



**PROGRAMI PËR PËRGATITJEN DHE DHËNIEN E PROVIMIT PËR
DREJTOR TË SHKOLLËS FILLORE, SHKOLLËS SË MESME, KONVIKTIT TË
NXËNËSVE DHE UNIVERSITETIT TË HAPUR CIVIL PËR MËSIM TË
PËRJETËSHËM**

M O D U L I 4
DREJTORI SI UDHËHEQËS PEDAGOGJIK

mr. Kosta Goçev (2019)

dr. Valentina Stojkoska (2026)

Shkup, 2026

Përmbajtja

Hyrje _____

Tema 1: Drejtori si udhëheqës pedagogjik _____

1.1. Kompetencat e drejtorit të një organizatë edukativo-arsimore _____

1.2. Monitorimi, analizimi dhe vlerësimi i punës së mësimdhënësve _____

1.3. Aftësitë bazë të mësimdhënies _____

1.4. Diskutimi pas monitorimit - një bazë për punë dhe zhvillim efektiv të mësimdhënësve _____

Shtojcat _____

Tema 2: Planifikimi dhe vendimmarrja

2.1. Koncepti dhe kuptimi i vizionit _____

2.2. Koncepti dhe kuptimi i misionit _____

2.3. Roli i drejtorit në krijimin e një vizioni dhe misioni të përbashkët _____

2.4. Planifikimi i suksesshëm në një organizatë arsimore _____

2.5. Koncepti dhe fazat e vendimmarrjes _____

2.6. Koncepti dhe llojet e vendimeve _____

2.7. Roli i drejtorit të organizatës arsimore në procesin e vendimmarrjes _____

Shtojcat _____

Tema 3: Zhvillimi profesional dhe i karrierës së mësuesve _____

3.1. Nevoja për zhvillim të vazhdueshëm personal dhe profesional të mësimdhënësve _____

3.2. Zhvillimi i drejtorit të shkollës dhe punonjësve _____

Shtojcat _____

Tema 4: Sigurimi i zhvillimit (inovacioni dhe ndryshimi) _____

4.1. Rëndësia e inovacionit për procesin edukativo-arsimor _____

4.2. Liderhipi dhe ndryshimi në organizatat edukativo-arsimore _____

4.3. Përballimi i ndryshimeve në organizatat edukativo-arsimore _____

Shtojcat _____

Tema 5: Sigurimi i cilësisë në shkollë _____

5.1. Koncepti i cilësisë në arsim _____

5.2. Qasje për përmirësimin e cilësisë së punës së organizatës arsimore _____

5.3. Vlerësimi i cilësisë së punës së organizatës arsimore _____

Tema 6: Riparimi si model i komunikimit pedagogjik _____

6.1. Ndërtimi i një komunikimi efektiv pedagogjik _____

6.2. Restituimi si proces i kapërcimit të situatave problematike tek fëmijët dhe të rinjtë _____

Tema 7: Përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta

7.1. Qasja e bazuar në të drejta ndaj arsimit gjithëpërfshirës

7.2 Sigurimi dhe përgjegjësitë e asistentëve arsimorë

7.3. Mbështetje e drejtpërdrejtë për nxënësit me aftësi të kufizuara

Tema 8: Etika dhe integriteti

8.1 Dimensioni etik

8.2 Implikimi i dimensionit etik dhe integritetit

Shtojca _____

Literatura e shfrytëzuar _____

Hyrje

Ndryshimet e mëdha socio-ekonomike dhe politike, përkatësisht ndryshimi i paradigmave në Republikën e Maqedonisë në të gjitha sferat e jetës dhe punës, kanë shkaktuar konfuzion. Epoka e re ka imponuar përmbajtje të reja, një mënyrë të re të menduarit, sjellje të reja me qëllim që çdo organizatë dhe çdo individ të gjejë vendin dhe rolin e vet në atë epokë.

Ekzistenca e së ardhmes dhe orientimi ynë drejt saj përcaktojnë kuptimin jo vetëm të jetesës, por edhe të punës. Qëllimi kryesor i vizioneve dhe strategjive organizative dhe individuale është suksesi në parashikimin dhe përgatitjen për përballimin e detyrave në të ardhmen. E ardhmja nuk është e paracaktuar, prandaj, pjesëmarrësit aktivë në organizata janë krijues të ndryshimit dhe angazhimi i tyre efektiv do të përcaktojë se cila nga të ardhmet alternative të mundshme do të bëhet realiteti i tyre.

Drejtorët/menaxherët, duke respektuar nevojat e klientëve, duhet t'i përshtatin vazhdimisht organizatat e tyre për t'u sjellë më dinamikisht dhe për të qenë vazhdimisht më të mirë dhe më efektive si garanci për mbijetesën në të ardhmen. Nëse ata nuk dinë si ta bëjnë organizatën më të përgatitur për atë që po vjen, ekziston rreziku që ajo të mos ekzistojë nesër.

Të gjitha sa më sipër vlejnë edhe për organizatat arsimore. Në punën dhe rezultatet e punës së këtyre organizatave një rol të madh luan menaxhimi i drejtorit. Nga suksesi i tij ose i saj varet shkalla në të cilën shkollat do t'u përgjigjen dhe do të përshtaten kushteve dhe nevojave të krijuara rishtazi. Shkollat që duan të ruajnë ose përmirësojnë vendin e tyre në tregun arsimor gjithnjë e më konkurrues do të duhet t'ia dëshmojnë cilësinë e punës së tyre shtetit dhe shfrytëzuesve të shërbimeve të tij, partnerëve socialë. Të gjitha palët e interesuara duhet të iniciojnë menjëherë ndryshime në plane dhe programe mësimore në mënyrë që punonjësit e ardhshëm t'u përgjigjen nevojave të tregut të punës dhe shoqërisë në tërësi.

Për të arritur këto qëllime, drejtori duhet të zotërojë kompetenca që do ta mundësojnë atë të praktikojë:

- ✓ lidërshipi pedagogjik – i cili është i përqendruar në punën e mësimdhënësve, kryesisht në mësimdhënien dhe të nxëniet e nxënësve sipas programeve të shkollës, si dhe në sigurimin e mjeteve të nevojshme mësimore dhe mjeteve ndihmëse, kushteve të punës dhe cilësisë së jetës në punë si kushte të rëndësishme për të nxënë në shkollë;
- ✓ lidërshipi pjesëmarrës – për të mundësuar përfshirjen e të gjithë punonjësve, nxënësve, prindërve, partnerëve socialë, qeverisjes vendore dhe të tjerëve për të kontribuar në vendimmarrjen efikase dhe efektive, por edhe në zbatimin e këtyre vendimeve.
- ✓ lidërshipi adaptiv – shkolla të përshtatet në mënyrë efektive me nevojat e reja të mjedisit, d.m.th. drejtori të njohë dhe të rrisë kompetencat (personale, profesionale dhe profesionale) të mësimdhënësve në përputhje me nevojat e reja të komunitetit lokal dhe shoqëror.

Duke marrë parasysh rëndësinë e drejtorit dhe ndikimin e tij/saj të madh dhe të drejtpërdrejtë në rezultatet e shkollës dhe rezultatet e të nxëniet të nxënësve, si dhe njohuritë, aftësitë dhe shkathtësitë e nevojshme që drejtori duhet të zotërojë për të udhëhequr shkollën dhe për të arritur punën e dëshiruar cilësore, janë përgatitur përmbajtjet e trajnimit në këtë modul. Shpresojmë që përmbajtjet e planifikuara, të zhvilluara përmes gjashtë temave, nga njëra anë do t'ju udhëheqin drejt arritjes së qëllimeve të pritura, dhe nga ana tjetër do t'ju udhëheqin drejt arritjes së qëllimeve të planifikuara të shkollës.

Moduli mbulon përmbajtjen në temat e mëposhtme:

- ✓ Drejtori si udhëheqës pedagogjik;
- ✓ Planifikimi dhe vendimmarrja;
- ✓ Zhvillimi profesional dhe i karrierës së mësimdhënësve;
- ✓ Sigurimi i zhvillimit (inovacioni dhe ndryshimi);
- ✓ Sigurimi i cilësisë në shkollë; dhe
- ✓ Restituimi (rikthimi) si model i komunikimit pedagogjik.

Тема 1: DREJTORI SI UDHËHEQËS PEDAGOGJIK

Objektivi i përgjithshëm i temës

- ✓ Përmirësimi i kompetencave të nevojshme të një drejtori të një organizate edukativo-arsimore;
- ✓ Zhvillimi i aftësisë për të monitoruar, analizuar dhe vlerësuar punën e mësimitdhënësve;
- ✓ Njohja dhe kapërcimi i pengesave në monitorimin, analizimin dhe vlerësimin e punës së mësuesve;
- ✓ Aftësimi për t'i dhënë informacion kthesë mësimitdhënësit pas vëzhgimit të orës së mësimit;
- ✓ Përmirësimi i aftësive të lidershit pedagogjik;
- ✓ Vlerësimi i aftësive bazë të mësimitdhënies.

Rezultatet e pritura – kompetencat e fituara

Pjesëmarrësit në trajnim:

- ✓ zhvillojnë një qëndrim proaktiv ndaj nevojës për të monitoruar, analizuar dhe vlerësuar punën e mësuesve;
- ✓ kuptojnë dhe respektojnë kërkesat pedagogjike për mësimitdhënie cilësore.

Përmbajtjet e temës

- 1.1. Kompetencat e drejtorit të një organizate arsimore
- 1.2. Monitorimi, analizimi dhe vlerësimi i punës së mësimitdhënësve
- 1.3. Aftësitë bazë të mësimitdhënies
- 1.4. Diskutimi pas monitorimit - baza për punë dhe zhvillim efektiv të mësuesve

1.1. Kompetencat e drejtorit të organizatës edukativo-arsimore

Bartësi i politikës arsimore dhe edukative në shkollë është drejtori. Në realizimin e asaj politike arsimore përfshihen, përveç drejtorit dhe ndihmësve, kryetarët e aktiveve, bashkëpunëtorët profesionalë dhe mësimitdhënësit. Vetëm me përkushtim të plotë ndaj punës, me hapje inovative dhe kompetencë, drejtori i shkollës mund të jetë në hap me sfidat e trendeve botërore që lidhen me organizimin dhe të nxënës.

Kompetencat që duhet të posedojë një drejtor shkolle grupohen në dy grupe¹:

¹ Група автори, (2016): Професионални компетенции за директори на основни и средни училишта, МЦГО, Скопје, стр. 6

Tabela nr. 1: Kompetencat që duhet të posedojë një drejtor shkolle

Vlerat profesionale	Dituri profesionale, shkathtësi dhe shembuj të praktikës profesionale
• Profesionalitet dhe etikë në punë; • Më i rëndësishëm është nxënësi; • Iniciativë dhe zhvillim të vazhdueshëm; • Mirëbesim dhe respekt; • Llogaridhënie.	• Lidership; • Menaxhim me burime njerëzore; • Menaxhim pedagogjik i shkollës; • Menaxhim financiar; • Puna ligjore dhe administrative e shkollës.

Një nga rekomandimet më të rëndësishme të të gjitha hulumtimeve mbi suksesin e punës në shkollë është lidhshipi i drejtorit. Sipas Ranceli, Pemek, Koren (1999), zbatohen konceptet e mëposhtme të lidhshipit:

- ✓ lidhshipi pedagogjik – i cili është i përqendruar në punën e mësuesve, dhe mbi të gjitha, në mësimdhënien dhe të nxënësve sipas programeve të shkollës, si dhe në sigurimin e mjeteve të nevojshme mësimore dhe pajisjeve ndihmëse, kushteve të punës dhe cilësisë së jetës në punë si kushte të rëndësishme për të nxënë në shkollë;
- ✓ lidhshipi moral – i cili zgjidh me sukses konfliktet, mëson se çfarë është e mirë dhe çfarë jo, dhe vendos vlera prioritare;
- ✓ lidhshipi pjesëmarrës – për të mundësuar përfshirjen e të gjithë punonjësve, nxënësve, prindërve, partnerëve socialë, qeverisjes vendore dhe të tjerëve për të kontribuar në vendimmarrjen efikase dhe efektive, por edhe në zbatimin e këtyre vendimeve.
- ✓ lidhshipi adaptiv – shkolla të përshtatet në mënyrë efektive me nevojat e reja të mjedisit, d.m.th. drejtori të njohë dhe të rrisë kompetencat (personale, profesionale dhe akademike) të mësimdhënësve në përputhje me nevojat e reja të komunitetit lokal dhe shoqëror.

Kompleksiteti i procesit arsimor, si proces i mësimdhënies dhe të nxënësve – dy procese mes veti të ndërthurur, është një sfidë për çdo drejtor shkolle dhe një nga detyrat më të vështira përmes së cilës mund të bëhet një hap i rëndësishëm drejt rezultateve më të mira arsimore. Nga kjo rrjedh se puna e drejtorit në arritjen e qëllimeve arsimore dhe shkollore është gjithashtu mjaft komplekse dhe e vështirë.

1.2. Monitorimi, analizimi dhe vlerësimi i punës së mësuesve

Kur flasim për ndihmën e drejtorit në punën e mësimdhënësve në paralele, nuk duhet të nënkuptojmë fjalë për fjalë vetëm hospitimet (hospitalist - latinisht hospitans, ai që ndjek leksionet, si mysafir ose si vëzhgues), por më tepër dhënien e ndihmës konkrete. Ndihma dhe bashkëpunimi i drejtorit me mësimdhënësin në zgjidhjen e problemeve dhe kapërcimin e dobësive në punën në paralele është shumë i rëndësishëm për arritjen e një pune cilësore në shkollë.

Monitorimi i punës së mësimdhënësve shoqërohet me pengesa të caktuara. Këto pengesa ndryshojnë në varësi të perspektivës së drejtorëve dhe mësimdhënësve. Hulumtimet kanë treguar se këto pengesa janë të ndryshme:²

² Vodenje v zgoji in izobrazovanju 3/2004, (2004), Sola za ravnatelje, Brdo pri Kranju,

Nga aspekti i drejtorëve	Nga aspekti i mësimeve
➤ Mospasje kohe; ➤ Kultura (mospasje shprehie) për monitorimin e mësimeve; ➤ Individualizmi i mësimeve (drejtori – shkelje); ➤ Aftësi të drejtorit; ➤ Paqartësi në lidhjen e monitorimit dhe zhvillimit profesional të mësimeve.	➤ Ndjesi frike e përcjellur me tremë; ➤ Josistematizim në procesin e monitorimit (incidental si kërcënim ose inkudrim frike); ➤ Mospasje e kriterëve të qarta; ➤ Jokompetenca e drejtorit për monitorim; ➤ Komplexiteti i punës mësimore; ➤ Subjektivitet gjatë vlerësimit; ➤ Kontakte të pamjaftueshme drejtor – mësime pas monitorimit.

Tabela nr. 2: Pengesa në monitorimin e performancës së mësimeve

Nevoja për të monitoruar dhe vlerësuar punën e mësimeve lind për arsye të mëposhtme:³

- Kuptimi i situatës fillestare – me qëllim konceptualizimin dhe planifikimin e aktiviteteve për të ndryshuar situatën;
- Përcaktimi në kohë të rezultateve të disa vendimeve dhe masave të marra – nëse vendimet dhe/ose masat e marra nuk japin rezultatet e pritura, atëherë duhet të merren vendime/masa të reja në kohën e duhur;
- Njohja e rëndësisë (cilësisë ose ndonjë mangësie) – drejtori duhet t'i njohë punonjësit me rëndësinë e vlerës së sjellë, dhe kjo do ta ndihmojë atë gjithashtu në udhëheqjen me sukses të ndryshimeve;
- Udhëheqja me sukses e procesit arsimor në shkollë – suksesi do të varet nga aftësia e drejtorit për të diagnostikuar situatën, për të ndërmarrë “terapitë” e duhura dhe për të krijuar një komunitet të shëndetshëm shkollor.

Nëse puna e mësimeve monitorohet dhe vlerësohet siç duhet, atëherë do të njihen dobësitë dhe pikat e forta të mësimeve, do të ketë gatishmëri për të planifikuar zhvillimin dhe për të arritur një nivel më të lartë cilësie, do të mund të planifikohen projekte të ndryshme për futjen e inovacioneve në mësime, do të mund të përgjigjet në funksionin këshillues si mentor/i mentoruar i mësimeve praktikantë, qasje në zgjidhjen e problemeve të caktuara në procesin edukativo-arsimor, të cilat janë të rëndësishme për nxënësit dhe shkollën në tërësi.

Profesioni i mësimit është një profesion i vështirë dhe i përgjegjshëm. Nëse shkolla ka vendosur të arrijë arsim me cilësi të lartë, atëherë drejtori duhet ta përqendrojë punën e tij edhe në punën cilësore të mësimeve në paralele, sepse njohuritë dhe përparimi i nxënësve dhe arritja e kompetencave të dëshiruara me programet mësimore varen nga puna e tyre. Prandaj, monitorimi dhe vlerësimi i punës së mësimeve dhe puna këshillimore e drejtorit janë një segment shumë i rëndësishëm i punës së drejtorit. Ky aktivitet i drejtorit duhet të jetë i vazhdueshëm dhe i planifikuar në mënyrë sistematike, dhe qëllimi nuk është vetëm të ndihmojë mësimit individualë në punën e tyre në klasë, por edhe në planifikimin e zhvillimit të tyre profesional.

Për të arritur qëllime të tilla, drejtori duhet të jetë i vetëdijshëm për kërkesat pedagogjike për mësime cilësore. Është e rëndësishme të planifikojë, zbatojë dhe vlerësojë programin e tij të punës, i cili lidhet drejtpërdrejt me përmirësimin e punës së mësimeve në paralele, së bashku me mësimit. Qëllimi kryesor i këtij komponenti të punës së drejtorit është përmirësimi i mësimeve dhe të nxënësve. Mësime efektive është ajo në të cilën aktivitetet mësimore janë hartuar në mënyrë që nxënësi të arrijë ato rezultate të të nxënësve (njohuri, të kuptuarit, aftësi, qëndrime) që mësuesi planifikon të arrijë.

³ Kramar, M., (1999): Didaktica analiza izobrazevalno-vzgojnega procesa,

1.3. Aftësitë bazë të mësimdhënies

Nëse drejtori dëshiron t'i ndihmojë mësimdhënësit në punën e tyre, atëherë ai duhet të dijë se çfarë është puna cilësore, domethënë të njohë aftësitë themelore të mësimdhënies. Pra, drejtori duhet të jetë kompetent. Kompetenca do të thotë të njohësh ose të zotërosh plotësisht një fushë të caktuar, domethënë aftësinë e një individi për të transformuar aftësitë dhe njohuritë e tij në një situatë të re në një fushë të caktuar pune mësimore.

Cilat janë ato aftësi themelore të mësimdhënies që duhet të zotërojë dikush për të qenë një mësimdhënësi i suksesshëm? Nuk ka një listë të aftësive të tilla. Ne do të përqendrohemi në ato që janë shumë të gjera dhe të përgjithshme, që janë shumë të rëndësishme për mësimdhënësit dhe që lidhen me mënyrat se si mësimdhënësit mendojnë për mësimdhënien e tyre.

Sipas Kris Kiriaku (Cris Kyriacou),⁴ aftësi themelore të mësimdhënies janë:

- ✓ planifikimi dhe përgatitja;
- ✓ zhvillimi i orës mësimore;
- ✓ udhëheqja dhe drejtimi i orës mësimore;
- ✓ atmosfera e punës në klasë;
- ✓ ruajtja e disiplinës së punës në klasë;
- ✓ vlerësimi i përparimit të nxënësve dhe
- ✓ shqyrtimi dhe vlerësimi i punës së vet.

Mësimdhënësi duhet të stimulojë dhe të ruajë vazhdimisht vëmendjen e nxënësve. Mësimdhënia duhet të zhvillohet përmes metodave dhe formave moderne arsimore, si dhe teknologjisë moderne arsimore, por edhe përfshirjes aktive të nxënësve në të gjithë procesin. Motivimi mund të ruhet nëse njohuritë që nxënësi duhet të fitojë janë të zbatueshme, aplikative. Pa zbatimin e njohurive të fituara, nuk ka motivim, domethënë, si interesi për të nxënë ashtu edhe disiplina e punës dëmtohen.

Monitorimi i cilësisë së punës së stafit arsimor kryhet në bazë të kompetencave profesionale që duhet të posedojë stafi arsimor dhe standardeve të tjera për cilësinë e punës të përcaktuara nga shteti, si dhe standardeve të përcaktuara nga secila shkollë. Puna e stafit monitorohet kryesisht nga vetë shkolla (drejtori, bashkëpunëtorët profesionalë, mësimdhënësit), duke përdorur qasje dhe instrumente të ndryshme, por edhe nga institucionet kompetente: Inspektorati Shtetëror i Arsimit, Byroja për Zhvillimin e Arsimit, Qendra për Arsim dhe Trajnim Profesional dhe Qendra Shtetërore e Provimeve.

Për të monitoruar punën edukative, shkolla, si pjesë e programit vjetor të punës, përgatit një program sipas të cilit, gjatë vitit shkollor, drejtori, pedagogu dhe psikologu kryejnë kontroll të drejtpërdrejtë mbi cilësinë e planifikimit dhe realizimit të mësimdhënies nga secili mësimdhënësi katër herë në vit (dy herë në gjysmëvjetor). Kontrollët duhet të kenë rol këshillues dhe duhet t'i tregojnë mësimdhënësit se cilat kompetenca ka zhvilluar dhe cilat duhet t'i zhvillojë më tej.

Monitorimi i cilësisë së punës së një mësimdhënësi bëhet brenda tre fushave:⁵

- Monitorimi i cilësisë së planifikimit të mësimdhënies (në këtë pjesë, është e nevojshme të kontrollohet se sa mirë mësimdhënësi i përgatit planet afatgjata, por edhe afatshkurtra, dhe t'i jepet mbështetje ose, ndoshta, sugjerime për planet e zhvilluara);
- Monitorimi i cilësisë së realizimit të mësimdhënies (kjo pjesë kalon nëpër disa hapa, përkatësisht, i pari - konsultimet para vizitës në orë, i dyti - vëzhgimi i orës dhe i treti - konsultimet pas vëzhgimit të orës);
- Monitorimi i realizimit të aktiviteteve jashtëmësimore.

Monitorimi i drejtpërdrejtë është një nga mënyrat më të mira për të vëzhguar procesin arsimor. Për të vëzhguar rrjedhën e procesit arsimor, kërkohet përgatitje. Përgatitja është e nevojshme për të marrë një pamje të qartë që do të shërbejë si bazë për analizë të mëtejshme. Brenda kuadrit të përgatitjes për vëzhgim, thelbësore është aftësia e drejtorit për të vëzhguar dhe regjistruar me sukses. Drejtori duhet të jetë i njohur mirë me procesin, rëndësinë e tij dhe sa shumë do të thotë ky proces për ata që vëzhgohen.

Çdo monitorim ka një qëllim specifik që duhet të përcaktohet qartë. Në varësi të qëllimit të monitorimit, përcaktohet përmbajtja e evidentimit/instrumentit (shtojca 1.1. dhe 1.2.). Ky evidentim

⁴ Kyriacou C., (1997): Методички приручник за успешно поучавање и учење, Едука, Загреб,

⁵ Исто, стр.6

mund t'i referohet të gjithë njësisë didaktike, ose, vetëm disa prej komponentëve të saj strukturorë dhe dinamikë të procesit. Prandaj, monitorimi mund të drejtohet vetëm ndaj disa aftësive mësimore ose ndaj të gjitha atyre që manifestohen gjatë një ore mësimore.

Nga kjo varet edhe se sa do të zgjasë monitorimi, pjesë e një ore mësimi, një orë e tërë mësimi, disa orë mësimi, radhazi ose me ndërprerje.

Formularët e plotësuar për monitorimin e planifikimit dhe realizimit të mësimdhënies dhe raporti mbi aktivitetet jashtëmësimore të zbatuara janë pjesë integrale e dosjes pedagogjike të mësimdhënësit.

1.4. Diskutimi pas monitorimit – bazë për punë efektive dhe zhvillim të mësimdhënësve

Jo më pak e rëndësishme nga pikëpamja e zhvillimit të mësimdhënësve dhe zhvillimit të aftësive mësimdhënëse, përveç vetë procesit të monitorimit, është edhe biseda pas monitorimit. Që biseda e drejtorit me mësimdhënësin pas monitorimit të jetë e suksesshme, përveç instrumenteve të monitorimit të përgatitura mirë, është e nevojshme edhe përgatitja për zhvillimin e bisedës. Njohuritë për zhvillimin e një bisede pune - komunikim janë veçanërisht të rëndësishme.

Informacioni kthesë, si bazë për të nxënëit, për zhvillimin e një kulture të të nxënëit, të nxënëit nga përvoja e të tjerëve është nga ana tjetër baza për krijimin e një organizate që mëson. Njerëzit mund të mësojnë nga reagimet pozitive dhe negative që marrin për punën e tyre. Kështu, ajo që është e mirë të vazhdojë të praktikohet ose, nëse është e mundur, të përmirësohet edhe më shumë, dhe ajo që është e keqe, të përmirësohet, të ndryshojë.

Shumë drejtorë kanë frikë të japin informacione kthesë, veçanërisht nëse performanca e mësimdhënësit nuk është në nivelin e pritur, duke menduar se një vlerësim dhe shprehje realiste e rezultateve të vëzhgimit të mësimdhënësit mund të prishë marrëdhëniet reciproke. Në praktikën reale arsimore, është krejt e kundërta. Mësimdhënësit presin që drejtori të zbulojë se çfarë ishte e mirë dhe çfarë ishte e keqe, çfarë duhet të përmirësojnë, t'i ndihmojë të zgjidhin problemin ose të gjejnë një zgjidhje për vështirësitë që kanë, t'i ndihmojë të korrigjojnë gabimet që bëjnë. Prandaj, është shumë e rëndësishme që drejtori të jetë në gjendje të udhëheqë një bisedë konstruktive pas vëzhgimit, si të shprehë informacione kthesë konstruktive.

Nga pikëpamja e komunikimit në punë, biseda pasuese është një bisedë pune me disa veçori. Biseda e punës ka shumë rregullsi që duhet të njihen mirë nëse duam të arrijmë një klimë të mirë dhe pozitive. Të gjitha këto dispozita dhe veçori të deklaruara nuk duhet të jenë ose të bëhen një recetë për arrijtjen e marrëdhënieve pozitive midis drejtorit dhe mësimdhënësit. Zhvillimi i bisedës së punës ndikohet nga shumë procese të paparashikueshme dhe madje edhe më të ndërthurura. Njohja e këtyre parimeve dhe aftësive për zhvillimin e bisedës së punës do të lejojë shmangien e keqkuptimeve dhe krijimin e situatave konfliktuale, si dhe liri më të madhe në zhvillimin dhe drejtimin e asaj bisede (Shtojca 1.3.).

Që të mund t'i arrijë qëllimet e tilla, drejtori duhet të jetë i njohur mirë me kërkesat pedagogjike për mësimdhënie cilësore, strukturën e procesit mësimor, analizën didaktike të punës mësimore dhe komunikimin efikas, pra ofrimin e informacioneve kthesë konstruktive. Është e rëndësishme që drejtori të planifikojë, realizojë dhe vlerësojë programin e tij të punës, i cili lidhet drejtpërdrejt me përmirësimin e punës së mësimdhënësve në klasë, të planifikojë, realizojë dhe vlerësojë së bashku me mësimdhënësit, madje në vazhdimësi.

Një nga problemet kryesore me të cilat përballen mësimdhënësit është ajo që duhet të bëjnë për të pasur një orë mësimore të suksesshme. Nuk ka receta të gatshme për një mësim të mirë. Inspektorati Britanik i Arsimit jep pa mëdyshje disa rekomandime:

- ora mësimore duhet të ketë një qëllim të qartë dhe pritshmëri të larta;
- nxënësve duhet t'u jepet mundësia të organizojnë punën e tyre (një mësimdhënës shumë punëtor nuk do të thotë një mësimdhënës i mirë);
- mësimdhënësia duhet të stimulojë dhe të ruajë interesin tek nxënësit, dhe nxënësit duhet ta pranojnë mësimdhënien si të rëndësishme dhe sfiduese për ta;
- puna duhet të jetë e përshtatshme për aftësitë dhe nevojat e nxënësve;
- fjalori i nxënësve duhet të zhvillohet dhe zgjerohet (mësimdhënësi ka një rol të rëndësishëm në bërjen e pyetjeve);

- gjatë orës së mësimi duhet të realizohen aktivitete të ndryshme;
- puna dhe mbikëqyrja në thelb duhet të sigurojnë pjesëmarrje të aftë të nxënësve në punë dhe respekt të ndërsjellë.

Kjo nuk do të thotë që të gjitha rekomandimet për një mësim të mirë janë renditur, por përzgjedhja e tyre mund të jetë e dobishme për mësimdhënësit në planifikimin, përgatitjen dhe realizimin e mësimdhënies.

Shtojca 1.1. Aftësitë bazë të mësimdhënies, baza për përgatitjen e instrumenteve për monitorimin e punës së mësimdhënësve

n.r.	Aftësitë e mësimdhënies	Elementet/treguesit e aftësive të mësimdhënies
1	Planifikimi dhe përgatitja e punës mësimore	• Plani i njësisë mësimore ka qëllime dhe objektiva të kuptueshme dhe të zbatueshme. • Janë planifikuar format dhe metodat për realizimin e orës mësimore dhe janë të përshtatshme për qëllimet, përmbajtjet dhe llojin e planifikuar të të nxënës. • Me njësinë mësimore duhet të lidhen në mënyrë të përshtatshme njësitë mësimore të mëparshme dhe të ardhshme.. • Janë planifikuar dhe siguruar në kohë mjetet dhe ndihmëset e nevojshme mësimore. • Të gjitha aktivitetet e planifikuara janë në përputhje me qëllimet, përmbajtjet dhe aftësitë e nxënësve. • Njësia mësimore është hartuar në një mënyrë të tillë që të ngjallë dhe të ruajë interesin tek nxënësit dhe pjesëmarrjen e tyre aktive..
2	Realizimi i orës mësimore	• Mësimdhënësi është i sigurt gjatë orës së mësimi, duket i sigurt në vetvete, i relaksuar dhe ngjall interes në mësim. • Udhëzimet dhe shpjegimet e mësimdhënësit janë të kuptueshme dhe të përshtatura sipas nevojave dhe aftësive të nxënësve. • Pyetjet e bëra nga mësimdhënësi/mësimdhënësja janë të llojllojshme dhe i angazhojnë të gjithë nxënësit. • Mësimdhënësi inkurajon të nxënësit duke zbatuar aktivitete dhe ushtrime të ndryshme kërkimore dhe praktike.. • Angazhon nxënësit në mësimdhënie dhe u jep atyre mundësinë ta organizojnë vetë punën e tyre. • Mësimdhënësi respekton mendimet, idetë, zgjidhjet dhe qëndrimet e nxënësve dhe i ndihmon ata në zhvillimin dhe realizimin e tyre. • Përshtat punën e nxënësve sipas nevojave të tyre. • Mësuesi përdor me shkathtësi dhe në mënyrë racionale burimet e të nxënësit, mjetet mësimore dhe mjete ndihmëse.
3	Udhëheqja dhe ecuria e orës mësimore	• E fillon orën e mësimi duke krijuar një klimë pozitive/atmosferë të këndshme për atë që do të realizohet. • Ruan interesin dhe vëmendjen e nxënësve dhe i angazhon ata në mësim. • Me kujdes monitoron zotërimin e përmbajtjes nga secili nxënës dhe arritjen e qëllimeve të vendosura. • Mësimdhënësi u ofron atyre informacione kthesë konstruktive dhe të dobishme, të cilat motivojnë përparimin e tyre. • Shfrytëzon mirë kohën e planifikuar për aktivitete të caktuara. • Përshtat ritmin dhe rrjedhën e orës së mësimi sipas nxënësve dhe e mban atë në një nivel të lakmueshëm gjatë gjithë orës së mësimi. • Përshtat planin e orës sipas nevojave të vetë orës së mësimi. • Përfundon mirë orën e mësimi, duke kontrolluar arritjen e objektivave të vendosura për vetë orën e mësimi ose njësinë mësimore.

