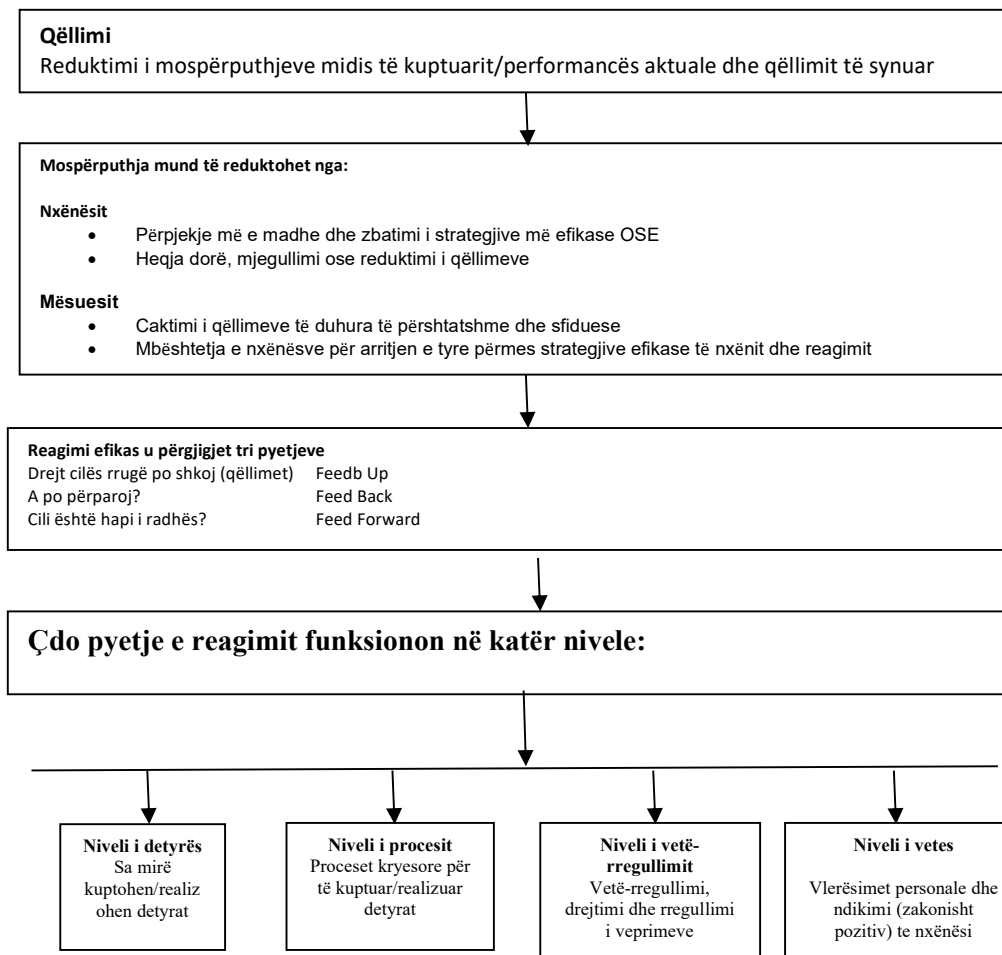
Në imazhin 1 paraqitet një kornizë ku mund të marrim në konsideratë reagimin. Pretendohet se qëllimi kryesor i reagimit është të reduktojë mospërputhjet ndërmjet të kuptuarit aktual dhe performancës me qëllimin. Strategjitë që studentët dhe mësuesit përdorin për të reduktuar këtë mospërputhje mund të jenë pak a shumë efikase në rritjen e të nxënësit, prandaj është e rëndësishme të kuptohen rrethanat që sjellin rezultate diferenciale. Një reagim efikas duhet t'i përgjigjet tri pyetjeve kryesore të një mësuesi dhe/ose një nxënësi: Drejt cilës rrugë po shkoj? (Cilat janë qëllimet?), A po përparoj? (Cila është ecuria drejt qëllimit?) dhe Cili është hapi tjetër? (Cilat aktivitete duhet të kryhen për një përparim më efikas?) Këto pyetje korrespondojnë me nocionet e feed up, feed back dhe feed forward. Efikasiteti i përgjigjes së këtyre pyetjeve shërben për reduktimin e hendekut varet pjesërisht nga niveli në të cilin operon reagimi. Këtu përfshihet performanca e detyrës, niveli i procesit të të kuptuarit të detyrës, niveli i procesit rregullator ose metakognitiv, si dhe ose niveli vetjak ose personal (nuk lidhet me specifikat e detyrës). Reagimi ka efekte të ndryshme në këto nivele.

Një temë kryesore që del nga rishqyrtimi i literaturës është rëndësia për t'u siguruar se reagim-u i drejtohet nxënësve në nivelin e duhur, pasi *disa* reagime janë efikasë në reduktimin e mospërputhjes midis të kuptuarit aktual dhe atij të dëshiruar dhe disa të tjerë nuk janë efikasë. Këto çështje analizohen më në detaje me analizimin e mëtejshëm të secilit aspekt të modelit.

Si funksionon Reagimi Reduktimi i Mospërputhjes ndërmjet Të kuptuarit Aktual dhe Të Kuptuarit të Dëshiruar

Ekzistojnë disa mënyra përmes të cilave nxënësit mund të reduktojnë hendekun ndërmjet të kuptuarit aktual dhe të dëshiruara në përgjigje të reagimit, por ato nuk janë gjithmonë efikase në përmirësimin e të nxënësit. Ato me gjasë efikase renditen si më poshtë. Nxënësit mund të rrisin përpjekjet e tyre, veçanërisht kur përpjekja çon në zgjidhjen e detyrave më sfiduese ose vlerësimin e përvojave me cilësi më të lartë sesa thjesht të bëni "më shumë". Nëse qëllimi i synuar "është i qartë, angazhimi i lartë i siguruar për të dhe nëse besimi në suksesin përfundimtar është i lartë, ka më shumë gjasë të rritim përpjekjet" (Kluger & DeNisi, 1996, fq. 260). Nxënësit mund

të zhvillojnë edhe cilësi efikase të zbulimit të gabimeve, gjë e cila çon në reagimin vetjak që synon arritjen e një qëllimi. Një zbulim i tillë i gabimit mund të jetë shumë i fuqishëm, me kusht që nxënësit të zotërojnë një modul njohurish dhe mirëkuptimi për detyrën për të cilën të rregullojnë dhe të krijojnë strategji. Për më tepër, nxënësit mund të kërkojnë strategji më të mira për të përfunduar detyrën apo për të mësuar ose mund të marrin më shumë informacion përmes të cilit mund të zgjidhin probleme ose të përdorin aftësitë e tyre vetë-rregulluese.



IMAZHI 1. Një model reagimi për të përmirësuar të nxënësit.

Disa nga strategjitë për të reduktuar hendekun janë më pak produktive. Studentët mund të braktisin qëllimet dhe të eliminojnë kështu çdo hendek, dhe kjo shpesh çon në mosangazhim në përmbushjen e qëllimeve të mëtejshme (Bandura, 1982; Mikulineer, 1988; Steinberg, 1996). Ata mund të zgjedhin të megjullojnë qëllimet, duke i kombinuar me kaq shumë të tjerë që pas performancës së tyre, ata mund të zgjedhin ato qëllime që kanë arritur dhe të injorojnë të tjerët. Përndryshe, nxënësit mund të ndryshojnë standardin duke vendosur qëllime më pak sfiduese duke pranuar performancën shumë larg aftësive të tyre si të kënaqshme.

Ka edhe mënyra të shumta përmes të cilave mësuesit mund të ndihmojnë në reduktimin e hendekut midis performancës aktuale dhe arritjes së qëllimit të dëshiruar. Këtu përfshihet përcaktimi i qëllimeve të përshtatshme sfiduese dhe specifike. Qëllimet specifike janë më shumë efikase se ato të përgjithshme ose jo specifike, kryesisht pasi ato fokusohen në vëmendjen e

nxënësve dhe në këtë mënyrë reagimi mund të jetë më i drejtuar (Locke & Latham, 1984). Qëllimet dhe reagimi shoqërues kanë më shumë gjasë të kenë informacion rreth kriterëve për arritjen e suksesshme të tyre se sa të qëllimeve më të përgjithshme.

Mësuesit mund të japin ndihmën e tyre edhe duke qartësuar qëllimet, përmirësuar angazhimin dhe përpjekjen e rritur për përmbushjen e tyre përmes reagimit. Qëllimet mund të jenë më të menaxhueshme edhe duke ngushtuar gamën e hipotezave logjike (Sweller, 1990). Në mënyrë më të përgjithshme, mësuesit mund të krijojnë një mjedis të nxënësve ku nxënësit mund të zhvillojnë vetë-rregullimin dhe aftësitë e zbulimit të gabimeve (Hattie, Biggs & Purdie, 1996). Mënyra e kontribuit të reagimit në këto procese varet kryesisht nga përqendrimi i reagimit dhe niveli në të cilin drejtohet. Në seksionin vijues, do të zhvillojmë një kornizë për të ndihmuar në identifikimin e rrethanave që mund të sjellin rezultate më produktive.

Adresimi i Tri Pyetjeve të Reagimit

Një mësimdhënie efikase përfshin jo vetëm shpërndarjen e informacionit dhe të kuptuarit të nxënësve (ose caktimin e detyrave konstruktive, mjediseve dhe të nxënësve), por edhe vlerësimin dhe vlerësimin e të kuptuarit të nxënësve për këtë informacion, në mënyrë që akti tjetër mësimor të mund të përputhet me të kuptuarit aktual të nxënësve. Kjo “pjesë e dytë” është pjesa e reagimit dhe lidhjet me tri pyetjet kryesore të përcaktuara në Imazhin 1: Drejt cilës rrugë po shkoj? A po përparoj? dhe Cili është hapi tjetër? Këto tri pyetje adresojnë dimensionet e feed up, feed back dhe feed forward. Një mjedis ose përvojë ideale e të nxënësve ndodh atëherë kur mësuesit dhe nxënësit kërkojnë përgjigjet për secilën nga këto pyetje. Shpeshherë, mësuesit kufizojnë mundësitë e nxënësve për të marrë informacion rreth performancës së tyre lidhur me një prej këtyre pyetjeve duke marrë përsipër përgjegjësinë për nxënësit, si dhe duke mos marrë parasysh mundësitë e të nxënësve për vetveten.

drejt cilës rrugë po shkoj?

Një aspekt kritik i reagimit është informacioni që u jepet nxënësve dhe mësuesve të tyre rreth arritjes së qëllimeve të të nxënësve lidhur me detyrën ose performancën. Këto qëllime mund të jenë të larmishme dhe mund të përmbajnë komponentë të tillë si këndim, garë vrapimi, identifikimi i së bukurës në një pikturë, lëmimi i një cope druri ose drejtimi i biçikletës. Gjykimi i suksesit të arritjes së qëllimit mund të ndodhë në disa dimensione. Gjykimet mund të jenë të drejtpërdrejta, siç është “marrja e një provimi” ose “realizimi i një detyre”; krahasuese si: “ecuri më e mirë se Mary” ose “ecuri më e mirë se herën e fundit”; sociale si: “falja e dënimit” ose “kërkimi i miratimit të mësuesit”; të lidhura me angazhimin si: “këndimi” ose “garë vrapimi”; ose ndërgjegjësim automatik dhe i nxitur nga ai specifik, i tillë si “përparimi në një detyrë” ose “synimi për detyra më sfiduese”. Lidhur me këtë të fundit, Bargh, Gollxvitzer, Lee-Char, Barndollar dhe Trotschel (2001) treguan se qëllimet mund të promovojnë veprimet e lidhura me qëllimin (p.sh. arritja ose bashkëpunimi për detyrat), të shfaqin këmbëngulje në performancën e detyrave përballë pengesave dhe favorizojnë rifillimin e detyrave të ndërprera edhe në prani të alternativave më tërheqëse. Sipas Black dhe Wiliam (1998), dhënia e detyrave sfiduese dhe reagimi i gjerë sjellin një angazhim më të madh dhe arritje më të larta të studentëve (fq. 13).

Qëllimet mund të lidhen me arritje ose të kuptuarit specifik ose me cilësi të ndryshme të përvojës, të cilat zakonisht përfshijnë dy dimensione: sfidën dhe angazhimin. Qëllimet sfiduese lidhen me reagimin në dy mënyra kryesore. Së pari, ato informojnë individët mbi llojin ose nivelin e performancës që duhet të arrihet në mënyrë që të mund t’i drejtojnë ose vlerësojnë veprimet dhe përpjekjet e tyre në mënyrën e duhur.

Reagimi u jep mundësinë të caktojnë qëllime logjike dhe të monitorojnë performancën e tyre në lidhje me qëllimet përkatëse në mënyrë të tillë që të mund të bëhen rregullimet e nevojshme në përpjekje, drejtim dhe strategji. (Locke & Latham, 1990, fq. 23)

93

Këto nivele arritjesh, të cilat i kemi cilësuar si "kritere suksesi" dhe

qëllime të paqarta në rastet kur dhe si një nxënës (dhe mësues) do të ishin të informuar mbi suksesin e tyre, janë shpesh shumë të paqarta për t'i shërbyer qëllimit të përmirësimit të të nxënësve. Së dyti, pas arritjes së qëllimeve të mëparshme, reagimi u lejon nxënësve (dhe/ose mësuesve të tyre) të vendosin në mënyrën e duhur qëllime të mëtejshme

Sfiduese, duke vendosur kështu kushtet për të nxënëit e vazhdueshëm.

Raporti ndërmjet reagimit dhe sfidës së qëllimit është i ndërlikuar. Nëse reagimi nuk sjell reduktimin e mospërputhjes ndërmjet të kuptuarit aktual dhe qëllimeve, ka gjasë që nxënësit të mbushin hendekun duke mbivlerësuar statusin e tyre aktual ose duke pretenduar attribute të ndryshme që reduktojnë përpjekjet dhe angazhimin. Reagimi nuk mund të sjellë reduktim të mospërputhjes nëse qëllimi nuk është i mirëpërcaktuar, pasi hendeku midis të nxënëit aktual dhe atij të synuar nuk ka gjasë të jetë mjaftueshëm i qartë që nxënësit të ndiejnë nevojën për ta reduktuar (Earley, Northcraft, Lee, & Lituchy, 1990; Erez, 1977; Frost & Mahoney, 1976). Një problem tjetër ngrihet nëse reagimi nuk drejtohet drejt arritjes së një qëllimi. Shpeshherë, reagimi i dhënë nuk lidhet me arritjen e suksesit në dimensionet kritike të qëllimit. Për shembull, nxënësit marrin reagim për prezantimin, drejtshkrimin dhe sasinë e të shkruarit nëse kriteret për sukses kërkojnë “krijimin e atmosferës në një histori”. Një reagim i tillë nuk është efikas në reduktimin e hendekut në lidhje me qëllimin e krijimit të atmosferës (Clarke, Timperley, & Hattie, 2003; Timperley & Parr, 2005). Nëse qëllimet kanë sfidën e duhur dhe nëse mësuesit dhe nxënësit u përkushtohen këtyre qëllimeve, ka gjasë të ndahet një kuptim më i qartë i kriterëve për sukses.

Qëllimet janë me efikase nëse nxënësit ndajnë një angazhim për arritjen e tyre, pasi ka më shumë gjasë të kërkojnë dhe të marrin reagim (Locke & Latham, 1990). Shpesh, mësuesit dhe prindërit supozojnë se nxënësit ndajnë një angazhim drejt qëllimeve akademike, por në të vërtetë zhvillimi i këtij angazhimi duhet të nxitet dhe të krijohet. Angazhimi mund të nxitet nga figurat autoritare; grupet e bashkëmoshatarëve; konkursi; modelet për t'u ndjekur; deklaratat publike për qëllimet, stimujt dhe shpërblimet; dënimi; si dhe nga valenca dhe instrumentaliteti i përgjithshëm (p.sh.: Bandura, 1986; Carroll, Houghton, Durkin, & Hattie, 2001; Hollenbeck, Klein, O'Leary, & Wright, 1989; Latham & Lee, 1986; Lee, Locke, & Latham, 1989; Locke & Latham, 1984). Për shembull, Earley dhe Kanfer (1985) treguan se modeli mund të jetë efikas duke iu kërkuar pjesëmarrësve të shikojnë një filmim të një nxënësi me performancë të lartë ose të ulët teksa realizon një detyrë planifikimi mësimor. Në vijim, nxënësve iu caktua ose u nxitën të caktojnë qëllime të vështira. Ato të cilët vëzhguan nxënësin me performancë të lartë në video kishin nivele tejet më të larta performance se sa ato që kishin vëzhguar modelin me performancë të ulët.

