

STILET E LIDERSHIPIT SHKOLLOR NDIKOJNË NË STRESIN DHE KËNAQËSINË NË PUNË TË MËSUESVE TË SHKOLLËS SË MESME

Ferit Hysa

Dorëzuar

Universitetit Europian të Tiranës

Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr.Theodhori Karaj

Numri i fjalëve: 56 379

Tiranë, Qershor 2016

DEKLARATA E AUTORËSISË

Nën përgjegjsinë time personale, deklaroj se ky studim është punë origjinale dhe nuk përmban plagjiaturë. Punimi është shkruar prej meje, nuk është prezantuar asnjëherë para një institucioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar i tërë ose pjesë të veçanta të tij. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë tjetër përveç rasteve të cituara dhe të referuara.

ABSTRAKTI

STILET E LIDERSHIPIT SHKOLLOR NDIKOJNË NË STRESIN DHE KËNAQËSINË NË PUNË TË MËSUESVE TË SHKOLLËS SË MESME

Ky studim shtrihet në fushën e edukimit dhe më specifikisht në aspektin e administrimit, menaxhimit dhe lidershipit në arsimin parauniversitar. Evoluimi i administrimit, menaxhimit dhe lidershipit në arsim i është përshtatur dhe ka ndjekur zhvillimet progressive të fushave të tjera. Një kontribut të vlefshëm në këtë evoluim kanë studimet në UK dhe USA deri aty sa është kruajuar si disiplinë më vete akademike me teoritë e saj të lidershipit dhe menaxhimit në edukim. Në vende të ndryshme ky evoluim ka ecur me shpejtësi të ndryshme me specifikat përaktëse të vendeve në të cilat aplikohen. E njëjta gjë ka ndodhur edhe në Shqipëri.

Qëllimi i këtij studimi është përcaktimi i stilit/stileve të lidershipit shkollor që aplikohet në shkollat e mesme në Shqipëri si dhe ndikimi i tyre në kënaqësinë dhe stresin në punë të mësuesve në shkollën e mesme.

Objektivat e këtij studimi janë: i. Trajtimi i hollësishëm i stileve dhe formave të lidershipit në edukim; ii. Trajtimi i teorive të stresit në punë; iii. Trajtimi i teorive të kënaqësisë në punë të punonjësve; iv. Përcaktimi i stilit të lidershipit në shkollat e mesme; v. Përcaktimi i ndikimit të stilit të lidershipit në kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme; vi. Përcaktimi i ndikimit të stilit të lidershipit në stresin në punë të mësuesve.

Hipoteza bazë e studimit është: stilet e lidershipit ndikojnë në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve. Kjo është hipoteza nul e studimit. Nga kjo rrjedhin edhe hipoteza të tjera të cilat janë:

H₁. Stili demokratik i lidershipit shkakton stres të ulët tek mësuesit.

H₂. Stili demokratik i lidershipit shkakton kënaqësi të lartë tek mësuesit.

H₃. Stili autoritar i lidershipit shkakton stres të lartë tek mësuesit.

H₄. Stili autoritar i lidershipit shkakton kënaqësi të ulët tek mësuesit.

H₅. Stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton stres në punë të mësuesve.

H₆. Stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton kënaqësi në punë të mësuesve.

Në këtë hipotezë kemi këto variabla: a) variablin e pavarur i cili është : stilet e lidershipit; dhe dy variabla të varur që janë b) kënaqësia dhe c) stresi.

Ky studim është i tipit sasior dhe realizohet nëpërmjet grumbullimit të të dhënave empirike nëpërmjet pyetësorëve të posaçëm të hartuara sipas modeleve të aplikuar në studime të ndryshme. Të dhënat empirike analizohen nëpërmjet programit SPSS. Nëpërmjet metodave induktive kemi nxjerrjen e konkluzioneve të përgjithshme nëpërmjet të dhënave të terenit.

Ky studim ndihmon të gjithë kërkuesit, mësuesit, administratorët e arsimit, politikëbërësit si dhe të tjerë të interesuar mbi stilet e lidershipit në arsim, ndikimin e tyre në kënaqësinë dhe stresin në punë të mësuesve si dhe efektivitetin e tyre në performancën në punë të mësuesve.

Përdorimi i stileve të duhura të lidershipit të drejtuesve të shkollave ndikon në rritjen e kënaqësinë në punë të mësuesve dhe uljen e stresit të tyre në punë.

Po kështu do të kemi një performancë më të mirë të mësuesve në punën e tyre.

ABSTRACT

SCHOOL LEADERSHIP STYLES THAT INFLUENCE IN THE STRESS AND/OR THE SATISFACTION IN HIGH SCHOOL TEACHERS JOB

This study lies in education sciences and more specifically in the field of administration, management and leadership in the pre-university education. The evolution/development of administration, management and leadership in education has adapted and followed the progressive development of other related fields. A most valuable contribution in the latter have been studies in the UK and USA to the point that there has been established an independent academic discipline with its own theories of leadership and management in education. In different countries this discipline was applied; it has had different places of development according to the specifics of each. The same has been observed (in different cities) in Albania.

The purpose of this study is finding and defining the stile/s of school leadership that can be applied in Albanian high schools and their influence in the satisfaction and/or stress of teaching in this academic level.

The objectives of this study are: i. Detailed clarification of styles and types of leadership in education; ii. Clarification of the theories of stress sources in teaching; iii. Clarification and treatment of the theories of satisfaction sources in teaching; iv. Determination of a leadership style in high schools; v. Determination of the influence of the said specific leadership style has in the sources of satisfaction in teaching in high schools; vi. Determination of the influence the said style has in the sources of stress in teaching in high schools.

The hypothesis of this study: styles of leadership have an influence in the satisfaction and/or stress teachers receive during teaching in a high school.

This is the null hypothesis of study. From this flow the other hypotheses which are:

- H1. Democratic leadership style causes lower stress on teachers.
- H2. Democratic leadership style causes high satisfaction among teachers.
- H3. Authoritarian leadership style causes high stress on teachers.
- H4. Authoritarian leadership style causes low satisfaction among teachers.
- H5. Laissez-faire leadership style does not cause stress at work teachers.
- H6. Laissez-faire leadership style does not cause job satisfaction of teachers.

This hypothesis contains two variables: a) the independent variable which is: leadership styles and two dependent variables which are: b) satisfaction and c) stress. This is a quantitative type of study and it is realized collecting empiric data through standard questionnaires and structured or semi-structured interviews. The empiric data is analysed through the SPSS program. Via inductive methods we extract general conclusions through on-field provided data.

This study helps all the scholars, teachers, education administrators, political makers and others interested on the styles of leadership in education, their influence in the satisfaction and/or stress at work of high school teachers. Proper use of the correct leadership styles from the directors of schools influences in the increase of satisfaction and the decrease of stress during teaching.

Furthermore it will lead to a better performance at work.

DEDIKIMI

Për Alvi Hysa!

Për Elma Hysa!

Për Afërdita Shata!

Për familjen time!

Për të gjithë mësuesit, administratorët e arsimit si dhe të gjithë të interesuarit!

FALENDERIME

Punimi shkencor i prezantuar në këtë disertacion vjen si rezultat i një pune individuale disa vjeçare por padyshim falë edhe mbështetjes dhe dashamirësisë së disa njërëzve të shtrenjtë, të cilët gjej rastin t'i falenderoj.

Së pari respekt dhe mirënjohje për përkrahjen dhe ndihmën shkencore të pakursyer të udhëheqsit tim Prof.Dr. Theodhori Karaj. Gjithashtu një falenderim të veçantë i'a dedikoj mbështetjes që më ka dhënë në këtë sipërmarrje stafi drejtues i shkollës doktorane të Universitetit European të Tiranës.

Falenderoj shumë Prof. Les Bell ish- drejtor i programeve të doktoraturës të Qendrës per Menaxhim dhe Lidership në Edukim në Leicester University,UK, i cili më inkurajoi dhe më ndihmoi me literaturën përkatëse të studimit.

Dhe në fund dëshiroj të falenderoj pafundësisht familjen time, në veçanti Alvin dhe Elmën për kohën, përkushtimin dhe argëtimin e munguar. Pa dashurinë e tyre asgjë nuk do të kishte vlerë.

PËRMBAJTJA E LËNDËS

Kapitulli/Titulli/Nëntitulli	Nr. Faqe
Deklarata e autorsisë.....	i
Abstrakti shqip.....	ii
Abstract (English).....	iv
Dedikimi.....	vi
Falenderime.....	vii
Përmbajtja.....	viii
Lista e shkurtimeve.....	xii
Kapitulli I.Hyrje.....	1
1.1.Hyrje.....	1
1.2. Deklarimi i problemit.....	2
1.3. Objektivat e studimit.....	3
1.4. Hipotezat.....	4
1.5. Rëndësia e studimit	5
1.6. Pse lidërsip shkollor në shkollat tona	6
Kapitulli II. Rishikimi i literaturës.....	7
2.1. Hyrje.....	7
2.2. Teoritë e lidërsipit.....	7
2.2.1. Cilësitë e individit.....	7
2.2.2. Teoria situacionale.....	8
2.2.3. Teoria e stileve të lidërsipit	9
2.2.4. Teoria e sjelljes	10
2.2.5. Teoria e kontigjencës.....	10

2.2.6. Lidershipi veprues.....	12
2.2.7. Lidershipi transformativ dhe transaktional.....	13
2.3. Teori dhe praktikë të lidershipit në edukim.....	15
2.3.1. Forcat e lidershipit.....	15
2.3.2. Lidershipi dhe menaxhimi.....	15
2.3.3. Arti i lidershipit.....	16
2.3.4. Rëndësia e vizionit.....	18
2.3.5. Lidershipi arsimor.....	19
2.3.6. Parime të përgjithshme të lidershipit të mirë në shkollat e Anglisë dhe Uellsit...21	
2.3.7. Dimesioni moral dhe etik i lidershipit.....	24
2.3.8 Teoria bazë e lidershipit shkollor.....	26
2.4. Përkufizimet e lidershipit.....	27
2.4.1. Lidershipi shkollor apo edukativ.....	28
2.4.2. Lidershipi publik.....	29
2.5. Format e lidershipit.....	30
2.5.1. Lidershipi transformativ.....	30
2.5.2.Lidershipi transformativ kundrejt lidershipit transaktional.....	32
2.5.3. Lidershipi Laissez-Faire.....	33
2.5.4. Lidership Pedagogjik.....	36
2.5.5. Lidershipi i skuadres (ekipit).....	44
2.5.6. Lidershipi i shpërndarë.....	51
2.6. Karakteristikat e lidershipit.....	61
2.7. Funksionet e lidershipit.....	63
2.7.1. Tetë funksionet e lidershipit.....	65
2.8. Burimet e fuqisë së liderit.....	66
2.9. Stilet e lidershipit.....	68

2.9.1. Lidershipi autoritar.....	69
2.9.2. Lidershipi demokratik.....	70
2.9.3. Lidershipi laissez-faire.....	73
2.10. Stresi.....	75
2.10.1. Çfarë është stresi.....	76
2.10.2. Bazat neurologjike të stresit.....	77
2.10.3. Stresorët.....	81
2.10.4. Sindroma e përgjithshme e përshtatjes.....	95
2.10.5. Burimet e stresit.....	98
2.10.6. Efektet e stresit në trupin e njeriut.....	102
2.10.7. Përhapja e stresit.....	105
2.11. Kënaqësia në punë.....	106
2.11.1. Motivimi.....	107
2.11.2. Teoritë e motivimit.....	107
2.11.3. Teoria e dy faktorëve.....	114
2.11.4. Teoritë e procesit.....	119
2.11.5. Teoria e përforcimit.....	122
2.11.6. Teoria e barazisë (drejtësisë).....	124
2.11.7. Teoria e vendosjes së objektivave.....	130
2.11.8. Teoria X dhe Teoria Y.....	133
2.11.9. Studime për stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesëve.....	136
Kapitulli III. Metodologjia.....	140
3.1. Hyrje.....	140
3.2. Popullata e studimit.....	140

3.3.Kampioni.....	141
3.3.1. Lidhja e kampionit me popullatën.....	142
3.4. Hipotezat.....	142
3.5. Instrumentat e studimit.....	144
3.5.1. Pilotimi i pyetsorit.....	146
Kapitulli IV. Analizimi i të dhënave dhe interpretimi i tyre.....	147
4.1. Të dhënat empirike.....	147
4.1.1. Të dhëna të përgjithshme të të anketuarve.....	147
4.2. Analizimi i të dhënave empirike.....	159
4.2.1. Stili i lidërsipit shkollor.....	159
4.2.2. Kënaqësia në punë e mësuesve.....	181
4.2.3. Niveli i kënaqësisë në punë i mësuesve.....	187
4.2.4. Rezultatet e stresit në punë të mësuesve.....	187
4.2.5. Niveli i stresit në punë të mësuesve.....	199
4.2.6. Stili i lidërsipit, stresi dhe kënaqësia në punë e mësuesve.....	199
4.2.7. Analizimi i disa të dhënave të marra gjatë pyetsorit të mësuesve.....	213
4.3. Përfundime.....	216
4.4. Bersueshmëria dhe Kufizimet.....	217
Kapitulli V. Konkluzione.....	222
Lista e Referencave/Bibliografia.....	228

LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

BELMAS- British Educational Leadership, Management & Administration Society.

MAS- Ministria e Arsimit dhe Sportit.

NUT- National Union of Teachers

Ofsted – The Office for standards in Education (UK)

TSN-Taylor Nelson Sofres (TNS is a leading market research and market information group)

HSE – Health and Safety Executive (UK)

NCSL- Kolegji Kombëtar për Lidership Shkollor

SEF- Forma e vetëvlerësimit

SMT- School Managemen Team

OECD- Organizata për Zhvillim dhe Bashkëpunim Ekonomik

N-A - Nevojë-Arritje

ERG-Existence, Relatedness, Growth.

DfEE- Department for Education and Employment (UK).

FEDA- Further Education Development Agency (UK).

TLR- Teaching and Learning Responsibility

KAPITULLI I: HYRJE

1.1. Hyrje

Zhvillimi i arsimit në shqipëri është një nga aspiratat më të hershme dhe më të vyera të Kombit Shqiptar. Këto përpjekje i dëshmon ruajtja e gjuhës shqipe megjithëse shkrimi e këndimi i saj filloi shumë vonë rreth 130 vite më parë. Këto aspirate dokumentohen me përpjekjet e jashtëzakonshme të rilindësve tanë për ruajtjen dhe zhvillimin e gjuhës shqipe. Këto përpjekje finalizohen me hapjen e shkollës së parë shqipe më 7 Mars 1887, që nisi të mësuarin e gjuhës shqipe në shkolla me mësues të përgatitur dhe me libra, “abetaren” për mësimin e gjuhës shqipe.

Shkolla e parë shqipe, e hapur në Korçë më 7 Mars 1887 përbën institucionin e parë arsimor në gjuhën shqipë në Shqipëri.

Megjithëse koha që nga data e hapjes së shkollës së parë shqipe është relativisht e shkurtër krahasuar kjo me zhvillimin e gjuheve dhe shkollave të vendeve të tjera, gjuha, kultura dhe arsimimi i Kombit Shqiptar ka ecur me shpejtësi dhe në nivele të larta e shumë cilësore. Kjo si rezultat i përpjekjeve titanike të rilindasve tanë si dhe vitalitetit të kombit shqiptar si dhe gjuhës shqipe.

Sot pas 130 vitesh kemi një transformim rrënjësor sasior dhe cilësor të zhvillimit të arsimit dhe shkollës shqiptare. Sipas statistikave të MASⁱ për arsimin parauniversitar numri i shkollave është rreth 2000, numri i nxënësve është rreth 560 000 duke filluar nga arsimi parashkollor deri në klasën e 12-të, si dhe armata e mësuesve është rreth 34000. Pothuajse 27% e popullsisë vijon dhe është në shkollë.

Për të përballuar një masivizim të tillë të shkollës është krijuar ndër vite një armatë e madhe mësuesish të profileve nga më të ndryshmet që kanë plotësuar nevojat e shkollës. Deri në vitet '90 shkolla shqiptare, ashtu siç ka qenë e gjithë ekonomia shqiptare, ka qenë shumë e centralizuar. Drejtimi i shkollave ka qenë shumë i centralizuar dhe më tepër kemi pasur administrim të kërkesave të dhëna nga lart dhe zbatim të politikave të partisë shtet. Pas viteve '90 kemi ndryshime themelore të shkollës shqiptare. Fillimisht kemi depolitizim të

tekseve dhe programeve shkollore. Kështu dalëngadalë shkolla filloi të decentralizohet, të ketë më shumë kompetenca dhe drejtimi dhe menaxhimi i saj të bazohet në politikat shtetërore të përcaktuara nga ligji.

Ky stad i ri cilësor e gjen shkollën shqiptare përpara kërkesave të reja, gjithnjë në rritje, sfidave të reja të cilat duhet t'i përballojë shkolla. Drejtuesi i shkollës ka një rol të rëndësishëm në përballimin e këtyre sfidave. Gjatë gjithë kohës drejtuesit janë emëruar nga lart, në mënyrë të centralizuar nga partia shtet deri në vitet '90-të. Drejtuesi i shkollës emërohej një mësues, i preferuar nga partia shtet për të drejtuar shkollën dhe për të qenë bësnik i politikave të partisë shtet. Edhe pas viteve '90, megjithëse jo nga partia por sipas ligjeve dhe udhëzimeve shtetërore vazhdon tradita e emrimit të një mësuesi si drejtues shkolla pa pasur ndonjë kualifikim të vecantë. Këta drejtues, të pakualifikuar dhe të paatësuar si drejtues drejtojnë në mënyrë amatoreske, sipas eksperiencës apo sipas dhuntive të tyre që në shumë raste kanë efektivitet të ulët dhe shpesh krijojnë problematika të ndryshme shqetësuese. Aplikimi i stileve të ndryshme në mënyrë rastësore i drejtimit të shkollave dhe stafeve të tyre ka sjellë problematika të ndryshme. Në këtë studim ne do të fokusohemi në influencën e stileve të lidërshiptit në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve.

1.2. Deklarimi i problemit

Mungesa e formimit të drejtuesve me teoritë dhe format e menaxhimit të shkollave krijon hapsira të lira për formën e stilit të drejtimit (lidërshiptit).

Demonstrimi i stileve të ndryshme të drejtimit (lidërshiptit) nga drejtuesit e shkollave, në mënyrë amatoreske ul efektivitetin e menaxhimit si dhe pritshmëritë e rezultateve do të jenë të paqarta. Shkolla, ndryshe nga korporatat e bizneset e tjera, organizimi dhe drejtimi i saj është specifik dhe shumë kompleks. Puna e mësuesit është specifike dhe kërkon një kualifikim të veçantë të formimit shkencor por edhe pedagogjik. Puna e mësuesit është shumë e lodhëshme, me një ngarkesë të vazhdueshme, me përqëndrim të lartë dhe shumë veprime rutinë. Sipas një studimi Britanik (HSE) puna e mësuesit klasifikohet si punë shumë stresuese dhe zë vendin e dytë në klasifikimin e kategorive të punëve që kanë më

shumë stress në punë pas asaj të shoferëve të autoambulancave. Në këtë kontekst një element shumë i rëndësishëm i drejtimit (menaxhimit) të shkollës është edhe ndikimi që kanë stilet e drejtimit në menaxhimin e shkollës, punën e mësuesve dhe rezultatet e nxënësve, si dhe efektet që kanë stilet e drejtimit (lidërshipt) në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve.

Ky studim shtrihet në fushën e edukimit dhe më konkretisht në administrimin dhe menaxhimin e shkollës dhe më specifikisht është fokusuar në lidershiptin shkollor, në stilet e lidershiptit shkollor në arsimin parauniversitar. Evoluimi i administrimit, menaxhimit dhe lidershiptit në arsim i është përshtatur dhe ka ndjekur zhvillimet progressive të fushave të tjera. Një kontribut të vlefshëm në këtë evoluim kanë studimet në UK dhe USA deri aty sa është krijuar si disiplinë më vete akademike me teoritë e saj të lidershiptit dhe menaxhimit në edukim. Në vende të ndryshme ky evoluim ka ecur me shpejtësi të ndryshme me specifikat përkatëse të vendeve në të cilat është aplikuar. E njëjta gjë ka ndodhur dhe po ndodh edhe në Shqipëri.

Ky studim fokusohet në impaktin e stileve të lidershiptit shkollor në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme.

1.3. Objektivat e studimit

Ky studim ka si qëllim të trajtojë gjërësisht stilet e lidershiptit shkollor në përgjithësi dhe ato që aplikohen në shkollën shqiptare veçanti si dhe ndikimin e tyre në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme.

Objektivat e studimit janë:

- Trajtimi i hollësishëm i stileve dhe formave të lidershiptit në edukim.
- Trajtimi i teorive të stresit në punë.
- Trajtimi i teorive të kënaqësisë në punë të punonjësve.
- Përcaktimi i stilit të lidershiptit shkollor në shkollën e mesme.

- Përcaktimi i ndikimit të stilit të lidërshiptit në kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme.
- Përcaktimi i ndikimit të stileve të lidërshiptit në stresin në punë të mësuesve të shkollës së mesme.

1.4. Hipotezat. Pyetja kërkimore.

Studimi është fokusuar në stilet e lidërshiptit shkollor në punë të mësuesve të shkollës së mesme në Shqipëri.

Pyetjet kërkimore të këtij studimi janë këto:

Cilat janë stilet e lidërshiptit shkollor?

Si ndikojnë stilet e lidërshiptit shkollor në stresin në punë të mësuesve?

Si ndikojnë stilet e lidërshiptit në kënaqësinë në punë të mësuesve ?

Duke ndjekur këto pyetje kërkimore do të vërtetohet hipoteza bazë e studimit.

Hipoteza kryesore e studimit është : stilet e lidërshiptit shkollor ndikojnë në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme. Kjo është hipotezë nul.

Në këtë hipotezë kemi tre variabla:

- a) Variabël i pavarur: stilet e lidërshiptit shkollor;
- b) Variabla i varur: stresi në punë i mësuesve të shkollës së mesme;
- c) Variabël i varur: kënaqësia në punë e mësuesve të shkollës së mesme.

Në këtë studim kjo është një hipotezë neutrale bazë e cila do të vërtetohet gjatë studimit dhe do të kemi edhe hipoteza të tjera, lidhur kjo nga stili i lidërshiptit shkollor apo nga korelacioni midis variablave. Këto hipoteza janë:

H₁. Stili demokratik i lidërshiptit shkakton stres të ulët tek mësuesit.

H₂. Stili demokratik i lidërshiptit shkakton kënaqësi të lartë tek mësuesit.

H₃. Stili autoritar i lidërshiptit shkakton stres të lartë tek mësuesit.

H₄. Stili autoritar i lidërshiptit shkakton kënaqësi të ulët tek mësuesit.

H₅. Stili i lidërshiptit laissez-faire nuk shkakton stres në punë të mësuesve.

H₆. Stili i lidërshiptit laissez-faire nuk shkakton kënaqësi në punë të mësuesve.

Vërtetimi i këtyre hipotezave do të sillte rezultate dhe konkluzione të rëndësishme lidhur me aplikimin e stileve më të përshtatshme të lidërshiptit për të pasur një shkollë efektive dhe eliminimin e efekteve të stresit si dhe rritjen e kënaqësisë në punë të mësuesve.

1.5. Rëndësia e studimit

Zhvillimi dhe masivizimi i shkollës Shqiptare ka shtruar kërkesa të reja për të përballuar udhëheqjen dhe menaxhimin e shkollës për rezultate të larta konkurruese me vendet përëndimore ku aspiron të integrohet edhe Shqipëria. Ky studim sjell për të të interesuarit stilet bashkohore të lidërshiptit shkollor që aplikohen në kohën e sotme në botën përëndimore (USA dhe UK) si dhe efektiviteti i tyre në menaxhimin dhe udhëheqjen e shkollës.

Nëpërmjet ndikimit që kanë stilet e lidërshiptit shkollor në stresin dhe kënaqësisë në punë të mësuesve do të përzgjidhen jo vetëm stilet efektive të menaxhimit të shkollës por edhe ata që kanë impakt të ulët në stresin e mësuesve si dhe ata që kanë impakt të lartë në kënaqësinë në punë të mësuesve.

Nga ky studim del dhe domosdoshmëria e formimit shkencor dhe profesional të drejtuesve të arsimit përpara se ata të ngarkohen me detyra në drejtimin dhe menaxhimin e shkollës.

Ky studim ndihmon të gjithë kërkuesit, mësuesit, administratorët e arsimit, politikëbërësit si dhe të tjerë të interezuar mbi stilet e lidërshiptit në arsim, ndikimin e tyre në kënaqësinë dhe stresin në punë të mësuesve si dhe efektivitetin e tyre në performancën në punë të mësuesve.

Nëpërmjet trajtimit të hollësishëm të teorive të lidërshiptit shkollor dhe ndikimit të tyre në stresin dhe kënaqsinë në punë të mësuesve, ju vijmë në ndihmë komunitetit të edukatorëve të njohin dhe të aplikojnë stilet e duhura në administrimin e shkollës për të patur performance të lartë të punës së stafit dhe rezultate të larta të nxënësve.

1.6. Pse lidërshipt shkollor në shkollat tona?

Edukimi në shekullin e 21-të ka përpara sfida të reja për rritjen e efektivitetit dhe arritjen e rezultateve të larta të nxënësve dhe studentëve jo vetëm si qytetar të shekullit të 21-të por edhe të kërkesave bashkëkohore të kohës të cilat zëvendësojnë njëra tjetrën shumë shpejt.

Që të realizohet qëllimi madhor i edukimit kërkon një drejtues që të udhëheqë shkollën drejt kërkeve të kohës; të ndërtojë vizionin drejt arritjeve të nxënësve për të qenë konkurentë në shqipëri e botën përëndimore; të planifikojë e orientojë shkollën drejt arritjeve të reja; të krijojë aleatë dhe aktorë mbështetës për të mbështetur arritjet e nxënësve dhe përmirësimin e shkollës, të mbështesë rritjen e kapaciteteve dhe aftësive të mësuesve; të zgjidhë të gjitha problematikat që ndeshet shkolla të cilat për shkak të situatave të reja të cilat vijnë shumë shpejt dhe kërkojnë veprime të shpejta. Mjediset dhe mikromjediset e procesit të edukimit të institucioneve arsimore jo vetëm janë të ndryshme por ato ndryshojnë me shpejtësi si brenda institucionit shkollor por edhe nga shkolla në shkollë.

Për këto dhe shumë aspekte të tjera, drejtuesi i shkollës kërkohet që të jetë udhëheqës, pra të kemi një lidërshipt shkollor. Kjo do të thotë që drejtuesi shkollor jo vetëm e menaxhon institucionin shkollor por edhe e udhëheq atë drejt rezultateve e kërkesave që kërkon shekulli i 21-të.

Prandaj lidërshipti shkollor del gjithnjë e më shumë në pah si një kërkesë e kohës dhe si një sipërmarrje për të udhëhequr institucionet arsimore për t'i transformuar institucionet arsimore në shkolla efektive për të arritur rezultatet e kërkuara nga nxënësit, prindërit dhe shoqëria.

KAPITULLI II: RISHIKIMI I LITERATURES

2.1. Hyrje

Fillimisht do të japim një pamje të përgjithshme të stileve të lidërsipit, konceptit të lidërsipit në teoritë organizative dhe ndryshimin midis menaxhimit dhe lidërsipit si dhe aspekte të lidërsipit që shfaqen veçanërisht në mjedisin edukativ. Këto përfshijnë:

- rëndësia e vizionit;
- përfitimit prej lidërsipit transformative;
- vendosja e edukimit të nxënësve dhe studentëve në ballë të planifikimit dhe menaxhimit;
- dimesioni moral dhe etik të lidërsipit në edukim;
- autonomia në rritje e shkollave duke vendosur përgjegjsi të reja dhe të ndryshme të liderit edukativ;
- gjinia dhe lidërsipi, veçanërisht si cilësitë e lidërsipit që janë në përgjithësi të identifikuara me mashkullin (Schein, 1994).

2.2. Teoritë e Lidërsipit

Teoritë e lidërsipit fillimisht janë bazuar në cilësitë e lindura por mo vonë kemi një mbështetje të gjërë të teorive që mësohen gjatë jetës. Lideri lind apo bëhet?

2.2.1. Cilësitë e individit

Teoria “Karizmatike” ose “E Njeriut të madh”. Pikëpamja që liderat janë të lindur dhe jo të bërë, mbart implikimet që procesi i seleksionimit të liderave është kritik, dhe që trajnimi dhe zhvillimi në lidërsip nuk llogaritet.

Ja si përshkruhet teoria e tipareve. A përcaktojnë tiparet e sigurta të personalitetit suksesin e lidërsipit? Stogdill zbuloi që disa tipare ishin të përbashkëta tek liderat e suksesshëm, por

ka qënë e vështirë të identifikoheshin në mënyrë të vazhdueshme. Gjithashtu gjenden vështirësi në përkufizimet e pranuar të tipareve që janë po aq apstrakte sa varësia. Disa tipare të identifikuara janë: "intelegjencë dhe vigjilencë për nevojat dhe motivet e të tjerëve, si dhe depërtimi në situata, të përforcuara më tej nga zakone të tilla si përgjegjsia, iniciativa, këmbëngulja dhe vetë besimi" (Stogdill 1969, f.127) .

Vështirësitë me këto qasje janë që:

- përcaktimi dhe identifikimi i tipareve ka qënë i vështirë.
- rezultate jo bindëse sepse lider të ndryshëm ekspozojnë tipare kontradiktore p.sh. përgjegjsia, fortësia, qëndrueshmëria, këmbëngulja dhe takti, bashkëpunues dhe pjesmarrës.
- disa tipare janë të pranueshme në disa situata dhe jo në të tjera.
- shumë njerëz me tipare udhëheqëse (lidërshipi) nuk u bënë lidera.
- pozicione të ndryshme bëjnë kërkesa të ndryshme.

Prandaj, ne mund të konkludojmë që nuk gjendet tipare të përgjithshme të lidërshit dhe faktorët të cilët vendosin liderit të shkëputur nga ndjekësit, liderat ndryshojnë nga situata në situatë.

2.2.2 Teoria situacionale

Kjo është e bazuar në pikëpamjen se lidërshipi nuk mund të shqyrtohet larg nga grupi mbi të cilin udhëheqja është duke u ushtuar pasi lidërshipi është një fenomen grupi i cili do të variojë sipas situatave dhe me kalimin e kohës. Po ashtu lidërshipi nuk është një proces i një anshëm i influencës. Liderit janë të influencuar nga ndjekësit po aq mirë sa edhe e kundërta. Këto studime janë bërë në grupe të vogla dhe të posaçme me variabla të kontrolluar (Lippett dhe White). Karakteristikat të cilat dolën si më të rëndësishme ishin: madhësia, homogjiniteti, kohezioni, fleksibiliteti dhe kënaqësia.

Problemet me këtë qasje ishin:

- natyra e grupeve nuk pasqyron atë të gjetur në situata reale të menaxhimit të jetës;

- motivimi i grupeve është i dobët;
- shumica e grupeve ishin të vogla tipike.

2.2.3. Teoria e stileve të lidërsipit

Gjenden dy mënyra themelore për të analizuar stilet e lidërsipit. E para është nga rangu autokratik në atë demokratik, dhe kjo është e lidhur me punën e Tannenbaum dhe Schmidt (1973); ndërsa tjetra është në bazë të dominimit relativ në një lider i "shqetsimit për njerëzit dhe mardhëniet" apo i "shqetsimit për produktin dhe rezultatet", Kjo teori është e lidhur me Blake dhe Mouton (1964). “Këtu kryesisht është theksuar që stilet menaxheriale nuk janë të fuksuar. Ata nuk janë të pandryshuar. Ata përcaktohen nga një rang faktorësh Shumica janë të modifikuar prej instruktimit formal apo vete trajnimit”(Blake dhe Mouton, 1964 f.13).

Këto koncepte janë të përdorshme në ekzaminimin e lidërsipit në teoritë organizative ku theksi është vendosur në teoritë situacionale apo të kontigjencës (rastisjes), të cilat njohin ndërveprimin e liderave dhe mjedisëve të tyre: “Faktikisht, teoritë e lidërsipit lejojnë që stilet e përshtatshme dhe të suksesshme të lidërsipit dhe të sjelljes do të variojnë në situata të ndryshme”, (Coleman, 1994. f. 59).

Analiza e teorive të lidërsipit është bazë për zhvillimin e shumë prej teorive të lidërsipit në organizata. “Kërkimet e lidërsipit filluan si studime të tipareve fizike dhe të personalitetit, përfshirë në kërkimin rreth stileve të sjelljes që ndërmerren me grupet, pastaj u kthyen në orientim për ndonjë strategji për rritjen e efektivitetit organizativ. Si koncept lidërsipi ka qenë përdorur si variabël i pavarur dhe i varur, si strukturë dhe process, dhe po aq të vëzhgueshme sa metafora” (Straw, 1984).

Vështirësia këtu është që të tilla qasje janë urdhëruese dhe jo parashikuese.

2.2.4. Teoria e sjelljes.

Kjo teori është bazuar në 10 punime të Halpin (1966) i cili sugjeron që liderat bëjnë dy gjëra kryesore:

1. Struktura fillestare: përcaktojnë qëllimin, vendosin kanalet e komunikimit, vendosin procedurat dhe proceset e rishikimit.
2. Konsiderata të tjera: krijimi i klimës së besimit, respektit dhe ngrohtësisë.

Të dhënat u grumbulluan nga 30 pyetje, si rezultat i të cilave Halpin konkludoi që:

- lidshipi efektiv është i lidhur me performancë të lartë në të dy dimensionet si të sjelljes dhe të të bërit.

Në këtë rast vështirësia është se:

- eprorët dhe vartësit tentojnë të vlerësojnë dimensionet e sjelljes në mënyra të kundërta.
- gjendet vetëm një lidhje e ngushtë midis asaj që si liderit thonë ata sillen dhe si vartësit thonë ata sillen.

2.2.5. Teoritë e kontigjencës

Këto teori ndërtohen në teoritë e sjelljes por janë komplekse, ndërkohë që ato njohin ndërveprimin e liderit dhe të mjediseve të tyre.

(a) Modeli i zhvilluar nga Hersey dhe Blanchard (1977) i cili identifikoi të dyja sjelljet si drejtuese dhe mbështetëse në një lider, i cili mund të modifikohet në përputhje me nivelin e zhvillimit, eksperiencës dhe angazhimit të vartësve:

1. Për stafin me shumë eksperiencë dhe të angazhuar, stili do të jetë kryesisht ai i delegimit, i ulët në drejtim dhe në mbështetje.

2. Një vartës i ri por i mprehtë do të marrë drejtimin e lartë për shkak të mungesës së eksperiencës dhe nivelit të ulët të mbështetjes për shkak të motivimit të lartë.
3. Një punëtor me shumë përvojë e përkushtim të ulët do të pritej që të përfitonte nga stili i qasjes së niveleve të larta të të dyjave si të drejtimin dhe të mbështetjes.
4. Menaxherët e mesëm me eksperiencë me nivele të ndryshme të motivimit dhe angazhimit do të pritej nevoja e niveleve të larta të mbështetjes por drejtim i vogël.

Në mënyrë intuitive kjo teori duket përgjithsisht e besueshme, por bazohet në lider që kanë njohuri të mjaftueshme rreth zhvillimit të punonjësve të tyre dhe të sofistikuar në sjellje të ndryshueshme kur është e përshtatshme.

(b) Modeli i zhvilluar nga Fiedler (1967) kombinon një analizë të stilit të liderit (njerëz apo prodhim) me një analizë të tre variablave të situatës e cila mund të jetë parë si e favorshme dhe e pafavorshme për liderin, p.sh. niveli i autoritetit formal.

Kërkimi i Fiedler tregon që një lider i orientuar tek detyra përshtatej më së miri në një situatë që është veçanërisht e favorshme apo e pafavorshme dhe se lideri i orientuar tek njerëzit është më efektiv ku situata nuk është veçanërisht e favorshme apo e pafavorshme. Mundet trajnimi i lidershipit të jetë përdorur për modifikimin e situatës në vend të personit?

Mund të jetë rasti që stile të ndryshme të lidershipit të përshtaten grupeve të ndryshme në situatë të ndryshme, për shembull, stili i lidershipit që mund të jetë më i përshtatshmi për një shkollë që u indentifikua si “dështim”, mund të jetë shumë ndryshe për atë që do të përshtatej një shkollë që ka qenë identifikuar “lëvizje” (Hopkins, 1994). Stili udhëheqës që është i përshtatshëm për një shkollë fillore të integruar edhe për tetë mësues ka të ngjarë të jenë të ndryshme me atë të gjetur në një kolegji të menaxhuar mirë punësuar qendra e lektorëve të ndara në mes të katër fakulteteve, ofrimin e arsimit për gamën e nxënësve të rritur. Megjithatë, mund të ketë disa dimensione të udhëheqjes së mirë që janë, në parim, të përbashkëta për të udhëhequr në çdo mjedis arsimor.

Problemet me këto qasje janë komplekse:

- Ato janë modele e jo teori ndërkohë që ato nuk ofrojnë ndonjë shpjegim deduktiv.
- Secili variabël mund të jetë një funksion i sjelljes së liderit ose i situatës.
- Fuqia është parë si veçori e strukturës formale ndërsa dimensionet jo formale janë injoruar.

2.2.6. Lidershipi veprues

Adair (1984) zhvilloi teorinë e paparishikueshmërisë më tepër dhe sugjeroi që gjenden tre dimesione kryesore të lidershipit.

Veprimet kyçe	Detyra	Ekipi	Individi
<i>Përkufizimi i objektivave</i>	Identifikimi i detyrave dhe kufizimet	Përfshirje e ekipit dhe angazhime të përbashketa	Qartësojmë objektivat dhe rrisim pritshmërinë
<i>Planifikimi</i>	Vendosja e prioriteteve, kontrolli i burimeve dhe vendosja e standarteve.	Konsult. Inkurajim idesh, veprime, zhvillim sugjerimesh, punë e strukturuar	Vlerësojmë aftësitë, vendosim synimet dhe delegimin
<i>Përmbledhje</i>	Ekipi shkurt dhe kontrolli të kuptuarit	Përgjigju pyetjeve dhe merr komente	Dëgjojmë, motivojmë
<i>Mbështetja dhe monitorimi</i>	Raportojnë progresin, ruajnë standartet dhe disiplinën.	Kordinime Zgjedhje konflikti	Këshillojmë, ndihmojmë, sigurojmë, njohim përpjekjet dhe falenderojmë.
<i>Vlerësimi</i>	Permbledhje progresit, rishikimi i objektivave dhe riplanifikim nëse nevojitet	Njeh suksesin Mëson nga dështimi	Vlerëson performancën, vlerësim. Udhësim dhe trainim.

Tabela 2.a.

Një që ka lidhje me detyrën, një që ka lidhje me ekipin (skuadrën) dhe një që ka lidhje me individët. Liderët efektivë do të kenë vëmëndje ndaj të tre dimensioneve. Adair ndërkohë identifikoi një set veprimesh kyçe të cilët të gjithë liderit duhet të performojnë në secilën prej këtyre tre dimensioneve. Shih tabela 2.a.

2.2.7. Lidershipi transformativ dhe transaksional

Drejtuesi që praktikon lidershipin transformativ nuk është vendosur vetëm në karizmën e tij personale apo një seri funksionesh të lidershipit por është duke ndjekur të fuqizojë stafin dhe funksionet e përbashkëta të lidershipit. Lidershipi transformativ mund të jetë në kontrast me lidershipin transaksional i cili është: bazuar në shkëmbimin e shërbimit (nga mësues, për shembull) për lloje të ndryshme të shpërblimeve (njohje rroge, shpërblime të brendshme) që liderat kontrollojnë të paktën pjesërisht, (Leithwood, 1992, f. 69).