4	Ruajtja e një klime të volitshme në paralele	• Në paralele mbizotëron një ndjenjë relaksimi, rregulli, përgjegjësie dhe angazhimi i përqendruar në detyrat e punës. • Inkurajon dhe mbështet të nxënësit tek nxënësit, duke i lënë të kuptojnë se prej tyre pret shumë. • Në paralele janë krijuar marrëdhënie të bazuara në besim të ndërsjellë, mirëkuptim dhe bashkëpunim. • Mësimdhënësi ofron informacione kthesë në kohë, të cilat kontribuojnë në rritjen e vetëbesimit dhe vetëdijes së nxënësve. • Rregullimi i bankave dhe i ulëseve në klasë siguron një qëndrim pozitiv ndaj mësimdhënies dhe lehtëson realizimin e aktiviteteve.
5	Ruajtja e disiplinës së punës në paralele	• Rendi dhe disiplina e punës bazohen në atmosferën e krijuar të relaksuar dhe pune dhe në organizimin dhe menaxhimin e mirë të orës së mësimi. • Mësimdhënësi ka autoritet dhe nxënësit e pranojnë atë. • Mësimdhënësi, në momente të përshtatshme, u komunikon ose u kujton nxënësve rregullat e sjelljes dhe mënyrën se si duhet të sillen. • Mësimdhënësi monitoron me kujdes sjelljen e nxënësve dhe përpiket të parandalojë mosbindjen. • Mosbindja e nxënësve zgjidhet me aktivitete parandaluese për të eliminuar mungesën e disiplinës, dëgjimin, këshillimin, ndihmën në të nxënë dhe përdorimin e lavdërimeve pedagogjike dhe masave të tjera. • Shmang situatat konfliktuale dhe qetëson me mjeshtëri situatat e tensionuara.
6	Vlerësimi i progresit të nxënësve	• Mësimdhënësi vlerëson rregullisht, tërësisht, në mënyrë konstruktive dhe në kohë punën e nxënësve gjatë dhe pas mësimi. • Qëllimi i informacionit kthesë mbi notat nuk është vetëm të nxjerrë në pah problemin, por edhe të inkurajojë nxënësin/en që të përpiket të mos humbasë vetëbesimin, dhe kjo përfshin komente mbi punën e nxënësve, ndihmë ose punë me nxënës individualë. • Zbaton metoda të ndryshme vlerësimi, formative (për zhvillim) dhe përmbledhëse (sumative). • Mban evidencë për zhvillimin dhe përparimin e nxënësve. • Përdor metoda, procedura, teknika të ndryshme për të kontrolluar qëllimet e arritura të nxënësve. • Rezultatet e marra nga vlerësimi i punës së nxënësve i përdor për të identifikuar fushat problematike në programin mësimor, sa e suksesshme ishte mësimdhënia dhe nëse ka bazë për përparim të mëtejshëm.
7	Analiza dhe vlerësimi i punës së vet	• Mësimdhënësi kryen vetëvlerësim/vlerësim të orëve mësimore me qëllim planifikimin dhe organizimin e mësimdhënies në të ardhmen. • Reflekton rregullisht mbi punën e tij/saj me qëllim identifikimin e fushave në të cilat duhet të përmirësohet ose të zhvillohet profesionalisht. • Mësimdhënësi reflekton dhe vlerëson punën e tij/saj aktuale në mënyra të ndryshme. • Zbaton procedura, teknika dhe instrumente të ndryshme për mbledhjen e pavarur të të dhënave mbi punën e tij/saj mësimdhënëse. • Mbledh informacione kthesë mbi punën e tij/saj nga kolegët, bashkëpunëtorët profesionalë dhe nxënësit. • Mësimdhënësi reflekton shpesh mbi problemet në punën e tij/saj dhe identifikon ato.

Shtojca 1.2. Instrumenti për monitorimin e performancës së mësimdhënësve

Rëndësia e sjelljes së përgjithshme të mësimdhënësit	Shumë shpesh	Shpesh	Rrallë	Kurrë
Flet saktë, qartë dhe në mënyrë të kuptueshme				
Flet në mënyrë të pakuptueshme, bën gabime gjuhësore				
Fut fjalë të pasakta në të folur (kjo, por), shpesh përsërit të njëjtat fjalë				
Flet në dialekt ose zhargon				
Flet gjatë, mban "fjalime" të gjata				
Ajo thekson rëndësinë				
Me fjalimin e tij ai i përfshin nxënësit				
Nxënësit i dëgjon kur flasin				
U ndërhyr nxënësve ndërsa flasin ose i ndërpret plotësisht kur flasin				
Fjalimin e përshtat sipas përmbajtjes në varësi të paraleles				
Zhvillon dialog me dhe midis nxënësve				
Ndërmjet mësimdhënies mbështet mënyrën joverbale të vendosjes së kontaktit				
Lëviz me qetësi				
Lëviz mjaft shpejt në hapësirë.				
Ai shpesh u kthen shpinën nxënësve të tij.				
Me shikimin e tij i poshtëron nxënësit, "sheh përmes tyre" dhe midis tyre				
Ai u tregon atyre një gisht tregues të ngritur.				
Është i vëmendshëm ndaj qëndrimit të trupit kur qëndron në këmbë dhe lëviz				
I kushton vëmendje qëndrimit të trupit të nxënësve				

Kramar, 1999

Shtojca 1.3.: Informacione kthesë pas monitorimit të orës së mësim**Bisedë konstruktive pas monitorimit**

Intervista e planifikuar pas monitorimit zhvillohet në zyrën e drejtorit. Sekretari teknik (nëse është i pranishëm) udhëzohet të mos lejojë palët dhe punonjësit të ndërpresin intervistën ose të lidh telefonata.

Drejtori përcakton një vend për t'u ulur në tavolinë në një kënd prej 90 shkallësh. Pasi shkëmben disa fraza të jokonvencionale: "E mbarove mësimin, me siguri je pak i lodhur, por mendoj se kjo që do të diskutojmë është vërtet shumë e rëndësishme për ty, për zhvillimin tënd profesional, po aq e rëndësishme për nxënësit dhe për shkollën në përgjithësi. Qëllimi im është të diskutoj progresin tënd në drejtim të përmbushjes së kërkesave të përcaktuara në planifikimin dhe përgatitjen e mësim."

(Biseda vazhdon tani, duke u thelluar në disa fusha më specifike)

Drejtori: Sa i përket sasisë së planeve të tua tematike dhe mësimore, mendoj se po bën përparim të mirë. Të gjitha përgatitjet janë bërë dhe dorëzuar në kohë.

Koment: Drejtori nxjerr në pah pikat e mira duke e nxitur mësimdhënësin të përgjigjet "PO".

Drejtori: Por sa i përket cilësisë së përgatitjeve, mund të them se nevojitet një përmirësim i vogël. Merri, për shembull, dy përgatitjet e fundit për mësimin që ke dhënë. Në përgatitjen për "Komunikim afarist", e ke theksuar mirë qëllimin dhe përmbajtja e mësimit është në përputhje me programin dhe

aftësitë e nxënësve, gjë që është mjaft e rëndësishme, por nuk e ke shprehur korrelacionin me lëndët e tjera mësimore. Në përgatitjen për “Ushtrime në Komunikim afarist”, në pjesën e planifikimit dhe sigurimit të burimeve të domosdoshme mësimore të nevojshme për mësimin, nuk e ke theksuar se me çfarë mjetesh do ta realizosh këtë, përkatësisht që do të shfrytëzosh lojëra me role, revista etj. për ushtrimet.

Koment: Tani drejtori paraqet çështjen kryesore shqetësuese. Ndër anët pozitive, ai përfshin edhe dobësitë e punës së mësimdhënësit. Punonjësit i jepet informacion i detajuar që shpjegon problemin.

Drejtori: Cili është mendimi yt për këto vërejtje të mia?

Koment: Drejtori i jep punonjësit një mundësi për të shpjeguar dhe gjithashtu përpiket të përcaktojë shkakun e problemit (pse është kështu).

Mësimdhënësi: Në të vërtetë, unë po bëj përgatitjet pa shumë kënaqësi, si shumica e kolegëve të mi. Ndoshta kam humbur plotësimin e asaj pjese.

Koment: Mësimdhënësi, me mjaft mençuri, nuk e mohon problemin, por deklaron arsyen pse është kështu.

Drejtori: Çdo proces, dhe sigurisht edhe procesi i mësimdhënies, kalon nëpër fazat e mëposhtme: përgatitja, realizimi, kontrolli, analiza dhe zhvillimi. Përgatitja, nga ana tjetër, i paraprin realizimit dhe, nëse bëhet mirë, atëherë me siguri do të kemi realizim të mirë të punës. Nuk është kot që thuhet se "përgatitja është gjysma e punës së kryer".

Koment: Drejtori nuk e kritikon mësimdhënësin drejtpërdrejt, por e bën mjaft të qartë pse nevojitet një përgatitje më e mirë e punës mësimore.

Drejtori: A ndjen vështirësi në disa formulime apo ndoshta ke nevojë për ndihmë me zhvillimin metodologjik dhe didaktik?

Koment: Drejtori i jep mësuesit një mundësi për të shprehur problemin.

Mësimdhënësi: Po, mendoj se duhet të jem më i kujdesshëm dhe të kontrolloj përgatitjet përpara se t'i dorëzoj dhe t'i realizoj. Por, singlerisht, unë kam pak vështirësi në fushën e metodikës, kështu që në këtë drejtim kërkoja ndihmë nga kolegët e mi, por as ata nuk i kushtojnë shumë vëmendje. Sidoqoftë, do të doja ndihmë nëse është e mundur të më jepet.

Koment: Duke u përgjigjur “PO”, mësimdhënësi lirohet nga mundësia për të gjetur një zgjidhje, për të kërkuar ndihmë dhe për të kapërcyer problemin që i është paraqitur nga drejtori.

Drejtori: Propozimi im është që të shikosh përmbajtjet e mëposhtme që duhet të realizosh së bashku me kolegun N.N. dhe të diskutoni metodën e realizimit, dhe kështu do të shihni edhe dobësitë në planet e tua. Kolegu ka më shumë përvojë në realizimin e orëve të vizatimit teknik dhe është një mësimdhënësi shumë i mirë, mendoj se do të ndihmojë shumë. Do të flas me të dhe do të përcaktojmë një kohë kur mund ta bëni.

Koment: Drejtori sugjeron një zgjidhje për ndihmë nga një koleg dhe thekson bashkëpunimin si një mënyrë të mundshme të zhvillimit profesional. Kështu, përshkruhet një mënyrë ndihme.

Drejtori: Pastaj do t'ju vizitoj muajin tjetër në një klasë dhe shpresoj se do të kesh sukses, dhe kjo do të jetë me shumë rëndësi për ty.

Koment: Drejtori nuk harron të theksojë se do të monitorojë përmirësimin e mësimdhënësit në fushën në të cilën ai ka vështirësi.

Informacioni kthesë negativ

Në rastin e parë, pamë një proces të udhëheqjes së një bisede pas monitorimit dhe analizës së punës së mësimdhënësit nga drejtori. Në këtë pjesë, do të shohim se si gjërat mund të shkojnë keq.

Studioni rastet e mëposhtme dhe kushtojini vëmendje përsëri komenteve.

Këtë herë drejtori nuk përpiket të krijojë një dialog konstruktiv me punonjësin. Ai është i pakënaqur me cilësinë e përgatitjeve për mësimin dhe vendos të flasë me mësimdhënësin për këtë.

Koment: Fillon së pari me një deklaratë të drejtpërdrejtë të vërejtjeve negative.

Drejtori: Jam vërtet i pakënaqur me ty. Ti gjithmonë jep mësim, domethënë, bën përgatitje të këqija për mësimin. Cili është problemi?

Koment: Drejtori i jep një ton negativ bisedës, bën akuza dhe pyetje akuzuese. Gjithashtu, vini re se nuk paraqiten arsye specifike në akuzë.

Mësimdhënësi: Më duket se nuk ju pëlqen asnjë nga punët që bëj unë, pavarësisht se sa shumë punoj për të.

Koment: Meqenëse drejtori po e kritikon drejtpërdrejt mësimdhënësin, ai përgjigjet me të njëjtin ton. Meqenëse drejtori nuk shpreh arsye specifike për pakënaqësi, mësimdhënësi merr përsipër të përgjithësojë shumë, duke thënë: “Ty nuk të pëlqen kurrë ajo që bëj unë.”

Drejtori: Problemi yt është se ke një qëndrim të keq ndaj punës tënde dhe nuk kujdesesh për të.

Koment: Drejtori vazhdon të kritikojë personalitetin e punonjësit dhe vazhdon të mos e trajtojë ose të shmangë të flasë për problemin specifik, pra mangësitë në planifikimin dhe përgatitjen për mësimin.

Mësimdhënësi: Qëndrimi im ndaj punës, dhe rrjedhimisht ndaj përgatitjes së planeve mësimore dhe përgatitjeve, nuk është më i keq se ai i punonjësve të tjerë në shkollë.

Koment: Nuk është bërë asnjë përparim dhe përgjithësimi i tepërt vazhdon pa konkretizuar problemin specifik.

Drejtori: Dëgjo, nëse qëndrimi yt ndaj punës nuk përmirësohet brenda një kohe të shkurtër, do të kesh vërtet probleme dhe do të jesh në një situatë të sikletshme.

Koment: Duke abuzuar me autoritetin e tij, drejtori po kërcënon. Një rrjedhë pozitive bisede për të përmirësuar performancën e punonjësit nuk mund të arrihet sepse problemi specifik nuk theksohet.

Kjo fazë quhet konflikt personaliteti.

Tema 2: PLANIFIKIMI DHE VENDIMMARRJA

Objektivi i përgjithshëm i temës

- ✓ Njohja e karakteristikave të një vizioni dhe misioni të mirë;
- ✓ Trajnim në udhëheqjen dhe pjesëmarrjen në procesin e krijimit të një misioni dhe vizioni shkollor;
- ✓ Trajnim në përgatitjen e një plani zhvillimi shkollor, një programi vjetor të punës shkollore, një plani të menaxhimit të aseteve;
- ✓ Përvetësimi i njohurive rreth procesit të vendimmarrjes;
- ✓ Përmirësimi i aftësive në zbatimin e mënyrave të ndryshme të vendimmarrjes efektive.

Rezultatet e pritura – kompetencat e fituara

Pjesëmarrësit në trajnim:

- ✓ kuptojnë kuptimin e vizionit dhe misionit;
- ✓ zhvillojnë shkathtësi për krijimin e një misioni dhe vizioni të përbashkët të organizatës edukativo-arsimore;
- ✓ marrin pjesë në mënyrë efektive në përgatitjen e planeve shkollore;
- ✓ zbatojnë mënyra të ndryshme të vendimmarrjes efektive;
- ✓ praktikojnë një stil vendimmarrjeje pjesëmarrëse.

Përmbajtja e Temës

- 2.1. Koncepti dhe kuptimi i vizionit
- 2.2. Koncepti dhe kuptimi i misionit
- 2.3. Roli i drejtorit në krijimin e një vizioni dhe misioni të përbashkët
- 2.4. Planifikimi i suksesshëm në një organizatë edukativo-arsimore
- 2.5. Koncepti dhe fazat e vendimmarrjes
- 2.6. Koncepti dhe llojet e vendimeve
- 2.7. Roli i drejtorit të një organizate edukativo-arsimore në procesin e vendimmarrjes

Drejtorët në organizatat edukativo-arsimore kanë një detyrë mjaft komplekse në udhëheqjen me sukses të punonjësve të tyre, duke marrë parasysh ndryshimet turbulente në mjedis nga njëra anë dhe mundësitë e kufizuara ekonomike të shoqërisë nga ana tjetër. Ata duhet të jenë vizionarë, domethënë, së bashku me punonjësit e tyre, të formësojnë vizionin dhe misionin e shkollës. Një vizion dhe mision që do të ndahet dhe që do të lindë nga secili individ do të jetë motivues dhe po aq detyrues për të gjithë. Përfshirja e vizionit dhe misionit në planet dhe programet e shkollave do të kontribuojë që të gjithë faktorët dhe bartësit të marrin një orientim të plotë në punë, dhe në të njëjtën kohë do të sigurojë korrelacionin dhe racionalizimin e punës, intensifikimin dhe modernizimin e saj.

2.1. Koncepti dhe kuptimi i vizionit

Vizioni mund të jetë i mjegulluar dhe i paqartë si një ëndërr ose i qartë dhe preciz si një qëllim, eksplicit si një deklaratë misioni. Një qëndrim për një të ardhme realiste, të besueshme dhe tërheqëse për shkollën, një gjendje që është në një mënyrë tjetër, të ndryshme më e mirë se ajo që ekziston tani. Nuk ka makineri më të fuqishme se një vizion tërheqës dhe i arritshëm për të ardhmen, i cili do ta çojë organizatën drejt përsosmërisë dhe suksesit afatgjatë, i cili ndahet plotësisht nga audienca e brendshme dhe, më e rëndësishmja, nga audienca e jashtme.

Kur diskutohet kuptimi i vizionit, duhet t'i kushtohet vëmendje disa pikave:

- kalimi nga e panjohura në të njohurën, duke realizuar kështu aspiratat e të gjitha palëve të interesuara;
- drejtimi i energjisë organizative drejt arritjes së "një hapi më tej".

Një shkollë që nuk i ka përcaktuar drejtimet për zhvillimin e saj humbet shumë energji në përmbushjen e nevojave aktuale me të cilat përballet gjatë punës së saj të përditshme.

Kur vendosni të formuloni një vizion, hapi i parë dhe themelor është identifikimi i vlerave thelbësore të organizatës edukativo-arsimore mbi bazën e të cilave do të ndërtohet vizioni. Përcaktoni pyetje të ndryshme që lidhen me vlerat thelbësore të shkollës (shtojca 2.1.).

Komponentët themelorë të vizionit të një organizate edukativo-arsimore janë:

- vizioni duhet të përfaqësojë një pamje ose ide se çfarë mund të jetë organizata edukativo-arsimore;
- vizioni duhet të jetë i realizueshëm dhe i arritshëm;
- vizioni duhet të jetë i lidhur dhe të pasqyrojë vlerat dhe besimet më të thella të të gjithë palëve të interesuara;
- vizioni duhet të përkthehet në plane dhe aktivitete që mund të realizohen.

Në fazat fillestare të përcaktimit të vizionit, duhet t'i bëjmë vetes edhe pyetjet e mëposhtme: Cilët janë palët e interesuara në punën e shkollës? Cilat janë interesat e tyre? Cila është lidhja e tyre me vizionin e shkollës? Faktorë të caktuar të jashtëm dhe si janë ata të interesuar të marrin pjesë në formulimin e vizionit dhe realizimin e tij. Për shembull, Ministria e Arsimit është për respektimin e ligjeve, qëllimeve dhe standardeve të përcaktuara; prindërit janë të interesuar për një mjedis të sigurt për fëmijët e tyre; kompanitë janë për nyënës kompetentë që do t'i bashkohen tregut të punës. Dhe bazuar në pikëpamjet e tyre, krijohet vizioni (Shtojca 2.2).

Pra, duhen marrë në konsideratë dy perspektiva, d.m.th., lëndët që i përkasin perspektivës së brendshme dhe asaj të jashtme. Perspektiva e brendshme i referohet asaj që ndodh në organizatën edukativo-arsimore dhe përfshin punonjësit dhe nxënësit (nxënësit presin mësimdhënës kompetentë, kushte të përshtatshme mësimi; mësimdhënësit janë për kushte më të mira pune, statusin e tyre, zhvillimin profesional). Perspektiva e jashtme i referohet mjedisit shkollor, d.m.th. përfshin prindërit, bashkëpunëtorët e jashtëm, subjektet afariste, komunitetin lokal dhe palët e tjera të interesuara. Vizioni u jep të gjithëve udhëzime të qarta se si të veprojnë për arritjen e vizionit. Në të janë të ngulitura thellë vlerat pozitive, shpresat dhe ëndrrat e punonjësve, nxënësve, prindërve dhe komunitetit më të gjerë.

Karakteristikat e një vizioni të mirë janë:

- i qartë dhe i kuptueshëm (punonjësit duhet të kenë një ide të qartë për të, ta kuptojnë atë, ta përjetojnë atë si diçka që mund të arrihet realisht, dhe jo si diçka që është jorealiste që nga fillimi);
- i matshëm (është e nevojshme të ketë tregues sipas të cilëve realizimi i vizionit mund të kontrollohet, vlerësohet dhe, nëse është e nevojshme, të modifikohet dhe përshtatet);

- zhvillimor (një vizion është i mirë nëse motivon punonjësit dhe nëse aktivitetet për realizimin e tij çojnë në zhvillimin e vetë organizatës);
- përmban vlera dhe pritje (vlerat e organizatës dhe pritjet e punonjësve janë thelbi i një vizioni të mirë);
- motivues (Vetëm një vizion i përbashkët/i ndarë është motivues. Ai përfaqëson një mozaik të vizioneve të punonjësve. Ai pasqyron vizionet personale të punonjësve, por edhe vizionin e sistemit arsimor në përgjithësi).

Gjatë përcaktimit të vizionit, duhet të merren parasysh drejtimet themelore për zhvillimin e arsimit në vend dhe më gjerë, risitë në fushën e arsimit, trendet në zhvillimin teknologjik dhe shoqëror, luhatjet demografike dhe nevojat e tregut të punës.

Hapi i parë në krijimin e një vizioni është të dish se çfarë është ai në të vërtetë. Është e zakonshme të ngatërrohen termit mision dhe vizion. Nëse "misioni vjen nga koka, vizioni vjen nga zemra". Një vizion është një fantazi e krijuar në mënyrë të vetëdijshme se si e imagjinojmë organizatën ideale. Krijimi i një vizioni fillon me ëndërrimin. Çdo individ ka vizionin e vet për të ardhmen e organizatës, kështu që lind pyetja: Si kalojmë nga ëndrrat/vizionet individuale në një vizion të përbashkët? Është një proces afatgjatë dhe kompleks i bashkëveprimit intensiv të të gjithëve në organizatë/shkollë. Kjo është arsyeja pse vizioni është shumëdimensional. Por, kur të gjitha "dimensionet" bashkohen në një tërësi, vizioni bëhet përgjegjësi e të gjithëve në mënyrë të barabartë. Atëherë nuk ka më "im", "yti" por një vizion "i përbashkët". Vetë procesi i transformimit nga vizioni individual në atë të përbashkët karakterizohet nga tensioni krijues. Por, nga ana tjetër, pa një vizion nuk mund të arrijmë tension krijues në organizatë, megjithëse nuk është i mjaftueshëm në vetvete.

DEKLARATA E VIZIONIT. Një deklaratë vizioni është në fakt një emër tjetër për "parimet udhëzuese" ose "vlerat thelbësore". Ajo duhet të tregojë qartë: *Për çfarë përpiqet shkolla? Çfarë dëshiron të arrijë?* Deklarata e vizionit duhet të jetë autentike, d.m.th. duhet të vijë nga vetë shkolla dhe të jetë e dallueshme për veçantinë dhe origjinalitetin e saj. Ajo është forca që e çon shkollën përpara.

Në një vizion duhet të punohet derisa të gjithë në organizatë të bien dakord me të. Është një dokument i gjallë mbi të cilin duhet të punohet vazhdimisht për të ruajtur jetën e tij. Në këtë, udhëheqësi i organizatës edukativo-arsimore ka pjesën më të madhe, i cili duhet të aplikojë strategji dhe metoda të ndryshme për ta arritur këtë. Është e nevojshme të kontrollohet çdo vit nëse jemi në rrugën e duhur për arritjen e vizionit. Duhet theksuar edhe ndryshimi midis një slogani dhe një vizioni. Një slogan përmban fjalë universale, ndërsa një vizion përmban fjalë që kanë kuptim në kontekstin në të cilin diskutohet dhe të gjithë kanë një ide të qartë për kuptimin e fjalëve.

2.1. Koncepti dhe kuptimi i misionit

Nëse vizioni kërkon t'i përgjigjet pyetjes: Ku duam të jemi?, misioni i përgjigjet pyetjes: Ku jemi? Misioni u jep përgjigje pyetjeve të mëposhtme: Cili është qëllimi i ekzistencës së organizatës? Cili është përfitimi i ekzistencës së saj? Çfarë e bën atë unike? Çfarë përfaqëson? Çfarë arrin? Një mision është një deklaratë e qëllimit të organizatës (arsyeja e ekzistencës së saj) dhe vlerave të saj.

Deklarata e misionit duhet të **theksojë rezultatet dhe pritjet në vend të metodave**. Në fakt, përshkruani se çfarë ndryshimesh do të ndodhin si rezultat i punës së organizatës. *Për shembull: Organizata jonë ofron përmirësim të jetës, në vend të: Organizata jonë ofron shërbime konsulence.*

Misioni i organizatës edukativo-arsimore duhet të integrojë: mundësi të barabarta për të gjithë, zgjerimin e aksesit dhe mundësive, efektivitetin maksimal në zbatimin e programit shkollor, lidhjet me organizatat e tjera edukativo-arsimore, lidhjet me subjektet e biznesit, përfitimet nga aktivitetet jashtëshkollore, kushtet moderne të punës, një klimë të shëndetshme shkollore, fleksibilitetin.

Qëllimi përfundimtar është të zhvillohet një mision i fokusuar në të nxënë, përkatësisht në faktorët kryesorë që ndikojnë në ofrimin e arsimit me cilësi të lartë. Por ai mund të përqendrohet edhe në krijimin e një mjedisi profesional që mbështet kolegjalitetin, zhvillimin profesional, rëndësinë e të kuptuarit dhe respektimit të diversitetit nga njëra anë dhe barazinë nga ana tjetër (Shtojca 2.3.).

Krijimi i tij kërkon përfshirjen e një ekipi që do të arrijë një konsensus mbi përgjigjet e pyetjeve kryesore që ishin pika fillestare për zhvillimin e misionit. Pasi të jetë hartuar një version draft i misionit, ai duhet të qarkullohet disa herë dhe të diskutohet nga punonjësit dhe menaxhmenti, si dhe palët e

interesuara. Ndonjëherë është mirë të kërkohej një mendim i jashtëm nga dikush që nuk është i njohur me punën e organizatës, për të kontrolluar se sa i qartë dhe i kuptueshëm është misioni.

Nga misioni i përcaktuar duhet të dalë një deklaratë përkatëse për misionin, si një dokument veçanërisht i rëndësishëm për punën e institucionit. Deklarata e misionit duhet të jetë e thjeshtë, e qartë dhe direktive, të mbartë një mesazh të fortë dhe të jetë promovuese, me përmbajtje të menduar mirë, të organizuar dhe të plotë.

2.1. Roli i drejtorit në krijimin e një vizioni dhe misioni të përbashkët

Drejtori është përgjegjës për udhëheqjen e procesit të formësimit të vizionit të organizatës arsimore. Ai duhet të dijë se secili ka të drejtë në vizionin e tij për organizatën dhe se duhet të mundësojë zhvillimin e potencialit të të gjithë punonjësve. Prandaj, është veçanërisht e rëndësishme që ai të komunikojë me ta, të dijë se si punojnë (mësojnë), të dijë problemet me të cilat hasin në vendin e punës, të dijë idetë e tyre për punën e organizatës në të ardhmen. Të ketë një aftësi që bazohet në ekspertizën dhe njohuritë e tij, në përvojën e tij të mëparshme, por edhe në intuitën e tij. Detyra e drejtorit është të lidhë të gjitha mendimet dhe idetë individuale dhe të mundësojë përkthimin e tyre në një tërësi/vizion me të cilin identifikohet secili. Formësimi i vizionit të një OEA-je është një proces dinamik dhe interaktiv, në të cilin të gjithë do të ndihen të lirë të shprehin pikëpamjet e tyre dhe nuk do të kenë frikë nga kritikata. Të gjithëve duhet t'u lejohej të marrin pjesë në formësimin e drejtimit në të cilin do të shkojë dhe në vendimmarrjen për ndryshimet që duhen bërë për të arritur atje. Vetëm duke siguruar një klimë besimi dhe respekti mund të përcaktohet një vizion efektiv i organizatës. Nuk duhet të kemi frikë nga shfaqja e konflikteve dhe keqkuptimeve. Ato janë të pashmangshme dhe duhet të jenë aty sepse kontribuojnë në zhvillimin e strategjive pozitive në procesin e formësimit të vizionit. Nëse OEA -ja nuk ka një vizion, udhëheqja mund të gjendet në një situatë të marrjes rutinore të vendimeve, distancimit nga funksionimi dhe zhvillimi i OEA -së, sjelljes burokratike me punonjësit dhe palët e tjera të interesuara, frikës nga dështimet dhe marrjes së vendimeve të gabuara.

Para se të krijoni një vizion dhe mision të përbashkët, vlerësoni organizatën tuaj arsimore (shotojca 2.4.).

2.1. Planifikim i suksesshëm në organizatën edukativo-arsimore

Për fjalën planifikim ekzistojnë interpretime të ndryshme: planifikimi është një kombinim i arsyeshëm i asaj që dëshirohet me atë që do të ndodhë; planifikimi është një proces me anë të të cilit një sistem i përshtat burimet e tij ndaj ndryshimeve në kushtet e jashtme dhe të brendshme; planifikimi është një proces mendimi dhe aktivitet i vetëdijshëm, i bazuar në një bazë shkencore, një aktivitet për kërkimin dhe zgjedhjen e qëllimeve të dëshiruara dhe të arritshme në të ardhmen, si dhe një mënyrë (masa, mjete dhe veprime) me anë të së cilës mund të sigurohet arritja e qëllimeve. Planifikimi është vendosja për rrugën më optimale dhe në të njëjtën kohë realiste drejt qëllimit.

Gjatë planifikimit në organizatën edukativo-arsimore, shfaqen pengesa të caktuara që ndikojnë në cilësinë e planifikimit:

- mosnjohja e situatës;
- qëllime të paqarta;
- imperializmi i profesioneve;
- klima në organizatë;
- problemet e komunikimit;
- kultura organizative;
- njohuri të pamjaftueshme për menaxhimin e ndryshimeve;
- mangësi në planifikimin në nivel sistematik.

Hapat që çojnë në planifikim të suksesshëm në organizatën edukativo-arsimore janë si më poshtë:

- të merren parasysh kushtet në të cilat do të realizohet plani shkollor dhe të diagnostikohen realisht mundësitë e zhvillimit të tij (cilat janë qëllimet e politikës arsimore, cilat janë mjetet në dispozicion dhe cilat janë dobësitë kërcënuese);
- të vendosen objektiva (ku duam të arrijmë duke përmirësuar punën e shkollës, çfarë duam të arrijmë dhe kur);
- të identifikohen alternativat (cilat alternativa janë të mundshme dhe cilat janë më premtueset);
- të zgjidhen alternativa që korrespondojnë me qëllimet e përcaktuara të shkollës (cilat zgjidhje janë më të mirat për ne);
- të zhvillohen plane për segmente të veçanta të aktivitetit të shkollës (plan për pajisjen e mësimdhënies, plan për aktivitete jashtëmësimore, plan për bashkëpunim me prindërit, plan për punë në orientimin profesional, etj.);
- të përcaktohen kostot e realizimit të planeve (çdo gjë e planifikuar duhet të shprehet në terma financiarë).

Gjatë procesit të planifikimit, ne duhet të udhëhiqemi edhe nga disa parime: realiteti, moderniteti, konkretizimi, racionalizimi, selektiviteti dhe integriteti.

Procesi i planifikimit përbëhet nga funksione të caktuara që i referohen informacioneve që mund të përdoren për një planifikim më të mirë, por pasi procesi të ketë përfunduar, dhe informacionet në lidhje me strukturën e aktiviteteve të planifikuara, burimet, vendndodhjen e përgjegjësisë, kohën e realizimit, kostot, etj. (funksioni i informacionit); rregullimi i kushteve dhe marrëdhënieve të caktuara në të gjitha segmentet e organizatës (funksioni rregullator); parashikimet e ngjarjeve të caktuara që mund të ndodhin në të ardhmen në organizatë, në vend dhe më gjerë (funksioni i parashikimit).

Ndaj procesit të planifikimit ndikojnë disa faktorë: madhësia e shkollës, struktura organizative e shkollës, drejtori me karakteristikat dhe punën e tij ose të saj, klima dhe kultura e shkollës, programet e paracaktuara, mjetet në dispozicion dhe kërkesat ligjore.

Planifikimi është një funksion menaxherial që, bazuar në një analizë të rezultateve të arritura në një periudhë të kaluar (shkalla e realizimit të misionit), parashikon të ardhmen (krijon një vizion) dhe merr vendime në lidhje me qëllimet që duhen arritur. Me anë të planifikimit vendosen themelet për organizimin e punës së shkollës, përcaktohet politika e saj shkollore, zgjedhen përmbajtjet, përcaktohen metodat dhe procedurat e nevojshme, standardet e kërkuara për cilësinë e punës dhe strategjitë për realizimin e personelit të nevojshëm, potencialeve materiale dhe financiare, si dhe përcakton afatet kohore.

Hierarkia në procesin e planifikimit lind nga përcaktimi i qëllimeve në kohë (afatshkurtra dhe afatgjata). Të gjitha funksionet dhe aktivitetet e planifikuara në procesin e planifikimit duhet të jenë të kufizuara në kohë.

Përpara se të fillojë faza e planifikimit, duhet të kryhet një analizë adekuate e situatës. Një analizë e situatës kryhet për të na treguar marrëdhënien midis situatës aktuale dhe asaj të dëshiruar. Analiza përcakton pikat e forta dhe burimet që organizata edukativo-arsimore ka ose ka nevojë për të kapërcyer diferencat midis situatës aktuale dhe asaj të dëshiruar (të ardhshme).

Një nga teknikat që mund të përdoret është e ashtuquajtura analizë SWOT. Emri i saj është një akronim për Pikat e Forta (Strengt), Dobësitë (Weaknesses), Mundësitë (Opportunities) dhe Kërcënimet (Threats). Me anë të analizës SWOT mbulohen faktorët intern dhe ekstern të funksionimit të shkollave (Shtojca 2.5).

Përparësitë (pikat e forta) të shkollave janë të gjithë ata faktorë të brendshëm që i mundësojnë ato të veprojnë me sukses. Ato përmbajnë aftësinë potenciale për të arritur në mënyrë efektive qëllimet e përcaktuara. *Dobësitë* janë karakteristika të shkollave që ndikojnë negativisht në operacionet e tyre dhe i pengojnë ato të vendosin në mënyrë konkurruese ofertën e tyre arsimore në tregun arsimor. *Mundësitë* janë të gjithë faktorë të një natyre ekonomike, juridike-politike, tekniko-teknologjike, kulturore dhe mjedisore që kanë një ndikim të mundshëm pozitiv në shkolla. *Kërcënimet* janë ato ndikime nga mjedisi i jashtëm që reflektojnë negativisht në pozicionimin e suksesshëm të shkollës në tregun arsimor, d.m.th. zvogëlojnë konkurrueshmërinë e saj.

Bazuar në analizën e kryer të cilësisë, drejtorët miratojnë një strategji që do të shfrytëzojë maksimalisht trendet në mjedisin e jashtëm dhe aftësitë e brendshme të shkollës me qëllim që të

zvogëlojë ose, ndoshta, të eliminojë dobësitë/mangësitë e jashtme dhe të brendshme, me qëllim pozicionimin me sukses në tregun arsimor (Shtojca 2.6.).