A po përparoj?

Për t'iu përgjigjur kësaj pyetjeje, nevojitet një mësues (ose bashkëmoshatar, detyrë ose vetë) që do të japë informacion lidhur me detyrën ose qëllimin e performancës, shpesh në lidhje me ndonjë standard të pritur, për performancën paraprake dhe/ose për suksesin ose dështimin në një pjesë specifike të detyrës. Ky aspekt i reagimit mund të emërtohet si dimension i reagimit. Nëse përmban informacion rreth ecurisë dhe/ose rreth mënyrës se si duhet vijuar, reagimi është efikas. Shpesh, nxënësit kërkojnë të dinë rreth “ecurisë së tyre” edhe pse jo gjithmonë mund të mos u pëlqejnë përgjigjet që marrin. Shpeshherë, vëmendja e kësaj pyetje çon në vlerësim ose testim, ndonëse nuk përbën konceptin themelor të bazës së pyetjes.

"Testet" janë vetëm një metodë e përdorur nga mësuesit dhe nxënësit për të adresuar këtë pyetje dhe, siç diskutohet më poshtë, shpesh nuk arrijnë të përcjellin informacione reagimit që ndihmojnë mësuesit dhe nxënësit e tyre të informohen mbi ecurinë e tyre.

Cili është hapi tjetër?

Udhëzimet shpesh janë sekuenciale, ku mësuesit japin informacion, detyra ose qëllime mësimore; nxënësit që përpiqen për detyrat; si dhe disa pasoja të mëvonshme. Shumë shpesh, pasoja është më shumë informacion, më shumë detyra dhe më shumë pritshmëri; në këtë mënyrë, nxënësit mësojnë se përgjigjja e pyetjes "Cili është hapi i radhës?" është "më shumë". Megjithatë, reagimi mund të përdoret për të adresuar në mënyrë specifike pyetjen duke dhënë informacion që sjell mundësi më të mëdha për të nxënësit. Këtu mund të përmendim sfida të mëtejshme, më shumë vetë-rregullim gjatë procesit të të nxënësit, rrjedhshmëri më e madhe dhe automatizim, më shumë strategji dhe procese për të punuar mbi detyrat, njohuri më të thella dhe më shumë informacion mbi atë që kuptohet ose jo. Kjo pyetje e feed-forward mund të ketë disa prej ndikimeve më të fuqishme në procesin e të nxënësit.

Integrimi i tri pyetjeve

Në vend që tri pyetjet e mësipërme të funksionojnë në mënyrë të veçantë në të katër nivelet, zakonisht ato funksionojnë së bashku. Reagimi i lidhur me pyetjen "A po përparoj?" ka fuqinë të çojë në ndërmarrjen e detyrave të mëtejshme apo pyetjes "Cili është hapi tjetër?" në lidhje me qëllimin "Drejt cilës rrugë po shkoj?" Siç argumentoi bindshëm Sadler (1989), është pikërisht mbushja e hendekut midis ecurisë aktuale të nxënësve dhe asaj të synuar ajo që sjell fuqinë e reagimit.

Përqendrimi i Reagimit: Katër nivelet

Përqendrimi i reagimit është tejet i rëndësishëm, dhe në këtë artikull, ne pretendojmë se ekzistojnë katër nivele kryesore dhe niveli në të cilin reagimi është i drejtuar ndikon në efikasitetin e tij. Së pari, reagimi mund t'i referohet një detyre ose produkt, p.sh. nëse punimi është i saktë ose i gabuar. Ky nivel reagimi mund të përmbajë udhëzime për të përfutur informacion tjetër, të ndryshëm ose të saktë, si p.sh.: "Duhet të përfshini gjëra të tjera rreth Traktatit të Versajës". Së dyti, reagimi mund të synohet në procesin e krijuar për të krijuar një produkt ose për të përfunduar një detyrë. Ky lloj reagimi është i synuar në mënyrë më të drejtpërdrejtë në përpunimin e informacionit ose proceset e të nxënësit që kërkojnë të kuptuarit ose përfundimin e detyrës. Për shembull, mësuesi ose bashkëmoshatari mund t'i thotë nxënësit "Duhet të redaktoni këtë pjesë të punimit duke ndryshuar përshkruesit e përdorur në mënyrë që lexuesi të mund të kuptojë nuancat e kuptimit" ose "Kjo faqe mund të jetë më e kuptueshme nëse përdor strategjitë e diskutuara më parë". Së treti, reagimi i drejtuar nxënësve mund të përqendrohet në nivelin e vetë-rregullimit, duke përfshirë aftësi më të mira në vetëvlerësim ose vetëbesim për t'u angazhuar më tej në një detyrë. Për shembull, "Ju i dini tashmë karakteristikat kyçe të nisjes së një argumenti. Sigurohuni që t'i keni përfshirë ato në paragrafin e parë". Një reagim i tillë mund të ndikime madhore në vetëefikasitetin, aftësitë e vetë-rregullimit dhe vetëbesimin për studentët si nxënës, në mënyrë që ata të nxiten ose të informohen se si të vazhdojnë më mirë dhe me më shumë

përpjekje për detyrën. Së katërti, reagimi mund të jetë personal duke nënkuptuar se drejtohet për nga “vetja”, gjë e cila, siç diskutohet më poshtë, shpesh nuk lidhet me performancën e detyrës. “Je një nxënës i shkëlqyer” dhe “Kjo është një përgjigje e zgjuar, të lumtë” janë shembuj të një reagimi të tillë.

Kështu, ka një dallim ndërmjet reagimit dhe detyrës (FT), përpunimit të detyrës (FP), vetë-rregullimit (FR) dhe ndërmjet vetes si individ (FS). Nëse i referohemi përpunimit të thellë dhe përvetësimit të detyrave, ne besojmë

se FS-ja dhe është më pak efikase, ndërsa FR-ja dhe FP-ja më të fuqishme dhe nëse informacioni i detyrës është i dobishëm për përmirësimin e përpunimit të strategjisë ose vetë-rregullimin (që ndodh shumë rrallë), FT-ja konsiderohet e fuqishme.

Reagim mbi Detyrën

Ky nivel përmban reagim mbi ecurinë e kryerjes ose performancës së detyrës, siç është dallimi midis përgjigje të sakta dhe atyre të gabuara, marrja e një informacioni tjetër ose të ndryshëm, si dhe krijimi i njohurive të jashtme. Ky lloj reagimi është më i zakonshëm dhe shpesh e gjejmë të emërtuar si reagim korrigjues ose njohuria e rezultateve dhe mund të lidhet me saktësinë, organizimin, sjelljen ose disa kritere të tjera të lidhura me përmbushjen e detyrës. Rreth 90% e pyetjeve të mësuesve (shpesh të shkruara por zakonisht janë verbale) në klasa synojnë këtë nivel informacioni (Airasian, 1997). Zakonisht, mësuesit kombinojnë reagimin me informacionin në nivelin e vetes, gjë e cila redukton fuqinë e FT-së (p.sh.: "Të lumtë, djalosh, kjo është e saktë"; shih Bennett & Kell, 1989). Në vetvete, reagimi korrigjues mund të jetë i fuqishëm. Nga meta-analizat e shumta, Lysakowski dhe Walberg (1982) raportuan një përmasë efekti prej 1.13, Walberg (1982) raportoi 0.82 dhe Tenenbaum dhe Goldring (1989) raportuan një vlerë prej 0.74, efekte të cilat janë të gjitha thelbësore. Të zotërosh informacion të saktë është një pedestal mbi të cilin ndërtohet përpunimi dhe vetë-rregullimi në mënyrë efikase.

FT-ja është më e fuqishme nëse i referohet interpretimeve të gabimeve dhe jo mungesës së informacionit. Nëse nxënësit nuk zotërojnë njohuritë e nevojshme, udhëzimi i mëtejshëm është më i fuqishëm se informacioni i reagimit. Një nga problemet me reagimin në nivel detyre është se shpesh nuk përgjithëson detyra të tjera. Për shembull, Thompson (1998) tregoi se përmirësimi ishte specifik për pyetjet që kishin marrë reagim dhe nuk ishte përdorur për t'u dhënë përgjigje pyetjeve të tjera.

Reagimi i synuar për të kaluar nxënësit nga detyra në përpunim dhe më pas nga përpunimi në rregullim, është më efikas. Madje, reagimi i tepërt brenda një niveli mund të reduktojë performancën. Për shembull, FT-ja që jep informacione shumë specifike në lidhje me saktësinë e rezultateve të detyrave dhe nuk është i drejtuar gjithashtu në përpunimin e kërkuar për të përfunduar detyrën, mund të drejtojë vëmendjen në nivelin e domosdoshëm për performancën e nivelit të lartë, duke ndërhyrë kështu në përmbushjen e detyrës (Kluger & DeNisi, 1996). Në rastin e rrotullimit të një "breshke" të radhës, në një simulim të LOGOm Simmons dhe Cope (1993) zbuluan se në rastet kur FT-j ishte shumë specifike, nxënësit nuk mund të krijonin një vlerësim të rrotullimit nga rritjet e njëpasnjëshme. Kur reagimi i menjëhershëm specifik për secilën performancë u zvogëlua, u promovuan strategjitë që përfshijnë më shumë elementë problemi që përfaqësojnë reagime të nivelit më të lartë. Prandaj, reagimi i tepërt vetëm në nivelin e detyrës mund t'i nxisë nxënësit të përqendrohen në qëllimin e menjëhershëm dhe jo në strategjitë për ta arritur atë. Kjo gjë mund të sjellë më shumë strategji 'gabon dhe provon', si dhe përpjekje më pak njohëse për të zhvilluar hipoteza joformale në lidhje me marrëdhëniet ndërmjet udhëzimeve, reagimit dhe të nxënës të synuar.

Winne dhe Butler (1994) argumentuan se përfitimet e FT-së varen ndjeshëm

nga (A) nxënësit që janë të vëmendshëm ndaj rëndësisë së ndryshme të informacionit të reagimit gjatë studimit të detyrës, (b) që kanë kujtime të sakta për ato tipare kur rezultati reagimet janë dhënë në përfundimin e detyrës, dhe (c) duke qenë mjaft strategjik për të gjeneruar reagime të brendshme efektive në lidhje me vlefshmërinë parashikuese (p.sh. Cilët faktorë rritin performancën time?). Ky lloj reagimi mund të jetë i dobishëm nëse i ndihmon nxënësit të refuzojnë hipotezat e gabuara, si dhe jep sugjerime për

udhëzimet për kërkim dhe strategji. Sugjerime të tilla mund t'i sensibilizojnë nxënësit në lidhje me kompetencën ose informacionin e strategjisë në një detyrë ose situatë (Harackiewicz, 1979; Harackiewicz, Mabderlink, & Sansone, 1984).

Reagimet që lidhen posaçërisht me detyrën mund të konceptohen përgjatë një numri dimensionesh, të tilla si kompleksiteti i lartë deri i ulët, performanca individuale ose në grup, si dhe shënimet me shkrim ose numerike. Performancat e detyrave të thjeshta përfitojnë nga FT-ja më shumë se ato të ndërlikuara (Balzer, Doherty, & O'Connor, 1989). Në mënyrë të ngjashme, FT-ja e thjeshtë konsiderohet më efikase ajo komplekse. Kulhavy, White, Topp, Chan dhe Adams (1985) u shpërndanë nxënësve fragmente leximi dhe materiale me zgjedhje të shumëfishta të shoqëruara me reagim gjithnjë e më shumë të ndërlikuar. Në fillim, atyre iu dha përgjigja e saktë dhe më pas diskutuan rreth katër përgjigjeve të gabuara. Në vijim, u lexuan të gjitha fjalitë e fragmentit dhe u përdorën për të shpjeguar arsyen se përse zgjedhjet ishin të gabuara, si dhe seksioni përkatës i fragmentit në të cilin u identifikua përgjigja e saktë. Reagimet më pak të ndërlikuara që dhanë përgjigjen e saktë rezultuan në nivele më të larta të performancës vijuese të detyrës sesa versionet më të ndërlikuara të reagimit, për të cilat efekti ishte i vogël. Autorët ngrenë hipotezën se dhënia e informacionit shtesë për përgjigjet e gabuara, në të vërtetë ngritën mundësinë që nxënësi të mos e harronte gabimin. Në mënyrë alternative, arsyeja se përse nxënësit përpunuan informacionin shtesë në një nivel më sipërfaqësor mund të jetë e lidhur me faktin se ata nuk e konsideruan informacionin të lidhur drejtpërdrejt me çështjen e identifikimit të përgjigjes së saktë. Sidoqoftë, rezultatet u arbitruan nga besimi i lexuesve në përgjigjet e tyre. Lexuesit që shfaqën besim të lartë në përgjigje, të cilët nuk e patën të vështirë të kuptonin ose të ndërvepronin me materialin, kishin më shumë gjasë të përfitonin në mënyrë efikase nga reagimi pavarësisht kompleksitetit të tij.

Reagimi, veçanërisht në këtë nivel të detyrës, mund të jepet dhe të merret në situata individuale dhe në grup. Nëse jepen në grupe, mesazhet që përcjell reagimi mund të ngatërrohen me perceptimin e rëndësisë për veten ose anëtarët e tjerë të grupit. Për shembull, një nxënës mund ta interpretojë reagimin si personal ose në lidhje me grupin apo me individë të tjerë në grup. Në këto dy situata të fundit, reagimi mund të reduktohet ose të konsiderohet si i parëndësishëm për performancën individuale të nxënësit (Nadler, 1979). Efikasiteti i FT-së në situata të tilla varet ndjeshëm nga angazhimi dhe përfshirja e nxënësve në detyrë, si dhe nga nocionet e tyre nëse ai lidhet me performancën e tyre.

Po ashtu, është analizuar edhe efikasiteti i notave ose komenteve me shkrim. Ekzistojnë prova të konsiderueshme që dhënia e komenteve me shkrim (FT specifik) është më efikas sesa notat (Black & Wiliam, 1998; Crooks, 1988). Në një nga studimet e hershme dhe me ndikim, Page (1958) zbuloi se reagimi në formën e komenteve të shkruara të shkurtra në vend të notave përmirësuan ndjeshëm performancën e testimit të nxënësve në 74 klasa (shih edhe Cardelle & Corno, 1981; Elawar & Corno, 1985; McLaughlin, 1974). R. Butler (1987) tregoi që notat mund të rrisin

përfshirjen, por ato nuk ndikojnë në performancë (lidhur me një situatë pa FT). Gjithashtu, ajo tregoi se reagimi vetëm përmes komenteve rezultoi në të nxënit e pjesshëm, ndërsa e kundërta ndodhi me notat ose komentet e shoqëruara nga notat ose lavdërimet. Ajo pretendoi se rezultate të tilla vënë në dyshim kulturën e notave, yjeve të artë, çmimeve të meritës dhe konkurrencës në klasë në raport me përmirësimin personal. Siç do të diskutohet në vijim në këtë artikull, reagimi që kombinon FS-në me FT-në është më pak efikas se vetë FT-ja.

Reagim rreth Përpunimit të Detyrës

FP-ja është më specifike për proceset që përfshijnë detyrat ose lidhur me detyrat përkatëse dhe në vazhdimësi. Një reagim i tillë ka të bëjë me informacionin në lidhje me marrëdhëniet në mjedisin, marrëdhëniet e perceptuara nga një person, si dhe marrëdhëniet midis mjedisit dhe perceptimit të personit (Balzer et al., 1989). Të kuptuarit e jashtëm të të nxënësve përvetësimin, ruajtjen, riprodhimin dhe përdorimin e njohurisë, duke u lidhur kështu më shumë me FT-në. Një kuptim i thellë i të nxënësve përfshin krijimin e kuptimit (të kuptuarit) dhe lidhet më shumë me marrëdhëniet, proceset njohëse dhe kalimin në detyra të tjera më të vështira ose të reja (Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993; Purdie, Hattie, & Douglas, 1996; Säljö, 1979; Watkins & Regmi, 1992; Watkins, Regmi, & Astilla, 1991).