Megjithatë, Bass dhe Avolio (1994) ofrojnë një teorië dy faktorëshe të lidershipit në të cilin lidershipi transformativ mund të ekzistojë njëherësh dhe së bashku me lidershipin transaksional e cila është parë që të jetë qendrore në ruajtjen e organizatës dhe të sigurojnë që kursi normal i ngjarjeve të zhvillohet normalisht. Lidershipi transformativ është specifikisht i lidhur me nocionin e përmirësimit. Bass dhe Avolio (1994) citojnë që lidershipi transformativ shihet kur liderat: “stimulojnë interesin midis kolegëve dhe ndjekësve për të parë punën e tyre nga perspektiva të reja, gjenerojnë ndërgjegjshimin për misionin dhe vizionin e skuadrës dhe organizatës, të zhvillojë kolegët dhe pasuesit në nivelet më të larta për aftësitë dhe potencialin, dhe të motivojë kolegët dhe ndjekësit të shikojnë përtej interesit të tyre drejt atyre që do të përfitojë grupi”, (Bass dhe Avolio, 1994, f. 2).

Ndryshe ata i referohen lidershipit transformues si:

1. Ndikim idealizues, liderat shihen si model për të tjerët;
2. Motivim frymëzues;
3. Stimulim intelektual;
4. Konsideratë individualizuese, duke përfshirë liderit të veprojnë si trajnërë apo mentorë për individët në institucion.

Sikurse u tregua më sipër, lidershipi është situacional, p.sh. liderit mund të ekspozojnë stile të ndryshme dhe aspektet e lidershipit duke u varur në kontekstin specifik me të cilët ata

janë duke vepruar. Megjithatë, ata lider që shfaqin, atë që është quajtur me termin, ‘ një profil i lidërsipit optimal’ shfaqin lidërsipin transformative dhe mbështesin lidërsipin transaksional me përforsime dhe shpërblime pozitive por jo korigjim. Bass dhe Avolio (1994) gjetën që kërkimi i ndërmarrë në të gjitha sferat e jetsë tregon se liderat transformative: ‘ishin më të efekshëm dhe më të kënaqshëm si lidera sesa liderat trasaksionalë, ndonëse më e mira e liderave që bëjnë disa prej më të fundit por më shumë nga ishit’, (Bass dhe Avolio,1994, f. 5-6).

Studime në institucionet arsimore kanë treguar se liderat transformues duket të jetë: "në ndjekje të vazhdueshme të tri qëllimeve themelore:

- 1) të mbajnë antarët e stafit të zhvillojnë dhe mbajnë një kulturë bashkëpunimi dhe kulturë profesionale të shkollës;
- 2) nxitjen e zhvillimit të mësuesve; dhe
- 3) duke ndihmuar ata të zgjedhë probleme së bashku më efektivisht’, (Leithwood, 1992, pp. 69 – 70).

Burns (1978) besoj së pari në identifikimin e lidërsipit transformues. Ai nuk e përkrah teorinë dy-faktorëshe të lidërsipit, por më tepër merr në konsideratë lidërsipin transformues që të jetë në anën e kundërt të spektrit ndaj lidërsipit transaksional. Kjo paraqet një pamje shumë të ndryshme të lidërsipit transformues tek teoria dy faktorëshe e lidërsipit, ku lidërsipi transformative dhe trasaksional mund të jenë identifikuar në një person të vetëm. (Bass dhe Avolio, 1994).

Konkluzionet rreth lidërsipit transformues janë tërhequr nga një gamë e gjerë e studimeve, si sasiore dhe cilësore, por Leithwood (1996) vuri re se ka efekte pozitive që lidhen me disa forma të identifikuara të lidërsipit në arsim. Ndër këto është lidërsipi arsimor apo edukativ, i njohur edhe si “instructional lidërsip” në SHBA.

2.3. Teori dhe praktika të lidërsipit në edukim

2.3.1 Forcat e Lidërsipit

Sergiovanni (1984b) identifikoï pesë ‘forca’ të lidërsipit, të cilat ai i lidh si hierarkike dhe të cilat formojnë mënyrat në të cilat liderat veprojnë në praktikë. Së pari, ‘forca’ teknike (menaxhimi) e cila përforcon të tjerat. Por maja e piramidës dhe më të avancuarat e “forcave” janë aspektet normative të lidërsipit të lidhura me vlerat dhe kulturën si më poshtë:

- Teknike- teknikat e menaxhimit. ‘Lideri si Inxhinier Menaxhimi’.
- Humane – Burimet sociale dhe ndërpersonale. Lideri si ‘Inxhinier Human’.
- Edukative - ekspert njohurish rreth edukimit. Lideri si ‘Mjek klinik’.
- Simbolike – duke fokusur vëmendjen në çfarë është e rëndësishme. Lideri si ‘Shef’.
- Kulturore – duke ndërtuar një kulturë shkollore unike. Lideri si ‘Edukator’.

2.3.2. Lidërsipi dhe Menaxhimi

Lidërsipi tenton të jetë baraz me vizionin, vlerat dhe menaxhimin për proceset dhe strukturat: ‘Lidërsipi dhe manaxhimi nuk janë terma sinonime. Dikush mund të jetë një lider pa qenë një menaxher. Dikush mund, për shembull, mbush shumë nga funksionet simbolike, inspiruese, edukative dhe normative të një lideri dhe kështu ajo që përfaqëson një organizatë qëndron pa ndonjë ngarkesë formale të menaxhimit. Nga ana tjetër, dikush mund të menaxhojë pa qenë duke udhëhequr. Një individ mund të monitorojë dhe kontrollojë aktivitete organizative, duke vendosur dhe alokuar burimet pa përmbushur funksionet simbolike, normative, inspiruese dhe edukative të lidërsipit’ (Schon,1984, f. 36)

Këtu diferenca nuk tenton dallimin midis roleve. Schon vazhdon të thotë që ndërkohë që ne në përgjithësi presim menaxherë që të udhëheqin, mund të jetë premtuese të trajtosh menaxhimin dhe lidërsipin si një, ndonëse ai identifikoï konceptet e menaxhimit si

shkencë dhe si art i menaxhimit. Ky koncepti më i fundit mund të ketë më shumë të përbashkëta me lidërsipin.

2.3.3. ‘Arti’ i lidërsipit

Me ‘art’ mund të nënkuptojmë gjykimin dhe mjeshtritë intuitive, ‘njohjen në praktikë’, por mundet gjithashtu të tregojë ‘reflektim në veprim’. Schon dizenjoi këtë kështu: ‘reflektim, në kontëksin e veprimt, për fenomene të cilët janë perceptuar si në harmoni me të kuptuarit intuitive’ ose ‘një bisedë reflektive me situatën’ (f. 42).

Ndërkohë reflektimi në veprim i menaxherit/liderit bëhet në kontëksin e kulturës së organizatës e cila vepron si rezervim i eksperiencës së kaluar, organizatat duke qenë ‘depozita të njohurive të ndërtuara nga grumbullimi’. Organizatat dhe kulturat e tyre mund të jenë pak a shumë ndihmuese për të mësuarin dhe ndryshimin dhe kjo do të ndikonte në fushën dhe drejtimin e reflektimit e menaxherit në veprim. Ndërsa pritët që menaxherët të shfaqin lidërsipin, shumica e teorive skicojnë një dallim midis ‘rendit të lartë’ dhe më shumë drejtimin për menaxhimin e mullirit. Bennis (1984) konkludoi që nëpunësit kryesorë ekzekutive të organizatave që ai studjoi identifikonin veten si lidëra:

Ato lidheshin me: ‘Qëllimet bazë të organizatës së tyre, pse ekziston (organizata) dhe drejtimi i përgjithshëm i saj. ‘Ata ishin lidhur jo me ‘bërjen e gjërave drejt’ (shqetsësim themelor i menaxherëve) por me ‘bërjen e gjërave të duhura’ (Bennis, 1984,f.66).

Ndarja midis menaxhimit dhe lidërsipit mund të jetë e ngjashme në ndarjen lidërsip taktik dhe strategjik të identifikuat prej Sergiovanni-t (1984a): ‘Lidërsipi taktik përfshin analiza të cilat udhëheqin në veprime administrative dhe mjete të vogla, të cilat janë në shkallë të vogël dhe shërbejnë për qëllime të mëdha. Lidërsipi strategjik, ndryshe, është arti dhe shkenca e mbështetjes shërbyese për politika dhe qëllime më të gjëra dhe për plane të ndara të rangut të gjatë’ (Sergiovanni, 1984a, f.105).

Diferencimi që bëhet midis lidërsipit dhe menaxhimit mund të fshehtë faktin që shumë lidëra në arsim aktualisht shpenzojnë shumë kohë në detyra që mund të mësë miri të jenë

administrative apo të përkujdesjes. Torrington dhe Weightman (1989) vëzhgoi punën e stafit të lartë në shkollat angleze dhe zbuloi që pjesa themelore e kohës së tyre shpenzohej në administrim, përkufizuar si punë që mund të bëhej nga një inteligjent i moshës 16 vjeçe, dhe në aspektet teknike të punës e tillë si e mësuarit të klasës. Kjo do të dukej të linte pak kohë për fushat e përkufizuara si udhëheqje apo menaxhim.

Një përmbledhje e asaj që në të vërtetë do të kryesojnë mësuesit, ndërmarrë nga Fullan (1991, fq 146) ka gjetur vazhdimisht se: “Pothuajse e gjithë koha e mësuesve kryesues merret nga takimet personale një për një, takimet dhe thirrjet telefonike. Ditët e punës së kryemësuesve ishin sporadike dhe karakterizoheshin nga shkurtësia, ndryshueshmëria dhe fragmentimi. Mësuesit kryesues kryejnë afërsisht 149 detyra në ditë me ndërprerje të vazhdueshme. Në një studim 59 % e aktiviteteve të tyre të vëzhguara u ndërprejnë. Shumica e aktiviteteve të tyre (84%) ishin të shkurtëra (një deri në katër minuta). Mësuesit kryesuesë demonstruan një tendencë për tu angazhuar vetë në shumicën e situatave aktuale dhe të ngutëshme. Ata investuan pak kohë në planifikime reflektuese. Shumica e kohës së tyre është shpenzuar për çështje të brendshme administrative, mbajtjen e rregullit dhe menaxhim të krizave”, (Fullan, 1991).

Edhe pse gjendet një shkrim i vogël se çfarë liderat bëjnë në shkolla dhe kolegje në zona të tjera si Amerika e Veriut dhe Europa, një studim i drejtuesve të shkollave fillore në Barbados (Sealy, 1992, cituar në Harber dhe Davies, 1997) tregoi atë model që gjendet një diferencë e vogël nga ajo e treguar me sipër. Drejtuesit të angazhuar në aktivitete shumë të ndryshme në ditë, kështu që aktiviteti më i gjatë i thjeshtë ishte si të jetë ngrënia e drekës. Shkresurinat dhe korespondenca mori një sasi të madhe të kohës së tyre.

Megjithëse: ‘puna e mësuesit kryesues është ...e çrregullt, e fragmentuar, e parregullt dhe me shtyrje aktivitete’ (Harber and Davies, 1997, f. 65). Mësuesit kryesues dhe liderat e tjerë në edukim aspirojnë të udhëheqin në një mënyrë që mund të kapërcejë realitetin e përditëshëm.

2.3.4. Rëndësia e vizionit

Ka pasur njohje të përgjithëshme midis shkrimeve për lidërshtipin arsimor në vitet 1980 e 1990 që është esenciale që liderat e shkollës kanë një vision apo mission për shkollën dhe që synojnë t'a transmetojë angazhimin e tyre dhe të ndahet me të tjerët. Midis dhjetë përgjithësimeve për lidërshtipin në edukim (Beare, 1989, f.108,.1993, f.147) janë katër të cilët në mënyrë specifike lidhen me vizionin:

1. Theksi do të jëpej për lidërshtipit transformues më tepër sesa lidërshtipit transaksional.
2. Liderat e famshëm kanë një vision për organizatën e tyre.
3. Vizioni duhet të komunikohet në mënyrë që siguron angazhim midis antërarëve të organizatës.
4. Komunikimi i vizionit kërkon komunikimin e kuptimit.
5. Çështjet e vlerës- “çfarë duhet të jetë” janë në qendër të lidërshtipit.
6. Lideri ka një rol të rëndësishëm në zhvillimin e kulturës së organizatës.
7. Studjuesit e shkollave të njohura japin mbështetje të fortë për menaxhimin në bazë shkolla dhe vendim marrjen bashkëpunuese.
8. Ka shumë lloje të forcave të lidërshtipit – teknike, humane, edukative, simbolike, dhe këto duhet të shpërndahen gjërësisht në shkollë.
9. Vëmëndja do ti jepet vizionit institucionalizues në qoftë se lidërshtipi i llojit transformues duhet të jetë i suksesshëm.
10. Sesi cilësitë e sterotipit ‘mashkullor’ dhe ‘femëror’ janë të rëndësishme në lidërshtip, pa e lidhur me gjininë e liderit.

Këto janë përgjithsime të rëndësishme ku vizioni sintetizon formën e lidërshtipit dhe dobinë e tij.

2.3.5. Lidershipi Arsimor

Gjatë gjithë literaturës lidhur me lidershipin në arsim, temë e rëndësisë qendrore në arsim, e të mësuerit dhe të nxënimit rishfaqet. Kërkimi aktual në efektivitetin e shkollës thekson rëndësinë e gjithçkaje që shkon në klasë. Megjithatë, lidershipi arsimor rreth dhënies së një kulture me të cilën të mësuarit dhe të nxënimit do të përparojë kemi si vijon: ‘Le të supozojmë se cilësia e jetës shkollore është shumë e lidhur me cilësinë e eksperiencave të nxënësve në klasë. Ajo vijon nga që lidershipi arsimor do të jetë qendror me negociatat për atë se çfarë duhet të jetë lidhur si e vlefshme në kurrikula dhe e parë atë se çfarë besohet të jetë e shkëlqyer në metodat e të mësuarit. Kjo qasje lidershipi do të ushqejë dhe mbrojë këto ide të praktikave shembullore. Për të arritur këtë kusht do të thotë të përcaktojmë sa më përsosur në terma specifike. Ajo gjithashtu do të thotë planifikim në mënyrë të sofistikuar për të arritur rezultatet e dëshiruara. Liderat arsimor duhet, pra, të marrin veprime të përgjegjshme të lidershipit për të krijuar kulturat organizative që mbështesin rritjen dhe zhvillimin për përfshirje të plotë në të mësuarin dhe të nxënimit’, (Duignan dhe Macpherson, 1992, f. 83).

Megjithatë, ajo që ndodh në klasë duhet të jetë në harmoni me stilin e menaxhimit të të gjithë organizatës. Bazuar në hulumtimet e tyre në Izrael, Shachar dhe Sharan (1995) pohojnë se: ‘shumë shpesh, përpjekjet për të zbatuar një risi mësimore të tillë si të nxënët bashkëpunues janë bërë vetëm në nivel klase, duke lënë nivelin organizativ të shkollës të pakordinuar dhe të paharmonizuar me eventet (ngjarjet) në klasë’, (Shachar dhe Sharan, 1995, f. 62).

Cilësitë të identifikuara nga Duignan and Macpherson si zbatime për udhëheqësit arsimor janë shumë mënyra të ngjashme tek ato të identifikuara tek liderat transformativë. Theksi është në inkurajimin dhe fuqizimin e atyre që përgjigjen direkt në të mësuarit ballë për ballë. Kështu liderat arsimorë:

1. Krijojnë mundësi të lejojnë pjesmarrësit në çdo proces ndryshimi të reflektojnë praktikatat e tyre dhe të zhvillojnë të kuptuarit personal të natyrës dhe komplikacioneve të ndryshimit për vetëveten ;
2. Inkurajon ata që janë përfshirë në zbatimin e përmirësimit të formojë grupe sociale për të dhënë mbështetje të shumanshme gjatë procesit të ndryshimit;
3. Jep mundësi për reflektim pozitiv për të gjithë të përfshirët në ndryshim; dhe
4. Duhet të jenë të ndjeshëm ndaj rezultateve të mundshme të çdo procesi e zhvillimi dhe të sigurojnë kushtet e nevojshme për reagime dhe ndjekja në mënyrë që personat e përfshirë të kenë mundësi për të diskutuar dhe menduar idetë dhe praktikën e tyre."(Duignan dhe Macpherson, 1992, fq.84).

Implikimet praktike për lidërsipin janë të qarta. Drejtori duhet të sigurojë që ka një theksim në zhvillimin profesional lidhur me reflektimin në praktikën e klasës dhe të zhvilluar me kulturën e bashkëpunimit. Si shtesë, Fidler (1997) shënoi implikimet praktike të lidërsipit mësimor sikurse përfshihen më poshtë:

- duke menaxhuar kurrikulën dhe të mësuarin, duke përfshirë organizimin e nxënësve duke i grupuar dhe përcaktuar kohën dhe gjithashtu duke stimuluar zhvillimin kurrikular;
- supervizimi i të mësuarit;
- monitorimi i progresit të studentëve; dhe
- dhënia e një klime positive të të mësuarit, (Fidler, 1997, f. 32).

Kjo ide për rëndësinë qendrore të të nxënës është marrë nga Sergiovanni (1998), i cili i referohet lidërsipit pedagogjik duhe shtuar vlerën nëpërmjet zhvillimit të kapacitetit social, akademik dhe intelektual për nxënës dhe mësuesit. Termi kapital nuk është përdorur në kuptimin strikt të ekonomisë por në termin e vlerës së shtuar të të mësuarit e nxënësve dhe të mësuesve: ‘Në vend të rritjes së vlerës materiale, lidërsipi pedagogjik shton vlerën prej formave të ndryshme të zhvillimit të kapitalit njerzor’ (Sergiovanni, f.38).

2.3.6. Parime të përgjithshme të lidërsipit të mirë në shkollat e Anglisë dhe Uellsit.

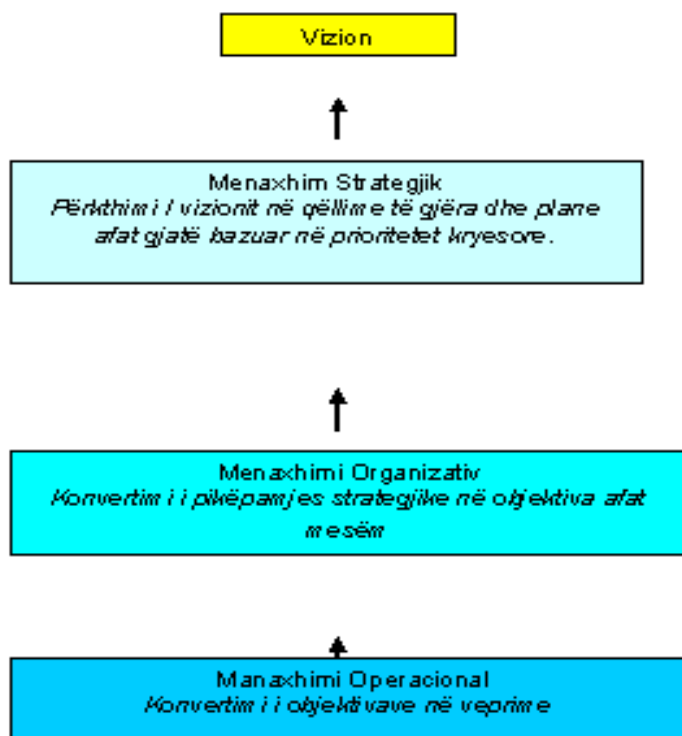
Kolegji Kombëtar për Lidërsipin Shkollor (NCSL) ka bërë një distancë të konsiderueshme në termat e përkufizimit të tij për lidërsipin shkollor që nga themelimi i tij, ndonëse gjendet ende theksim i konsiderueshëm në kryemësuesit ndoshta mbështetur nga staf i lartë duke marrë përgjegjshmëri për identifikimin e vizionit dhe misionit për shkollën dhe pastaj duke siguruar që kjo mund të përkthehet në veprime me burimet ekzistuese. Lidërsipi përfshin artikullimin e këtij vizioni dhe duke e komunikuar këtë tek të tjerët. Në mënyrë të ngjashme, një mbështetje e madhe është vendosur në kurset e NCLS-së për aspektet e lidërsipit arsimor i cili:

- Fokuset në mënyrë dominante në rolin e drejtuesit në zhvillimin dhe kontrollin e kurrikulës.
- Kërkon lidërsipin që të jenë të orientuar nga qëllimi, duke u fokusuar në përmirësimin e arritjeve akademike të nxënësve (studentëve) deri në përjashtimin e gjithçkaje tjetër.
- Nxiti shpresa të mëdha për nxënësit dhe mësuesit.
- Është bazuar në përkufizimin e misionit të shkollës, duke menaxhuar programet mësimore dhe krijimin e një klime positive të të nxënësit, (Hallinger 2003).

Kjo qasje e vendos lidërsipin në një model hierarkie lart poshtë, komande dhe kontrolli, i cili është gjërësisht si perceptim i NCSL-së që lidërsipi shkollor duhet të funksionojë. Gjendet një retorikë zhvillimi rreth lidërsipit të shpërndarë, por, sikurse Jackson (2004) ka treguar, lidërsipi në shkollë është ftues ndërsa Hatcher (2004) vë në dukje që lidërsipi i shpërndarë është në varësi të autoritetit manaxherial.

Një raport i inpektimit të shkollave dhe të legjislacionit aktual dhe të perspektivës rreth inspektimeve të shkollës në Angli dhe Uells tregon një foto të ngjashme bazuar në një model të qartë të lidërsipit shkollor. Ky është model i fokusuar jo në stil, cilësi, kapacitete apo mjeshtëri por në rezultatet e shprehura si arritje të matura dhe arritjet nga nxënësit e shkollave dhe proceset që përcaktojnë ato rezultate:

- Lidershipi dhe menaxhimi i mirë qëndror është niveli në të cilën planifikimi, monitorimi dhe vlerësimi i suksesshëm në shkollë është një përgjegjësi kolektive më tepër sesa individuale. Vizioni dhe misioni në nivel strategjik janë nxjerrë nga vlerat dhe besimet gjithëpërfshirëse të mbajtura jo vetëm nga drejtuesi por nga stafi i tërë dhe nga aktorët. Në mënyrë të ngjashme, realizimi i planeve bazuar mbi ta këkojnë një angazhim nga dhe përfshirje të stafit në nivelet organizative dhe operacionale.
- Në nivelin strategjik të menaxhimit dhe planifikimit të shkollës përfshin përkthimin e vizionit në qëllime të gjëra dhe plane afat gjatë të bazuar në prioritetet kryesore, duke mobilizuar burimet e përshtatshme për të arritur vizionin dhe monitorimin e progresit drejt prioritetëve kryesore.
- Në nivel organizativ pikëpamja strategjike është konvertuar në objektiva afat mesëm të mbështetur nga shpërndarja e burimeve të përshtatshme dhe delegimi i përgjegjësi për vendim marrjen, zbatimin, monitorimin dhe vlerësimin. Këtu qëndron shumica e përgjegjësisë menaxhuese për përkthimin e strategjisë në veprime që mund të prodhojnë përmirësim domethënës të shkollës dhe përgjegjësi kolegjiale për mbështetjen dhe zhvillimin e kolegëve për të përmirësuar performancën e tyre dhe të mbështesin të nxënësit e nxënësve të tyre (Bell 2007).
- Nga ana tjetër, zbatimi i këtyre planeve afat mesëm kërkon që ato duhet për më tepër të jenë nënvarur në tërësinë e detyrave të deleguara që duhet të mbarten në nivel operacional. Këtu burimet janë shfrytëzuar, detyrat janë kompletuar, aktivitetet janë koordinuar dhe monitoruar. Kjo është në këtë nivel, në klasë, ku kuadri kolegjial më se i nevojshëm dhe ku ato detyra që mund të sjellin përmirësimet në rezultatet e nxënësve duhet të kryhen. Kështu, përgjegjëshmëria, vendosja e burimeve, menaxhimi dhe përgjegjëshmëria për monitorimin dhe vlerësimin e progresit drejt përmirësimit janë lokalizuar këtu aq shumë sa dy nivelet e mëparshme. Tre nivelet e menaxhimit, strategjik, organizational dhe operacional, duhet të punojnë në harmoni drejt një qëllimi të përbashkët nëse planifikimi strategjik duhet të jetë i suksesshëm. Grafiku 2.1 (Bell 2007).



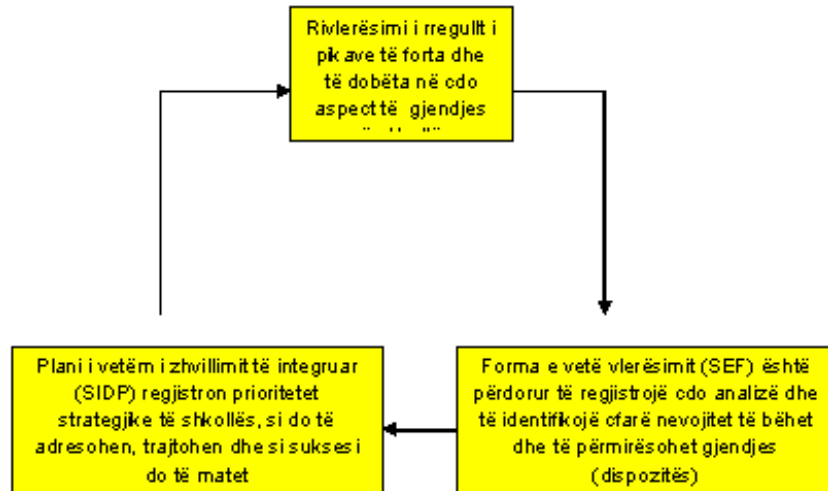
Grafiku 2.1 sipas Bell

Grafiku.2.1. Les Bell 2007

- Një form e vetë vlerësimit të mirë ndërtuar (SEF) do të bëjë një kontribut të madh për të tillë përmirësim. Duhet, megjithatë, të jetë bazuar në evidencë të vetën (soloed) dhe të besueshme të grumbulluara nëpërmjet monitorimit dhe vlerësimit efektiv jo vetëm nga drejtuesit por nga SMT, TLRs, mësuesit dhe guvernatorëve. Analiza e provave duhet të jetë rigoroze dhe gjykimet e zbatuara duhet të jenë të qëndrueshme dhe të besueshme. Kur është e mundur, ato duhet të moderohen nga jashtë që të japin kredibilitet dhe besueshmëri ekipit të lidërsipit.
- Monitorimet dhe vlerësimet e fuqishme, të regjistruar në SEF (Self Evaluation Form), do të sigurojnë:
 - Një përmbledhje të rregullt analitike për secilin aspekt të dispozitës së shkollës.
 - Një identifikim të saktë edhe pse aspekte të sigurta të gjendjes janë “të kënaqëshme” më shumë sesa “mirë”.

- Një vendosje të qartë të prioriteteve për përmirësim.
- Bazat për rivlerësimin e të ardhmes kundrejt kritereve të qarta të suksesit.

(Rhodes dhe Bell 2008)



Grafiku 2.2 (Bell)

Forma e vetëvlerësimit (SEF) i jep ekipit të lidershit bazat për përmirësimin e planifikimit të tij. Por sa shumë kjo qasje injoron dimensionet morale dhe etike të lidershit?!

2.3.7. Dimensioni moral dhe etik i lidershit

Lidershipi në shkollë mbart një barrë të veçantë; kryesuesit dhe drejtuesit veprojnë me prindërit dhe prandaj mbart përgjegjësinë për eksperiencat e nxënësve në shkollë. Ndoshta është natyra e kësaj përgjegjësie që identifikon liderшипin edukativ si ndryshe nga tipet e tjerë të lidershit, ndonjëse West-Burnham (1994) tregoi që tipi i menaxhimit që është i papërshtatshëm për fëmijët mund të jetë si ‘ në mënyrë të barabartë e papërshtatshme edhe

për të rriturit' (p. 26). Hodgkinson (1991) gjithashtu tërhoqi vëmendjen për tek vështirësitë e identifikimit të qëllimeve në edukim në krahasim me ndonjë organizatë tjetër. Sidoqoftë , me këtë këtu ai gjithashtu identifikon një lidhje të fortë për vlerat që duhen miratuar: 'Këto vështirësi janë burimi i mundësive të lidërshipt të veçantë; mundësia të zbulosh, qartësosh dhe përkufizosh qëllimet e edukimit, të shkosh drejt atyre qëllimeve,: mundësia të zbulosh kuptimin dhe të projektosh procesin... si dhe mundësinë të krijosh dhe vendosësh vlerësimin bazë moral dhe të legjitimojë atë për të gjithë pjesëmarrsit në projektin e madh të bashkëpunimit edukativ, të gjithë ata që kuptojnë që lidërshipti edukativ është veçanërisht i vështirë, veçanërisht sfidues e sidomos moral' (Hodgkinson, 1991, pp. 62-3).

Bottery (1992) bën një rast të fortë normative për refuzimin e modelit të lidërshipt të bazuar historikisht dhe miraton një stil lidërshipti i cili inkurajon një kulturë demokratike, pjesëmarrëse: 'drejtuesit demokratikë do të duhet të përfshijnë stafin dhe nxënësit në menaxhimin e shkollës, jo vetëm të prodhojnë një rezultat më të mirë dhe të kenë nxënës e staf më të gëzuar por të edukojnë antarët e shkollës me të drejtat dhe përgjegjësi si qytetarë. Ata do të duhet t'ju japin mundësinë të tjerëve të të diskutojnë çështjet e politikës dhe zbatimit, as të sigurojnë që përgatitja e mëparshme të konfrontohet e kundërshtohet e as për më tepër të sigurojë që të gjitha njohuritë e tyre të grumbulluara të prodhojnë rezultate më të mira por më tepër edhe të japë antarëve të shkollës edhe mundësitë për të zhvilluar veten dhe komunitetin e tyre' (Bottery, 1992, f. 190).

Sergiovanni (1998) shkon edhe më tej për të kërkuar: 'Burimi i autoritetit për lidërshiptin nuk gjendet as në rregullat dhe procedurat burrokratike dhe as në personalitetin dhe stilin e lidererave por në vlerat, identitë dhe angazhimet e përbashkëta..' (f. 43).

Këto vlera të lidërshipti edukativ (udhëheqjes arsimore) janë miratuar gjithashtu edhe në respekt të vendeve në zhvillim ku nuk ka tendencë të jetë stil burokratik i menaxhimit apo stil autoritar i lidërshipti ndonjëherë si rezultat i trazhëgimisë së kolonializmit. (Harber dhe Davies,1997). Është pohuar se vlerat demokratike duke përfshirë pjesëmarrjen dhe transparencën kanë gjasa për të rritur efektivitetin e shkollës: 'Kjo është sepse, ndërsa këto vlera në vetvete nuk japin 'përgjigje' për vendet në zhvillim në të njëjtin mënyr që teknikat

e menaxhimit përendimor shpesh pretendojnë për të bërë, ata lejuan për të diskutuar të lirë midis pjesmarrësve kyçë të rangut të mundëshëm të përgjigjeve relevante lokale si dhe në edukimin për një sistemin politik demokratik, të inkurajojë një kontekst makro politik ku si i tillë debate i lirë dhe paqësor është i mundëshëm’ (Harber dhe Davies, 1997, f.151).

Brenda një konteksti bazë demokratik, mundet të ketë ende dilemma etike për udhëheqjen arsimore. Grace (1995) ilustron dilemat morale, etike dhe profesionale të liderave edukativë me shembujt të konfliktit të ndjerë nga drejtuesit midis dëshirës së tyre për të bashkëpunuar me shkollat e tjera dhe presionit për të konkuruar me ata shkolla shkaktuar nga reforma e fundit në Angli dhe Uells: ‘Në betejën ideologjike dhe me vlerë midis komunitetit profesional dhe avantazhin autonom, pjesmarrësit ishin, kryesisht, mbetës besnikë të kulturës ekzistuese me theks të kaluarën. Për disa, mbështetja e autonomisë së menaxhimit lokal të shkollave ishte një tregues i mjaftueshëm i ‘progresit’, pa nevojën për shkatërrimin e rrjeteve lokale të arsimit’ (Grace, 1995, pp.146-7).

Rritja e autonomisë së tyre financiare u solli atyre dilemma të lidhura me punësimin e mësuesve ku veçanërisht kishin nevojë të reduktonin shpenzimet që çonin në vendimarrje rreth tepricës.

2.3.8 Teoria bazë e lidershit shkollor

Një volum i madh i teorisë të lidershit ka qenë prodhura për gjatë 20 viteve të fundit por ende nuk ka një consensus rreth lidershit shkollor efektiv. Pjesa më e madhe e literaturës nuk reflektojnë aktualisht praktikën e lidershit në shkolla dhe është rivendosur në përgjegjësi të drejtuesve të shkollave të përkufizojnë lidershipin efektiv në veprim (Harris, 2002; Razik and Swanson, 2001; Owens, 2001; Morrison, 2002).

Modeli dominant gjatë dekadës së kaluar apo më shumë ka qenë nocioni i ‘lidershit transformues’. Ky model e ka origjinën e tij në vendosjen jo-arsimore teorizuar nga Burns

(1978). Benard M. Bass (1985) e zgjeroi punën e Burns nëpërmjet shpjegimeve të mekanizmave psikologjikë që nën vendosen lidershipit transformues dhe transaksionalë. Por puna e Leithwood (1999), Sergovanni (1999, 2000) dhe shumë tjerë kanë përkthyer teorinë e lidershipi transformues për edukimin.

Leithwood (1999) ka identifikuar gjashtë dimensionet e lidershipit transformues:

- ndërtimi i vizionit dhe objektivave të shkollës;
- stimulimin intelektual; mbështetjen e individualizuar;
- praktika dhe vlera profesionale simbolike;
- demonstrimi i pritshmërive për performancë të lartë;
- dhe struktura zhvilluese për të nxitur pjesmarrjen në vendimet e shkollës.

Teoria më e fundit e cila po merr gjithnjë e më tepër vëmendje dhe mbështetje empirike në rritje (Gronn, 2000; Spillane, 2001) është nocioni i ‘lidershipi të shpërndarë’. Në pikpamjet e tyre më të fundit të përpjekjeve të përmirësimit të suksesshme të shkollës, Glickman (2001) citon burimet e ndryshme të lidershipit, duke përfshirë lidershipin e shpërndarë në krye të listës se çfarë e bëjnë shkollën të suksesshme.

Teoria e lidershipit transformues e përpunuar nga Leithwood and Sergovanni mbetet teoria kryesore e lidershipit shkollor për një shkollë të suksesshme.

2.4. Përkufizimet e Lidershipit

Termi “lidship” është i marrë nga përdorimi i përditshëm dhe i inkorporuar në fjalorin shkencor pa u ripërcaktuar në mënyrë të saktë e të plotë. Për rrjedhojë mbart shumë konotacione të cilat e bëjnë të paqartë kuptimin e tij.

Konfuzioni më i madh i vjen këtij termi nga përdorimi i termave të tjerë të papërcaktuar si pushteti, autoriteti, menaxhimi, administrimi, kontrolli, supervizimi, etj., të cilët përdoren shpesh për të përshkruar të njëjtin fenomen.

Stogdill (1974) thotë se ka aq shumë definicione të lidërshiptit sa ka dhe persona që janë marrë me tentativën e përcaktimit të këtij termi.

Më poshtë po paraqesim disa përkufizime të autorëve të ndryshëm:

- “Sjellja e një individi ... që drejton aktivitetet e një grupi për arritjen e një qëllimi të përbashkët” (Hemphill& Coons, 1957).
- Lidërshipti ushtrohet kur personat mobilizojnë burime institucionale, politike, psikologjike dhe të tjera, për të angazhuar, nxitur dhe plotësuar motivet e ndjekësve të tyre (Burns, 1978).
- Lidërshipti do të thotë të artikulojë vizionet, të përqafojë vlerat, dhe të krijojë ambjentin në të cilin gjërat mund të realizohen (Richards; Engle, 1986).
- është aftësia për të kapërcyer kulturën për të filluar një proces ndryshimesh (Schein, 1992)
- është procesi i dhënies kuptim asaj që bëjnë njerëzit së bashku në mënyrë që ata ta kuptojnë dhe të angazhohen për ta realizuar (Drath; Palus, 1994)
- është aftësia e një individi për të influencuar, motivuar, dhe aftësuar të tjerët të kontribuojnë për një organizatë më efektive dhe më të suksesshme (House, 1999).

Lidërshipti do të thotë influencë tek publiku direkt apo indirekt si dhe nëpërmjet instrumentave për arritjen e qëllimeve të përbashkëta të përcaktuara dhe vendosura. Në aspekte të ndryshme dhe në fusha të ndryshme, lidërshipti merr kuptime dhe forma të ndryshme.

2.4.1. Lidërshipti shkollor apo edukativ

Lidërshipti shkollor është procesi i listimit dhe udhëheqjes së talenteve dhe energjisë së mësuesve, nxënësve dhe prindërve drejt arritjes së qëllimeve të përbashkëta edukative. Ky term është përdorur shpesh sinonimik me lidërshiptin edukativ në Shtetet e Bashkuara dhe

ka zëvendësuar menaxhimin e edukimit në Mbretërinë e Bashkuar. Disa universitete në Shtetet e Bashkuara ofrojnë diploma masteri në Lidership Edukimi. Po kështu edhe në Mbretërinë e Bashkuar.

2.4.2. Lidershipi publik.

Lidershipi publik lidhet me veprimet dhe sjelljet që liderat kanë për të ndikuar në dy apo më shumë persona në të njëjtën kohë- ndoshta në një takim ose kur ju i drejtoheni një grupi të madh. Lidershipi publik është i drejtuar drejt: (1) vendosjes dhe rënies dakord në një vizion motivues apo i së ardhmes për grupin apo organizatën për të siguruar unitetin e qëllimit; (2) duke krijuar presion pozitiv ndaj kolegëve të përbashkët, standarde të larta të performancës dhe një atmosferë të besimit dhe të shpirtit të ekipit; dhe (3) të makinës si aksion kolektiv dhe rezultativ. Prandaj Lidershipi Publik u shërben tre dimensioneve të para të udhëheqjes të përmendura në seksionin e pasqyruar.

Ka 34 sjellje të dallueshme të lidershipit publik (Scouller, 2011), të cilat ndahen si më poshtë:

- Vendosja e vizionit, duke qëndruar të fokusuar: 4 sjellje.
- Organizimi, planifikimi, duke dhënë fuqi për të tjerët: 2 sjellje.
- Ideimi, zgjidhja e problemeve, vendim-marrja: 10 sjellje.
- Ekzekutive: 6 sjellje.
- Ndërtimin grupi dhe mirëmbajtja: 12 sjellje.

Liderët duhet të balancojnë kohën e tyre në mes të 22 sjelljeve (Vizioni i / planifikimit / të menduarit / ekzekutimit dhe sjelljet e ndërtimit të grupit / dhe të mirëmbajtjes. Modeli i tre niveleve të lidershipit).

2.5. Format e lidershipit

Në varësi të mënyrave se si ndërtohet lidershipi për arritjen e qëllimeve kemi disa forma të lidershipit. Veçoritë kryesore janë paraqitja e vizionit, komunikimi, raporti me vartësit, përfshirja në vendim marrje, instrumentat e përdorur, etj.

2.5.1 Lidershipi transformative

Qëllimi i lidershipit transformative është të ‘transformojë’ njëëzitet dhe organizatat në një sens real, bazë; të ndryshojnë ata në mendje dhe zemër, të zgjerojë vizionin, shikimin dhe të kuptuarin, qëllime të qarta; të bëjë sjelljen të përshtatshme me besimet, parimet, apo vlerat dhe të sjellë ato rreth ndryshimeve që janë të qëndrueshme, të vazhdojë vetë dhe të ndërtojë momentin (Steven Covey).

Lidershipi ka qenë pothuajse për mijëra vite dhe ne ende jemi të paaftë ta përmbajmë atë në një përkufizim që ne të gjithë të jemi dakort.

Ndoshta ky është shkaku që lidershipi vazhdimisht ka evoluar dhe për më tepër çfarë duket se është, varet se si ju e shikoni atë.

Është një koncept kompleks, me shumë aplikime, dhe rezultatet që ai krijon varen shumë në kontekstin në të cilën ka qenë vëzhguar.