Sipas Fiedler (1998), planifikimi strategjik është afatgjatë dhe fillon nga kërkesat e vizionit dhe misionit që përcaktojnë përmbajtjen e qëllimeve strategjike. Ai, duke drejtuar, ndikon në të gjitha nivelet e mbetura të planifikimit në shkollë, përcakton përparësinë në formulimin dhe zbatimin e politikës së brendshme të shkollës. Për këtë planifikim, më përgjegjës është drejtori i shkollës. Nga planifikimi strategjik rezulton një qëllim strategjik, i cili është "një qëllim i përgjithshëm i shprehur qartë i organizatës/shkollës, i cili e çon atë përpara dhe është i fokusuar në arritjen e qëllimit, i qëndrueshëm në kohë dhe që synon motivimin e punonjësve (Hamel dhe Prahalad, 1990).

Ai përqendrohet në ndërtimin e kapaciteteve në fushat kryesore të aktivitetit shkollor, pa presionin për të bërë plane të detajuara që shpejt bëhen të vjetruara në rrethana të trazuara. Ndërtimi i kapaciteteve bazohet në njohuri dhe kuptim të përforcuar se si të bëhet diçka në një nivel më të lartë, por edhe çfarë të bëhet. Është i orientuar drejt së ardhmes, por jo abstrakt, por konkret, i lidhur me fëmijën - nxënësin (Dejvis, 1999).

Planifikimi i zhvillimit të shkollës është një proces i organizuar, i sistematizuar, i vazhdueshëm, krijues dhe i institucionalizuar që bazohet në kërkime, analiza dhe zbulime të vazhdueshme të nevojave të vetë shkollës, si dhe në hartimin e mënyrës se si do të përmbushen këto nevoja.⁶

Elementet e planit të zhvillimit, pra renditja e hapave që duhen ndërmarrë, janë si më poshtë (Shtojca 2.7.):

- zbulohen problemet/fushat e ndryshimit;
- caktohen objektivat e zhvillimit (çfarë po ndryshon?);
- specifikohen detyrat (si do të ndryshojë?);
- përcaktohen aktivitetet që duhen ndërmarrë;
- përcaktohen bartësit e aktiviteteve;
- caktohen afatet për zbatimin e tyre;
- së fundmi, bëhet një vlerësim, pra vlerësimi i punës së bërë dhe, bazuar në atë që është (nuk) arritur, përsëritet procesi.

Drejtori është ai që shqyrton planet e aktiveve (shtojca 2.8.) dhe kërkon që të ketë një korrelacion të caktuar të aktiviteteve të planifikuara të aktiveve, dhe më pas përpiket t'i integrojë ato në një tërësi të vetme.

Gjithashtu, drejtori merr pjesë aktive në krijimin e programit vjetor të punës së organizatës arsimore, si dhe në përgatitjen e programit të punës së drejtorit.

2.1. Koncepti dhe fazat e vendimmarrjes

Vendimmarrja është një proces i pranishëm çdo ditë në jetën tonë private dhe profesionale. Sa herë që përballemi me dilema, probleme, alternativa, konflikte, sfida që na detyrojnë të bëjmë një zgjedhje, duhet të vlerësojmë se cili është vendimi i duhur. Vendimmarrja është një proces "i detyrueshëm" që aktivizon intelektin, emocionet, aftësitë dhe sigurisht intuitën tonë.

Vendimmarrja zhvillohet në kushte të:

- sigurisë, kur kushtet janë të njohura dhe është e lehtë të parashikohet vendimi;
- pasigurisë, kur ka fakte të panjohura dhe marrja e një vendimi është shumë më e vështirë; dhe
- riskut, kur disa nga rrethanat janë të njohura dhe disa janë të panjohura, dhe atëherë marrja e një vendimi bazohet në intuitë dhe përvojë.

Problemet ekzistojnë pavarësisht nga drejtori dhe nga vetëdija e tij për to. Është veçanërisht e rëndësishme që ai t'i shohë ato në mënyrë të pavarur në kohë, përndryshe ato do t'i sillen në vëmendje nga punonjësit. Vendimet nuk lidhen gjithmonë me zgjidhjen e problemeve. Ndonjëherë, ato merren për të arritur një qëllim që është perceptuar më parë.

Procesi i vendimmarrjes kalon nëpër fazat e mëposhtme:

⁶ Петковски К., Алексова М., (2004): Водење на динамично училиште, Биро за развој на образование, Скопје, стр.78

- **Përcaktimi dhe analizimi i problemit.** Me shfaqjen e problemit, lind nevoja për të marrë një vendim të përshtatshëm për zgjidhjen e problemit. Identifikimi i problemit dhe përkufizimi i tij i saktë nuk është aspak i lehtë. Sipas Kralev, problemi identifikohet në bazë të simptomave, treguesve që tregojnë devijime në funksionimin e organizatës. Më pas vjen analiza e problemit, d.m.th. ndarja e problemit në disa segmente nga të cilat do të nxjerrim të dhëna që më vonë do t'i përdorim si informacione për marrjen e një vendimi cilësor. Informacionet janë të nevojshme, por nuk mund t'i kemi gjithmonë të gjitha ose pjesën më të madhe të tyre në dispozicion. Ose nuk ka kohë të mjaftueshme, ose janë të padisponueshme, ose janë të shtrenjta etj.

Mungesa e informacionit vë në pikëpyetje cilësinë e vendimit.

- **Formimi i zgjidhjeve alternative.** Në këtë fazë, merren në konsideratë të gjitha mundësitë që i ofrohen drejtorit. Edhe opsioni i mosbërjes asgjëje është gjithashtu një nga zgjidhjet. Një nga zgjidhjet është shtyrja e vendimmarrjes nëse kushtet për vendimmarrje pritet të përmirësohen në periudhën e ardhshme ("le të kalojë nata dhe do të vendosim nesër"/"mëngjesi është më i mençur se mbrëmja"). Në kushte të qeta, ka më pak të ngjarë të merret një vendim i nxituar dhe i gabuar. Gjatë përcaktimit të zgjidhjeve alternative, drejtori duhet të shmangë mundësitë e dyfishta/të kundërta që janë alternativa ekstreme (e zezë ose e bardhë; zgjedhja e dy të këqijave; merre ose lëre), por të ofrojë një gamë alternativash që janë midis këtyre dy ekstremeve.

- **Vlerësimi i mundësive alternative.** Hapi tjetër është vlerësimi i tyre për të përcaktuar se cili prej tyre do të kontribuojë më së miri në zgjidhjen e problemit/arritjen e qëllimit. Edhe pse kjo fazë ka edhe një dozë subjektiviteti, duhet të kihet parasysh: matshmëria e faktorëve sasiore shprehet përmes treguesve të shumtë; faktorët cilësorë (marrëdhëniet ndërnjerëzore, kultura organizative, trendet ndërkombëtare, ndryshimet teknologjike, kultura politike, etj.) nuk mund të maten numerikisht. Për të vlerësuar dhe krahasuar faktorët cilësorë dhe për të marrë një vendim, drejtori duhet së pari t'i njohë këta faktorë, dhe më pas të përcaktojë nëse ata janë të ndjeshëm ndaj ndonjë matjeje sasiore. Nëse nuk janë të matshëm, atëherë duhet të mësohet më shumë rreth këtyre faktorëve, të renditen sipas rëndësisë së tyre, krahasuar me ndikimin e tyre në rezultat, dhe vetëm atëherë të merret një vendim bazuar në fakte.

- **Zgjedhja e zgjidhjes - vendimi.** "Nëse vendimi mund ta bëjë organizatën efektive dhe efikase në afat të shkurtër dhe të gjatë, atëherë ai vendim është i mirë." Kur zgjidhet një nga zgjidhjet e mundshme, në atë moment, ajo bëhet vendim. "Duke zgjedhur zgjidhjen më të mirë dhe duke e promovuar atë si vendim, procesi i vendimmarrjes përfundon. Zgjidhja e zgjedhur quhet edhe zgjidhja optimale. Por, që të quhet e tillë, duhet të përcaktohen kriteret për optimalitetin (rreziku, ekonomia, ritmi, njerëzit), kushtet dhe kufizimet".⁷

- **Zbatimi i vendimit.** Pasi të përfundojë procesi i vendimmarrjes, mbetet zbatimi i vendimit në praktikë. Nëse nuk zbatohet, atëherë koha, paratë dhe energjia janë shpenzuar kot për miratimin e tij. Shumë shpesh, vendimet e marra mbeten "vetëm në letër" dhe zbatimi i tyre mungon. Për të marrë një vendim të mirë, drejtori duhet të sillet në mënyrë demokratike. "Pasi të merret vendimi, duhet të bëhesh diktator, që do të thotë se duhet të bëhesh i përkushtuar ndaj vendimit, me një vullnet të fortë për ta zbatuar atë." Sipas Kralev, "demokracia në vendimmarrje dhe diktatura në zbatimin e saj quhet 'demokratë'. Në praktikë, mund të hasësh drejtore që janë diktatorë në vendimmarrje dhe demokratë në zbatimin e tyre".⁸

- **Kontrolli dhe vlerësimi i vendimit.** Meqenëse vendimmarrja është një proces që mund të përsëritet dhe përmirësohet, është e nevojshme të kontrollohet dhe vlerësohet vendimi i zbatuar. Kjo na lejon të shohim se çfarë lëshimesh dhe gabimesh kanë ndodhur në procesin e vendimmarrjes, dhe nëse dhe si mund të eliminohen ato kur merret në konsideratë situata e krijuar rishtazi.

2.1. Koncepti dhe llojet e vendimeve

Vendimet janë mekanizma përmes të cilëve realizohen qëllimet. Marrja e vendimeve është një nga instrumentet më të rëndësishme menaxheriale me të cilin ne zgjedhim me vetëdije atë që i shërben qëllimit tonë midis alternativave të ndryshme. "Është e nevojshme vetëm kur nuk mund ta arrijmë

⁷ Кралеv, Т., (2001): Основи на менаџментот, ЦИМ, Скопје,

⁸ Исто, стр. 44

qëllimin duke mos bërë asgjë. Domethënë, një nga vendimet e mundshme është të mos bëjmë asgjë.” (Drucker, 1992)

Sipas Tavçar (2002), ato mund të jenë rutinë, analitike dhe intuitive. Ai tërheq një paralele me vendimet ideale, realiste dhe të kënaqshme. Vendimet rutinë merren sipas rregullave të caktuara, vendimet analitike sipas koncepteve, metodave dhe modeleve të caktuara, ndërsa vendimet intuitive bazohen në frymëzim, ndjenjë dhe kreativitet.

Përparësitë e *vendimmarrjes rutinë* janë shpejtësia me të cilën merren vendimet, thjeshtësia, sepse ndiqen rregullat e përcaktuara, të detyrueshme, të paqarta dhe me rrezik të ulët. Vendimmarrja rutinë mund të jetë edhe e dëmshme në situata të caktuara dhe më shpesh është burokratike.

Vendimmarrja analitike ka avantazhin e vlefshmërisë së vendimit, inkurajon ekspertizën, përshtatet me çështjen për të cilën kërkohet një zgjidhje dhe zvogëlon rrezikun e pasojave të vendimit të marrë. Një disavantazh i këtij koncepti është pamjaftueshmëria e tij në çështjet që nuk janë përcaktuar dhe këtu vendimmarrja analitike mund të çojë në drejtimin e gabuar. Ajo gjithashtu nënkupton besim të verbër në profesion.

Avantazhi i *vendimmarrjes intuitive* është respekti për vlerat dhe kulturën. Mund të jetë i shpejtë, inovativ dhe krijues. Është rezultat i përvojave dhe gjithçkaje që mësohet gjatë gjithë jetës. Disavantazhi i kësaj vendimmarrjeje është se mund të jetë i papërgjegjshëm dhe vullnetar. Duke vepruar kështu, vendimmarrësi rrezikon reputacionin e tij. Është e rrezikshme për organizatën për shkak të shkallës së lartë të paparashikueshmërisë dhe rastësisë.

Një ndarje tjetër e vendimeve është në *të programuara* (që përfshijnë situata që ndodhin shpesh, në të cilat mund të zhvillohen dhe zbatohen rregulla vendimmarrjeje) dhe të *paprogramuara* (unike - të njëhershme, të përcaktuara në mënyrë të pasaktë, kryesisht të pastrukturuara, zakonisht kanë pasoja të rëndësishme, pasiguri të lartë, vendimet janë komplekse, nuk ka rregulla rutinë për zgjidhjen e problemit).

2.1. Roli i drejtorit të shkollës në procesin e vendimmarrjes

“Gjatë definimit të asaj se çfarë duhet të vendoset, drejtori përcakton përparësinë e situatës ose problemit që duhet të vendoset. Hapi tjetër është që ai të kuptojë situatën/problemin që po zgjidhet. Duke vepruar kështu, ai bën një zgjedhje për mënyrën se si do të merret vendimi, duke marrë parasysh të gjithë faktorët e vendimmarrjes. Pastaj, ai analizon faktet dhe opsionet e mundshme. Më pas është përcaktimi i rrjedhës së aktivitetëve. Pastaj, ai menaxhon procesin e vendimmarrjes, monitoron zbatimin e vendimit dhe vlerëson procesin dhe efektet e vendimit dhe zbatimin e tij.”⁹

Shumë shpesh, menaxherët nuk mund të vendosin se kur dhe në çfarë mase t’i përfshijnë punonjësit në zgjidhjen e një problemi të caktuar. Në varësi të natyrës së vendimit, atyre u janë në dispozicion metodat e mëposhtme të vendimmarrjes:

- ✓ Vetë e zgjidhin problemin dhe marrin një vendim bazuar në informacionin që kanë në atë kohë;
- ✓ Mbledh të gjithë informacionin e nevojshëm nga punonjësit, dhe më pas vendos vetë për zgjidhjen e problemit. Ai i informon ata ose nuk i informon se me çfarë qëllimi i ka mbledhur informacionet dhe cili është problemi. Pra, punonjësit nuk kanë asnjë rol në vendimmarrje. Ekziston rreziku nëse njerëzit që morën pjesë në diskutim me sugjerimet e tyre zhgënjehen kur asnjë nga idetë e tyre nuk merret parasysh në vendimin përfundimtar.
- ✓ Drejtori diskuton problemin me individë të përzgjedhur, mbledh idetë dhe sugjerimet e tyre dhe më pas nuk i mbledh ato si grup. Bazuar në idetë dhe sugjerimet e mbledhura, ai vendos i vetëm. Duke vepruar kështu, vendimi mund të shihet se ka ndikimin e ideve dhe sugjerimeve të dhëna nga punonjësit ose jo.
- ✓ Drejtori ua paraqet problemin punonjësve, në një takim të përbashkët ku mbledh sugjerimet dhe idetë e tyre. Ai merr vendimin i vetëm, dhe vendimi mund të pasqyrojë ose jo ndikimin e ideve dhe sugjerimeve të dhëna nga punonjësit.
- ✓ Drejtori ua paraqet problemin punonjësve në një takim të përbashkët ku mbledh sugjerimet dhe idetë e tyre. “Shumica e votave” vendos. Kjo metodë e mbivotimit rekomandohet vetëm për

⁹ Roncelli-Vauppot, S., (1997): Nacrtovanje in odlocanje, Sola za ravnatelj, Brdo pri Kranju

vendime “më të vogla”, ndërsa me ato më të rëndësishme lind problemi sepse krijohet kundërshtim i fortë..

✓ Drejtori ia paraqet problemin grupit, i cili, përveç tij, përfshin edhe punonjësit. Ai mbledh dhe vlerëson alternativat e ndryshme së bashku dhe përpaket të arrijë një marrëveshje (konsensus) mbi zgjidhjen. Ai kryen rolin e tij si menaxher i cili koordinon diskutimin dhe siguron që biseda të mos devijojë nga drejtimi i duhur dhe të merren në konsideratë të gjitha aspektet kritike të problemit. Ai merr pjesë me idetë e tij, por nuk i imponon ato, por është i gatshëm të pranojë dhe zbatojë çdo zgjidhje të mbështetur nga grupi në tërësi.

Teoria dhe praktika njohin disa stile të vendimmarrjes:

Në stilin direktiv, drejtori thotë se çfarë do të bëhet. Ato dallohen:

- stili autokratik – drejtori nuk jep shpjegim kur jep urdhra, dhe
- stili dashamirës autokratik – ai jep sqarime me urdhër.

Në stilet interaktive, drejtori kërkon mendimin e vartësve para se të marrë një vendim. Ekzistojnë:

- stili konsultativ – drejtori kërkon një mendim mbi një plan të mundshëm veprimi dhe më pas merr një vendim, dhe
- stili pjesëmarrës – drejtori i kërkon grupit mendime për të formuluar plane dhe më pas drejtori merr një vendim.

Në stilet jo-direktive, drejtori u lejon vartësve të vendosin se çfarë do të bëhet me ose pa ndikimin e tij. Këtu dallohen:

- stili i konsensusit – grupi vendos se çfarë të bëjë dhe drejtori merr pjesë me anëtarët e tjerë të grupit dhe
- stili laissez-faire – drejtori paraqet problemin dhe më pas ua lë anëtarëve të grupit të vendosin se çfarë duhet të bëhet.

Sipas Fiedler (2002), është e rëndësishme të përfshihen punonjësit në procesin e vendimmarrjes. Përfshirja e tyre ka përparësitë e mëposhtme:

- një perspektivë më e gjerë;
- mund të vlerësohen më shumë alternativa;
- zvogëlohet pasiguria në lidhje me alternativat;
- ofrohet mbështetje për vendimin nga anëtarët;
- përmirësohet motivimi dhe angazhimi i atyre që janë të përfshirë;
- përmirësohet cilësia e vendimit.

Por ka edhe disavantazhe të caktuara:

- ngadalësi në vendimmarrje;
- u merr kohën punonjësve;
- joekonomike për vendime të programuara
- vendimet janë të paparashikueshme;
- vendimet nuk janë konsistente;
- vendndodhja e përgjegjësisë nuk është e qartë;
- mund të interpretohet si një dobësi e menaxherit;
- vendimet e kompromisit mund të mos kënaqin askënd;
- mendim në grup.

Në vendimmarrjen pjesëmarrëse (participative), vendimet mund të merren me votim ose me konsensus. Karakteristikat e votimit janë: merr parasysh dy mendime, diskutimi ndan grupin, polarizon shumicën dhe pakicën, është më i shpejtë, por implementimi është më i ngadaltë. Karakteristikat e konsensusit janë: merr parasysh një numër më të madh mendimesh, diskutimi bashkon grupin, mendimi i të gjithëve dëgjohet dhe pranohet, është më i ngadaltë, por implementimi është më i shpejtë.

Mbani mend: Çfarë kontribuon në zhvillimin e aftësive të vendimmarrjes? (shtojca 2.9 dhe shtojca 2.10).

- ❖ Njihni veten dhe aftësitë tuaja.
- ❖ Pranoni vetëm ato gjëra që mund të bëni.
- ❖ Kërkoni mbështetje nga njerëz kompetentë.

- ❖ Përmirësoni aftësitë tuaja.
- ❖ Ndani planin me kolegët tuaj.

Shtojca 2.1. Identifikimi i vlerave thelbësore¹⁰

Unë besoj se ...

Grupi I

Një shkollë e mirë është ajo që _____

Grupi II

Mësimdhënia cilësore është ajo që përfshin _____

Grupi III

Një drejtor i mirë është ai që _____

Grupi IV

Një nxënës i suksesshëm është në gjendje të _____

Shtojca 2.2. Pritje të ndryshme nga shkolla

Kush është i interesuar për shkollën dhe cilat janë pritjet e tij?

KUSH	CILAT JANË PRITJET?

¹⁰ www.mdk12.org.:Creating school vision-Leading your school through a school improvement process

Shtojca 2.3. Pozicionimi në tregun arsimor

(Pjesë nga libri i K. Goçevit – Zbatimi i konceptit të marketingut në shkolla, “Sofje”, Shkup, 2004)

Inkuadrimi i metodave të menaxhimit dhe marketingut në institucionet arsimore është kërkesë e botës moderne, e cila u imponon këtyre institucioneve sukses në treg, operacione ekonomike dhe efektive.

Misioni i një shkolle të mesme profesionale përbëhet nga drejtimet e mëposhtme:

- të bëhet lider në profesionin e saj dhe

- të etablohet si organizata edukativo-arsimore më e fortë dhe më e respektueshme në qytet dhe në republikë.

Misioni do të arrihej duke arritur qëllimet e mëposhtme:

- arritjen e cilësisë së lartë me mësimdhënësit më të mirë;

- sigurimin e kushteve më të mira për zhvillimin e mësimdhënies, mësimdhënies praktike dhe praktikës;

- vendosjen e shkollës mbi bazën e një organizate biznesi shumë profesionale;

- punësimin e menaxhmentit më profesional dhe maksimizimin e potencialit të shkollës;

- sigurimin e fondeve të nevojshme me mbështetjen e marketingut, promovimit dhe sponsorizimeve profesionale;

- arritjen e bashkëpunimit afatgjatë me shkolla të respektueshme në vend dhe jashtë vendit me qëllim përmirësimin e procesit edukativo-arsimor;

përmirësimin e infrastrukturës dhe dizajnit të saj me qëllim rritjen e

cilësisë së procesit edukativo-arsimor në tërësi.

Shtojca 2.4. Vlerësoni organizatën tuaj edukativo-arsimore përpara se të krijoni një vizion dhe mision të përbashkët

1. A është i mirë komunikimi midis punonjësve në organizatën tuaj? A ndani shqetësime, a ka një klimë bashkëpunimi?

0 ←————→ 10

2. A keni besim të ndërsjellë të mjaftueshëm për të vepruar si ekip? A ekziston një klimë pune në grup që mund të kontribuojë në arritjen e një vizioni dhe misioni të përbashkët??

0 ←————→ 10

3. A ka aktivitete dhe besime të përbashkëta në organizatë që do të shpreheshin përmes vlerave në vizionin dhe misionin tuaj?

0 ←————→ 10

4. A ka ekipi i menaxhimit të shkollës një stil menaxhimi dhe udhëheqjeje që mund të identifikohet me vizionin dhe misionin e përbashkët të organizatës suaj?

0 ←————→ 10

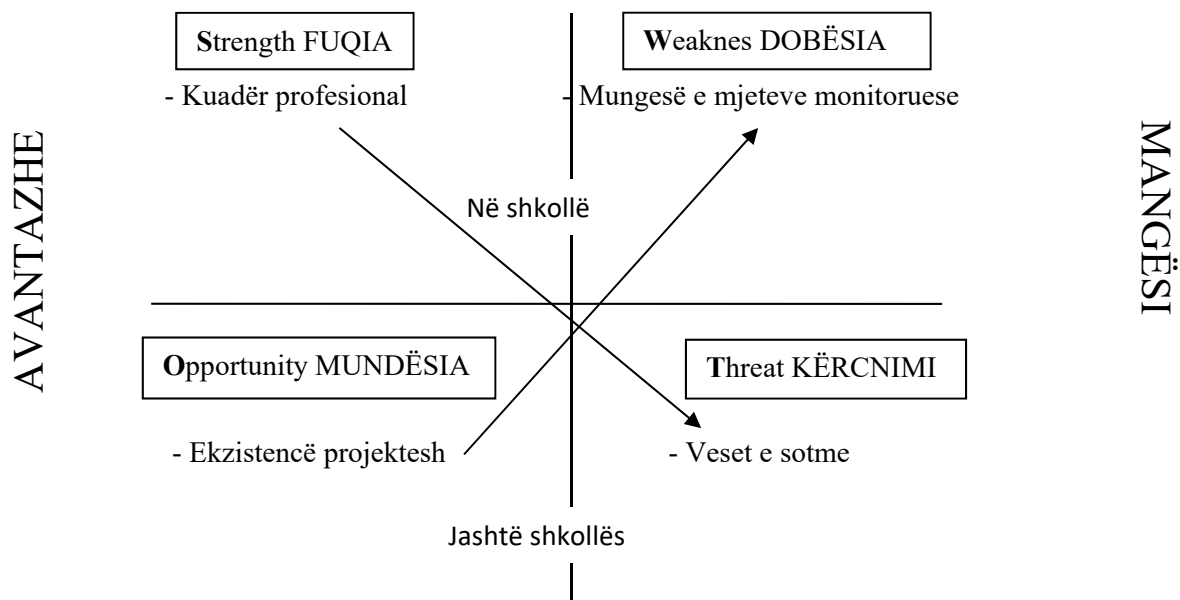
5. Si individ, a keni aftësitë dhe stilin e nevojshëm për të kontribuar plotësisht në realizimin e vizionit dhe misionit të organizatës suaj?

0 ←————→ 10

6. A besoni se jeni i aftë, se keni integritetin për të arritur atë në të cilën besoni?

0 ←————→ 10

Shtojca 2.5. SWOT-analiza



Shtojca 2.6. Analiza e faktorëve të mjedisit të jashtëm dhe të brendshëm

(Fragmente nga libri i K. Goçevit – Zbatimi i konceptit të marketingut në shkolla, “Sofje”, Shkup, 2004)

Shumë shkolla të mesme profesionale përballen me probleme të ngjashme: humbasin nxënës, fondet që marrin nga ministria përkatëse janë të pamjaftueshme, programe dhe plane të vjetruara, etj.

Për të përcaktuar saktë politikën e biznesit dhe për të drejtuar saktë aktivitetet e biznesit drejt reduktimit ose eliminimit të problemeve, drejtori duhet të ketë një filozofi të qartë menaxhimi dhe një politikë specifike arsimore, koherenca e së cilës duhet të jetë e dukshme në:

- qëndrimi ndaj arsimit;
- qëndrimi i shkollës ndaj nxënësve të mundshëm të klasës së tetë;
- qëndrimi ndaj komunitetit lokal;
- qëndrimi ndaj qeverisë shtetërore, lokale ose rajonale;
- marrëdhëniet e ndërsjella të punonjësve;
- marrëdhënia midis shkollës dhe bashkëpunëtorëve të tjerë të përkohshëm ose të përhershëm.

Gjatë përcaktimit të politikës së biznesit, është e nevojshme të zbatohen disa nga metodat e analizës strategjike me qëllim përcaktimin e vendit të shkollës në treg dhe zhvillimin e një strategjie konkurrueshmërie. Për shkak të përgjithësisë dhe fleksibilitetit të saj, metoda më e përdorur është analiza SWOT. Fjala SWOT është shkurtime i shkronjave fillestare të katër fjalëve angleze: Strengths (Fuqi), Weaknesses (Dobësi), Opportunities (Mundësi), Threats (Kërcënime). Për të përcaktuar pikat e forta dhe të dobëta të brendshme, si dhe mundësitë dhe kërcënimet që i vijnë shkollës nga mjedisi, është e nevojshme të përcaktohen të gjithë faktorët e tjerë që do të jenë objekt i analizës, të cilët janë faktorët e ndryshëm të jashtëm dhe të brendshëm, si objektivë ashtu edhe subjektivë.

Faktorë të jashtëm:

- mjedisi tradicional arsimor (opinionet publik, niveli arsimor i shumicës së popullsisë, mënyra e jetesës së popullsisë...);
- tregu i arsimit;
- burime të tjera mjedisore.

Faktorët objektivë të brendshëm:

- potenciali teknik;
- potenciali financiar;
- kushtet hapësinore.

Faktorët subjektivë të brendshëm:

- stafi ekzistues (kompetenca, njohuritë dhe aftësitë e tyre profesionale);
- qëndrimet, vlerat dhe opinionet e punonjësve.

Gjatë zhvillimit të qasjes së marketingut, shkolla hulumton tregun për të kuptuar përdoruesit e saj potencialë, si dhe konkurrentët e saj, mbi bazën e të cilave do të ndërtojë strategjinë e saj konkurruese. Kur krahason shkollën me të tjerat në një fushë të caktuar, duhet t'u përgjigjet pyetjeve të mëposhtme:

- ✓ cilën pjesë të tregut arsimor mbulon shkolla në krahasim me të tjerat;
- ✓ çfarë renditjeje mban shkolla në lidhje me:
 - cilësia e procesit edukativo-arsimor;
 - sasia e programeve të ofruara;
 - numri i nxënësve;
 - suksesi i shkollës (çmime, njohje);
 - suksesi financiar;
 - stabiliteti në operacione.

Së fundmi, aktivitetet duhet të monitorohen për të siguruar që shkolla ka funksionuar me sukses dhe në mënyrë efektive.

Shtojca 2.7.: Struktura e planit të zhvillimit



Shtojca 2.8. Shembull i një plani vjetor profesional të aseteve

Qëllimi: Trajnimi i 70% të mësimdhënësve për përdorimin e TIK-ut në mësimdhënie

Aktivitete	Bartësit/Kontribuesit	Korniza kohore	Kriteret e suksesit
Përgatitja e programit; Plani i realizimit; Lista e prioriteteve sipas lëndëve, përkatësisht sipas mësimdhënësve Trajnime (interne/eksterne)	Kryetarë të aktiveve; Mësimdhënës i informatikës; Bashkëpunëtor i jashtëm	Viti shkollor 20../20.. (gjysmëvjetori i parë)	60% e mësimdhënësve të përfshirë aplikojnë TIK-un në mësimdhënie në gjysmëvjetorin e dytë

Shtojca 2.9. Vetëvlerësimi i vendimmarrjes personale

Udhëzime për pjesëmarrësit:

1. Plotësoni pyetësorin e bashkëngjitur.
2. Shikojeni shtojcën e pyetësorit dhe zbuloni se si i merrni vendimet.
3. Mendoni dhe shkruani se çfarë përfundimi keni nxjerrë në lidhje me vendimmarrjen tuaj: avantazhet, disavantazhet dhe përmirësimet e mundshme.

Pyetësor

Lexoni me kujdes pohimet e mëposhtme dhe vendosni se si ato zbatohen për ju. Rrethoni një nga numrat 1-4 që korrespondojnë me sa vijon:

1. kurrë
 2. rrallë
 3. shpesh
 4. gjithmonë
1. Përpara se të vendos të marr një vendim të rëndësishëm, e simuloj atë nëpërmjet një shembulli. 1 2 3 4
 2. Dua të përfshij sa më shumë njerëz të jetë e mundur në procesin e vendimmarrjes. 1 2 3 4
 3. Përpara se të marr një vendim, konsultohem me njerëz që mendoj se mund të më ndihmojnë. 1 2 3 4
 4. Rezultatet e analizës SWOT më ndihmojnë të marr vendime.. 1 2 3 4
 5. Përpara se të vendos, përpiqem të jem realist dhe të shqyrtoj sa më shumë ide të jetë e mundur. 1 2 3 4
 6. I inkurajoj bashkëpunëtorët e mi të mendojnë si grup. 1 2 3 4
 7. Përpara një takimi, unë i shqyrtoj idetë e mia dhe u kërkoj të tjerëve të bëjnë të njëjtën gjë. 1 2 3 4
 8. Kur marr vendime, unë peshoj zgjidhjet alternative kundrejt kritereve objektive. 1 2 3 4
 9. Kur marr vendime, unë respektoj çdo informacion të dobishëm që marr brenda organizatës ose jashtë saj. 1 2 3 4
 10. Mendoj për ndikimin e vendimit dhe reagimet që do të provokojë. 1 2 3 4
 11. Unë mendoj dhe marr në konsideratë të gjitha efektet e mundshme të vendimit. 1 2 3 4
 12. Kur është e mundur, programet e duhura kompjuterike më ndihmojnë të marr vendime. 1 2 3 4
 13. Unë shmang vendimet që mbartin rrezik. 1 2 3 4
 14. Mundohem të parashikoj të gjitha pasojat e mundshme paraprakisht. 1 2 3 4
 15. Nuk kam frikë se do ta humbas pozicionin tim për shkak të një vendimi të gabuar. 1 2 3 4
 16. Në të gjitha fazat e vendimmarrjes, sigurohem që të siguroj mbështetje të plotë nga të tjerët. 1 2 3 4
 17. Bashkëpunëtorët e mi më të ngushtë janë të përfshirë në planifikimin e realizimit të vendimeve. 1 2 3 4
 18. Unë sigurohem që dikush është posaçërisht përgjegjës për realizimin e secilës fazë të vendimit.. 1 2 3 4
 19. Unë i komunikoj vendimet e mia hapur dhe me ndershmëri. 1 2 3 4
 20. I inkurajoj të tjerët të më tregojnë mendimet e tyre mbi vendimmarrjen. 1 2 3 4
 21. Po krijoj një sistem për përgatitjen e zbatimit të vendimeve. 1 2 3 4
 22. Unë e analizoj me kujdes vendimmarrjen time, sepse jam i sigurt se kjo është baza për përmirësimin e vendimmarrjes. 1 2 3 4
 23. Unë sigurohem që të tjerët i kuptojnë vendimet e mia, kështu që i shpjegoj ato qartë. 1 2 3 4
 24. Unë marr përgjegjësi të plotë për punën e atyre të cilëve u kam besuar detyra. 1 2 3 4
 25. Mundohem të sigurohem që të gjitha takimet të përfundojnë me vendime të qarta. 1 2 3 4

Rezultatet:

25-50: vendimmarrja juaj nuk është më e mira. Shikoni fushat ku jeni të dobët dhe përpiquni t'i eliminoni ato dobësi;

51-75: aftësitë tuaja në vendimmarrje janë të mira, por sigurisht që mund t'i përmirësoni ato;

76-100: aftësitë tuaja në vendimmarrje janë shumë të mira, vazhdoni kështu, por mbani "formën" tuaj të lartë dhe vazhdoni të përmirësoheni.

Pyetësi u përgatit sipas Heller & Hindle, 1998 (Sipas, Roncelli -Vauppot &Trunk-Sirca)

Shtojca 2.10. Për reflektim

Kur analizoni vendimmarrjen tuaj, mund të ndihmoni veten me sa vijon: mendoni për punën tuaj gjatë dy muajve të fundit. Zgjidhni dy nga vendimet tuaja, një që mendoni se ishte i drejtë dhe një që mendoni se nuk ishte më i miri.

Shkruaj:

- vendimi i saktë dhe
- vendimi i gabuar.