Një nga llojet kryesore të FP-së lidhet me **strategjitë** e nxënësve për zbulimin e gabimeve, duke dhënë kështu një reagim. Gabime të tilla mund të tregojnë dështim dhe nevojë për një strategji të re, për të zgjedhur strategji të ndryshme, për të qenë më efikas në aplikimin e strategjive, si dhe/ose për të kërkuar ndihmë. Angazhimi i nxënësve në strategjitë e korrigjimit të gabimeve pas zbulimit të tyre është në varësi të motivimit të tyre për të vazhduar me arritjen e qëllimit ose për të reduktuar hendekun midis njohurisë aktuale dhe asaj të synuar. Carver dhe Scheier (1981, 1982, 1990) argumentuan se kur një nxënës përballlet me një pengesë (siç është zbulimi i një gabimi) në procesin e arritjes së një qëllimi, bëhet një rivlerësim i situatës. Duke marrë parasysh këto rivlerësime, nxënësit vlerësojnë se sa mundësi kanë të arrijnë qëllimet e tyre nëse bëjnë më shumë përpjekje, ndryshojnë planet e tyre ose të dyja bashkë.

Informacioni i reagimit në lidhje me proceset që përfshijnë një detyrë mund të veprojë edhe si një mekanizëm sugjerimi dhe të çojë në kërkimin dhe përdorimin e informacionit më efikas të strategjive të detyrave. Sugjerimet janë më të dobishme nëse i ndihmojnë nxënësit të hedhin poshtë hipotezat e gabuara dhe t'u japin udhëzime për kërkimin dhe strategjizimin e tyre (Earley, 1988; Harackiewicz, 1979; Harackiewicz et al., 1984; Wood & Bandura, 1987). Ky lloj reagimi është i ngjashëm me nocionin e D. L. Butler dhe Winne (1995) për një reagim të vlefshëm të detyrës, i cili sjell vëmendjen e një nxënësi "marrëdhëniet midis një sugjerimi, siç është prania dhe përdorimi i një organizatori paraprak, dhe probabiliteti i një performance të suksesshme" (f. 262).

Reagimi në nivelin e procesit duket të jetë më efikas se në nivelin e detyrës për të nxënësit më të thellë (p.sh.: Balzer et al., 1989). Sipas Earley et al. (1990), përdorimi i reagimit të procesit me përcaktimin e qëllimeve duket të jetë një mënyrë e drejtpërdrejtë dhe e fuqishme për krijimin e strategjisë së detyrës së një individi, si dhe përdorimi i reagimit të rezultatit është një mënyrë shumë herë më pak efikase për krijimin e strategjisë (fq. 103). Sidoqoftë, duhet të theksohet se mund të ketë një efekt të fuqishëm ndërveprues midis reagimit që synon përmirësimin e strategjive dhe proceseve dhe reagimit që synon më shumë informacione për detyra sipërfaqësore. Kjo e fundit mund të ndihmojë në përmirësimin e besimit në detyrë dhe vetë-efikasitetin, e cila nga ana tjetër siguron burime për informacion dhe kërkimin e strategjisë më efikas dhe më novator (Earley et al., 1990).

Vetë-rregullimi përfshin një bashkëveprim midis angazhimit, kontrollit dhe besimit. Ai adreson mënyrat përmes të cilave nxënësit vëzhgojnë, drejtojnë dhe rregullojnë veprimet drejt qëllimit të të nxënit. Ai nënkupton autonomi, vetëkontroll, vetëdrejtim dhe vetëdisiplinim. Një rregullore e tillë përfshin “mendime, ndjenja dhe veprime të vetëgjeneruara që

janë planifikuar dhe përshtatur rregullisht për arritjen e qëllimeve personale” (Zimmerman, 2000, fq. 14), si dhe mund të çojë në kërkimin, pranimin dhe akomodimin e informacionit për reagim.

Ekzistojnë të paktën gjashtë aspekte kryesore të FR-së që arbitrojnë efikasitetin e reagimit të diskutuar më poshtë me më shumë detaje. Për ta përmbledhur, ato përfshijnë aftësinë për të krijuar reagim të brendshëm dhe për të vetëvlerësuar, gatishmërinë për të kërkuar dhe trajtuar informacione për reagim, shkallën e besimit ose sigurisë në saktësinë e përgjigjes, atributet në lidhje me suksesin ose dështimin, si dhe nivelin e aftësisë për të kërkuar ndihmë.

Gjatë detyrave akademike, nxënësit efikasë krijojnë një reagim të brendshëm dhe rutina njohëse. D. L. Butler dhe Winne (1995) argumentonin se për të gjitha aktivitetet e vetërregulluara, reagimi është një katalizator i natyrshëm.

Reagimi i brendshëm gjenerohet nga procesi i monitorimit ndërsa nxënësit monitorojnë angazhimin e tyre me detyrat. Reagimi përkrahur natyrën e rezultateve dhe cilësitë e proceseve njohëse që sollën këto gjendje. Ne shtrojmë hipotezën se nxënësit më efikasë zhvillojnë rutina idiosinkratike kognitive për krijimin e reagimit integral ndërsa ata janë të angazhuar me detyra akademike. (fq. 245)

Nxënësit më pak efikasë kanë strategji minimale të vetërregullimit dhe ato varen shumë më tepër nga faktorë të jashtëm (siç është mësuesi ose detyra) për të marrë reagim. Ata rrallëherë kërkojnë ose përfshijnë reagim në mënyra që do të përmirësojnë strategjitë e tyre të të nxënësve ose të vetë-rregullimit.

Vetëvlerësimi është një aftësi vetë-rregulluese që është e fuqishme në zgjedhjen dhe interpretimin e informacionit në mënyra që sigurojnë reagim. Ekzistojnë dy aspekte kryesore të vetëvlerësimit: autokritika dhe vetë-menaxhimi (Paris & Winograd, 1990). Autokritika ka të bëjë me lehtësinë e nxënësve për të shqyrtuar dhe vlerësuar aftësitë e tyre, gjendjen e njohurive dhe strategjitë e kopjimit përmes një sërë procesesh vetë-monitoruese. Vetë-menaxhimi i referohet monitorimin dhe rregullimit të sjelljes së vazhdueshme të nxënësve përmes planifikimit, korrigjimit të gabimeve dhe përdorimit të strategjive të rregullimit. Nëse nxënësit kanë aftësi metakognitive të vetëvlerësimit, ata mund të vlerësojnë nivelet e tyre të të kuptuarit, përpjekjen dhe strategjitë e tyre të përdorura për detyrat, atributet e tyre dhe mendimet e të tjerëve për performancën e tyre, si dhe përmirësimin e tyre në lidhje me qëllimet dhe pritshmëritë e tyre. Ata mund të vlerësojnë edhe performancën e tyre në lidhje me qëllimet e të tjerëve dhe aspektet globale të performancës së tyre. Ndërsa nxënësit fitojnë më shumë përvojë në vetëvlerësim, dimensionet e shumta të performancës mund të vlerësohen (Paris & Cunningham, 1996). Ç’është më e rëndësishmja, nxënësit e dinë mënyrën dhe kohën se kur të kërkojnë dhe marrin reagime nga të tjerët.

Gatishmëria e nxënësve për të bërë përpjekje në kërkimin dhe trajtimin e informacionit të reagimit, lidhet me kostot e transaksionit të nevojshme në nivelin e vetë-rregullatorit. Këto kosto transaksioni përfshijnë kostot e përpjekjeve (përpjekja e nevojshme për kërkimin e reagimit), kostot e përballimit (efektet vlerësuese të të tjerëve mbi individin për kërkimin e reagimit), si dhe kostot përfundimtare (implikimet e gabimeve inferenciale që vijnë nga interpretimi i pasaktë i reagimit; Ashford & Cummings, 1983; de

Luque & Sommer, 2000). Avantazhi i kompensimit të këtyre kostove, përbën një zvogëlim të hendekut midis performancës aktuale dhe asaj të dëshiruar ose të pritur. Është ekzistenca e pasigurisë vlerësuese që e bën kërkimin për reagim të denjë për t'u mbështetur për kostot relative (Trope, 1975, 1980). Megjithatë, kur raporti kosto/përfitim bëhet i kufizuar, njerëzit nuk tentojnë të kërkojnë reagim.

Vendimet për të kërkuar ose jo reagim nuk varen nga raporti kosto/përfitim. Në përgjithësi, reagimi është psikologjikisht sigures dhe njerëzit dëshirojnë të marrim reagim rreth performancës së tyre edhe nëse nuk ka asnjë ndikim mbi të (Ashford & Cummings, 1983, fq. 277). Për këtë arsye, është e rëndësishme që të mos ngatërrojmë idenë se reagim-u kërkohe vetëm në rastet kur ndikon në performancë.

Shkalla e sigurisë që nxënësit kanë në saktësinë e përgjigjeve mund të ndikojnë në dhënien dhe marrjen e reagimit. Kullhavy dhe Stock (1989) vunë në dukje se nëse besimi ose siguria e përgjigjes është e lartë dhe përgjigja rezulton të jetë e saktë, reagimi vendoset në plan të dytë. Ndikimi më i lartë i reagimit është atëherë kur nxënësi pret që përgjigja të jetë e saktë, por në fakt rezulton e gabuar. Sikurse Kullhavy dhe Stock theksuan, gabimet e besimit të lartë është pika në të cilën reagimi luan rolin më të madh korrigjues, kjo thjesht pasi individit nuk e studion më materialin në përpjekje për të korrigjuar gabimin (fq.225). Në rast të kundërt, nëse siguria e përgjigjes është e ulët dhe përgjigja rezulton e gabuar, reagimi zakonisht zgjidhet të injorohet. Në këto rrethana, besimi i ulët e vendos nxënësin në një pozicion që kërkon strategji ndihmëse sesa integrim të informacionit të ri në strukturat ekzistuese. Në një situatë të tillë, reagimi duhet të kenë efekt minimal, pavarësisht nëse përgjigja është e saktë ose jo (Kullhavy, 1977, f. 226). Në këtë situatë, integrimi dhe informacioni i mëtejshëm janë më efikasë se reagimi.

Ndjeshitë e vetë-efikasitetit janë ndërmjetës të rëndësishëm në situatat e reagimit. Nga shqyrtimi i tyre kryesor, Kluger dhe DeNisi (1996) arritën në përfundimin se reagimi është efikas në atë shkallë në të cilën ai drejton informacionin drejt vetë-efikasitetit të përmirësuar dhe drejt vetë-rregullimit më efikas, me qëllim që vëmendja të rikthehet në detyrë dhe duke bërë që nxënësit të bëjnë më shumë përpjekje ose angazhim për detyrën. Këta autorë pretenduan se një reagim i tillë mund të sjellë fitime mbresëlënëse në performancë, ndoshta duke tejkaluar 1 sd (fq.278).

Shpeshherë, atributet e nxënësve për suksesin ose dështimin kanë më shumë ndikim sesa realiteti i atij sukcesi ose dështimi. Vetë-efikasiteti dhe performanca mund të ndikohen ndjeshëm nëse nxënësit nuk mund të lidhin reagimin me shkakun e performancës së tyre të dobët. Reagimi vlerësues i paqartë, i cili nuk arrin të specifikojë qartësisht arsyet e suksesit ose të dështimit të nxënësve, mund të përkeqësojë rezultatet negative, të krijojë imazhe të pasigurta për veten, si dhe të sjellë performancë të dobët (Thompson, 1997, 1998, 1999; Thompson & Richardson, 2001). Nga ana tjetër, një reagim i pamërituar i suksesit rrit pasigurinë e rezultatit dhe mund të çojë në rritje të strategjive të vetë-manipulimit (Smith, Snyder, & Handelsman, 1982). Sikurse pretenduan Berglas dhe Jones (1978), vetë-manipulimi buron nga një histori e paqëndrueshme dhe përforcimi kaotik të reagimit, duke sugjeruar se nuk është se historitë e tyre janë të mbushura me dështime të përsëritura; ata janë shpërblyer shumë, por në mënyra dhe raste që i lënë ata thellësisht të pasigurt rreth arsyes së shpërblimit (fq. 407).

Ekzistojnë prova të mjaftueshme që tregojnë se reagimi që atribuon performancën në përpjekje ose aftësi, rrit angazhimin dhe performancën në detyra (Craven, Marsh, & Debus, 1991; Dohrn & Bryan, 1994). Megjithatë, ndikimi i reagimit mbi përpjekjen ose aftësinë mund të jetë në varësi të

rrethanave. Për shembull, Schunk dhe Rice (1991) theksuan nevojën për të analizuar një reagim të tillë në periudha të zgjatura kohore, kjo pasi nxënësit mund të reagojnë në mënyra të ndryshme ndaj reagimit në varësi të fazës së përmbushjes së detyrës. Reagimi i përpjekjes duket të jetë i besueshëm në

fazat e hershme të të nxënës, aty ku nxënësit duhet të përpiqen fort për të pasur sukses. Me zhvillimin e aftësive, suksesi duhet të arrihet më lehtë dhe reagimi për aftësinë mund të bëhet më i besueshëm. Megjithatë, reagimi për aftësinë mund të dëmtojë fokusin e ekipit mbi qëllimet. Për shembull, Mueller dhe Dweck (1998) kryen një seri prej gjashtë studimesh me nxënës të arsimit fillor dhe zbuluan se nxënësit që kishin marrë reagim për aftësinë, ishin më të orientuar ndaj performancës se sa të nxënës, duke raportuar kështu performancë më të dobët dhe kënaqësi më të ulët të detyrave pas një dështimi.

Të kërkuarit ndihmë përbën një aftësi të nxënësit dhe shumë lloje të sjelljes së kërkimit të ndihmës mund të konsiderohen si aspekte të vetë-rregullimit. Është evidentuar një dallim i madh ndërmjet ndihmës instrumentale (kërkimi i sugjerimeve në vend të përgjigjeve) dhe ndihmës ekzekutive së kërkuar (kërkimi i përgjigjeve ose ndihmës së drejtpërdrejtë që shmang kohën ose punën; Nelson-Le Gall, 1981, 1985; Ryan & Pintrich, 1977). Nivelet më të larta të kërkimit të ndihmës instrumentale sjellin reagim në nivelet e vetë-rregullimit, ndërsa kërkimi i ndihmës ekzekutive ka më shumë gjasë të lidhet me nivelin e detyrës dhe shpesh me nivelin e përpunimit. Kur shqyrtojmë mënyrën e zhvillimit të sjelljes instrumentale për të kërkuar ndihmë, duhet të mos harrojmë se ai ndërmjetësohet nga faktorë emocionalë. Shumë nxënës nuk kërkojnë ndihmë për shkak të kërcënimeve të perceptuara për vetëvlerësimin për shkak të drujtjes nga shoqëria (Karabenick & Knapp, 1991; Newman & Schwager, 1993).