Shumë ka qenë shkruar për lidershipin transformativ, të cilën ne do të mbulojmë në një moment. Është teoria e lidershipit, e cila ka evoluar nga stilet e tjera të lidershipit dhe ka aplikime në kontekste të ndryshme, që janë në biznes, mjeksi, jo fitimprurëse, edukimi, besimi dhe grupe shpirtërore.

Të pyesni ndonjë për përkufizimin e një fjale, ata do të japin ju versionin e tyre që ka kuptimin më të plotë për ta. E njëjta gjë do të aplikohet edhe për lidershipin transformativ. Varet se me kë po flisni dhe cila është perspektiva e tij.

Ne do të marrim në konsideratë dy pika kryesore:

- pikëpamja teorike

- dhe pikëpamja e aplikuar

Lidershipi transformativ ka evoluar dhe nga përmbajtja e elementëve të tipave të lidershipit njëkohësisht, siç janë:

- teoritë e tipareve dhe e sjelljes,
- lidershipi karizmatik,
- situacional
- dhe transaktional.

Karizma dhe influenza e idealizuar

Kjo është shkolla në të cilën liderat sillen në mënyrë të admirueshme që i bën ndjekësit të identifikohen me liderin. Liderat karizmatik shfaqin bindjet, marrin qëndrimet dhe kërkojnë ndjekësve një nivel emocional.

Kjo është rreth liderit që ka një vendosje të qartë të vlerave dhe demonstrimit të tyre në çdo veprim, duke dhënë një model 'roli' për ndjekësit. Besim i dukëshëm duhet të ndërtohet midis liderve dhe ndjekësve. Besimi për ndjekësit dhe liderit është ndërtuar në një moral të fortë dhe në bazë etike

Motivimi shpirtëror

Shkalla në të cilën lideri artikulon vizionin që po kërkon dhe inspiron ndjekësit. Liderat me motivim shpirtëror sfidojnë ndjekësit me qëndrime të larta, komunikojnë optimizëm rreth objektivave të së ardhëmes, dhe japin kuptimin për detyrat që kanë. Ndjekësit kanë nevojë të kenë një ndjenjë të fortë për qëllimin në qoftë se ata duhet të jenë të motivuar të veprojnë. Gjithashtu është e rëndësishme që ky aspekt vizionar i lidershipit të jetë mbështetur nga aftësitë e komunikimit që lejojnë liderin të artikulojë vizionin e tij/saj me saktësi dhe fuqi në mënyrë imponuese si dhe bindëse.

Stimulimi intelektual

Shkalla në të cilën liderat sfidojnë pritshmëritë, marrin reziqet dhe kërkon idetë e ndjekësve. Liderat me këto veçori stimulojnë dhe inkurajojnë kreativitet në ndjekësit e tyre. Vizioni i liderit jep kuadrin për ndjekësit të shohin si ata lidhen me liderin, organizatën, njëri tjetrin, dhe qëllimin. Edhe një herë ata kanë këtë pamje pikturë të madhe dhe lejuan lirinë nga konvencioni që ata mundet në mënyrë krijuese të kalonin pengesat në rrugën e misionit.

Konsideratë e individualizuar apo vëmendje e individualizuar

Shkalla në të cilën lideri ndjek nevojat e çdo ndjekësi, vepron si një mentor apo trajner për ndjekësit dhe dëgjon problemet dhe nevojat e ndjekësve. Kjo gjithashtu mbështet nevojat për të respektuar dhe për të celebruar kontributin individual që çdo ndjekës mund të bëjë për skuadrën (është diversiteti në skuadër që jep forcën e vërtetë). Kjo qasje jo vetëm edukon gjeneratën tjetër të liderve por gjithashtu përmbush nevojat individuale për vetë aktualizim, vetë përmbushje dhe vetë vlerësim. Gjithashtu, edukon ndjekësit njerëz natyralë për arritje dhe rritje më të mëdha.

2.5.2.Lidershipi transformativ kundrejt lidërsipit transaksional

- Përpara se ne të vëmë re ndryshimin midis dy stileve të lidërsipit, këto janë disa shënime rreth lidërsipit transaksional.
- Lidërsipit transaksional kërkon të motivojë ndjekësit e tyre që rrjedhin prej kërkesës për interesat e veta të tyre.
- Liderat transaksionalë përdorin dhurimet, shkëmbimet tradicionale dhe ndëshkimet për të rritur rregullshmërinë nga ndjekësist e tyre.
- Ata kanë ndërveprimin e vazhdueshëm dhe shpesh të pafolur që tingëllon në fomatin si: “ Bëj siç të them unë dhe ju do të ecni përpara” ose “ Zbato këtë thënie ndryshë ti do të digjesh”.

- Liderat transaksional pranojnë qëllimet, strukturën dhe kulturën e oraganizatës ekzistuese. Ata duhet të bëjnë kështu sepse ky tip lidërshipi është jo efektiv në sjelljen e ndryshimeve domethënëse.
- Disa kërkues i bënë disa shtesa teorisë origjinale të Burns dhe ajo sot mendohet nga shumë kërkues që lidërshipi transaksional mund të mbështesë tipet e mëposhtëme të sjelljes:
 1. Shpërblim i kontigjentit. Që të influencojë sjelljen, lideri qartëson punën që ka nevojë të jetë realizuar me sukses. Lideri përdor dhurimet apo shpërblimet për të arritur rezultatet kur pritshmëritë janë arritur.
 2. Menaxhimi nga pritshmëritë:
 - Pasive: që të influencojnë sjelljen, liderat përdorin korigjimet apo ndëshkimet si një përgjigje për performancën e paarritur apo devijacion nga standartet e pritëshme.
 - Aktive: që të influencojnë sjelljen, liderat monitorojnë aktivisht punën e performuar dhe përdorin metoda korrektive që të sigurojnë që puna e plotë të arrijë standartet e pritura.

2.5.3. Lidërshipi Laissez-Faire

Lidërshipi Laissez-Faire ka të bëjë me atë që liderat laissez-faire shmangin përpjekjet për të influencuar tek vartësit e tyre dhe shmangin supervizimin e detyrave.

Ata mbyllin veten në punë shkresash dhe shmangin situatat që ndalojnë ndonjë mundësi të konfrontimit. Ata ju lënë shumë përgjegjësi vartësve, nuk vendosin objektiva të qarta dhe nuk ndihmojnë grupin e tyre të marrë vendime.

Ata synojnë të lënë gjërat të lëvizin ngadalë, ndërkohë që qëllimi i tyre kryesor është të qëndrojnë në kushte të mira me çdonjërin.

Përkufizime nga Burns (1978) për lidërshepin. Sipas Burns, ndryshimi midis lidërshepit transformativ dhe transaksional është ajo çfarë liderat e ndjekësit ofrojnë njëri tjetrit.

Përkufizime nga Burns (1978) për lidërshepin:

Lidërshepi transaksional: “...ndodh kur një person merr inisiativë në bërjen e kontaktit me të tjetrët për qëllimin e një shkëmbimi të gjërave me vlerë.” (f. 19)

Lidërshepi transformativ: “...ndodh kur një apo më shumë persona angazhohen me të tjetrët në një mënyrë të tillë që liderat dhe ndjekësit ngrenë njëri tjetrin në nivele më të larta motivimi dhe morali.” (f.20)

Sjellja e lidërshepit transformativ (Colonel Mark A. Homrig. 2001) është:

- Zhvillimi dhe ndarja e një vizioni inspirues për të ardhmen e organizatës.
- Sjellja në mënyrat që sjell më të mirën tonë në individët dhe skuadrat.
- Shfaqja e një lidhje të vërtetë dhe respekti për të tjetrët.
- Investimi i vazhdueshëm në zhvillimin e vetvetes dhe i të tjerëve.
- Zhvillimi i kulturës së bashkëpunimit më tepër se komanda dhe kontroll ku ndryshimi është i mirpritur si një mundësi me tëpër se një kërcënim.
- Njohja që lidërshepi ka nevojë të jetë demonstruar në kohë nga gjithkush në organizatë.

Lidërshepi transformativ autentik ndërton besimin e vërtetë midis liderve dhe ndjekësve.

“.....pa angazhimin e vazhdueshëm, zbatimin e ligjit, modelimin e lidërshepit, standarteve të etikes së biznesit nuk mund dhe nuk do të arriheshin në organizata....biznese të udhëhequra keq fryejnë deri bërjen e gjërave joetike, sipas Colonel Mark A. Homrig.

Liderat transformativë përqëndrohen në vlerat fundore të tilla si integriteti dhe ndershmëria. Ata shohin përgjegjësinë për zhvillimin e organizatave të tyre dhe impaktin në shoqëri.

Ata rrisin ndërgjegjësimin për çfarë është e drejtë, e mirë, e rëndësishme dhe e bukur, kur ata ndihmojnë të rrisin nevojat e ndjekësve për arritje dhe vetë aktualizim, kur ata nxisin

pasuesit (ndjekësit) për pjekuri morale më të lartë dhe kur ata shtyjnë ndjekësit të shkojnë përtej intersit vetjak të tyre për të mirën e grupit të tyre, organizatës, apo shoqërisë.

Lideri i vërtetë transformues që po kërkon gjërat më të mira për numrin më të madh dhe lidhet me bërjen se çfarë është e drejtë dhe e ndershme është si të shmangë shpërndarjen e vërtetë dhe shkuarjen përtej faktit, realitetit sepse ai dhe ajo duan të vendosin shembull për ndjekësit rreth vlerave të vlefshme dhe të sakta komunikimi me ndjekësit.

Gjendet një justifikim moral për përpjekjet e lidërshiptit transformativ për të arritur harmonizimin e vlerave midis liderit dhe të udhëhequrit. Kur arrihet kjo, të dy janë të kënaqur emocionalisht, (Meglino, Ravlin dhe Adkins, 1989). Shumica e këtij harmonizimi rezulton në qeniet e udhëheqësve të parë nga ndjekësit si më të vëmendëshëm, kompetentë dhe të suksesshëm (Weiss, 1978) dhe ndjekësit janë më të kënaqur me punët e tyre.

Lidërshipi dhe pasuesit në organizatat transformuese po vijnë më pak në autoritet personal dhe më shumë në lidhje të ndërruar pune përqëndruar në qëllime të përbashkëta.

Kelley (1995) tregon që lidërshipi dhe ndjekësit janë të barabartë por aktivitete të ndryshme shpesh luheshin nga të njëjtë njerëz. Individët që marrin përsipër role lidërshipi kanë vision tingëllues, aftësi ndërpersonale dhe organizative si dhe dëshirë dhe dashamirësi për të udhëhequr. Ndjekësit efektivë dallohen nga kapaciteti i tyre për vetëmenaxhim, angazhim të fortë dhe me kurajo.

Kur pjesëmarrësit organizative janë fuqizuar për të vepruar si lidera efektivë dhe ndjekësit bazuar në vlerat bërthamë dhe me një qëllim unifikues, potencial për avancimet e papritura si dhe rezultatet e pritëshme janë rritur shumë.

Lidërshipi transformativ është në ngritje. Është morale por jo moralizuese. Liderat angazhohen me ndjekësit, por nga nivelet më të larta të moralitetit; në përfshirjen e rrezikëshme të qëllimeve dhe vlerave për të dy si për liderat dhe për ndjekësit ngrihet më shumë niveli parimor i gjykimit.

2.5.4. Lidership Pedagogjik

Në praktikë, lidershipi pedagogjik nuk mund të konsiderohet më vete. Nëqoftëse udhëheqësit e fëmijërisë së hershme përpiqen të praktikojnë lidershipin pedagogjik vetë, dhe ndërsa lidershipi tradicional përgjatë punës, nuk do të jetë efektiv (Heikka, 2010). Ajo duhet të marrë në konsideratë në kuadër të plotë të roleve dhe përgjegjësive të lidershipit të pritur nga liderit e sotëm të fëmijërisë së hershme. Kjo nuk është e mundur pa një kuptim adekuat dhe teorizim të koncepteve themelore të lidershipit dhe pedagogjisë.

Domethënia e lidershipit pedagogjik

Këtu, ne eksplorojmë kuptimin dhe domethënien e ‘lidershipit pedagogjik’ në edukimin e hershëm të fëmijërisë. Në literaturën më gjerë në lidershipin edukativ, një llojshmëri e koncepteve të përafërta si pedagogjike apo lidershipi udhëzues janë në ndryshim ndërveprues dhe ndryshimet e lidhjet midis këtyre koncepteve janë qartësuar dhe vëzhguar rrallë. Në literaturën për fëmijërinë e hershme specifike, rënia e kërkimeve rigoroze në lidershipin pedagogjik në këtë sektor ka ndaluar zhvillimin koherent të konceptit në një mënyrë të kuptueshme.

Gjithashtu, ne examinojmë se si studimi i lidershipit pedagogjik në fëmijërinë e hershme mund të informohet nga qasje të shpërndara. Mbi të gjitha, këtu adresohen tre pyetje kyçe:

Së pari, cilat janë aplikimet teorike të lidershipit pedagogjik në edukimin e fëmijërisë së hershme?

Së dyti, cilat janë sfidat e konceptimit të ‘pedagogjisë’ dhe ‘lidershipit pedagogjik’?

Së treti, a mundet që liderat e fëmijërisë së hershme të implementojnë lidershipin pedagogjik në mënyrat e shpërndara? Diskutimi jonë do të marrë formën e zbulimit të mundësive dhe sfidave të çështjeve të lidershipit të shfaqura në specialistët e fëmijërisë së hershme të Finlandës dhe Australisë.

Pedagogjia

Diskutimet rreth konceptit të pedagogjisë rrjedhin shpesh nga origjina e saj greke.

Sidoqoftë, gjurmët e origjinave konceptuale të pedagogjisë nëpërmjet rrenjëve të saj Helenike, apo mitologjia greke janë problematike. Në këtë histori, lidhjet midis fëmijëve dhe të rriturve janë shumë gjinore në linjën mashkullore. Që është, pedagogjia është marrë si e mirëqenë e lidhur me burrat që edukojnë fëmijët. Studjuesit nuk e kanë kontestuar vlefshmërinë apo domethënien e kësaj qasje, dhe ekzistenca e një tipari domunues të kujdesit në greqinë antike është konkluduar thjesht për shkak të përfshirjes së fëmijëve dhe të rriturve.

Origjina Helenike e pedagogjisë

Mbi të gjitha, origjinat Helenike të pedagogjisë janë të vështira të depërtohet për shkak se shkrimet nuk ka qenë përkthyer përkundrejt kufinjëve të disiplinave dhe as nuk është ndjeshmëria efektive e të marrit në konsideratë të hollësive të nuancave kulturore dhe linguistike në shkrime dhe analizimi kompleks i koncepteve që rrjedhin nga kohët e herëshme dhe reflektuar këto kundrejt konteksteve bashkëkohore.

Teorizimet e pedagogjisë

Teorizimi rreth lidershit pedagogjik ka qenë dobësuar gjithashtu nga përkthimi i papërshtatëshëm i bërë nga shkrimtarë të gjuhës angleze që kanë shtuar konfuzionin dhe/ose kanë dobësuar kuptimin dhe domethënien e literaturës së sigurtë. Për shembull, kufizimet e përkthimit janë ilustrimet elokumente nga Hamilton (2009), që i referohet përkthimeve angleze të publikimit original të *Uber Pedagogik* të Immanuel Kant (originali shkruar në Gjermanisht në 1803) dhe *Pedagogy of the Oppressed* e Paulo Freire (shkruar së pari në Portugalisht në 1968). Ndërsa publikimet në USA rishikuan titullin e librit të Kant për Edukimin në 1899, titulli i Freire duke ju referuar pedagogjisë mbeti sikurse ishte në përkthimin Anglisht

Pedagogjia dhe Pedagogjia Sociale

Konfuzioni rreth lidhshimit pedagogjik mund të jetë lidhur edhe me rrënjët teorike të disiplinave të ndryshme, duke përfshirë edukimin, sociologjinë dhe mirëqenies.

Sot, pedagogjia sociale është me influencë të lartë në praktikën e punës sociale duke pas filluar me punën e edukatorëve (arsimtarëve) gjermanë në mesin e viteve 1900 dhe është influencuar shumë nga idetë e Plato, Kant dhe Pestalozzi. Sipas Hamalainen (2003), ‘pedagogjia sociale fillon me përpjekjet për tu përballur me ankthet sociale pedagogjikut në teori dhe praktikë’. Kjo punë ishte rritje e mëtejshme dhe mori konceptin e ‘ndihmës sociale’. Lidhja midis pedagogjisë sociale dhe pedagogjisë mund të jenë shqyrtuar gjithashtu midis vendeve në lidhje me politikat sociale lidhur me fëmijët dhe të rinjtë. Për shembull, Cameron (2004) përshkroi diferencat midis UK dhe Gjermanisë në këtë mënyrë: ‘Ndërsa në pedagogjinë e Anglisë referohet sesi lëndët (subjektet) janë mësuar në sistemet formale edukative, në gjermani përkufizimi i pedagogjisë dhe lidhja e tij e ngushtë të pedagogjia sociale, ka evoluar dhe është zgjeruar me kalimin e kohës’.

Nga ana tjetër, studjuesit Britanikë të interesuar në studimet e fëmijëve dhe të rinjëve i tillë si Petrie (2009) mbronte përdorimin e pedagogjisë sociale në çerdhe (kopshte), kujdesin rezidencial dhe kujdesin birësues në fëmijët e vegjël. Në sferën e reformës domethënëse globale kombëtare të kurrikulës në edukimin e fëmijërisë së hershme, është vështirë të dish se çfarë impakti ka duke zgjeruar rolin e praktikuesve të fëmijërisë së hershme, do të ketë tingëlluar në zbatimin edukativ të të mësuarit e fëmijërisë së hershme dhe programet e të mësuarit.

Sipas Moss (2006), ‘pedagogjia është qasje e plotë dhe relacionale për të punuar me njerëzit’ dhe në pedagogji, ‘të mësuarit, kujdesi dhe edukimi, janë të ndërthurur dhe të lidhur. Nocioni që merr në konsideratë fëmijën plotësisht është përdor shpesh si një justifikim për theksin në pedagogjinë sociale. Kyriacou (2009), për shembull thekson rëndësinë e ‘shkuarjes përtej subjektit të të mësuarit’ të gjetur në kurrikulat tradicionale shkollore për të siguruar që profesionalizmi është ‘përmbushja e nevojave të “tërësisht fëmijës” në kontekstin e një familje dhe shoqërie.

Petrie (2005) pohoi nevojën për ‘një përkufizim më të gjërë të “pedagogjisë” ngushtë me Europën kontinentale sesa përdorimi Anglez’, dhe nocioni i ‘pedagogëve’ si praktikues.

Qasja plotësisht fëmijës nuk është e re për edukimin e fëmijërisë së hershme. Kjo qasje gjithashtu nuk mund të jetë përdorur për theksin në pedagogjinë sociale si kuadër udhësues në fëmijërinë e hershme. Sipas Yates (2009), ‘pedagogjia sygjeron që gjendet diçka më e madhe dhe më komplekse duke marrë në konsideratë si termin “të mësuarit dhe të nxënë” apo “efektivitetin”’. Tensionet aktuale në sektorin e fëmijërisë së hershme janë përshkruar me vend në raportin për kujdesin dhe edukimin e fëmijërisë së hershme nga Organizata për Zhvillim dhe Bashkëpunim Ekonomik (OECD, 2006), e cila citon: ‘zgjedhja midis edukator apo pedagog për rolin udhëheqës në shërbimin e fëmijërisë së hershme është një zgjedhje komplekse, por ajo nuk mund të jetë një zgjedhje në të cilën një profil është i preferuar dhe tjetri është refuzuar’.

Heqja e orientimit arsimor?! Shkalla në të cilën vendet ose të refuzojë, ose të mbajë një ose të dyja këtyre profileve të praktikantëve në fëmijërinë e hershme është e vështirë të parashikohet, por kërkon një ekzaminim të kujdesshëm të praktikave aktuale të punës së edukatorëve të fëmijërisë së hershme. Heqja e orientimit arsimor në favor të një qasjeje shoqërore apo më gjerë tërësore ka luhatur potencialin në statusin e praktikantëve të mësimeve në fëmijërinë e hershme dhe emërimin e tyre si drejtues pedagogjikë.

Edukimi dhe Pedagogjia

Duke nënvizuar diferencat midis koncepteve ‘udhëzim’ dhe ‘pedagogji’, Biesta and Miedema (2002) sygjeruan që asnjë dallim midis këtyre dy koncepteve nuk do të bëhet.

Sipas këtyre autorëve, instruksion (udhëzim) do të thotë aftësi dhe njohuri transformuese, ndërsa pedagogjia bashkon perspektivat e lidhjes së vlerave morale dhe perspektivat e vlerave të lidhura me ta. Ata shtuan që detyrat pedagogjike të edukimit llogarisin personin si të plotë të pa ndarë midis udhëzimeve dhe pedagogjisë. Sidoqoftë, në edukimin e fëmijërisë së hershme, këto aspekte janë ndërthurur.

Po në Australi? Zhvillimi i kurrikulës kombëtare në edukimin shkollor në Australi ka ndezuar diskutimet rreth kuptimit dhe përdorimit të koncepteve të pedagogjisë dhe edukimit. Për shembull, duke vlerësuar diferencat midis pedagogjisë dhe edukimit, Webster (2009) vëzhgoi që pedagogjia ka qenë lidhur me ‘kuptimin ose procesin e instruktimit dhe është totalisht kujdesi dhe vëmëndja e qëllimeve të fundit të cilat janë tmerrësisht të rëndësishme për edukimin’. Webster kritikoj përdorimin konfuz të termave ‘pedagogji’ dhe ‘professional’ në publikimet e politikave qeveritare; ai sygjeroi për këto dokumenta e teorizime manifestive të papërshtatshme duke qartësuar përmbujtjen dhe domethënien.

Kjo ndalon dialogun kritik, veçanërisht midis mësuesve që u kërkohet të demonstrojnë efektivitetin në lidhje me praktikën pedagogjike në klasat shkollore.

Po diferencat?! Duke u fokusuar në diferencat midis pedagogjisë dhe edukimit në kontekstin e shkollave, mund të shihet që mësuesit janë përgjegjës për aspektet pedagogjike të punës shkollore. Sidoqoftë, tipikisht, janë ata që mbajnë pozicione manaxheriale në nivele të larta të sistemit shkollor, dhe nuk punon si mësuesit e klasave që kanë përgjegjsi për vendosjen e objektivave dhe vizionet për edukimin shkollor.

Ky kuptim i përgjegjsive së lidërshiptit bazohet në sistemin hierarkik që është shpesh i lidhur me ‘qasjen e komandës dhe ndjekjes së lidërshiptit’ (Ebbeck and Waniganayake 2004). Sipas tyre, kur shpjegojmë funksionet pedagogjike në shkolla, duke ndarë pedagogjinë nga edukimi përforcojmë lidërshiptin konvencional duke menduar se roli i lidërve si krijuesit e një vizioni dhe të mësuesve si të qenit ndjekës, të përgjegjshëm për zbatimin e saj.

Sergiovanni (1998) citoi që lidërshipti vizionar midis funksioneve të burrokratizmit dhe pikëpamjeve të lidërshiptit sipërmarrës janë të pasuksesshme si strategji të rritjes ndryshe dhe më mirë të rezultateve në shkolla. Ai prezantoi lidërshiptin pedagogjik si një alternativë që synon të zhvillojë kapitalin njerëzor të shkollave, duke përfshirë si mësuesit dhe nxënësit (studentët).

Webster (2009) plotësoi që mësuesit do të marrin pjesë në vendimmarrje rreth objektivave dhe qëllimeve educative të pedagogjisë.

Pedagogjizmi

Vygotsky (1997) citoi që Pedagogjizmi është studimi i edukimit të fëmijërisë'. Në zhvillimin e pikëpamjeve të tij në edukim, Vygotsky (1997) skicoi në punën e Pavel Petrovich Blonskii në thënien që ' edukimi merr në konsideratë përpjekjen e planifikuar, të organizuar dhe shtrirjen për të influencuar zhvillimin e individit.

Vygotsky theksoi natyrën e planifikuar të edukimit prej thënies: Në pedagogjisëm, si në studimin e edukimit, gjendet një nevojë e vendosjes së qartë dhe precise se si këto përpjekje mund të jenë organizuar, çfarë formash të ndryshme mund të merren, çfarë teknikash mund të nevojiten dhe çfarë drejtimesh mund të priten (1997).

Një synim i mëtejshëm është të kuptuarit se çfarë ligjesh janë që qeverisin pikërisht zhvillimin e individit që ne synojmë të influencojmë.

Në edukimin e fëmijërisë së hershme, pedagogjia është influencuar nga politikat dhe udhëzimet lokale e kombëtare, po aq mirë sa nevojat, interesat dhe aftësitë e fëmijëve individuale dhe familjeve të tyre. Në mënyrë të ngjashme, Mortimore (1999) prezantoi pedagogjinë si një model që tërheq vëmendjen të krijojë komunitetin e të nxënës, në të cilën të mësuarit është ndërtuar aktivisht, dhe në të cilën fokusi i të nxënës është shpeshherë të nxënës vetë. Ky model i pedagogjisë gjithashtu do të jetë rritur ndryshimi nga detajet e kontekstit, përmbajtjes, moshës dhe fazës së të nxënës, qëllimit e në vazhdim.

Këto komente sygjerojnë që avancimet pedagogjike duhet të konsiderohen si procese të qëllimshme dhe të planifikuara, më tepër si lidërsip i qëllimshëm.

Siraj-Blatchford (1999) ndjeu që të nxënës me kuptim është qendror për të menduarin rreth pedagogjisë. Duke marrë në konsideratë qëllimet pedagogjike të edukimit, Bruner (1996) theksoi rolin e të rriturit për mbështetjen e gjysëm njohjes së fëmijës duke ju referuar rëndësisë së 'pajisjes së saj me teori të mirë- mendjes ose një teori të funksionimit mendor'.

Mortimore (1999) afirmoi që ‘ kuptimi jonë i njohjes dhe gjysëm njohjes ka influencuar konceptimin e pedagogjisë. Këto çështje nënvizojnë rëndësinë e njohjes mbështetur nga lidhshipi pedagogjik dhe kapaciteti për të bërë punën si praktikues që mendon.

Lidhjet funksionale

Në edukimin e fëmijërisë së hershme, politikat kombëtare dhe lokale, praktika e të mësuarit dhe teoria kurrikulare nga tri pika të trekëndëshit pedagogjik. Lidhshipi është i nevojshëm të bëjë lidhjet funksionale midis pikave të ndryshme të ndërveprimit në trekëndësh. (Watkins and Mortimore, 1999).

Në dhënien e shërbimeve të hershme të fëmijëve për fëmijët dhe familjet, një shumicë e qasjeve pedagogjike, duke përfshirë pedagogjinë edukative dhe pedagogjinë sociale mund të përdoret. Pedagogu social, sipas OECD (2006), ‘ka një përgjegjësi ligjore më të gjërë se specialistët e fëmijërisë së hershme, duke përfshirë dhëniën e ‘mbështetjes sociale për familjet’. Specjalisti i fëmijërisë së hershme, nga ana tjetër, mund të theksojë përmbajtjen e kurrikulës dhe praktikave edukative duke përfshirë fëmijët.

Këto pedagogjira mund të sillen së bashku nëpërmjet modeleve të shpërndara të lidhshipit. Kordinimi dhe struktura e nivelit të sistemit janë kritike për ndërveprimin nëpërmjet kufijëve organizativë dhe duke siguruar funksionimin e përgjegjësisë të lidhshipit të shpërndarë.

Gjenden sfera të ndryshme të njohurive dhe përgjegjësisë. Që të jenë efektive, këto sfëra duhet të jenë lidhur dhe përdorur së bashku. Në demonstrimet e lidhshipit pedagogjik me kontekst të shpërndarë, e cila qasja pedagogjike është theksuar në një organizatë do të ndryshojë në përputhje me faktorët situacionalë dhe kërkesat e fëmijës dhe familjes.

Lidhshipi pedagogjik

Në shkrimet klasike rreth lidhshipit pedagogjik, roli i të nxënies në komunitetet edukative është theksuar. Mësuesit janë parë si vendim marrës kryesorë dhe projektues të pedagogjisë

për nxënësit individualisht. Liderhipi pedagogjik është parë gjithashtu si ndërtim kapacitetesh të mësuesve dhe studentëve. Sipas Sergiovanni (1998) për shembull, liderhipi pedagogjik investon në ndërtimin e kapaciteteve nga zhvillimi social dhe kapitali akademik për studentët dhe kapitali intelektual dhe profesional për mësuesit. Mbështet këtë liderhip nga bërja e kapitalit të vlefshëm të mbështesë të mësuarin dhe zhvillimin e studentëve, efektivitetin e të nxënësve të mësuesve dhe klasave.

Kuptimi liderhipit pedagogjik në edukimin e fëmijërisë së hershme është shumë potencial (Katz 1997). Ai ngre pyetjet rreth rolit profesional të mësuesve në lidhje me autoritetet e komunitetit. Sikurëse Dewey (1916) thotë, 'inteligjenca e mësuesit nuk është e lirë; ajo është kufizohet në marrjen e qëllimeve të vendosura poshtë nga lart'. Kjo fsheh kapacitetin e mësuesve që bëjnë lidhjen midis mendimit të fëmijëve dhe përmbajtjes së të mësuarit. Dewey (1916) theksoi qëllimet e studentëve dhe mësuesve dhe konfuzionin që ngrihet tek studentët për shkak të konfliktit midis qëllimeve të dhëna dhe qëllimeve personale të individëve.

Sergiovanni thotë 'pedagogji' (p. 92) nga skicimi në van Manen (1991:38), që lidhi etimologjinë origjinale të termit pedagogji me udhëheqien (leading). Sipas Sergiovanni (1996) 'mësuesit praktikojnë një formë të liderhipit pedagogjik drejtëpërdrejt pasi në shkolla ata qëndrojnë së pari dhe pranë një mardhënie përkujdesie me fëmijët'. Ai shtoi që liderhipi si pedagogji përfshin 'duke udhëhequr fëmijët akademikisht, shoqërisht dhe shpirtërisht nëpërmjet botës së fëmijëve tek të rriturit' dhe që 'drejtorët praktikojnë liderhipin si formë të pedagogjisë nga lehtësimi i këtij procesi, dhe nga të siguruarit që interesi i fëmijëve mbahet mirë' (Sergiovanni 1996). Nga perspektiva e drejtuesve (leaders) të fëmijërisë së hershme, liderhip pedagogjik do të thotë përgjegjshmëri për të siguruar që praktikat janë të vlefshme, të përshtatshme për fëmijët. Kjo pikëpamje e vendosur mirë në perspektivat e Sergiovanni bazohet në vendosjet e shkollave.

2.5.5. Lidershipi i skuadrës (ekipit)

Lider skuadre është dikush që jep udhëzime, instruksione, drejtim dhe lidership për një grup të individëve të tjerë (skuadrër) me qëllim arritjen e një rezultati të rëndësishëm apo grup rezultatesh të theksuara. Ekipi udhëheq raportet për menaxherin e projektit (duke mbikqyrur disa ekiye). Lideri i ekipit monitoron rezultatin sasior dhe cilësor që duhet të arrihet. Lideri punon me antarësinë e ekipit.

Scouller (2011) përkufizoi qëllimin e një lideri (duke përfshirë liderin e një ekipi) si vijon: “Qëllimi i një lideri është të bëjë siguri që gjendet lidershipi, të sigurojë që të katër dimensionet e lidershipit po adresohen”. Katër dimensionet janë: (1) qëllimi, vizioni apo synimi i përbashkët i skuadrës së motivuar, (2) veprime, progress dhe rezultate, (3) unitet kolektiv dhe shpirti i skuadrës, (4) vëmendje për individët.

Antarësia e skuadrës nuk mundet direkt të raportojë apo të përgjigjet liderit të skuadrës, (që është shpesh një antar i lartë i organizatës po jo të jetë menaxher) por do të pritej të jepte mbështetje për liderin e skuadrës dhe antarët e tjerë të skuadrës në arritjen e qëllimeve të skuadrës.

Një lider i mirë skuadre dëgjon në mënyrë konstruktive antarët dhe klientët për rezultatet që ekipi është ngarkuar me nxjerrë.

Përgjegjësitë e një lideri ekipi ndyshojnë shumë nga organizata në organizatë por ato zakonisht përfshijnë disa përgjegjësi të përbashkëta për ndërtimin e ekipit dhe punën në ekip. Termi thekson natyrën bashkëpunuese të një ekipi, ndryshe nga struktura tipike komanduese, ku kryetari i ekipit do të jetë “komandant” i ekipit.

Ndërtimi i ekipit

Ndërtimi i ekipit është përdorur për tipe të ndryshme të ndërveprimeve të ekipit që kanë për qëllim të përforcojnë lidhjet sociale dhe të qartësojnë rolet e antarëve të ekipit po aq mirë sa edhe zgjedhjen e detyrave dhe problemet ndërpersonale që influencojnë funksionimin e skuadrës.

Ndërtimi i ekipit ishte fillimisht një ndërveprim precesesh grupi me synim që të përmirësonin lidhjet ndërpersonale dhe ndërveprimet sociale por me kohë u zhvillua në përfshirjen e rezultateve të arritjes, synimeve të takimeve dhe përmbushjes së detyrave. Ajo lidhet me aktivitete në të cilat ekipet angazhohen për të ndryshuar kontekstin e tyre, përbërjen apo kompetencat e ekipit për të përmirësuar performancën. Ajo dallon nga trajnimi i ekipit, e cila është gjithashtu një ndërveprim i zhvillimit të ekipit që është projektuar për të përmirësuar funksionimin dhe efektivitetin e ekipit.

Ndërtimi i ekipit përgjithësisht vendos në teori dhe praktikë zhvillimin organizativ dhe gjithashtu mund të aplikohet edhe në ekipet e sporteve, grupet shkollore, ushtarake, ekujpazhet e fluturimit si dhe kontekste të tjera.

Ka pasur shumë çështje në literaturën e shkruarës rreth përkufizimit të ndërtimit të ekipit. Sidoqoftë, tani gjendet konsensus dhe qartësi konceptuale rreth përbërjes së ndërtimit të ekipit.

Katër komponentët e saj janë:

- Vendosja e objektivave. Përafrimi rreth qëllimeve.
- Menaxhimi i mardhenieve ndërpersonale: ndërtimi i mardhënieve të punës efektive.
- Qartësimi i rolit: reduktimi i rolit të paqartë të antarëve të ekipit. Rolet.
- Zgjedhja e problemeve: gjetja e zgjedhjeve për problemet e ekipit.

Këto ndërveprime të zhvillimit të ekipit kanë provuar të kenë efekte positive në njohjen, ndikimin, procesin dhe rezultatet e performancës së ekipit. Ndërtimi i ekipit ka parë efektet më të forta të ndikimit dhe rezultatet e procesit. Sipas Klein (2009), ndërtimi i ekipit është një nga përdorimet më të gjëra të ndërveprimeve të zhvillimit të grupit sot në organizata. Nga të gjitha ndërveprimet organizative, ndërveprimet e zhvillimit të ekipit u zbulua të ketë efektet më të mëdha në masat financiare të performancës organizative.

Më poshtë kemi katër qasjet të përshkruara nga Salas (2009) dhe ekipi i tij:

- Vendosja e qëllimit. Ky ndërveprim thekson vendosjen e objektivave, zhvillimin individual dhe vendosjen e objektivave të ekipit. Antarët e ekipit përfshihen në

planifikimin e veprimeve për të identifikuar mënyrat për të arritur objektivat. Është projektuar të fuqizohet motivimi i antarëve të ekipit për të arritur synimet dhe objektivat e ekipit. Nëpërmjet identifikimit të nivelit të rezultateve specifike, ekipet mund të përcaktojnë burimet që nevojiten në të ardhëmen. Karakteristikat individuale (p.sh. motivimi i antarëve të ekipit) mundet gjithashtu të ndryshohen duke përdorur këtë ndërveprim. Shumë organizata insistojnë në negocijimin e ekipit dhe menaxherëve përgjegjës për të fuqizuar ekipin për të përmbushur gjërat në emër të organizatës. Vendosja me sukses e objektivave ndihmon ekipin të punojë drejt të njëjtit rezultat dhe bën më mirë detyrat dhe orienton veprimet.

- Qartësimi i rolit. Ky ndërveprim thekson rritjen e komunikimit midis antarëve të ekipit lidhur me rolet respektive të tyre në ekip. Antarët e ekipit përmirësojnë të kuptuarin e roleve respektive të të tjerëve dhe të tyre si dhe detyrat në ekip. Kjo ndërhyrje e përkufizon ekipin si i përbërë nga një set rolesh të mbivendosura. Këto role të mbivendosur janë karakterizuar si sjellje që priten nga secili antar individual i ekipit. Ajo mund të përdoret për të përmirësuar ekipin dhe karakteristikat individuale (p.sh. nga reduktimi i mjegullt i rolit) dhe të përmirësojë strukturën e punës nëpërmjet negocijimit, përkufizimit, dhe përshtatjes së roleve të antarëve të ekipit. Ajo përfshin të kuptuarin e talentit që egzistojnë në ekip dhe mënyrën më të mirë të përdorimit të tij, lejon antarët të kuptojnë pse rolet e qarta janë të rëndësishme. Antarët do të kuptojnë gjithashtu që ata janë të ndërruarur dhe dështimi i një antari të ekipit çon në dështimin e plotë të ekipit.
- Zgjedhja e problemit: kjo ndërhyrje thekson identifikimin e problemeve të madha lidhur me detyrat në ekip. Antarët e ekipit përfshihen në planifikimin e veprimeve, zbatimin e zgjedhjeve të problemeve të identifikuara dhe vlerësimin e atyre zgjedhjeve. Ata praktikojnë vendosjen e qëllimeve, zhvillimin e marrëdhënieve ndërpersonale, qartësimin e roleve të ekipit, dhe duke punuar të përmirësojë karakteristikat organizative nëpërmjet detyrave për zgjedhjen e problemeve. Kjo mund të ketë shtuar dobësi e rritjes së aftësisë së mendimit kritik. Nëse ekipet janë

të mira në aftësitë e zgjidhjes së problemeve, ata ka të ngjarë të mos kenë nevojë për ndërhyrje të jashtme për zgjidhjen e problemeve të tyre.

- Menaxhimi i mardhënieve ndërpersonale: kjo ndërhyrje thekson rritjen e aftësive të punës në ekip (p.sh. mbështetje e ndërsjelltë, komunikim, dhe ndarje e ndjenjave). Antarët e ekipit zhvillojnë besimin në njëri tjetrin dhe konfidencën në ekip. Kjo bazohet në supozimin se ekipet në më pak konflikte ndërpersonale funksionojnë më mirë sesa ekipet me numër të madh të konflikteve ndërpersonale. Kjo kërkon përdorimin e një lehtësuesi për të zhvilluar besim të ndërsjelltë dhe komunikim të hapur midis antarëve të ekipit. Si antarët e ekipit arrijnë nivele më të larta besimi, bashkëpunimi dhe karakteristika ekipore që mund të ndryshohen po aq mirë.