Analizoni të dy vendimet duke iu përgjigjur pyetjeve të mëposhtme:

- Pse duhej të vendosja?
- Çfarë qëllimi duhej të arrija me atë vendim?
- Si u përgatita për vendimmarrjen?
- Kë përfshiva në proces?
- Çfarë të dhënash mblodha dhe me kë u konsultova?
- Si i imagjinova ose i paraqita pasojat e vendimit?
- Si vendosa atëherë dhe si do të vendosja tani?
- Çfarë problemesh dhe mangësish nuk arrita t'i shihja?
- Si vazhdoi procesi i vendimmarrjes?
- Sa me sukses e zotërova kompleksitetin e çështjes?
- Sa e respektova kulturën e organizatës?
- Si e informova dhe e shpjegova vendimin?
- Si i organizova aktivitetet për të zbatuar vendimin?
- Si e përgatita dhe mbështeta rrjedhën e zbatimit të vendimit?
- A isha i vendosur?
- Si i trajtova komentet para dhe pas vendimmarrjes?
- Çfarë do të duhej të bëja ndryshe?

Vetë-analiza:

- Cilat janë pikat e mia të forta në vendimmarrje?
- Cilat janë dobësitë e mia?
- Si do të merrja vendime në të ardhmen?

(Sipas Roncelli -Vauppot &Trunk-Sirca)

Tema 3: ZHVILLIMI PROFESIONAL DHE I KARRIERËS SË MËSIMDHËNËSVE

Objekti i përgjithshëm i temës

- ✓ Identifikimi dhe realizimi i nevojave për trajnim dhe zhvillim profesional të secilit mësimitdhënës dhe bashkëpunëtor profesional;
- ✓ Zbatimi i karakteristikave të një sistemi të mirë shkollor për zhvillimin profesional;
- ✓ Mbështetja e procesit të zhvillimit personal dhe profesional të secilit mësimitdhënës dhe bashkëpunëtor profesional;
- ✓ Inkurajimi i përgjegjësisë profesionale tek të gjithë punonjësit.

Rezultatet e pritura – kompetencat e fituara

Pjesëmarrësit në trajnim:

- ✓ analizojnë dhe kuptojnë nevojat për trajnim dhe përmirësim profesional;
- ✓ miratojnë një sistem shkollor efikas për zhvillim profesional;
- ✓ motivojnë procesin e zhvillimit personal dhe profesional të secilit mësimitdhënës dhe bashkëpunëtor profesional;
- ✓ inkurajojnë përgjegjësinë profesionale tek të gjithë mësimitdhënësit.

Përmbajtja e temës

- 3.1. Nevoja për zhvillim të vazhdueshëm personal dhe profesional të mësimitdhënësve
- 3.2. Zhvillimi i drejtorit të shkollës dhe punonjësve

3.1. Nevoja për zhvillim të vazhdueshëm personal dhe profesional të mësimeve

Nevoja për personel efektiv dhe efikas (menaxherë/udhëheqës, staf mësimeve dhe shërbim pedagogjik-psikologjik) do të theksohet në mijëvjeçarin e ri, megjithëse disa besojnë se me zhvillimin e teknikës dhe teknologjisë, kjo nevojë do të zvogëlohet. Përkundrazi.

Predispozitat që zotëron një person nuk janë të mjaftueshme për të qenë i suksesshëm. Këto predispozita, me trajnim dhe përmirësim të mëtejshëm progresiv dhe cilësor, duhet të përmirësohen vazhdimisht.

Epoka e re kërkon një lloj të ri punonjësish në organizatat arsimore. Në vend të kënaqësisë së mëparshme, pak a shumë, të funksionit pedagogjik, të mësimeve tani duhet të rritet përgjegjësia shoqërore e tyre që synon krijimin, promovimin, implementimin dhe vlerësimin e ndryshimeve në organizatën edukativo-arsimore.

Standardet moderne për funksionim efikas dhe efektiv të organizatave arsimore kanë imponuar nevojën për të zbatuar dhe institucionalizuar një sistem për trajnim fillestar (para-shërbim) dhe një sistem për zhvillim profesional (në shërbim) të punonjësve në organizatat edukativo-arsimore.

Kompetencat e mësimeve për mësimeve dhe të nxënësve janë kompetencat kryesore që janë baza e punës mësimeve dhe e profesionit të mësimeve.

Vetëm monitorimi dhe vlerësimi nuk do të japin rezultatet e dëshiruara nëse nuk pasohen nga një plan për aktivitete të mëtejshme, pra nuk lidhen me planifikimin dhe realizimin e zhvillimit profesional të ardhshëm të punonjësve që do të çojnë në cilësi më të mirë.

Prandaj, është e nevojshme të ofrohen prova dhe njohuri se sa me sukses dhe cilësi ai/ajo kryen mësimeve me nxënës të tij/saj. Njohuritë më të besueshme janë ato që ofrohen përmes monitorimit të drejtpërdrejtë të mësimeve, pra punës me nxënës, por edhe në mënyra të tjera (njohuri mbi portofolin e mësimeve, monitorim i arritjeve të nxënësve, biseda me nxënës, mësimeve dhe prindër, raporte dhe gjetje nga institucione arsimore kompetente, etj.).

Çdo shkollë është organizatë në të cilën mësohet, mirëpo në të njëjtën kohë shkolla duhet të jetë organizatë që mëson (Senge).

Nëse vetë punonjësit nuk janë mjaftueshëm të motivuar dhe nuk gjejnë sfidë në rritjen dhe zhvillimin teknologjik, atëherë progresi thjesht nuk do të ekzistojë dhe cilësia nuk do të jetë qëllimi kryesor i shkollës. Shkolla duhet të ketë një qëllim të qartë dhe të angazhohet në planifikimin, organizimin dhe udhëheqjen e të gjitha aktiviteteve të zhvillimit të mësimeve në qoftë se dëshiron të jetë e gatshme në çdo kohë për t'iu përgjigjur nevojave aktuale dhe të ardhshme të mësimeve dhe klientëve - nxënësve.

Konceptet tradicionale duhet të jenë një gjë e së kaluarës. Nuk mund të flasim për gatishmërinë e vazhdueshme të një shkolle për ndryshim, ndërkohë që zbatohen mënyrat tradicionale të zhvillimit të mësuesve, domethënë, ajo duhet të udhëhiqet “nga jashtë”. Drejtori duhet të dijë se konceptet e reja të zhvillimit të mësimeve drejtohen nga vetë shkolla; mësimeve marrin pjesë në planifikimin e nevojave të tyre arsimore dhe i përshtasin nevojat e tyre me nevojat e organizatës - shkollës. Mësuesit janë të lumtur të marrin pjesë në planifikimin dhe zbatimin e aktiviteteve zhvillimore dhe të realizojnë idetë dhe konceptet e tyre. Nevoja të tilla bëhen në bazë të një analize të nevojave të shkollës dhe më shpesh kryhen në të. Kjo mënyrë e organizimit të zhvillimit profesional zvogëlon kostot materiale, rrit interesin e pjesëmarrësve në trajnime të tilla të organizuara dhe ata i zbatojnë përvojat e fituara shumë më mirë në praktikë, gjë që rrit profesionalizimin e mësimeve. Përveç kësaj, kjo metodë ofron një mundësi për bashkëpunim më të madh midis punonjësve, realizimin e qëllimeve të përcaktuara dhe ndihmë të drejtpërdrejtë në inkuadrimit dhe realizimin e inovacioneve në praktikë. Shkolla duhet të merret me udhëheqjen dhe menaxhimin e këtyre aktiviteteve në mënyrë të vetdijshme dhe të ketë një qëllim të qartë, në mënyrë që punonjësit, në këtë mënyrë, të jenë të pajisur për rolin që kanë në shkollë, veçanërisht ato që lidhen me mësimeve.

Ligji për Arsimin Fillor, si dhe Ligji për Arsimin e Mesëm, shprehimisht përcakton se drejtori, mësuesi dhe ndihmësi profesional në shkollën fillore/të mesme janë të detyruar t'i nënshtrohen zhvillimit profesional gjatë punës së tyre. Ministri, në bashkëpunim me Byroën për Zhvillimin e Arsimit (BZHA) dhe Qendrën Shtetërore të Provimeve (QSHA), miraton një program vjetor për zhvillimin profesional dhe avancimin e mësimeve dhe bashkëpunësve profesionalë. Zhvillimi profesional

arrihet përmes programeve të akredituara të trajnimit të realizuara nga institucione publike dhe private, shoqata qytetare dhe shoqëri tregtare. Akreditimi i programeve të trajnimit kryhet nga BZHA në bazë të një njoftimi publik.

Për zhvillimin dhe trajnimin profesional të secilit mësimdhënës dhe bashkëpunëtor profesional mbahet një dosje profesionale.

Qëllimet e politikave arsimore për stafin mësimdhënës janë:¹¹

1. Vendosja e pritjeve të qarta nga mësuesit. Në programet mësimore qartë është definuar se çfarë pritet të arrijnë nxënësit dhe çfarë duhet të bëjnë mësimdhënësit. Megjithatë, mungojnë kompetencat e përcaktuara për atë që një mësimdhënës duhet të dijë, të jetë në gjendje dhe të bëjë për të realizuar me sukses punën e tij edukativo-arsimor. Hartimi i një katalogu të kompetencave profesionale do të kontribuojë në një kuptim më të mirë të profesionit modern të mësuesisë, si një profesion që vendos kërkesa komplekse dhe kërkon përmirësim të vazhdueshëm.

2. Sigurimi i stafit cilësor. Procesi i stazhit të praktikantit dhe mentorimit, si dhe zhvillimi i provimit profesional duhet të përmirësohet. Për këtë qëllim, është e nevojshme të zhvillohen udhëzime për përgatitjen e një programi mentorimi dhe të inkuadrohet trajnim i detyrueshëm për mentorët. Po ashtu, është e nevojshme të forcohet kontrolli i cilësisë së zbatimit të stazhit të praktikantit dhe të përmirësohen mekanizmat për realizimin e provimit profesional. Ndër të tjera, duhet të zhvillohen standarde për mësimdhënësit në tituj të ndryshëm që do të jenë bazë për vlerësimin e përmbyshjes së kushteve për fitimin e titullit përkatës.

3. Përgatitja e stafit mësimdhënës. Arsimi fillestar i mësimdhënësve në vendin tonë ka potencialin t'u ofrojë mësimdhënësve të ardhshëm njohuritë dhe aftësitë e nevojshme. Megjithatë, ai duhet të përfshijë më shumë përvojë praktike, e cila do t'u mundësojë mësimdhënësve të ardhshëm të vënë në praktikë njohuritë teorike dhe të fillojnë të fitojnë kompetencat bazë profesionale për mësimdhënësve gjatë studimeve të tyre.

4. Lidhja e aftësive të mësimdhënësve me nevojat e nxënësve. Në vendin tonë, të dhënat që mbahen nuk lejojnë të merren të dhëna nëse ka mungesë të stafit të kualifikuar për lëndët mësimore individuale në çdo kohë, dhe si rezultat, nuk ka masa sistematike për të kapërcyer këtë problem. Kjo është arsyeja pse sistemi për identifikimin e stafit mësimor që mungon duhet të përmirësohet dhe duhet të përgatiten parashikime për nevojat e ardhshme për staf të kualifikuar.

5. Menaxhimi i stafit mësimdhënës nga drejtorë me profesionalizëm të lartë. Kandidatët për drejtorë shkollash i nënshtrohen trajnimit të detyrueshëm përmes të cilit fitojnë aftësi menaxhuese, megjithatë, nuk ka një sistem për zhvillim të vazhdueshëm profesional të drejtorëve. Prandaj, është e nevojshme të krijohet një sistem për trajnim të detyrueshëm të përhershëm të drejtorëve. Gjithashtu, analiza tregoi se është e nevojshme të racionalizohen përgjegjësitë e tyre administrative në mënyrë që të dhënat e shkollave në EMIS të përditësohen rregullisht, dhe institucionet shtetërore të marrin përsipër drejtpërdrejt informacionet që u nevojiten.

6. Monitorimi i mësimdhënies dhe i të nxënësve. Vendi ynë është në procesin e krijimit të sistemeve të vlerësimit të nxënësve që mund të përdoren për të përmirësuar mësimdhënien dhe për të ndërtuar politika arsimore. Megjithatë, nuk ka politika të harmonizuara afatgjata se çfarë llojesh vlerësimesh të nxënësve do të kryhen, çfarë analizash do të bëhen dhe për çfarë qëllimesh do të përdoren gjetjet. Mësimdhënësit duhet të marrin trajnim mbi përdorimin e rezultateve të vlerësimeve të jashtme për të përmirësuar punën e tyre. Gjithashtu, duhet të zhvillohen standarde për cilësinë e punës që do të përdoren për vlerësimin e brendshëm dhe të jashtëm të punës së stafit mësimdhënës. Për këtë qëllim, duhet të zhvillohen procedura për monitorimin e brendshëm të punës së mësimdhënësve dhe kriteret për vlerësimin e tyre duhet të jenë në përputhje me standardet për vlerësimin në nivel nacional.

7. Mbështetje për zhvillimin profesional të mësimdhënësve. Mësimdhënësit në vendin tonë janë të detyruar të përmirësohen profesionalisht, por nuk ka kërkesa specifike në lidhje me fushëveprimin dhe intensitetin e trajnimit. Prandaj, është mirë të përcaktohet një numër minimal i detyrueshëm ligjor i orëve të trajnimit dhe të sigurohen fonde të mjaftueshme në mënyrë që çdo mësimdhënës të mund të ndjekë trajnimin. Është e nevojshme të rishikohet sistemi për vlerësimin e certifikatave të trajnimit dhe të lidhet ai me kohëzgjatjen e trajnimit, dhe veçanërisht me certifikimin e zbatimit të njohurive nga trajnimi. Procesi i akreditimit të programeve duhet të kryhet rregullisht dhe duhet të ketë trajnime në të

¹¹ Група автори, (2014): Билтен бр.1 – Проектот за професионален и кариерен развој на наставниците, УСАИД-МЦГО-МОИ, Скопје, стр. 3

cilat mësimdhënësi do të marrë pjesë në përputhje me vlerësimin personal të nevojave, dhe jo vetëm nëse e dërgon shkolla.

8. Motivimi i mësimdhënësve për punë. Në përputhje me dispozitat ligjore, mësimdhënësit mund të avancohen në tituj, por ato ende nuk po zbatohen. Ekzistojnë gjithashtu mekanizma ligjorë që sigurojnë punë të përgjegjshme të stafit mësimdhënës dhe një numër i vogël mekanizmesh për lidhjen e cilësisë së punës me të ardhurat, por ato gjithashtu rrallë zbatohen në praktikë. Për të motivuar mësimdhënësit, është e nevojshme të fillojë zbatimi i dispozitave për avancimin në karrierë, i cili do të bazohet në një vlerësim të cilësisë së punës. Vlerësimi i punës së mësimdhënësve nuk duhet të bëhet formalisht, por të sigurohet që rezultatet e vlerësimit të ndikojnë në përmirësimin e punës. Duhet të sigurohen mekanizma dhe burime financiare në mënyrë që mësimdhënësit e suksesshëm të shpërblehen financiarisht ose të kenë lloje të tjera përfitimesh.

Karakteristikat e një sistemi të mirë shkollor për zhvillim profesional janë:¹²

- ✓ U mundëson të gjithë punonjësve të marrin mbështetje të përshtatshme për nevojat e tyre individuale në mënyrë që t'u përgjigjen nevojave të nxënësve. Megjithatë, përgjegjësia për zhvillimin profesional dhe efektet e tij është përgjegjësi personale e secilit individ.
- ✓ Planifikimi për zhvillimin profesional bazohet kryesisht në vetëvlerësim, përmes të cilit secili individ identifikon pikat e forta dhe të dobëta të tij, si dhe fushat për përmirësim. Prandaj, shkollat duhet të inkurajojnë praktikën e vetëvlerësimit objektiv dhe të ndershëm të mësimdhënësve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë.
- ✓ Progresi serioz në punë rrallë ndodh rastësisht. Prandaj, është e pashmangshme që zhvillimi profesional të planifikohet, dhe qëllimi kryesor i planifikimit duhet të jetë gjetja e mënyrave efektive për të kapërcyer hendekun midis nivelit të dëshiruar dhe atij ekzistues të cilësisë së stafit arsimor.
- ✓ Zhvillimi profesional është një proces i vazhdueshëm i përmirësimit të cilësisë së punës së punonjësve. Në këtë proces, roli i drejtorit është thelbësor, kryesisht përmes vlerësimit të duhur të punës dhe shpërndarjes së drejtë të fondeve dhe mundësive për zhvillim profesional.

Çështjet dhe problemet që lidhen me zhvillimin profesional (aftësimi/përgatitja dhe përmirësimi në rritje) të stafit arsimor janë me rëndësi të madhe jo vetëm për cilësinë e procesit arsimor, por edhe për zhvillimin e përgjithshëm të edukimit dhe arsimimit. Për një zhvillim të suksesshëm profesional, bashkëveprimi i tre komponentëve themelore është me rëndësi:¹³

- ✓ *arsimi formal (Arsimi Formal) – mësim i kufizuar në kohë, i rregullt, i strukturuar në mënyrë hierarkike, i cili çon në marrjen e certifikatave dhe diplomave, në shkolla fillore, të mesme dhe fakultete (institucione të arsimit të lartë);*
- ✓ *arsimi joformal (Arsimi Joformal) – përmbajtje e organizuar dhe e planifikuar që zhvillohet jashtë sistemit formal të arsimit (seminare, trajnime, kurse); dhe*
- ✓ *arsimi informal (Arsimi Informal) – arsim i paplanifikuar, individual, më shpesh i iniciuar personalisht. Ai fitohet në bazë të përvojës së përditshme, përmes socializimit, leximit të librave dhe literaturës tjetër, komunikimit me njerëz të tjerë, shikimit të programeve edukative, etj.*

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve rrjedh nga nevojat e shoqërisë të cilat janë rezultat i ndryshimeve në njohuritë shkencore, teknike dhe teknologjike, marrëdhëniet ligjore, ekonomike, sociale dhe kulturore etj., nevojat e individit të cilat rrjedhin nga interesat dhe dëshirat individuale për zhvillim personal dhe profesional, si dhe nevojat e profesionit të mësimdhënësit të cilat rrjedhin nga kërkesat për realizim cilësor të procesit arsimor.

Sipas McMahon dhe Bolan, zhvillimi i punonjësve është një proces i planifikuar afatgjatë që përfshin shumë aktivitete të zhvillimit profesional, dhe procesi duhet të përfshijë njëkohësisht si

¹² Група автори, (2015): Билтен бр. 2 – Проектот за професионален и кариерен развој на наставниците, УСАИД-МЦГО-МОН, Скопје, стр. 8

¹³ Studije stanja i pravaca razvoja Regionalnog centra za permanentno obrazovanje, 2005, преземено од Петковски, К., Јошеvsка, Ф., (2015): Современи аспекти на лидерството во воспитно-образовните организации, Херакли комерц, Битола, стр. 96

zhvillimin organizativ ashtu edhe atë individual. Qëllimi i tij kryesor është të përmirësojë punën e mësimit dhe bazohet në bindjen se shkollat duhet të përdorin shumë më mirë aftësitë që zotërojnë punonjësit. Përcaktimi i realitetit është i mundur duke analizuar të dhënat dhe informacionin e mbledhur në lidhje me situatën në shkollë. Situata/realiteti i perceptuar nuk duhet t'i zhgënjë ata, por përkundrazi, hendeku midis realitetit dhe vizionit duhet të jetë një burim “tension i krijues”. Njerëzit krijuar e përdorin hendekun midis vizionit dhe realitetit aktual për të krijuar energji për diçka të re, më të bukur, më efektive, për ndryshim.

Njerëzit me një nivel të lartë zhvillimi personal jetojnë në një gjendje të vazhdueshme të të nxënës. Ata nuk ndalen kurrë. Është më e lehtë të punosh me njerëz të tillë dhe të arrish qëllimet e zhvillimit shkollor. Gjëja më e vështirë për të punuar me ata që mendojnë se dinë gjithçka dhe se nuk ka nevojë që ata të përmirësohen. Zhvillimi personal nuk është diçka që zotërohet. Është një proces dhe një disiplinë që zhvillohet gjatë gjithë jetës.

Sipas Peçekut, qëllimet e zhvillimit personal dhe profesional janë:¹⁴

• Të mësuarit (Të mësuarit gjithmonë përfshin kuptime të reja, sjellje, opinione dhe veprime të reja. Mjeshtria personale çon në rritjen e vetëdijes për të tashmen dhe rritjen e kreativitetit në arritjen e një vizioni të përbashkët. Të mësuarit do të thotë rritja e aftësisë për të krijuar rezultate që i dëshirojmë vërtet në jetë);

- Gatishmëria për ndryshime që vijnë nga lart;
- Gatishmëria për të zgjidhur probleme specifike shkollore;
- Ndryshimi në sjelljen dhe punën e mësimitdhënësve;
- Ndryshimi në procesin e mësimitdhënies;
- Avancimi i mësuesve;
- Ndjenja e respektit dhe vlerësimit në vendin tuaj të punës.

Mësimitdhënësi/bashkëpunëtori profesional është i detyruar të zhvillojë një plan vjetor personal për zhvillim profesional (PPZHP) të realizueshëm dhe, duke vepruar kështu, është e nevojshme të merren parasysh, nga njëra anë, gjetjet nga vetëvlerësimi i kompetencave të tyre (Shtojca 3.1.), rezultatet e vlerësimit integral, raportet nga vizitat e këshilltarëve nga Byroja për Zhvillim e Arsimit dhe Qendra për Arsim dhe Trajnim Profesional, interesat, aspiratat profesionale, dhe nga ana tjetër, prioritetet e shkollës dhe mundësitë reale për realizimin e dëshirave dhe planeve të tyre (për shembull, burimet financiare, disponueshmëria e formave të caktuara të zhvillimit profesional, etj.).

PPZHP-ja duhet të përmbajë: kompetencat (ato që mësimitdhënësi/bashkëpunëtori profesional beson se duhet t'i përmirësojë në vitin e ardhshëm shkollor), aktivitetet (format standarde, bashkëpunuese dhe individuale të zhvillimit profesional), burimet e nevojshme (personat që duhet të përfshihen, institucionet me të cilat duhet të bashkëpunojnë, burimet materiale dhe financiare), kohën e realizimit (kohën e përafërt kur planifikohet të zbatohet aktiviteti) dhe rezultatet e pritura (rezultatet e pritura të aktivitetit të realizuar, d.m.th. atë që mësimitdhënësi/bashkëpunëtori profesional pret të arrijë, të shprehura kryesisht përmes ndryshimeve në të nxënësit/sjelljen dhe arritjet e nxënësve).

Përgatitja dhe realizimi i PPZHP-së i mundëson mësimitdhënësit/bashkëpunëtorit profesional të zhvillojë në mënyrë sistematike kompetencat që i nevojiten, të përmirësojë punën e tij edukative dhe të arrijë standardet për tituj më të lartë dhe avancim në karrierë.

Kompetencat dhe standardet profesionale të mësimitdhënësve ndahen në dy grupe:

✓ **Vlerat profesionale (të cilat pritet t'i zotërojnë dhe t'i respektojnë çdo mësimitdhënësi):**

- Çdo nxënësi mund të mësojë dhe të zhvillohet;
- Të mësuarit gjatë gjithë jetës;
- Integriteti profesional dhe përkushtimi ndaj profesionit të mësuesit;
- Bashkëpunimi;
- Barazia, përfshirja dhe drejtësia sociale;
- Angazhimi ndaj shkollës;
- Angazhimi për përmirësimin e mësimitdhënies në nivel shtetëror;

¹⁴ Peček, P., (2000): Raznolikost kakovosti, Šola za ravnatelje, Brdo pri Kranju

- ✓ **Njohuri dhe të kuptuarit profesional, si dhe aftësi dhe shkathtësi** (të cilat mësimdhënësi pritet t'i ketë fituar gjatë edukimit si mësues dhe në punën dhe zhvillimin e mëtejshëm profesional):

- Njohuri për lëndën dhe sistemin arsimor;
- Mësimdhënie dhe të nxënit;
- Krijimi i një mjedisi stimulues të të nxënit;
- Inkluzion (përfshirje) social dhe arsimor;
- Komunikim dhe bashkëpunim me familjen dhe komunitetin;
- Zhvillim profesional dhe bashkëpunim profesional.

Një pjesë integrale e zhvillimit profesional është zhvillimi profesional. Zhvillimi profesional është një punë e vetëdijshme e institucionit për të trajnuar punonjësit në mënyrë që të kryejnë më mirë detyra specifike pune, veçanërisht në lidhje me mësimdhënien. Zhvillimi profesional është një bashkëveprim midis nevojave të individit, nevojave të organizatës/shkollës dhe ofertës së përmbajtjeve arsimore.

Në profesionin e mësimdhënësit, nevoja për zhvillim dhe rritje të vazhdueshme personale është edhe më e theksuar. Mësimdhënësi duhet të monitorojë vazhdimisht zhvillimin e teknologjisë dhe shkencës dhe të jetë në gjendje të transferojë njohuri të zbatueshme, duke i përgatitur nxënësit për kohën që do të vijë. Askush nuk u bë “mjeshtër i zanatit” brenda natës. Çdo individ përpiqet për “zotërimin e tij personal” dhe kërkon mënyra për të arritur atë “zotërim personal”. Kjo vlen si për fillestarin ashtu edhe për “mjeshtër”, por të ndryshme janë vetëm parimet (Shtojca 3.2.).

3.2. Drejtori i shkollës dhe zhvillimi i punonjësve

Roli i lidershit është të mbështesë përsosjen e punonjësve të tij. Nëse punonjësit rriten dhe zhvillohen në profesion, atëherë edhe shkolla rritet dhe zhvillohet dhe do të jetë shumë më efikase. Që drejtori t'i përgjigjet detyrës së zhvillimit profesional të mësimdhënësve, ai duhet të ketë shumë vite përvojë dhe të larmishme në mësimdhënie, aftësi të mira organizative, marrëdhënie të mira me kolegët, njohuri të mira të metodave të mësimdhënies, njohuri të strukturës dhe menaxhimit të sistemeve arsimore, aftësi për të kuptuar nevojat arsimore të mësuesve, njohuri të problemeve që lindin në punën në klasë, njohuri për rëndësinë e monitorimit dhe zhvillimit të vazhdueshëm dhe një rrjet të zhvilluar mirë kontaktesh brenda dhe jashtë shkollës.

Mësimdhënësit duhet ta përmirësojnë praktikën e tyre individualisht, por për këtë, lidershi duhet të krijojë kushte dhe mundësi për përmirësim si individual ashtu edhe organizativ përmes bashkëpunimit dhe të nxënit të ndërsjellë. Lidershi luan një rol të madh në inkurajimin dhe udhëzimin e mësimdhënësve në arritjen e bashkëpunimit midis të gjitha subjekteve të përfshira dhe të interesuara në arsim. Përcaktimi kryesor i lidershit është të jetë bartës i përgjegjësisë profesionale dhe të inkurajojë përgjegjësinë profesionale midis të gjithë mësimdhënësve.

Përgatitja e programit të zhvillimit profesional të shkollës është kryesisht përgjegjësi e stafit drejtues të shkollës dhe ekipit të zhvillimit profesional të shkollës. Ekipi i zhvillimit profesional përbëhet nga kryetarët e aktiveve profesionale, drejtori i shkollës dhe bashkëpunëtorit profesional. Programi vjetor i zhvillimit profesional është pjesë e programit vjetor të punës së shkollës. Përgatitja e tij zhvillohet në dy drejtime: nga poshtë lart, pra nga planet individuale personale të zhvillimit profesional deri te programi i zhvillimit profesional të shkollës, dhe nga lart poshtë, duke përfshirë prioritetet shtetërore dhe shkollë në planet personale të zhvillimit profesional.

Konceptet e reja të edukimit të mësimdhënësve janë të përqendruara te shkolla. Në një kohë kur kemi kufizime nga të gjitha anët dhe reduktime të përditshme të mjeteve të zhvillimit, të gjitha mundësitë e disponueshme të burimeve njerëzore në shkollë duhet të kërkohen dhe të përdoren. Këto mundësi të brendshme drejtohen drejt trajnimeve të brendshme. Vetë përmbajtjet duhet të planifikohen sipas nevojave të mësimdhënësve dhe të jenë në funksion të arritjes së qëllimeve të shkollës. Këto koncepte japin rezultate të mira dhe motivimi është më i madh. Është mirë që drejtori të marrë pjesë në këto trajnime sepse prania e tij motivon mësimdhënësit dhe tregon rëndësinë e tyre për ta dhe për shkollën.

Edukimi që duhet të zbatohet duhet të bazohet në parime të caktuara. Përkatësisht, duhet të ketë qëllime të përcaktuara qartë, identifikim të saktë të nevojave arsimore të mësimdhënësve dhe nevojave të shkollës, ofrim trajnimit me cilësi të lartë që do të bazohet në njohuri të zbatueshme në praktikë, përmbajtje vlerësimi të përcaktuara saktësisht, çmim të përcaktuar mirë dhe garanci se do të marrim cilësi për mjetet e investuara, mbështetje për aktivitetet që vijnë pas arsimimit ose trajnimit shtesë (aktivitetet duhet të jetësohen në praktikë), trajnimi dhe zhvillimi shtesë duhet të jenë pjesë e një cikli të pandërprerë të zbatimit të brendshëm të trajnimit.¹⁵

Që procesi i zhvillimit të mësimdhënësve të jetë efektiv, duhet të ndërmerren disa hapa. Drejtori, së bashku me ekipin e zhvillimit profesional të shkollës, duhet të analizojnë se çfarë u nevojitet mësimdhënësve të tyre. A është ndoshta trajnimi në zbatimin e TIK-ut në mësimdhënie; a kanë nevojë për përdorimin e metodave të reja të mësimdhënies që do të rrisin aktivitetin e nxënësve në mësimdhënie (situatë problemore, studim rasti, punë me projekte, etj.). Pastaj përcaktohen objektivat (objektivi për këtë vit shkollor është të trajnohen gjithsej 16 mësimdhënës ose 30% e mësimdhënës, 5 mësimdhënës nga aktivi i shkencës dhe matematikës, 6 nga aktivi gjuhës dhe 5 nga aktivi profesional). Shënim: qëllimet duhet të jenë të përcaktuara qartë dhe të matshme në mënyrë që të jetë e mundur të vlerësohet arritja e tyre. *Kjo pasohet nga përcaktimi i burimeve të nevojshme* (trajnerët, koha, vendi, pajisjet e nevojshme, materialet e nevojshme, etj.). Pastaj, *përcaktohen detyrat prioritare* (së pari, trajnojmë dy nga aktivet natyrore dhe matematikore dhe dy nga ato profesionale, dhe ata do të bëjnë disiminimin). Duke përcaktuar aktivitetet, përcaktohet një afat kohor dhe përgjegjësitë e personave që do të zbatojnë trajnimin dhe atyre që do të trajnohen. Hapi i *vlerësimit* monitoron realizimin dhe zbatueshmërinë e njohurive të fituara, d.m.th. suksesin e trajnimeve me qëllim ndryshimin ose përmirësimin e diçkaje në të ardhmen e afërt. Së fundmi, *shqyrtojmë përsëri për të përcaktuar cilësinë*.

Këmbëngulja e mendjeve kryesore në qarqet arsimore mbi përkufizimin se një mësimdhënës është **profesionist** do të thotë që mësimdhënësi ka njohuri dhe aftësi specifike. Nga ana tjetër, profesionisti ka autonomi në përdorimin e këtyre njohurive dhe aftësive dhe në marrjen e vendimeve.

Profesionalizimi i mësimdhënësve duhet të jetë një proces i vazhdueshëm i përmirësimit ose përsosjes së cilësive të formuara profesionale, të strukturuar dhe të sintetizuara ngushtë në aftësitë pedagogjike, të nevojshme për mësimdhënie dhe të nxënësve cilësor tek nxënësit. Iniciativat për profesionalizëm duhet të jenë të përhapura në të gjithë sistemin arsimor, dhe drejtori si udhëheqës pedagogjik duhet të jetë një shembull se si planifikohet dhe udhëhiqet zhvillimi personal dhe profesional, një shembull i të nxënësve të vazhdueshëm dhe i të nxënësve nga përvoja e të tjerëve, ai duhet të jetë bartës i aktiviteteve që do të krijojnë një mjedis në të cilin çdo mësimdhënës është udhëheqës, çdo drejtor është mësues, atëherë çdo fëmijë do të jetë një sukses.

¹⁵ Петковски, К., Јошевска, Ф., (2015): Современи аспекти на лидерството во воспитно-образовните организации, Херакли комерц, Битола, стр.103

Shtojca 3.1.: Shkalla për vetëvlerësimin e kompetencave të mësimeve

Shkolla		Viti shkollor	
Mësimdhënësi			
Klasa /Viti		Data	
Aspak i zhvilluar (trajnimi është i nevojshëm)			1
Pjesërisht i zhvilluar (ka nevojë për trajnim)			2
I zhvilluar mirë (nuk ka nevojë për trajnim)			3
Shumë i zhvilluar (mund të ofrojë mbështetje për të tjerët)			4

Ju lutemi vlerësoni vetë nivelin (shkallën) në të cilin janë zhvilluar tek ju aftësitë dhe aftësitë e mëposhtme. Vendosni një √ në kolonën përkatëse.		Niveli			
		1	2	3	4
I. NJOHURITË PËR LËNDËN MËSIMORE DHE SISTEMIN ARSIMOR					
I.1. NJOHURI PËR LËNDËN MËSIMORE					
1	I organizoj përmbajtjet mësimore në përputhje me konceptet kyçe dhe qëllimet e përcaktuara.				
2	Përdor dhe i udhëzoj nxënësit të përdorin njohuri bashkëkohore nga lënda mësimore.				
3	Përfshij aktivitete për integrimin e përmbajtjeve dhe arritjen e qëllimeve ndërkurrikulare në të nxënësit dhe mësimeve.				
I.2. NJOHURITË PËR SISTEMIN EDUKATIVO-ARSIMOR					
1	Punoj në përputhje me rregullativën ligjore që lidhet me nënsistemin arsimor në të cilin punoj.				
2	Përdor dokumentet programore për nënsistemin arsimor në të cilin punoj.				
3	E mbaj evidencën dhe dokumentacionin pedagogjik në përputhje me rregullativën ligjore.				
II. MËSIMDHËNIE DHE TË NXËNIT					
II.1. PLANIFIKIMI DHE PËRGATITJA E MËSIMDHËNIES					
	E përgatis dhe e planifikoj mësimeve në nivele të ndryshme (vjetore, tematike, ditore).				
2	Planifikoj qëllime të qarta, të arritshme dhe sfiduese për të gjithë nxënësit, si dhe rezultatet e pritshme.				
3	Planifikoj forma, metoda dhe strategji të mësimeve.				
4	Planifikoj mjetet mësimore dhe materialet e punës të nevojshme për realizimin e përmbajtjeve mësimore, duke përfshirë edhe TIK-un.				
5	Planifikoj korrelacion dhe integrim me lëndë dhe përmbajtje të tjera mësimore.				