Reagimi ndaj Vetes si Individ

Ne përfshijmë një nivel të fundit të reagimit jo sepse është efikas, por sepse shpesh është i pranishëm në klasë dhe përdoret në vend të FT-së, FP-së ose FR-së (Bond, Smith, Baker, & Hattie, 2000). Reagimi personal, i tillë si 'Të lumtë, vajzë' ose 'Përpjekje e suksesshme', zakonisht shpesh vlerësohet pozitive (dhe shpesh negative) duke ndikuar nxënësin (Brophy, 1981). Zakonisht ai përmban pak informacione të lidhura me detyrat dhe rrallë shndërrohet në përfshirje më të lartë, angazhim për qëllimet e mësimit, vetë-efikasitet të zgjeruar ose mirëkuptim në lidhje me detyrën. FS-ja mund të ketë një ndikim në të nxënës vetëm nëse ajo sjell ndryshime në përpjekjen, angazhimin ose ndjesitë e efikasitetit të nxënësve në lidhje me të nxënës ose strategjitë që përdorin kur përpiqen të kuptojnë detyrat. Efektet në nivelin të tyre përkatës janë shumë të pakta, shpesh jo informuese për kryerjen e detyrës, si dhe ndikohen shumë nga vetë-konceptimi të nxënësve mbi të qenurit efikas. Informacioni ka shumë pak vlerë për të sjellë përfitime nga të nxënës. Lavdërimi drejtuar nxënësve nuk të jetë efikas, pasi ai mbart pak informacione që sigurojnë përgjigje për ndonjë nga tri pyetjet dhe shumë shpesh devijon vëmendjen nga detyra. Mungesa e efikasitetit të tij është dëshmuar nga meta-analiza të shumta. Wilkinson (1981) përfundoi një meta-analizë për lavdërimin nga mësuesi dhe arriti në përfundimin se ajo mbart pak, nëse ka, lidhje me arritjet e nxënësit (efekti i përgjithshëm = 0.12). Në mënyrë të ngjashme, Kluger dhe DeNisi (1998) raportuan një përmasë efekti të ulët për lavdërimin (0.09) dhe zbuluan se asnjë lavdërim nuk ka një ndikim më të madh në arritje (0.34).

Sidoqoftë, është e rëndësishme të bëhet dallimi midis lavdërimeve që

drejtojnë vëmendjen nga detyra te vetja (sepse lavdërimet e tilla kanë vlerë të ulët informacioni drejt arritjes dhe të nxënësit) dhe lavdërimet drejtuar përpjekjes, vetë-rregullimit, angazhimit ose proceseve që lidhen me detyrën dhe performancën e saj (p.sh. "Përgëzime, sepse e ke përmbushur me kujdes këtë detyrë duke zbatuar këtë koncept"). Ky lloj vlerësimi mund të ndihmojë në rritjen e vetë-efikasitetit, duke u shndërruar sërish nga nxënësit në ndikim në detyrë dhe duke sjellë kështu

efekte shumë më të mëdha. Sidoqoftë, përmes këtyre meta-analizave, duket se studiuesit jo gjithmonë bëjnë dallimin midis lavdërimit si një përforcues ose shpërblim (për të cilin efekti në arritje është zero ose i kufizuar) dhe lavdërimit të shoqëruar nga informacione në lidhje me proceset ose performancën (i cili ka më shumë ndikim, por sërish i kufizuar).

Këto shqetësime rreth lavdërimeve nuk janë të njëjta me pretendimin se nxënësve nuk u pëlqen të lavdërohen; është krejtësisht e kundërta. Sharp (1985) raportoi se 26% e nxënësve adoleshentë në shembullin e tij preferuan të vlerësoheshin me zë të lartë dhe publikisht kur ata arrinin rezultate në një detyrë akademike, 64% preferuan të lavdëroheshin në heshtje dhe në mënyrë private dhe vetëm 10% preferuan që mësuesit të mos thoshin asgjë. Burnett (2002) dhe Elwell dhe Tiberio (1994) raportuan një përqindje të ngjashme në mesin e nxënësve të arsimit fillor dhe zbuluan se ato preferuan lavdërime për përpjekjen e treguar sesa për aftësitë e larta (veçanërisht kur lavdërimi ishte publik) dhe për arritje në vend të sjelljes. Nga ana tjetër, nëse lavdërimet e bëra publikisht nga një mësuesi jepen në prani të një grupi bashkëmoshatarësh që nuk e vlerësojnë arritjen e shkollës si të vlefshme, mund të perceptohen si ndëshkime nga disa nxënës (Brophy, 1981; Carroll et al., 2001; Carroll, Durkin, Hattie, & Houghton, 1997; White & Jones, 2000).

Lavdërimet mund të jenë kundërproduktive dhe të sjellin pasoja negative në vetëvlerësimin e aftësive të nxënësve. Meyer, Bachman, Hempelmann, Ploger, Spiller (1979) dhe Meyer (1982) drejtuan një sërë studimesh në lidhje me këtë çështje. Këta autorë treguan se nxënësit më të rritur i perceptonin lavdërimet pas suksesit ose reagimit neutral pas dështimit si një tregues se mësuesi e konsideronte aftësinë e tyre si të ulët. Kur kritika jepej pas dështimit dhe reagimi neutral pas suksesit, ata e perceptonin aftësinë e vlerësuar nga mësuesi si të lartë dhe përpjekjen e tyre si të ulët. Megjithatë, të njëjtat efekte nuk ishin të dukshme për nxënësit më të vegjël, të cilët e pranuan lavdërimin pas suksesit si një tregues të aftësisë së lartë dhe kritikën pas dështimit si një shenjë të aftësisë së ulët.

Një pjesë e arsyes së paparashikueshmërisë së lavdërimeve është se shpesh nxënësit zgjedhin reputacion për të kërkuar ose vlerësuar informacionin e reagimit të synuar në nivelin e tyre (p.sh., “Dua të shihem si një nxënës i mirë”, “Unë nuk dua të shihem si një nxënës i mirë”). Nxënësit bëjnë shumë krahasime “në kokën e tyre” (Goethals, Messiek, & Allison, 1991), të cilat mund të zgjidhen, të interpretohen dhe/ose të paragjyken. Pikat e forta dhe performancat pozitive shihen si unike dhe të krijuara vetë, ndërsa pikat e dobëta dhe performancat negative shikohen si të zakonshme tek të tjerët dhe ndoshta të shkaktuara nga të tjerë (Campbell, 1986; Goethals, 1986; Klein, 2001; Suls & Wan, 1987). Nëse reputacionet dhe anshmëri të tilla nuk sjellin investime të tjera në detyrë ose në përdorimin e strategjive më të mira për përmbushjen e detyrës, ato kanë efikasitet të ulët (Carroll et al., 2001).

Një nga vështirësitë me këto krahasime ndodh pasi ato rrallëherë lidhen me detyra specifike, por kanë tendencë të përgjithësohen në nivelin vetjak, duke e bërë kështu të vështirë që të ndryshohen nga mësuesit (Craven, 1997; Hattie, 1992), ndonëse ato ndihmojnë për të shpjeguar se përse reagimi i drejtuar në nivelin vetjak është i reduktuar dhe joefikas në rritjen e angazhimit ose të kuptuarit të detyrave. Zakonisht, këto strategji kanë ndikim negativ në procesin e

të nxënit (Hattie & Marsh, 1995) pasi ato përfshijnë ose drejtojnë vetë-manipulimin, dëshpërimin e mësuar ose krahasimin social. Zakonisht, reagimi përkatës injorohet ose hidhet poshtë, duke sjellë miratimin e qëllimeve të sfidës së ulët.

Përdorimi i katër niveleve dhe tri pyetjeve për të zgjidhur disa çështje problematike me reagimin

Modeli i paraqitur në Figurën 1 është përdorur për të adresuar katër çështje që debatohen zakonisht në lidhje me reagimin: koha e reagimit, efektet e reagimit pozitiv dhe negativ, përdorimi optimal i reagimit në klasë, si dhe roli i vlerësimit në reagim.

Koha e reagimit

Janë bërë shumë kërkime në lidhje me kohën e reagimit, veçanërisht duke krahasuar reagimin e menjëhershëm dhe atë të vonuar. Shumica e këtyre kërkimeve është bërë pa njohur nivelet e ndryshme të reagimit. Për shembull, korrigjimi i menjëhershëm i gabimit gjatë marrjes së detyrës (FT) mund të rezultojë në norma më të shpejta përvetësimi, ndërsa korrigjimi i menjëhershëm i gabimit gjatë krijimit të rrjedhshmërisë mund të dëmtojë mësimin e automatizimit dhe strategjitë e lidhura me të nxënit (FP). Në mënyrë të ngjashme, në meta-analizën e tyre të 53 studimeve, Kulik dhe Kulik (1988) raportuan se në nivelin e detyrës (d.m.th. situatat e testimit), vonesat janë të dobishme (0.36), por në nivelin e procesit (pra angazhimi në përpunimin e aktiviteteve në klasë), reagim-u i menjëhershëm është i dobishëm (0.28) (shiko gjithashtu Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991; Brackbill, Blobitt, Davlin, & Wagner, 1963; Schroth & Lund, 1993; Sturges, 1972, 1978; Swindell & Muret, 1993).

Clariana, Wagner dhe Roher Murphy (2000) dhanë një shembull tjetër për të treguar se efektet e reagimit të menjëhershëm mund të jenë të fuqishme për FT-në dhe reagimi i vonuar më i fuqishëm për FP-në. Ata zbuluan se efikasiteti i vonesës krahasuar me reagimin e menjëhershëm ndryshonte si një funksion i vështirësisë së materialeve në testin e tyre të informacionit të mësuar në një serë mësimesh. Përmasat e efektit nga reagimi i vonuar ishin 0.06 për materialet e thjeshta, 0.35 për materialet me vështirësi mesatare dhe 1.17 për materialet e vështira. Këta autorë sugjeruan që materialet e vështira kanë më shumë gjasë të përfshijnë shkallë më të mëdha të përpunimit në lidhje me detyrën dhe reagimi i vonuar jep mundësinë për ta bërë këtë gjë, ndërsa materialet e thjeshta nuk e kërkojnë këtë përpunim, prandaj vonesa është e panevojshme dhe e padëshirueshme.

Efektet e Reagimit Pozitiv dhe Reagimit Negativ

Kluger dhe DeNisi (1996) vunë në dukje se reagimi pozitiv dhe ai negativ mund të kenë efekte të dobishme në procesin e të nxënit, si dhe argumenti i paraqitur në këtë artikull është se qartësimi i këtyre efekteve varet më shumë nga niveli në të cilin synohet dhe përpunohet reagimi sesa nëse është pozitiv ose negativ. Në mënyrë të veçantë, reagimi negativ është më i fuqishëm në nivelin e vetvetes dhe të dy llojet mund të jenë efikasë sikurse FT-ja, por ka efekt diferencial që lidhen me angazhimin, zotërimin ose orientimin e performancës dhe vetë-efikasitetin në nivelin FR.

Në nivelin e vetvetes (FS), tashmë është vërejtur se asnjë lavdërim nuk është më efikas sesa lavdërimi i shoqëruar nga FT-ja. Për më tepër, ka shumë prova që sugjerojnë se reagimi negativ ose diskonfirmimi mund të jenë më të fuqishëm sesa reagim-u pozitiv ose konfirmimi në këtë nivel të vetvetes (Brockner, 1979; Brunit, Huguet, & Monteil, 2000; Campbell &

Fairey, 1985; Hattie, 1992; Janoff-Bulman & Brickman, 1982; Kinch, 1963, 1968; Okun & Sasfy, 1977; Shrauger & Sorman, 1977).

Swann (1985) dhe Swann e Hill (1982) zbuluan se individët do të bëjnë çdo gjë për të konfirmuar vetë-perceptimet e tyre duke u afruar më afër informacionit të reagimit që

përshtatet me pikëpamjen e tyre për vetveten dhe duke e rregulluar mjedisin e tyre për të marrë prova të tjera konfirmuese. Përveç kësaj, individët kanë tendencë të refuzojnë ose të injorojnë raportimet negative të sjelljes së tyre që ndryshojnë nga ato të tyre (Greenwald, 1980; Markus, 1977; Tesser & Campbell, 1983) ose të zbatojnë një kornizë të jashtme të referencës (Marsh, 1987, 1990).

Në nivelin e vetë-rregullimit, angazhimi ndaj qëllimeve përbën ndërmjetësin kryesor për efikasitetin e reagimit pozitiv dhe reagimit negativ. Van-Dijk dhe Kluger (2000, 2001) treguan se reagimi pozitiv rrit motivimin krahasuar me reagimin negativ për një detyrë që njerëzit "duan të bëjnë" dhe ul motivimin në lidhje me reagimin negativ për një detyrë që njerëzit "duhet të bëjnë". Kështu, kur ne jemi të përkushtuar për një qëllim, ka më shumë gjasë të mësojmë si një funksion të reagimit pozitiv, por kur marrim një detyrë për të cilën nuk jemi angazhuar (dhe kështu duhet të bëjmë), ka më shumë gjasë të mësojmë si një funksion të reagimit negativ (ne duhet të nxitemi në terminologjinë më të vjetër të motivimit). Megjithatë, ka gjasë që ky efekt të jetë afatshkurtër pasi mund të sjellë sjellje të ardhshme të shmangies së detyrave.

Në rrethanat në të cilat nxënësit janë të angazhuar për qëllimet, reagimi mund të sjellë një proces të brendshëm krahasimi, i cili përcakton se si individët reagojnë ndaj reagimit.

Pas marrjes së reagimit negativ, individët ndihen më të pakënaqur me nivelin e mëparshëm të performancës, caktojnë qëllime më të larta për performancën e tyre të ardhshme, si dhe performojnë në një nivel më të lartë se ato që marrin reagim pozitiv ose asnjë lloj reagimi. (Podsakoff & Farh, 1989, p. 62)

Megjithatë, reagimi pozitiv mund të rrisë mundësinë që nxënësit t'i kthehen ose të këmbëngulin për një aktivitet dhe të vetë-raportojnë interes më të lartë në aktivitet (Deci et al., 1999).

Madje, ka dhe një efekt ndërveprimi në nivelin FR midis reagimit pozitiv dhe atij negativ dhe vetë-efikasitetit të nxënësve. Swann, Pelham dhe Chidester (1988) zbuluan se për nxënësit me vetë-efikasitet të lartë, reagimet rreth suksesit fillestar mund të tregojnë një talent ose aftësi të mundshme, gjë që çon në përballimin më të mirë të reagimeve të diskonfirmimit. Ata e lidhën reagimin me verifikimet pozitive për veten si nxënës. Si pasojë e reagimit për diskonfirmimin, njerëzit me vetë-efikasitet të lartë bëjnë parashikime më optimiste për performancën e tyre pas dështimit fillestar sesa pas suksesit fillestar, si dhe kërkojnë një përgjigje posaçërisht të pafavorshme për të shkëlqyer në detyra.

Për nxënësit me vetë-efikasitet të ulët, reagimi pozitiv për suksesin fillestar mund të pohojë se ata kanë mangësi që duhen korrigjuar, gjë që mund të çojë sjellë një larmi reagimesh. Një reagim mund të jetë angazhimi i mëtejshëm për të korrigjuar këto "mangësi" për të arritur një nivel të pranueshëm të performancës, i cili do t'u sigurojë mbrojtje kundër dështimit. Përndryshe, këta nxënës mund të shmangin detyrat dhe reagimet pas suksesit fillestar, sepse një sukses i tillë nënkupton se ata kanë arritur tashmë një nivel të përshtatshëm performance dhe testet e mëtejshme thjesht sjellin rrezikun e diskonfirmimit të rezultatit të favorshëm (shpesh i fituar me vështirësi).

Reagimet diskonfirmuese mund të ndikojnë edhe negativisht në motivimin

dhe performancën e mëvonshme për nxënës me vetë-efikas të ulët (Brockner, Derr, & Laing, 1987; Moreland & Sweeney, 1984). Kernis, Brockner dhe Frankel (1989) argumentuan se njerëzit me vetë-efikasitet të ulët kanë më shumë gjasë të përgjigjen ndaj reagimeve negative

duke përjetuar një ndikim negativ, duke shfaqur më pak motivim për detyrën vijuese, si dhe duke ia atribuar reagimin më pak përpjekjes dhe më shumë aftësisë.

Në nivelin e detyrës (FT), tashmë është vërejtur fuqia e reagimit korrigjues për përmirësimin e të nxënit, në mënyrë të veçantë kur mësohen aftësi ose detyra të reja. Diskonformimi me informacionin korrigjues mund të jetë efikas, por diskonformimi pa këtë informacion nuk është i dobishëm, pasi nuk jep informacione lidhur me veprimet që duhet bërë apo mënyrën e reagimit në të ardhmen (Breakwell, 1983; Weiner, 1974a, 1974b, 1977). Tashmë është e ditur se FT-ja mund të injorohet nga nxënësit nëse nuk jepet në mënyrën e duhur ose në njohuritë e nxënësve janë të pamjaftueshme për të akomoduar informacion shtesë për reagimin. Howie, Sy, Ford dhe Vicente (2000) zbuluan se ishte pikërisht prezantimi i dobët (ose mungesa e vlerës së informacionit në reagim) dhe jo njohuritë e gabuara të nxënësve që shpjegonin më mirë fuqinë e ulët të disa informacioneve për reagimin.