Aplikimi i ndërtimit të ekipit. Ndërhyrja në shkolla

Diana dhe Joseph, në studimin e tyre mbi instrumentat e ndërtimit të ekipit për studentët përshkruajnë sesi instruktorët mund të motivojnë studentët për të zhvilluar aftësitë e punës në ekip dhe japin udhëzime se si të arrihen ata. Në mënyrë tipike, profesorët fiksojnë një ekip për të punuar në një projekt dhe e vetmja këshillë që ata japin është - paçi fat të mirë. Diana dhe Joseph argumentojnë që kjo nuk është mjaft dhe profesorët do të ndërhyjnë më shumë dhe të ndihmojnë studentët të ndërtojnë një ekip që ata të mund të punojnë në mënyrë efektive. Profesorët do të themelojnë rëndësinë e punës në ekip nëpërmjet dhënies së shembujve specifikë të situatave të punës që do të kërkojnë aftësitë e punës në ekip dhe sa ndihmuese kjo aftësi do të jetë në karrierën e tyre profesionale. Nëse studentët janë të aftë të kuptojnë rëndësinë e aftësive të punës në ekip dhe sesi ata do të përfitojnë prej tyre, ata do të kenë më shumë dëshirë që të kontribuojnë më shumë për të mësuar këto aftësi. Më poshtë janë udhëzimet e dhëna nga instruktorët për ndërhyrjet e ndërtimit të ekipit të suksesshëm:

- Përkufizo detyrën: Qasja e parë e ndërtimit të një ekipi efektiv është që instruktori përkufizon objektivat dhe detyrat e kërkuara për t'u plotësuar në fund të projektit dhe përcaktimi i qartë i objektivave për t'u arritur. Instruktimi më i rëndësishëm që

jepet në këtë hap është koha e qartë e bërjës si dhe afatet e raportimit. Kjo do të sigurojë që studentët janë në rrugë të mbarë në projektin e tyre dhe ajo që pritet nga ata është komunikuar qartë në fillim.

- Krijohet një kontratë psikologjike: në këtë hap, instruktori jep ekipit një set rregullash ku specifikon rolin e tyre në ekip dhe pasojat e mos ndjekjes së normave të punës në ekip. Për shembull. Çfarë do të ndodhë nëse ekipi nuk pranon punën e tyre apo nëse një antar i ekipit nuk kontribuon efektivisht tek ekipi? Objektiva të rëndësishme të arritura në këtë hap janë caktimi i përgjegjsive, vendosjen e afateve, sigurimi i kontributit nga të gjithë antarët e grupit dhe dokumentacioni i normave dhe sjelljes së grupit. Kjo do të ndihmojë ekipin në menaxhimin e konfliktit sikurse ata do të dinë çfarë do të jenë pasojat e mbetura pas në një pikë të dhënë dhe ndihmon në menaxhimin e marrëdhënieve ndërpersonale.
- Vendosja e roleve të antarëve të ekipit: Instruktori (mësuesi) do të theksojë rëndësinë e një balance midis detyrës dhe rolit të lidhjes nga qartësimi i roleve të ndryshme. Rolet e detyrave janë në thelb informacion i cili do të ndihmojë ekipin të bëjë detyrat në dorë dhe rolet e lidhshmërisë janë ndërveprime sociale midis çdo antari të ekipit. Përcaktimi i roleve do të ndihmojë studentët në shpërndarjen e punës dhe të fokusohen në punën që ata janë më të mirë në të. Ata gjithashtu do të dinë kush duhet të mbajë përgjegjësi për detyrat e ndryshme dhe kush mund e duhet të rregullojë ata që dalin.
- Takimi me antarët e ekipit: instruktori do të ndjekë disa nga takimet e ekipit dhe vëzhgon diskutimet që bëhen. Ata nuk do të kenë nevojë të drejtojnë diskutimin por surprizojnë studentët duke ndjekur takimet pa njoftime paraprake. Instruktori (mësuesi) mund të marrë eksperiencë të dorës së parë në atë që është aktualisht duke ndodhur në ekip dhe jep relaksione konstruktive si të përmirësojë aspekte të situatës dhe të vazhdimin. Ndërsa instruktori (mësuesi) po ndjek takimet, ai do të përforcojë rregullat e aftësive të punës në ekip sikurse studentët do të jenë familjarizuar me këto. Diana dhe Joseph njohin një listë të shtatë rregullave bazë që duhet të jetë komunikuar tek ekipet: “ njih antarët e ekipit tënd, komuniko saktë dhe

qartë, pranoni dhe ndihmoni njëri tjetrin, kontrolllo të kuptuarin, ndaj idetë dhe kuptimet, kontrolllo për marrveshjet dhe konfliktet e zgjidhura në mënyrë konstruktive dhe shpejt”.

- Menaxhimi i konfliktit: hapa të tjerë janë për të krijuar një mekanizëm të zgjedhjes së problemeve në grupe, kështu që ata mund të menaxhojnë çdo problem që del. Instruktori (mësuesi) do të theksojë rëndësinë e menaxhimit të konfliktit sikurëse dhe kur del që të mos dëmtojë dinamikën e plotë të ekipit. Diana dhe Joseph japin një pikëzim të vendim marrjes në të cilën studentët shohin fazën ku janë dhe zgjedhin çështjen. P.shembull. studentët mund të jenë në 0-1 pikë të mos vendosjes ku asnjë nga antarët nuk ka mundësi të arrijë konsensus të përbashkët dhe 10 pikë ku të gjithë antarët janë të kënaqur me materialin e paraqitur. Fazt e ndërmjetme janë situatë ku disa antarë dominant të ekipit janë të kënaqur ndërsa të tjerët jo.
- Përgjegjshmëria individuale: Më në fund, grupet do të mbajnë rrugën e tyre të takimeve dhe të aktiviteteve të ekipit të tyre në një regjister në mënyrë që për mos realizimet të jenë mbajtur përgjegjësitë dhe të marrin atë që meritojnë. Kjo gjithashtu përfshin një listë të roleve të ndryshme dhe pjesët e projekteve që plotësohen nga çdo antar kështu që instruktori (mësuesi) mund e duhet të shohë kontributin që ka dhënë secili në secilën pjesë. Nëse individët dinë që ata do të mbajnë përgjegjësi për mos realizimet në projekt, ky proces do të mbajë të motivuar ata dhe do të reduktojë çdo pjesë të vështirë në ekip.

Ndërtimi i Ekipit në Organizata

Në nivel organizativ, ndërtimi i ekipit është një filozofi e projektimit të punës në të cilën punonjësit shihen si antarë të ekipeve të ndërruar në vend të punëtorëve si individ. Sipas autorëve të enciklopedisë së psikologjisë industriale dhe organizative, “ndërtimi i ekipit (në nivel organizativ) do të jetë i vazhdueshëm më tepër se një goditje dhe do të përbëhet nga trajnimi dhe diskutimi specifik për ekipin”.

Puna në ekip

Puna në ekip ndryshe është përkufizuar si “ato sjellje që lehtësojnë ndërveprimet e antarëve të ekipit efektiv” dhe ekipi përkufizohet si një grup i dy apo më shumë individëve që përformojnë detyra lidhur me punën, ndërveprime me njëri tjetrin në mënyrë dinamike, kanë një të shkuar të përbashkët, kanë një parashikim për të ardhmen e përbashkët dhe të njëjtin fat për të ardhmen.

Proceset.

Kërkuesit kanë identifikuar 10 procese kryesore të punës në ekip që ndahen në tre kategori si më poshtë vijon:

- Proceset e tranzicionit (në mes të periudhave të veprimit)
- Analiza e misionit
- Specifikimi i qëllimit
- Formulimi i strategjisë
- Proceset e veprimit (kur ekipi bën përpjekje për të përmbushur qëllimet dhe objektivat e tij).
- Monitorimi i progresit drejt qëllimeve.
- Monitorimi i sistemeve.
- Monitorimi i ekipit dhe sjellja rezervë.
- Koordinimi.
- Proceset ndërpersonale (të pranishëm në të dy periudhat e veprimit dhe periudha e tranzicionit)
- Menaxhimi i konflikteve.
- Motivimi dhe ndërtimi i besimit
- Ndikon, influencon në menaxhimin

Ndërtimi i ekipit dhe lidërs hipi i skuadrës mund të konsiderohet si modeli bazë i lidërs hipit, nga i cili bazohen shumë aspekte të zhvillimit të lidërs hipit në organizata dhe veçanërisht, lidërs hipit shkollor.

2.5.6. Lidërs hipi i shpërndarë

Kjo formë lidërs hipi shumëfishohet influenca nga pak në shumë. Ka shumë lidera, jo vetëm një. Lidërs hipi është i shpërndarë. Ai qëndron jo vetëm në individin në majë, por në çdo person në nivelin e hyrjes që vepron në një mënyra apo një tjetër si një lider (Goleman, 2002).

Në të gjitha shoqëritë ka tabu, ligje dhe mite të pashkruara që vazhdojnë të jenë të pasfiduara ende edhe sot. Në botën e lidërs hipit edukativ mitet e liderit ‘superhero’ duket të të insistojë në imagjinatën e këtyre shkrimeve në këtë fushë. Ndërs he nga shumica e miteve, ka një substancë tek idea, sikurse janë shumë shpjegime të liderave karizmatike kur kthehemi rreth shkollave të dështuara prej vendosjes së pritshmërive të reja për stafin dhe studentët.

Gjenden gjithashtu shpjegime të shumta për drejtuesit që, plotësisht meritave, shihen si heronj dhe heroina në komunitetin e tyre shkollorë për shkak të ndryshimit që ata kanë bërë për shanset e jetës për të rinjtë. Këto veprime bëhen burim i vëmendjes mediatike, kërkimit investigativ dhe politikë bërjes. Të gjitha përforcojnë mesazhin që lidërs hipi është së pari një veprim i thjeshtë sesa një aktivitet kolektiv.

Megjithatë për çdo histori suksesi të liderit superhero ka trgime të dështimit. Sa hërë ne kemi dëgjuar për marrjen nga një lider karizmatik të një shkolle midis shumë publicitetit dhe lënien e saj vetëm pas pak?! Ose më shqetësuese, kur një shkollë rikthehet në performancën e mëparshme menjëherë sapo drejtuesi karizmatik është larguar. Në të tilla rrethana jo vetëm përmirësimi i fituar është humbur shpejt por puna e zhvilluar zhduket gjithashtu thjesht për shkak të një tej mbështetje në kapacitetin e lidërs hipit në një përs on.

Nëqoftë se ju duhej të kërkonit ndonjë numër të drejtuesve efektivë çfarë ndodhi në shkollën që ata e patën lënë, shumë do të raportonin që shkolla ishte përsëri rikthyer në praktikën e mëparshme dhe mosangazhimi nga përpjekjet e përmirësimit të shkollës.

Për më tepër, ata do të pranonin pa dëshirë që kjo erdhi nga dështimi i planifikimit të suksesshëm dhe mbi mbështetja e liderit të tyre.

Sidoqoftë është e qartë që shkollat dhe njerëzit kurrë nuk kthehen plotësisht te mënyra që ata ishin më parë. Çdo herë që ata tërhiqen nga një përpjekje e dështuar ata janë më thellë të dëshpëruar, më cinik dhe më të dëmtuar. Çdo herë, përmirësimi në atë shkollë bëhet më vështirë për tu arritur.

Fullani sugjeron që ‘gabimi më skandaloz (gabim i gabimeve) është të kërkojë për superlider’. Një studim i plotë i 850 drejtuesve shefa konkludoi: ‘ndoshta më themelore dhe qëndrimi themelor jo racional që ndodhet nën tregun ngushtë është besuar në vetë autoritetin karizmatik....Autoriteti karizmatik ka qenë gjithmonë tërheqës për arsyen e vetme që ai shmang llogaridhënien dhe përgjegjësinë për rezultatet’.

Sigurisht një nga arsyet që pas kënaqësisë së interesit në forma apo alternative të reja të lidërshiptit kanë qenë njohur nga kufizimet e liderit hero, karizmatik për sigurimin e ndryshimit të qëndrueshëm në organizata.

Padyshim suksesi mund të jetë arritur me këtë tip lidërshipti, por shpesh ajo është jetuar shkurt dhe sporadike. Ndërsa liderat individë dhe atributet e tyre kanë rëndësi në udhëheqjen e organizatave. Duke marrë në konsideratë çështjen e përmirësimit të qëndrueshëm të gjërë të sistemit, Michael Fullan konkludon: ‘ne kemi nevojë për një masë kritike të lidërve në të gjitha nivelet e sistemit, veçanërisht liderat që po punojnë në zhvillimin e liderave përtej vetëvetes’.

Ajo që do të shfaqë që kjo masë kritike është tashme duke marrë formë. Në dhe nëpër shkolla modelet e reja të praktikës së lidërshiptit janë emergjente që kryesisht riperkufizojnë çfarë do të kuptojmë me lidërshipt shkollor dhe më e rëndësishmja është kush udhëheq.

Për shembull, ideja e kryesuesit thjesht duke drejtuar një shkollë thjesht është të qenët sfiduese ndaj modelit 'kokë ekzekutive' të lidërshit, i cili po operon në disa shkolla në Angli (Fullan). Ja një drejtues që udhëheq më shumë se një shkollë, ekipet e lidërshit janë të përbashkëta dhe stafi lëviz midis shkollave duke ofruar mbështetjen më të rëndësishme të lidërshit në të gjitha nivelet. Ky model i shumëanshëm lidërshi duke u përshtatur në një numër në rritje shkollash në vështirësi apo kontekste sfiduese në të cilën mbështetja e lidërshit është mëse e nevojitur. Ka të dhëna që sugjerojnë se modeli i 'drejtuesit ekzekutiv' po jep të qenët veçanërisht efektiv në ndryshimin, zhvillimin dhe përmirësimin për shkollat e përfshira. Është qartësisht një formë e lidërshit që saktësisht kalon nëpër kufijtë organizativë.

Thyerja apo kalimi nëpër kufijtë organizativë do të jetë një karakteristikë e madhe e ndryshimit të gjërë e sistemit dhe reformës përtej dekadës tjetër. Një 'tipping point' po ndodh në edukim; një ndryshim madhor në mënyrën që ne kuptojnë se shkollimi po merr vend. Gladwell, që ka popullarizuar konceptin e 'tipping point', sygjeroi që idetë dhe mesazhet shpërndahen siç viruset bëjnë, menjëherë duke krijuar një epidemi. Epidemia është aktualisht karakterizuar nga ndryshimi drejt gjithë shkollave të qenit specialist dhe fuqizues për forma të reja të bashkëpunimit. Fullan sygjeron që të dyja konkurojnë por jo domosdoshmërisht shumë strategji ekzekutive po influencojnë këtë ndryshim sistematik: rrjetet e punës dhe përgjegjshmëri inteligjente.

Në termat e rrjetit të punës, është evidente që ne shohim një zmadhim të mundësive bashkëpunuese. Shkollat tani mund të jenë në federata, bashkëpunim, partneritet, komunitetet dhe rrjetet e punës të të mësuarit, networket (rrjetet) e para dhe rangut i plotë i rrjeteve formale e joformale që tashmë ekzistojnë apo janë krijuar.

Është e mundur që vazhdimi në këtë shpëjtësi do të rezultonte në këtë sistem shumë të ngarkuar, po aq shumë dhe shumë shkolla angazhohen në partneritet të shumanshëm dhe network-e. Pavarësisht këtij risku, network-u ende mbetet një opsion shumë tërheqës. Ai premton të mësuar të shumëanshëm dhe krijim e shtim njohurish. Më e rëndësishme është një symbol i ndryshimit dhe përmirësimit të nivelit të sistemit. Sidoqoftë, duhet të jetë një

numër optimal i netwerkeve që ndonjë shkollë të mund të angazhohet në të përpara se energjia të zhduket dhe përfitimet të humbasin. Rrjete të nevojshme dhe të domosdoshme dhe jo rrjet për numër, statistikë.

Gjithashtu, mbetet të shihet nëse transferimi i njohurive cilësore është aktualisht i mundur në komplek dhe shpesh herë struktura të kulturuara organizative.

Një gjë mbetet e sigurtë: në parashikimin e së ardhmës këto organizime bashkëpunuese midis shkollave do të dominojnë pejsazhin edukativ dhe do të gjenerojë sfida të konsiderueshme të lidërsipit. Mënyra në të cilën sistemi është i përfshirë do të krijojë nevojën për inovacion dhe qasje dinamike për praktika lidërsipi , ndërsa shkolla bëhet sistemi më mini kompleks i ndryshimit. Të dyja format anësore dhe vertikale të lidërsipit do të nevojitet të takojë kërkesat zhvilluese të ndryshimit të shkollës duke punuar së bashku në njësi të mëdha, më difuze.

Të menduarit alternativ rrëth praktikës së lidërsipit do të nevojitet nëse shkollat duhet të jetojnë dhe të rriten në këtë fazë të ndryshimit të përsëritur të nivelit të sistemit. Sugjerohet që lidërsipi i shpërndarë ofron një mënyrë alternative të të menduarit rreth praktikës së lidërsipit që është veçanërisht e lidhur me shkollat sikursëse ata mbajnë mënyra të reja të punës.

Lidërsipi i shpërndarë si një pikë nisje.

Ndërsa ideja e lidërsipit të shpërndarë nuk është e re, ajo duket të jetë në modë. Duke marrë në konsideratë se çfarë formash lidërsipi më të mirat i shërbejnë botës më komplekse të shkollimit, lidërsipi i shpërndarë është në fazë qendrore. Këtu lidërsipi i shpërndarë është përkufizuar plotësisht thjesht si ‘angazhim i shumë njerëzve në aktivitet lidërsipi’. Ajo bazohet mbi lidërsipin si kolektiv më tepër sesa një aktivitet i thjeshtë apo ekzistence. Skicimi në punën e Spillane, ideja e lidërsipit të shpërndarë nënvizon ndërvarsinë e individit dhe mjedisit; aktiviteti njerëzor është shpërndarë në ndërveprim të rrjetit ndërveprues të aktorëve, objekteve dhe situatave. Lidërsipi i shpërndarë nënkupton që praktika e lidërsipit është ajo e shpërndarë dhe e realizuar në grupe të zgjeruara dhe me

networke. Disa nga këto grupime do të jenë formale ndërsa të tjerët do të jenë joformale dhe në disa raste rrallë të vendosura.

Grupime dhe rrjete në të cilat mësuesit, prindërit, nxënësit, qeveritarët dhe stafi mbështetës punojnë së bashku për të zgjedhur një set të veçantë problemesh, ato pushtojnë një hapsirë zhvillimi në shkollë. Nëpërmjet veprimeve të tyre ata janë angazhuar në praktikë lidërshepi. Pika këtu është që lidërshepi i shpërndarë nuk është kufizuar në ndonjë model të veçantë apo formë të nxjerrë. Ajo nuk bazohet në strukturë organizative specifike apo vendosje njerëzish.

Përkundrazi, ai del nga veprimet dhe ndërveprimet e individëve të angazhuar në zgjedhjen e problemeve apo punën zhvilluese. Lidërshepi është produkt i debatit, dialogut dhe diskutimit që rezulton në veprime më tepër sesa një set detyrash të lidërshepit, përgjegjësi apo funksione që ndonjëri duhet të ndërmarrë apo të japë.

Kjo paraqitje jep një pamje të përgjithshme të lidërshepit të shpërndarë, në teori dhe në praktikë. Ajo nuk pretendon të ofrojë fjalën përkufizuese në lidërshepin e shpërndarë, por më tepër të eksplorojë potencialet dhe mundësitë e lidërshepit të shpërndarë për ato duke punuar në shkollën dhe me shkollën. Më poshtë përshkruhet sesi lidërshepi i shpërndarë përkufizohet, shpjegohet dhe kuptohet. Më poshtë eksplorohej ideja e Jim Spillane për perspektivën e ‘personit plus’ në lidërshep, dhe bën një dallim midis lidërshepit të shpërndarë, në kuptimin i përbashkët, dhe delegimit. Gjithashtu ai trajton kuptimet se çfarë lidërshepi të shpërndarë dhe në çfarë formash ai ndërmerret në shkollë. Rasti studimor ndriçon mënyrat në të cilat lidërshepi i shpërndarë mund të generohet dhe mbështetet në shkollë. Gjithashtu merret në konsideratë roli i kryemësuesit në një model të lidërshepit të shpërndarë, dhe ofron disa shikime dhe udhëzime në këtë lidhëshmëri. Gjithashtu merren në konsideratë kufijtë nëpër të cilët kalojmë dhe kufijtë që nevojitet të thyhen që lidërshepi i shpërndarë duhet të jetë zhvilluar me kuptim. Ajo shikon përpara dhe kërkon: ku tjetër për lidërshepin e shpërndarë?

Lidershipi i shpërndarë

Lidershipi i shpërndarë ofron një perspektivë alternativë në udhëheqësit dhe udhëheqjen në shkolla. Sigurisht nuk pretendojmë të jetë i vetmi model lidërschipi alternativ i vlefshëm apo ilaç për reformën e shkollës. Sidoqoftë ajo ofron atyre që punojnë në shkolla një mënyrë të ndryshme të të mendurit rreth praktikës së lidërschipit.

Lidershipi i shpërndarë nënkupton përfshirjen e shumë më tepër sesa pak në detyrat e lidërschipit dhe ajo bazohet në qasje kolektive të ndërtimit të kapaciteteve në shkolla. Një perspektivë e shpërndarë në lidërschip lëviz përpara nga koncentrimi në pozicionet e lidërschipit formal në marrjen në konsideratë të atyre praktikave lidërschipi që ndodhin përditë nëpërmjet ndërveprimeve jo formale dhe bashkëpunimit.

Lidershipi i shpërndarë është së pari dhe më e mira rreth praktikës së lidërschipit. Ajo është rezultat i ndërveprimeve midis të gjithë atyre që kontribojnë në jetën e shkollës- mësuesve, qeveritarëve, asistentët e klasave, stafi mbështetës, prindërit dhe nxënësit.

Për shembull, marrja me çështjen e sjelljes në shkollë kërkon më shumë së një politikë shkollore apo vendosjen e parimeve. Ajo ka të nevojshme bashkëpunimin e mësuesve, prindërve dhe nxënësve për të eksploruar çështjen dhe kolektivisht të kërkojë një mënyrë për të ecur përpara. Sidoqoftë, lëvizja përtej drejtuesit apo ekipit drejtues për të përfshirë lidera të tjerë potencialë në shkollë është pikërisht ‘tipi i ajzbergut’ për lidërschipin e shpërndarë. Duke marrë një perspektivë të shpërndarë të lidërschipit do të kuptojmë kryesisht shikimin e atyre që punojnë në shkollë si një burim potencial të lidërschipit. Kjo do të thotë të shohësh lidërschipin jo si burim aftësish apo kompetencash por si një burim organizativ që mund të jetë maksimizuar. Lidërschip i shpërndarë do të thotë gjetja dhe përforcimi i burimeve të ekspertizës së lidërschipit formal dhe jo formal si në organizatë dhe jashtë saj.

Një vend i lehtë për tu kërkuar lidërschipi i shpërndarë në veprim duhet të jetë me mësuesit. Bashkërisht ata ofrojnë më të mirën por shpesh i pashfrytëzuar, burim i lidërschipit në shkollë. Mësuesit nuk tentojnë të shohin veten si lider jo se ata pushtojnë rolet e lidërschipit.

Shumë barazojnë lidërshtpin me rolin formal dhe përgjegjësitë më tepër sesa kapaciteti individual dhe aftësia. Megjithatë, zhvillimi i shkollës dhe rritja janë më të pëlqyeshme kur mësuesit janë parë si lidera. Një shembull i mirë i kësaj mund të gjendet në projekte të përmirësimit të shkollës (Improving the Quality of Education for All, IQEA),. Ky projekt kërkon që çdo shkollë pjesëmarrëse të vendosë ‘ grupin e përmirësimit të shkollës’ (SIG), duke përfshirë një seksion të ndërthurur të rreth 6-8 mësues, gjithashtu potencialisht duke përfshirë asistentët e klasave dhe stafin mbështetës. Grupi SIG takohet rregullish të punojë dhe planifikojnë së bashku marrjen me një çështje apo problemi të shfaqur në shkollë apo të drejtojnë përpara inovacionin në një sferë të veçantë.

Kolektivisht grupet SIG janë përgjegjëse për udhëheqjen e përpjekjeve për përmirësimin e shkollës dhe zbatimin e inovacionit. Ato janë së pari katalizatorë dhe agjentë të fuqishëm të ndryshimit dhe zhvillimit.

Kjo mënyrë të punuari aftëson lidërshtpin të jetë i shpërndarë ndërsa çdo mësues në grupin SIG ka kontakte të ndryshme me nxënësit, mësuesit dhe stafin mbështetës. Prandaj, sfera e tyre e influencës është shumë më e madhe se pothuajse shumica e ekipeve efektive të lidërshtpit do të mund të arrijnë, thjesht për shkak të pikave të tyre të shumta të influencës dhe lidhjes.

Qartësisht është e mundur që mësuesit të jenë lidera dhe për shkollat të ngrenë format e tyre të grupeve SIG pa pasjen e ndonjë projekti të përmirësimit të shkollës.

Struktura ekzakte apo grupime për të lehtësuar lidërshtpin e shpërndarë nuk është as e rëndësishme as mundësia për zgjedhjen e problemeve të përbashkëta apo të veprimit kolektiv. Menaxhimet strukturale do të mund, për shembull, të jenë departament, grup pune apo bashkëpunim ndërshkollor. Kjo do të jetë rezultat për dy mësues që punojnë së bashku në planifikimin kurrikular, apo të mund të shprehin nga një grup apo takim stafi për të diskutuar vlerësimin për çështjet në fazën tre. Ideja qëndrore është që lidërshtpi i shpërndarë është rreth kolektivitetit dhe bashkëpunimit duke ndërtuar kuptime dhe njohuri. Ajo do t’ju japë mundësi për të bërë të ditur perceptimet e moderuara, vlerat, besimet, informacionin dhe supozimet.

Lidershipi i shpërndarë është ‘Jo Delegim’.

Kritikët e lidërsipit të shpërndarë argumentojnë që është pak më shumë si termi tjetër për delegimin, sikurëse dikush duhet të bëjë shpërndarjen. Të mendosh në këtë mënyrë është të moskuptosh çfarë lidërsipit i shpërndarë do të thotë dhe të bëjë konfuz atë, nocionet hierarkike tradicionale të fuqisë. Ka shumë rëndësi dallimi midis lidërsipit të shpërndarë dhe delegimit rutinë të detyrave të lidërsipit.

Sygjerimi në lidërsipin e shpërndarë është përgjegjsi kolektive e lidërsipit më shumë sesa autoriteti lart poshtë. Nuk është rreth dhëniës së të tjerëve detyrave apo përgjegjsive por njohja që praktika e lidërsipit është ndërtuar nëpërmjet veprimeve të përbashkëta dhe ndërveprimit. Kjo është ajo çfarë Spillane (2010) ka përdorur termin perspektivë ‘lider plus’.

Perspektiva lider plus nënkupton angazhim të shumëfishtë të mësuesve, prindërve, stafit mbështetës, nxënësve dhe qeveritarëve në zhvillimin kyç dhe punën përmirësuese.

Kjo mundet rastësisht të përfshijë drejtuesit dhe ekipin e lidërsipit në planifikim apo zgjedhje problemesh. Por sugjerohet në modelin e lidërsipit të shpërndarë të jetë kërkesa që liderat e tjerë mundet dhe marrin përgjegjsi për të në rang të plotë të funksioneve dhe rutinës së lidërsipit.

Disa nga këto role formalisht njihen si p.sh. kordinator i lëndës, kryetar i vitit, përgjegjës i departamentit, të tjerët mund të mos kenë titull zyrtar por luajnë një rol të barabartë në formulimin e praktikës së lidërsipit në shkollë.

Kuadri i lidërsipit të shpërndarë gjithashtu sheh nxënësit si pjesëmarrës më tepër sesa marrës së praktikës së lidërsipit. Nxënësit paraqesin rëndësi por burim i panjohur i lidërsipit në shkolla, dhe shfaqja e bazës evidente, nënvizon kontributin që ata mund të bëjnë në përmirësimin e shkollës.

Personi plus, fuqizim dhe shtim i lidershipit

Lidershipi i shpërndarë sfidon që ne të mendojmë gjërësisht dhe kreativisht rreth lidershipit. Ajo na zhvendos ne nga ‘person solo’ në një ‘person plus’, duke sugjeruar lidera të shumtë në nivele të shumta. Natyrisht ai do të mund të argumentohet që nëse lidershipi barazohet me influencën, po kaq shumë studjues kanë shfaqur, atëhere i gjithë lidershipi është paevitueshmërisht i shpërndarë. Qartësisht, kjo është e vërtetë për ndonjë shkollë por evidenca kërkimore gjithashtu tregon që natyra, tipi dhe forma e praktikës së lidershipit në shkolla bën ndryshim të aftësive të tyre për zhvillim dhe përmirësim. Ajo tregon që shkollat kanë shumë kapacitete të brendëshme të ndryshme për zhvillim, rritje dhe inovacion. Ky kapacitet është i varur shumë në modelin e aktivitetit të lidershipit.

Gjenden evidenca në rritje për të sugjeruar që modelet e shpërndara më gjërë të lidershipit barazohen me potencialin më të madh për ndryshimin si organizativ dhe zhvillimin.

Shkurtimisht, ka një potencial më të madh për përmirësimin e shkollës atje ku lidershipi është i shpërndarë dhe atje ku perspektivat e ndryshme ndërmerren për çështje apo probleme të sigurta.

Në librin e tij ‘*The wisdom of crowds*’ James Surowieck argumenton që kontributet diverse jo vetëm nga shtimi i perspektivave të ndryshme për grupin por gjithashtu nga lejimi i grupit të bëjë vendime më të mençura. Kjo mençuri kolektive është nxjerrë nëpërmjet njohurive të përbashkëta dhe zgjedhjes së problemeve. Peter Senge argumenton që në zemrën e një organizate të të nxënit është ndryshim i mendjes, nga të parët të vetes si i ndarë nga bota në të qenët i lidhur me botën. Ai gjithashtu sugjeron që ndryshimi i sistemit varet nga rrjetet e sofistikuara dhe të shpërndara gjërësisht për komunikim apo influencë. Dy shembuj konkretë që u nenvizuan më herët përforcuan sesi format e shpërndara të lidershipit rezonojnë me ndryshimin aktual të nivelit të sistemit. Fillimisht fokusohet në rritjen e networkeve që do të kenë të nevojshme praktikatat e ndryshme të lidershipit dhe zgjidhjet. Psh. Primary Strategy Learning Networks. Ky rrjet përgjatë 18 muajve do të gjeneronte, në Angli, 1500 networke. Synimi ishte që këto grupime do të jenë motori i ndryshimit dhe përmirësimit nëpërmjet njohurive të përbashkëta, kapacitetit dhe

ekspertizës. Për këtë për të punuar efektivisht, është e qartë që lidërshtpi do të ketë të nevojëshme të vendoset në hapsirat organizative, (p.sh. në shkolla, midis shkollave dhe në hapsira më të mëdha ndërmjet networkeve).

Shembulli i dytë është instalimi i formave të ndryshme të aktivitetëve të federuara (në bashkëpunim) ndërthurur me grupimet e shkollave. ‘Programet e Ferderatave’ mbështesin modele të ndryshme të partneritetit ndërthurur me shumë tipe të shkollave, duke përfshirë specialistët e shkollave, ndriçon shkollat, akademikët dhe shkollat me aspekt udhëheqje. Kryesisht ferderatat janë grupime të shkollave me marrveshje formale (p.sh të shkruara) për të punuar sëbashku për të ngritur standartet, të promovojnë përfshirjen, të gjejnë mënyra të reja të qasjeve të të mësuarit dhe të nxënir dhe të ndërtojnë kapacitetet midis shkollave në mënyrë koherente.

Në qendër të aktivitetit federativ janë lidhjet e reja të ndërvarura vertikale dhe anësore ku angazhimi për ndryshim është i përbashkët dhe i shpërndarë në konsitucionet e tjera (strukturat e tjera).

Këtu lidhshmëria dhe kohesioni përputhen dhe lidërshtpi shtrihet mbi shumë tipe të ndryshme shkollash dhe kontekste shkollore.

Nënkuptimi këtu është që këto mënyra të reja të lidhjes dhe punës do të kërkojnë lidërshtpin që lidh kufijtë organizativë dhe lidh strikturat e ndryshme sëbashku. Kjo gjithashtu shtyn ne që të shqyrtojmë praktikat aktuale në shkolla, dhe të gjykojmë se deri ku praktika e lidërshtpit është qartësuar për të takuar kërkesat e reja të formave të shpërndara të lidërshtpit. Lidera të mirë më shpejt, lidërshtpi i mirë në nivelet e tjera. Lidërshtpi në nivelet e tjera prodhon një prurje të qëndrueshme të lidërve të së ardhmes për sistemin si i tërë, (Fullan, 2001). Lidërshtpi shkollor i shekullit të 21-të duhet t’i përgjigjet kërkesave të mësuesve dhe nxënësve për t’u përgatitur për sfidat e kohës.

2.6. Karakteristikat e lidershipit

Sipas Bill McBean gjenden pesë karakteristika themelore të liderit të madh. E para nga këto është të qenët fleksibël. Jo çdo gjë shkon sipas planifikimit. Konkurentët ndryshojnë taktikat, qeveritarët forcojnë rregullat e reja në biznes, godasin stopimin e rrjedhjes së produktit dhe zakonisht ndodhitë e fatkeqësive natyrore. Dhe në ndodhi si këto, liderat duhet të jenë të aftë të ndryshojnë kursin që është së pari të bëjë të sigurtë që bizneset e tyre të mbijetojnë dhe pastaj të gjejnë mënyra të reja për të arritur objektivat.

Karakteristika e dytë është të qenët i aftë të komunikojë. Disa lidera janë orator të mëdhej, por të folurit mirë nuk është ajo që kërkohet nga një lider. Po aq mirë të gjithë e dinë që gjenden mjaft njërëz që flasin si një lojë të madhe por asgjë nuk thonë. Liderat që komunikojnë mirë janë ata që jo vetëm ndajnë mendimet e tyre me punonjësit por, gjithashtu të shfaqin karakterin e tyre të fortë dhe personal nëpërmjet komunikimit të tyre dhe fuqizimin e atyre që punojnë për ata prej formulimit të objektivave të kompanisë dhe duke u treguar atyre si të arrijnë atje.

Karakteristikë e tretë e liderave të mëdhej apo ndoshta, grupi i karakteristikave është të pasurit guxim, këmbëngulje, durim. Të pasurit guxim për të qëndruar i vetëm, këmbëngulës që të mos epiet ndaj presionit dhe i duruar për të vazhduar luftën derisa ju të fitoni një ditë, dhe shpesh herë të qenët i aftë t'i bëjë të tria në të njëjtën kohë, është diçka që ju do duhet t'a zhvilloni nëse ju doni të jeni lider i vërtetë dhe i suksesshëm.

Karakteristika e katërt e nevojshme është kombinimi i përlësisë dhe prezencës. Liderat duhet të jenë të aftë të flasin dhe dëgjojnë të punësuarit e tyre në të gjitha nivelet e kompanisë. Në të njëjtën kohë ata duhet të kenë respektin e të punësuarve të tyre, respektin e fituar prej ndershmërisë, integritetit dhe të qenët insistues por i drejtë.

Karakteristika e pestë dhe e fundit e një lideri të suksesshëm është të qenët i përgjegjshëm.

Nga studimi i karakteristikave të lidershipit për të zhvilluar një lider të fortë paraqiten karakteristikat më të rëndësishme të lidershipit si më poshtë vijon:

- **Ndjeshmëria:** Krijimi i një raporti të ligjshëm me stafin tuaj ju bën më pak të ndjeshëm në çështjet personale për të prishur grupin. Kur ekipi juaj di që ju jeni i ndjeshëm ndaj lidhjeve të tyre, ata do të pëlqejnë të punojnë me ju dhe të ndajnë vizionin tuaj më tepër sesa të nxisin ndjenjat negative.
- **Konsistenca.** Duke qenë një lider konsistent do të risë respektin dhe besueshmërinë që është themelore për marrjen e grupit. Prej vendosjes së shembullit të ndershmërisë dhe besueshmërisë, ekipi do të donte të vepronte në të njëjtën mënyrë.
- **Ndershmëria.** Një karakteristikë tjetër e lidërsipit që influencon në besueshmërinë. Ata që janë të ndershmë, sidomos lidhur me shqetsësimet, e bëjnë atë më të pëlqyeshëm që pengesat do të adresohen më mirë se sa shmangiet. Gjithashtu ndershmëria do të çojë në detyra më të mira dhe në rritje ekonomike.
- **Drejtimi.** Duke pasur vizionin që të sfidojë normat dhe të synojë gjara të mëdha, si dhe të përcaktojë hapat e nevojshme që të arrijë atje. Kjo është një karakteristikë themelore e lidërsipit të mirë. Nga të parët se çfarë mund të jenë objektivat dhe duke menaxhuar objektivat sesi mund të arrihen. Një lider i mirë mund të krijojë ndryshime mbresëlënëse.
- **Komunikimi.** Komunikimi efektiv ndihmon në mbajtjen e ekipit duke punuar në projektet e duhura me qëndrimin e duhur. Nëse komunikoni në mënyrë efektive rreth pritshmërive, çështjet dhe këshillat, stafi do të pëlqejë më shumë të riveprojë dhe të arrijë qëllimet.
- **Fleksibiliteti.** Jo çdo problem kërkon të njëjtën zgjidhje. Nga të qenët fleksibël tek idetë e reja dhe të qenët mendje-hapur shumë për të marrë në konsideratë ata, rritet pëlqyeshmëria që të gjeni përgjigje më të mira të mundëshme. Ju duhet të vendosni një shembull të mirë për ekipin tuaj dhe të shpërbleni idetë e mira.
- **Bindja.** Një vision i fortë dhe dëshira për të parë atë është një nga karakteristikat më të rëndësishme të lidërsipit. Lideri që beson në misionin dhe punon drejt tij do të jetë një inspirim dhe burim për ndjekësit e tyre.

Karakteristikat e lidërsipit mund të mësohen përgjatë kurseve të karrierës. Ja karakteristika që duhet të mësohen për të qenë një lider i sukseshëm (Vojta):

1. Aftësitë e komunikimit: Një lider i mirë duhet të zotërojë një nivel të lartë të mjeshtrive të komunikimit. Ata duhet të jenë folës të mirë po aq edhe dëgjues të mirë. Ata duhet të jenë të aftë të komunikojnë me të gjitha nivelet e organizatës, i aftë të bisedoj me ndjekësit dhe t'i dëgjojë gjithashtu idetë e tyre.
 2. Aftësitë ndërpersonale: një lider do të duhet të ketë mjeshtritë ndërpersonale dhe të fitojë besimin dhe konfidencën e ndjekësve të tyre.
 3. Fleksibiliteti. Lideri është fleksibël dhe përshtatet mjedisit të tij, përgatit ndryshimet e drejtimit, taktika të përshtatshme.
 4. Vendim-marrja. Një lider i mirë duhet të dijë sesi të marrë vendimet dhe të jetë i shpejtë në informimin e vendimeve kur bëhen.
 5. Diversiteti i vlerave: ata duhet gjithashtu të kuptojnë që diversiteti është i mirë dhe sa më shumë diversitet aq më shumë mundësi inovacioni dhe përmirësimi për rezultatet.
 6. Zgjedhës problemesh, innovator. Nëse gjenden çështje dhe probleme të cilat pengojnë realizimin e detyrave që duhen arritur, lideri zotëron parashikim të mirë, hetim, duke zbuluar rrënjët e problemit.
 7. Drejtimi i rezultateve: lideri në mënyrë aktive kërkon perfeksion dhe fokusohet në daljen e performancës nga ekipi nëpërmjet udhëheqes dhe të kuptuarit të çdo gjëje që shkon.
 8. Besimi: një nga karakteristikat më të rëndësishme të një lideri të mirë është besimi. Një lider i mirë ka besim në atë çafë ai bën.
- Pra, këto karakteristika mund t'i mësohen përgjatë jetës.

2.7. Funksionet e lidërsipit

Teoria funksionale e lidërsipit (Hackman dhe Walton,1986; McGrath,1962) është veçanërisht teori e përdorëshme për adresimin e sjelljeve të liderave specifikë i pritë të kontribuojë në efektivitetin organizativ apo njësisë organizative. Kjo teori argumenton që puna kryesore e liderit është të shohë çfarëdo që është e nevojshme për nevojat e grupit e të

kujdeset për ta, kështu që një lideri mund t'i thuhet se e kanë bërë mirë punën e tyre kur ata kanë kontribuar në efektivitetin dhe kohezionin e grupit.