6	Planifikoj në përputhje me kohën dhe burimet në dispozicion.				
7	Planifikoj në përputhje me specifikat e mjedisit lokal.				
8	Planifikoj metoda, procedura dhe instrumente për përcaktimin e njohurive paraprake të nxënësve dhe për ndjekjen e arritjeve të tyre.				
9	Planifikoj aktivitetet e mësimdhënësit dhe të nxënësve.				
10	Bëj reflektim mbi arritjen e qëllimeve, vështirësitë e hasura dhe udhëzime për përmirësim në planifikimin e ardhshëm.				
II.2. REALIZIMI I MËSIMDHËNIES					
1	I njoh nxënësit me rezultatet e pritshme..				
2	I përcaktoj njohuritë dhe përvojat paraprake të nxënësve.				
3	Jap udhëzime të qarta për të gjithë nxënësit dhe i udhëzoj drejt transferimit të njohurive.				
4	Përgatis materiale pune dhe mjete pamore sipas planifikimit dhe i zbatoj ato.				
5	I transmetoj informacionet kyçe në mënyrë të qartë, të kuptueshme dhe të pa mëdyshje.				
6	I përfshij të gjithë nxënësit në realizimin e aktiviteteve.				
7	Zbatoj qasje, forma dhe metoda bashkëkohore dhe të larmishme.				
8	Përshtatem në situata të reja dhe të paparashikuara dhe i vendos ato në kontekstin e mësimdhënies.				
Kryeni vetëvlerësim të nivelit (shkallës) në të cilin janë zhvilluar aftësitë dhe shkathtësitë e mëposhtme tek ju. Vendosni shenjën √ në kolonën përkatëse					
9	Realizoj një pjesë të përmbajtjeve përmes aktiviteteve hulumtuese dhe projektore.				
10	Zbatoj TIK-un në mësimdhënie.				
11	Pranoj dhe nxis mënyra të ndryshme për zgjidhjen e problemeve dhe prezantimin e përmbajtjeve.				
12	I ndihmoj nxënësit të bëjnë sintezë të njohurive, t'i lidhin njohuritë paraprake me të reja dhe ta kuptojnë zbatimin e tyre praktik.				
13	I përfshij në planifikimin dhe realizimin e aktiviteteve të integruara ndërkurrikulare.				
1	Zgjedh, përgatis dhe përdor në mënyrë të përshtatshme instrumente të ndryshme vlerësimi (p.sh. detyra, teste, lista kontrolli, lista analitike, shënime anekdotike).				
2	Evidentoj rregullisht përparimin e çdo nxënësi në raport me rezultatet e pritshme.				
3	Siguroj dëshmi për përparimin e nxënësve (p.sh. portofolë, shënime për vlerësimin e nxënësve etj.), të cilat i përdor për informimin e nxënësve dhe prindërve mbi përparimin e nxënësit dhe për planifikimin e të nxënësit dhe mësimdhënies.				
4	I diagnostikoj pikat e forta dhe të dobëta në të nxënësit e nxënësve dhe jap udhëzime përkatëse për të nxënësit e mëtejshëm.				
5	I kontrolloj njohuritë paraprake të nxënësve / vlerësim diagnostik.				
6	Jap feedback pozitiv dhe konstruktiv që i nxit nxënësit të punojnë dhe zhvillojnë te ata ndjenjën se mund të përparojnë.				

7	Bisedoj me nxënësit për përparimin e tyre dhe për aftësimin e tyre për vetëvlerësim dhe planifikim të të nxënësit personal.				
8	Formoj vlerësime sumative mbi bazën e matjeve të shumëfishta duke përdorur metoda dhe instrumente të përshtatshme.				
9	Gjatë vlerësimit sumativ dhe formativ nisem nga qëllimet e lëndës mësimore.				
10	I arsyetoj notat dhe përgatis raporte të qarta dhe informative për arritjet e nxënësve dhe ua dorëzoj prindërve.				
11	Përgatis raporte për arritjet në nivel paraleleje/lënde mësimore dhe i përdor njohuritë e fituara për përmirësimin e mësimdhënies dhe të nxënësit.				
II.4. NJOHJA E NXËNËSVE DHE PËRMBUSHJA E NEVOJAVE TË TYRE					
1	E ndjek zhvillimin kognitiv, socio-emocional dhe psikomotor të nxënësve.				
2	Siguroj, përditësoj dhe i ruaj në mënyrë të sigurt të dhënat për çdo nxënëse.				
3	Bëj individualizim dhe diferencim në mësimdhënie, të bazuar në njohjen e nevojave të nxënësve.				
4	Organizoj dhe realizoj mësim shtesë.				
5	Organizoj dhe realizoj mësim plotësues.				
6	I nxis, i përgatis dhe i organizoj nxënësit të marrin pjesë në aktivitete të ndryshme (gara, konkurse, ekspozita, shfaqje, projekte...).				
7	Përdor aktivitete edukative që nxisin zhvillimin kognitiv, afektiv dhe psikomotor të nxënësve.				
8	Mundësoj pjesëmarrje demokratike të nxënësve në jetën e shkollës.				
III. KRIJIMI I MJEDISIT STIMULUES PËR TË MËSUAR					
III.1. KRIJIMI I MJEDISIT TË SIGURT DHE STIMULUES PËR TË MËSUAR					
1	Përgatis materiale dhe përdor burime të ndryshme mësimore që i stimulojnë nxënësit të hulumtojnë dhe të mësojnë.				
2	Ambientin në klasë e përshtas në mënyrë që t'u përgjigjet aktiviteteve dhe nevojave të nxënësve.				
3	Vendos rregulla për përdorimin e sigurt të materialeve dhe mjeteve të punës, duke përfshirë edhe TIK-un (Teknologjinë e Informacionit dhe Komunikimit).				
4	Siguroj që mjetet dhe materialet e punës të jenë lehtësisht të qasshme për të gjithë nxënësit.				
Kryeni vetëvlerësimin e nivelit (shkallës) në të cilin janë zhvilluar te ju aftësitë dhe shkathhtësitë e mëposhtme. Vendosni shenjën √ në kolonën përkatëse		Niveli			
		1	2	3	4
5	Ekspozoj punimet e nxënësve në hapësirat e shkollës.				
6	Vendos dhe siguroj respektimin e rregullave të sjelljes në klasë dhe në shkollë.				
7	Promovoj vlera që lidhen me sigurinë personale dhe sigurinë e të tjerëve.				
III.2. KLIMA SHKOLLORE					
1	U drejtohem nxënësve me respekt.				
2	Tregoj empati dhe mbështes zhvillimin e vlerave pozitive të nxënësit.				

3	I inkurajoj nxënësit të marrin pjesë në aktivitete, të ndajnë përvojat, pritshmëritë dhe emocionet e tyre dhe të besojnë se mund të arrijnë më shumë.				
4	Identifikoj situatat konfliktuale dhe i ndihmoj nxënësit t'i zgjidhin ato në mënyrë të drejtë.				
5	I organizoj nxënësit në aktivitete të përbashkëta ku vjen në shprehje bashkëpunimi ndërmjet bashkëmoshatarëve				
6	E përshtas komunikimin në varësi të kontekstit, situatës dhe personalitetit të nxënësit.				
7	Parashtroj pyetje, i nxis nxënësit të bëjnë pyetje dhe stimuloj diskutimin.				
8	Nxis biseda për të kuptuar dallimet kulturore dhe gjinore.				
9	Planifikoj dhe zbatoj media dhe mjete të ndryshme komunikimi, duke përfshirë mjete audiovizuale dhe kompjuterë.				
10	Nxis (dhe prezantoj) te nxënësit modele të përshtatshme të folurit, të shkruarit dhe të shprehjes në media të ndryshme.				

IV. GJITHËPËRFSHIRJA (INKLUZIONI) SOCIALE DHE ARSIMORE

IV.1. GJITHËPËRFSHIRJA (INKLUZIONI) SOCIALE DHE ARSIMORE

1	Hartoj plane individuale arsimore.				
2	Planifikoj mësimdhënien për të gjithë klasën duke respektuar dallimet individuale ndërmjet nxënësve.				
3	Zbatoj strategji gjithëpërfshirëse (inkluzive) të të nxënësve dhe të mësimdhënies.				
4	Ndjek dhe vlerësoj arritjet dhe zhvillimin e nxënësve në përputhje me qëllimet individuale.				
5	Realizoj aktivitete gjithëpërfshirëse në shkollë.				
6	Hartoj plan pune dhe bashkëpunoj me familjet e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore.				
7	Hartoj mjete mësimore për punë gjithëpërfshirëse së bashku me nxënësit.				
8	E përshtas klasën sipas nevojave të nxënësve me pengesa fizike.				
9	Përfshij familjet dhe nxënësit në aktivitete të përbashkëta për respektimin e diversitetit dhe integrimin ndërkulturor.				
10	Realizoj orientim profesional për nxënësit me nevoja të veçanta arsimore.				
11	Punoj individualisht me nxënës që kanë nevojë për ndihmë.				

V. KOMUNIKIMI DHE BASHKËPUNIMI ME FAMILJEN DHE KOMUNITETIN

V.1. BASHKËPUNIMI ME FAMILJET DHE KOMUNITETIN LOKAL

1	I përfshij familjet në planifikimin e aktiviteteve të paraleles dhe të shkollës.				
2	I përfshij familjet dhe përfaqësuesit e komunitetit lokal në procesin e mësimdhënies.				
3	Përgatis një kalendar individual të takimeve me prindërit (planifikoj mbledhje prindërore, takime individuale, ditë pritjeje).				
4	Identifikoj burime të mundshme për bashkëpunim me komunitetin.				
5	Bashkëpunoj me institucione dhe individë nga komuniteti lokal.				

6	Kryej edukimin e prindërve.				
Kryeni vetëvlerësimin e nivelit (shkallës) në të cilin janë zhvilluar te ju aftësitë dhe shkathtësitë e mëposhtme. Vendosni shenjën √ në kolonën përkatëse		Niveli			
		1	2	3	4
VI. ZHVILLIMI PROFESIONAL DHE BASHKËPUNIMI PROFESIONAL					
VI.1. ZHVILLIMI PROFESIONAL					
1	Zbatoj rrisitë përmbajtësore dhe metodike të lëndës mësimore në praktikë.				
2	Marr pjesë në dialog profesional dhe vazhdimisht përmirësohem në funksion të zhvillimit personal dhe profesional.				
3	Kërkoj informata kthyesë dhe mbaj shënime për punën time pedagogjike, si dhe realizoj reflektim.				
4	Planifikoj, mbaj evidencë dhe posedoj dëshmi për zhvillimin tim profesional.				
5	Realizoj hulumtime aksionale për përmirësimin e praktikës profesionale.				
6	Planifikoj zhvillimin profesional.				
7	Përdor njohuritë dhe shkathtësitë e fituara në trajnime në praktikën time.				
VI.2. BASHKËPUNIMI PROFESIONAL					
1	Identifikoj dhe propozoj tema për trajnim në shkollë.				
2	Bashkëpunoj me kolegët e aktivës profesionale.				
3	Bashkëpunoj me kolegë në shoqata profesionale, rrjete sociale dhe forume.				
4	Ndaj përvoja dhe përdor këshilla për përmirësimin e punës sime.				
5	Përdor komunikimin elektronik për bashkëpunim profesional.				
6	Mbaj dhe mësoj nga orët e hapura.				

1. Shtojca 3.2. Pyetësor: Udhëzues për zhvillimin profesional

(Sipas Tavçar, 1996)

Për secilën pyetje, rrethoni një nga numrat nga një në katër, në mënyrë që një të tregojë se nuk jeni plotësisht dakord, dhe katër të tregojë se jeni plotësisht dakord me pohimin.

1. Nëse do të më ofrohej një pozicion më i lartë jashtë fushës sime, do ta largohesha më lehtë nga organizata. 1 2 3 4
2. Do të thotë shumë për mua të jem specialist dhe shumë i aftë në një nga funksionet ose fushat (sektorët) teknologjikë në organizatë.. 1 2 3 4
3. Zhvillimi personal ka shumë rëndësi për mua, pasi më çliron nga kufizimet në organizatë. 1 2 3 4
4. Gjithmonë synoj zhvillimin personal që më mundëson të jem i/e dobishëm/e për të tjerët. 1 2 3 4
5. Zhvillimi personal ka rëndësi të veçantë për mua, veçanërisht kur sjell një larmi të madhe detyrash dhe projektesh. 1 2 3 4
6. Shumë do të kishte rëndësi të ngjitesa në majën më të lartë të organizatës. 1 2 3 4

7. Më pëlqen kur identifikohem me organizatën time dhe me prestigjin që ajo gëzon. 1 2 3 4
8. Për mua është e rëndësishme të mbetem në punë në vendin ku jetoj dhe të mos transferohem në një mjedis më të madh, ndaj të cili do të duhej të përshtatesha. 1 2 3 4
9. Ka shumë rëndësi për mua nëse mund ta shfrytëzoj aftësinë time për të iniciuar një projekt të ri. 1 2 3 4
10. Me kënaqësi do të arrija një pozitë aq të lartë në organizatë, sa që vendimet e mia do të kishin vërtet rëndësi. 1 2 3 4
11. E konsideroj veten një person që në përgjithësi i pranon të gjitha dhe nuk dua të lidhem vetëm me një fushë të vetme njohurish dhe aftësish. 1 2 3 4
12. Ka shumë rëndësi për mua që gjatë zhvillimit personal të përballem me një numër të madh sfidash të ndryshme. 1 2 3 4
13. Ka shumë rëndësi për mua të identifikohem me njerëz të fuqishëm (në pozita udhëheqëse) dhe me persona me reputacion. 1 2 3 4
14. Ajo që më motivon gjithmonë në zhvillimin personal është pjesëmarrja në shumë fusha të veprimit. 1 2 3 4
15. Procesi i planifikimit, organizimit, udhëheqjes dhe ndjekjes (kontrollit) në të gjitha nivelet e organizatës ka shumë rëndësi për mua. 1 2 3 4
16. Jam i/e gatshëm/me të heq dorë nga një pjesë e pavarësisë sime për ta stabilizuar mjedisin tim jetësor. 1 2 3 4
17. Ka shumë rëndësi për mua që organizata të më garantojë punësim të sigurt, disa përfitime materiale, pension të mirë etj. 1 2 3 4
18. Në zhvillimin personal, gjithmonë më shumë se gjithçka vlen ndjesia e lirisë dhe e pavarësisë. 1 2 3 4
19. Motivimi më i madh në zhvillimin personal për mua do të jetë pranimi i ideve dhe metodave të reja, për zbatimin e të cilave kam kontribuar personalisht. 1 2 3 4
20. Dua që njerëzit të më identifikojnë me organizatën time dhe me punën time. 1 2 3 4
21. Ka shumë rëndësi për mua njohuria ime dhe aftësia që ajo të përdoret për ide të rëndësishme. 1 2 3 4
22. Është e rëndësishme për mua që njerëzit ta dinë emrin tim dhe pozitën (funksionin) që kam në organizatë. 1 2 3 4
23. Dua një karrierë që do të më japë më shumë liri dhe pavarësi në zgjedhjen e punës, orarit të punës etj. 1 2 3 4
24. Ka shumë rëndësi për mua një karrierë që mundëson në masë të madhe përshtatshmëri dhe fleksibilitet. 1 2 3 4
25. Është shumë e rëndësishme për mua të kem një pozitë në menaxhmentin e lartë (udhëheqës) të organizatës. 1 2 3 4
26. Ka shumë rëndësi për mua që të më identifikojnë me profesionin tim. 1 2 3 4
27. Pranoj një pozitë (status) në menaxhment vetëm nëse është brenda fushës sime profesionale. 1 2 3 4
28. Është e rëndësishme për mua të qëndroj në këtë vend pune dhe të mos më avancojnë diku tjetër, që të mos më duhet të shpërngulem. 1 2 3 4
29. Dua të fitoj pasuri të mjaftueshme për t'i dëshmuar vetes dhe të tjerëve se jam i/e aftë. 1 2 3 4
30. Me kënaqësi do të pranoja një vend pune ku do të mund të kombinoja aftësinë për analizë me kontrollin/udhëheqjen e njerëzve. 1 2 3 4
31. Gjatë karrierës, gjithmonë më ka motivuar mundësia që vetë t'i përdor aftësitë e mia në një varg të gjatë fushash të ndryshme. 1 2 3 4
32. Ajo që e dua në jetën profesionale është larmia e sfidave. 1 2 3 4
33. Është e rëndësishme për mua që organizata të më garantojë stabilitet afatgjatë. 1 2 3 4
34. Ka shumë rëndësi për mua të krijoj diçka që është plotësisht vepër e imja ose rezultat i idesë sime. 1 2 3 4
35. Dua të qëndroj brenda fushës sime profesionale dhe të mos më avancojnë jashtë profesionit tim. 1 2 3 4
36. Nuk dua kufizime as nga ana e organizatës dhe as nga mjedisi i punës. 1 2 3 4

37. Ka shumë rëndësi për mua fakti që të tjerët ndryshojnë si rezultat i përpjekjeve të mia. 1 2 3 4
38. Në jetën time, më e rëndësishmja është ekspertiza profesionale në fushën time. 1 2 3 4
39. Para së gjithash, dua të jetoj në mënyrën time – pa kufizimet që i imponojnë rregullat e organizatës. 1 2 3 4
40. E vlerësoj faktin që shumica e organizatave i kufizojnë njerëzit dhe ndërhyjnë në jetën e tyre private. 1 2 3 4
41. Më së shumti do të doja të qëndroja brenda fushës sime profesionale, përkatësisht nuk dua të më avancojnë në menaxhmentin e lartë të organizatës. 1 2 3 4
42. Dua një karrierë që do të më lejojë t'i plotësoj nevojat e mia themelore dhe t'u ndihmoj të tjerëve. 1 2 3 4
43. Ka shumë rëndësi për mua që shkathtësitë (aftësitë) e mia për bashkëpunim dhe komunikim të suksesshëm t'i zbatoj në organizatë. 1 2 3 4
44. Dua të shoh që të tjerët ndryshojnë nën ndikimin tim. 1 2 3 4

Për të përcaktuar se cili drejtim ju përshtatet më mirë në zhvillimin personal, mblidhni pikët që keni rrethuar në pyetje sipas tabelës më poshtë.

Vlerësimi për pyetjen e pyetësorit								Përqindja %	Orientimi i zhvillimit personal
1	2	27	35	38	41	Shuma që rezulton	Maksimumi i mundshëm	I fituar/i mundshëm	Fusha
							24		Ekspertizë – sfidë është puna e kryer
3	18	23	36	39	40	Shuma që rezulton	Maksimumi i mundshëm	I fituar/i mundshëm	Fusha
							24		Autonomia - liria dhe pavarësia
4	21	37	42	43	44	Shuma që rezulton	Maksimumi i mundshëm	I fituar/i mundshëm	Fusha
							24		Misioni - ndihma dhe bashkëpunimi me të tjerët
7	13	20	22	26	/	Shuma që rezulton	Maksimumi i mundshëm	I fituar/i mundshëm	Fusha
							20		Personaliteti - statusi, njohja, titujt
5	12	14	24	31	32	Shuma që rezulton	Maksimumi i mundshëm	I fituar/i mundshëm	Fusha
							24		Diversiteti – sfida vazhdimisht të reja dhe të ndryshme
6	10	11	15	25	30	Shuma që rezulton	Maksimumi i mundshëm	I fituar/i mundshëm	Fusha
							24		Lidershipi – kryerja e punëve, orientimi i njerëzve
8	16	17	28	33	/	Shuma që rezulton	Maksimumi i mundshëm	I fituar/i mundshëm	Fusha
							20		Siguria - stabiliteti, siguria në karrierë
9	19	29	34	/	/	Shuma që rezulton	Maksimumi i mundshëm	I fituar/i mundshëm	Fusha
							16		Kreativiteti – të krijosh, ndërtosh, krijosh diçka tënden

Sa më e lartë të jetë përqindja, aq më i rëndësishëm është orientimi individual. Sigurisht, nuk ka përgjigje të qarta, do të merrni një kombinim orientimesh më shumë ose më pak të theksuara. Edhe pse ky test, si çdo tjetër, është vetëm një tregues, rezultatet ia vlen të merren në konsideratë. Ajo që është e rëndësishme, mbi të gjitha, është se në çfarë mase orientimet e përcaktuara përputhen me punën tuaj aktuale dhe me idenë tuaj për atë që dëshironi të bëni dhe të arrini në jetën tuaj profesionale.

Tema 4: SIGURIMI I ZHVILLIMIT (INOVACIONI DHE NDRYSHIMI)

Objektivi i përgjithshëm i temës

- ✓ Inkurajimi i lidershit për inovacion të përhershëm në të gjitha segmentet e procesit arsimor dhe të procesit në tërësi;
- ✓ Vlerësimi, realizimi dhe monitorimi i procesit të futjes së ndryshimeve;
- ✓ Përmirësimi i aftësisë për t'u përballur me rezistencën ndaj ndryshimeve.

Rezultatet e pritura – kompetencat e fituara

Pjesëmarrësit në trajnim:

- ✓ propozojnë dhe mbështesin ide të reja dhe unike për procese më efektive të të nxënës dhe mësimdhënies;
- ✓ analizojnë faktorët dhe prezantojnë ndryshime në organizatat edukativo-arsimore;
- ✓ njohin nevojën për të informuar punonjësit përpara se të realizojnë një ndryshim specifik në organizatat arsimore;
- ✓ përballojnë me sukses rezistencën ndaj ndryshimit.

Përmbajtja e temës

- 4.1. Rëndësia e inovacionit për procesin edukativo-arsimor;
- 4.2. Liderhipi dhe ndryshimi në organizatat edukativo-arsimore;
- 4.3. Përballimi i ndryshimit në organizatat edukativo-arsimore.

4.1. Rëndësia e inovacionit për procesin edukativo-arsimor

Termi inovacion në botë është bërë një fjalë kyçe në titullin e shumë librave në fushën e sipërmarrjes, menaxhimit dhe menaxhimit strategjik, duke mos përjashtuar edhe arsimin. Fjala inovacion (latinisht innovare) do të thotë të bësh diçka të re, risi.

Inovacioni është çdo sistem aktivitetesh të organizuara dhe të lidhura që synojnë krijimin e ndryshimeve (produkt i ri, proces prodhimi, strukturë organizative, stil menaxhimi, etj.). Inovacioni është procesi i shndërrimit të një ideje në zbatim praktik - realizim. Inovacioni nuk ekziston pa një ide për diçka të re. Ndërsa shpikja është procesi i krijimit të një ideje, inovacioni është procesi në të cilin këto ide të reja materializohen dhe zbatohen në praktikë. Inovacioni është në thelb përparimi i teknologjisë. Peter Drucker thekson se inovacioni është punë që përpunon burimet me kapacitete të reja për krijimin e pasurisë. Domethënë, ai pohon se sot kapitali nuk është në mjetet e prodhimit dhe burimet natyrore dhe as në fuqinë punëtore, por në njohuri, sepse sot, dhe në të ardhmen, vlera krijohet me produktivitet dhe inovacion dhe zbatimin e njohurive në punë. Në fund të fundit, kapitali më i madh i një bashkësie shoqërore është njohuria dhe idetë e qytetarëve të saj.

Inovacioni arrihet nëpërmjet punës së palodhur të një individi dhe nuk duhet të lidhet vetëm me të ardhmen, por duhet të përqendrohet në të tashmen dhe problemin real që ekziston. Proces i inovacionit përbëhet nga tre hapa:

1. *Shpikja* – hapi i parë në të cilin krijohet një ide e re dhe krijohet një produkt, shërbim ose proces i ri. Suksesi i këtij hapi të parë vlerësohet kryesisht në bazë të kritereve teknike.

2. *Inovacioni* – konfirmimi i shpikjes në treg, futja e idesë së re në përdorim të përgjithshëm. Që të ndodhë një inovacion nga një shpikje, duhet të arrihet suksesi në treg. Në këtë fazë, kriteret teknike zëvendësohen nga ato komerciale.

3. *Përhapja* – një ndryshim në inovacion që shpesh çon në standardizimin e produktit. Produktet e suksesshme shpesh imitohen ose përmirësohen nga institucione të tjera. Prandaj, kjo fazë shpesh quhet faza e imitimit.

Sistemet e mëparshme arsimore përqendroheshin në funksionin kognitiv - pjesën intelektuale të trurit - por pjesa sociale dhe emocionale e trurit, e cila lidhet me karakterin, aftësitë, optimizmin, këmbënguljen, motivimin, vlerat, drejtësinë dhe etikën, ishte më pak e përfaqësuar. Konkretisht, karakteristikat e përmendura përfaqësohen në programet mësimore të lëndëve të caktuara, por shumë pak u jepet rëndësia e tyre e vërtetë në sistemin arsimor të Republikës së Maqedonisë (shënim personal i autorit). Gjithashtu, shumë pak inkurajohet inovacioni social dhe sipërmarrja, veçanërisht tek të rinjtë për të krijuar partneritete dhe bashkëpunim midis palëve të interesuara për të zgjidhur sfidat dhe për të formësuar arsimin dhe shoqërinë.

Inovacioni në arsim do të thotë mbështetja e ideve të reja dhe unike në teknikat e mësimdhënies që do t'i arrijnë nxënësit në mënyra më efektive dhe emocionuese. Inovacioni në arsim do të thotë të bësh atë që është më e mira për të gjithë nxënësit. Mësimdhënësit duhet të stimulojnë kuriozitetin e tyre dhe të gjejnë mënyra për t'i mbajtur ata të interesuar. Atyre duhet t'u jepen mjetet që do t'i bëjnë ata produktivë në karrierën e tyre të ardhshme. Mësimdhënësit, orët dhe planet mësimore duhet të jenë fleksibël. Inovacioni do të thotë që mësimdhënësit të gjejnë mënyra për të arritur të gjithë nxënësit, domethënë, të jenë të gatshëm dhe fleksibël për të përshtatur atë që mësojnë dhe mënyrën se si mësojnë. Mbajtja e nxënësve të angazhuar dhe të entuziazmuar për të mësuar, krijimi i një vendi të sigurt për ta që të bëjnë gabime, të marrin rreziqe dhe të bëjnë pyetje.

4.2. Lidërshipi dhe ndryshimi në organizatat edukativo-arsimore

“Nuk ka asgjë më të vështirë sesa të ndërmarrësh diçka që është më e rrezikshme për t'u udhëhequr dhe më e pasigurt për të pasur sukses, sesa të bëhesh udhëheqës në vendosjen e një rendi të ri gjërash.” (Nikolò Machiavelli)

Nuk ka asgjë më të vështirë sesa të ndërmarrësh diçka që është më e rrezikshme për t'u udhëhequr, dhe ajo që e bën vështirësinë më të madhe është pasiguria nëse do të ketë sukses. Është shumë më e lehtë të ndërmarrësh diçka, por është më e vështirë se çdo gjë tjetër të bëhesh udhëheqësi i vendosjes së një rendi të ri gjërash. Vendosja e një rendi të ri gjërash do të thotë ndryshimi i situatës ekzistuese,

ndryshimi i asaj që do të thotë rehati, qetësi, ku gjithëcka shkon si më parë, nuk ka probleme. Dhe tani papritmas dikush dëshiron t'i prishë të gjitha këto (Shtojca 4.1.)!

E gjithë kjo nuk duhet t'ju pengojë të realizoni idetë tuaja për të ndryshuar, për të bërë dhe për të përmirësuar diçka, të cilën e kishit pasur para se të vinit në pozicionin e drejtorit të shkollës. A do të thotë kjo që nuk duhet të angazhoheni në ndryshime? Përkundrazi, kjo thënie duhet t'ju kujtojë se do t'ju duhet t'i qaseni ndryshimeve me gjithë respektin tuaj dhe të përgatiteni mirë për ndryshim, për t'i udhëhequr ndryshimet, për të vendosur një rend të ri gjërash në organizatën tuaj edukativo-arsimore.

Të gjithë duan ta ndryshojnë botën, por askush nuk dëshiron ta ndryshojë veten, tha Tolstoi.

Studime të shumta tregojnë se përmirësimi i lidershit në organizata vetëm nuk mund ta zgjidhë gjithëcka, por është vërtetuar se ky funksion është një nga faktorët më të rëndësishëm që ndikojnë në cilësinë e punës. Prandaj, nuk duhet të kërkojmë justifikim se shkaku i dështimit nuk është tek ne, por diku jashtë nesh, se të tjerët janë fajtorë për të, se ne jemi të pafuqishëm këtu, se nuk është në fuqinë tonë, se për shkak të kësaj nuk mund ta arrijmë atë që duam.

Koncepti i menaxhimit dhe udhëheqjes së mirë të organizatave sot nuk është i ndryshëm nga pikëpamjet tuaja, as nga dëshirat dhe pritjet e përdoruesve të shërbimeve tona. Të gjithë ju, kur erdhët në pozicionin e drejtorit të shkollës, dëshironit dhe sigurisht kishit një dëshirë të madhe për të ndryshuar diçka dhe e keni pyetur veten më shumë se një herë: Si të filloj? Kur, duhet të pres pak apo tani? Kur është koha e duhur? Si do të më kuptojnë njerëzit, si do të më pranojnë, si do të sillen? Si mund t'i udhëheq njerëzit përmes ndryshimeve dhe në të njëjtën kohë t'i mbaj të gjithë të kënaqur?

Efikasiteti i organizatave varet nga shkalla e përputhjes së interesave të individëve dhe organizatave. Prandaj, njohja e reagimeve të ndryshme ndaj ndryshimit dhe interesave të ndryshme afatshkurtra të individëve dhe organizatave është shumë e rëndësishme. Prandaj, do të duhet t'i përgjigjeni vetë pyetjes: A jeni gati të ndryshoni, të mësoni nga përvoja, të pranoni diversitetin, sepse organizata përbëhet nga njerëz të ndryshëm me interesa dhe përcaktime, kuptime dhe sjellje të ndryshme, dhe të gjitha aktivitetet më të rëndësishme ndodhin në bashkëveprimin e ndërsjellë të të gjitha këtyre dallimeve.

Çdo ndryshim duhet të depërtojë në të gjitha "poret" e jetës dhe punës së shkollës. Nëse kjo nuk arrihet, atëherë nuk ka arsye të pritjet rezultate pozitive. Ndërlidhja e të gjitha niveleve në strukturën e shkollës është e rëndësishme. Informacioni dhe të dhënat e mbledhura me metoda dhe instrumente të ndryshme analizohen. Rezultatet e një analize të tillë janë baza për vendimmarrje, duke gjykuar suksesin dhe ndikimin e ndryshimit dhe për të hartuar strategji efektive zhvillimi.

Ndryshimet në shkollë mund të bëhen për të mundësuar rrjedhën normale të punës, pra për të hequr pengesat në punë (përmirësimi i disiplinës në punë, disiplina në klasë, ulja e mungesave në shkollë) ose, si alternativë, për të ngritur cilësinë në një nivel më të lartë (përmirësimi i motivimit të nxënësve për mësimdhënie shtesë, zbatimi i metodave aktive të mësimdhënies, futja e projekteve). Para se të merret vendimi për të futur ndryshime, duhet të jepet përgjigje në pyetjen: A është i nevojshëm ndryshimi, çfarë do të kontribuonte dhe nëse shkolla do të fitonte më shumë prej tij sesa do të investonte.

Më shumë se një herë kemi qenë dëshmitarë të diskutimeve të ndryshme në takime: kjo nuk po shkon mirë, diçka duhet bërë, diçka duhet bërë. Për shembull: Punonjësit nuk janë të motivuar, nuk janë të interesuar për punë, si mund t'i motivojmë kur nuk tregojnë asnjë interes? A nuk është kjo puna e menaxherit? A nuk kërkon kjo ndryshim? Kush duhet ta ndryshojë këtë? Drejtorët janë ata që mund të ndryshojnë diçka, janë ata që zbatojnë detyrat, ata mund t'i motivojnë, t'i interesojnë punonjësit në zhvillimin e tyre profesional dhe profesional, ata vetë mund të ndryshojnë, të paraqesin një iniciativë për ndryshim. Pavarësisht të gjitha këtyre deklaratave, gjithëcka mbetet e njëjtë.