Reagimi dhe klasat

Ky model reagimi thekson kërkesat e mësuesve për të dhënë mësim në mënyrën e duhur. Si fillim, ata duhet të ndërmarrin udhëzime efikase. Për ta përsëritur, reagimi lidhet me atë që ndodh së dyti dhe për ta bërë atë më efikas, mësuesit duhet të bëjnë gjykime të duhura për kohën, mënyrën dhe në çfarë niveli duhet të jepet reagimi i përshtatshëm dhe për cilën nga tri pyetjet duhet të adresohet.

Përveçse të theksohet se është e ulët, frekuenca e reagimeve në klasa është e vështirë të dokumentohet. Bond et al. (2000) dokumentoi intensivisht jetën e përditshme të 65 mësuesve (gjysma e të cilëve kishin kaluar certifikimin e bordit kombëtar dhe gjysma jo). Megjithëse reagimi ishte një nga variablat që diskriminonte më së shumti ata të certifikuar ose jo si mësues “të realizuar”, frekuenca e FT-së ishte e ulët në klasat e të dy grupeve (forma më e zakonshme e reagimit ishte lavdërimi).

Kur jepet reagimi, ka gjasë të jetë i lidhur me veten (FS) ose i lidhur me detyrën korrigjuese (FT), si dhe të ndikohet nga perceptimet e nevojave të nxënësve. Mësuesit lavdërojnë më shumë nxënësit e “dobët” (FS) dhe reagimi FR në të shumtën e rasteve është negativ (Blöte, 1995). Reagimet e mësuesve për djemtë janë më të lidhura me mungesën e përpjekjeve ose sjelljen e dobët, ndërsa reagimet ndaj vajzave kanë të bëjnë më shumë me atributet e aftësive (Dweck, Davidson, Nelson, & Enns, 1978).

Reagimet nuk vetëm janë dhënë, por edhe janë marrë në mënyra të ndryshme (Diehl & Stermann, 1995; Patch & Stermann, 1993; Stermann, 1989). De Luque dhe Sommer (2000) zbuluan se nxënësit nga kulturat kolektivistike (p.sh., Azia konfuciane, kombet e Paqësorisë të Jugut) preferuan reagime indirekte dhe të nënkuptuara, më shumë reagime të përqendruara në grup dhe asnjë reagim të nivelit vetjak. Nxënësit nga kulturat individualiste (p.sh., Shtetet e Bashkuara) preferuan më shumë reagime të drejtpërdrejta të lidhura veçanërisht me përpjekjet, kishin më shumë gjasë të përdornin pyetje të drejtpërdrejta për të kërkuar reagim, si dhe preferuan më shumë reagime të përqendruar te vetja.

Klima në klasë është kritike, sidomos nëse diskonfirmimi dhe reagimi korrigjues në çdo nivel mirëpritet dhe përdoret nga nxënësit (dhe mësuesit).

Gabimet dhe diskonformimi janë më të fuqishëm në klimat ku vërehen se paraprijnë mësimin e ardhshëm, veçanërisht në lidhje me përpunimin dhe rregullimin. Angazhimi i nxënësve në mësim ka gjasë të kufizohet nga dimensionet vlerësuese të mësimave në klasë, sepse ekziston rreziku personal i përgjigjes në publik dhe dështimit. Shpeshherë, niveli i rrezikut përcaktohet nga

Mundësia që ka nxënësi për të dhënë një përgjigje nga dhe nga klima e përgjegjësisë e krijuar nga mësuesi dhe nxënësit e tjerë (Alton-Lee & Nuttall, 1990, 1998; Doyle, 1983). Zakonisht, nxënësit përgjigjen vetëm atëherë kur janë të sigurt që mund të përgjigjen saktë, gjë e cila tregon shpesh se përgjigja e pyetjes së bërë është mësuar. Gabimet dhe të mësuarit prej tyre rrallëherë mirëpreten nga nxënësit.

Thjesht dhënia e më shumë reagimeve nuk përbën përgjigje, sepse është e nevojshme të merret në konsideratë natyra e reagimit, koha dhe mënyra sesi nxënësi e "pranon" këtë reagim (ose, për të thënë më mirë, kërkon në mënyrë aktive reagim). Siç kemi theksuar tashmë, nxënësit mund të gjykojnë dhe të zgjedhin informacionin e reagimit. Mënyra përmes së cilës individët interpretojnë informacionin e reagimit është çelësi për zhvillimin e koncepteve pozitive dhe të vlefshme të vetë-efikasitetit në lidhje me të nxënit, gjë e cila në disa raste çon në të nxënit e mëtejshëm. Mësimdhënësit duhet ta shikojnë reagimin nga këndvështrimi i individëve të përfshirë në mësim dhe të bëhen aktiv në ofrimin e informacionit për adresimin e tri pyetjeve të reagimeve dhe zhvillimin e mënyrave që nxënësit t'i bëjnë vetë këto pyetje. Shumë shpesh, nxënësit e shohin reagimin si përgjegjësi të dikujt tjetër, zakonisht mësuesve, detyra e të cilit është të ofrojë informacion reagimi, duke vendosur mbi ecurinë e nxënësve, cilat janë qëllimet dhe çfarë të bëjnë më tej.

Reagimi dhe Vlerësimi

Nga ky shqyrtim i reagimit për vlerësimin në klasë, ka disa implikime madhore. Vlerësimi mund të konsiderohet si veprimtari që u siguron mësuesve dhe/ose nxënësve informacion reagimi në lidhje me një ose më shumë nga tri pyetjet e reagimit (në nivelin FT, FP ose FR). Një përkufizim i tillë vendos theksin në hartimin e detyrave të vlerësimit që ofrojnë informacion dhe interpretime në lidhje me mospërputhjen midis statusit aktual dhe qëllimeve mësimore në cilindo prej tri niveleve: në lidhje me detyrat, për proceset ose strategjitë për të kuptuar detyrat, si dhe në lidhje me rregulloren, angazhimin dhe besimin për t'u përkushtuar më shumë në procesin e të nxënit. Kjo bie ndesh me përkufizimin më të zakonshëm të vlerësimit, një aktivitet i përdorur për të vlerësuar nivelet e aftësive të nxënësve. Ky përkufizim i zakonshëm vendos më shumë theks në përshtatshmërinë e rezultateve (dhe më pak në interpretimin e tyre). Crooks (1988) dhe Black dhe Wiliam (1998) treguan se ka pak prova që testimi i tillë në klasë të ketë ndihmuar në procesin e të nxënit. Për shembull, Black dhe William shqyrtuan 578 publikime në lidhje me rolin e vlerësimit në procesin e të nxënit dhe dolën në përfundimin se vlerësimi në klasë zakonisht nxit të nxënit e jashtëm dhe të drejtpërdrejtë, duke u përqendruar në rikujtimin e detajeve të izoluara, zakonisht artikuj të njohurive të cilat nxënësit harrojnë shumë shpejt...mësuesit nuk i rishikojnë pyetjet e vlerësimit që ato përdorin dhe nuk i diskutojnë ato në mënyrë kritike me kolegët, prandaj nuk reflektohet mjaftueshëm mbi atë që vlerësohet.

(fq.17)

Shumë shpesh, fuqia e reagimit vlerësues ka si qëllim të "drejtojë"

nxënësit drejt qëllimeve (shpesh të paspecifikuara) ose që "të bëjnë më shumë" ose "të dalin më mirë". Studentët marrin pak informacione për reagime në këto raste, kryesisht sepse reagimi i vlerësimit nuk adreson tri pyetjet kryesore dhe rrallëherë një reagim i tillë sjell përmirësimin e proceseve (FP) dhe atributet metakognitive (FR) të detyrës. Për më tepër, mësuesit shpesh i konsiderojnë reagimet e vlerësimit si deklarata për nxënësit, jo për mësimet e tyre (Timperley & Wiseman, 2002). kështu, përfitimet e reagimeve në klasë nga testimi i tillë shpesh reduktohen.

Ekzistojnë shumë mënyra përmes të cilave mësuesit mund t'u japin përgjigje nxënësve dhe që nxënësit të marrin reagim nga mësuesit, bashkëmoshatarët dhe burime të tjera. Implikimi nuk qëndron në faktin se duhet të përdorim automatikisht më shumë teste (Bangert-Drowns, Kulik, & Kulik, 1991). Përkundrazi, për nxënësit do të thotë të merren informacione rreth asaj se si dhe çfarë kuptojnë dhe keqkuptojnë, të gjejnë udhëzime dhe strategji që ata duhet të ndërmarrin për t'u përmirësuar, si dhe të kërkojnë ndihmë për të kuptuar qëllimet e të nxënësve. Për mësuesit, kjo gjë nënkupton krijimin e aktiviteteve dhe pyetjeve që u japin përgjigje për efikasitetin e mësimit të tyre, në mënyrë të veçantë që ata të dinë se çfarë të bëjnë tjetër. Vlerësimet mund të kryejnë të gjitha këto funksione reaguese, por shumë shpesh, ato nuk kanë përbërje reagim efikas për nxënësit ose mësuesit.

Përfundime

Reagimi i referohet informacionit të dhënë nga një agjent (si p.sh. mësuesi, bashkëmoshatar, libri, prindi, vetvetja, përvoja) në lidhje me aspektet e performancës ose të kuptuarit e dikujt. Zakonisht ndodh pas udhëzimit që kërkon të sigurojë njohuri dhe aftësi ose të zhvillojë qëndrime të veçanta. Modeli i propozuar në këtë artikull identifikon tri pyetje kryesore të reagimit: Drejt cilës rrugë po shkoj? A po përparoj? dhe Cili është hapi tjetër? Përgjigjet e këtyre pyetjeve përmirësojnë të nxënës kur ekziston një mospërputhje midis asaj që kuptohet dhe asaj që synohet të kuptohet. Mund të rrisë përpjekjen, motivimin ose angazhimin për të zvogëluar këtë mospërputhje, si dhe/ose mund të rrisë proceset e kërkimit dhe detyrave që sjellin të nxënës (duke zvogëluar këtë mospërputhje). Reagimi bën pjesë në ndikimet më kritike në të nxënës e studentit. Synimi kryesor i procesit edukativo-arsimor është të ndihmojë në identifikimin e këtyre hendqeve ("A po përparoj" në lidhje me "Drejt cilës rrugë po shkoj") dhe të sigurojë korrigjim në favor të hapave të tjerë ("Cili është hapi tjetër?").

Modeli dallon katër nivelet e reagimeve: nivelet e detyrës, përpunimit, rregullimit dhe vetvetes. Reagimet efikase në nivelin e detyrës, procesit dhe vetë-rregullimit janë të ndërlydhura. FT-ja është më e fuqishme nëse rezulton nga interpretimet e gabimeve dhe jo nga mungesa e të kuptuarit. Ai është më efikas kur ndihmon në krijimin e sugjerimeve dhe informacioneve në lidhje me hipotezën dhe idetë e gabuara dhe më pas çon në zhvillimin e strategjive më efikase për përpunimin dhe të kuptuarit e materialit. Reagimi në nivelin e procesit është më i dobishëm nëse i ndihmon nxënës të hedhin poshtë hipotezat e gabuara dhe të ofrojnë sugjerime për udhëzime kërkimi dhe strategji. Sugjerime të tilla sensibilizojnë nxënës për informacionin mbi kompetencën ose strategjinë në një detyrë ose situatë. Në mënyrë ideale, ai kalon nga detyra në proceset ose të kuptuarit e nevojshëm për të mësuar detyrën për rregullimin për të vazhduar përtej detyrës në detyra dhe qëllime më sfiduese. Ky proces sjell besim më të lartë dhe përpjekje më të madhe. Kjo rrjedhë zakonisht ndodh pasi nxënës fitojnë rrjedhshmëri dhe zotësi më të madhe. Reagimet që ndjekin vetë-rregullimin janë të fuqishme deri në shkallën që çon drejt angazhimit ose investimit të mëtejshëm në detyrë, drejt vetë-efikasitetit të përmirësuar dhe atributëve se reagimi është i merituar dhe i fituar me të drejtë. Kur reagimi përqendrohet në proceset rregullatore të nevojshme për t'u përfshirë një detyrë,

besimi i nxënësve për rëndësinë e përpjekjes dhe konceptimet e tyre të të nxënit mund të jenë moderatorë të rëndësishëm në procesin e të nxënit.

Nga ana tjetër, reagimet në nivelin vetjak ose personal (zakonisht lavdërimi), rrallëherë janë efikase. Lavdërimet rrallë u adresohen tri pyetjet të reagimeve dhe kjo gjë është joefikase në përmirësimin e procesi të të nxënit. Kur reagimi përqendrohet

te vetja, përpikuni të shmangni rreziqet e përfshira në trajtimin e detyrave sfiduese, të minimizoni përpjekjet dhe të keni një frikë të lartë dështimi (Black & Wiliam, 1998) për të minimizuar rrezikun për veten.

Tri pyetjet e reagimeve nuk interpretohen ose zbatohen në mënyrë lineare dhe kufijtë midis tyre janë të paqartë. Ndonëse është e rëndësishme të dimë qëllimet, përvojat e të mësuarit nuk fillojnë domosdoshmërisht me pyetjet "Cilat janë qëllimet?", kjo pasi këto mund të zbulohen (zakonisht në mënyra më specifike) ndërsa ndërmarrim detyra të veçanta. Qëllimet mund të jenë të shumta dhe shpesh konkurruese, dhe shumë nga të nxënit e përfutur mund të sjellë krijimin e opsioneve për të arritur qëllimet, duke peshuar të mirat dhe të këqijat e opsioneve, duke marrë parasysh gjasat që një veprim i caktuar të çojë në qëllime, si dhe të mësuarit në lidhje me dhe vlerësimin e pasojave të arritjes së qëllimeve. Kështu qëllimet mund të jenë vazhdimisht në diskutim dhe reagimet lidhura me pyetjen "A po përparoj?" mund të ndihmojnë në këto konsiderata të lidhura me qëllimet. Në mënyrë të ngjashme, përgjigja për pyetjen "Cili është hapi tjetër?" mund të jetë askund, nëse qëllimi është i pandryshueshëm, "rezultati" është angazhimi i mëtejshëm me të njëjtat ose detyra të ngjashme, ose nxënësi beson se përgjigja është "çdo gjë që më thotë mësuesi të bëj". Reagime të tilla zakonisht tregojnë për vetë-rregullim të ulët ose regjime tepër mbizotëruese në klasë. Përgjigja për pyetjen "Cili është hapi tjetër?" duhet të adresohet më shumë drejt përsosjes dhe kërimit të qëllimeve më sfiduese, sepse këto kanë besimin më të lartë për të çuar në arritje më të mëdha.

Duhet të jetë e qartë se dhënia dhe marrja e reagimit kërkon shumë aftësi nga nxënësit dhe mësuesit. Modeli i përparuar në këtë artikull nuk kërkon thjesht një rutinë stimuluese dhe përgjigje, por kërkon aftësi të lartë në zhvillimin e një klime në klasë, aftësinë për t'u marrë me kompleksitetet e gjykimeve të shumta dhe të kuptuarit e thellë të lëndës për të qenë të gatshëm për të siguruar reagime në lidhje me detyrat ose marrëdhëniet midis ideve, gatishmërinë për të nxitur vetë-rregullimin, dhe duke pasur kohën për të siguruar reagime para ndikimi të zhgënjimit. Mundësia për t'i kushtuar kohë dhe vëmendje reagimit ndihmohet kur mësuesit automatizojnë shumë detyra të tjera në klasë dhe ofrojnë mundësi të pasura të të nxënit për të gjithë nxënësit, duke pasur kështu kohën dhe burimet për t'u përgjigjur reagimeve (Hattie & Jaeger, 1998).