Teoritë funksionale të lidërsipit janë zhvilluar duke studjuar liderat e suksesshëm dhe duke identifikuar veprimet dhe sjelljet që ata shfaqën. Studimet e mëdha me mjaft të dhëna bëjnë të mundur që të bësh lidhjen se çfarë liderat aktualisht bëjnë, p.sh. veprimet e tyre apo funksionet me rezultatet e suksesshme të tyre.

Në modelin e lidërsipit funksional, lidërsipi nuk mbështetet në një person por në një set sjelljesh të grupit që bëjnë gjërat. Çdo antar i grupit mund të përformojë këto sjellje, kështu që çdo antar mund të marrë pjesë në lidërsip. Teoria e funksioneve të lidërsipit vendos theks më të madh se si një organizatë apo detyrë është udhëhequr se sa dhe kush ka qenë formalisht i ngarkuar në rolin e lidërsipit.

Një nga teoritë funksionale të lidërsipit më të mirë-njohura dhe më influencuese, e përdorur në shumë programme të zhvillimit të lidërsipit është “lidërsip me veprim qendror” i Johan Adair.

Johan Adair zhvilloi një model të lidërsipit me veprim qendror i cili ka rrathet e lidhur që mbivendosen për shkak se:

- Detyra (task) mund të jetë performuar nga ekipi (team) dhe jo nga një person.
- Ekipi (team) mund të arrijë performancë të shkëlqyer të detyrave nëse të gjithë individët janë plotësisht të zhvilluar.
- Individët kanë të nevojshme detyra që të jenë sfiduese dhe të motivuara.

Modeli i Adair sfidoi teorinë e tipareve në fokusimin se çfarë liderat bëjnë. Ai tregoi që lidërsipi mund të jetë i mësuar dhe nuk varej në tiparet që një person kishte. Shih figura 2.3.

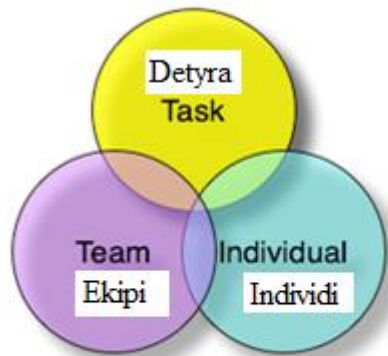


Figura 2.3
Modeli i veprimit qendror të
lidërshipt sipas Johan Adair

2.7.1. Tetë funksionet e lidërshipt

Adair (1974) shënoi tetë funksionet e mëposhtëme kyçe për të cilat liderat e ekipeve janë përgjegjës:

1. Perkufizimi i detyrës (prej vendosjes se objektivave dhe qëllimeve SMART).
2. Planifikimi (nga kërkimi i mënyrave alternativë për të arritur detyrat dhe mbajtja e planeve rezervë në rast problemesh).
3. Shkurtimisht për ekipin. (rreth krijimit të klimës së drejtë të ekipit, nxitjes së sinergjisë, bërjes më të mirën për çdo individ përmes të njohurit të atyre më mirë).
4. Duke kontrolluar çfarë ndodh (nëpërmjet të qenit eficient në afatet e marrjes në maksimum të rezultateve prej burimeve minimale).
5. Vlerësimi i rezultateve (nga vlerësimi i pasojave të rezultateve dhe identifikimi sesi të përmirësojë performancën).
6. Motivimi i individëve (nga përdorimi si i motivuesve të jashtëm si shpërblime dhe stimuj po ashtu edhe motivues të brendshëm për secilin antar të ekipit).

7. Organizimi i njerëzve (nga organizimi vetë dhe i të tjerëve nëpërmjet menaxhimit të mirë të kohës, zhvillimit të personelit dhe delegimit).
8. Nëpërmjet shembullit personal, (nga të mësuarit që njerëzit vëzhgojnë liderat e tyre dhe kopjojnë çfarë ata bëjnë).

2.8. Burimet e fuqisë së liderit

Një faktor i rëndësishëm për një lidërsip të suksesshëm dhe të efektivë është dhe fuqia e liderit. Fuqia është aftësia për të ndikuar sjelljet e të tjerëve (Waddell, Devine, Jones & George, 2007)

Sheas (1990) citon që fuqia, pushteti është një gjë e përbashkët me lidërsipin: të dyja nuk janë kaq shumë një zotërimi për mbajtësin e një zyre, por më tepër lidhja me ata që janë udhëhequr (f.21).

Liderat kanë potencial për të influencuar sjelljet dhe qëndrimet e ndjekësve të tyre. Sidoqoftë, ndjekësit mundet gjithashtu të ndikojnë tek lideri në mënyrë të ngjashme. Gjenden gjashtë tipe të fuqisë (pushtetit): legjitim, dhurues (shpërblyes), shtrënguës (ndëshkues), eksperti, informacioni dhe pushteti referues. Për funksionim të suksesshëm është avantazh të kuptosh se ku dhe nga vjen fuqia e pushtetit të liderit. Liderat efektivë mund të përdorin këta tipa të fuqisë së lidërsipit për të arritur rezultate të veçanta.

Rezultatet e pushtetit (fuqisë) vijnë nga dy mënyra të ndryshme: disa nga këto baza vijnë direkt nga organizata, ndërsa të tjerat janë zhvilluar personalisht.

Fuqia legjitime jepet nëpërmjet hierarkisë së organizatës. Është fuqia apo autoriteti i përcaktuar nga organizata që duhet të akordojë njëzë të zënë pozicione të veçanta (Davidson, 2003, f. 566).

Fuqia e dhuruar është fuqia që jepet ose mbahet dhuratë. Shpërblimet që një menaxher mund të kontrollojë përfshijnë bonuset, rekomandimet promovuese, lavdërime, njohje dhe detyra në interes të punës, (Davidson et al, 2003, f. 566).

Edhe mbështetja nga një person i fuqishëm përben një burim të rëndësishëm të fuqisë së lidershipit.

Fuqia shtrënguese, (ndëshkuese) varet në aftësinë për të ndëshkuar të tjerët kur ata nuk angazhohen në sjellje të dëshiruara, (Bartol, Martin, Tein & Matthews, 1998, f. 527).

Fuqia forcon pajtuëshmërinë nëpërmjet kërcënimeve psikologjike, emocionale apo fizike, (Davidson et al, 2003, f. 567).

Fuqia, pushteti referent po rezulton nga të qenët i admiruar, personalisht i identifikuar dhe pëlqyer nga të tjerët, (Bartol, 1998, f. 527). Kjo bazohet në identifikimin, imitimin, besnikërinë apo karizmën e tij, (Davidson et al, 2003, f. 567).

Fuqia (pushteti) prej ekspertizës është bazuar në zotërimin e ekspertizës që të tjerët vlerësojnë. Liderat, menaxherët shpesh kanë njohuri të konsiderueshme, aftësi teknike dhe eksperiencë kritike për suksesin e vartësve, (Bartol et al, 1998, f. 527).

Fuqia, pushti i informacionit rezulton nga aksesit dhe kontrolli mbi shpërndarjen e informacionit të rëndësishëm rreth funksionit organizativ dhe planeve për të ardhmen. Liderat dhe menaxherët kanë avantazh, sepse ata kanë akses më të mirë për të tillë informacion sesa vartësit e tyre, (Bartol et al, 1998, f. 527).

Perceptimi i pushtetit është në fund të fundit ajo që është e nevojshme për një individ që të konsiderohet si një lider. Por gjithashtu është e rëndësishme që lideri të jetë efektiv dhe i suksesshëm.

2.9. Stilet e lidershipit

Gjenden tre stile kryesore të lidershipit si Lidershipi Autoritar (autokratik), Demokratik dhe Laissez-Faire. Këto tre stile të lidershipit përbëjnë stilet klasike të lidershipit të parë në grupet dhe organizatat tradicionale. Sociologjia e lidershipit autoritar, demokratik dhe laissez-faire ka eksploruar stilet e lidershipit në katër pjesë: një përgjithsim i parimeve bazë të stileve të lidershipit, një diskutim i sociologjisë së tyre, një rishikim i mënyrave në të cilat shkenctarët aplikojnë teoritë e lidershipit dhe çështjet që lidhen me zgjedhjen e një stili të veçantë të lidershipit. Të kuptuarit e rolit të stileve të lidershipit që luanjnë në grupe është sfondi vital për të gjithë të interesuarit në sociologjinë e ndërveprimit në grupe dhe organizata.

Ndërveprimet sociale në grupe.

Shkenctarët socialë klasifikojnë në tipe të ndryshme ose stile të lidershipit. Stilet e ndryshme të lidershipit apo të sjelljes kanë efekte të ndryshme në dinamikën e grupeve dhe organizatave. Gjenden tre stile klasike të lidershipit apo të sjelljes: Lidershipi autoritar; lidershipi demokratik; dhe lidershipi laissez-faire. Këto tre stile lidershipi ndryshojnë (variojnë) në shumë mënyra duke përfshirë funksionet e lidershipit, rolet e ndjekësve, parametrat më të përshtatshme për çdo stil lidershipi, dhe lidhja e stileve të lidershipit me autoritaritetin dhe kontrollin. P.sh. lidershipi autoritar, demokratik dhe laissez-faire ndryshojnë në shkallën që ata kanë ndaj ndjekësve të tyre. Liderat autoritarian u japin ndjekësve të tyre nga pak në aspak kontroll të mjedisit të tyre. Liderat demokratikë u japin ndjekësve kontroll të pjesëshëm mbi detyrat e tyre dhe proceset e vendim marrjes. Liderat laissez-faire (nuk bejnë asgjë) që ju japin ndjekësve të tyre kontroll total mbi mjedisin e tyre.

Kurt Lewin (1890-1947) ishte pionieri i psikologjisë sociale që besohet në përkufizmin dhe ndryshimet midis tre stileve të lidershipit apo sjelljes. Lewin konsiderohet nga shumë njerëz të jetë themeluesi i psikologjisë sociale, i cili dha kontribut të rëndësishëm për studimet e lidershipit, teoritë organizative, dhe teoritë e menaxhimit. Bazuar në lidershipin

e gjërë dhe eksperimentet dinamike të grupit Lewin zhvilloi konceptin e klimës së lidërsnipit. Lewin e karakterizoi klimat e lidërsnipit si klimë autoritare, demokratike dhe laissez-faire (Lewin, 1939). Kritikët e Lewin argumentojnë që ai nuk ka zhvilluar modelin e lidërsnipit të tij klasik përtej një skeme konceptuale të përafërt.

Këto tre stile lidërsnipi përbëjnë stilet klasike të lidërsnipit të para në grupet dhe organizatat tradicionale. Sociologjia e lidërsnipit autoritar, demokratik dhe laissez-faire është eksploruar në katër pjesë:

- Një pamje e përgjithshme e parimeve bazë të stileve të lidërsnipit si autoritar, demokratik dhe laissez-faire;
- Diskutimi i sociologjisë së lidërsnipit të grupit dhe organizativ;
- Një rishikim i mënyrave në të cilat shkenctarët social aplikojnë teoritë e lidërsnipit për të kërkuar instalimet dhe çështjet;
- Eksplorimi i çështjeve lidhur me zgjedhjen e stilit të veçantë të lidërsnipit.

Sipas Lewin (1934) tre stilet e lidërsnipit (apo sjelljes) që përshkruhen më poshtë I ndikojnë lidhjes lider-vartës, sukses grupi, marrja e riskut të grupit, strategjitë e zgjedhjes së problemeve të grupit, morali i grupit, dhe lidhjet e grupit.

2.9.1. Lidërsnipi autoritar (drejtuesi autoritar).

Liderat autoritar referuar edhe si lider autokratik janë karakterizuar si dominues. Liderat autoritar bëjnë politikat dhe vendosin ndarjen e përshtatshme të punës nga larg. Ata priren të jenë të distancuar dhe të përmbajtur nga grupi i tyre. Lidërsnipi autoritar (autokratik) ngrihet nëpërmjet ndëshkimit, kërcënimit, kërkesave, urdhrave, rregullave dhe rregulloreve. Funksionet e lidërsnipit autoritar përfshijnë bërjen e rregullave të njëanshme, kërkesat e detyrave dhe zgjedhjen e problemeve ndërsa rolet e ndjekësve të lidërsnipit autoritarë përfshijnë respektimin e udhëzimeve të liderit pa pyetje apo komente.

Lidershipi autoritar është i përshtatshëm në mjedise me rrjedhje e lëvizje të vazhdueshme të punonjësve të rinj, kufizon kohën e vendimmarrjes apo burimet si dhe nevojitet një kordinim në shkallë të gjërë në grupe dhe organizata.

Udhëheqja autoritare nuk është e përshtatshme për mjediset në të cilat antarët dëshirojnë të ndajnë opinionet e tyre dhe të marrin pjesë në proceset e vendim marrjes. Kritikët e lidershipit autoritar argumentojnë që stilet e lidershipit autoritar udhëheqin pakënaqësi të lartë të antarëve, ndërprerje dhe mungesa (Gastil, 1994).

Stili i lidershipit autoritar është përdorur kur lideri i dikton politikat dhe procedurat, vendos se cilat qëllime duhen të arrihen, si dhe drejton dhe kontrollon të gjitha aktivitetet pa pjesëmarrjen domethënëse të vartësve. Ky lider ka kontroll të plotë të ekipit duke lënë autonomi të ulët brenda grupit. Lideri ka një vizion në mendje dhe duhet të jetë në gjendje të motivojë në mënyrë efektive grupin e tyre për të përfunduar detyrën. Grupi pritet të përfundojë detyrat nën mbikëqyrje shumë të ngushtë, ndërsa autoriteti i pakufizuar i jepet liderit.

2.9.2. Lidershipi demokratik

Liderat demokratikë janë karakterizuar si bërës të vendimeve kolektivisht, antarë aktivë, shoqërinë, apo përfshirje e ndjekësit, lavdërim të drejtë, kritika të përmbajtura, ata lehtësojnë vendimmarrjen kolektive. Liderat demokratë ofrojnë ndjekësve të tyre zgjedhje dhe mbështetje. Lidershipi demokratik, gjithashtu referohen si lidër të pjesëmarrjes, reflektojnë parimet dhe proceset demokratike duke përfshirë gjithëpërfshirjen, vetë-përcaktimin dhe pjesëmarrje të barabartë. Gjithashtu, liderat demokratikë nuk do të jenë konfuzë me ata që mbajnë pozicione të zgjedhura të pushtetit. Liderat demokratikë shpesh humbin pozicionet formale dhe pushtetin.

Liderat demokratë fitojnë autoritetin e tyre nëpërmjet përgjegjshmërisë, pjesëmarrjes aktive, bashkëpunimit, dhe delegimit të detyrave dhe të përgjegjsive. Funkcionet e lidershipit

demokratik përfshijnë përgjegjshmëri të shpërndarë në grup apo organizatë, fuqizim të antarëve, duke lehtësuar diskutimet e grupit. Rolet e ndjekësve demokratikë përfshijnë gatishmërinë për të marrë përgjegjësi personale për grupin apo organizatën, gatishmëri për të mbajtur përgjegjësi për veprimet dhe vendimet e tyre. Gatishmëri për të mbajtur autonominë dhe lirinë e grupit të tyre, gatishmërinë për të marrë rolin e liderit si të nevojshëm dhe të përshtatshëm, dhe gatishmërinë për të punuar me liderat e tyre.

Lidershipi demokratik është përshtatur në mjedise të veçanta të tilla si në organizata ndërkombëtare, kombe demokratike, një koperim punëtor-pronar, një universitet public, një fqinjësi e ngushtë apo në një grup apo organizatë sociale bashkëpunuese.

Lidership demokratik nuk është i përdorshëm, i dobishëm apo i kërkuar në grupe apo organizata me udhëzime, role apo praktika të përkufizuar qartë dhe të pandryshueshme.

Në fund të fundit, roli i liderit demokratik është në mënyrë ideale i shpërndarë në grup apo organizatë. Lidershipi demokratik është i shpërndarë dhe në ndryshim. Në klimën e lidërsipit demokratik apo mjedis, do të ketë liderë të shumta dhe çdo anëtar do të jetë një lider në një moment gjatë qenies së tyre në grup (Gastil, 1994).

Stili demokratik i lidërsipit merr në konsideratë aftësitë e përbashkëta të vendim marrjes me antarët e grupit nëpërmjet promovimit të interesit të antarëve të grupit dhe nëpërmjet praktikimit të cilësisë sociale (Foster, 2002).

Ky stil i lidërsipit përfshin diskutimin, debatin dhe ndarjen e ideve dhe inkurajimin e popullit të ndjehet mirë për përfshirjen e tyre. Kufijtë e pjesëmarrjes demokratike priren të jenë kufizuar nga organizata apo nevojat e grupeve dhe vlerat vitale të attributeve të njerëzve (si mjeshtritë, qëndrimet, etj).

Stili demokratik përfshin idenë që secili në bazë të statusit të tij human duhet të luajë rol në vendimet e grupit. Sidoqoftë stili demokratik i lidërsipit ende kërkon udhëzime dhe kontroll nga një lider specifik. Stili demokratik i kërkon liderit që të bëjë vendime mbi

grupin që i është dhënë e drejtë të marrë pjesë në to dhe të votojë për vendimet (Woods, 2010).

Tiparet e një lideri të mirë hartuar nga Universiteti Santa Clara dhe grupi i Tom Peters janë:

- Ndershmëria- shfaq sinqeritet, integritet, dhe ndershmëri në të gjitha veprimet. Sjellja mashtruese nuk do të frymëzojë besim.
- Kompetenca. Bazon veprimet në arsyeime dhe principet morale.
- Shikojnë përpara: vendosin objektiva dhe kanë një vision për të ardhmen. Vizionin duhet ta zotërojnë e gjithë organizata. Liderat efektivë përcaktojnë vizionin për çfarë ata duan të arrijnë dhe sesi ata do ta arrijnë atë. Zakonisht ata përcaktojnë prioritete që dalin nga vlerat e tyre bazë.
- Frymëzimi. Shfaqin besim në gjithçka që ata bëjnë. Dukë treguar durim në qëndrueshmërinë mendore, fizike dhe shpirtërore, do të frymëzojë të tjerët të arrijnë lartësitë e reja. Merr përgjegjësi kur është e nevojshme.
- Inteligjenca- lexojnë, studjojnë dhe kërkojnë detyra sfiduese.
- Mendimtar i drejtë. Shfaq trajtim të barabartë për të gjithë njerëzit. Paragjykimi është armiku i drejtësisë. Shfaq ndjeshmëri për ndjenjat, vlerat, interes dhe mirëqenien e të tjerëve.
- Mendje gjërë. Kërkon diversitet.
- Kurajoz. Ka këmbëngulje për të përmbushur objektivat, panvarsish nga pengesat në dukje të pakalueshme. Shfaq një qetësi të sigurtë kur ndodhet nën stress.
- I drejtë. Përdor gjykim të shëndoshë për të bërë vendime të mira në kohën e duhur.
- Imagjinar. Bën ndryshime të përshtatshme dhe në kohë të mendimeve, planeve dhe metodave. Shfaq kreativitet për qëllime të reja dhe më të mira, ide, dhe zgjedhje për problemet. Të qenët krijues.

Kërkimet kanë treguar që ky stil lidërsipi është një nga më efektivët dhe krijon produktivitet të lartë, kontribut më të mirë të antarëve të grupit dhe rrit moralin e grupit. Lidërsipi demokratik mund të udhëheqë ide më të mira dhe zgjedhje më krijuese për

problemet sepse antarët e grupit inkurajohen të ndajnë mendimet dhe idetë e tyre. Ndërsa lidershipi demokratik është një nga stilet më efektive të lidershipit, ajo ka disa dobësi të mundëshme. Në situata ku rolet janë të paqarta apo koha është themelore, lidershipi demokratik mund të çojë në dështimin e komunikimit dhe në projekte të papërfunduara.

Lidershipi demokratik punon më mirë në situata ku antarët e grupit janë të aftë dhe të etur për të ndarë njohuritë e tyre. Është e rëndësishme gjithashtu që të kenë mjaft kohë për të lejuar njerëzit për të kontribuar, për të zhvilluar një plan dhe pastaj të votojnë për kursin më të mirë të veprimit

2.9.3. Lidershipi Laissez-Faire

Liderat laissez-faire janë karakterizuar si të papërfshirë me ndjekësit dhe antarët; në fakt, lidershipi laissez-faire është mungesa e stilit të lidershipit. Liderat e këtij stili nuk bëjnë as politikë dhe as vendim marrje lidhur me grupin. Në vend të kësaj, antarët e grupit janë përgjegjës për të gjitha objektivat, vendimet dhe zgjedhjet e problemeve. Liderat laissez-faire kanë shumë pak autoritet në organizatën e grupit të tyre. Funksionet e lidershipit laissez-faire përfshijnë besimin e antëreve apo ndjekësve të tyre për të bërë vendime të përshtatshme duke sjellë antarë të trajnuar lart dhe të bësueshëm të grupit apo organizatës. Rolet e ndjekësve të laissez-faire përfshijnë vetë-monitorimin, zgjedhjen e problemeve, prodhimin e produkteve të suksesshme në fund. Liderat laissez-faire janë më të suksesshëm në mjediset me ndjekës me trajnim të lartë dhe të vetë drejtuar. Lidershipi laissez-faire është i përshtatshëm në mjedise të veçanta të tillë si laboratorët shkencorë apo kompanitë e themeluara me punonjës në qëndrim afat-gjatë.

Lidershipi laissez-faire nuk është i përshtatshëm në mjedise në të cilat antarët kërkojnë refleksion (feedback), drejtim, mbikqyrje, fleksibilitet apo lavdërime (Gastil, 1994).

Sipas fjalorit kemi këtë përkufizim të laissez-faire:

1. është teoria apo sistemi i qeverisjes që mban karakterin autonom të rendit ekonomik, duke besuar se qeveria duhet të ndërhyjë sa më pak që të jetë e mundur në drejtim të çështjeve ekonomike.

2. është praktika apo doktrina e mosndërhyrjes në punët e të tjerëve, veçanërisht duke iu referuar sjelljes apo lirisë e veprimit individual.

Si një frazë franceze ka kuptimin lejon për të bërë, që do të thotë nuk ndërhun në diçka, sidomos nga qeveria në punët e tregtisë së një vendi.

Lidershipi laissez-faire njihet gjithashtu si lidershipi i delegimit, është një tip i stilit të lidershipit në të cilën liderat u dorëzojnë dhe lejojnë antarët e grupi të bëjnë vendime. Kërkimet kanë zbuluar që ky është përgjithësisht stili i lidershipit që udhëheq produktivitetin më të ulët midis antarëve të grupit.

Karakteristikat e lidershipit Laissez-faire

Lidershipi laissez-faire është e karakterizuar nga:

- Jepen shumë pak udhëzime nga liderët
- Japin liri të plotë për pasuesit si dhe për të marrë vendime
- Liderët sigurojnë mjetet dhe burimet e nevojshme
- Anëtarët e grupit janë të priur për të zgjidhur problemet vete.

Përfitimet e lidershipit Laissez-faire

Lidershipi laissez-faire mund të jenë efektiv në situata ku anëtarët e grupit janë shumë të aftë, të motivuar si dhe të aftë për të punuar më vete. Sikurse këto anëtar grupi të ekspertëve si dhe të ketë njohuri dhe aftësi për të punuar në mënyrë të pavarur, si dhe ata janë të aftë për kryerjen e detyrave me shumë pak udhëzim.

Kjo autonomi mund të lejohet për disa anëtarë të grupit dhe për të ndihmuar ata që të ndjehen më të kënaqur me punën e tyre. Stili laissez-faire mund të përdoret në situata ku pasuesit kanë një nivel të lartë të pasionit dhe motivimin e brendshme për punën e tyre.

Dobësitë e lidërsipit Laissez-faire.

Lidërsipit laissez-faire nuk është ideal në situata ku anëtarët e grupit nuk kanë njohuri ose përvojë dhe ata kanë nevojë për të kompletuar detyrat dhe të marrin vendime.

Disa njerëz nuk janë të mirë në vendosjen e afateve të tyre, menaxhimin e projekteve të tyre, dhe zgjidhjen e problemeve të tyre. Në situata të tilla, projektet mund të shkojnë jashtë orientimit, afateve dhe antarët e ekipit nuk marrin udhëzimet e duhura apo reagues nga lideri. Liderat laissez-faire janë parë shpesh si të papërfshirë dhe të tërhequr, gjë e cila çon në nungesë kohezioni brenda grupit. Ndërsa lideri duket i qetë në atë që ndodh, ndjekësit shprehin më pak shqetësim për projektin.

Nëse antarët e grupi nuk janë të familjarizuar me detyrën dhe procesi kërkon përmbushjen e detyrës, liderat kanë hequr dorë dhe pasuesit duhet të kenë më shumë ekspertizë dhe liderat delegojnë më shumë liri antarëve tek grupi për të punuar të pavarur.

2.10. STRESI

Stresi është një fjalë mjaft popullore dhe e dëgjojmë të përdoret shpesh si një shqetësim i vazhdueshëm tek njerëzit. Përpjekjet për të përballuar kërkesat e veta apo të imponuara e të ndikuara nga të tjerët krijojnë shqetësime tek njerëzit. Pasojat e shumta të tij në trupin e njeriut identifikohen me burim stresin. Por çfarë është stresi? Stresi është një nga mënyrat e përgjigjes së trupit të njeriut ndaj çdo lloj kërkese. Në kontekst mjekësor apo biologjik stresi është një faktor fizik, mendor ose emocional që shkakton tension trupor ose mendor. Stresi mund të jetë i jashtëm nga situata mjedisore, psikologjike dhe sociale dhe i brendëshëm nga

sëmundjet dhe procedura mjeksore. Stresi mund të nisë, të inicjojë përgjigjen për “luftën ose flurimin”, një reaksion kompleks i sistemit neurologjik dhe endokrin.

Ai mund të shkaktohet si nga eksperiencat e mira dhe nga eksperiencat e këqija. Kur njërëzit ndiejnë stress prej diçkaje, trupi i njeriut vepron duke lëshuar kimikate në gjak. Dhe këto kimikate përbëjnë esencën e shëndetit apo sëmundjeve. Trupi është i shëndetëshëm kur parametrat shëndetsore qëndrojnë të pa ndryshuar. Por kur ndryshojnë çfarë ndodh? Pse ndryshojnë? Këto ndodhin dhe ndryshojnë nga faktorë të ndryshëm por ne do të shqyrtojmë ndodhjen dhe ndryshimet që bëhen lidhur me stresin.

2.10.1. Çfarë është stresi?

Stresi nuk është një term i përdorëshëm për shkenctarët sepse ai është i tillë fenomen me subjektivitet të lartë për ta përkufizuar. Por që ta masim stresin duhet që ta përkufizojmë atë. Termi stress është përdorur nga Hans Selye në vitin 1936 që e përkufizoi si një përgjigje jo specifike të trupit nga kërkesat për ndryshim. Bëhet një analogji e stresit në fizike i cili sa më i madh të jetë aq më shumë deformohet e ndryshohet metali mbi të cilin ushtrohet.

Meqenëse stresi u bë një fjalë shumë popullore, Selye krijoi një fjalë të re stressor për të dalluar stimulin nga përgjigja,

Nga Everly dhe Lating (2013) kemi këtë përkufizim për stresin: “stresi është një përgjigje fiziologjike që shërben si një mekanizëm i ndërmjetsimit që lidh çdo stresor të dhënë me efektin e organit të përcaktuar”. Për të kuptuar më mirë stresin duhet të kuptojmë: 1. Strukturat bazë neuroanatomike. 2. Njohja e gjurmës së mekanizmave ndikues psikofiziologjikë që në fakt përfaqësojnë përgjigjen e stresit.

Për të kuptuar më mirë stresin njërëzor jo vetëm si fenomen por edhe për matjen dhe trajtimin e tij është ndërtuar një model unifkies.

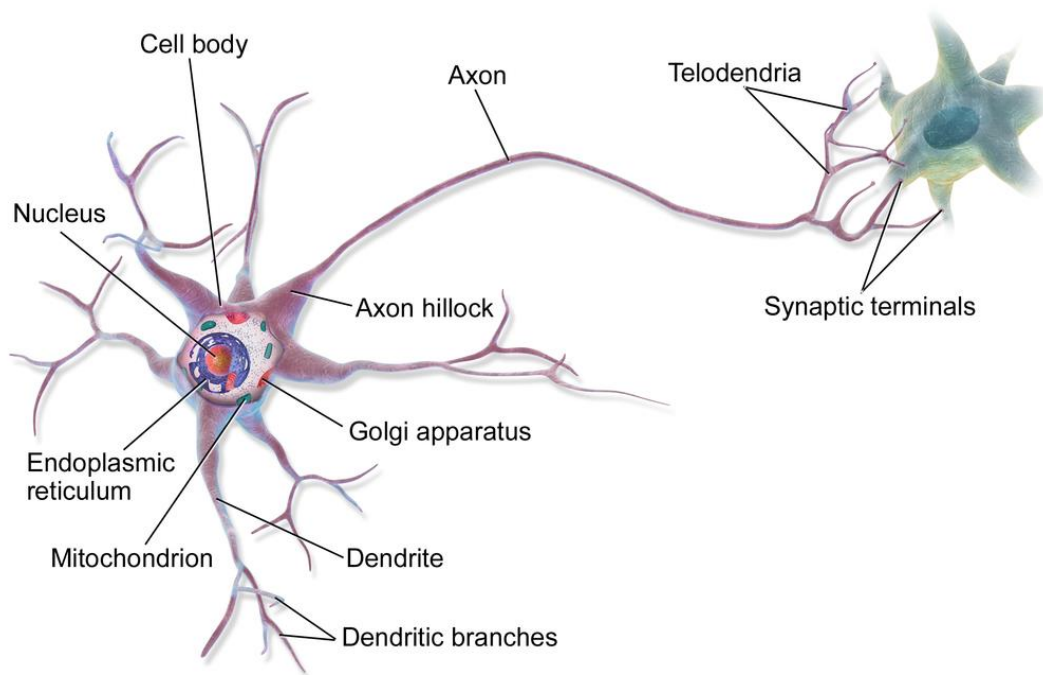
2.10.2. Bazat neurologjike të stresit

Me qëllim që të kuptohet përgjigja e stresit duhet të kuptohet bazat në të cilat qëndrojnë struktura dhe funksioni i sistemit nervor njërëzor. Njësia bazë anatomike e sistemit nervor është neuroni i cili shërben për të realizuar ndijimin, lëvizjen dhe sinjalet rregulluese të të gjithë, plotesisht të trupit. Neuroni përbëhet nga tre njësi bazë: dendritet me membranat past synaptike; trupi qelizor nervor; dhe aksi me membranat parasynaptike.

Si bëhet transmetimi nervor?

Sinjali hyrës i pari që merret është nga dendritet. Proceset kimike ose elektrike fillojnë me stimulimin e dendritit nga pastsynaptike që e shkakton neuroni sinjalin nëpërmjet dendritit tek trupi qelizor kalon tek aksi në membranën parasynaptike. Dhe kështu kalon nga një qelizë nervore në një tjetër. Me qëllim që një sinjal të kalojë të çarën synaptike kërkohen substance kimike si transmetues nervorë. Transmetuesit kimikë presin drejtimin e sugjeruar për të imigruar drejt membranës presinaptike. Pra, pasi sinjali që vjen kalon membranën pastsimpatike të dendritit dhe lëviz nga trupi qelizor drejt aksit, sinjali bëhet një dukuri elektrike e matëshme dhe shërben si bazë për teknika elektrofiziologjike të tilla si elektrokardiografi. Bazat e këtyre dukurive elektrike bazohen në dinamikën e transmetimit jonik. Neuroni në qetësi ka jone si rreth kufijëve të membranave të tij po ashtu edhe jashtë dhe rreth membranave të tij. Natriumi (Na^+) është një jon me ngarkesë positive i cili përbën shumicën e përbërjes jonike jashtë neuronit. Përveç përqëndrimit të natriumit jashtë neuronit gjendet një tjetër jon, klori (Cl^-). Klori është jon me ngarkesë negative që bën përbërjen e dytë më të madhe jonike jashtë neuronit. Ndërsa natriumi dhe klori mbizotërojnë në hapsirën jashtë neuronit, anionet proteinike me ngarkesë negative dominojnë brenda neuronit sëbashku me Kaliumin (K^+). Kështu, jashtë neuronit zotërohet një ngarkesë positive dhe brenda kemi një ngarkesë negative. Kjo gjendje qetësie është quajtur gjendje e polarizuar, polarizim. Intensiteti relativ i ngarkesës negative i përbërjes brenda neuronit është rreth -70 mV dhe quhet potenciali elektrik i qetësisë. Kur një neuron është në aktin e transmetimit të një sinjali nervor, gjendja e qetësisë ndryshon. Jonet Na^+ kalojnë membranën e neuronit dhe hyjnë në hapsirën e brendshme të neuronit.

Ky fluks i natriumit (Na^+) shtyn me shpejtësi ndryshimin elektrik në rreth $+50 \text{ mV}$ (nga -70 mV në qetësi). Ky process i fluksit të joneve të natriumit është quajtur depolarizim dhe paraqet goditjen aktuale, ose shkarimin, e neuronit. Depolarizimi zgjat 1.5 ms . Depolarizimi leviz amplitudën përgjatë aksit si valë e fluksit jonik. Pas 1.5 ms neuroni fillon të ripolarizohet. Ripolarizim ndodh ndërsa Kaliumi (K^+) dhe Natriumi (Na^+) jashtë neuronit dhe ndonjë mbetje Na^+ asimilohet brenda neuronit. Rezultati i ripolarizimit është kthimi i $+50 \text{ mV}$ në qetësinë -70 mV , gati për shkarkimin e mëpasëm.



Neuroni tipik, nga Blausen.

Fig.2.1. Neuroanatomia bazë.

Pas transmetimit bazë nervor, duhet të dihet struktura bazë anatomike që përfshihet në përgjigje të stresit njerëzor.

Sistemi nervor, struktura funksionale mbi të cilat miliona e miliona neurone qëndrojnë ndahet sipas perspektivës funksionale dhe anatomike. Sipas perspektivës anatomike,

gjenden dy lloje të sistemit bazë nervor. Sistemi nervor qendror dhe sistemi nervor periferik.

Sistemi nërvor qendror përbëhet nga truri dhe palca kurrizore. Truri përbëhet nga tre pjesë kryesore. Neokorteksi paraqet nivelin më të lartë të trurit dhe është komponenti më i sofistikuar i tij. Midis funksioneve të tjera, të tillë si dekodimi dhe interpretimi i sinjaleve ndjesore, komunikimit dhe kontrollin bazë të sjelljeve motore, neokorteksi kryeson imagjinatën, logjikën, vendim marrjen, kujtesën, zgjedhjen e problemeve, planifikimin dhe frikën.

Sistemi limbik paraqet komponentin më të madh të nivelit të dytë të trurit. Truri limbic ka interes për studimin e stresit për shkak se rolin e tij si qendër e kontrollit emocional (afektiv) për trurin e njeriut. Sistemi limbic është një sistem i cili përbëhet nga një numër i madh strukturash nervore si për shembull hypothalamus, hippocampus, septum, cingulate gyrus, dhe amygdala. Gjëndra e hipofizës luan një rol të madh funksional në gjëndrat endocrine me ndikim të madh.

Formacioni retinor dhe rrënja e trurit paraqet nivelin më të ulët të trurit. Funksionet kryesore të këtij niveli janë mbajtja e funksioneve vegjetative (si rrahjet e zemrës, frymëmarrja, aktiviteti vasomotor), kryerja e impulseve nëpërmjet formacionit retinor, dhe qendrat e transmetimit të talamusit për në nivelet më të larta të trurit.

Palca kurrizore përfaqëson rrugën kryesore të neuroneve dhe dërgon sinjalet nga truri dhe tek truri. Ajo gjithashtu është e përfshirë edhe në disa reflekse të rregullta automatike.

Sistemi nervor periferik.

Sistemi nervor periferik mendohet si zgjatim i sistemit nervor qendror. Sistemi nervor periferik ndahet në dy rrjete pune. Sistemi nervor somatik dhe sistemi nervor autonom.

Dega somatike e sistemit nervor periferik mban sinjalet ndjesore dhe motore nga sistemi nervor qendror dhe për sistemin nervor qendror.

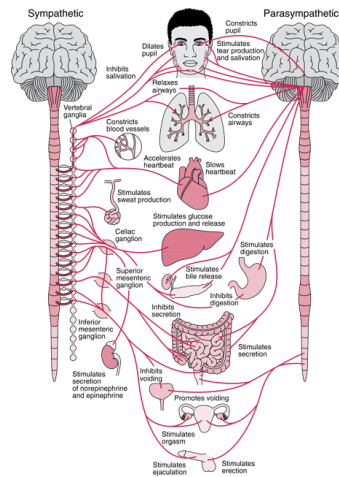


Fig.2.2 Burimi: <http://www.emedmd.com/content/diseases-autonomic-nervous-system>

Degët autonome bartin impulse që lidhen me mjedisin e brendëshëm të trupit dhe mbajtjen homostatike. Rrjeti autonom furnizon me nerva zemrën, muskujt e butë dhe gjëndrat. Sistemi nervor autonom ndahet gjithashtu në dy degë, simpatike dhe parasimpatike. Dega simpatike e sistemit nervor autonom lidhet me përgatitjen e trupit për veprim. Dega parasimpatike e sistemit nervor autonom lidhet me funksionet tonike dhe relaksimin e trupit. Efektet e përgjithshme të tij janë ato të ngadalësimit dhe të mbajtjes së kërkesave themelore të trupit.

Ky është një përshkrim i shkurtër i aspektit anatomic dhe funksional të sistemit nervor të njeriut. Nga kjo do të shohim se si këta elementë ndërlidhen si përbërje e procesit të përgjigjes së stresit njerëzor.

Një model sistemesh të përgjigjes së stresit njerëzor

Përgjigja ndaj stresit njerëzor qartësohet në procesin dinamik që ai paraqet. Kjo përkufizohet nga perspektiva e ‘sistemeve’ e cila është e ndërlidhur në mënyrë shumë dimensionale. Për këtë është paraqitur një model mbi fenologjinë e përgjigjes së stresit njerëzor i cili shërben si një temë unifikuese për të kuptuar më mirë jo vetëm fenomenologjinë e stresit njerëzor por edhe matjen dhe trajtimin e tij. Sipas studimit

(Everly dhe Lating, 2013) analiza epifenomenologjike e përgjigjes së stresit të njeriut është një process shumëdimensional, ndëraktiv që ka disa elementë kyç si:

1. Ngjarjet stresore (reale apo të imagjinuara).
2. Vlerësimi njohës dhe integrimi emocional.
3. Mekanizmat neurologjike shkaktuese (si bërthamat limbike, bërthamat hipertalamike).
4. Përgjigja ndaj stresit (mekanizmi fiziologjik i ndërmjetsimit).
5. Aktivizimi i organeve të përcaktuara.
6. Përballja.

2.10.3. Stresorët

Selye përdori termin stress për t'ju referuar “përgjigjes” pasi ishte e nevojshme të përdorej një fjalë për të përkufizuar stimuluesin e reagimit të stresit. Kjo fjalë është quajtur stressor. Ngjarjet stresuese, siç është parë edhe në parë ndahen në dy kategori: (1) stressorë psikosociale dhe (2) stresorë biogjenetikë, (Girdano, Dusek, dhe Everly, 2009).

Stresorët psikosociale janë si ngjarjet mjdisore reale apo imagjinare që vendosin stad për të nisur përgjigjen ndaj stresit. Ato nuk mundet direct të shkaktojnë përgjigje ndaj stresit por duhet të punojë nëpërmjet mekanizmave vlerësues njohës. Shumica e stresorëve janë psikosociale.

Stresorët biogjenetikë aktualisht shkaktojnë nisjen e përgjigjes, reagimit ndaj stresit. Stimuj të tillë anashkalojnë mekanizmat e vlerësimit të lartë njohës dhe punojnë direkt me bërthamat emocionale dhe bërthamat shkrehëse nervore. Ato direkt inicjojnë përgjigjet ngaj stresit pa përpunimet e zakonëshme dhe pa njohjen e duhur emocionale.