Meqenëse procesi i ndryshimit është kompleks, drejtori i shkollës duhet të jetë i mençur, i kujdesshëm dhe të marrë në konsideratë të gjithë elementët e rëndësishëm kur pranon një propozim për ndryshim. Menaxhimi i ndryshimit është i lidhur ngushtë me segmentet e tjera të menaxhimit të shkollës (klima dhe kultura e shkollës, puna në grup, vizioni, komunikimi, motivimi, përmirësimi, të nxënës bashkëpunues, monitorimi dhe vlerësimi i mësimdhënies). Në varësi të kulturës së shkollës, përpjekjet për përmirësim, pjesëmarrja në projekte për të futur teknologji të reja mësimdhënieje, bashkëpunimi në ekipe, pritjet e larta nga nxënësit dhe stafi, vlerat e përbashkëta, mbështetja për një mjedis të disiplinuar dhe të sigurt, si dhe marrja e roleve udhëheqëse nga mësimdhënësit do të pranohen ose jo. Gjithashtu, përgjegjësitë e reja të punonjësve që lidhen me futjen e ndryshimeve kërkojnë rregullimin e proceseve organizative dhe strukturës organizative dhe ripërcaktimin e tyre. Ndryshimi, nëse nuk është në përputhje me vizionin e përbashkët dhe qëllimet e vendosura në nivel shkolle, është një aktivitet i kotë,

i njëanshëm dhe spontan që është i pafrytshëm dhe nuk çon askund. Ai buron nga vizioni. Lidershipi i shkollës ka rolin qendror në motivimin e njerëzve për ta pranuar atë dhe për ta mbështetur atë në mënyrë aktive. Kur implementojnë ndryshimin në një shkollë, punonjësit shpesh bëjnë gabime. Është udhëheqësi ai që duhet të reagojë saktë ndaj gabimeve të paqëllimshme, në mënyrë që të çlirojnë punonjësit nga frika. Në këtë mënyrë, drejtuesit e shkollave krijojnë një klimë suksesi, në të cilën stafi mëson, përmirësohet dhe promovohet vazhdimisht (Shtojca 4.2.).

Ekzistenca dhe qëllimi i monitorimit dhe vlerësimit synojnë të shfrytëzohen për të korrigjuar çdo tendencë për regres në sistem dhe duhet të jenë në komunikim me ata që janë të përfshirë në ndryshim.

Kushtet e ndryshme në shkolla të ndryshme ndryshojnë rrjedhën dhe fizibilitetin e ndryshimit. Nuk mund të ketë recetë që do të ofrojë përbërësit dhe sasitë e sakta që do të garantojnë suksesin e ndryshimit. Pikërisht për këtë është me rëndësi të paçmuar roli i drejtorit si udhëheqës i ndryshimit dhe aftësia e tij për të vënë plotësisht të gjitha kapacitetet, të tijat, ato të punonjësve dhe të organizatës, në funksion të menaxhimit të ndryshimeve.

Lidershipi do të duhet të perceptojë dhe të iniciojë ndryshime brenda mjedisit të vet për të ashtuquajturin ndryshim nga “lart-poshtë”. Por shpesh ndryshimet mund të iniciohen nga mjedisi i brendshëm, pra “nga poshtë-lart”. Lidershipi duhet të ketë “vesh” për të realizuar ndryshime të tilla të iniciuara nga mjedisi i brendshëm. Kjo do të krijojë një klimë mbështetjeje për ndryshim, mbështetjeje për ide dhe propozime për kapërcimin e shumë dobësive dhe problemeve që punonjësit kanë perceptuar në mjedisin e tyre, kjo do të gjenerojë vazhdimisht ide të reja dhe të reja për ndryshim në drejtim të përmirësimit të vazhdueshëm.

Nga ana tjetër, lidërsipia duhet të ketë “dëgjimin” për të filluar ndryshimet që lindin si nevojë në mjedisin e jashtëm. Pra, duke perceptuar nevojat dhe ndryshimet që ndodhin në mjedisin e jashtëm, lidërsipia fillon ndryshime në mjedisin e brendshëm. Për shembull, tregu i punës është i interesuar për profesione që nuk janë të disponueshme në arsim në rajonin tuaj. A duhet të qëndrojmë indiferentë ndaj një nevojë të tillë apo thjesht duhet të reagojmë me ndryshim, të fillojmë riaftësimin e personelit ekzistues që është i tepërt në tregun e punës apo të zhvillojmë profesione dhe profesione të reja në shkolla në bashkëpunim me kompanitë që kanë nevojë për profile të tilla?

Burime ndryshimi mund të jenë edhe zhvillimi i teknikave dhe teknologjive arsimore. Shkolla nuk duhet të qëndrojë larg zhvillimit të shkencës dhe teknologjisë. Arritjet në këtë fushë janë baza për ndryshime në mjedisin shkollor. Duke ndjekur shkencën dhe teknologjinë, edhe lidërsipia ndryshon, ndryshime të tilla do të iniciojnë ndryshime tek individët në shkollë, të cilat, nga ana tjetër, do të shkaktojnë ndryshime në shkollë, në kulturën e shkollës, në mjedisin në të cilin punojmë dhe jetojmë.

Prandaj, nuk duhet të mendojmë se koha jonë ka kaluar dhe se është për brezin e ri. Nuk është kurrë vonë për t’u përmirësuar dhe ndryshuar, dhe nuk është kurrë humbje kohe. Një vetëdije e tillë midis njerëzve do të lejojë që ndryshimet në atë drejtim të pranohen si një detyrim personal për zhvillim dhe përmirësim, dhe jo si një detyrim.

Forca, ndikime dhe ndryshime të ndryshme të jashtme dhe të brendshme që veprojnë në organizatën arsimore dhe shkaktajnë nevojën për të futur ndryshime në të mund të shfaqen si burime ndryshimi:

- ✓ ndryshim në mjedis (rregullore qeveritare, ndërlikime ligjore, konkurrenca, ndryshime teknologjike, ndryshime ekonomike, opinion publik);
- ✓ ndryshim në menaxhim (ekstern – sjellja e një personi tjetër ose intern – ndryshim në perceptimet dhe sjelljet e të njëjtit drejtor);
- ✓ ndryshim të individit (ndryshim në njohuri, kualifikime dhe perceptime të individëve).

Ndryshimi do të jetë i suksesshëm nëse kalon tri fazat e mëposhtme:

- ✓ Fillimi – ndërmerret iniciativa për të futur ndryshimin dhe merren vendime për të filluar aktivitetet për zbatimin e tij;
- ✓ Implementimi – verifikohen efektet pozitive të përdorimit të ndryshimit në momentin kur krijohen shkathtësi, kuptime dhe kualifikime të reja.
- ✓ Institucionalizimi – faza kur ndryshimi bëhet pjesë e punës së përditshme, një element i pandashëm që tashmë konsiderohet i zakonshëm.

Sipas modelit të Levin (1947) dhe Schein (1961), procesi i ndryshimit të suksesshëm kalon nëpër tre hapat ose fazat e mëposhtme:

o Shkrirja - gatishmëria e individit për përvoja të reja. Qëndrimet, njohuritë ose sjelljet ekzistuese shkohen, duke hapur mundësinë dhe hapësirën për pranimin e të reja;

o Ndryshimi (transformimi) - procesi i pranimin të qëndrimeve të reja, zbatimit të njohurive, aftësive, teknikave të reja. Ky proces kërkon identifikim me një person tjetër që ka qëndrimin ose kualifikimin e dëshiruar, dhe nëse qasja rezulton pozitive, e dëshirueshme dhe e dobishme, atëherë ndryshimi përvetësohet dhe pranohet;

o Ngrirja e sërishme - pranimi dhe integrimi përfundimtar i qëndrimeve, njohurive ose aftësive të dëshiruara, të cilat bëhen pjesë e sjelljes normale të individit.

Edhe pse fazat dhe hapat e përcaktuar në këtë mënyrë duken të thjeshtë, futja e ndryshimit kërkon një analizë më të qëndrueshme të faktorëve pro dhe kundër ndryshimit. Pa një analizë të tillë të qëndrueshme, është më mirë të mos ndërmerret një aventurë e quajtur ndryshim sesa ai të dështojë ose të mos ketë sukses.

Një qasje e strukturuar ndaj ndryshimit do të thotë gjithashtu një shans më të madh që ai të ketë sukses dhe të pranohet pozitivisht si një mundësi për zhvillim, kështu që do të ishte mirë që ai të kalonte nëpër fazat/ciklet e mëposhtme që na japin përgjigje për pyetjet e mëposhtme: КАДЕ СМЕ? Пред да се одлучиме за промена потребно е да се запрашаме:

Çfarë e karakterizon punën tonë, a jemi të kënaqur me të, çfarë humbasim nëse vazhdojmë kështu?

KU DUAM TË JEMI? Çfarë qëllimi duam të arrijmë, ku e shohim veten në të ardhmen, çfarë duam të ndodhë në shkollën tonë? Cili është ndryshimi që na çon? Ku duam të shkojmë? Le ta ndajmë vizionin. Le të identifikojmë ndryshimet midis të tashmes dhe të ardhmes së dëshiruar.

NGA TË FILLOJMË? Çfarë mund të ndryshojmë realisht, a i kemi burimet e nevojshme, a ofron kultura e shkollës një terren të përshtatshëm për ndryshim? A do të formojmë një ekip të posaçëm për të inkuadruar ndryshimin? Duhet të fillojmë me hapa të vegjël të arritshëm, sepse nuk mund ta ndryshojmë gjithçka menjëherë.

SI? Si do të sigurojmë mjete dhe kushte? Si do t'i motivojmë punonjësit? Si do të ofrojmë mbështetje?

NËSE PO PËRPAROJMË? Ndërsa procesi i ndryshimit është në vazhdim, është e nevojshme të monitorohet vazhdimisht progresi në mënyrë që të jetë në gjendje të reagojë në kohën e duhur nëse ka pengesa ose probleme. Kjo është veçanërisht e frikshme në periudhën kur ndryshimi duhet të institucionalizohet, domethënë të bëhet pjesë e pandashme e punës së shkollës. Kjo është arsyeja pse në këtë fazë drejtori duhet të ofrojë mbështetje dhe ndihmë dhe, me shembullin e tij personal, t'i inkurajojë punonjësit të durojnë deri në fund.

ÇFARË BËMË? Përfitimet e ndryshimit diskutohen së bashku. Përsëri, krahasojmë nëse ndryshimi e ka zvogëluar ndryshimin midis gjendjes fillestare dhe asaj të dëshiruar. Mësimdhënësit dhe stafi tjetër presin të marrin reagime mbi rezultatet e ndryshimit: çfarë të bëjnë më pas nëse dështojnë ose lavdërime nëse kanë pasur sukses.

Sipas Hersey dhe Blanchard, ekzistojnë katër nivele ndryshimi. Të parat janë ndryshimet në njohuri dhe ato janë më të lehtë për t'u inkuadruar. Më pas janë ndryshimet në qëndrime. Struktura e qëndrimeve ndryshon nga struktura e njohurive në atë që ato kanë një ngarkesë emocionale në një drejtim pozitiv ose negativ, prandaj ndryshimet në qëndrime janë më të vështira për t'u futur. Në nivelin e tretë janë ndryshimet në sjellje. Ato janë dukshëm më të vështira dhe kërkojnë më shumë kohë për t'u pranuar sesa dy nivelet e mëparshme. Në nivelin e fundit dhe më të vështirën për t'u futur janë ndryshimet në sjelljen dhe performancën e grupit dhe të organizatës. Të gjitha këto nivele ndryshimi nuk ndodhin menjëherë, ato kërkojnë sasi të ndryshme kohe, realizimi i tyre nuk është as i thjeshtë dhe as i lehtë, përkundrazi, nevojiten përpjekje të mëdha për t'i bërë këto ndryshime të ndodhin. Për këto arsye, por edhe për shkak të nevojës për përmirësimin dhe modernizimin e tyre të vazhdueshëm, shkollat duhet të ndryshojnë vazhdimisht në mënyrë që të munden, si në aspektin e kushteve dhe strukturës, ashtu edhe në aspektin e mënyrës së punës, të plotësojnë dhe t'u përgjigjen kërkesave të vendosura nga klientët e tyre - nxënësit, por edhe kërkesave të vendosura nga shoqëria moderne.

Fullan, me qasjen e tij, tregon se çfarë nënkuptohet me ndryshim në një shkollë, duke e lokalizuar ndryshimin brenda klasave në tre segmente. Segmenti i parë i referohet materialeve të reja, pra përmbajtjes së re në disiplina të caktuara mësimore të futura në procesin mësimor. Segmenti i dytë i ndryshimeve nënkupton sjellje të re, praktikë të re ose një mënyrë të re pune, e cila manifestohet me

një qasje të re në marrëdhënien ndaj nxënësve dhe prindërve nga mësuesit, marrëdhënie të reja midis stafit, një qasje të re ndaj teknologjisë arsimore. Segmenti i tretë janë ndryshimet në bindje, kuptime, që do të thotë një qasje e re ndaj asaj që po ndodh në shkollë nga të gjitha subjektet aktive në realizimin e mësimdhënies dhe një dëshirë për të krijuar një sistem vlerash brenda një shkolle.

4.3. Përballimi i ndryshimeve në organizatat edukativo-arsimore

Në varësi të prejardhjes së burimit të ndryshimit, do të varet kryesisht nëse do të ketë rezistencë ndaj ndryshimit dhe me çfarë intensiteti do të ekzistojë. Sipas Mekelman dhe Patton, rezistenca është më e madhe nëse ndryshimi gjenerohet nga jashtë dhe imponohet nga faktorë të jashtëm (për shembull, vlerësimi i jashtëm i nxënësve dhe mësimdhënësve), sesa nëse gjenerohet nga brenda, domethënë lind dhe korrespondon me nevojat e vetë organizatës dhe punonjësve të saj (për shembull, inkuadrimi i teknologjisë së re arsimore kërkon një ndryshim në mënyrën e punës së mësimdhënësve dhe trajnimit të tyre).

Ndryshimi i gjeneruar nga brenda shkakton orientim proaktiv, ndjenja pozitive, forca të mëdha për ndryshim, të parë nga perspektiva e mundësive, siguri të madhe, kontroll të madh, pak ndërprerje (pengesa), kufij të përcaktuar (të mbyllur) dhe faza të përcaktuara me kohë.

Ndryshimi i gjeneruar nga jashtë shkakton një përgjigje reaktive, ndjenja negative, rezistencë të madhe, të parë nga perspektiva e problemeve, pasiguri të madhe, kontroll të reduktuar, ndërprerje (pengesa) të mëdha, kufij të papërcaktuar dhe faza të ndryshueshme (të paqarta). Është "i huaj për punonjësit", ndoshta kjo është baza e rezistencës së madhe ndaj këtyre ndryshimeve.

Kjo është arsyeja pse, nëse do të përmirësojmë vazhdimisht punën e organizatës, ndryshimi nuk duhet të "inicihet nga lart", për shembull nga ministria. Atëherë është e sigurt se do të ketë rezistencë që do të jetë më e vështirë për t'u përballuar. Liderhipi duhet të punojë për ndryshimin duke filluar nga vetë mjedisi, organizata arsimore dhe duke filluar drejtpërdrejt nga vetë punonjësit dhe menaxherët. Ata duhet ta gjejnë vetë, ta iniciojnë, ta diskutojnë dhe ta bëjnë pjesë të tyre. Këtu, liderhipi duhet të jetë ai që do t'i drejtojë punonjësit në ato ndryshime, t'i mbështesë ata dhe të sigurojë kushtet dhe burimet për realizimin e ndryshimit.

Që liderhipi të udhëheqë individët në rrugën e ndryshimit, ai duhet të jetë i vetëdijshëm për reagimet e ndryshme të individëve ndaj ndryshimit. Përvoja e ndryshimit është individuale. Arsytet e rezistencës ndaj ndryshimit mund të renditen si:

Paqartësia dhe pasiguria – ndryshimi sjell pasiguri dhe kërcënime që rrezikojnë sigurinë nëse punonjësit nuk e dinë se ku po i çon ndryshimi. Edhe kur ndryshimi synon përmirësimin, ne përsëri pyesim veten se çfarë po humbasim. Tendencë natyrore është të ruajmë status quo-në;

- Faktorët ekonomikë – nëse ndryshimi nënkupton uljen e orëve, ai shkakton frikë nga ulja e pagës ose humbja e vendit të punës. Kjo pasohet nga frika se askush nuk do t'i punësojë më;

- Shqetësim (përshtatje me kushtet e reja) – detyrimet e reja dhe të panjohura rriten, njohuritë e mëparshme janë pothuajse të padobishme dhe është e nevojshme të bëhet diçka e re, të pranohen metoda, teknika, mënyra të reja pune, aftësi dhe kualifikime të reja (për shembull, kur prezantohet teknologjia e informacionit, është e nevojshme të ndiqet trajnim për punën me kompjuter);

- Kërcënime për marrëdhëniet shoqërore (ndryshimi i statusit) – ndryshimet në menaxhim mund të prishin marrëdhëniet shoqërore (pavarësisht se sa i mirë është drejtori, të paktën e njohim, me atë të riun nuk e dimë se si do të shkojnë gjërat). Ndryshimet mund të kërcënojnë statusin ekzistues;

- Humbje për kontroll më të madh – zbatimi i ndryshimeve kërkon kontroll më të madh, gjë që zvogëlon ndjenjën e autonomisë dhe vetëbesimit. Prandaj frika se puna e tyre do të jetë nën "xhamën zmadhuese" të drejtorit, ministrit, publikut në përgjithësi.

Prandaj, udhëheqja nuk duhet të përqendrohet vetëm në vizionimin dhe iniciimin e ndryshimit, por duhet të kujdeset edhe për marrjen e masave të nevojshme për të drejtuar dhe çuar ndryshimin përpara (Shtojca 4.3.).

Rezistenca ndaj ndryshimit mund të zvogëlohet ose të eliminohet plotësisht nëse menaxherët janë të hapur ndaj ndryshimeve të sugjeruara nga punonjësit. Ndryshimet e shpejta krijojnë pasiguri dhe

rrisin rezistencën ndaj ndryshimit, dhe për këtë arsye është e nevojshme t'u jepet kohë e mjaftueshme punonjësve për t'i "tretur" dhe pranuar ndryshimet. Punonjësve duhet t'u jepet gjithmonë mundësia të diskutojnë dhe kritikojnë në grupe të vogla, por edhe të marrin pjesë në planifikimin e aktiviteteve për ndryshimin. Sidoqoftë, pjesëmarrja e punonjësve në të gjitha këto raste jep një qëndrim pozitiv ndaj ndryshimeve. Është mirë të mos keni një "agjendë të fshehur" për ndryshimin, dhe nëse ka një plan të fshehur, drejtori duhet ta ndajë atë me punonjësit dhe të diskutojë hapur burimet e nevojshme për të zbatuar ndryshimin.

Kur rezistenca ndaj ndryshimit prish funksionimin e një organizate, drejtori ose ndonjë nga agjentët e tjerë të ndryshimit duhet të marrë në konsideratë disa teknika ose taktika për t'u përballur me rezistencën:

- Ndërgjegjësim në të gjitha nivelet – rezistenca mund të zvogëlohet nëpërmjet komunikimit me punonjësit dhe një shpjegimi që do t'i ndihmojë ata të shohin arsyen e vërtetë të ndryshimit. Nëse punonjësve u jepet informacion i plotë dhe nëse sqarohen keqkuptimet, atëherë ata do të kenë një pamje të qartë të nevojës për ndryshim dhe përfitimeve të tij. Kjo i bën ata pjesëmarrës aktivë jo vetëm në zbatim, por edhe në krijimin e ndryshimit duke ofruar reagime – sugjerime, propozime, ndryshime, përmirësime dhe korrigjime madje edhe në përcaktimin e nevojave për ndryshim;
- Pjesëmarrja sjell mbështetje – pjesëmarrja në grup në vendimmarrjen në lidhje me ndryshimet mund të jetë një forcë e fuqishme për ndryshim;
- Njohja e faktorëve socialë dhe psikologjikë në ndryshim – nevoja për të "mbajtur" punën është një faktor motivues veçanërisht i fortë për pranimin e ndryshimit;
- Besueshmëria – ndërtimi i besimit duke krijuar ndershmëri dhe interes tek punonjësit, sepse ata zakonisht nuk besojnë se ndryshimet janë për të mirën e tyre;
- Analiza e fushës së forcës – analiza e faktorëve që punojnë pro dhe kundër ndryshimit (faktorët që inkurajojnë bashkëpunimin e punonjësve, si dhe ata që mund të shkaktojnë rezistencë ndaj ndryshimit). Duke zvogëluar ose eliminuar forcën e rezistencës, pranimi i ndryshimit rritet (Shtojca 4.4.);
- Njohja e ndryshimeve të nevojshme për zbatimin e ndryshimit – është e nevojshme të "përgatitet terreni" për zbatimin e ndryshimit (ndryshimi i klimës dhe kulturës organizative, ndërtimi i ekipeve);
- Zbatimi vetëm i ndryshimeve të nevojshme – mospranimi i ndryshimit vetëm për hir të diversitetit. Ndryshimi i pasuksesshëm ka një kosto të lartë: kaos, konfuzion, përpjekje të humbura, mësim i panevojshëm, kohë e humbur, mosbesim. Është gjithashtu e padëshirueshme të fillosh shumë ndryshime në të njëjtën kohë.

KUR FRYEJNË ERËRAT E NDRYSHIMIT, DISA NDËRTOJNË MURE, DHE TË TJERËT NDËRTOJNË MULLINJ ME ERË.
(Proverb kinez)

TË JESH LIDER I NDRYSHIMEVE ORGANIZATIVE DO TË THOTË TË JESH NË GATËSI TË NDRYSHOSH RROTËN NDËRSA AUTOMJETI ËSHTË ENDE NË LËVIZJE.

Shtojca 4.1. Justifikimet më të zakonshme kundër ndryshimit

- NE E KEMI PROVUAR TASHMË KËTË
- ORGANIZATA JONË ËSHTË NDRYSHE
- TE NE KJO NUK DO TË FUNKSIONOJË
- ËSHTË SHUMË E SHTRENTJË.
- NUK ËSHTË PËRGJEGJËSIA JONË.
- KEMI SHUMË PUNË QË TË MUND TA BËJMË EDHE KËTË.
- NUK ËSHTË PUNA IME.
- ËSHTË NJË NDRYSHIM SHUMË I MADH.

- NUK KEMI KOHË.
- KUSH MUND TË NA NDIHMOJË?
- SË PARI LE TË HETOJMË NËSE ËSHTË VËRTETË E NEVOJSHME.
- NJERËZIT TANË NUK DO TA PRANOJNË KURRË.
- NUK ËSHTË NË PËRPUTHJE ME POLITIKËN TONË.
- NE NUK KEMI AUTORIZIE.
- ÇKA KUR DO TË KTHEHEMI NË REALITET?
- KY NUK ËSHTË PROBLEMI YNË.
- IDE TË TILLA NUK MË PËLQEJNË.
- KE TË DREJTË, POR...
- ËSHTË SHUMË HERËT.
- PËR NJË GJË TË TILË ENDE NUK JEMI TË GATISHËM.
- NUK KEMI PARA/PAJISJE/HAPËSIRË/NJERËZ.
- TË VJETRIT NUK DO TË NDRYSHOJNË.
- IDEJA ËSHTË E MIRË, POR NUK ËSHTË PRAKTIKE.
- LE TË MENDOJMË EDHE PAK PËR KËTË.
- TË GJITHË DO TË QESHIN ME NE.
- NË AFAT TË GJATË, DO TË JEMI TË HUMBUR.
- KU E MORËT KËTË IDE?
- NUK MUND TË PRISNI MË SHUMË NGA KY PERSONEL.
- NUK ËSHTË PROVUAR KURRË ASKUND.
- ATA PO EKSPERIMENTOJNË ME NE.
- DUHET TË PRESIM PËR PAK MË SHUMË KOHË.
- NUK MUND TË BËJMË ÇDO GJË QË I VJEN NË MENDJE DIKUJVE.
- LE TË FORMOJMË NJË KOMISION.
- NUK SHOH ASNJË ARSYE.
- NDOHTA MUND TË FUNKSIONOJË TE JU, POR NUK FUNKSIONON TE NE.
- NE PUNOJMË TASHMË NË KËTË.
- A E KENI SERIOZISHT KUR E PROPOZONI KËTË?
- JAM SHUMË I /E VJETER.
- KJO ËSHTË JOREALE.
- EDHE NËSE DUAM, NUK MUND TA BËNIM.
- A KEMI LEJE NGA MINISTRIA PËR KËTË?
- ATËHERË DO TË DUHET TË NDRYSHOJMË GJITHÇKA.

Shtojca 4.2. Shtatë sugjerime për ndryshim të suksesshëm

1. Ndryshimi është të mësuarit – i mbushur me pasiguri
2. Ndryshimi është një udhëtim, jo një destinacion
3. Problemet janë miqtë tanë
4. Ndryshimi është i etur për burime
5. Ndryshimi kërkon fuqi për ta menaxhuar atë
6. Ndryshimi është sistemik
7. Çdo ndryshim i madh implementohet në nivel lokal

(Fullan&Miles, 1992)

Shtojca 4.3. Ndryshimi si një udhëtim

	NDJENJAT që mund të lindin	NEVOJAT që mund të paraqiten
HAPI 1 Ndryshimi është i pashmangshëm • burimet • njerëzit • qëndrimet	➤ eksitim ➤ frustrim ➤ tension ➤ pritje energjike	➤ ndjenjë nevojë ➤ këshilla nga ekspertë ➤ shembuj të suksesshëm ➤ mundësi për diskutim ➤ vlerësim i punës së mëparshme ➤ frymëzim
HAPI 2 Katalizatori i (agjenti i ndr. fillon ndryshimin Ndryshim i mandatuar kundrejt ndryshimit të dëshiruar	➤ liri nga “mënyrat e vjetra” ➤ energji ➤ frikë ➤ manipulim	➤ informacion ➤ frymëzim ➤ kohë ➤ udhëzime
HAPI 3 “Momentum” fillon Lëvizja përpara dhe hezitimi	➤ konfuzion ➤ eksitim ➤ shqetësim për gabime të mundshme ➤ pasiguri	➤ njohje për përpjekjet fillestare ➤ mundësi për të shprehur shqetësimin ➤ të mësohen aftësi të reja ➤ inkurajim për të marrë rreziqe ➤ komunikim i hapur
HAPI 4 Thellësia e implementimit	➤ mos kompetencë ➤ frikë nga dështimi ➤ lodhje ➤ zhgënjim ➤ mungesë shprese	➤ mentorim ➤ qëllime dhe aktivitete të përcaktuara qartë ➤ kohë ➤ frymëzim ➤ njohje e përpjekjeve ➤ mbështetje, mësim
HAPI 5 Vazhdimi i "Momentumit"	➤ ndjenjë angazhimi dhe kolegjaliteti ➤ përpjekje ➤ forcë	➤ inkurajim ➤ mundësi për të ndarë atë që është mësuar ➤ mundësi për të provuar
HAPI 6 Suksesi është i dukshëm	➤ kënaqësi ➤ lumturi ➤ kompetencë ➤ lehtësim ➤ krenari	➤ mundësi për të ndarë ➤ kohë për të planifikuar nivelin e nevojave për fazën e institucionalizimit
HAPI 7 Ndryshimi bëhet pjesë e jetës	➤ arritje ➤ gëzim ➤ lehtësim	➤ mbështetje zyrtare ➤ mundësi për përmirësim dhe rishikim

E.Adam и J.Quinn, 1996

Shtojca 4.4. Teknika e vijave të forcës – analiza e një fushe vijash force (p.sh. ndryshimi i kohës së fillimit të mësimdhënies)

FAKTORËT	PËR NDRYSHIME	KUNDËR NDRYSHIMEVE
Nxënësit		
Prindërit		
Mësimdhënësit		
Stafi jo-mësimdhënës		
MASH		
Qeverisja vendore		
NPQ		
Konvikte		

Avantazhet e teknikës:

- Merr në konsideratë të gjithë faktorët që ndikon ndryshimi.
- Jep një përshtypje të parë se sa rezistencë do të ketë ndaj ndryshimit.
- Mund të zhvillojë debate në lidhje me ndryshimin.

Disavantazhet e teknikës:

- Nuk ka siguri 100% nëse nuk përcaktohet më parë se cili faktor, saktësisht në çfarë mase, është pro ose kundër.

Tema 5: SIGURIMI I CILËSISË NË SHKOLLË

Objektivi i përgjithshëm i temës

- ✓ Të kuptuarit e arsimit si një sistem kompleks i ngulitur në një kontekst politik, kulturor dhe ekonomik;
- ✓ Ndërgjegjësimi për dimensionet që ndikojnë në cilësinë në sistemin arsimor;
- ✓ Pranimi i cilësisë si një proces i vazhdueshëm përmirësimi i të gjitha segmenteve të procesit edukativo-arsimor;
- ✓ Trajnimi për zbatimin e qasjeve të ndryshme për përmirësimin e cilësisë së organizatave edukativo-arsimore.

Rezultatet e pritura – kompetencat e fituara

Pjesëmarrësit në trajnim:

- ✓ e kuptojnë rëndësinë e arsimit në kontekstin shoqëror;
- ✓ e inkurajojnë punën cilësore në organizatën edukativo-arsimore;
- ✓ e analizojnë situatat dhe të prezantojnë një qasje ose kombinime të qasjeve të shumëfishta për të përmirësuar cilësinë e procesit edukativo-arsimor;
- ✓ e monitorojnë rregullisht cilësinë e procesit arsimor dhe të vlerësojnë progresin.

Përmbajtja e temës

5.1. Koncepti i cilësisë në arsim

5.2. Qasjet për përmirësimin e cilësisë së punës së organizatës edukativo-arsimore

5.3. Evaluimi i cilësisë së punës së organizatës edukativo-arsimore

5.1. Koncepti i cilësisë në arsim

Koncepti i cilësisë është trajtuar dhe trajtohet nga shumë disiplina shkencore. Për shkak të pikëpamjeve të ndryshme, varësisht nga fusha me të cilën lidhet, në dekadat e fundit janë zhvilluar shumë përkufizime të cilësisë, gjë që vërteton se njerëzit e kuptojnë cilësinë ndryshe. Disa përkufizime të cilësisë bazohen në nevojat dhe dëshirat e palëve, të tjerë e shohin cilësinë në përcaktimin strategjik të menaxhmentit dhe punonjësve, dhe të tjerë u japin përparësi specifikeve, normave dhe standardeve të produkteve dhe shërbimeve. Prandaj, nuk mund ta përkufizojmë cilësinë në mënyrë të qartë dhe objektive.

Koncepti i cilësisë përcaktohet në varësi të produktit që fitohet (për shembull, për ekonomistët, cilësia është vlera e përdorimit të një produkti dhe aftësia për të kënaqur nevojat e konsumatorit, për teknikët vlerësohet në varësi të shkallës në të cilën përmbushen standardet, për arkitektët dhe ndërtuesit, cilësia përcaktohet nga cilësia e projektit, materialit, metodës së prodhimit, pra teknologjisë, organizimit...).

Kur bëhet fjalë për cilësinë në arsim, gjërat duket se bëhen edhe më të ndërlikuara dhe të polarizuara. Nëse fillojmë të shqyrtojmë në mënyrë sistematike fushat individuale të punës së shkollës dhe kënaqësinë e prindërve, nxënësve dhe palëve të tjera të interesuara me punën e një shkolle të caktuar, do të shohim se ka një ndryshim midis pikëpamjeve tona, vlerësimit tonë dhe pikëpamjeve dhe vlerësimit të të tjerëve (Shtojca 16). Ndoshta ndryshimet janë të vogla, ndoshta të mëdha, por filozofia e cilësisë gjithmonë thotë se, megjithatë, edhe ato gjëra të vogla janë shumë të rëndësishme, kërkimi i ndryshimeve të vogla është një kusht për përmirësimin e vazhdueshëm të asaj që ekziston.

Në arsim, cilësia përcaktohet ndryshe në kontekstin e: sa përgatitet për zhvillimin e shoqërisë dhe individit; sa ndjek zhvillimin shkencor, teknik dhe teknologjik; sa përgatitet për të mësuarit gjatë gjithë jetës; zhvillimin e kompetencave të rëndësishme për individin...

Për ta përmbledhur, nën termin "cilësi në arsim", njerëzit nënkuptojnë karakteristika të ndryshme, por të gjithë bien dakord për një gjë - ata duan arsim cilësor! Fëmijët kanë të drejtë për arsim, arsim cilësor.

Arsimi cilësor përfshin:¹⁶

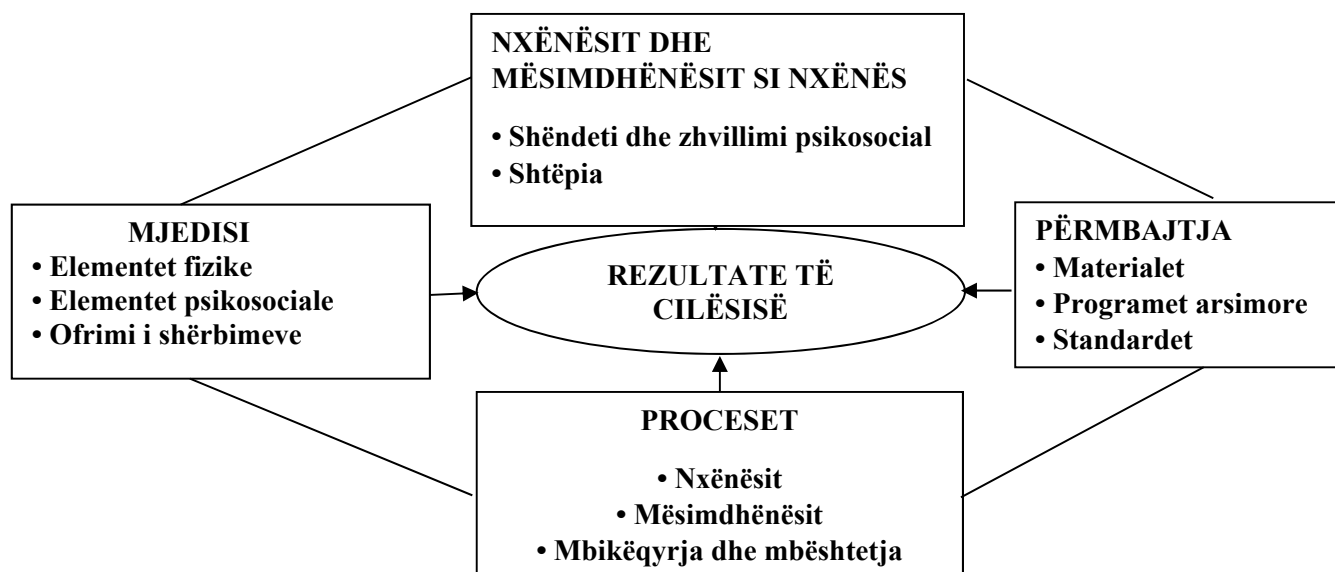
- ✓ Nxënës të shëndetshëm, të ushqyer mirë dhe të gatshëm për të marrë pjesë dhe për të mësuar, dhe të mbështetur në të nxënit e tyre nga familjet dhe komunitetet e tyre;
- ✓ Mjedise të shëndetshme, të sigurt, mbrojtëse dhe të ndjeshme ndaj gjinisë, dhe që ofrojnë burime dhe kapacitete të mjaftueshme;
- ✓ Përmbajtje që pasqyrohet në kurrikula dhe materiale përkatëse për përvetësimin e aftësive bazë, veçanërisht në fushat e shkrim-leximit, matematikës, aftësive jetësore dhe njohurive në fusha të tilla si gjinia, shëndeti, ushqyerja, parandalimi i HIV/AIDS dhe paqja;
- ✓ Procese përmes të cilave mësuesit e trajnuar përdorin metoda mësimdhënieje të përqendruara te fëmija në klasa dhe shkolla të menaxhuara mirë dhe vlerësim të aftë për të lehtësuar të nxënit dhe për të zvogëluar pabarazitë;
- ✓ Rezultate që përfshijnë njohuri, aftësi dhe qëndrime dhe që lidhen me qëllimet shoqërore për arsim dhe pjesëmarrje pozitive në shoqëri.