Modeli përcakton në mënyrë të vendosur që reagimet përfshijnë dhënien dhe marrjen (nga mësuesit dhe/ose nga nxënësit), dhe midis tyre mund të ketë boshllëqe. Nxënësit ndërtojnë botën e tyre të të nxënit dhe klasave dhe kjo përbën argumentin kryesor të këtij artikulli që është thelbësore që mësuesit të kuptojnë dhe vlerësojnë që dhënia e reagimit është vetëm një pjesë e ekuacionit. Në mënyrë të ngjashme, disa detyra mund të sjellin reagime më efikase nga mësuesit, nxënësit ose të dy bashkë. Të nxënit mund të përmirësohet në atë shkallë sa që nxënësit të ndajnë qëllimet sfiduese të të nxënit, të zbatojnë strategji të vetëvlerësimit dhe vlerësimit, si dhe të zhvillojnë procedura të zbulimit të gabimit dhe të vetë-efikasitetit më të lartë për të trajtuar detyra më sfiduese që çojnë në zotërimin dhe të kuptuarit e mësimeve. Nëse këto efekte ndodhin, strategjitë e vetë nxënësve dhe ndihma e kërimit mund të veprojnë si ndërmjetësues. Nxënësit që dëshirojnë të konfirmojnë vetëbesimin pozitiv sesa të përqendrohen në qëllimet e të nxënit ka më shumë gjasë të zbatojnë ose të kërkojnë një reagim që maksimizon vetëvlerësimet pozitive dhe/ose minimizon

vetëvlerësimet negative. Është identifikuar një numër strategjish të vetë-identifikuara që pengojnë efektet e reagimit në procesin e të nxënit, dhe reagimi është efikas vetëm kur nxënësit u përkushtohen qëllimeve të të nxënit dhe kur reagimi lidhet me arritjet e të nxënit (Crocker & Wolfe, 2001). Një detyrë e rëndësishme për mësuesit dhe prindërit

është që qëllimet akademike të jenë të qarta për të gjithë nxënësit, pasi nxënësit që janë të përgatitur të pyesin ose reflektojnë mbi ato që dinë dhe kuptojnë, kanë më shumë gjasë të kërkojnë reagime konfirmuese dhe/ose diskonfirmuese që lejojnë mundësi më të mira për të nxënësit.

Megjithatë, reagimi nuk është “përgjigja”; në të vërtetë, është një përgjigje e fuqishme. Nëse nxënësit nuk janë efikasë, mësuesi duhet të japë detaje përmes udhëzimeve në vend të reagimit për konceptet që nuk janë kuptuar qartë. Nëse reagimi drejtohet në nivelin e duhur, ai mund t’i ndihmojë nxënësit të kuptojnë, të përfshihen ose të zhvillojnë strategji efikase për të përpunuar informacionin e synuar. Për të qenë efikas, reagimi duhet të jetë i qartë, i qëllimshëm, i kuptueshëm dhe në përputhje me njohuritë e mëparshme të nxënësve, si dhe të bëjë lidhje logjike. Gjithashtu, ai duhet të nxisë përpunimin aktiv të informacionit nga ana e nxënësve, të ketë kompleksitet të ulët të detyrave, të lidhet me qëllime specifike dhe të qarta, si dhe të përbëjë kërcënim të ulët për personin në nivelin e vetvetes. Diskriminuesi kryesor është nëse ai adreson qartë detyrën, proceset dhe/ose rregullimin dhe jo në nivelin e vetvetes. Këto kushte theksojnë rëndësinë e klimave në klasë që nxisin bashkëmoshatarët dhe vetëvlerësimin, si dhe lejojnë mësimin nga gabimet.

Ekzistojnë disa implikime për hartimin e vlerësimeve. Shpeshherë, vlerësimet përdoren për të siguruar ilustrime të të nxënësit në vend që të japin informacione që mund të përdoren nga nxënësit ose mësuesit e tyre për të adresuar tri pyetjet për reagimin. Sigurisht, një përfundim kritik është se mësuesit duhet të kërkojnë dhe të mësojnë nga reagimet (si përgjigjet e nxënësve në teste) po aq sa edhe nxënësit, dhe ai ka vlerë vetëm nëse vlerësimi jep një mësim të tillë. Shpesh, shumica e vlerësimeve aktuale japin reagime minimale, pasi ato mbështeten në kujtesë dhe përdoren si termometra të përgjegjësisë së jashtme sesa si pajisje reagimi që janë thelbësore në procesin e mësimdhënies dhe të nxënësit. Ato që kanë rëndësi, janë informacionet e reagimit dhe interpretimet nga vlerësimet, jo notat. Në shumë raste, testimi përdoret si mjet për të gjykuar nëse ndryshimi ka ndodhur dhe jo si një mekanizëm për të forcuar dhe konsoliduar më tej të nxënësit nga nga mësuesit ose nxënësit. Kostot e testeve të përgjegjësisë të lidhura me termometrin janë të larta, dhe kthimet e reagimeve janë minimale (Shepard et al., 1996).

Nga ana tjetër, nëse reagimi kombinohet me udhëzim efikas në klasa, ai mund të ketë fuqi në përmirësimin e të nxënësit. Siç vuri në dukje Kluger dhe DeNisi (1996), një ndërhyrje reaguese parashikonte një detyrë të njohur që përmbante sugjerime që mbështesin mësimin, tërheqjen e vëmendjes ndaj mospërrputhjeve standarde të reagimit në nivelin e detyrës dhe pavlefshmërinë e shenjave që vëmendja e drejtpërdrejtë ndaj vetvetes ka gjasë të japë rezultate mbresëlënëse në performancën e nxënësve. Megjithatë, duhet theksuar se në rrethana të veçanta, udhëzimi është më efikas se reagimi. Reagimet mund të ndërtohen vetëm mbi diçka; nuk janë të dobishme nëse nuk ka të nxënë fillestar ose informacion të jashtëm. Reagimi ndodh së dyti dhe është një nga ndikimet më të fuqishme në procesin e të nxënësit, ndodh shumë rrallë dhe duhet të hulumtohet më thellësisht duke vlerësuar në mënyrë cilësore dhe sasiore se si reagimet funksionojnë në klasë dhe në procesin e të nxënësit.

Referenca

- Airasian, P. W. (1997). *Classroom assessment [Vlerësimi në klasë]* (bot. 3^{te}). Nju Jork: McGraw-Hill.
- Alton-Lee, A., & Nuttall, G. (1990). Research on teaching and learning: Thirty years of change. [Hulumtim mbi mësimdhënien dhe mësimnxënien: tridhjetë vjet ndryshime.] *Elementary School Journal*, [Revista Shkencore për Shkollën Fillore] 90(5), 547—570.

- Alton-Lee, A., & Nuthall, G. (1998). *Inclusive instructional design: Theoretical principles emerging from the Understanding Learning and Teaching Project* [Projekti i gjithëpërfshirës bazuar në udhëzime: Parimet teorike që lindin nga Projekti i të Kuptuarit, Mësimnxënies dhe Mësimdhënies] (Report to the Ministry of Education, Understanding Learning and Teaching Project 3 [Raport për Ministrinë e Arsimit, Projekti i të Kuptuarit, Mësimdhënies dhe Mësimnxënies 3]). Uellington, Zelandë e Re: Ministria e Arsimit, Sektori i Kërkimit.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. [Reagimi si një burim individual: Strategjitë personale të krijimit të informacionit] *Organizational Behavior and Human Performance* [Sjellja Organizative dhe Performanca Njerëzore], 32, 376-398.
- Balzer, W. K., Doherty, M. E., & O'Connor, R., Jr. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. [Efektet e reagimit njohës mbi performancën] *Psychological Bulletin* [Buletini Psikologjik, 106 3], 410-433.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. [Mekanizmi i vetë-efikasitetit në veprimin njerëzor] *American Psychologist* [Psikologu Amerikan], 37 122—147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. [Bazat shoqërore të mendimit dhe veprimit: Një teori njohëse shoqërore] Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. [Efektet e testimit të shpeshtë në klasë] *Journal of Educational Research*, [Revista Shkencore e Kërkimit në Arsim] 85(2), 89—99.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. [Efekti i reagimit bazuar në udhëzime në situata të ngjashme me testimin] *Review of Educational Research* [Analizë e Kërkimit në Arsim], 61, 213—237.
- Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., Lee-Char, A., Bamdollar, K., & Trötschel, R. (2001). The automated will: Nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. [Vullneti i automatizuar: aktivizimi i pandërgjegjshëm dhe ndjekja e qëllimeve të sjelljes] *Journal of Personality and Social Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit], 81(6), 1014—1027.
- Bennett, N., & Kell, J. (1989). *A good start? Four year olds in infant schools*. [Një fillim i mbarë? Katërvjeçarët në parashkollor.] Oksford, MB: Blackwell.
- Berglas, S., & Jones, E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. [Zgjedhja e drogave si një strategji vetë-kufizuese në përgjigje të reagimit të fryrë në krahasim me performancën] *Journal of Personality and Social Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit], 36, 405—417.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. [Vlerësimi dhe mësimnxënia në klasë] *Assessment in Education* [Vlerësimi në Arsim], 5(1), 7—75.
- Blöte, A. W. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. [Vetë-koncepti i nxënësve lidhur me trajtimin e perceptuar si diferencial të mësuesit] *Learning & Instruction* [Mësimdhënia dhe udhëzimi], 5(3), 221—236.
- Bond, L., Smith, R., Baker, W. K., & Hattie, J. A. (2000) *Certification system of the National Board for Professional Teaching Standards. A construct and consequential validity study*. [Sistemi i Certifikimit nga Bordi Kombëtar për Standardet e Mësimdhënies Profesionale. Një studim i vlefshmërisë konstruktive dhe

- ndikuese.] Uashington, DC: Bordi Kombëtar për Standardet e Mësimdhënies Profesionale.
- Brackbill, Y., Blobitt, W. E., Davlin, D., & Wagner, J. E. (1963). Amplitude of response and the delay-retention effect. [Madhësia e përgjigjes dhe efekti i ruajtës së vonshme] *Journal of Experimental Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë Eksperimentuese], 66 (1), 57—64.
- Breakwell, G. M. (1983). Formulations and searchers. [Formulime dhe kërkues] Në G. M. Breakwell (Red.), *Threatened identities* [Identitete të kërcënuara] (fq. 3—26). Chichester, MB: Wiley.
- Brockner, J. (1979). The effects of self-esteem, success-failure, and self-consciousness on task performance. [Efektet e vetë-vlerësimit, suksesit-dështimit dhe vetë-ndërgjegjësimit në performancën e detyrave] *Journal of Personality and Social Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit], 37, 1732—1741.
- Brockner, J., Derr, W. R., & Laing, W. N. (1987). Self-esteem and reactions to negative feedback: Towards greater generalizability. [Vetë-vlerësimi dhe reagimet ndaj vlerësimit negativ: Drejt një përgjithshmërie më të madhe.] *Journal of Research in Personality* (Revista Shkencore e Hulumtimit të Personalitetit), 21, 318—334.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. [Lavdërimi i mësuesit: një analizë funksionale] *Review of Educational Research* [Analizë e Kërkimit në Arsim], 51, 5—32.
- Brunit, S., Huguet, P., & Montei1, I. M. (2000). Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact. [Vlerësimi i performancës dhe vëmendja e vetë-përqendruar në klasë: Kur e kaluara dhe e tashmja bashkëveprojnë] *Social Psychology of Education* [Psikologjia Shoqërore e Arsimit], 3, 277—293.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. [Lavdërimi dhe vlerësimi i mësuesit dhe perceptimet e nxënësve rreth mjedisit të klasës] *Educational Psychology* (Psikologjia e Arsimit), 22(1), 1—16.

- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis [Reagimi dhe mësimnxënia e vetë-rregulluar: një sintezë teorike.] *Review of Educational Research [Analizë e Kërkimit në Arsim]*, (65 3), 245—274.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. [Veçoritë e vlerësimit që përfshijnë detyra dhe unin: efektet e kushteve të ndryshme të vlerësimit rreth perceptimeve motivuese, interesave dhe performancës.] *Journal of Educational Psychology (Revista Shkencore e Psikologjisë së Arsimit)*, 79, 47M82.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. [Përmirësimi dhe nënvlerësimi i motivimit të brendshëm: Efektet e vlerësimit që përfshijnë detyrat dhe unin në interesa dhe performancë] *British Journal of Educational Psychology (Revista Shkencore Britanike e Psikologjisë së Arsimit)*, 58, 1—14.
- Campbell, J. D. (1986). Similarity and uniqueness: The effects of attribute type, relevance, and individual differences in self-esteem and depression. [Ngjashmëritë dhe veçantitë: Efektet e llojit të atributit, lidhjes dhe dallimeve individuale në vetë-vlerësim dhe depresion.] *Journal of Personality and Social Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit]*, 50, 281—294.
- Campbell, J. D., & Fairey, P. J. (1985). Effects of self-esteem, hypothetical explanations, and verbalization of expectancies on future performance. [Efektet e vetë-vlerësimit, shpjegime hipotetike dhe verbalizimi i pritshmërive në performancat e ardhshme.] *Journal of Personality and Social Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit]*, 48, 1097—1111.
- Cardelle, M., & Como, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. [Efektet e mësimit të një gjuhe të dytë të variacioneve në reagimin me shkrim në detyrat e shtëpisë.] *Revista Tremujore TESOL, JR* (3), 251—261.
- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J., & Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk, and not at-risk youth. [Vendosja e qëllimeve të adoleshentët: një krahasim i të rinjve kriminelë, në rrezik dhe jo në rrezik për të kryer vepër penale.] *Journal of Educational Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë së Arsimit]*, 89, 441—450.
- Carroll, A., Houghton, S., Durkin, K., & Hattie, J. (2001). *Reputation enhancing goals: Integrating reputation enhancement and goal setting theory as an explanation of delinquent involvement.* [Qëllime të përmirësimit të reputacionit: integrimi i përmirësimit të reputacionit dhe të teorisë së përcaktimit të qëllimeve si një shpjegim i përfshirjes kriminele] Në F. Columbus (Red.), *Advances in psychology research [Avancime në punë kërkimore në psikologji]* (Vëll. 4, fq. 101—129). Nju Jork: Nova Science.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self regulation: A control theory approach to human behavior.* [Vëmendje dhe vetë-rregullim: një qasje e teorisë së kontrollit ndaj sjelljes njerëzore.] Nju Jork: Springer-Verlag.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. [Teoria e kontrollit: një kornizë e dobishme konceptimi për psikologjinë e personalitetit-sociale, klinike dhe shëndetësore.] *Psychological Bulletin [Buletini Psikologjik]*, 92, 111—135.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and function of positive and negative

- affect: A control-process view. [Fillesat dhe funksioni i ndikimit pozitiv dhe negativ: Një këndvështrim i procesit të kontrollit.] *Psychological Review (Analiza e Psikologjisë)*, 97, 19—35.
- Clariana, R. B., Wagner, D., & Roher Murphy, L. C. (2000). Applying a connectionist description of feedback timing [Zbatimi i një përshkrimi lidhës i kohës së reagimit.] *Educational Technology Research and Development [Kërkimi dhe Zhvillimi i Teknologjisë në Arsim]*, 48(3), 5—21.
- Clarke, S., Timperley, H., & Hattie, J. A. (2003). *Assessing formative assessment. [Vlerësimi i vlerësimit formues]*, Auckland, Zelandë e re: Hodder Moa Beckett.
- Craven, R. G. (1997). Enhancing academic self-concept: A large-scale longitudinal study in an educational setting. [Përmirësimi i vetë-konceptimit akademik: një studim në shkallë të gjerë në një ambient arsimor] *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences, [Abstrakte Ndërkombëtare të Disertacioneve. Seksioni A: Shkencat Humane dhe Shoqërore]* 58(5—A), 1577.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. [Efektet e reagimit të përqendruar në brendësi dhe reagimit atribuues për përmirësimin e vetë-konceptimit akademik.] *Journal of Educational Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë së Arsimit]*, 83, 17—27.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth [Të papriturat e vetë-vlerësimit]. *Psychological Review [Analiza e Psikologjisë]*, 108(3), 593—623.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation on students [Ndikimi i vlerësimit në klasë të nxënësit]. *Review of Educational Research [Analizë e Kërkimit në Arsim]*, 5, 438—481.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, M. R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation [Një shqyrtim i modelit të analizës së eksperimenteve që ekzaminojnë efektet e shpërblimeve të jashtme në motivimin e brendshëm.] *Psychological Bulletin [Buletini i Psikologjisë]*, 125, 627—668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. [Motivimi i brendshëm dhe vetëpërcaktimi në sjelljen njerëzore]*. Nju Jork: Plenum.