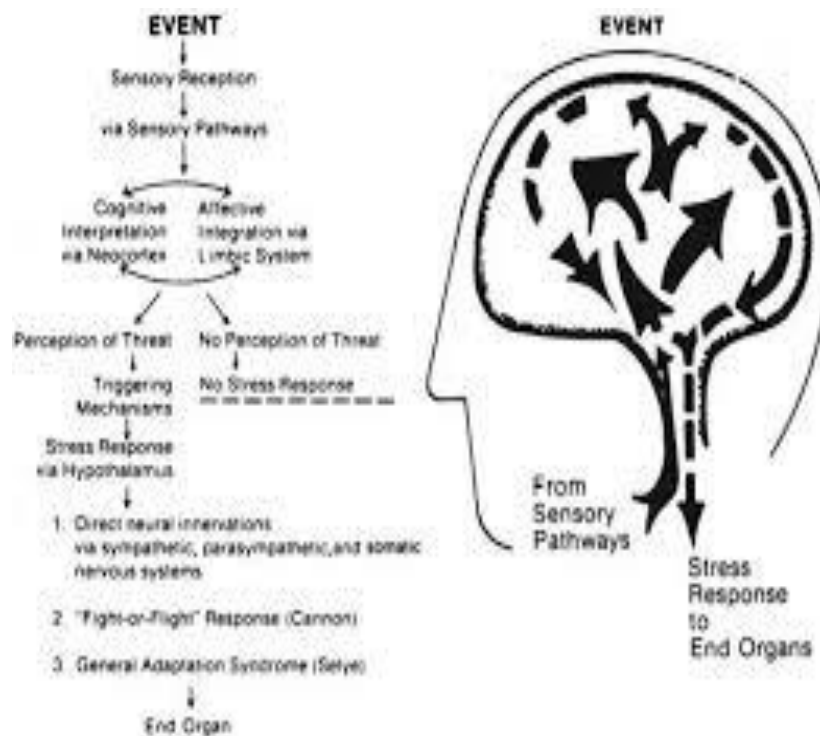


Fig. 2.3.

Sfera njohëse emocionale

Sfera njohëse emocionale e përkufizuar në këtë model kërkon të qartësojë atë nocion.

Vlerësimi njohës i referohet procesit të interpretimit të njohjes që është kuptimi që ne vendosim për botën ashtu siç shpaloset para nesh. Integrimi emocional i referohet përzierjes dhe ngjyrosjes së emocioneve të ndjera në interpretimin njohës. Kompleksi i rezultateve njohëse dhe emocionale paraqet sesi stressorët në fund të fundit janë perceptuar. Në fakt, ky perceptim i integruar kritik paraqet përcaktimin se nëse stimuli psikosocial bëhet apo jo stressor psikosocial. Një proces i tillë perceptimi është individualizim unik dhe i ndjeshëm për predispozitat biologjike (Millon & Everly, 1985), modelet e personalitetit (Millon, Grossman & Romnath, 2004), historinë e të nxënës (Lachman, 1972), dhe burimet e vlefshme e të përballjes (Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman 1984).

Ka një reciprocitet midis mekanizmave njohës dhe emocionalë. Ndoshta njohja më e herëshme se njohja është e varur nga emocioni ka qenë besuar nga Albert Ellis në shekullin e 5-të, filozog Greko-Romak Epictetus i cili thuhet se ka thënë: “Burrat janë të shqetësuar jo nga gjërat por nga pamja që ata marrin prej tyre”. Shkenca e fiziologjisë e ndjek në natyrë. Hans Selye, babai i endrikologjisë moderne ka përmbledhur në mbi 50 vjet kërkimesh mbi stresin njerëzor me konkluzionin: “ Nuk është çfatë ndodh tek ju ajo çështje, por sesi ju e merrni atë”. Në mënyrë të ngjashme vështroi neurofiziologu Ernest Gellhorn (Gellhorn & Loofbourrow, 1964) dhe njohu rolin e shquar të proceseve njohëse të lobit parabolloz në ndjenjat dhe emocionet e shprehura në kërkimet e tij përgjatë viteve 1950-1970. Autorë me influencë si Arnold (1970, 1984), Cassel (1974), Lazarus (1966, 1982, 1991), Meichenbaum (1985), Meichenbaum dhe Jaremko (1983) si dhe Selye (1976) mbështetën fuqimisht procesin primar të njohjes sikurëse ai lidhet me stresin njerëzor. Kohët e fundit, Everly, Davy, Smith, Lating dhe Nucifora (2011) vlerësuan rolin e proceseve njohëse në përcaktimin e sëmundjeve lidhur me stresin. “Stressor , si bukuria, qëndron në sytë e mbajtësit” është pohim. Smith, Everly dhe Johns (1993) studjuan dhe investiguan rolet relative të stresorëve mjedisorë dhe krahasuan proceset njohëse si parashikuesë të simptomave fiziologjike të sëmundjeve të lidhur me stresin dhe mosfunksionimin. Gjithashtu u investigua edhe roli i mekanizmave të përballimit. Rezultatet e këtij kërkimi treguan se në përputhje me spekulimet e Epictetus dhe madje edhe të Selye, stresorët mjedisorë ushtrojnë efektin e tyre patogjen vetëm në mënyrë indirekte (Everly dhe Lating, 2013). Për më tepër, stresorët mjedisorë veprojnë “nëpërmjet aftësive të tyre për të shkaktuar përçarje psikologjike. Në fakt përçarja psikologjike pati sipas studimit influencë më të fortë në sjelljet përballuses dhe sëmundjet lidhur me stresin (Smith 1993). Çrregullimi psikologjik, sipas vlerësimit të autorëve, reflekton interpretimet njohëse të ngjarjeve mjedisore.

Një perspektivë fiziologjike e zgjatur mund të jetë e vlefshme në këtë pikë. Nëse një stimul i dhënë, nonsympathomimetic, duhet të sjellë një përgjigje stresi që të jetë marrë së pari nga sistemi nervor periferik. Sapo stimulohen, këta receptorë dërgojnë impulse e tyre përgjatë sistemit nervor periferik në tru. Sipas Penfield (1975), menjëherë në sistemin nervor

qendror, neurone anësore ndryshojnë rrugët kryesore ngjitëse për te vendosja neokortikale dhe zgjon formacionin retikular. Këto degë ndryshojnë dhe kalojnë nëpërmjet përbërjes limbike, por rrallë janë të tilla ndarje që gjenerojnë reagime emocionale. Përkundrazi, ndarje të tilla mund të përbëjnë zgjime jospecifike (reflekse befasuese ose mbrojtëse) ose ngjarime emocionale delikate. Teoritë njohëse nuk lidhin këto veprime të momentit, të ngjarjeve gjenetike primitive si emocionet (Lazarus, 1982). Këto rrugë të shpërndara më në fund të fundit ribashkohen me rrugët kryesore ngjitëse dhe gjejnë ndjesorët primarë dhe loci-n e vlerësimit. Arnold (1984) shkruan që “përvoja absolute e gjërave rreth nesh nuk mund të çojë në veprime nëse ato nuk janë vlerësuar për efektin e tyre mbi ne”. Ajo vështroi që qelizat granulare të ndërfaqës limbike parafrontale përmbajnë qendra releje që lidhin të gjitha fushat ndijore, motore dhe të njohjes.

Vlerësimi është funksion i ndonjë predispozite ekzistuese biologjike, modeleve të personalitetit, historisë së të nxënit, dhe burimeve të vlefshme të përballjes. Pasi është bërë vlerësimi, impulse eferente të projektuara si potenciale stimulojnë të dy sistemet e medha ndikuese. 1. Impulset ndikojnë në anatominë me ndjeshmëri të lartë emocionale në sistemin limbic, (Arnold, 1984 ; Cullinan, Herman, Helmreich, & Watson, 1995 ; Gellhorn & Loufbourrow, 1963 ; Gevarter, 1978 ; Nauta, 1979) , veçanërisht te hipcampusi (Reiman, 1986), për eksperimente të stimulit të emocionit specifik të ndërë dhe potencialit për të nisur mekanizmin e organeve të brendëshme ndikues. 2. Impulse të ngjashme të projektuar për sferën e neokorteksit lidhur me sjelljen neuromuskulare ku nëpërmjet sistemit piramidial dhe extra piramidial, tensioni muskolor rritet, synimi për të vepruar mund të jetë potencialisht përkthyer në aktivitet motorik aktual (Gellhorn 1964).

Deri tani, kemi parë që stimuli psikosocial, pasi merret, nxit zgjimin jospecifik dhe mekanizmat njohës vlerësues. Nëse vlerësimi i stimulit është në fund të fundit një prej kërcënimeve, sfidave apo neveri, zgjimi emocional do të mund të ndodhë. Në shumicën e individëve, aktivizimi i qendrave limbike për zgjimin emocional udhëheq shprehjen e emocioneve të ndjera në formën e aktivizimit të organeve të brendëshme dhe aktivitet neuromuskulor. Aktivizim i tillë i organeve të brendëshme dhe neuromuskulor parqet mekanizmat e moderimit të shumëanshme psikologjike të Selye që i quante “përgjigje ndaj stresit”. Kështu në analizë të fundit, mund të jetë parë që reagimet psikologjike të stimulit psikosocial rezultojnë nga interpretimet njohëse dhe reagimet emocionale të

atyre stimujve, jo vetë stimujt. Stresorët janë në të vërtetë në sytë e mbajtësit. Përpara se të kthehemi diskutimit të natyrës së shumë anshme të përgjigjes së stresit duhet së pari të diskutojmë mekanizmin që aktivizon ndërlidhjen e akset përgjegjëse ndaj stresit. Kërkimi në vitet e fundit ka të nevojshme konsideratat specifike të mekanizmave që shërbejnë si shkaktarë të vendosjes së përgjigjeve të shumë anëshme ndaj stresit. Këto mekanizma referohen si mekanizma neorologjik shkaktues.

Mekanizmat neurologjikë shkaktues.

Mekanizmat neurologjike shkaktues konsiderohen të përbërë nga locus ceruleus (LC), sistemi limbik, dhe kompleksi hipotalamik shkaktar të jashtëm. Ky kompleks duket të përbëhet nga locus ceruleus, hipokampus, kompleksi septal-hippocampal- amygdaloid, dhe bërthama e përparme dhe e pasme hipotalamike (Natua & Domestick, 1982; Reiman 1986). Këto struktura duket të jenë epiqendra për organet e brendëshme dhe shkarkimet somatike nga jashtë në përgjigje të zgjimit emocinal (Aggleton, 1992), që është, këto struktura duket të japin rritjen në përgjigjet e shumë anëshme të stresit. Në të vërtetë, këto qendra duken të afta të vendosin tonet endogjene të përcaktuara neurologjike që vetë përjetësohen potencialisht (Weil, 1974). Nocioni i reflektimit pozitiv që shfaqin mekanizmat e tjerë reflektues që mbeten të cilën Gellhorn (1957) e ka quajtur gjendja e 'kthimit egotropike', të cilën Everly (1989) e quajti 'limbic hypersensitivity', dhe Weil (1974) e quajti 'sistemi i ngarkuar i zgjimit'. Secili prej këtyre termave tregon për predispozitën e zgjimit fiziologjik. Në mënyrë më specifike këta terma përshkruajnë një model preferencial të reagimit të sistemit nervor simpatik (dhe mekanizëm lidhur me zgjimin). I tillë status kronik tonik mund të shërbejë si bazë për mbajtjen e çrregullimeve psikiatrike dhe psikofiziologjike. Mekanizmat nga të cilët të tillë tone neurologjike mund të ushtrojnë efekt mbi një organ të dhënë të synuar është subjekt i fazës tjetër të modelit të sistemit: përgjigje e stresit- mekanizmi fiziologjik i ndërmjetsimit.

Përgjigja ndaj stresit

Kujtojmë pyetjen që ka mbërthyer kërkimet psikosomantike: nëpërmjet çfarë mekanizmash të ndërmjetsimit patogjen mundet stresorët dhe vlerësimi i tij i mëvonshëm në fund të

fundit ndikojnë në një organ të përcaktuar në shkallë të tillë sa të rezultojë në mosfunksionimin apo sëmundjen e organit? Ndonëse një përgjigje përfundimtare nuk është gjetur ende, kërkimet në fiziologjinë e aplikuar kanë dhënë të dhëna të konsiderueshme në mekanizmat e patogjenezës prej të cilëve stresorët shkaktojnë sëmundje. Këtu po japim detaje të tre rrugëve fiziologjike të njohura për të demonstruar përgjegjshmërinë e jashtëzakonshme për në lidhje me stimulën psikosociale:

1. Akset nervore.
2. Akset neuroendocrine.
3. Akset endocrine.

Akset nervore. Përgjigje ndaj stresit nëpërmjet irritimit nervor të organeve të synuara.

Tre akse nervore përbëjnë përgjigjen nervore ndaj stresit: (1) sistemi nervor simpatik, (2) sistemi nervor parasimpatik dhe (3) sistemi neuromuskulor nervor. Këto rrugë nervore janë të parat nga të gjitha akset e përgjigjeve ndaj stresit për të bërë aktivizimin gjatë zgjimit të stresit. Ky fenomen është bazuar mbi faktin që struktura e këtyre rrugëve, nga origjina tek irritimi i organeve të synuara, është komplet nervore dhe për rrjedhojë më e shpejta.

Është e qartë që aktivizimi i sistemit nervor autonom ndodh gjatë gjendjes së zgjimit emocional në qeniet njerëzore (Widmaier, Raff, Strang, 2004). Këta akse nervorë janë më direkt nga të gjitha rrugët e stresit. Duke ndjekur integrimin kompleks neokortikal dhe limbic që ndodh në interpretimet e stimulit si 'kërcënim', impulse nervore zbresin në hipotalamusin e pasëm (në rastin e një aktivizimi simpatetik) dhe hipotalamusin e përparshëm (në rastin e një aktivizimi parasimpatik). Prej këtu, rrugët nervore simpatetike zbresin nga hipotalamusi i përparëm nëpërmjet regjoneve kufitare dhe kordës kryqë spinore. Njëvat parasimpatik pastaj irritojnë organet fundorë.

Në përgjithësi, lëshimi i neurotransmiterit nga norepinephrine nga telodendria parasimpatike është përgjegjës për ndryshimet në mesë shumti aktivitetin në organin fundorë.

Acetylcholine është trasmetuesi nervor në rastet e tjera dhe në trasmetimin parasimpatik postganglionik po aq mirë (McCorry, 2007).

Efekti i aktivizimit nervor nëpërmjet sistemit simpatik janë ato të zgjimit të përgjithshur në organet fundore, të cilën Hess (1957) i referohet si një përgjigje “ergotropike”. Efektet e aktivizimit nëpërmjet sistemit parasimpatik janë frenimi, ngadalësimi dhe funksionet “restauruese”, të cilën Hess e quajti përgjigje “trophotropike”.

Ndonëse forma më e përbashkët e përgjigjshmërisë nervore automatike ndaj stresit në qeniet njerëzore është në formën e përgjigjes ergotropike (Jonhson & Spalding, 1974), përgjigjet stimuluese trophotropike kanë qenë vëzhguar në qeniet njerëzore po aq mirë (Gellhorn, 1969). Përgjigja trophotropike ndaj stresit mund të jetë marrë nga disa klinikistë si paradox, për shkak të pritjeve të manivestimeve të “zgjimit” somation. Sidoqoftë puna e rëndësishme e Gelhorn (1969) dhe Williams (1986), në veçanti për vëzhgimet klinike ka demonstruar që zgjimi i stresit simpatik mund të jetë shoqëruar nga aktivizimi parasimpatik trophotropik. Përfundimisht është evidente që muskulatura skeletike është gjithashtu synimi i parë për aktivizim të mjenjëhershëm gjatë stresit dhe zgjimit emocional. I tillë aktivizim, nëse teprohet, mund të çojë në një mori të mosfunksionimeve neuromuskulare po aq mirë sa ngacmimi i rritur limbic (Gelhorn, 1958; Malmö, 1975; weil, 1974) dhe prandaj rritet zgjimi emocional.

Ndonëse aktivizimi neuromuskulor mund të zgjasë praktikisht për një kohë të papërcaktuar, pra, përhapja e sindromave të ndryshme nervorë të mosfunksionimit, efektet madhore të aktivizimit nervor autonom në organet e synuara janë të menjëhershme por jo potencialisht kronike. Kjo për shkak të aftësisë së kufizuar të telodendrias simpatike për të vazhduar të lëshojë vazhdimisht substancat e neurotransmetimit nën stimulus të lartë kronikë (LeBlanc, 1976). Prandaj, me qëllim që të mbahen nivele të larta të zgjimit të stresit për periudha të gjata, në veçanti akset e stresit fiziologjik duhet të jenë aktivizuar. Ky aks është aksi neuroendocrine i përgjigjes “lufta ose fluturimi” .

Përgjigja “Lufta apo Fluturimi”. Aksi neuroendokrin.

Në vitin 1926, në të njëjtin vit kur Selye përshkroi i pari “sindromën e të qenit pikërisht i sëmurë, fiziologu Walter Cannon i pari shkroi rreth fenomenit të quajtur homeostasis, e përshkroi si përpjekje të sistemeve fiziologjike brenda trupit që në mënyrë aktive mbajnë nivelin e funksionimit në limitet e tolerancës së sistemeve, në shfaqen e kushteve në ndryshim. Homeostaza është përpjekje e përshtatur e trupit për të qëndruar në balancë. Nga përpjekjet e tij të hershme, është e qartë që puna e Cannon ishte të vendoste paralele dhe të argumentonte termat e Selye për të kuptuarin e përgjigjes psikofiziologjike ndaj stresit. Cannon shkroi gjërësisht në një aspekt të veçantë të rolit të sistemit nervor autonom si process neuroendokrin. Ai hulumtoi dhe ai e quajti përgjigja “lufta ose fluturimi”. Organi kryesor në këtë përgjigje është palca veshkore, kështu duke dhënë këtë përgjigje si sistemi nervor autonom nervor dhe karakteristikat endocrine (Cannon 1953). Përgjigja “luta ose fluturimi” mendohet të jetë mobilizim i trupit për të përgatitur aktivitetin muskular në përgjigje të kërcënimit të marrë. Ky mekanizëm lejon organizmin ose të luftojë ose të largohet nga kërcënimi i perceptuar. Studimet kanë treguar që përgjigja homeostatike, neuroendocrine e “lufta ose largohu” mund të jetë aktivizuar në qeniet njerëzore nga influencat e shumta dhe të ndryshme fiziologjike, duke përfshirë stimul të ndryshëm psikosocialë (Levi, 1972, Mason, 1972). Kompleksi dorsomedial amygdalar duket të prezantojë pikën më të lartë të origjinës për përgjigjen “lufta ose largohu” si një aks funksional diskret psikofiziologjik (Lang, 1975). Nga kjo pikë fluksi në rënie i impulsive nervore kalojnë tek regjonet antero dhe posteriore hipotalamike. Nga këtu, impulse nervore vazhdojnë të zbresin nëpërmjet palcës kurrizore, konvergojnë ganglion celiac, pastaj iritojnë gjendrën veshkore dhe më specifikisht palcën veshkore.

Gjendra veshkore tek gjitarët përbëhet nga përbërja funksionale dhe histologjike diskrete: palca veshkore dhe korteksi veshkor. Palca veshkore përbëhet nga qeliza chromaffin që vendosen në bërthamë, qendër, të gjendrës veshkore. Qelizat chromaffin janë përgjegjëse për krijimin dhe sekretimin e catecholamines adrenale palcore, ky process konsiderohet si catecholaminogenesis.

Prodhimi hormonal i aksit të përgjigjes neuroendocrine ndaj stresit është sekrecioni i catecholamines të palcës veshkore. Janë dy catecholamine palcore veshkore: norepinephrine (noradrenaline) dhe epinephrine (adrenaline). Këto dy hormone bashkërisht konsiderohen si catecholamine të palcës veshkore për shkak të origjinës së tyre dhe natyrës kimike, që është, se këto hormone janë krijuar nga dy medulla veshkore që vendosen në polet e sipërme të veshkave. Për më tepër, struktura biokimike e këtyre hormoneve është e lidhur me grupin e përbërsve organik të konsideruar si catechols (ose pyrocatechols). Qelizat e palcës veshkore ndahen në dy tipesh. Qeliza të cilat sekretojnë epinephrine, dhe qeliza N të cilat sekretojnë norepinephrine. Është e rëndësishme të theksohet që norepinephrine sekretohet jo vetëm nga palca veshkore por edhe nga neuronet andrenogjene të sistemit nervor qendror dhe sistemit nervor simpatik. Biosinteza dhe veprimet janë të njëjta panvarsisht nëse norepinephrine ka origjinë në palcë apo në neuronet adrenergike të CNS apo SNS.

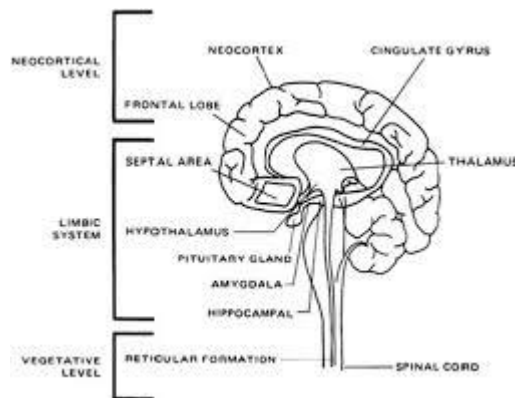


Fig. 2.4.

Pas stimulimit nervor, palca adenale lëshon catecholamine palcore sikurse përshkruhet. Efekti i këtyre catecholaminave palcore është një rritje në aktivitetin përgjithsues adrenergic somantik në qeniet njerëzore. Efekti, pra, është identic funksional në atë të irritimit direkt simpatik, përveç që catecholamine palcore kërkojnë 20-30 sekonda vonesë të vendosjes për efektet e matjes dhe shfaq një rritje 10 herë në zgjatjen e efektit. Gjithashtu, catecholaminat vetëm zgjasin përgjigjen adrenergike simpatike. Përgjigjet cholinergike, të tilla si aktiviteti i rritur elektrodermal dhe efektet bronchiole janë të paprekur nga lëshimi i

catecholamine (Usdin, 1976). Përgjigja “lufta ose largohu” ka qenë diçka e riformuluar që e shfaqin këtë system si një system i “përballjes aktive”. Ky system i përballjes aktive ka qenë konsideruar si system ‘sympathoadrenomedullar’, (SAM). Efekti specific somantik ka qenë sugjeruar apo vëshguar në njerëzit si rezultat i aktivizimit të këtij aksi në përgjigje të stresorëve psikosocialë janë ekspozuar në figurën e mësipërme. Fig.2.4. Kjo na sjell një diskutim të mekanizmit të tretë dhe final të përgjigjes ndaj stresit, akset endocrine.

Akset endocrine

Përgjigjet e shumta kronike dhe të zgjatura somatike ndaj stresit janë rezultat i akseve endocrine (Mason, 1968). Katër akset e mirë vendosura kanë qenë shoqëruar me përgjigje ndaj stresit. 1. Aksi kortikal veshkor; 2. Aksi somatotropik; 3. Aksi tiroid 4; Aksi i hipofizës së pasme.

Këto akse jo vetëm që paraqesin aspekte të shumta kronike të përgjigjes ndaj stresit por gjithashtu kërkon stimulim intensiti më të lartë për të aktivizuar (Levi, 1972). Rishikimet e studjuesve demostrojnë që këta akse mund të aktivizohen tek njerëzit nga stimulime të mëdha dhe të ndryshme psikologjike, duke përfshirë stimulime të ndryshme psikosociale.

Aksi kortikal veshkor

Kompleksi septal- hippocampal duket të paraqesë pikën më të lartë të origjinës së për aksin veshkor kortikal si mekanizëm diskret fiziologjik. Nga këto pika, impulse nervore zbresin për të rritur mesataren e hipotalamusit. Qelizat nervore sekretuese lëshojnë faktorin kortikotropin (CRF) në sistemin portal hipotalamik- hipofizal. CRF zbret poshtë në qelizat e hipofizës së përparme. Chemophobes e hipofizës së përparme janë të ndjeshme nga prania e CRF dhe përgjigjet ndaj lëshimit të hormoneve adrenocorticotropic (ACTH) në qarkullimin sistematik. Në të njëjtën kohë, shënjë paralajmëruese të opioids të ndryshëm endogjenus analgjezik (endorphins) lëshohet. Kjo substancë paralajmëruese, beta

lipotropin, jep përhapjen e opioids enndogjen gjatë stresit njerëzor (Rossier, Bloom & Guillemin, 1980). ACHT mbartet nëpërmjet qarkullimit sistemik derisa ajo arrin organin primar të synuar të tij, gjëndrën endocrine, korteksin veshkor. Të dy kortikat veshkore janë mbështjell rreth dy palcave veshkore (aksit neuroendocrine) dhe vendosen në polet sipërore të veshkave.

ACTH duket që vendos mbi tre shtresat diskrete, apo zona, të korteksit veshkor. Ajo stimulon qelizat e zonës retikulare dhe zonës fasciculate që të lëshojë glucocorticoids cortisol dhe corticosterone në qarkullimin sistemik.

Në mënyrë të ngjashme, ACHT lejon zonën glomerulosa të sekretojë mineralocorticoids aldosterone dhe deoxycorticosterone në qarkullimin sistemik. Efektet primare të lëshimit të aldosteronit janë në rritjen e absorbimit të natriumit dhe klorit nga tubat renale dhe një rënie në sekretim e tyre nga gjendra e pështymës, gjendrat e djersës dhe trakti gastro intestinal. Mbetja e mëvonshme fluide shihet si konkluzion i këtij procesi. Ndonëse cortisol nuk shfaq disa nga këto cilësi, aldosterone është rreth 1000 herë më shumë potencial si një efekt elektroliti. Si mineralocorticoid, aldosterone mund të ndikojë në rezultate fiziologjike të tjerë, midis të cilave duke rritur depozitat glycogen në mëlçi dhe uljen e eosinophils-it në qarkullim. Aktivizimi i tepruar i sekretimit mineralocorticoid në qeniet njerëzore ka qenë implikuar në zhvillimin e sindromës Cushing (hyperadrenocorticism), në presionin e lartë të gjakut dhe nekrozë miokardiake (Selye, 1976).

Si një hormone tropic, funksioni kryesor i ACTH është të stimulojë sintezën dhe sekrecionin e hormoneve glucocorticoid nga korteksi veshkor, ende ACTH njihet si shkaktare që lëshon hormonion kortikal veshkor adrogjenik të tillë si testosteronet gjithashtu. Përfundimisht, është vërtetuar që ACTH ndikon lëshimin e catecholamines. Efekti i tij në catecholamines epinephrine dhe norepinephrine duket të jetë nëpërmjet një modulimi të tyrosine hydroxylase, e cila është hap në 'shkallë të kufizuar' në sintezën e catecholamines.

Aksi i përgjigjes adrenale kortikale ka qenë marrë në konsideratë nga autorë të ndryshëm si sistemi (HPAC) hipotalamik-hipofizë-korteks adrenal. Aktivizimi i këtij sistemi në total

ka qenë lidhur me sindromën e pafuqisë/ shpresës, së depresionit, pasivitetit, perceptimi i mos kontrollit, ulje imunitetit, dhe simptomatologjia gastrointestinale. Sistemi HPAC duket të jetë aktivizuar kur përballja aktive nuk është e mundur, prandaj ajo quhet sistemi i ‘përballjes pasive’.

Duke marrë në konsideratë sistemin HPAC me respekt për SAM, Frankenhauser (1980) ka konkluduar në:

1. Përpjekje pa ankth- aktivizim i sistemit të përgjigjes SAM.
2. Ankth pa përpjekje – aktivizim i sistemit të përgjigjes HPAC.
3. Përpjekje me ankth- aktivizim i të dy sistemeve si SAM dhe HPAC.

Variant më ekstrem i përgjigjes ndaj stresit njerëzor është argumentuar stresi post traumatic (posttraumatic stress) . Varianti i koduar i kësaj përgjigje është : çrregullimet post traumatike të stresit, PTSD (posttraumatic stress disorder).

Po përmendim disa nga mekanizmat fiziologjikë për shkak të gjetjeve komplekse dhe shpesh kontradiktore. Në PTSD si akset veshkore catecholamine dhe rrugët e HPAC kanë implikime në PTSD. Sipas diskutimit të mësipërm, do të presim rritjen e sekretimit të glucocorticoid në intensitetin e dhënë të PTSD, kronikisht dhe mbi të gjitha peshën e përgjithshme të PTSD si sindromë klinike.

Ndërsa sekretimi zgjeruar i kortisolit është evidentuar në pacientët e PTSD, gjendet gjithashtu evidentim i sekrecionit të zvogëluar të kortisolit. Autorët kanë përmbledhur si mundësi të shprehë efektet e stresit ekstrem...nga një perspektivë unike. Gjetjet sugjerojnë që individët që vuajnë nga PTSD shfaqin evidentimin e një aksi HPA shumë të sensibilizuar karakterizuar nga nivele të ulta të kortisolit bazal, numur të rritur të receptorëve limfocyte glucocorticoid, një presion të madh të cortisolit në dexamethasone, dhe gjëndra e hipofizës më e sensibilizuar.

Kështu, në shtesë të vëzhgimit klasik të Selye për kortisolin e rritur si përbërës i stresit ekstrem, PTSD mund të paraqesë një zgjerim të formulimit të Selye të karakterizuar nga një

rritje në CRF, një hipofizë e shumë sensibilizuar dhe një rezultante e rregulluar poshtë e sistemit HPAC nëpërmjet fuqizimit të sistemit reagues negative. Ndërsa Yehuda (1995) shënoi që “gjetjet na sfidojnë ta konsiderojmë përgjigjen ndaj stresit si të larmishme dhe të ndryshme më tepër sesa një model të thjeshtë, me drejtim të unifikuar.

Aksi somatotropik

Aksi somatotropik duket të ndajë të njëjtat mekanizma bazik fiziologjik nga kompleksi septal hippocampal nëpërmjet sistemitportal hipotalamik- hipofizal si aksin e mëparshëm, me pritjen që faktori lëshues somatotropin (SRF) stimulon hipofizën e përparme në këtë aks. Hipofiza e përparme përgjigjet tek SRF nga lëshimi i hormonit të rritjes (somatotropic hormone) në qarkullimin sistematik. Roli i hormonit të rritjes në stresin, është disi më pak i kuptuar qartë sesa aksi veshkor kortikal. Sidoqoftë, studimet kanë dokumentuar lëshimin e tij në përgjigje të stimulit psikologjik në qeniet njerëzore dhe efektet e caktuara janë të dyshuara. Selye (1976) ka cituar që hormone i rritjes stimulon lëshimin e mineralocorticoids. Yuwiler (1976), në pikëpamjet e tij për stresin dhe funksionin endokrin, sugjeron që hormone e rritjes prodhojnë një efekt diabetic si insulin- rezistente po aq mirë sa mobilizimi i yndyrave të rezervuara në trup. Efekti është një rritje e koncentrimin të acideve yndyrore të lira dhe glukozës në gjak.

Aksi tiroid

Aksi tiroidoid tani është një mekanizëm i mirëvendosur i përgjigjes ndaj stresit. Nga lartësia mesatare e hipotalamusit është lëshuar faktori lëshues thyrotropin (TRF). Kërçelli në formë hinke mbart TRF për tek organi i tij, hipofiza e përparme. Nga këtu, hormoni tiroido-stimulues tropin (TSH) lëshohet në qarkullimin sistematik. TSH në fund të fundit stimulon gjëndrën tiroide të lëshojë dy hormone tiroide: triiodothyronine (T3) dhe thyroxine (T4). Pas sekretimit në sistemin qarkullues sistematik, këto hormone janë të lidhur tek transportuesit proteinikë të plazmës specifike, kryesisht thyroxin-binding globulin

(TBG). Një sasi e vogël e hormonit tiroid mbetet si hormone i lirë i 'palidhur'. Rreth 0.4% e T4 dhe rreth 0.4% e T3 mbeten hormone tiroide të lira. Vlerësimi i duhur i funksionit tiroid është bazuar mësëmiri në vlerësimin e hormoneve të lira tiroide. Në nivelin e indve qelizore të synuara, vetëm hormoni i lirë është metabolikisht aktiv. Hormonet T3 e T4 shërbejnë për të marrë pjesë në një lak reagimesh negative, kështu duke goditur sekrecionet e tij të mëpasme. Tek njerëzit, stimulimet psikosociale kanë përgjithsisht çuar në rritjen e aktivitetit tiroid (Levi, 1972, Makara, 1980). Levi ka cituar që hormone tiroide kanë qenë shfaqur në rritjen e metabolizmit në përgjithësi, ritmin e zemrës, tkurrjen e zemrës, rezistencën periferike vaskulare (rritjen e presionit të gjakut) dhe ndjeshmëria e disa indeve të catecholamines. Hypotiroidismi ka qenë lidhur me episodet depressive. Prandaj Levi konkludoi që aksi tiroid mund të luajë rol domethënës si aks përgjegjës në stresin njerëzor.

Aksi i Hipofizës pasteriore dhe fenomene të tjera

Që nga 1930 ka qenë spekuluar me rolin e hipofizës pasteriore në përgjigjen ndaj stresit. Hipofiza pasteriore (neurohypophysis) merr impulse nervore nga bërthama hipotalamusit. Stimulimi nga këto bërthama rezultojnë në lëshimin e hormoneve vasopressin (antidiuteric hormone, ose ADH) dhe oxytocin në qarkullimin sistematik. ADH ndikon në organizmin e njeriut duke rritur përshkrueshmërinë e kanalit mbledhës që vendosen pas tubave skajore ngjitëse në strukturat glomerulare të veshkave. Resultati përfundimtar është ruajtja e ujit. Sipas Corson për influencën psikosociale të funksionit renal vuri re që shuma të rëndësishme të mbajtjes së ujit në përgjigje të dukshme ndaj ndikimeve psikologjike në qeniet njerëzore. Caron raporton studimet që tregojnë për lëshimin e shumëve të larta të ADH në përgjigje të episodeve stresuese. Nga ana tjetër disa studime konkludojnë që efekti antidiutetic është për shkak të zvogëlimit të gjakut në veshka. Megjithatë, Makara (1980), në kërkimet e tij prej 25 vjetësh, ka gjetur prova të mjaftueshme për të rritur përgjegjshmërinë e ADH gjatë përgjigjes ndaj stresit. ADH shihet tani si një gamë e gjërë e ndryshme, hormonesh përgjegjse ndaj stresit. Oxytocin, hormone tjetër i madh i gjetur në aksin hipofizar posterior, është sintetizuar në të njëjtën bërhtamë si ADH, por në qeliza të ndryshme. Roli i tij në përgjigje të stresit njerëzor është aktualisht jo i qartë por mund të përfshihet në kontraktimet e punës psikogjenetike (Omer& Everly, 1988) dhe lindjet e

parakohshme po aq mirë sa edhe përgjigja ndaj stresit, veçanërisht për gratë (Taylor, 2006). Investigime të ndryshme kanë treguar që hormonet interstitiale të qelizave stimuluese e njohur si hormone leuteinizng dhe hormone testosterone janë treguar të jenë përgjegjës për paraqitjen e stresorëve të ndryshëm (Zimmermann, 2009). Më në fund, hormone prolactin ka shfaqur qartësisht përgjegjsinë për stimulimin psikosocial. Roli i prolactin-nës në sëmundjet dhe fenomenin e mosfunksionimit, sidoqoftë, nuk ka qenë mirë vendosur. Përpjekjet për të lidhur hormonin prolactin me mosfunksionimin premenstrual duhet të japin një linjë të qartë të provave. Roli specifik i prolactin në sëmundjet lidhur me stresin ka nevojë për sqarim të mëtejshëm.

2.10.4. Sindroma e përgjithshme e përshtatjes

Për konceptin e sindromës së përgjithshme të përshtatjes (SPP) u bënë përpjekje për të konkluduar në një sistem të thjeshtë të unifikuar biologjik. Pas vëzhgimeve të shumta (Selye, 1956) shënimi kryesor ishte që ky unifikim ishte parimi që organizmat e gjalla mund të reagojnë ndaj stresit në mënyrë të tillë që modeli i reagimit bazë është gjithmonë i njëjtë, panvarësisht nga agjenti i përdorur për të prodhuar stress. Selye e quajti reagimin sindromë të përgjithshme të përshtatjes dhe katastrofat e tij sëmundjet e përshtatjes. Çdo gjë që shkaton stress rrezikon jetën nëse nuk është plotësuar nga reagimi i përshtatshëm adekuat; anasjelltas, çdo gjë që rrezikon jetën shkakton stress dhe reagime (përgjigje) përshtatëse. Përshtatshmëria dhe rezistenca ndaj stresit janë parakushte themelore për jetën, dhe çdo organ jetik dhe funksion merr pjesë në ato. Me qëllim që të paraqitet një pamje e plotë e sindromës së përgjithshme të përshtatjes është e nevojshme që të shqyrtoj çdo degë të psikologjisë, biokimisë, anatomisë patalogjike, dhe mjeksisë klinike në kërkim të “faktorit stresues” në të gjitha aspektet e jetës normale dhe jonormale.

Sindroma e përgjithshme e përshtatjes zhvillohet nëpër tre faza: 1. Faza e alarmit. 2. Faza e rezistencës dhe 3. Faza e rraskapitjes.

Faza e Alarmit

Në këtë fazë pas kërkesës janë duke u vlerësuar dhe po testohen përgjigjet e mundëshme specifike dhe qeliza të caktuara në hipotalamus po alarmohen për gjendje të emergjencës. Ndodhet një stimul i përgjithshur i sistemit nervor autonom gjatë kësaj faze të inicjimit të përgjigjes alarm. Një ndërprerje e rezistencës ndodh, aktiviteti i sistemit nervor simpatik është presuar shoqëruar me një ulje të tendosjes muskulore, hipertensionit dhe hipertermi. Manifestime të tjera përfshijnë koncentrimin hormonal si hipokolemia, hipoglicemia dhe academia. Katabolizmi i përgjithshur proteinik ndodh në kapilar të ndryshuar dhe membrane qelizore përshkruese. Kjo fazë e goditjes fillestare mund të zgjasë nga pak sekonda në 24 orë në varësi të intensitetit të stresorit dhe dobësisë së individit. Një fazë kundër goditje fillon nëse stresori vazhdon dhe individ është i dobët. Kjo fazë është karakteristike e përgjigjes lufto ose largohu (Cannon, 1932). Ajo përfshin stimulimin e sistemit simpatoadrenale palcere me lëshimin e catecholamines (epinephrine dhe norepinephrine). Epinephrine shkakton zgjerim në bronkiet dhe beben e syrit, rritje në frymëmarrje, presionin e gjakut, ritmin e zemrës, vëllumin e gjakut, koagulimin e gjakut, djersë, gjallëri, furnizim me gjak i organeve jetike dhe të energjisë si dhe shkakton rënje në peristalsis. Norepinephrine çon në ngushtimin e enëve periferike të gjakut, sekrecionin renin, dhe stimulimi i aldosterone i cili shkakton mbajtjen e natriumit dhe sekretimin e kalciumit. Njëkohësisht sinjali nxit sekretimin e faktorin lëshues corticotrophin (CRF) nga qelizat emente të mesme në hipotalamus. CRF dërgohet poshtë në sistemin portal venos në adrenohipofizë në të cilën shkrihet lëshimi i hormonit adrenocorticotropic (ACTH), që është kryer plotësisht në të gjitha enët e gjakut, duke vepruar direkt në korteksin adrenal dhe duke rregulluar sekrecionet e ndryshme të hormoneve të njhura si corticoids. Corticoids mbarten në të gjitha pjesët e trupit, duke nisur efekte të shumata duke përfshirë gluconeogjenet, shtimi i thymicolymphatic, eosinopenia, ulçera peptike, si dhe ulje të reagimit imuno-famator.