Ky përkufizim lejon një kuptim të arsimit si një sistem kompleks i ngulitur në një kontekst politik, kulturor dhe ekonomik. Është e rëndësishme të mbahet mend natyra sistematike e arsimit, megjithatë, këto dimensionet janë të ndërvarura, duke ndikuar tek njëra-tjetra në mënyra që ndonjëherë janë të paparashikueshme.

Dimensionet që ndikojnë në cilësinë në sistemin arsimor janë:¹⁷

¹⁶ <https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>, јули 2018

¹⁷ Исто, јули 2018



Paraqitja skematike. 3: Dimensionet që ndikojnë ndaj cilësisë në sistemin arsimor

Brenda çdo zone/dimensioni, veprojnë faktorë individualë:¹⁸

NXËNËSIT DHE MËSIMDHËNËSIT SI NXËNËS

Shëndeti dhe zhvillimi psikosocial

- Gjendje e mirë shëndetësore dhe ushqyese;
- Vetëbesimi dhe vetëvlerësimi i studentëve;
- Pjesëmarrje e rregullt në mësim;
- Vlerësimi i hershëm i aftësisë së kufizuar.

Shtëpi

- Partneritete në shtëpi/shkollë/komunitet;
- Mbështetje familjare për të nxënë;
- Përvoja pozitive të fëmijërisë së hershme.

PËRMBAJTJA

Materialet

- Edukative të përgjithshme, të ndjeshme ndaj gjinisë, relevante për arsimin.

Programi arsimor

- Bazuar në rezultate të përcaktuara të të nxënë;
- Jo-diskriminuese dhe e përqendruar te nxënësi;
- Përmbajtje unike lokale dhe kombëtare;
- Përfshin shkrim-leximin gjuhësor dhe matematikor, aftësitë jetësore;
- Përfshin njohuri relevante mbi barazinë gjinore, HIV/AIDS-in, shëndetin, ushqyerjen dhe paqen.

Standardet

- Standardet dhe objektivat e të nxënë të nxënësve.

PROCESET

Nxënësit

- Ndërhyrje dhe ndihmë e veçantë aty ku është e nevojshme;
- Koha e ndarë për detyrën;
- Qasje në gjuhën e përdorur në shkollë;
- Metoda relevante, të përqendruara te nxënësi, që çojnë në pjesëmarrje aktive.

Mësimdhënësit

- Kompetenca dhe efektiviteti i shkollës;
- Zhvillimi i vazhdueshëm profesional për mësimdhënësit;
- Marrëdhënie mësimdhënës-nxënë pozitive dhe të ndjeshme ndaj gjinisë;

¹⁸ <https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>, јули 2018

- Besimi se të gjithë nxënësit mund të mësojnë dhe përkushtimi ndaj të nxënësve;
- Mekanizma për informacione kthesë që synojnë nevojat e të nxënësve;
- Monitorim dhe vlerësim i shpeshtë nga mësuesit që çon në të nxënësve e mëtejshëm;
- Kushte pozitive jetese dhe pune.

Mbikëqyrje dhe mbështetje

- Përshtatje të orarit shkollor dhe kalendarëve për të mbështetur të nxënësve;
- Mbështetje administrative dhe lidhësi;
- Përdorimi i teknologjisë për të zvogëluar, në vend që të rrisë, pabarazitë;
- Qeveritë që mbështesin sistemet arsimore;
- Burime financiare për sistemet arsimore;

MJEDISI

Elementet fizike

- Qasja në objekte shkollore cilësore, duke përfshirë ujin dhe kanalizimet;
- Madhësia e paraleles.

Elemente psikosociale

- Mjedise paqësore dhe të sigurta – veçanërisht për vajzat;
- Disiplinë efektive shkollore, politika shëndetësore dhe të ushqyerjes;
- Mjedise inkluzive.

Ofrimi i shërbimeve

- Ofrimi i shërbimeve shëndetësore.

REZULTATE TË CILËSISË

- Të mësuarit e asaj që duhet të mësojnë, për të mësuar gjatë gjithë jetës.
- Të shëndetshëm, të ushqyer mirë dhe të lirë nga shfrytëzimi, dhuna dhe puna.
- Të vetëdijshëm për të drejtat e tyre dhe të kenë mundësinë t'i ushtrojnë ato.
- Mundësia për të marrë pjesë në vendime që ndikojnë në jetën e tyre në përputhje me kapacitetet e tyre në zhvillim.
- Mundësia për të respektuar diversitetin, për të praktikuar barazinë dhe për të zgjidhur dallimet pa dhunë.

Sipas autorëve të tjerë, cilësia në arsim është një proces shumëdimensional që përfshin: cilësinë e mjedisit të të nxënësve dhe zhvillimit (hapësira, pajisjet, organizimi i kohës); cilësinë e përmbajtjes (programet mësimore); cilësinë e mësimdhënësve (kompetencat profesionale/të përgjithshme dhe specifike); cilësinë e procesit të mësimdhënies (të nxënësve e organizuar nga mësuesi); cilësinë e mjeteve didaktike; cilësinë e arritjeve të nxënësve (Iviç edhe të tjerë., 2008). Cilësia është produkt i efikasitetit të shkollës. Nëse ekziston cilësia, po flasim për shkollë efektive. Efektiviteti dhe efikasiteti i shkollave reflektohet kryesisht përmes aktivitetit kryesor, që është mësimdhënia.

5.2. Qasjet për përmirësimin e cilësisë së punës së organizatës edukativo-arsimore

Për të arritur cilësi më të lartë në punën shkollore, janë zhvilluar disa qasje. Njohja e filozofisë së qasjeve individuale për arritjen e cilësisë do të na ndihmojë të kuptojmë përparësitë dhe disavantazhet e secilës prej tyre. Kështu, midis qasjeve të ndryshme, mund të zgjedhim atë që është më afër asaj të dëshiruar dhe që është e përshtatshme për mjedisin tonë. Ekzistojnë qasjet e mëposhtme:

- Shkollë efektive/të suksesshme (school effectiveness approach);
- Përmirësimi i vazhdueshëm i performancës së shkollës (school improvement);
- Menaxhimi total i cilësisë (TQM- total quality management).

Kur flasim për efektivitetin e shkollës, nënkuptojmë efektivitetin e orientuar në kritere. Kjo qasje synon gjithmonë të sigurojë prova se qëllimet janë arritur, domethënë, kriteret e vendosura janë përmbushur.

Një shkollë efektive/e suksesshme është ajo në të cilën:

- është e orientuar drejt arritjes së standardeve të larta në punë;
- njohuritë dhe kompetencat vlerësohen shumë;
- nxënësit marrin pjesë në procesin e vendimmarrjes dhe marrin përgjegjësi;

- krijohen marrëdhënie respekti midis drejtorit, mësimdhënësve dhe nxënësve.

Një shkollë është efektive/e suksesshme kur arrin qëllimet/kriteret e përcaktuara dhe rezultatet përkatëse të punës së saj. Falë rezultateve të arritura, ajo ruan vendin e saj në "treg" dhe plotëson nevojat e përdoruesve të saj. Kur flitet për arritjen e qëllimeve të përcaktuara, duhet të merret parasysh nëse këto janë vërtet qëllimet që presin të gjitha palët e interesuara. Nëse kjo nuk bëhet në kënaqësinë e të gjitha palëve të interesuara, atëherë ato kriteret duhet ta marrin këtë parasysh.

Kjo qasje ka edhe disa mangësi. Para së gjithash, kur bëhet fjalë për kriteret, pavarësisht se sa të përpunuara dhe të bazuara në studime të shumta, ato nuk mund të jenë të zbatueshme dhe të vlefshme për çdo shkollë dhe për çdo rajon. A do të krahasohej një shkollë në një zonë rurale me një tjetër në një zonë të zhvilluar urbane? Sa e qëndrueshme është kjo?

Së dyti, këto kriteret më shpesh miratohen nga jashtë (nga një ministri, BZHA ose institucion tjetër) dhe nuk marrin parasysh rrethanat në ndryshim, kështu që janë shumë më të vështira për t'u pranuar nga punonjësit.

Së treti, a do të thotë arritja e cilësisë një herë të vetme arritje e cilësisë përgjithmonë? Për shembull, nëse një shkollë arrin rezultate të larta sot dhe këto rezultate pas dy vitesh janë shumë më të ulëta, a tregon kjo se cilësia e punës në shkollë ka rënë vërtet? Nëse analizojmë faktorët e shumtë që ndikojnë në suksesin e nxënësve, interesat dhe motivimet e tyre, atëherë do të shohim se kriteret nuk shprehin gjithmonë cilësinë e punës së shkollës. Këto masa janë të ndryshueshme dhe të paqëndrueshme.

Shpesh në këtë lloj vlerësimi, performanca është një pamje e situatës në një kohë, vit, periudhë të caktuar etj. Kriteret mund të përdoren për të vlerësuar, por jo për të inkurajuar, cilësinë në shkollë; përkundrazi, ato mund t'i bëjnë shkollat të suksesshme. Për shembull, "kriteret kanë treguar se ne jemi të mirë, çfarë doni më shumë nga ne?"

Përmirësimi i vazhdueshëm si qasje synon procesin e përmirësimit të vazhdueshëm të procesit të të nxënësve dhe mësimdhënies. Të kuptuarit e cilësisë si një proces i vazhdueshëm përmirësimi dhe gatishmëri për t'u përgjigjur një mjedisi në ndryshim është filozofia themelore e kësaj qasjeje.

Kjo qasje konsiston në ndërmarrjen e hapave të vegjël specifike që çojnë në përmirësimin e punës dhe efekteve të të nxënësve sipas programit të shkollës, dhe jo në efektivitetin/suksesin e shkollës në tërësi. Gjëja kryesore në këtë qasje ndaj përmirësimit të vazhdueshëm të punës në shkollë është që mësuesit të jenë të vetëmotivuar. Punonjësit nuk ndiejnë se po bëjnë diçka sepse dikush mund t'i bindë me argumente (sipas disa kriterëve) se është më mirë të punohet në atë mënyrë, por ata vetë e shohin se çfarë është më mirë dhe e zbatojnë atë në praktikë. Synimet që ata vendosin nuk duhet të jenë rezultat i shtrëngimit të jashtëm, por përkundrazi ato duhet të jenë rezultat i një procesi komunikimi intensiv brenda vetë shkollës. Të gjitha proceset që burojnë në shkollë janë të rëndësishme vetëm nëse kanë ndikim dhe përfitime për të nxënësve dhe mësimdhënien e nxënësve.

Kjo gatishmëri i referohet procesit të futjes së ndryshimeve të vazhdueshme. Meqenëse mjedisi nuk është statik, por dinamik, ai është në ndryshim të vazhdueshëm, është e nevojshme të monitorohen të gjitha ngjarjet në mjedis dhe të reagohej ndaj tyre shpejt. Kur flasim për mjedisin, nuk nënkuptojmë mjedisin fizik, por ai përfshin gjithçka që është e përfshirë në procesin arsimor ose në ndonjë mënyrë të lidhur me shkollën. Konsideratat bazohen në faktin se shkolla është një njësi organizative e pavarur, gjithmonë e gatshme të punojë për kënaqësinë e përdoruesve të shërbimeve të saj, duke monitoruar vazhdimisht nevojat dhe dëshirat e tyre.

Që një shkollë të përgatitet për ndryshime të tilla, ajo duhet t'i njohë mirë shfrytëzuesit e saj, si të brendshëm ashtu edhe të jashtëm. Thënë thjesht, prindërit i regjistrojnë fëmijët e tyre në një shkollë të caktuar sepse ajo u ofron atyre shërbimet e dëshiruara. Që një shkollë të ofrojë shërbime të dukshme me standardin e dëshiruar ose mbi standard (orari i mësimi, pajisjet, organizimi i aktiviteteve interesante, mësimdhënës cilësorë, metodat e vlerësimit dhe testimi i njohurive), ajo duhet t'i njohë shfrytëzuesit e saj, kënaqësinë e tyre me shërbimet ekzistuese dhe, sigurisht, nevojat e tyre. Njohja e shfrytëzuesve dhe monitorimi i nevojave të tyre që ndryshojnë vazhdimisht kërkon që shkolla të ndryshojë punën, përmbajtjen ose format e programeve të saj.

Është thelbësore të hapet një debat i gjerë në të gjitha nivelet. Çfarë e bën një proces mësimdhënies cilësor? Ndoshta do të ishte më mirë nëse do ta bënim këtë në grupe ose në grupe. Atje për të diskutuar se çfarë është një proces mësimdhënies cilësor për ta? Si mund ta arrijmë këtë? Çfarë mund të përmirësojmë? A është kjo një vlerë për ta? Sa shumë?

Të hapim një debat të gjerë mbi faktin se frika dhe shtrëngimi janë një pengesë themelore për të mësuarit. Ajo që duhet të bëjmë është ndoshta të heqim frikën dhe t'i lejojmë çdo fëmijë të bëjë gabime. Mund të tingëllojë paksa e çuditshme, por le ta analizojmë të tashmen tonë. A arrijmë më shumë me ata që i “ndëshkojmë” menjëherë për injorancë, parregullsi ose mungesë disipline, apo me ata që i falim, duke u dhënë mundësinë të bëjnë gabime, të përmirësohen, të korrigjohen. Është detyra jonë t'i ndihmojmë nxënësit me atë që nuk e dinë, atë që nuk mund ta bëjnë, që nxënësit të fitojnë besim se ne, mësuesit, duam t'i ndihmojmë. Frika midis punonjësve është gjithashtu një pengesë themelore për të mësuarit. Nëse e arrijmë këtë dhe flasim publikisht për atë që nxënësit presin nga ne, cilat janë mendimet e tyre për cilësinë, atëherë me siguri do ta arrijmë.

Jepuni mësimdhënësve dhe nxënësve në çdo orë mundësinë për të diskutuar se çfarë presin nga mësimdhënësit. Çfarë do të thotë cilësia për ta? Çfarë u mungon, si mund t'i ndihmojmë? Përmbleni kërkesat e tyre. Mos kini frikë se ata do të kërkojnë diçka të paarritshme, diçka që do të prishë rendin, mësimdhënien, cilësinë në përgjithësi. Kur e kërkojnë dhe e respektojnë, ata do të marrin pjesë në ruajtjen e cilësisë që dëshirojnë.

Bëni të njëjtën gjë me punonjësit tuaj, jepuni atyre mundësinë të shprehën, të flasin hapur, të japin mendimet e tyre dhe të bëjnë gabime nëse është e nevojshme. Jini të hapur ndaj faljes, refuzoni shtrëngimin si një mundësi për të përmblur pritjet tuaja. Jepuni atyre mundësinë të vendosin për disa çështje të rëndësishme, të përfshihen në marrjen e vendimeve të rëndësishme, të cilat më pas nuk do të kenë fytyrë për t'i kundërshtuar ose për të refuzuar t'i zbatojnë.

Përmirësimi i performancës nuk është diçka që mund të arrihet brenda natës. Është një proces afatgjatë. Për të prezantuar në mënyrë efektive një qasje të tillë, do të ishte mirë të hapej një diskutim i tillë me prindërit e nxënësve. Tregojuni atyre qëllimin tuaj, kërkojuni atyre të përfshihen në të. Të flasin me fëmijët e tyre, me mësimdhënësit. Përfshijini ata në marrjen e disa vendimeve në shkollë jo vetëm formalisht, por vërtet, vërtet pa asnjë hipokrizi apo qëllime të fshehura.

Mësimdhënësit bien dakord mes tyre për punën e tyre në klasë dhe zhvillojnë forma të bashkëpunimit të ndërsjellë dhe përqendrohen në efektet - rezultatet e mësimdhënies së tyre dhe se si kjo reflektohet në suksesin e të nxënës të secilit nxënës individual.

Me shfaqjen e filozofisë **TQM (total quality management) ose menaxhimi total i cilësisë**, kuptimi i cilësisë ka ndryshuar ndjeshëm. Kështu, ka një zhvendosje gjithnjë e më rritje nga teknikat statistikore, standardet, kontrolli dhe monitorimi i punës në përgatitjen për përmblidhjen e nevojave të klientëve dhe zhvillimin e vlerave. Pra, cilësia nuk shihet si një matje sipas kritereve të caktuara, por bëhet një vlerë.

Edward Deming, babai i filozofisë TQM, cilësinë e përcaktoi si “kënaqja e klientëve jo duke përmblidhur pritjet e tyre, por duke i tejkaluar ato” (Bahiç, 1999). Kështu, Deming e përcaktoi cilësinë si përcaktimin dhe parashikimin e nevojave të tregut të synuar për të cilin është menduar produkti ose shërbimi.

Hapi i parë në kalimin drejt një shkolle cilësore është një pranim i vërtetë i faktit: Ne me të vërtetë duam një shkollë cilësore dhe duhet të punojmë e t'i përkushtohemi kësaj.

Roli i drejtorit të shkollës është të krijojë kushte që inkurajojnë bashkëpunimin, kreativitetin, punën cilësore dhe vetëvlerësimin dhe t'i menaxhojë ato me sukses. Kur të arrihen këto kushte, u takon punonjësve të vendosin nëse do ta përfshijnë këtë ide në zhvillimin e tyre personal dhe profesional. Ndryshimi personal dhe organizativ do të ndodhë vetëm kur punonjësit t'i bëjnë vetes pyetjen: “Nëse vazhdoj të punoj në mënyrën se si po punoj tani, cilat janë mundësitë për të arritur atë që dua të arrij?” Nëse e ndjekim këtë pyetje deri në nivelin e mësuesit, atëherë koha sigurisht nuk është larg kur çdo mësimdhënës do të fillojë t'i bëjë vetes pyetjen: “A do të jem në gjendje ta mbaj punën time?” “A do të kem mjaftueshëm orë mësimi deri në fund të vitit?” “A do të kem nxënës që do të zgjedhin lëndën time?”

Nëse ndryshime të tilla nuk ndodhin, atëherë drejtori do të duhet të vetëvlerësojë dhe t'i bëjë vetes këtë pyetje: “Edhe pse ndryshimi nuk funksionoi, a jam unë vërtet drejtori që dua të jem?” “A mora përgjegjësi sa herë që munda?”

Sigurisht, askush nuk mund t'ju tregojë se si të ndryshoni, nuk ka receta të gatshme. Ata mund t'ju ofrojnë sugjerime, t'ju tregojnë një ide, t'ju tregojnë një strategji, mund të kaloni nëpër trajnime, por për të arritur cilësi nuk keni nevojë të kopjoni programin e dikujt tjetër.

Nëse doni të krijoni një shkollë cilësore, dhe sigurisht që doni, nevojitet një vendim për ndryshim që të gjithë do ta sjellin brenda vetes, dhe ata që do të marrin vendimin për ndryshim duhet të gjejnë

rrugën e tyre drejt suksesit. Kjo është veçanërisht e vërtetë për organizatat arsimore. Qasja tradicionale ndaj procesit të mësimdhënies, pandryshueshmëria e planeve dhe programeve dhe inercia drejt përshtatjes së tyre me nevojat e klientëve dhe tregut të punës në përgjithësi, do të duhet të jenë një gjë e së kaluarës nëse duam që organizata jonë arsimore të jetë konkurruese në aspektin e cilësisë në tregun arsimor.

Menaxhimi total i cilësisë bazohet në menaxhimin efektiv, i cili arrin cilësi në të gjithë organizatën. Përfshirja, përkatësia, angazhimi dhe ndjenja e pronësisë janë thelbësore për zbulimin e cilësisë. Kur siguroni përfshirjen e të gjithëve dhe krijoni një ndjenjë pronësie, krijoni angazhim dhe krenari, dhe me krenarinë vjen dëshira për cilësi. Nëse nuk marrim pjesë në krijimin mendor të cilësisë, është e vështirë t'i përkushtohemi materialit (mund të keni teknologji moderne arsimore, por të mos keni dëshirën midis mësimdhënësve për ta realizuar atë).

Cilado qoftë nga qasjet e mësipërme që të zgjidhni, nëse u përmbaheni parimeve dhe udhëzimeve themelore, sukcesi me siguri nuk do të mungojë. Mbetet të analizohen kushtet në vetë shkollën, të shihen avantazhet dhe dobësitë e secilës prej qasjeve, dhe më pas të zgjidhet një ose ndoshta një kombinim i disa qasjeve dhe metodave, dhe kjo është puna e një lidhësi të mirë.

5.3. Vlerësimi i cilësisë së punës së organizatës edukativo-arsimore

Sigurimi i cilësisë në institucionet edukativo-arsimore nënkupton kontroll në to. Kontrolli shpesh shoqërohet me standardet arsimore, vlerësimin, treguesit e cilësisë dhe planin e zhvillimit të institucionit. Standardet arsimore (nivelet e përcaktuara të arritjeve) janë një formë e re e përcaktimit të qëllimeve të të nxënit dhe mësimdhënies dhe përcaktojnë kompetenca të matshme në fushat kryesore (lëndët) përmes treguesve (indikatoreve). Ato janë një instrument për rritjen e efektivitetit të institucioneve arsimore dhe një mjet kontrolli në vlerësim me qëllim rritjen e efektivitetit të punës. Si konkretizim i qëllimeve arsimore, koncepti i standardeve arsimore është i orientuar drejt rezultatit të të nxënit. Sa i përket treguesve, ato përdoren për të arritur standarde arsimore që janë në funksion të sigurimit të cilësisë me qëllim rritjen e efikasitetit të procesit arsimor.

Kontrolli i cilësisë dhe sigurimi i cilësisë janë sinonime. Megjithatë, i pari është një përpjekje për të imponuar kontroll mbi sistemin, dhe i dyti është një përgjigje ndaj asaj që duhet bërë, pra për të siguruar kushte për zbatimin e strategjive të monitorimit. Cili është thelbi i kontrollit? Kontrolli është një veprim që përcakton funksionimin e standardeve të caktuara. Kontrolli efektiv kërkon informacion në lidhje me efektivitetin e standardeve dhe mundësitë dhe kushtet aktuale, si dhe veprimet e ndërmarra për të përmirësuar situatën. Për drejtorin si menaxher operativ, të dhënat e sakta janë thelbësore, sepse ai vendos se cili informacion është thelbësor (e ndan atë me punonjësit), cilat standarde, matje dhe parametra janë të nevojshëm për monitorim dhe kontroll efektiv.

Kontrollimi është procesi i vlerësimit se sa mirë një institucion arsimor po i arrin qëllimet sociale dhe shkollore. Modeli i kontrollit me informacion-kthesë është një model që është një sistem kontrolli i përdizajnuar mirë dhe përbëhet nga disa hapa: vendosja e standardeve (në procesin e planifikimit), matja e efikasitetit (në intervale të ndryshme kohore, më shpesh matje sasiore), krahasimi (rezultatet e matjeve me standardet) dhe ndërmarrja e veprimeve korrigjuese (ndryshime specifike për të kapërcyer devijimet e identifikuara).

Kontrolli mund të jetë:

- i hershëm/paraprak/parandalues për të parandaluar problemet (fokusohet në gjendjen dhe burimet, kryesisht për të siguruar që cilësia e të dhënave hyrëse është mjaftueshëm e lartë);
- i vazhdueshëm (monitoron aktivitetet e vazhdueshme dhe zgjidh problemet ndërsa ato lindin); dhe
- me informacion-kthesë, pasues/ezultate (fokusohet në produktet dalëse/rezultate).

Në organizatat edukativo-arsimore kryhet monitorim dhe vlerësim i rregullt i progresit të tyre, përkatësisht, mbikëqyrje e cilësisë së procesit arsimor dhe efektivitetit të tij, si dhe mbikëqyrje e

zbatimit të ligjeve, rregulloreve të tjera dhe akteve të përgjithshme në fushën e arsimit dhe vëzhgim i vetëvlerësimit të kryer dhe programit të zhvillimit të përgatitur.

Janë vendosur tre lloje monitorimi dhe vlerësimi (evalvimi):¹⁹

- **Vlerësimi intern** – kryhet nga organizata arsimore (OAR). Qëllimi është të monitorohet progresi i vet në përputhje me dispozitat ligjore, d.m.th. OAR, duke diagnostikuar situatën aktuale, zhvillon një strategji dhe planifikon për zhvillim të vazhdueshëm, duke përfshirë nxënësit, mësuesit dhe prindërit gjatë gjithë procesit;
- **Vlerësimi ekstern (i jashtëm)** – kryhet nga komunat dhe Qyteti i Shkupit. Përmes këtij vlerësimi, komunat, d.m.th. Qyteti i Shkupit, monitorojnë zbatimin e Programit të Punës së organizatave arsimore;
- **Vlerësimi integral** – kryhet nga Inspektorati Shtetëror i Arsimit.

Vlerësimi kryhet në shtatë fusha/fusha të punës së organizatave edukativo-arsimore. Çdo fushë kyçe përmban një numër të caktuar treguesish (indikatore) të cilësisë. Çdo tregues (indikator) ka një numër të caktuar temash që lidhen me një aktivitet specifik që monitorohet në shkollë. Temat vlerësohen në katër nivele: shumë mirë, mirë, pjesërisht i kënaqshëm dhe i pakënaqshëm.

Ekzistojnë disa mënyra se si mund të mblidhen prova rreth niveleve të cilësisë: nëpërmjet diskutimeve me të gjithë palët e interesuara, shqyrtimit të burimeve dhe dokumentacionit, vëzhgimit të drejtpërdrejtë dhe analizës së dokumenteve.

¹⁹ <http://nrp.org.mk/selectedarticle.aspx?cid=312&l=5#.W0oocNIzbIU>, јули 2018

Tema 6: RESTITUIMI SI MODEL I KOMUNIKIMIT PEDAGOGJIK

Objekti i përgjithshëm i temës

- ✓ Përmirësimi i njohurive dhe thelbit të komunikimit pedagogjik si komunikim social;
- ✓ Ndërtimi i komunikimit efektiv pedagogjik midis pjesëmarrësve në procesin edukativo-arsimor;
- ✓ Zbatimi i modelit të restituimit në zgjidhjen e situatave problematike të fëmijët dhe të rinjtë.

Rezultatet e pritura – kompetencat e fituara

Pjesëmarrësit në trajnim:

- ✓ kuptojnë kuptimin e komunikimit pedagogjik si komunikim social;
- ✓ praktikojnë komunikim efektiv pedagogjik midis pjesëmarrësve në procesin edukativo-arsimor;
- ✓ zbatojnë, së bashku me bashkëpunëtorët e tyre, metodën e restituimit si një komponent arsimor të fëmijët dhe të rinjtë

Përmbajtja e temës

- 6.1. Ndërtimi i komunikimit efektiv pedagogjik
- 6.2. Restituimi si një proces i kapërcimit të situatave problematike të fëmijët dhe të rinjtë

6.1. Ndërtimi i komunikimit efektiv pedagogjik

“Në fillim ishte fjala” – është shkruar në Shkrimet e Shenjta. Çdo moment ne komunikojmë (në shtëpi, në punë, gjatë kohës së lirë, duke luajtur sporte, etj.) me veten tonë, me të njohurit dhe të panjohurit. Komunikimi është me rëndësi thelbësore për njerëzit dhe organizatat (shtojca 6.1.).

Nuk ka dyshim se komunikimi është i pranishëm si një element në të gjitha funksionet dhe marrëdhëniet organizative. Komunikimi dhe organizimi janë të lidhur në shumë nivele dhe në shumë mënyra të ndryshme. Një nga faktet e dukshme është se një organizatë ekziston vetëm përmes lidhjes së njësive që e përbëjnë atë, dhe ato, nga ana tjetër, janë të lidhura përmes komunikimit të ndërsjellë. Për shkak të kësaj, komunikimi ngrihet në pedestalin e vlerave në një organizatë. Ai pasqyron vlerat themelore mbi të cilat bazohet funksionimi i organizatave, vlera që udhëheqin organizatën dhe përfaqësojnë një sublimim të vlerave të mbetura. Komunikimi organizativ, nga njëra anë, ndikon në funksionimin e vetë organizatës, d.m.th. në kryerjen e aktiviteteve të punës dhe arritjen e qëllimeve, dhe në të njëjtën kohë është një pasqyrim i kulturës dhe klimës organizative.

Shkathtësitë njerëzore janë një kombinim i atshkhtësive të mira ndërpersonale (aftësia për të bashkëpunuar dhe komunikuar me të tjerët) dhe aftësive intrapersonale (aftësia për të menaxhuar qëndrimet dhe emocionet e veta). Shkathtësitë njerëzore janë sot një element kyç i suksesit në fusha të ndryshme profesionale. Përndryshe, mund të ndodhë një ndërprerje e komunikimit (shtojca 6.2.).

Shkollat janë sisteme komplekse komunikimi. Një nga qëllimet kryesore të këtyre sistemeve është të vendosin komunikime të suksesshme dhe efikase midis pjesëmarrësve të tyre (nxënësve, prindërve, stafit pedagogjik dhe jopedagogjik), si dhe me të gjithë faktorët e jashtëm të interesuar. Sistemi i përgjithshëm i komunikimit shkollor synon të arrijë qëllimet e përbashkëta të shkollës.

Komunikimi pedagogjik është një proces i transmetimit, komunikimit, prezantimit, marrjes ose shkëmbimit të mesazheve dhe një proces i krijimit të marrëdhënieve, mirëkuptimit të ndërsjellë dhe sjelljes midis pjesëmarrësve në procesin arsimor në tërësi.

Rëndësia e komunikimit rrjedh nga fakti se ai ka ndikim në zhvillimin e personalitetit të fëmijës. Domethënë, komunikimi pedagogjik është një lloj komunikimi shoqëror. Duke vepruar kështu, duhet të përcaktohen qartë parametrat e komunikimit pedagogjik të shprehur përmes karakteristikave themelore.

Komunikimi arsimor mund të përkufizohet si një proces transaksional në të cilin mësimdhënësit dhe nxënësit krijojnë një klimë të përbashkët komunikimi që ndryshon nga momenti në moment ndërsa biseda zhvillohet dhe mendimet, qëndrimet dhe sjelljet e të dyja palëve, në një farë mënyre, ndikojnë te njëra-tjetra.²⁰

Drejtorët e shkollave duhet t'i njohin ato dhe kështu t'u tregojnë mësimdhënësit praktikën e mira që ata duhet të ndjekin si punonjës pedagogjikë.

Një mësues i mirë është më shumë sesa një pedagog. Të mësuarit është një akt balancues midis njohurive dhe performancës. Disa njerëz të shkëlqyer nuk mund t'ua transferojnë njohuritë që kanë njerëzve të tjerë sepse u mungojnë aftësitë efektive të komunikimit. Koncepti i një mësimdhënësi të mirë përfshin aftësinë për t'u lidhur me nxënësit, për të inkurajuar kërkimin dhe për të projektuar një qëndrim të kujdesshëm duke ruajtur disiplinën.

Marrëdhënia mësimdhënës-nxënës. Ajo që u thoni nxënësve tuaj (dhe ndonjëherë ajo që nuk e thoni) do të mbetet me ta përgjithmonë. Është e rëndësishme të komunikoni në mënyrë efektive me nxënësit tuaj në mënyrë që ata t'ju njohin dhe t'ju kuptojnë. Nëse mësimdhënësit dhe nxënësit nuk mund të komunikojnë mirë me njëri-tjetrin, ka të ngjarë që objektivat e të nxënësve të mos përmbushen. Nëse vini re se nxënësit tuaj kanë nevojë të kenë udhëzime të përsëritura disa herë ose nëse nuk jeni të sigurt se e kuptojnë përmbajtjen, përfshini strategji të thjeshta për të inkurajuar komunikimin dhe për ta bërë vitin shkollor më të lehtë për ta.

Si shkathtësi efektive të komunikimit mund të ceken:

²⁰ <https://www.slideshare.net/maryameskandarjouy/pedagogical-communication>, јули 2018

- ✓ komunikimi emocional;
- ✓ gjuha joverbale;
- ✓ humori;
- ✓ komunikimi refleksiv;
- ✓ komunikimi teknologjik.

Komunikimi emocional – duke krijuar një lidhje emocionale me nxënësin, mësimitdhënësi mund të identifikojë se çfarë e motivon nxënësin e caktuar dhe të krijojë një mjedis të përbashkët mësuesor.