- deLuque, M. F., & Sommer, S.M. (2000). The impact of culture on feed-back-seeking behavior: An integrated model and propositions [Ndikimi i kulturës në sjellje që kërkojnë vlerësim: një model i integruar dhe propozime]. *Academy of Management Review* [Akademia e Analizës së Menaxhimit], 25(4), 829—849.
- Diehl, E., & Stermann, J. D. (1995). Effects of feedback complexity on dynamic decision making [Efektet e kompleksitetit të reagimit në vendimmarrjen dinamike]. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* [Sjellja organizative dhe proceset njerëzore të vendimit], 62, 198—215.
- Dohrn, E., & Bryan, T. (1994). Attribution instruction. [Udhëzim i atributit] *Teaching Exceptional Children* [T'u japësh mësim fëmijëve të jashtëzakonshëm.] 26(4), 61—63.
- Doyle, W. (1983). Academic work. [Punë akademike] *Review of Educational Research* [Analizë e Kërkimit në Arsim], 53, 159—199.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis [Dallimet gjinore në pafuqinë e mësuar: II. Kontingjencat e reagimit vlerësues në klasë dhe III. Një analizë eksperimentuese]. *Developmental Psychology* [Psikologjia Zhvillimore], 14(3), 268—276.
- Earley, P. C. (1988). Computer-generated performance feedback in the magazine-subscription industry [Vlerësim i performancës së gjeneruar nga kompjuteri në industrinë e abonimit në revista.] *Organizational Behavior and Human Decision Processes* [Sjellja Organizative dhe Proceset Njerëzore të Vendimit], 41, 50—64.
- Earley, P. C., & Kanfer, R. (1985). The influence of component participation and role models on goal acceptance, goal satisfaction, and performance [Ndikimi i pjesëmarrjes në komponentë dhe modele shembujsh të pranimit të qëllimit, kënaqshmërisë së qëllimit dhe performancës.] *Organizational Behavior & Human Decision Processes* [Sjellja Organizative dhe Proceset Njerëzore të Vendimit], 36(3), 378—390.
- Earley, P. C., Northcraft, G. B., Lee, C., & Lituchy, T. R. (1990). Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance [Ndikimi i procesit dhe reagimi ndaj rezultateve në lidhje me vendosjen e qëllimit dhe performancës së detyrës]. *Academy of Management Journal* [Akademia e Revistës Akademike të Menaxhimit], 3(1), 87—105.
- Elawar, M. C., & Como, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behaviour a little rather than a lot [Një eksperiment faktorial në reagimet me shkrim të mësuesve në detyrat e shtëpisë së nxënësve: Të ndryshosh ngadalë sjelljen e mësuesve]. *Journal of Educational Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë së Arsimit], 77, 162—173.
- Ellis, W. C., & Tiberio, J. (1994). Teacher praise: What students want. [Lavdërimi nga mësuesit: Çfarë kërkojnë nxënësit.] *Journal of Instructional Psychology* (Revista Akademike e Psikologjisë Udhëzuese), 21(4), 322—328.
- Erez, M. (1977). Feedback: A necessary condition for the goal setting-performance relationship [Reagimi: Një kusht i rëndësishëm për marrëdhënien e vendosjes së qëllimeve dhe performancës.] *Journal of Applied Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë së Aplikuar], 62, 624—627.
- Frost, P. J., & Mahoney, T. A. (1976). Goal setting and the task process: An interactive influence on individual performance. [Vendosja e qëllimeve dhe procesi i

- detyrave: një ndikim interaktiv në performancën individuale.] *Organizational Behavior and Human Performance [Sjellja Organizative dhe Proceset Njerëzore të Vendimit]*, 16, 250—279.
- Getsie, R. L., Langer, P., & Glass, G. V. (1985). Meta-analysis of the effects of type and combination of feedback on children's discrimination learning. [Modeli i analizës e efekteve të llojit dhe kombinimit të reagimit në mësimnxënien e kushtëzuar të fëmijëve.] *Review of Educational Research [Analiza e Kërkimit në Arsim]*, 55(1), 9—22.
- Goethals, G. R. (1986). Fabricating and ignoring social reality: Self-serving estimates of consensus. [Fabrikimi dhe injorimi i realitetit shoqëror: Parashikimet vetë-shërbyese të konsensusit.] Në J. M. Olson, C. P. Hermann, & M. P. Zanna (red.), *Relative deprivation and social comparison: The Ontario Symposium [Deprivimi relativ dhe krahasimi shoqëror: Simpoziumi i Ontarios]* (Vëll. 4, fq. 135—157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goethals, G. R., Messick, D. M., & Allison, S. T. (1991). The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison. [Anshmëria e veçantisë: Studime të krahasimeve shoqërore konstruktive.] Në J. Suls & T. A. Wills (Red.), *Social comparison research: Contemporary theory and research [Kërkimi krahasues shoqëror: Teoria dhe kërkimi bashkëkohor]* (fq. 149—176). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. [Uni totalitar: fabrikimi dhe rishikimi i historisë personale.] *American Psychologist [Psikologu Amerikan.]*, 35, 603—618.
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. [Efektet e papritshmërisë së shpërblimit dhe vlerësimi i performancës në motivimin e brendshëm.] *Journal of Personality & Social Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit]*, 37(8), 1352—1363.
- Harackiewicz, J. M., Mabderlink, G., & Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: Effects of evaluation and cue value on intrinsic interest. [Shpërblimi i "magjisë së pinballit": Efektet e vlerësimit dhe vlera e sugjerimeve në interesin e brendshëm.] *Journal of Personality and Social Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit]*, 47, 287—300.

- Hattie, J., & Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. [Vlerësimi dhe nxënia në klasë: Një qasje deduktive.] *Assessment in Education [Vlerësimi në Arsim]*, 1(1), 111-122.
- Hattie, J. A. (1992). *Self-concept. [Vetë-koncepti]* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, S. A. (1999, June.). *Influences on student learning [Ndikimet në mësimnxënien e nxënësve]*(Inaugural professorial address [fjalim përshëndetës], Universiteti i Auckland, Zelandë e Re. Marrë nga <http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=8650>
- Hattie, J. A., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills intervention on student learning: A meta-analysis. [Efektet e ndërhyrjes së aftësive të mësimnxënies në nxënien e nxënësve] *Review of Research in Education [Analizë e Kërkimit në Arsim]*, 66, 99—136.
- Hattie, J. A., & Marsh, H. W. 1995). Future research in self-concept. [Kërkimi i ardhshëm i vetë-konceptit.] Në B. Bracken (Red.), *Handbook on self-concept [Manuali i vetë-konceptit]* (fq. 421—463). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., & Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. [Investigimi i vlefshmërisë konstruktive të masave vetë-raportuese të angazhimit në qëllim.] *Journal of Applied Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë së Aplikuar]*, 74, 951—956.
- Howie, E., Sy, S., Ford, L., & Vicente, K. J. (2000). Human-computer interface design can reduce misperceptions of feedback. [Projektimi i ndërfaqjes njeri-komputer mund të pakësojë keqkuptime të reagimeve.] *System Dynamics Review [Analizë e Dinamikave të Sistemit]*, 16(3), 151—171.
- Janoff-Bulman, R., & Brickman, P. (1982). Expectations and what people learn from failure. [Pritshmëritë dhe çfarë mësojnë njerëzit nga dështimet] Në N. T. Feather (Red.). *Expectations and actions [Pritshmëritë dhe veprimet]* (fq. 207—237). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. [Marrëdhënia e të kërkuarit ndihmë akademike me përdorimin e strategjive të mësimnxënies dhe sjellje të tjera instrumentale të arritjeve të studentëve.] *Journal of Educational Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim]*, 83, 221—230.
- Kemis, M. H., Brockner, J., & Frankel, B. S. (1989). Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. [Vetë-vlerësimi dhe reagimet ndaj dështimit: Roli ndërmjetësues i përgjithësimit.] *Journal of Personality and Social Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit]*, 57, 707—714.
- Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of the self-image. [Një teori e formalizuar e vetë-imazhit.] *American Journal of Sociology, [Revista Shkencore Amerikane e Sociologjisë]* 68, 481—486.
- Kinch, J. W. (1968). Experiments on factors related to self-concept change. [Eksperimente mbi faktorët lidhur me ndryshimin e vetë-konceptit.] *Journal of Social Psychology, [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale]* 74, 251—258.
- Klein, W. M. (2001). Post hoc construction of self-performance and other performance in self-serving social comparison. [Ndërtimi i mëpasshëm i vetë-performancës në krahasimin social vetë-shërbyes.] *Society for Personality and Social Psychology [Shoqata për Psikologjinë Sociale dhe të Personalitetit]*, 27(6), 744-754.

- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. [Efektet e ndërhyrjeve të reagimeve në performancë: Një rishikim historik, një analizë e modelit dhe një teori paraprake e ndërhyrjes së reagimeve.] *Psychological Bulletin [Buletini Psikologjik]*, 119(2), 254-284.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1998). Feedback interventions: Towards the understanding of a double-edge sword. [Ndërhyrjet e reagimeve: Drejt të kuptuarit të një shpate dy-tehëshe.] *Current Directions in Psychological Science [Qasjet Aktuale në Shkencën e Psikologjisë]*, 7, 67—72.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. [Reagimi në udhëzimin me shkrim.] *Review of Educational Research [Analizë e Kërkimit në Arsim]*, 47(1), 211—232.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. [Reagimi në udhëzimin me shkrim: Vendi i sigurisë në përgjigje.] *Educational Psychology Review [Analizë e Psikologjisë në Arsim]*, 1(4), 279—308.
- Kulhavy, R. W., White, M. T., Topp, B. W., Chan, A. L., & Adams, J. (1985). Feedback complexity and corrective efficiency. [Kompleksiteti i reagimit dhe efikasiteti korrigjues.] *Contemporary Educational Psychology [Psikologjia Bashkëkohore në Arsim]*, 10, 285—291.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. [Koha e përshtatshme për reagimin dhe nxënja verbale.] *Review of Educational Research [Analizë e Kërkimit në, 58(1), 79—97.*
- L'Hommedieu, R., Menges, R. J., & Brinko, K. T. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. [Shpjegime metodologjike për efektet modeste të reagimit nga vlerësimet e nxënësve.] *Journal of Educational Psychology [Revistë Shkencore e Psikologjisë në Arsim]*, 82(2), 232—241.

- Latham, G. P., & Lee, T. W. (1986). Goal-setting. [Vendosja e qëllimit.] Në E. A. Locke (Red.), *Generalizing from laboratory to field settings* [Përgjithësimi nga laboratorit në fushë.] (fq. 101—117). Lexington, MA: Lexington Books.
- Lee, T. W., Locke, E. A., & Latham, G. P. (1989). Goal setting theory and job performance. [Teoria e vendosjes së qëllimeve dhe performanca në punë.] Në L. A. Pervin (Red.), *Goal concepts in personality and social psychology* [Konceptet e qëllimit në psikologjinë sociale dhe të personalitetit] (fq. 291—321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. [Vendosja e qëllimit: Një teknikë motivuese që funksionon.] Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. [Një teori e vendosjes së qëllimeve dhe performancës së detyrave.] Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lysakowski, R. S., & Walberg, H. J. (1982). Instructional effects of cues, participation, and corrective feedback: A quantitative synthesis. [Efektet në udhëzim të sugjerimeve, pjesëmarrjes dhe reagimit korrigjues: një sintezë sasimore.] *American Educational Research Journal* [Revista Shkencore Amerikane e Kërkimit në Arsim], 19, 559—578.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. [Vetë-modelimi dhe përpunimi i informacionit rreth vetes.] *Journal of Personality and Social Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit], 35, 63—78.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. [Efekti i nxënësit me dhunti të veçantë në klasë të vogël mbi vetë-konceptin akademik.] *Journal of Educational Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim], 79, 280—295.
- Marsh, H. W. (1990). The influence of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. [Ndikimi i kornizave të brendshme dhe të jashtme të referencës mbi formimin e vetë-koncepteve të lëndës së matematikës dhe gjuhës.] *Journal of Educational Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim], 82, 107—116.
- Marton, F., Da11'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. [Koncepte të mësimnxënies.] *International Journal of Educational Research* [Revista Shkencore e Kërkimit në Arsim], 79(3), 277—300.
- McLaughlin, T. F. (1974). Effects of written feedback in reading on behaviorally disordered students. [Efektet e reagimit me shkrim për leximin të nxënësit me sjellje të parregullt.] *Journal of Educational Research* [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim], 85(5), 312—316.
- Meyer, W. (1982). Indirect communication about perceived ability estimates. [Komunikimi indirekt rreth parashikimeve të perceptuara të aftësive.] *Journal of Educational Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim], 74, 888—897.
- Meyer, W., Bachmann, U., Hempelmann, M., Ploger, F., & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluation behavior: Influences of praise and blame in perceptions of ability. [Vlera informative e sjelljes vlerësuese: Ndikimi i lavdërimit dhe fajësimit në perceptimet e aftësive.] *Journal of Educational Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim], 71, 259—268.
- Mikulincer, M. (1988). Reactance and helplessness following exposure to unsolvable problems: The effects of attributional style. [Reagim dhe pafuqi në vijim të

- përballjes me probleme të pazgjidhshme: Efektet e stilit atribues.] *Journal of Personality and Social Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit], 54, 679—686.
- Morn, A. K (1986). *Relative effectiveness of various techniques of Calculus instruction: A meta-analysis.* [Efektshmëria relative e teknikave të ndryshme të udhëzimeve të kalkulusit: Një model analize.] Unpublished doctoral dissertation, [Disertacion i papublikuar] Departmenti i Matematikës, Universiteti i Sirakuzës. Sirakuzë, Nju Jork.
- Moreland, R. L., & Sweeney, P. D. (1984). Self-expectancies and reactions to evaluations of personal performance. [Vetë-pritshmëri dhe reagime të performancës personale.] *Journal of Personality* [Revista Shkencore e Personalitetit], 52, 156—176.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. [Lavdërimi i inteligjencës mund të ulë motivimin dhe performancën e fëmijëve.] *Journal of Personality and Social Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit], 75(1), 33—52.
- Nadler, D. (1979). The effects of feedback on task group behavior: A review of the experimental research. [Efektet e reagimit në sjelljen e detyrës në grup: Një analizë e kërkimit eksperimental.] *Organizational Behavior and Human Performance* [Sjellja Organizative dhe Performanca Njerëzore], 23, 309—338.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. [Kërkimi i ndihmës: Një aftësi e zgjidhjes së problemeve pak e studiuar te fëmijët.] *Developmental Review* [Analizë e Zhvillimit], 1, 224-226.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. [Sjellje e kërkimi të ndihmës në mësimnxënie.] *American Educational Research Association* [Shoqata Amerikane për Kërkimin në Arsim], 12, 55—90.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1993). Students' perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. [Perceptimet e nxënësve në lidhje me kërkimin e raportuar të ndihmës gjatë lëndës së matematikës.] *Elementary School Journal* [Revista Shkencore e Shkollës Filllore], 94, 3—17.