Hormonet proinflammatory cotocids sekretohen në sasi të vogla. Ata stimulojnë aftësinë rritëse dhe reaktivitetin e indeve lidhëse për të ndërtuar barriera të forta për resistencë dhe të rrisë numrin e trombocideve dhe të shkaktojë catabolizmin proteinik. Hormonet corticoid

janë të njohura si syntoxic sepse ato lehtësojnë bashkëjetesën me stresorët patogjen si dhe reduktojnë ndjeshmërinë ndaj saj. Këto janë të dallueshme nga hormone catatoxic që rrisin shkatërrimin e patogjenëve potencialë, kryesisht nëpërmjet induktimit të enzimave të helmëta metabolike në mëlçi. Efektet e të gjitha këtyre hormoneve mund të formulohen ose të condicionohen nga hormone të tjera (p.sh. thyroxin), reagimet nervore, dieta, trashëgimia, gjëndja shëndetësore, dhe memorja e indeve dhe ekperiencat e mëparshme me stresin. Ndërkohë, individ mund të ankohet për dhimbje gjoksi, rrahjet e zemrës, dhimbje koke, etj. Manifestime të tjera kemi duke përfshirë dhimbje të zorrëve, tendosja e muskujve, etj. Nëse mbijetesa e organizmit është plotësisht e mundëshme, faza e rezistencës ndjek fazën e alarmit. Ajo është quajtur faza e rezistencës për shkak të kundërshtimit të një stresori të veçantë të vendosur, por rezistenca për shumicën e stresorëve të tjerë ka tendencë të jetë më pak se normale. Manifestimet e fazës së dytë janë antiteza të fazës së reagimit të alarmit. Në të parën, për shembull, korteksi adrenal shkarkon sekrecionet e tij me përmbajtje hormonesh në gjak. Si pasojë, rezervat e gjëndrave janë varfëruar. Në fazën e rezistencës, korteksi akumulon një rezervë të bollshme të gjëndrave sekretuese.

Faza e rezistencës

Faza e rezistencës evidentohet nga një reduktim dramatic i reagimit të alarmit si rezistencë të plotë të stresorëve të vendosur. Përshtatja zhvilluese (homotrophic) ndodh në indet që duhet të intensifikojnë aktivitetin e tyre funksional karakteristik për trupin për të kapërcyer stresorin. Ka një përpjekje për të mbajtur një nivel të lartë të funksionimit në prani të stresorit si dhe zmadhimin dhe shumëfishimin e elementëve qelizor paraekzistues të ndodhur pa ndryshime cilësore. Përshtatja hetertropike, duke përfshirë përshtatje të indeve dhe transformim për të kryer funksione të ndryshme, gjithashtu ndodh në këtë kohë. Faza e rezistencës mund të jetë parë si një përpjekje për mbijetesë nëpërmjet përdorimit të balancuar me kujdes të mekanizmave mbrojtës syntoxic dhe catatoxic për të lehtësuar bashkë-ekzistencën e organizmit me stresorin (Selye, 1976).

Faza e rraskapitjes.

Nëse organizmi nuk është i aftë të kthehet në nivel normal të rezistencës (p.sh reagimi i homeostasëz para alarimit) ose goditja inicijuese është shumë e madhe, faza e tretë, faza e rraskapitjes vjen. Në këtë kohë, aktiviteti endokrin është rritur. Nivele të larta në qarkullim të kortisolit fillojnë të kenë efektet paralajmëruese negative në qarkullimin e gjakut, tretjen, imunitetin, dhe sistemet e tjera. Simptomat janë në mënyrë të hapitëshme të ngjashme me ato të reagimit të alarmit, por niveli i lartë i rezistencës nuk mund të mbahet pafundësisht. Burimet njerëzore bëhen të varfëra dhe dëmtim të përhershëm të sistemit nëpërmjet konsumit dhe vdekjes ka gjasa të ndodhë. Në ecurinë e sakonëshme të ngjarjeve, organizmi do t'i përjetojë të gjitha fazat e sindromës së përgjithshme të përshtatjes.

2.10.5. Burimet e stresit

Situatat, rrethanat apo ndonjë stimul që është përceptuar si një kërcënim konsiderohet të jetë stressor ose ai i cili shkakton ose nxit stresin” (Brian Luke Seaward).

Shkaktarët e stresit njihen si stressor dhe gjenden qindra tipe të ndryshme stresorësh. Çdo ngjarje në jetë që njeriu gjen kërcënim, vështirësi të përballet me të apo shkakton presion të tepërt mund të jetë shkak potencial për stress. Është e rëndësishme të mbajmë në mendje që stresi është një eksperiencë individuale, subjektive dhe prandaj ajo që është stresuese për një person nuk është stresuese për tjetrin. Stresorët mund të ndahen në të jashtëm dhe të brendëshëm ose përzjeraja e të dyve.

Situata të jashtme që çojnë në stress.

Ndryshimet shkaktojnë stress

Pothuajse çdo ndryshim në jetën tonë është një stressor sepse ka një kërkese për tu marrë me një situatë të re. Gjenden mijra shkaktarë të jashtëm që shkaktojnë stress (Selye, 1982). Për më tepër mund të ketë shumë stress në kërkesat e shumta në shkollë, punë apo

ndërpersonale dhe pak stress kur nuk ka asgjë për të bërë. Par kemi stress të mirë dhe stress të keq. Stress të keq kemi në raste si vdekja e bashkëshortit, divorcet, sëmundje serioze, humbja e punës, ndryshimi i punësimit, etj. Stress të mirë kemi në raste e rënies në dashuri dhe martesë, ribashkimi pas një ndarje, dalja në pension, kanë një fëmijë, blen një shtëpi, merr premtime, ka sukses të pazakontë, diplomohet, miq të rinj, pushime. Sa më shumë nga këto ndryshimeve madhore të jetës, të mira apo të këqija, që kanë ndodhur në një ose dy vitet e kaluara, aq më të mëdha janë shanset për tu bërë sëmundjet tuaja fizike apo emocionale (Holmes & Rahe, 1967). Studjues të tjerë kanë gjetur që një lidhje e ngushtë dhe e besueshme mbron njeriun nga shumë këta strese.

Shqetësimet e përditëshme shkaktojnë stress.

Shqetësimet e vogla të përditëshme më tepër sesa ngjarjet madhore të jetës na shqetësojnë ne më shumë, duke na shkaktuar problem mendore dhe fizike (Lazarus & Folkman, 1984). Studjuesit vëshgjuan që këtë nuk janë ndryshime madhore të jetës por janë kushte kronike. Stresi mund të vijë nga tensioni i vazhdueshëm dhe i qëndryeshëm në një marrëdhënie, vazhdimi i humbjes së miqëve, mungesa e interesit dhe emocioneve ditë pas dite, paaftësia për të gjetur kuptimin e jetës, si dhe nga shpërthimet e mëdha dhe të tmerrshme në jetë. Gjithashtu, ndodhitë e vogla dhe të papritura dhe ndërprerjet si një gomë e cfryrë, një visitor i paftuar, një dhimbje koke etj, shkaktojnë stress. U gjet që shqetësimet e vogla të Lazarus të jenë më të lidhura me shëndetin fizik sesa ngjarjet madhore të jetës së Holmes dhe Rahe. Kështu, të dyja, si ngjarjet e mëdha dhe të vogla shkaktojnë stress. Lazarus tregon që shëndeti mund të jetë parë si rezultat i përballjes efektive apo jo efektive më tepër sesa thjesht rezultati i stresit në mjedis.

Disa shembuj të shqetësimeve të përditëshme:

Humbja e vendit të çelsave; argumentimet; bllokimi i trafikut; presioni i kohës; mungesa e gjumit; frika e krimit; pazaret; burrokracitë; të priturit; vetmia; gjunjëzimi; ndotja; thasheshemet; të afërmit; të afërtët; zhurma të tepërta; njerëz të pakujdesur; fqinj të

vështirë; prishja e makinës; pregatitja e vakteve; pakënaqësia në punë; politikat zyrtare; problemet me fëmijët.

Frustacionet, kërcënimet dhe konfliktet shkatojnë stress.

Stresorët mund të jenë pengesa reale ose imagjinare, të të shkuarës apo të të ardhmes ose shkaqe mëkati, si psh. frustacionet. Nëse diçka apo dikush ka ndërhyrë në udhëtimin tonë të qetë të të kaluarës, ajo quhet një frustum ose keqardhje. Ajo mund të na mërzisë dhe të na mposhtë. Nëse kjo pengesë pritet në të atdhëmen ajo quhet kërcënim. Kjo mund të jetë një pritje e vërtetë ose jorealiste. Në të dy rastet ajo shkakton ankth dhe merak. Një dilemë e zakonshme e njeriut është se kur dëshirat tona të brendëshme, nevojat dhe këkresat na shtojnë në drejtime të ndryshme. Ky është konflikt.

Burime të tjera të brendëshme dhe të jashtëme të stresit

Shaffer (1982) listoi 9 burime të jashtme dhe 10 burime të brendëshme të stresit. Burimet e jashtme janë: zhurma, ndotja e ajrit, ndriçimi i dobët, mbipopullimi, mardhëniet e pakëndëshme, puna jo interesante apo kushtet e këqija, ndryshimet jetësore, përgjigjësitë e shumtë apo të pakëta, dhe shumë rregulla. Ndërsa burime të brendëshme janë: djeta e varfër, pas stërvitje, tendosje fizike në trup, nxitimi dhe të qenët i paftë të përshatet ritmit të tjerëve, përjetimi i konflikteve dhe marrja e gjërave shumë seriozisht, shqetësimet seksuale, gjetja e kuptimeve të vogla në jetë, simptomat nervore, mos dhënia kohë vehtes.

Një ‘burim’ i një emocioni (ankthi, trishtimi, zemërimi, vartësie) mund të jetë një emocion tjetër. Gjenden të dhëna të forta që disa emocione shkojnë sëbashku, p.sh. ankthi dhe depresioni, kështu që është zgjuarsia të shikosh të dyja ndjenjat edhe pse mund të jesh në dijeni të vetëm një ndjenje. Ndonjëherë një emocion, themi zemërimi, është aq shqetësues sa që është mohuar, por vala e armiqësisë mund të prodhojë ankth të madh i cili mund të na mbajë zgjuar gjatë gjithë natës dhe i stresuar gjatë ditës. Në këtë rast duke u fokusuar në reduktimin e nervozizmit nuk mundet në mënyrë efektive të lehtësojë zemërimin. Nëse do të kërkonim burimin e stresit do të duhet të merren në konsideratë të gjitha burimet e

brendëshme dhe të jashtëme të përmendura më lart, por ka akoma shumë e shumë mënyra për të marrë stress. Veçanërisht të neglizhuara janë burimet njohëse (18 pritshmëritë të paarsyeshme, të menduarit gabim, fantazi të frikshme, dhe vetë konceptimet negative) dhe proceset e pavetëdijshme (si luftrat e brendëshme midis pjesëve të personalitetit tone, paarqitje e shkurtër e kërkesave tabu) .

Shenbuj të disa shkaqeve të stresit:

- a) Stresorët fizikë. Të tillë si: mungesë gjumi; ushtrime të tepërta ose të pakta; diet e varfër; keqpërdorim i drogës; keqpërdorim i alkolit; ngrohje e tepërt; kafeinë e tepërt; frymëmarrje e shpejtë kronike; ftohje e shumtë; sëmundje; mungesë e glukozës në gjak; humbja e rehatit; kirurgjia; dhimbje kronike.
- b) Stresorët psikologjikë. Të tillë si: zemërim i tepërt; besimet joreale; pensimizëm i tepërt; shqetësime shëndetsore; pritshmëri jo reale; shqetësime të tepërta; fëmijëri e pakënaqur; papunësia; probleme financiare; perfeksionizëm; vetmia; vetë vlerësim i ulët; nivel i ulët i pohimit; kënaqësia e njerëzve; mërzitje; të folurit negative vetë; personaliteti; stili i të menduarit i ngurtë; vetë kritikë e tepërt; provimet; fjalime/prezantime.
- c) Stresorët mjedisorë. Të tillë si: ndotja; zhurma e tepërt; strehim i varfër; kushtet me lagështirë; bllokimi i trafikut.
- d) Stresorët e punës. Të tillë si: udhëtimet; presioni i kohës; pasiguria e punës; orët e tepërta të punës; ngacmimet në vendin e punës; sipërmarrjet e kompanisë; mungesat; konfliktet me kolegët; pagesa e ulët; roli i detyrues; delegimi i problemeve; mungesa e njohjes së punës; mbështetja e vartësve/ supervizimi; punon shumë dhe më intensitet.
- e) Stresorët familjarë. Të tillë si: kujdesi për një të afërm me sëmundje kronike; partner me problem shëndetsore; partner me problem alkolike/ droge; vështirësi të madhënieve; problemet me fëmijët; humbja e të afërmeve; largimi i fëmijve nga shtëpia.

- f) Stresorët social. Të tillë si: frika nga krimi; të jetuarit në një zonë urbane; varfëria; mbështetja e ulët sociale; burrokracia/vija të kuqe; njerëz të vrazhdë/ agresivë/ të padobishëm; viktimat e krimit; fqinj problematikë; ngacmime racore.

2.10.6. Efektet e stresit në trupin e njeriut

Stresi është një reagim natyral fizik dhe mendor si për eksperiencat e mira dhe të këqija që mund të jenë të dobishme për shëndetin dhe sigurinë tuaj. Trupit i njeriut reagon ndaj stresit nga lëshimi i hormoneve dhe rritja e ritmit të zemrës dhe frymëmarrjes. Truri merr më shumë oksigjen, duke i dhënë një avantazh në përgjigje të problemit. Stresi mund të lindë nga presionet e përgjegjsive të përditëshme në punë dhe shtëpi. Sikurse dihet, ngjarjet negative të jetës si divorci, apo vdekja e një të dashuri shkakton stress. Po kështu, edhe sëmundjet fizike. Streset traumatike shkaktohen nga luftat, katastrofat natyrore, apo goditjet e dhunëshme mund të mbajnë nivelet e stresit të njeriut të ngritur shumë më gjatë sesa është e nevojshme për mbijetesë. Stresi kronik mund të shkaktojë shumëllojshmëri simptomash dhe mund të ndikojë përgjithësisht në shëndetin dhe mirëqenien e njeriut.

Efektet në sistemin nervor qendror dhe sistemin endokrin.

Sistemi nervor qendror është ngarkuar për përgjigjen “lufto ose largohu”. Sistemi nervor qendror menjëherë tregon pjesë së trupit të njeriut se çfarë do të bëjë, bashkimin e të gjitha burimeve ndaj shkakut. Në trurin e njeriut, hipotalamusi fillon duke i treguar gjëndrës andrenale të lëshojë adrenalinë dhe kortisol. Kur frika e perceptuar ikën, SNQ do të njoftojë të gjithë sistemeve të kthehen normalisht. SNQ ka bërë punën e vet. SNQ dështon në kthimin normal nëse stresori nuk ikën dhe merr një kosto mbi trupin e njeriut. Simptomat e stresit kronik përfshijnë irritimin, ankthin, dhe depresionin. Për rrjedhojë vuajtje nga dhimbje koke dhe insomnia (pagjumësia). Stresi kronik është faktor në disa sjellje si mbingrënie ose mos ngrënie mjaft, abuzime me drogën apo alkolin, ose tërheqje sociale.

Probleme në frymëmërrje dhe sistemin e qarkullimit të gjakut.

Hormone e stresit ndikojnë në sistemin e frymëmërrjes dhe të qarkullimi të gjakut. Gjatë përgjigjes ndaj stresit, frymëmarrja përshejtohet dhe përpiqet të shpërndajë oksigjenin dhe gjakun më shpejt. Nëse trupi ka probleme para egzistuese të frymëmarrjes si astma apo emfizemë, stresi e bën më të vështirë frymëmarrjen. Zemra pompon më shpejt. Hormonet e stresit ngushtojnë enët e gjakut dhe rrisin presionin e gjakut. Stresi i shpeshtë dhe kronik do të bëjë që zemra të punojë rëndë për kohë të gjatë, duke krijuar rrezikun për hypertension, probleme me enët e gjakut dhe zemrën. Njeriu është në rrezik për goditje të zemrës. Hormone femëror estrogen ofron grave paramenstrale ndonjë mbrojtje nga sëmundjet e zemrës lidhur me stresin.

Ndikimi në sistemin e tretjes.

Nën stress, mëlçia prodhin sheqer të tepërt në gjak për t'i dhënë trupit nxitje të energjisë. Sheqeri në gjak i papërdorur rithithet nga trupi. Nëse ndodhet në stress kronik, trupi i njeriut nuk është i aftë të mbajë këtë sheqer të tepërt dhe mund të rritet reziaku i zhvillimit të diabetit tipi 2. Nxitja e hormoneve, frymëmarrja e shpeshtë, dhe rritja e ritmit të zemrës mundet të shqetësojë sistemin tuaj të tretjes. Ju ka gjasa të keni një djegie dhe ulje acidi. Stresi nuk shkakton ulçera, një bacterium i quajtur H. pylori e shkakton por stresi mund të shkaktojë ulçeran egzistuese të veproje. Gjatë kësaj kohe përjetohet përzierje, të vjella dhe dhimbje stomaku. Stresi mund të ndikojë në rrugët e lëvizjes së ushqimit nëpër trup duke çuar në diarre apo kapsllëk.

Sistemi muskulator

Nën stress, tendosja e muskujve (vetë-mbrohen) mbron veten nga dëmtimi. Ndoshta ndjehet shtrëngimi i muskujve dhe lëshimi përsiri e relakson atë. Nëse je vazhdimisht në stress, muskujt e trupit nuk kanë shans të relaksohen. Muskujt e shtrënguar shkaktojnë dhimbje koke, dhimbje të shpinës dhe shpatullave si dhe dhimbje të trupit. Me kalimin e kohës mund të mjekohesh dhe mbyll ciklin e sëmundjes.

Ndikimi në sistemin seksual dhe riprodhues

Stresi sjell rraskapitjen për trupin dhe mendjen. Kjo nuk është e pazakontë për humbjen e dëshirës seksuale kur jeni nën stress kronik. Sidoqoftë, burrat mund të prodhojnë më shumë hormone mashkullore testosterone gjatë stresit, i cili mund të rrisë zgjimin seksual në afat të shkurtër. Për gratë, stresi mund të ndikojë ciklet menstruale. Ato mund të kenë periudha të parregullta apo pa menstruacione, apo më të rënda dhe më të dhimbëshme. Simptomat fizike të menopauzës mund të duken nën stres kronik. Nëse stresi vazhdon për një kohë të gjatë, nivelet e testosteronit të burrit fillojnë të bijnë. Ajo mund të ndërhyjë në prodhimin e spermës dhe të shkaktojë mosfunksionimin dhe impotencën. Stresi kronik mund të bëjë uretrën, prostatën dhe testet më të prirura për infeksion.

Ndikimi në sistemin imunitar

Stresi stimulon sistemin imunitar. Në afat të shkurtë kjo është një gjë positive. Ajo na ndihmon që të largojë infeksionet dhe të shërojë plagët. Me kalimin e kohës kortisoli kompromenton sistemin imunitar, duke penguar sekrecionin histamine dhe përgjigje inflamatore ndaj pushtuesve të huaj. Njerëzit nën stress kronik janë më të ndjeshëm ndaj sëmundjeve virale si gripi dhe ftohjet e zakonshme. Ajo rrit rrezikun e sëmundjeve të tjera të mundshme dhe infeksioneve. Stresi gjithashtu mund të rrisë sasinë e kohës që duhet për t'u shëruar nga sëmundja apo dëmtimi.

Ndikimi i stresit në shëndetin mendor

Stresi kronik dhe i vazhdueshëm ndikon në shëndetin mendor dhe pikërisht kemi këto simptoma në aspektin e njohjes si: kemi ngadalësi mendore; konfuzion; qëndrime dhe mendime të përgjithshme negative; shqetësime të vazhdueshme; gara të mendimeve tuaja në kohë; vështirësi të përqëndruarit; harresë; vështirësi të menduarit në një sekuencë logjike; ndjenja se jeta është e madhe, problemet nuk mund të zgjidhen.

Po kështu stresi ka ndikim edhe në aspektin emocional i cili shfaq këto simptoma si: acarime të shpeshta; nuk ka sensin e humorit; frustime; nervozizem, ngacmueshmëri e madhe; ndjenjë tronditje; ndjenjë e pafuqisë, apatik.

2.10.7. Përhapja e stresit.

Një studim në UK sheh me shqetësim përhapjen e stresit, lidhja me punën, tipet e punës si dhe kostot e stresit. Sipas HSE (2005) më shumë se 500,000 njerëz besojnë që ata po përjetojnë stress lidhur me punën në nivelin që ata po bëhen të sëmurë. 245,000 të parët bëhen të ndërgjegjshëm për stresin, depresionin dhe ankthin lidhur me punën në 12 muajt e parë. 15% e të gjithë të punësuarve mendojnë që puna e tyre ishte shumë ose ekstremisht stresuese. Megjithatë kemi një ulje domethënëse që nga 1998.

Vlerësimi i kostos totale të stresit dhe sëmundjeve lidhur me stresin ndryshojnë jashtëzakonisht shumë, lidhur me metodologjitë e ndryshme të përdorura për të arritur në një rezultat final. Llogaria, sipas vetëdeklarimet për stresin, depresionin apo anthin lidhur me punën, vlerësohet 12,8 milion ditë pune të humbura të raportuara në një vit në Britani (HSE). Pas çrregullimeve muskuloskeletike, stresi është kontribuesi më i madh në numrin e përgjithshëm të ditëve të punës të humbura. Rezultatet më të fundit të vlerësimi të kostos së stresit dhe sëmundjeve lidhur me punën varion nga 5 billion £ në 7 bilion £ e deri në 12 billion £. Statistikat tregojnë që shumica e rasteve të sëmurëve mendor lidhur me punën ndodh në moshat 35-44 dhe 45-54 vjeçar. Shumica e grave janë në moshat 24-34 dhe burrat 35-44. Të punësuarit full time ishin më shumë të stresuar se ata të punësuar part time.

2.11. KENAQËSIA NË PUNË

Kënaqësia e punës apo kënaqësia e punonjësit ka qenë përkufizuar në shumë mënyra nga më të ndryshmet. Disa besojnë se ajo është thjesht sesa i kenaqur një individ është në punën e tij, me fjalë të tjera, nëse po apo jo ata pëlqejnë punën si aspekte individuale apo aspektet e punës, të tilla si natyra e punës apo mbikqyrja, (Spector, 1997). Të tjerë mendojnë që nuk është kaq e thjeshtë të përkufizosh kënaqësinë në punë apo të punonjësit. Kërkimet kanë vënë në dukje se masat e kënaqësisë së punës variojnë në masën në të cilën ata masin ndjenjat rreth punës, kënaqësia e ndjenjës së punës apo njohjes rreth punës, kënaqësia e njohjes së punës, (Thompson, 2012).

Koncepti i kënaqësisë në punë ka qenë zhvilluar në shumë mënyra nga shumë kërkues dhe studjues. Një nga përkufizimet gjërësisht më të përdorura në kërkimet organizative është ai i Locke (1976), që përkufizon kënaqësinë e punës si 'gjendje emocionale të kenaqëshme apo positive që rezulton nga vlerësimi i punës apo eksperiencës së dikujt. Të tjerët e kanë përkufizuar atë thjesht sa i kenaqur një individ është me punë e tij, nëse ai apo ajo pëlqejnë punën apo jo. Ajo është vlerësuar si në nivel global (nëse apo jo individ është i kenaqur me punën e tij) dhe në nivelin e aspekteve (nëse apo jo individ është i kenaqur me aspektet e ndryshme të punës. Spector (1997) listoi 14 aspektë të përbashkëta të punës si: vlerësimi, komunikimi, bashkëpunimi, përfitimet shtesë, kushtet e punës, natyra e punës, organizata, rritja personale, politikat dhe procedurat, mundësitë e promovimit, njohja, siguria dhe mbikqyrja.

Një përkufizim më i ri i konceptit të kënaqësisë në punë është që kënaqësia e punës përfshin përgjigje shumëdimensionale psikologjike për punën e një individ, dhe këto përgjigje personale kanë njohje, ndijim, dhe komponentë të sjelljes, (Hulin dhe Judge, 2003).

2.11.1.Motivimi

Me motivim kuptojmë të lëvizësh sipas fjalës “to move” që rrjedh nga fjala latine *movere*. Motivim është ‘gjendja e perspektivës së një individi e cila prezanton fuqinë e prirjes së tij/saj për të ushtruar drejt një sjellje të veçantë’, (Gibson,1980). Motivimi është një forcë e brendëshme e cila stimulon, rregullon dhe mbështet veprimet më të rëndësishme të një personi. Ekzistenca dhe natyra e tij është konkluduar nga vëzhgimi dhe eksperiencia e sjelljes. Nga përdorimi i motivimit si instrument, një lider (menaxher) mund të ndërthurë objektivat organizative dhe individuale. Terry dhe Franklin (1987) shpjegojnë motivimin si “nevojën apo drejtimin në një individ që drejton veprimet e tij drejt orientimit të objektivave”. Ai ndihom në identifikimin se çfarë është bërë dhe çfarë mund të bëhet.

Menaxhimi shkencor presupozon që një punëtor është një qenie emocionale dhe thekson rëndësinë e inkurajimit të grupeve kohezivë të punës në të cilët çdo punëtor ka sensin e përkatësisë. Është e njohur që njëriëzit zotërojnë :

- a) Potencial për zhvillim,
- b) Kapacitete për marrjen e përgjegjësisë dhe
- c) Gadishmëria për të drejtuar sjellje drejt objektivave të organizatës.

Pra, është funksion bazik i një lideri apo menaxheri që të krijojë një mjedis i cili ndihmon njëriëzit të njohin dhe të zhvillojnë këto karakteristika nëpërmjet motivimit. Një lideri i kërkohe të kuptojë sjelljen humane në mënyrë që të shfrytëzojë motivimin si një instrument për rritjen e produktivitetit organizativ.

2.11.2. Teoritë e motivimit.

Gjërësisht gjenden dy tipe të teorive të motivimit. Gjenden teori të përmbajtjes dhe teori të procesit. Teoritë e përmbajtjes shpjegojnë ‘pse-në’ e sjelljes humane. Hierarkia e nevojave të Maslow (Maslow’s need hierarchy), teoria dy faktorësh e Herzberg-ut (Herzberg’s two-

factor theory) dhe nevoja për teorinë e arritjes së McClelland (McClelland's need for achievement) janë përfshirë në këtë kategori. Teoritë e procesit njohin variablat që shkojnë në motivim dhe marrdhëniet e tyre.

Teoritë e përmbajtjes

Teoritë e përmbajtjes marrin në konsideratë nevojën e ekzistencës, lidhshmërisë, rritjes, arritjeve, higjenën dhe faktorët motivues.

Teoria e nevojave.

Teoritë e nevojave i japin rëndësi faktorëve psikologjikë përgjegjës për sjellje të veçantë, synojnë kënaqjen e nevojave të individëve. Maslow (1943) parashtroi teorinë e nevojave bazuar në faktin që njeriu është një kafshë që duan dhe sa më shpejt një nga nevojat e tij është kënaqur, një tjetër shfaqet në vend të saj. Nevoja e kënaqur pushon së qeni motivuese e sjelljes njerzore. Është në zhvillim, nevoja ende duke u kënaqur e cila influencon sjelljen e tij. Sjellja e nje individi, në një moment të veçantë, është përcaktuar veçanërisht nga nevoja e tij/saj më e fortë. Këto nevoja nuk janë domozdoshmërisht identifikuar me qëllim por mund të jenë subkoshiente. Pra, është esenciale që nevojave të individëve t'u jepet rëndësi dhe që lideri (menaxheri) të jetë i aftë të perceptojë nevojën më të rëndësishme në një moment të veçantë. Maslow (1943) klasifikoi nevojat e njerëzve në pesë grupe kryesore. Ja kategoritë sipas Maslow:

1. Fiziologjike
2. Sigurisë
3. Sociale
4. Vlerësimi dhe
5. Vetë-aktualizimi (Shih figura 2.11.)

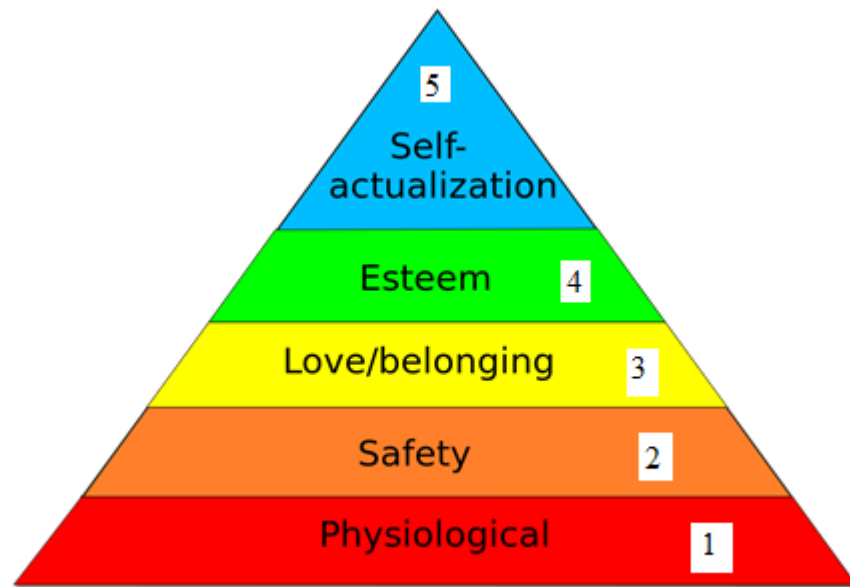


Figura 2.11

Në tabelën e mëposhtme kemi shpjegimet për secilin nivel sipas teorisë së Maslow-it. Shih tabela 2.12.

Fiziologjike (nevoja të jetë gjallë; të marrë frymë; të hajë, të pijë, të flejë)	1
Sigurinë (nevoja të ndjejë siguri dhe i sigurtë)	2
Sociale (nevoja të dojë, të jetë antar i një grupi)	3
Vlerësimi (Nevoja të ndjehet i vlefshëm dhe i vlerësuar)	4
Vetë-aktualizimi (nevoja të bëjë punën që ne pëlqejmë)	5

Tabela 2.12

Këto pesë nevoja bazike të një individi formojnë një hierarki. Nevojat e nivelit më të lartë nuk janë konsideruar të rëndësishme nga një individ derisa nevojat e nivelit më të ulët të kënaqen të paktën pjesërisht. Sapo një nevojë është kënaqur, plotësuar, personi lidhet me nivelin tjetër të nevojave në hierarkinë personale.

Teoria ERG

Pesë nevojat bazike të Maslow u rigrupuan nga Alderfer (1969) në tre kategori:

- a) Te ekzistencës,
- b) Të lidhshmërisë
- c) Të rritjes

Ky rigrupim u quajt ERG. Niveli i parë i nevojave sipas Alderfer është ekzistenca e cila përfshin nevojat fiziologjike dhe të sigurisë. Kategoria e dytë e nevojave, lidhshmëria, merr në konsideratë nevojat sociale dhe të vlersimit. Kategoria e tretë, rritja, përfshin dëshirën e individit për të qenë i vetë vlersuar, krijues dhe produktiv. Teoria e nevojave të Alderfer bazohet në supozimin që nevojat e rendit të lartë do të mund të dalin përpara plotësimit plotësisht të nevojave të nivelit më të ulët.

Teoria e nevojave dhe të arritjes.

Teoria e nevojave e cila njihet si teoria e tre nevojave propozuar nga psikologu McClelland ëshkë një model motivimi që përpiket të shpjegojë sesi nevoja për arritje, pushtet dhe përfaqësim ndikon në veprimet e njërëzve. Ky model u zhvillua në vitet 1960 menjëherë pas teorisë së nevojave të Maslow-it në 1940. Duke shtruar një teori të arritjes dhe të fuqisë (pushtetit), McClelland(1962) identifikoi tre nevoja bazike në individët. Ato janë nevoja për arritje, nevoja për pushtet dhe nevoja të përkatësisë. Nevojat e McClelland për arritjen dhe përkatësinë janë të ngjashme me nevojat sociale dhe të vlerësimit të Maslow. Nevoja për pushtet nuk ka qenë përmendur në teorinë e Maslow.

Nevoja për arritje

Ata preferojnë të punojnë në detyra me vështirësi të moderuar, preferojnë punën në të cilën rezultatet bazohen në përpjekjet e tyre më tepër sesa në diçka tjetër, dhe preferojnë të marrin refleksione në punën e tyre. Individët bazuar në arritje synojnë të shmangin si situatat me risk të lartë dhe ato me risk të ulët. Nevoja për arritje i referohet dëshirës së

individëve për përmbushje domethënëse, mjeshtërim të aftësive, kontroll dhe standarte të larta. Ky term fillimisht është përdorur nga Henry Murray (1938) dhe e shoqëroi me një sërë veprimesh. Këto përfshinin përpjekjet intensive, të zgjatura, dhe të ripërsëritura për të përmbushur diçka të vështirë. Për të punuar me thjeshtësinë e qëllimit drejt një qëllimi më të lartë dhe më të largët. Që të ketë vendosmërinë për të fituar. Koncepti ‘nevoja e arritjes’ më pas u popullarizua nga psikologu David McClelland.

Ky tipar personaliteti karakterizohet nga shqetësimi i qëndrueshëm dhe i vazhdueshëm me vendosjen dhe arritjen e standarteve të larta të arritjes. Kjo nevojë influencohet nga drejtim i brendëshëm për veprim dhe presionet e ushtruara nga pritshmëritë e të tjerëve.

Nevoja për arritje është e lidhur me vështirësinë e detyrës që njerëzit zgjedhin për të ndërmarrë. Ata me nevoja të arritjes të ulta mund të zgjedhin detyra shumë të lehta, me qëllim që të minimizojnë rezikun e dështimit ose detyra me vështirësi të lartë pasi dështimi nuk është i turpëshëm. Ata me nevoja arritje (N-A) të larta synojnë të zgjedhin detyra të vështira, duke ndjerë që ata janë sfidues por brenda mundësive.

Njerëzit me nevojë arritje (N-A) të lartë karakterizohen nga tendenca për të kërkuar sfida dhe shkallë të lartë pavarësisë. Shpërblimi më i kënaqësëm është njohja e arritjeve të tyre. Burimet e nevojës së arritjes së lartë përfshijnë :

1. Prindërit që kanë inkurajuar pavarësinë në fëmijëri.
2. Falenderime dhe dhurime për sukseset.
3. Lidhja e arritjeve me ndjenja positive.
4. Lidhja e arritjeve me kompetencën dhe përpjekjet e tij.
5. Dëshira për të qenë efektiv dhe sfidues.
6. Forca e brendëshme personale.
7. Dëshira.

8.Realizueshmëria.

9. Aftësitë për të vendosur (përcaktuar) qëllime, objektiva.

Në organizata sipas vendit të punës mundet me vështirësi të gjendet njohja e atyre që janë në nevoja të arritjes të larta (N-A-L) dhe ata që nuk janë. Kur njërëzit që kanë nevoja (N-A) dhe kërkojnë vëmendjen e nevojshme për përpjekjet e tyre që të njihen nga dikush që është në pozicion influencues për ata. Nëse ata nuk marrin kënaqësinë apo njohjen, ata mund të bëhen të pakënaqur dhe të frustuar me pozicionin apo punën e tyre. Kjo mund të çojë në një numër problemesh në punë si dhe vetë-pakënaqësi dhe mospajtim.

Kjo mund të shihet si reagim emocional negativ, por nga ana tjetër, sikurse ne kemi mësuar nga McClelland, nevoja e arritjes (n-a) do të marrë kursin e saj në mënyra të ndryshme. Një person ose do të marrë detyra të lehta të vogla që ata dinë që mund të përmbushin dhe të jenë të përgëzuar, ose ata do të pranojnë detyra sfiduese ekstreme sepse ata friksohen mos rrezikimit të sikletëshëm të dështimit për kërkesën e lartë të ndërmarrë. Është zbuluar që punëtorët e motivuar nga nevoja për arritje (n-a) janë më tipikët mbajtës të rrezikut në organizatë. Ata gjithashtu janë punonjës që duan të jenë vazhdimisht sfidues të mësojnë gjëra të reja. Keta njerëz tentojnë të zhyten shumë në punën e tyre. Për këtë arsye ata kërkojnë njohjen (vlersimin) kur detyra plotësohet.

Kështu, nëse një marrës rreziku bëhet i pakënaqur për shkak të mungesës apo mos vlerësimit të punës së tyre, ata lëkunden mbrapa, në fije të perit.

Punonjësi do të vazhdojë të punojë dhe të marrë më shumë rreziqe, të jetë kreativ, përpiqet më shumë për përshtypje dhe të marrë mirënjohje. Ose ata do të shkojnë të gjejnë punë diku tjetër. Në këtë mënyrë, punëmarrsit, menaxherët, kolegët dhe bashkë punëtorët duhet të respektojnë çdonjërin që ka një nevojë për arritje (n-a) personale dhe t'u japë atyre besim që kërkohet për të mbajtur ata të gëzuar. Kjo do të çojë në një forcë pune të frytëshme, të lumtur dhe të vendosur mirë.

Ja disa karakteristika dhe qëndrime të sygjera nga McClelland për njerëzit e motivuar pas arritjes:

1. Arritja është më e rëndësishme se sa materiali apo shpërblimi financiar.
2. Arritja e qëllimit apo një detyrë të jep kënaqësi më të madhe personale sesa marrja e lëvdatave apo njohjeve.
3. Shpërblimi financiar konsiderohet si një matje e suksesit, por jo një qëllim në vetvete.
4. Siguria nuk është motivues kryesor, as nuk është status.
5. Reflektimi është thelbësor, sepse ai bën të mundur matjen e suksesit, jo për arsye të lavdërimit apo njohjes (nënkuptimi këtu është që reagimet duhet të jenë të besueshme, sasiore dhe faktike).
6. Njerëzit e motivuar nga arritjet vazhdimisht kërkojnë përmirësime dhe mënyra për të bërë gjërat më mirë.

Nevoja e përkatësisë (n-p)

Njerëzit që kanë nevojë për përkatësinë (n-p) preferojnë të harxhojnë kohë duke krijuar dhe mbajtur marrdhëniet sociale, shijojnë qenien pjesë e grupit dhe kanë dëshirë të ndjehen të dashur dhe të pranuar. Njerëzit në këtë grup tentojnë t'i përmbahen normave të kulturës në vendin e punës dhe në mënyrë tipike nuk ndryshojnë normat e vendit të punës nga frika e refuzimit. Ky person favorizon bashkëpunim mbi konkurimin dhe nuk pëlqen situta me risk të lartë apo pasiguri të lartë. Njerëzit që kanë nevojë për përkatësinë punojnë mirë në fusha bazuar në ndërveprimin social si shërbim klienti apo pozicione të ndërveprimit të klientit.

Nevoja për pushtet (n-pu)

Njerëzit në këtë kategori gëzojnë punën dhe vendosin një vlerë të lartë në disiplinë. Dobësia në këtë tip motivimi është se qëllimet e grupit mund të bëhen shuma zero në

natyrë, që është, për një person të fitojë, një tjetër duhet të humbasë. Sidoqoftë, kjo mund të jetë aplikuar pozitivisht për të ndihmuar në përmbushjen e qëllimeve të grupit dhe të ndihmojë të tjerët në grup të ndjehen kompetent rreth punës së tyre. Një person i motivuar nga kjo nevojë gëzon njohjen e statusit, argumentat për të fituar, konkurrencën dhe influencimin e të tjerëve. Me këtë tip motivimi vjen një nevojë për prestigj personal dhe një nevojë konstante për një status personal më të mirë.

Efektet në menaxhim.