Gjuha joverbale – një buzëqeshje inkurajuese mund ta motivojë një nxënësi po aq sa fraza “ti mund ta bësh”. Gjuha joverbale, siç janë kontakti me sy, shprehjet e fytyrës, qëndrimi dhe toni i trupit, ndihmon në vendosjen e një lidhjeje me nxënësit dhe në krijimin e një mjedisi pozitiv të të nxënësit.

Humori – Humori e relakson distancën midis mësimitdhënësi t dhe nxënësve dhe krijon një ndjenjë bashkëpunimi. Nxënësit nuk do të kenë frikë nga mësimitdhënësi i tyre dhe do të jenë më të gatshëm t'i afrohen atij dhe t'i kërkojnë udhëzime ose ndihmë.

Komunikimi reflektues – një mësimitdhënësi i suksesshëm duhet të jetë në gjendje të kuptojë se si të sillet në një paralele. Nëse mësimitdhënësi sheh se nxënësit kanë vështirësi të veçanta me një temë, ai duhet të jetë i aftë të reflektojë mbi situatën dhe të zhvillojë një metodë të re për t'u marrë me temën.

Komunikimi teknologjik – brezi i sotëm teknologjik shpesh mërzhitet me metodat tradicionale të mësimitdhënies. Prandaj, një mësimitdhënësi i suksesshëm duhet të jetë në gjendje ta përfshijë teknologjinë në mësimitdhënien e tij. Mësimitdhënësit duhet të jenë të përditësuar.

Неэффективна комуникација во училищата има кога постои:

- *Proces komunikimi njëkahësh*. Komunikimi është një rrugë me dy kahje. Të kuptuarit se komunikimi është ndërveprues në natyrë është një hap i parë thelbësor për t'u bërë një komunikues efektiv.

- *Shmangia e dëgjuesit*. Imagjinoni sikur jeni në një seminar ku folësi thjesht po lexon nga shënimet e tij dhe nuk e ka parë kurrë audiencën. Ju kurrë nuk do të jeni në gjendje të lidheni me folësin dhe për këtë arsye nuk do të shqetësoheni kurrë të zbuloni se çfarë po përpiket të thotë. Mos vazhdoni pafundësisht. Në vend të kësaj, krijoni një atmosferë miqësore dhe pastaj filloni të komunikoni.

Nga të gjitha sa më sipër, mund të konkludojmë se marrëdhënia nxënësi-mësimitdhënësi mund të ketë një të ardhme të shëndetshme kur të dy individët respektojnë rolin që luajnë/kanë pranuar.

Ndikimi edukativ në marrëdhëniet ndërnjerëzore nuk mund të arrihet nëse nuk ka ndërveprim midis pjesëmarrësve në atë marrëdhënie, e cila më së shpeshti vendoset përmes komunikimit. Instrumenti themelor i arsimit dhe edukimit është biseda midis mësimitdhënësit dhe nxënësit, midis mësimitdhënësit dhe midis nxënësve (reciprokisht). Çdo mësimitdhënësi në procesin edukativ duhet të jetë i aftë në komunikimin ndërnjerëzor me nxënësit e tij, në mënyrë që t'i aftësojë ata edhe të komunikojnë siç duhet në klasë dhe jashtë saj. Për ta arritur këtë, ai duhet t'i njohë mirë nxënësit e tij, të ndërlihet në mënyrë empatike me ta.

Mësimitdhënësi, në procesin edukativo-arsimor, në komunikim me nxënësit, duhet t'u ofrojë atyre hapësirë të mjaftueshme për zhvillimin e tyre të përgjithshëm, për të inkurajuar cilësitë e tyre personale, për të inkurajuar pikëpamjet e tyre kritike, por në të njëjtën kohë t'i aftësojë ata të gjykojnë në mënyrë kritike cilësitë e tyre. Vetëm në këtë mënyrë nxënësit do të jenë në gjendje të përballen me të gjitha sfidat në jetë.²¹

Komunikimi cilësor me nxënësit është një sinjal se mësimitdhënësi kujdeset për përparimin e nxënësve, duke forcuar kështu vetëbesimin e tyre, dhe rezultati përfundimtar është rritja e efikasitetit dhe cilësisë së edukimit.

6.2. Restituimi (restitucioni) si një proces i kapërcimit të situatave problematike tek fëmijët dhe të rinjtë

Përveç komunikimit efektiv pedagogjik, drejtori duhet të këmbëngulë edhe në restituimin si një filozofi që përqendrohet te zgjidhja, jo te problemi. Konkretisht, restituimi është një qasje ndaj

²¹ Aleksova M., (2016): The influence of communication on the educational process, Third International Conference “Education across Borders” – Education and Research across Time and Space, Faculty of Education – Bitola on 6th-7th October, 2016

disiplinës që kupton se të rinjtë bëjnë gabime. Udhëzimi i të rinjve për të korrigjuar gabimet dhe shmangia e ndëshkimit, si një qasje, thekson zgjidhjen pozitive të problemeve.²²

Koncepti i restitimit në shkolla u prezantua në vitet 1990 dhe u zhvillua nga Diane Chelsom Gosen. Koncepti i restitimit mund të shërbejë për të ristrukturuar shkollën pa metoda tradicionale disiplinore. Restituimi (ripërtëritja) nuk është i njëjtë me retribimin (kompensimin). Restituimi i lejon mësuesin të drejtojë personalitetin. Në modelin e restitimit, veprimi i mësuesit nuk e zvogëlon personalitetin. Përkundrazi, ai e përdor restitimin si një mjet për të vendosur kontroll, në mënyrë që të mos sakrifikohet respekti për individin.

Restituimi personal ndodh kur një fëmijë i kërkohet të reflektojë mbi bindjet e veta dhe vendimin e tij të vetëdijshëm dhe të qëllimshëm për t'u bërë një lloj i caktuar personi. Kur fëmija/nxënësi nuk arrin ta bëjë këtë, drejtojnë: "Nuk ke pse të jesh perfekt. Mendo për llojin e personit që dëshiron të jesh kur bën një gabim. Si dëshiron ta përballosh atë gabim, duke qenë ende vetvetja me të gjitha bindjet e tua dhe duke qenë një person i fortë dhe elastik pavarësisht gabimit?"

Kur nxënësit e kuptojnë se qëllimi i disiplinës është t'i fuqizojë dhe t'i mësojë ata, ata nuk do të kenë më frikë të përballen me gabimet e tyre. Ata do të fillojnë ta shohin problemin si një mundësi për të mësuar të jenë më të mirë.

Është një proces me anë të të cilit fëmijët dhe të rinjtë mësojnë vetëdisiplinën. Bazohet në supozimin se njerëzit motivohen nga brenda. Ne sillemi sipas imazhit që kemi krijuar për mënyrën se si duam të jetojmë në botë. Ndonjëherë mendojmë se sillemi në një mënyrë të caktuar në mënyrë që të vlerësojmë gjërat që vlerësojmë ose që janë të denja për miratim nga mjedisi. Megjithatë, këto qëllime lidhen gjithmonë me një imazh se si e shohim veten në lidhje me njerëzit dhe gjërat. Ne të rriturit nuk kemi zakon t'u flasim fëmijëve për personin që e shohim veten, sepse kemi tendencë të përqendrohemi në ndryshimin e sjelljes së tyre, duke i udhëzuar ata të përshtaten, në vend që t'i drejtojmë ata drejt vetëvlerësimit. Restituimi ka të bëjë me personin. Ne i kërkojmë personit të vlerësojë sjelljen e tij dhe ndikimin e një sjelljeje të tillë tek të tjerët.²³

Qëllimi i çdo ndërhyrjeje duhet të jetë ndihma ndaj nxënësit për të zhvilluar vetëdisiplinën. Ne propozojmë ndryshime në menaxhimin e klasës bazuar në parimin e restitimit. Restituimi, pjesa krijuese e vetëdisiplinës, është çelësi i një qasjeje konstruktive dhe humane ndaj edukimit të fëmijëve. Fëmija mund të mësojë të korrigjojë gabimet e tij. Ne mund ta ndihmojmë atë të korrigjojë gabimet e tij. Ne nuk fokusohemi te faji ose gabimi. Ne jemi të interesuar se si ta korrigjojmë çështjen.

Nëse vazhdimisht shikojmë prapa te restituimi, e jo te gabimi, përpjekjet tona do të bëhen proaktive, jo reaktive. Akti i restitimit është një akt lehtësimi për personin që bëri gabimin dhe i jep atij mundësinë për të riparuar dëmin. Pas restitimit, personi bëhet më i fortë nga ç'ishte para se të bëheshin gabimet. Kjo është fuqia e vërtetë e restitimit. Njeriu bëhet një person më i mirë. Ne nuk mund ta ndryshojmë atë që është bërë tashmë. Ne mund të ndryshojmë vetëm atë që do të bëhet.

Procesi i restitimit është një proces krijues i zhvillimit të aftësive të zgjidhjes së problemeve - njerëzit të cilëve u lejohej të korrigjonin gabimet e bëra në fëmijëri janë bujarë në kuptimin e gabimeve të të tjerëve përreth tyre dhe kur rriten, nuk e përdorin ndëshkimin si model zgjidhjeje.

Konceptet e restitimit bazohen në parime filozofike:

- të gjithë bëjnë gabime, gabimet janë normale, është njerëzore të bësh gabime;
- njerëzit e dinë kur kanë bërë një gabim, dhe fëmijët e vegjël e kuptojnë kur do të bëjnë një problem;
- fajësimi dhe kritika ndihmojnë në sjelljen mbrojtëse - për të ruajtur vetëvlerësimin, ne priremi të aplikojmë teknika dhe racionalizime të ndryshme;
- njerëzit do të sillen më mirë nëse e dinë se i shohim si të aftë, përgjegjës dhe të gatshëm për të ndryshuar;
- me mundësinë për restituim, njerëzit fuqizohen;
- nëse njerëzit besojnë në restituim dhe e zbatojnë atë, sepse u jepet mundësia, nuk do të duhet të gënjejnë ose të fshehin gabimet e tyre.

²²Gossen D. C., (2011): Restitucija-preobrazba školske discipline (drugo izdanje), Alinea, Zagreb,

²³ Diane Gossen: <http://www.realrestitution.com/restructuringquestions.html>, јули 2018

Është thelbësore që shkolla të formulojë një "marrëveshje të përbashkët", e cila do të përmbajë rregulla bazë të shprehura në terma të qartë dhe të thjeshtë rreth asaj se cila sjellje është e pranueshme dhe e pritur. Drejtori duhet ta udhëheqë shkollën në krijimin e asaj marrëveshjeje. Rregullat duhet të shprehen në terma pozitivë dhe t'u tregojnë fëmijëve se çfarë duhet të bëjnë, jo çfarë nuk duhet të bëjnë. Rregullat duhet të miratohen nga fëmijët, prindërit, mësuesit dhe drejtori dhe të lidhen me situata të jetës reale, dhe lista e rregullave duhet të jetë sa më e shkurtër të jetë e mundur, por e përdorshme. Gjëja më e rëndësishme është të jesh konsistent në zbatimin e këtyre rregullave, sepse të kesh rregulla që nuk zbatohen është një mundësi më e keqe sesa të mos kesh fare rregulla.

Kjo marrëveshje do të jetë një listë e bindjeve/vlerave të përbashkëta që bazohen në bindjet/vlerat individuale se si të sillen ndaj vetes dhe ndaj njëri-tjetrit. Ekzistojnë tre nivele marrëveshjeje - mësimitdhënësit midis tyre, nxënësit në paralele/klasa dhe e gjithë shkolla e miraton marrëveshjen. Shembull i një bindjeje/vlera: "Në shkollën tonë ne e respektojmë veten, respektojmë njëri-tjetrin dhe respektojmë mjedisin tonë. Së bashku jemi më të mirët."

Nga drejtori pritet të jetë një model për t'u ndjekur dhe të thotë: "Është në rregull të bësh gabime. Kështu mësojmë." Kur mësimitdhënësit fillojnë të kalojnë më shumë kohë në biseda individuale me nxënësit, roli i drejtorit do të ndryshojë. Në rastin kur mësimitdhënësi u ka mësuar fëmijëve restituimin dhe u ka ofruar atyre mundësinë të korrigjojnë gabimet e tyre, dhe ata vazhdojnë të thonë: "Kjo është budallallëk" ose "Nuk mund të më detyrosh!", roli i drejtorit do të jetë të përdorë parimet themelore, domethënë t'i tregojë nxënësit: "Ka gjëra në shkollën tonë që janë krejtësisht të papranueshme!" Drejtori është ai që qëndron pas këtyre rregullave, ua komunikon ato prindërve, nxënësve dhe mbështet mësimitdhënësit që i përdorin ato rregulla. Vendimet duhet të lindin nga një vizion dhe marrëveshje e përbashkët se si do të zgjidhen problemet dhe të merren me konsensus, jo me mbivotim.

Shtojca 6.1. Legjenda e kuptimit të komunikimit

Teologët i kërkuan perandorit gjerman të vendoste për dyshimet e tyre në lidhje me gjuhët latine dhe greke. Ata debatuan se cila nga këto gjuhë ishte më e vjetra, me cilën prej tyre ka folur njeriu i parë. Perandori urdhëroi dy nënave që t'u merreshin fëmijët menjëherë pas lindjes. Edhe njërin edhe të porsalindurin tjetër ai i vendosi të dy në kafaze të ndara dhe ndaloi çdo kontakt me njerëzit. Ata u ushqyen me shkopinjtë të gjatë pa kontakt vizual dhe verbal me njerëzit. Teologët dhe perandori prisnin me padurim të dëgjonin se në cilën gjuhë do të flisnin: në latinisht apo në greqisht. Fatkeqësisht, ata nuk jetuan për ta parë, sepse fëmijët vdiqën.

Shtojca 6.2. Arsytet e ndërprerjes së komunikimit

- | | |
|---|---|
| - Mungesë fitbeku | - Përvoja e kaluar |
| - Pavëmendje | - Dallimet arsimore |
| - Dëgjim i pavëmendshëm | - Dallimet kulturore |
| - Supozime të gabuara | - Bindjet personale |
| - Mungesë përfundimesh | - Aftësi të pamjaftueshme gjuhësore |
| - Prani emocionale | - Shqiptimi dhe toni |
| - Mospërputhje në mesazhe | - Injorimi i personit/grupit |
| - Barriera fizike | - Sikletimi, nënçmimi i të tjerëve |
| - Dështim për të paralajmëruar për ndryshim | - Mosmbajtja e sekreteve personale |
| - Dallime individuale | - Mosmbajtja e premtimeve |
| - Dallime gjinore | - Krijimi i konflikteve |
| - Dallime brezash | - Shmangia e shikimit |
| - Mungesë besimi | - Mungesa e vëmendjes ndaj gjuhës së trupit |

Tema 7: PËRFSHIRJA E (inkluzioni) FËMIJËVE ME NEVOJA TË VEÇANTA

Objektivi i përgjithshëm i temës

- ✓ Përmirësimi i njohurive rreth konceptit të përfshirjes
- ✓ Ndërgjegjësimi dhe mbështetja për fëmijët me aftësi të kufizuara në procesin arsimor;
- ✓ Zbatimi i përfshirjes në sistemin arsimor

Rezultatet e pritura – kompetencat e fituara

Pjesëmarrësit në trajnim:

- ✓ Të kuptojnë kuptimin e përfshirjes;
- ✓ Të ofrojnë mbështetje për fëmijët me aftësi të kufizuara në procesin arsimor;
- ✓ Të zbatojnë, së bashku me kolegët e tyre, një qasje gjithëpërfshirëse.

Përmbajtja e temës

- 7.1. Qasja e bazuar në të drejta ndaj arsimit inkluziv
- 7.2. Sigurimi dhe përgjegjësitë e asistentëve arsimorë
- 7.3. Mbështetje e drejtpërdrejtë për nxënësit me aftësi të kufizuara

7.1. Qasja e bazuar në të drejta ndaj arsimit inkluziv

Arsimi gjithëpërfshirës do të thotë që çdo nxënës – me ose pa aftësi të kufizuara, i pasur apo i varfër, pavarësisht nga gjinia, etnia, feja apo prejardhja kulturore – është në gjendje të ndjekë një shkollë lagjeje që e kultivon plotësisht potencialin e nxënësit (UNICEF, 2013). Në shkollën fillore, drejtori krijon një ekip inkluziv në të gjithë shkollën, i cili mbikëqyr politikën dhe praktikën gjithëpërfshirëse në nivel shkollë dhe një ekip inkluziv për nxënësin që punon në një plan individual arsimor.

Shkolla me një qendër burimesh dhe një qendër mbështetjeje përdor burimet e saj materiale dhe njerëzore dhe ofron mbështetje të përshtatshme profesionale për nxënësit me aftësi të kufizuara, stafin mësimdhënës, bashkëpunëtorët profesionalë, prindërit ose kujdestarët dhe ekipin inkluziv të shkollave të tjera fillore.

Për të promovuar progresin, inkluzivitetin dhe mirëqenien e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Është veçanërisht e rëndësishme të mbështeten shkollat në kuptimin dhe përmbushjen e nevojave të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

Bashkëpunimi me drejtorin e shkollës, mësimdhënësit dhe bashkëpunëtorët profesionalë është gjithashtu shumë i rëndësishëm në mënyrë që të ofrohen akomodime të arsyeshme dhe angazhime të arritshme për fëmijët me aftësi të kufizuara.

Mbështetja e monitorimit dhe vlerësimit të progresit dhe arritjeve të fëmijëve me aftësi të kufizuara, ofrimi i mbështetjes për mësimdhënësit me qëllim të sigurimin e aksesit të barabartë në planin dhe programin nacional është një segment kyç në zhvillimin dhe përparimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Me rëndësi të veçantë është zhvillimi dhe përshtatja e metodave të mësimdhënies për të përmbushur nevojat individuale të nxënësve.

Fëmijët me aftësi të kufizuara kanë të drejtë të kenë akses në arsim në mënyrë të barabartë me të gjithë të tjerët dhe në komunitetet ku jetojnë.

Është veçanërisht e rëndësishme të sigurohet që fëmijëve me aftësi të kufizuara t'u ofrohen akomodime dhe mbështetje të arsyeshme në sistemin e përgjithshëm arsimor.

7.2 Sigurimi dhe detyrimet e asistentëve arsimorë

Për të mbështetur të nxënësit për nxënësit me aftësi të kufizuara, shkolla fillore ofron: një asistent arsimor, mbështetje profesionale të përshtatshme nga një qendër mbështetjeje për të nxënësit, një ekip inkluziv

dhe teknologji ndihmëse me rekomandimin e organit të vlerësimit profesional dhe në përputhje me planin individual të arsimit ose programin e modifikuar.

Mësimdhënia për nxënësit me aftësi të kufizuara në shkollat fillore realizohet sipas Planit individual arsimor të programeve mësimore ose një programi mësimor të modifikuar. Në shkollat fillore, mbështetja për nxënësit me nevojë të veçanta sigurohet nga asistentët arsimorë në përputhje me rekomandimet e ekspertëve. Asistentët arsimorë mbajnë shënime për punën e nxënësit në një ditar dhe një raport i dorëzohet SHFQB-së.

Mbështetja nga asistentët arsimorë është një mënyrë për të siguruar që fëmijët me aftësi të kufizuara të kenë akses të barabartë në arsim cilësor në bazë të njëjtë si fëmijët e tjerë.

Shkollat kanë nevojë për mbështetje në krijimin e mjediseve mësimore që janë gjithëpërfshirëse, të sigurt, stimuluese dhe mbështetëse për fëmijët me aftësi të kufizuara, zhvillimin dhe përshtatjen e metodave të mësimdhënies për të përmbushur nevojat individuale të nxënësve.

Procesi përfshin promovimin e partneriteteve dhe praktikave të integruara të punës.

Duke përfshirë fëmijët me aftësi të kufizuara dhe familjet e tyre në të gjitha konsultimet që lidhen me progresin e tyre.

Komunikimi me profesionistë të tjerë, siç janë punonjësit socialë, logopedët, fizioterapistët dhe psikologët, është veçanërisht i rëndësishëm në mbështetjen e asistentëve arsimorë që po përmirësojnë aftësitë e tyre në ofrimin e mbështetjes për fëmijët.

Programin për punën e tij/saj asistenti arsimor e përgatit në bashkëpunim me nxënësin, mësimdhënësin/mësimdhënësit dhe anëtarët e tjerë të ekipit inkluziv për nxënësin të caktuar nga drejtori, dhe në bashkëpunim me shkollën fillore me një qendër burimesh.

Asistenti arsimor nuk është bartës i procesit mësimor.

Asistenti arsimor nuk harton në mënyrë të pavarur një PII (program inkluziv individual) ose program apo burime të modifikuara për punën e studentit.

Asistenti arsimor në mënyrë të pavarur nuk jep informacion mbi progresin e nxënësve.

7.3. Mbështetje e drejtpërdrejtë për nxënësit me aftësi të kufizuara

Kjo fushë përfshin katër nënfusha:

Aktivitete dhe detyra shkollore

Komunikimi, bashkëveprimi social dhe përfshirja

Lëvizja, përdorimi i mjeteve ndihmëse, orientimi në hapësirë

Kujdesi për vetveten

2. Bashkëpunimi me prindërit

3. Bashkëpunimi me mësimdhënësit

4. Bashkëpunimi me shërbimet profesionale dhe ekipin inkluziv për nxënësin

Zbatohet në arsim:

- Hartimi i një programi arsimor që është i arritshëm për shumicën, por që përfshin modifikime për disa nxënës

ose

- Hartimi i një programi arsimor të arritshëm për të gjithë

- Diversiteti duhet të jetë normë

Ofrimi i përvojave të larmishme për të gjithë nxënësit

STRATEGJITË BAZË TË MËSIMDHËNIES

Shumica e nxënësve me vështirësi në të nxënë (afërsisht 80%) mund të kenë qasje në mësimdhënie dhe të nxënë në rrjedhat kryesore të arsimit kur mësimdhënësi zbaton pedagogji të përqendruar te fëmija dhe UDU.

Një grup i vogël (afërsisht 15%) mund të ketë nevojë për rregullime dhe adaptime specifike, por të lehta, në mjedisin e të nxënë dhe në qasjen e mësimdhënies = strategji themelore në klasë.

Disa nxënës (afërsisht 5%) mund të kenë nevojë për mbështetje më të specializuar (p.sh. mënyra të ndryshme komunikimi, mjete ndihmëse, strategji mësimdhënieje më specifike),

Barrierat në mjedis, qëndrimet, barrierat institucionale.

Barrierat në infrastrukturën fizike, për shembull:

Pamundësia e qasjes në klasa

- Nuk ka ambiente për nxënësit me aftësi të kufizuara
- Pajisje të kufizuara për të mbështetur të nxënit e nxënësve

Barrierat në komunikim, për shembull:

- Barriera gjuhësore
- Mungesa e interpretuesve për nxënësit që kanë probleme me dëgjimin
- Politikat, procedurat
- Barrierat mjedisore, qëndrimet, barrierat institucionale

Barrierat në infrastrukturën fizike, për shembull:

- Pamundësia e qasjes në klasa
- Mungesë ambientesh për nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara
- Pajisje të kufizuara për të mbështetur të nxënit e nxënësve

Tema 8: Etika dhe integriteti

Objekti i përgjithshëm i temës

- ✓ Ndërgjegjësimi për rëndësinë e praktikimit të dimensionit etik
- ✓ Ndërgjegjësimi për dimensionet që ndikojnë në cilësinë në sistemin arsimor;
- ✓ Ndërtimi i integritetit profesional;

Rezultatet e pritura – kompetencat e fituara

Pjesëmarrësit në trajnim:

- ✓ Kuptojnë rëndësinë e etikës dhe ndërtimit të integritetit në kontekstin shoqëror;
- ✓ Inkurajojnë punën cilësore në organizatën arsimore

Përmbajtja e temës

8.1. Dimensioni etik

8.2 Implikimi i dimensionit etik dhe integritetit

8.1 Dimensioni etik

Shoqëria moderne është gjithnjë e më komplekse dhe sistemet arsimore përballen me shumë sfida si diversiteti, përfshirja, revolucion i digjital. Në kushte të tilla, vendimet etike bëhen edhe më të rëndësishme dhe përfaqësimi i tyre është i nevojshëm gjatë marrjes së vendimeve pedagogjike.

Arsimi nuk është vetëm transferimi i njohurive, por edhe zhvillimi i të menduarit kritik, empatisë, tolerancës dhe vlerave të tjera të rëndësishme njerëzore. Prandaj, përfaqësimi i dimensionit etik në vendimmarrje është më shumë se një teori, është një realitet praktik që formëson çdo sjellje në klasë. Drejtoret, si aktorë kryesorë në këtë proces, përballen me sfida komplekse që kërkojnë jo vetëm ekspertizë, por edhe vetëdije të thellë etike. Një faktor kyç në punën e shkollës është drejtori dhe ekipi që punon me të. Drejtori duhet të jetë një agjent i gjallë i cili jo vetëm do të mbështesë, por edhe do të inkurajojë dhe udhëheqë ndryshimin. (Stojkoska, 2012).

Drejtori në një institucion arsimor ka një rol shumëdimensional. Nga ai pritët të jetë jo vetëm administrator, por edhe udhëheqës, edukator dhe mentor.

8.2 Implikimi i dimensionit etik dhe integritetit

Mungesa e normave etike në jetën afariste shkakton dëme të mëdha si për institucionet individuale ashtu edhe për botën në përgjithësi. Prandaj, kjo temë po merr vëmendje gjithnjë e më të madhe në hulumtim dhe edukim. Sipas Shuklev, etika i orienton ndaj parimeve ose standardeve të sjelljes dhe gjykitimit që ndihmojnë një individ të përcaktojë se çfarë është e mirë dhe e drejtë, dhe çfarë është e keqe dhe e gabuar kur merr vendime. Sjellja etike është një pjesë integrale e një personi të pjekur, të lirë dhe të përgjegjshëm. (Shuklev, 2008)

Një menaxher, përveç njohurive profesionale, aftësive dhe kompetencave që duhet të ketë, ka një dimension personal që përbëhet nga qëndrimet, vlerat, paragjykimet, besimet, dimensionin e tij etik ose strukturën etike të personalitetit të tij, vulën e tij personale. Sjellja etike duhet të jetë sjellja themelore dhe më e rëndësishme për çdo menaxher.

Rregullat që duhet të jenë udhëheqëse në sjelljen etike të menaxherëve, sipas Shuklev³², janë si më poshtë:

Të respektohet gjithmonë ligjit;

Të thuhet e vërteta;

Të tregohet respekt për njerëzit;

Të mos lëndohet askush;

Të veprohet kur ka një përgjegjësi;

LITERATURA E SHFRYTËZUAR

- Kramar M., (1999): Didakticna analiza izobrazevalno-vzgojnega procesa,
- Kyriacou, C., (1997): Temeljna nastavna umjeca, Metodicki prirucnik za uspesno poucavanje i ucenje, Eduka, Zagreb
- Група автори, (2016): Прирачник за следење на работата и планирање на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје
- <http://eprints.ugd.edu.mk/pdf>, февруари 2018, Снежана Јованова-Митковска, Педагошки факултет Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип,
- Green B., (1996): Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih skola, Alinea, Zagreb,
- Gossen, D. & Anderson J., (1996): Stvaranje uvjeta za kvalitetne skole, Alinea, Zagreb
- Vodenje v zgoji in izobrazevanju 3/2004, Sola za ravnatelje, Brdo pri Kranju, 2004
- Erčulj, J. i Vodopivec, I., (1999): S komunikacijo do ciljev, Šola za ravnatelje, Ljubljana
- Erčulj, J. i Ranceli - Vaurot, S., I na nastavnikot treba da mu se pomogne, Prosветно дело: spisanie za pedagogski prasanja br.4 od 2002
- Ronceli-Vaupot S., Trunk-Sirca N., (2004): Modul planiranje i odlucuvanje, Sola za ravnatelje, Brdo pri Kranju
- Петковски К., Алексова М., (2004): Водење на динамично училиште, Биро за развој на образование, Скопје
- Петковски К., Стојановски М., (2004): Прирачник „План за развој на училиште“, Херакли комерц, Битола
- Кралев Т., (2001): Основи на менаџментот, ЦИМ, Скопје
- Стојкоска В., „Предизвиците на отвореното современо училиште, -Битола „Македонско научно друштво 2012
- Шуклев, Б., (Гевгелија, 8 септември 1950) — македонски теоретичар на организациските науки и поранешен универзитетски професор.
- Адижес И., (1993): Овладување со промените, Детра, Скопје
- Roncelli-Vaupot, S., (1997): Nacrtovanje in odlocanje, Sola za ravnatelje, Brdo pri Kranju
- Гочев К., (2004): Примена на маркетинг-концепцијата во училиштата, Софија, Скопје
- <http://dpi.mon.gov.mk/index.php/integral-evaluation/indikator-za-kvalitet-na-rabotata>, мај 2018
- Група автори, (2014): Билтен бр. 1 – Проектот за професионален и кариерен развој на наставниците, УСАИД-МЦГО-МОН, Скопје
- Група автори, (2015): Билтен бр. 2 – Проектот за професионален и кариерен развој на наставниците, УСАИД-МЦГО-МОН, Скопје
- Група автори, (2016): Основни професионални компетенции и стандарди за наставниците, МЦГО, Скопје

- Studije stanja i pravaca razvoja Regionalnog centra za permanentno obrazovanje, 2005, преземено од Петковски, К. Јошевска, Ф., (2015): Современи аспекти на лидерството во воспитно-образовните организации, Херакли комерц, Битола
- Peček, P., (2000): Raznolikost kakovosti, Šola za ravnatelje, Brdo pri Kranju
- Петковски, К. Јошевска, Ф., (2015): Современи аспекти на лидерството во воспитно-образовните организации, Херакли комерц, Битола
- Dean, J., (1995): Managing the primary school, New York: by Routledge
- Fullan, M., (1996): Managing Change: Soros Conference, Budapest
- Hopkins, D. Ainscow, M. West, M., (1994): School improvement in an era of change, Redwood books, London,
- Muzic, V., (1973): Metodologija pedagogskog istrazivanja, Zavod za izdavanje udzbenika, Sarajevo
- Stoll L. Fink, D., (1996): Changing our schools, Oppen Univerzity Press, Buckingham UK
- К. Поповски, (1998): Успешен наставник, Просветен работник, Скопје
- Петковски К., Терзиоска В., (2013): Менаџирање со човечките ресурси во училиштата, Микена, Битола
- Full, M., (2001): Novo razumevanje promena u obrazovanju, Edualba, Pristina
- Vlahovic, B., (2001): Putevi i inovacija u obrazovanju, Eduka, Beograd
- Pokrajac, S., (2001): Menadzment Promena i promene menadzmentaQ Тору, Beograd
- Петковски К., (1998): Менаџмент во училиште, НИРО Просветен работник, Скопје
- Фалмер, Р.М., (1994): Новиот менаџмент, Агенција Скај, Скопје
- Bush, T. West-Burham, J., (1994): The principles of educational Management, Longman Educational Managenent Development Unit, University of Leicester
- Hopkins at al., (1994): School Improvement in an era of change, Cassel, New York
- Erčulj, J., (2004): Uvodni modul, Šola za ravnatelje, Brdo pri Kranju
- Everard, K. Morris, G., (1996): Effective School Management, Paul Chapman Publishing Ltd, London
- Fullan, M., Hargreaves, A., (1995): What's worth fighting for in your school, Open University Press, Buckingham
- Смилевски, Ц., (2000): Предизвикот и мајсторството на организациските промени, Детра центар, Скопје
- Јанкоски, Д., (1998): Транзиција, менаџмент, образование, НИРО Просветен работник, Скопје
- [http:// www.nctp.com](http://www.nctp.com), јуни 2018
- [http:// www.ncrel.org](http://www.ncrel.org), јуни 2018
- <https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>, јули 2018
- Sallis, E., (1996): Total Quality Management in Education, Routledge, London
- Mozina, T., (2003): Kakovost v izobrazevanju, Andragoski centar Ljubljana
- Trnavcevic, A., (2000): Raznolikost kakovosti, Sola za ravnatelje, Brdo pri Kranju
- Vodenje v zgoji in izobrazevanju, 1/2003, Sola za ravnatelje, Brdo pri Kranju
- Vodenje v zgoji in izobrazevanju, 2/2003, Sola za ravnatelje, Brdo pri Kranju
- Работна група, (2016): Прирачник за интегрална евалвација на училиштета, Државен просветен инспекторат, Скопје

<http://nrp.org.mk/selectedarticle.aspx?cid=312&l=5#.W0oocNizbIU>, јули 2018

<http://www.dpi.mon.gov.mk/index.php/integral-evaluation/shto-e-integralnaevaluacija>, јули 2018

Smidts, A., Pruyn, A. and van Riel, C., (2001): The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. Erasmus University

Brajsa, P., (1993): Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi i konflikti u školi, Školske novine, Zagreb,

<https://www.scribd.com/doc/19981434/Pavao-Brajsa-Pedagoska-komunikologija-seminar>, јули 2018

Grupa autori, (1989): Pedagoška enciklopedija 1. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Rot, N., (1994): Osnovi socijalne psihologije. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Bratanić, M. (1993): Mikropedagogija. Školska knjiga, Zagreb

Вилотијевић, М., (1999): Дидактика 3. Научна књига, Београд

Aleksova M., The influence of communication on the educational process, Third International Conference "Education across Borders" – Education and Research across Time and Space, Faculty of Education – Bitola on 6th-7th October, 2016

<https://www.slideshare.net/maryameskandarjouy/pedagogical-communication>, јули 2018

Gossen D. C., (2011): Restitucija-preobrazba školske discipline (drugo izdanje), Alinea, Zagreb

Diane Gossen: <http://www.realrestitution.com/restructuringquestions.html>, јули 2018

Изготвено за УНИЦЕФ Северна Македонија

Од Бијонд Еџукејшн Др. Питер Грајмс Др. Маријеке Стивенс Триша Мангубат, Мај 2021 година