- Okun, M. A., & Sasfy, J. H. (1977). Adolescence, the self-concept, and formal operations. [Adoleshenca, vetë-koncepti dhe operacionet formale.] *Adolescence [Adoleshenca]*, 12, 373—379.
- Page, E. B. (1958). Teacher comments and student performance: A seventy-four classroom experiment in school motivation. [Komentet e mësuesve dhe performanca e nxënësve: Një eksperiment me 74 klasa mbi motivimin në shkollë.] *Journal of Educational Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim]*, 49, 173—181.
- Paich, M., & Stermann, J. D. (1993). Boom, bust and failures to learn in experimental markets. [Shpërthim, goditje dhe dështime për të mësuar më tregjet eksperimentale.] *Management Science [Shkenca e Menaxhimit]*, 39, 1439—1458.
- Paris, S. G., & Cunningham, A. E. (1996). Children becoming students. [Fëmijët që bëhen nxënës.] Në D. C. Berliner & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of educational psychology [Manual i Psikologjisë në Arsim]* (fq. 117-147). Nju Jork: Macmillan.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. [Nxitja e modelit njohës dhe motivimi i fëmijëve me dhunti të veçanta.] *Rase: Remedial & Special Education [Ndreqja dhe Arsimi Special]*, 77(6), 7—15.
- Podsakoff, P. M., & Farh, J. L. (1989). Effects of feedback sign and credibility on goal setting and task performance. [Efektet e shenjave të reagimit dhe besueshmërisë në vendosjen e qëllimeve dhe performancës së detyrave.] *Organizational Behavior and Human Decision Processes [Sjellja Organizative dhe Proceset Njerëzore të Vendimit]*, 44, 45—67.
- Purdie, N., Hattie, J. A., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and the use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. [Konceptet e nxënësve për mësimnxënien dhe përdorimi i strategjive vetë-rregulluese të mësimnxënies: Një krahasim ndërkulturor.] *Journal of Educational Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim]*, 88, 87—100.
- Rummel, A., & Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. [Teoria e vlerësimit njohës: një shqyrtim i modelit të analizës të literaturës.] *Social Behavior and Personality [Sjellja Shoqërore dhe Personaliteti]*, 16(2), 147—164.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1977). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. [“A duhet të kërkoj ndihmë?” Rolet e motivimit dhe qëndrimet për kërkimin e ndihmës nga adoleshentët në orën e matematikës.] *Journal of Educational Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim]*, 89, 329—341.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. [Vlerësimi formues dhe projektimi i sistemeve të udhëzimit.] *Instructional Science [Shkenca me bazë Udhëzimin]*, 18, 119—144.
- Stitch, R. (1979). *Learning in the learner's perspective (Të nxënës nga perspektiva e nxënësit)-I. Some commonsense conceptions (Disa konceptime logjike)* (Raporti Nr. 76). Gothenburg, Suedi: Universiteti i Gothenburgut, Departamenti i Arsimit.
- Schroth, M. L., & Lund, E. (1993). Role of delay of feedback on subsequent pattern recognition transfer tasks. [Roli i reagimit të vonuar në detyra të njëpasnjëshme të transferimit të modeleve të njohura.] *Contemporary Educational Psychology [Psikologjia Bashkëkohore në Arsim]*, 18, 15—22.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. [Qëllimet e mësimnxënies dhe progresi

- i reagimit gjatë udhëzimit për kuptimin e leximit.] *Journal of Reading Behavior [Revista Shkencore e Sjelljes së Leximit]*, 23, 351-364.
- Sharp, P. (1985). Behaviour modification in the secondary school: A survey of students' attitudes to rewards and praise. [Modifikime të sjelljes në shkollën 9-vjeçare: Një anketim i qëndrimeve të nxënësve ndaj shpërblimeve dhe lavdërimeve.] *Behavioral Approaches of Children [Qasjet e Sjelljes së Fëmijëve]*, 9, 109—112.
- Shepard, L. A., Flexer, R. J., I-Liebert, E. J., Marion, S. F., Layfield, V., & Weston, T. J. (1996). Effects of introducing classroom performance assessments on student learning. [Efektet e prezantimit të vlerësimit të performancës së klasës në mësimnxënien e nxënësve.] *Educational Measurement Issues and Practice [Çështje dhe Praktika të Matjes në Arsim]*, 15, 7—18.
- Shrauger, J. S., & Sorman, P. (1977). Self-evaluations, initial success and failure, and improvement as determinants of persistence. [Vetë-vlerësimet, suksesi dhe dështimi fillestar, dhe përmirësimi si përcaktues të këmbënguljes.] *Journal of Consulting and Clinical Psychology [Revista Shkencore e psikologjisë Këshilluese dhe Klinike]*, 45, 78W795.
- Simmons, M., & Cope, P. (1993). Angle and rotation: Effects of feedback on the quality of learning. [Këndi dhe rotacioni: Efektet e reagimit në cilësinë e mësimnxënies.] *Educational Studies in Mathematics [Studime Edukative në Matematikë]*, 21, 375—382.
- Skiba, R., Casey, A., & Center, B. A. (1985—1986). Nonaversive procedures in the treatment of classroom behavior problems. [Procedura jo kundërshtuese në trajtimin e problemeve të sjelljeve në klasë.] *Journal of Special Education [Revista Shkencore e Arsimit Special]*, 19, 459—481.
- Smith, T., Snyder, C., & Handelsman, M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. [Mbi funksionin vetë-shërbyes të një zëvendësimi akademik: Ankthi i testit si një strategji vetë-kufizuese.] *Journal of Personality and Social Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit]*, 42, 314—321.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do. [Përtej klasës: Përse ka dështuar reforma e shkollës dhe çfarë duhet të bëjnë prindërit.]* Nju Jork: Touchstone.

- Sterman, J. D. (1989). Misperceptions of feedback in dynamic decision making. [Keqkuptime të reagimit në vendimmarrje dinamike.] *Organizational Behavior and Human Decision Processes [Sjellja Organizative dhe Proceset Njerëzore të Sjelljes]*, 43, 301—335.
- Sturges, P. T. (1972). Information delay and retention: Effect of information in feedback and tests. [Vonesa dhe ruajtja e informacionit: Efektet e informacionit në reagime dhe teste.] *Journal of Educational Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim]*, 63(1), 32—43.
- Sturges, P. T. (1978). Delay of informative feedback in computer-assisted testing. [Vonesa e reagimit informues në testimet e vlerësimit kompjuterik.] *Journal of Educational Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë në Arsim]*, 70(3), 378—387.
- Suls, L., & Wan, C. K. (1987). In search of the false-uniqueness phenomenon: Fear and estimates of social consensus. [Në kërkim të fenomenit të veçantisë false: frikë dhe parashikime të konsensusit shoqëror.] *Journal of Personality and Social Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit]*, 59, 229—241.
- Swann, W. B. (1985). The self as architect of social reality. [Vetja si arkitekt i realitetit shoqëror.] Në B. Schlenker (Ed.), *The self and social life [Vetja dhe jeta shoqërore]* (fq. 100—125). Nju Jork: McGraw-Hill.
- Swann, W. B., & Hill, C. A. (1982). When our identities are mistaken: Reaffirming self-conceptions through social interaction. [Kur identitetet tona janë të gabuara: Riafirmimi i vetë-koncepteve nëpërmjet ndërveprimit shoqëror.] *Journal of Personality and Social Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit]*, 43, 59—66.
- Swann, W. B., Pelham, B. W., & Chidester, T. (1988). Change through paradox: Using self-verification to alter beliefs. [Ndryshimi nëpërmjet paradoksit: përdorimi i vetë-verifikimit për të ndryshuar besimet.] *Journal of Personality and Social Psychology [Revista Shkencore e Psikologjisë Sociale dhe të Personalitetit]*, 54, 268—273.
- Sweller, J. (1990). Cognitive processes and instruction procedures. [Proceset njohëse dhe procedurat me bazë udhëzimin.] *Australian Journal of Education [Revista Shkencore Australiane e Arsimit]*, 34(2), 125—130.
- Swindell, L. K., & Walls, W. F. (1993). Response confidence and the delay retention effect. [Besimi i përgjigjes dhe efekti i vonuar i ruajtjes.] *Contemporary Educational Psychology [Psikologjia Bashkëkohore në Arsim]*, 18, 363—375.
- Tenenbaum, G., & Goldring, E. (1989). A meta-analysis of the effect of enhanced instruction: Cues, participation, reinforcement and feedback and correctives on motor skill learning. [Një analizë model e efektit të udhëzimit të përmirësuar: Sugjerime, pjesëmarrje, përf forcime dhe reagime dhe korrigjime në mësimnxënien aftësive motorike.] *Journal of Research and Development in Education [Revista Shkencore e Kërkimit dhe Zhvillimit në Arsim]*, 22, 53—64.
- Tesser, A., & Campbell, J. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. [Mirëmbajtja e vetë-përcaktimit dhe vetë-vlerësimit.] Në J. Suls & A. Greenwald (red.), *Social psychological perspectives on the self [Perspektiva psikologjike shoqërore të vetes]* (Vëll. 2, fq. 1—31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. [A duhet të trajnojmë mësuesit se si të lavdërojnë nxënësit? Teoria e vetë-vlerësimit thotë po.] *Learning and Instruction [Mësimnxënja dhe Udhëzimi]*, 28, 49—64.
- Thompson, T. (1998). Metamemory accuracy: Effects of feedback and the stability of individual differences. [Saktësia e modelit të memories: Efektet e reagimit dhe qëndrueshmëria e dallimeve individuale.] *American Journal of Psychology*

- [*Revista Shkencore Amerikane e Psikologjisë*], 111(1), 33—42.
- Thompson, T. (1999). *Underachieving to protect self-worth: Theory research and interventions*. [Arritja e ulët e rezultateve për të mbrojtur vetë-vlerën: humultim i teorisë dhe ndërhyrjeve.] Avebury, MB: Aldershot.
- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. [Statusi vetë-kufizues, vetë-kufizimet dhe përpjekje praktike të reduktuara pas vlerësimit të suksesit dhe dështimit] *British Journal of Educational Psychology* [*Revista Shkencore Britanike e Psikologjisë në Arsim*], 71, 151—170.
- Timperley, H., & Parr, J. (2005). *Literacy professional development project*. [Projekti i aftësisë të zhvillimit profesional.] Uellington: Zelandë e re, Ministria e Arsimit.
- Timperley, H. S., & Wiseman, J. (2002). *The sustainability of professional development in literacy*. [Qëndrueshmëria e aftësisë të zhvillimit profesional.] Uellington: Zelandë e re, Ministria e Arsimit.
- Trope, Y. (1975). Seeking information about one's own ability as a determinant of choice among tasks. [Kërkimi i informacionit rreth aftësisë së dikujt si një zgjidhje përcaktuese ndërmjet detyrave.] *Journal of Personality and Psychology* [*Revista Shkencore e Personalitetit dhe Psikologjisë*], 32, 1004-1013.
- Trope, Y. (1980). Self-assessment, self-enhancement and task performance. [Vetë-vlerësimi, vetë-përmirësimi dhe performanca e detyrës.] *Journal of Experimental Social Psychology* [*Revista Shkencore e Psikologjisë Eksperimentale Sociale*], 16, 110-129.
- Van-Dijk, D., & Kluger, A. N. (2000, Prill). *Positive (negative) feedback: Encouragement or discouragement?* [Reagimi pozitiv (negativ): Nxitje apo shkrajim?] Marrë në Shtator 2001 nga <http://www.fhuji.ac.il/unew/main.html>
- Van-Dijk, D., & Kluger, A.N. (2001). *Goal orientation versus self-regulation: Different labels or different constructs?* Paper presented at the 16th annual convention of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA. [Orientimi në qëllim kundrejt vetë-rregullimit: Emërtime të ndryshme apo ndërtime të ndryshme? Punim i paraqitur në konventën e 16-të të Shoqatës për Psikologjinë Industriale dhe organizative, në San Diego, Kaliforni.]
- Watkins, D., & Regmi, M. (1992). How universal are student conceptions of learning? A Nepalese investigation. [Sa universale janë konceptet e nxënësve të mësimnxënies?] *Psychologia*, 35, 101—110.
- Watkins, D., Regmi, M., & Astilla, E. (1991). The Asian learner-as-a rote-learner stereotype: Myth or reality? [Nxënësi aziatik si stereotipi i një nxënësi që mëson përmendësh: mit apo realitet?] *Educational Psychology* [*Psikologjia në Arsim*], 21—34.
- Werner, B. (Ed.). (1974a). *Achievement motivation and attribution theory*. [Motivimi i arritjes dhe teoria e atribuimit.] Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1974b). An attributional interpretation of expectancy-value theory. [Një interpretim atribuues i teorisë së vlerës së pritshmërisë.] Në B. Werner (red.), *Cognitive views of academic motivation* [Pikëpamje konjitive të motivimit akademik] (fq. 51—70). Nju Jork: Academic Press.
- Werner, B. (1977). An attributional model for educational psychology. [Një model atribuues për psikologjinë në arsim.] Në L. Shulman (Ed.), *Review of research in education* [Analizë e kërkimit në arsim] (Vëll. 4., fq. 179—209). Itasca, IL: Peacock.
- White, K. J., & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. [Efektet e reagimeve të mësuesve në reputacionin dhe 110
përceptime e bashkëmoshatarëve të fëmijëve me sjellje

problematike.] *Journal of Experimental Child Psychology* [Revista Shkencore e Psikologjisë Eksperimentale për Fëmijët], 76, 302—326.

Wilkinson, S. S. (1981). The relationship of teacher praise and student achievement: A meta-analysis of selected research. [Marrëdhënia midis lavdërimit dhe arritjes së nxënësit: Një model analize të punës kërkimore të përzgjedhur.] *Dissertation Abstracts International* [Abstrakte të Disertacioneve Ndërkombëtare], 41(9-A), 3998.

Winne, P. J.-L., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. [Dallimi i nxënësve ndërmjet mësimnxënies dhe mësimdhënies.] Në T. Husen & T. Postlewaite (red.), *International encyclopaedia of education* [Enciklopedia ndërkombëtare e arsimit] (2nd ed., pp. 5738—5745). Oksford, MB: Pergamon.

Wood, R. E., & Bandura, A. (1987). *Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decisionmaking* [Ndikimi i koncepteve të aftësisë në mekanizmat vetë-rregullues dhe vendimmarrja e ndërlikuar] (Punim i papërfunduar, 87—019). Sidnei: Universiteti i New South Wales, Shkolla Australiane e Masterit në Menaxhim.

Yeany, R. H., & Miller, P. A. (1983). Effects of diagnostic/remedial instruction on science learning: A meta-analysis. [Efektet e udhëzimit ndreqës/diagnostikues për mësimnxënien shkencore: një analizë model] *Journal of Research and Science Teaching* [Revista Shkencore e Kërkimit dhe Mësimdhënies Shkencore], 20, 19—26.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. [Arritja e vetë-rregullimit: Një perspektivë njohëse sociale.] Në M. Boekaerts & P. R. Pintrich, (Red.), *Handbook of self-regulation* [Manuali i vetë-rregullimit] (fq. 13—39). San Diego, CA: Academic Press.

Autorët

JOHN HATTIE është profesor edukimi në Universitetin e Auckland, Private Bag 92019, Fakulteti i Edukimit, Auckland, Zelanda e Re **1142**; e-mail: *j.ltattie@auckland.ac.nz*. Interesat e tij përfshijnë vlerësimin, modelet e mësimdhënies dhe të nxënësve, si dhe statistikën. Ai dhe Helen Timperley kanë bashkëpunuar me Shirley Clarke në *Analizimi i Vlerësimit Normativ* (Hodder-Moat, Auckland, NZ, 2003).

HELEN TIMPERLEY është pedagoge edukimi në Universitetin e Auckland, Private Bag 92019, Fakulteti i Edukimit, Auckland, Zelanda e Re 1142; e-mail: *li.Timperley@auckland.ac.nz*.

Kërkimet e saj hulumtojnë mënyrën e promovimit të të nxënësve në të gjitha nivelet e sistemit arsimor. Ajo dhe John Hattie kanë bashkëpunuar me Shirley Clarke në *Analizimi i Vlerësimit Formues* (Hodder-Moat Auckland, NZ, 2003).



TË DHËNA MBI TË DREJTËN E AUTORIT

TITULLI: Fuqia e Reagimit

BURIMI: Shqyrtim i Kërkimit mbi Arsimin 77 no1 Mr 2007 FAQE:
81-112

Publikuesi i revistës akademike zotëron të drejtat e autorit të këtij artikulli dhe riprodhohet pa leje. Ndalohet riprodhimi i mëtejshëm i këtij artikulli në kundërshtim me të drejtat e autorit. Për të publikuar botuesin:
<http://www.aera.net/>