Kërkimet e McClelland tregojnë që 86 % e popullsisë janë dominant në një, dy apo të tre tipat e këtyre tre tipesh të motivimit. Kërkimet e tij të mëpasme, publikuar në 1977 Harvard Business Review në artikullin 'Pushteti është motivues i madhërishtëm' zbuloi që në pozicionin më të lartë të lartë të menaxhimit kishte nevojë të lartë për pushtet dhe nevojë të ulët për përkatësi. Kërkimi i tij gjithashtu zbuloi, gjeti që njerëzit me nevoja të larta për arritje do të bëjnë më të mirën kur u jepen projekte aty ku ata mund të kenë sukses me përpjekjet vetë të tyre. Edhe pse individët me nevojë të fortë të arritjeve mund të jenë menaxher të suksesshëm të nivelit të ulët, ata janë zakonisht të vegjël përpara kërkimit të pozicionit të menaxhimit në majë. Ai zbuloi që njerëzit me nevoja të larta të përkatësisë nuk mund të jenë menaxher të mirë në majë por janë përgjithsisht më të lumtur dhe mund të jenë lartësisht të suksesshëm në role jo-lidershipi të tilla si shërbimi i huaj.

2.11.3. Teoria e dy faktorëve

Teoria e nevojave e Maslow-it është e pamjaftueshme dhe ka kufizime praktike në përkthimin e nevojave diçka operacionale, pasi kriteri për plotësimin e nevojave sociale ndryshon nga individ në individ. Herzberg, Mausner dhe Snyderman (1962) zhvilluan teorinë e dy faktorëve për të dhënë disa drejtime menaxherëve në zgjedhjen e problemeve motivuese. Duke argumentuar që gjendet pak ose aspak lidhje midis produktivitetit dhe moralit, teoria e Herzberg, Mausner dhe Snyderman bazohet në konceptin e përmbajtjes së punës (faktorët higjenë) dhe kontekstit të punës (faktorët motivues). Përmbajtja e punës

referohet punës dhe del nga puna dhe mardhëniet me punëtorët. Këta faktorë janë të lindur dhe punojnë në mënyra të ndryshme. Faktorët e higjenës përfshijnë ‘ mbikqyrjen teknike, mardhëniet ndërpersonale me kolegët, pagat, kushtet e punës, statusin, politikat e kompanisë, siguria në punë dhe mardhëniet ndërpersonale me eprorët, (Tosi, Rizzo, dhe Carroll, 1986). Të gjithë këta faktorë janë konteksti i punës dhe gjithashtu përfshijnë faktorët mirëmbajtës. Këto janë konsideruar jokarakteristike pasi ato janë jashtë kufirit të punës dhe punonjësve. Faktorët higjenë janë përmbushës në atë masë sa që ata prodhojnë pakënaqësi nëse mungojnë. Sidoqoftë ata nuk janë motivues për performancë më të mirë.

Faktorët motivues lidhen me përmbajtjen e punës dhe lidhen me rritjen e kënaqësisë dhe dëshirës për të punuar më shumë. Ndërsa prezenca e tyre jep kënaqësi dhe motivon drejt përpjekjeve më të mëdha dhe performance më të mirë, mungesa e tyre nuk prodhon pakënaqësi. Disa nga faktorët motivues janë avancimet, puna vetë, njohja dhe mundësia e rritjes, (Tosi, Rizzo, dhe Carroll, 1986).

Teoria e dy faktorëve (e njohur edhe si teoria motivim- higjenë dhe teoria e faktorëve të dyfishtë e Herzberg) thekson se ka disa faktorë në vendin e punës që shkaktojnë kënaqësinë e punës, ndërsa një grup i veçantë i faktorëve që shkaktojnë pakënaqësi. Kjo teori u zhvillua nga Herzberg që teorizoi kënaqësia e punës dhe pakënaqësia e punës veprojnë të ndërrvarura me njëra tjetrën. Gjetjet e teorisë së Maslow kanë pasur një konsideratë teorike dhe praktike si dhe ndikim në qëndrimet e administratës. Sipas Herzberg, individët nuk janë të kënaqur me nevojat e rendit të ulët në punë. Për shembull ato nevoja lidhen me nivelin minimum të pagës ose me kushtet e sigurta dhe të këndëshme të punës. Më tepër individët kërkojnë kënaqësinë e nevojave të nivelit të lartë psikologjik duke pasur të bëjnë me arritje, njohjen, përgjegjëshmërinë, avancimet, dhe natyrën e vetë punës. Kjo shfaqet paralelisht tek hierarkia e nevojave në teorinë e Maslow. Sidoqoftë Harzbeg shton një dimension të ri të kësaj teorie duke propozuar modeline dy faktorësh të motivimit, bazuar në nocionin që prezenca e një set karakteristiksh të punës apo stimuljsh çojnë në kënaqësinë e punëtorit në punë, ndërsa një set tjetër i ndarë i karakteristikave të punës çojnë në pakënaqësinë në punë. Kështu, kënaqësia dhe pakënaqësia nuk janë në një vazhdim me rritjen e njëres apo zvogëlimin e tjetrës, por janë fenomene të pavarura. Figura 2.13.

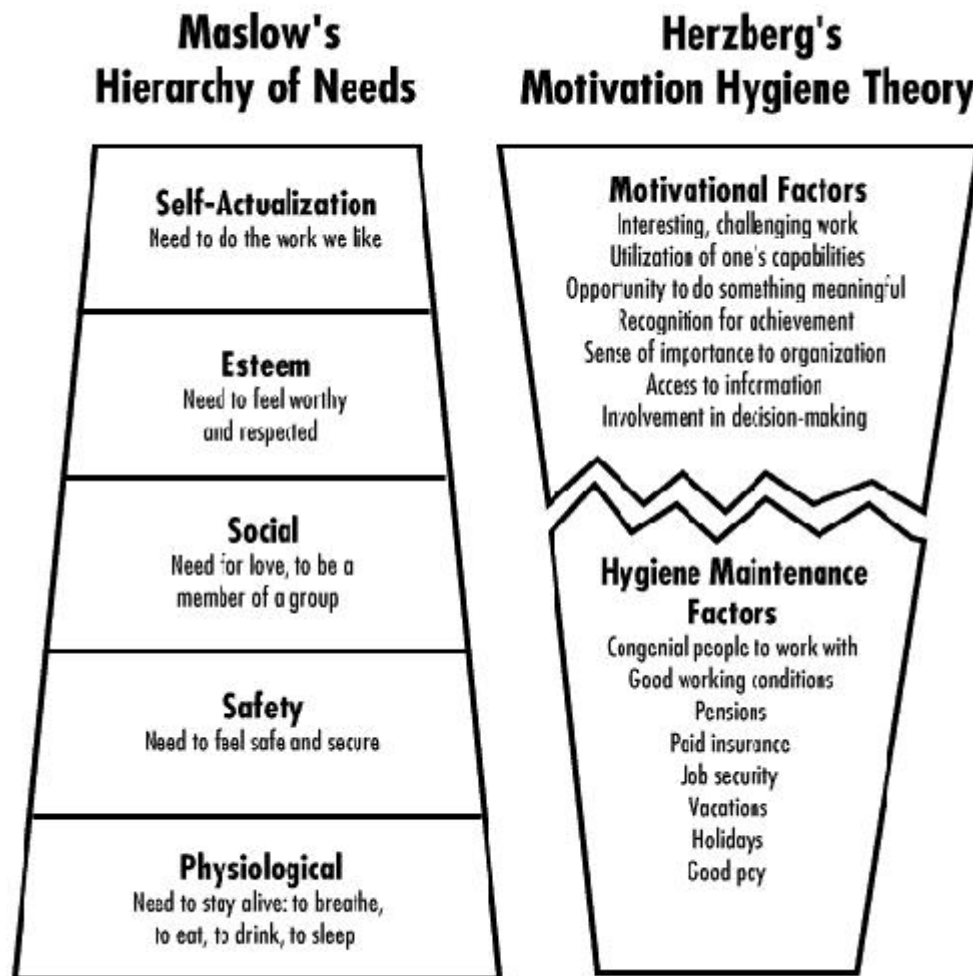


Figura 2.13

Kjo teori sygjeron se për të përmirësuar qëndrimin në vendin e punës dhe produktivitetin e punës, administratorët duhet të njohin dhe të ndjekin të dy setet e karakteristikave dhe të mos supozojnë se rritja e kënaqësisë çon në ulje të pakënaqësisë.

Nga analizimi i intervistave studimore Herzberg (1964) zbuloi që karakteristikat e vendeve të punës në lidhje me atë që bën një individ, që është, në natyrën e performancës së një pune, duket të këtë kapacitet të kënaqë të tilla nevoja si arritjet, kompetenca, statusi, vlera personale dhe vetë-realizim, duke e bërë kështu atë të gëzuar dhe të kënaqur.

Sidoqoftë, mungesa e të tilla karakteristikash punë kënaqësie nuk duket të çojnë në pagëzim apo pakënaqësi. Në vend të kësaj, pakënaqësia rezulton nga vlerësimet e pafavorshme të

faktorëve që lidhen me punën si politikat e kompanisë, mbikqyrja, problemet teknike, paga, mardhëniet ndërpersonale në punë dhe kushtet e punës. Kështu, nëse menaxheri dëshiron të rrisë kënaqësinë në punë, ajo lidhet me natyrën e vetë punës, mundësitë që paraqiten për rritjen e statusit, marrja e përgjegjësisë, dhe për arritjen e vetë-realizimit. Nëse , nga ana tjetër, menaxheri dëshiron të reduktojë pakënaqësinë, atëherë ai duhet të fokusohet në ambjentin, politikat, procedurat, mbikqyrja, dhe kushtet e punës.

Nëse menaxhimi është shqetësues nga të dy, menaxheri duhet të kushtojë vëmendjen të dy seteve të faktorëve të punës.

Teoria dy faktorëshe bën dallim midis:

- Motivues (p.sh. punë sfiduese, njohje e arritjeve të dikujt, përgjegjësi, mundësia për të bërë diçka kuptimplotë, përfshirja në vendim marrje, ndjenjën e rëndësisë në organizatë) që jep kënaqësi positive, që rrjedhin nga kushtet e brendëshme të punës, të tilla si njohjen, arritjet, apo rritja personale, dhe
- Faktorët higjenë (p.sh. statusi, siguria e punës, paga, përfitimet shtesë, kushtet e punës, pagesa e mirë, siguracione të paguara, pushime) që nuk japin kënaqësi positive apo të çojnë në motivim më të lartë, edhe pse sjellin rezultate të pakënaqësisë nga mungesa e tyre. Termi “higjenë” është përdorur në sensin që këta janë faktorë të mirëmbajtjes. Këtë janë jokarakteristikë për vetë punën, dhe përfshijnë aspekte të tilla si politikat e kompanisë, praktikat e mbikqyrjes, apo rrogën/pagesën. Herzberg shpesh i referohet faktorëve higjenë si faktorë “KITA” (kick the ass), procesi i dhënies së stimuljeve apo kërcënimit për ndëshkim për të bërë ndonjëri diçka.

Sipas Herzberg, faktorët higjenë jana ata që shkaktojnë pakënaqësi midis punëtorëve në vëndin e punës. Meqëllim që të heqim pakënaqësinë në vëndin e punës, këta faktorë higjenë duhet të eliminohen. Gjenden disa mënyrë që kjo mund të bëhet por disa nga mënyrat më të rëndësishme për të ulur pakënaqësinë do të duhet të paguajë rroga më të arsyeshme, të sigurojë punonjësve siguri të punës, dhe të krijojë kulturë positive në vëndin e punës.

Herzberg konsideroi faktorët higjenë të mëposhtëm nga të rëndësishë më të lartë deri tek të rëndësishë më të ulët: politikë kompanie, mbikqyrje, lidhjet e punonjësve me bosin e tyre, kushtet e punës, pagesat, dhe lidhja me kolegët. Eliminimi i pakënaqësisë është vetëm gjysma e detyrës së teorisë së dy faktorëve. Gjysma tjetër do të jetë për të rritur kënaqësinë në vendin e punës. Kjo mund të bëhet duke përmirësuar faktorët motivues. Faktorët e motivimit janë të nevojshëm për të motivuar punonjësit për performancë të lartë. Herzberg gjithashtu klasifikoi veprimet tona si dhe si e pse i bëjmë ata. P.sh. nëse ju performoni një veprim të lidhur me punën sepse ju duhet ta bëni atë, atëhere ai klasifikohet si “lëvizje”, por nëse ju performoni veprimin të lidhur me punën sepse ju doni ta bëni atë, atëhere ai klasifikohet si “motivim”. Herzberg mendonte që ishte e rëndësishme të eliminonte pakënaqësinë e punës përpara se të shkojë në krijimin e kushteve për kënaqësinë e punës sepse do të punonin kundër njëri tjetrit.

Sipas teorisë së dy faktorëve gjenden katër kombinime të mundëshme:

1. Higjenë e lartë + Motivim i lartë: Situata ideale ku punonjësit janë lartësisht të motivuar dhe kanë pak ankesa.
2. Higjenë e lartë + Motivim i ulët: Punonjësit kanë pak ankesa por nuk janë lartësisht të motivuar. Puna shihet si çek pagese.
3. Higjenë e ulët + Motivim i lartë: Punonjësit janë të motivuar por kanë shumë ankesa. Një situatë ku puna është emocionuese dhe sfiduese por rroga dhe kushtet e punës nuk janë sipas standarteve.
4. Higjenë e ulët + Motivim i ulët. Kjo është situatë më e keqe ku punonjësit nuk janë të motivuar dhe kanë shumë ankesa

Ndryshe nga Maslow, që ofroi pak të dhëna për të mbështetur idetë e tij, Herzberg dhe të tjerët kanë prezantuar të dhëna empirike të konsiderueshme për të konfirmuar teorinë motivim-higjenë, ndonëse puna e tyre ka qënë kritikuar në sfondin metodologjik.

2.11.4. Teoritë e procesit

Teoria e pritshmërisë (expectancy).

Teoria e pritshmërisë përpiqet të identifikojë lidhjen midis variablave dinamike të cilët influencojnë sjelljen e individëve. Ajo bazohet në premisën se performanca është e përcaktuar nga efektet ndëraktive të niveleve të motivimit, aftësive, tipareve dhe krenarisë së perceptimit.

Teoria e pritshmërisë së Vroom (1964) është bazuar në konceptin që niveli i performancës është një funksion i shumëfishtë i aftësisë dhe motivimit. Për të arritur performancën, të dy faktorët duhet të jenë present, dhe nëse njëri nga këta mungon, performancë nuk do të ketë.

Teoria e pritshmërisë propozon që një individ do të vendosë të sillet apo të veprojë në një mënyrë të sigurtë sepse ata janë të motivuar të zgjedhin sjellje specifike përkundrejt sjelljeve të tjera për shkak se ata presin rezultatin nga sjellja e përzgjedhur. Në thelb, motivimi prej seleksionimit të sjelljes është përcaktuar nga dëshira e rezultatit. Sidoqoftë në thelb të teorisë është procesi njohës se si një individ ndjek proceset e elementëve të ndryshëm motivues. Kjo është bërë përpara se të bëjë zgjedhjen përfundimtare. Rezultati nuk është faktori i vetëm përcaktues në bërjen e vendimit se si të sillen.

Teoria e pritshmërisë është rreth proceseve mendore lidhur me zgjedhjen ose të zgjedhurit. Ajo shpjegon proceset që një individ i nënshtrohet për të bërë zgjedhjet.

Victor H. Vroom (1964) përkufizon motivimin si një process qeverisjesh zgjedhjesh midis formave alternative të aktiviteteve vullnetare, një process i kontrolluar nga individ. Individ i bën zgjedhje bazuar në vlerësimet se sa mirë rezultatet e pritshme të sjelljes së caktuar do të shkojnë të përshtaten apo do të dërgojnë në rezultatet e dëshiruara. Motivimi është një product i pritshmërisë së individit që përpjekjen e sigurtë do ta çojë në performancën e synuar, instrumentalizimi i kësaj performace për të arritur një rezultat të sigurtë, dhe dëshira e këtij rezultati për individin, njihet si valencë.

Ndërsa Maslow dhe Herzberg shikonin lidhjet midis nevojave të brendëshme dhe përpjekjeve për rezultate e harxhuar për të përmbushur ata, teoria e pritshmërisë së Vroom ndan përpjekjet, të cilat dalin nga motivimi, performanca, dhe rezultatet.

Teoria e pritshmërive të Vroom supozon se rezultatet e sjelljes nga zgjedhja e vetëdijshme midis alternativave qëllimi i të cilave është për të maksimizuar kënaqësinë dhe për të minimizuar dhimbjen. Vroom kuptoi që performanca e një punëtori bazohet në faktorët individual të tillë si personaliteti, aftësitë, njohuritë, eksperiencia dhe mjeshtëritë. Ai citoi që përpjekjet, performanca dhe motivimi janë të lidhura në motivimin e personit. Ai përdori variablat Pritshmëri, Instrument dhe Valencë në llogari të saj.

Pritshmëria është besimi që përpjekjet në rritje do të çojnë në performancë të rritur.

Instrumenti është besimi që nëse ju performoni mirë, një rezultat i vlefshëm do të merret. Shkalla në të cilën rezultati i nivelit të parë do të çojë në rezultatin e nivelit të dytë. P.sh. nëse unë bëj një punë mirë, gjendet diçka në të për mua. Kjo ndikohet nga të tilla gjëra si:

1. Të kuptuarit e qartë të lidhjes midis performancës dhe rezultatit. P.sh. rregullat e shpërblimit të 'lojës'.
2. Besimi në njerëzit kush do të marrë vendime dhe kush do të marrë rezultate.
3. Transparenca e procesit që vendos se kush merr rezultatet.

Valenca është rëndësia që individi vendos mbi rezultatet e pritëshme. Për valencën të jetë positive, personi duhet të preferojë arritjen e rezultatit dhe jo arritjen e tij. Për shembull, nëse dikush është i motivuar kryesisht për paratë, ai ose ajo nuk vlerësojnë përpjekjet e kohës shtesë.

Të tre elementë janë të rëndësishëm pas zgjedhjes së një elementi mbi një tjetër sepse ata janë të përcaktuar qartë: Pritshmëria Përpjekje (effort) – Performancë ($E > P$) dhe pritshmëria performancë- rezultate (outcome) ($P > O$). {Pritshmëria $E > P > O$ }.

Pritshmëria $E > P$: vlerësimi jonë i mundësisë që përpjekjet tona do të çojnë te niveli i kërkuar i performancës.

Pritshmëria $P > O$: vlerësimi jonë i mundësisë që performanca jonë e suksesshme do të çojë në rezultate të sigurta.

Ç'është më e rëndësishmja, teoria e pritshmërisë së Vroom punon mbi perceptimet- kështu që nëse një punëdhënës mendon se ata kanë dhënë çdo gjë të përshtatshme për motivimin, dhe madje nëse ky punon me njerëzit më të mirë në atë organizatë, nuk do të thotë që dikush nuk do të kuptojë që nuk po punon për të.

Në shikim të parë teoria e pritshmërisë do të dukej më e aplikueshme për situatën e qëndrimit tradicional të punës ku si të motivuar punonjësi është i varur nëse ata duan të ofrojnë shpërblim për bërjen e një pune të mirë dhe nëse ata besojnë se më shumë përpjekje do të çojnë në atë shpërblim.

Megjithatë, ajo mund të zbatohet në mënyrë të barabartë për çdo situatë ku dikush bën diçka, sepse ata presin një rezultat të caktuar.

Kështu, teoria e pritshmërisë për motivimin e Vroom nuk ka të bëjë me vetë-interesin në shpërblime por rreth asaj që njerëzit e organizatave bëjnë në drejtim të rezultateve të pritëshme dhe kontributin që ata mendojnë se mund të bëjnë në drejtim të këtyre rezultateve.

Sipas Lewis (1995) teoria e pritshmërisë është modeli motivues më i plotë që kërkon të parashikojë apo të shpjegojë përpjekjet lidhur me detyrën. Teoria sygjeron që motivimi i punës është përcaktuar nga dy faktorë: 1. Lidhja midis përpjekjeve dhe performancës dhe 2. Dëshira e rezultateve të ndryshme të punës që janë të lidhura me nivele të ndryshme të performancës. Thjesht vendos, teoria sygjeron që motivimi do të çojë tek kënaqësia e punës është një funksion i lidhjes së perceptuar midis përpjekjeve të individit, performancës dhe dëshirës së pasojave lidhur me performancën e punës, (Lawler, 1973), kjo është që puntorët

janë të influencuar nga rezultatet e pritëshme të sjelljeve dhe motivimit të tyre në punë apo lidhjeve të dukshme midis përpjekjeve dhe shpërblimit.

Atributi më i rëndësishëm i të dy tipeve të teorisë së procesit ka qenë të tërheqi vëmendjen tek efektet e proceseve njohëse dhe perceptuale në kushtet objektive të punës së mësuesve. Ajo sygjeron të që administratorët edukativë dhe politikë bërësit kanë nevojë ti kushtojnë vëmendje vlerave të pritshmërisë që është lidhja midis përpjekjeve dhe kënaqësisë së nevojave të mësuesit dhe performancës së punës, përcaktojnë çfarë rezultatesh ka vlera e mësuesit, lidhin shpërblimin që mësuesit vlejné për performancën e tyre dhe sigurojnë që rrogat e mësuesve dhe normat e pagave nuk janë parë si të pandershme.

2.11.5. Teoria e përforcimit.

Teoria e përforcimit është bazuar në supozimin që punonjësit mund të motivohen në mjedisin e punës të projektuar siç duhet me brohoritje për performancë të dëshirueshme, (Skinner, 1953). Ajo pretendon që shumica e mjedisit të jashtëm dhe jo nevojat e brendëshme, dashjet apo dëshirat përcaktojnë sjelljen e individit. Me qëllim që të përmirësohet performanca e punëtorit, menaxherët duhet të identifikojnë përforcimet e fuqishme, të tilla si detyrat interesante të punës, pagesë e ndershme, promovim dhe pjesëmarrje në vendim marrje. Një përforcim mund të jetë pozitiv ose negative, në vartësi të situatës. Shtysa positive forcon mundësinë e një përgjigje të dëshiruar, e cila çon në rezultate positive ose ripërsëritje të sjelljeve të dëshiruara. Ndonjëherë stimulimet negative mund të përdoren për të ndaluar sjelljet e padëshirueshme, por përdorimi i stimujve pozitivë është më i dëshirueshëm. Përforcimet negative mund të ndëshkojnë ose të zhdukin. Zhdukje do të thotë eliminimi i një përforcimi që ka shkaktuar një sjellje të veçantë, Figura 2.14.

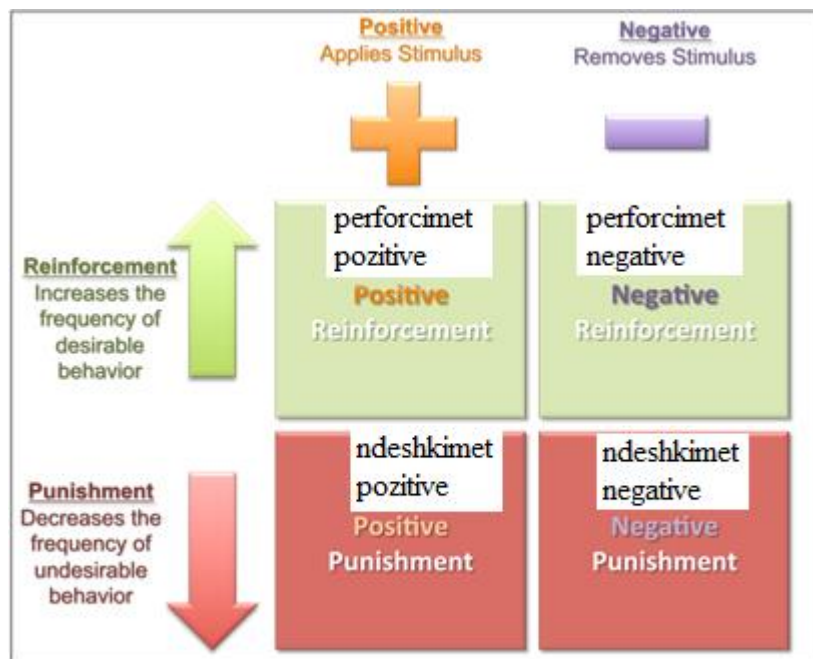


Figura 2.14.

Kjo teori është një instrument për të analizuar mekanizmin kontrollues të sjelljes së individit. Sidoqoftë, ajo nuk fokusohet në shkaqet e sjelljes së individit.

Menaxhëret përdorin metodat e mëposhtme për kontrollimin e sjelljeve të punonjësve:

Përforcimet positive. Kjo nënkupton dhënien e një përgjigje positive kur një individ shfaq sjellje positive dhe sjelljen e kërkuar. P.sh. menjëherë falenderon një punëtor për ardhjen herët në punë. Kjo do të rrisë mundësinë (probalitetin) e të kuptuarit të ndodhjes përsëri. Falenderimi është një përforcim pozitiv, por jo domosdoshmërisht. Nëse dhe vetëm nëse sjellja e punëtorit përmirësohet, shpërblimi mund të thuhet që është përforcim pozitiv. Përforcimet positive stimulojnë ndodhjen e një sjellje. Duhet të theksohet që sa më spontane të jetë dhënia e shpërblimit, falenderimit, më të madhe e ka vlerën përforcimi.

Përforcimet negative. Kjo nënkupton shpërblimin e një punonjësi nga heqja e pasojave negative apo të padëshirueshme. Të dyja përforcimet positive dhe negative mund të jenë përdorur për rritjen e sjelljeve të dëshëruara apo të kërkuara.

Ndëshkimi. Kjo nënkupton heqjen e pasojave positive në mënyrë që të ulin shanset e përsëritjes së sjelljes së padëshiruar në të ardhmen. Me fjalë të tjera, ndëshkim, dënim do të thotë aplikim i pasojave të padëshirueshme për të treguar sjellje të padëshirueshme. P.sh. Pezullimi i punonjësit për thyerje të rregullave organizative. Ndëshkimi mund të barazohet me përforsime positive nga burime alternativë.

Zhdukja. Zhdukja nënkupton mungesën e përforsimeve. Me fjalë të tjera, zhdukja nënkupton uljen e probabilitetit të sjelljeve të padëshiruara nga heqja e falenderimeve, shperblimeve për atë lloj sjellje. P.sh. Nëse një puntor nuk merr lëvdata apo admirim për punën e tij të bërë mirë, ai mund të mendojë që sjellja e tij gjeneron pasoja jo të frytshme. Ndëshkimi mundet padashje të ulë sjelljet e dëshirueshme.

Implikimet (ndërlikimet) e teorisë së përforsimit.

Teoria e përforsimit shpjegon në detaje se si një individ mëson sjelljen. Menaxherët që bëjnë përpjekje për të motivuar punonjësit duhet të sigurojnë që ata nuk shpërblejnë të gjithë punonjësit në të njëjtën kohë. Ata duhet t'u tregojnë punonjësve se çfarë ata nuk janë duke bërë korrekt. Ata duhet t'u tregojnë punonjësve se si ata mund të arrijnë përforsime positive.

2.11.6. Teoria e barazisë (drejtësisë).

Teoria e barazisë është një teori që tenton të shpjegojë kënaqësinë racionale në aspektin e perceptimit të shpërndarjes së drejtë apo të padrejtë të burimeve në lidhjet ndërpersonale. Duke marrë në konsideratë një nga teoritë e drejtësisë, teoria e barazisë është së pari zhvilluar nga J. Stacy Adams në 1963, psikolog i punës dhe sjelljes, i cili pohoi që puntorët kërkojnë të mbajnë barazi midis imputeve që ata sjellin në një punë dhe dhe rezultateve që ata marrin nga ajo kundrejt imputeve dhe rezultateve të të tjerëve, (Adams, 1965). Besimi është që njerëzit vlerësojnë trajtimin e drejtë i cili bën ata të jenë të motivuar për të mbajtur mbajtjen e drejtësisë në lidhje me bashkëpunëtorët dhe organizatën e tyre. Struktura e barazisë në vendin e punës është bazuar në raportin e imputeve me rezultatet. Imputet janë kontribute të bëra nga punëtorët për organizatën. Ashtu si teoritë e tjera të përhapura të

motivimit, e tillë si hierarkia e nevojave të Maslow, teoria e barazisë pranon që faktorët delikatë dhe të ndryshueshëm individualë ndikojnë në vlerësimin e çdo personi dhe në perceptimin e lidhjeve të tyre me partnerët relacionalë, (Guerrero, 2005). Sipas Adams (1965) zemërimi është i detyruar nga pabarazia e nënpagesë dhe faji është i detyruar me barazinë e mbi pagesës. Pagesa me orë apo me rrogë është shqetsimi kryesor dhe prandaj është shkaku i barazisë apo pabarazisë në shumicën e rasteve, (Spector, 2008). Në çdo pozicion, punonjësi do të mendojë se kontributet e tyre dhe performanca e punës po shpërblehen me pagën e tyre. Nëse një punëtor ndjehet nënpagesë atëhere ai do të rezultojë me ndjeja të zemëruara ndaj organizatës dhe ndoshta edhe bashkëpunëtorëve të tyre, i cili mund të rezultojë që puntori të mos performojë mirë në asnjë punë. Është variabël delikat që gjithashtu luan një rol të rëndësishëm në ndjenjën e barazisë. Vetëm ideja e njohjes së performancës së punës dhe veprimi i thjeshtë i falenderimit, punonjësit do ti shkaktojë ndjenjën e kënaqësisë dhe për këtë arsye ndihmon punonjësin të ndjehet i vlefshëm dhe të ketë rezultate më të mira.

Përkufizimi i barazisë (drejtësisë).

Një individ do të konsiderohet që është trajtuar ndërshtetërisht nëse ai ka perceptuar që raporti i imputeve të tij me rezultatet e tij është i barabartë me ata rreth tij (me të tjerët). Kështu, kur të gjithë të tjerët janë të barabartë, do të ishte e pranueshme që një kolegj në pozicion më të lartë, të merrte kompensim më të lartë, ndërkohë që vlera e përvojës së tij (impute) është më e lartë. Mënyra se si njerëzit bazojnë eksperiencën me kënaqësinë për punën e tyre është të bësh krahasime të vetes së tyre me njerëzit me të cilët ata punojnë. Nëse një punonjës vëren që një person tjetër po merr më shumë njohje dhe shpërblime për kontributin e tyre, për më tepër kur të dy kanë bërë të njëjtën sasi dhe cilësi të punës, kjo do të bëjë punonjësin të jetë i pakënaqur. Pakënaqësia do të ketë si rezultat që punonjësi do të ndjehet i nënvlerësuar dhe i pavlerë. Kjo është në kundërshtim të drejtpërdrejtë me idenë e teorisë së barazisë (drejtësisë), ideja është të kenë shpërblime (rezultatet) që të jenë të lidhura direkt me sasinë dhe cilësinë e kontributit të punonjësve (imputeve). Nëse të dy punonjësit ndoshta ishin shpërblyer njëllë, kjo do të ndihmonte forcat e punës të kuptonin

që organizata është e ndershme, e vëmendëshme dhe mirënjohëse. Kjo mund të ilustruhet me ekuacionin e mëposhtëm figura 2.15:

$$\frac{\text{Rezultati i individit}}{\text{Inputet e individit}} = \frac{\text{rezultati i partnerit që ke lidhje}}{\text{inputet e partnerit që ke lidhje}}$$

Figura 2.15

Imputet dhe rezultatet

Imputet

Imputet përkufizohen si kontribute të çdo pjesëmarrësi për shkëmbim dhe shihet si e drejtë e tij/saj për shpërblime apo kosto. Imputet që një pjesëmarrës kontribuon për një lidhje mund të jenë si asete, e drejta e tij për shpërblime apo detyrime, e drejta e tij/saj ndaj kostos. E drejta për shpërblimet apo kostot e atribuara në çdo imput ndryshojnë në vartësi të vendosjes, mjedisit. Në mjediset industriale, asete të tilla si kapitale dhe puna manuale janë parë si ‘impute të rëndësishme’, impute që legjitimojnë kontribusit për shpërblime. Në mjediset sociale, asetet të tilla si bukuria fizike dhe mirësia janë parë përgjithsisht si asete që i japin të drejtën zotëruesit për shpërblime sociale. Tipare të veçanta të individit si vrazhdësia dhe mizoria shihen si detyrime të zotëruesit për shpenzime, (Walster, Traupman & Walster, 1978). Kontributet zakonisht përfshihen si vijon:

- Koha
- Edukimi
- Eksperienca
- Përpjekjet
- Besnikëria
- Të punuarit rëndë.
- Angazhimi

- Aftësia
- Përshtatshmëria
- Fleksibiliteti
- Toleranca
- Përcaktueshmëria
- Entuziazmi
- Sakrifica personale
- Besimi tek eprorët
- Mbështetja nga bashkëpunëtorët dhe kolegët
- Mjeshtëria

Rezultatet

Rezultatet janë përcaktuar si pasoja positive dhe negative që një individ percepton që një pjesëmarrës ka shkaktuar si pasojë e lidhjeve të tij/saj me një tjetër. Kur raporti i kontributeve me rezultatet është i ngushtë, atëherë punonjësi do të ketë shumë kënaqësi me punën e tij. Rezultatet mund të jenë si të prekshme dhe të paprekshme. Rezultatet më tipike përfshihen si vijon:

- Siguria e punës
- Paga
- Përfitimet e punonjësit
- Shpenzimet
- Njohja
- Vlerësimi
- Përgjegjsia

- Sensi i arritjes
- Lavdërimi
- Falenderimi
- Stimulimi

Sygjerimet e teorisë së barazisë

Teoria e barazisë (drejtësisë) merr në konsideratë të katër sygjerimet si më poshtë:

1. Individët kërkojnë të maksimizojnë rezultatet e tyre (ku rezultatet janë përcaktuar si shpërblime minus koston).
2. Grupet mund të maksimizojnë shpërblimet e kolektiveve nga zhvillimi i sistemit të pranuar për shpërblime, shpërndarje të barabartë dhe kosto midis antarëve. Sistemet e barazisë do të zhvillohen në grupe dhe antarët do të do të synojnë të nxisin antarët e tjerë të pranojnë dhe t' i përmbahen këtyre sistemeve. E vetmja mënyrë që grupet nxisin antarët të sillen të barabartë është nga bërja e saj të jetë më përfutuese të bëhet barazia sesa pabarazia. Kështu, grupet do t'u dhurojnë përgjithësisht antarëve që trajtojnë të tjerët barazi dhe përgjithësisht ndëshkojnë (rritet kostoja për) antarët që trajtojnë të tjerët me pabarazi.
3. Kur individët gjejnë veten duke marrë pjesë në mardhënie të pabarabarta, ata bëhen të pikëlluar. Sa më shumë mardhënie të pabarabarta, aq më shumë individët të pikëlluar ndjehen. Sipas teorisë së barazisë, si personi që merr 'shumë' dhe personi që merr 'pak' ndjehen të pikëlluar. Personi që merr shumë mund të ndjehet fajtor ose i turpshëm. Personi që merr pak mund të ndjehet i zemëruar ose i poshtëruar.
4. Individët që perceptojnë se ata janë në mardhënie të pabarabartë përpiqen të eliminojnë pikëllimin e tyre nga rivendosja e barazisë. Sa më e madhe të jetë

pabarazia, sa më shumë njerëz të pikëlluar të ndjehen po aq më shumë ata përpiqen për të rivendosur barazi, (Walster, Traupmann dhe Walster, 1978).

Teoria e barazisë në biznes.

Teoria e barazisë ka qenë gjërësisht aplikuar në mjediset e biznesit nga psikologë industrialë të cilët përshkruan marrdhëniet midis motivimit të punëtorëve dhe perceptimit të tij/saj të barazisë apo trajtimet e pabarazisë.

Në mjedisin e biznesit, lidhja relevante ndërpersonale është midis punëtorit dhe punëdhënësit. Si në martesë dhe marrdhëniet kontraktuale ndërpersonale, teoria e barazisë presupozon që punonjësit kërkojnë të mbajnë një raport të barabartë midis kontributeve dhe që ata sjellin të marrdhëniet dhe rezultatet që ata marrin prej tij, (Adams, 1965). Teoria e barazisë në biznes, sidoqoftë, prezanton konceptin e krahasimit social, nga ku punonjësit vlerësojnë kontributet e tyre bazuar në raportin kontribute me rezultate të tyre dhe me punonjësit e tjerë, (Carrel dhe Dittrich, 1978). Punonjësit që perceptojnë pabarazi do të kërkojnë të reduktojnë atë, si nga çrregullimi i imputeve/outputeve në mendjen e tyre, duke ndryshuar drejtpërdrejt imputet/outputet apo duke lënë organizatën, (Carrel dhe Dittrich, 1978). Këta perceptime të pabarazisë janë perceptime të drejtësisë organizative apo më saktësisht padrejtësia. Më pas, teoria ka gjërësisht ndërlikime për moralin, efektivitetin, produktivitetin, dhe qarkullimin e punonjësve.

Kriticizmi lidhur me teorinë e barazisë.

Kritika kanë qenë drejtuar drejt dy propozimeve (sygjerimeve) dhe aplikimit praktik të teorisë së barazisë. Studjuesit kanë vënë në dyshim thjeshtësinë e modelit, duke argumentuar që një numër i variablave demografikë dhe psikologjikë ndikojnë në perceptimet e njerëzve për ndershmërinë dhe ndërveprimet me të tjerët. Për më tepër,

shumë nga kërkimet që mbështesin propozimet (sygjerimet) bazike të teorisë së barazisë ka qenë kryer në ambiente laborator dhe kështu ka vënë në dyshim aplikueshmërinë në situata reale botërore, (Huseman, Hatfield & Miles, 1987). Kritika ka argumentuar gjithashtu që njerëzit mund të perceptojnë barazinë, pabarazinë jo vetëm në termat e imputeve specifike dhe rezultateve të një lidhje, por gjithashtu në aspektin e sistemit gjithëpërfshirës që përcakton këta impute dhe outpute. Kështu, në mjedisin e biznesit, dikush mund të ndjenjë që kompensimi i tij/saj është i barabartë tek punonjësit e tjerë por dikush mund të shohë që gjithë sistemi i kompensimit është i padrejtë, (Carrel dhe Dittrich, 1978).

2.11.7. Teoria e vendosjes së objektivave.

Teoria e vendosjes së objektivave bazohet në premisën që performanca është rezultat i qëllimeve të një personi për të performuar (Locke, 1968). Njerëzit do të bëjnë çfarë ata përpiqen të bëjnë dhe objektivat e vendosura do të përmirësojnë performancën e tyre. Objektivat janë detyra të cilat një person përpiqet ti përmbushë. Teoria argumenton që (i) rezultatet më të mira arrihen nga vendosja e objektivave të vështira më tepër sesa objektivat e lehta, (ii) objektivat specifike rezultojnë në performancë më të mirë sesa objektivat e përgjithshme, dhe (iii) pjesmarrja në objektivat e vendosura nuk përmirëson domosdoshmërisht performancën. Fazat nëpër të cilat procesi i vendosjes së qëllimeve kalon janë: (i) ngjarja (situatë në mjedis), (ii) njohja (ndërgjegjsimi i stimujve), (iii) vlerësimi (i vlerës së detyrës), (iv) vendosja e objektivit (synimi për të vepruar), dhe (v) performanca. Skema e vendosjes së objektivave. Fig. 2.16.

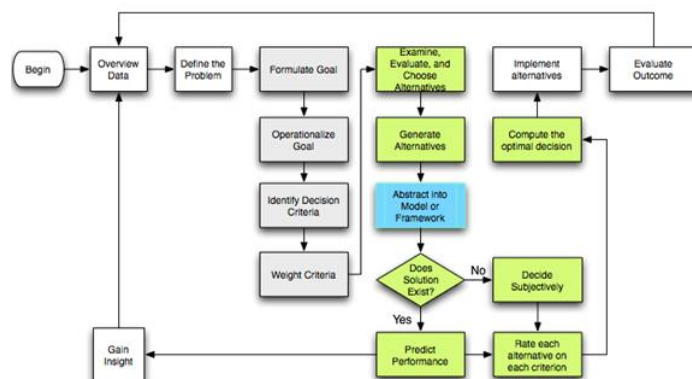


Fig. 2.16. Skema e vendosjes së objektivave

Teoria e vendosjes së qëllimeve përfshin zhvillimin e një plan veprimi dizenuar të motivojë dhe udhëheqë një person apo grup drejt një qëllimi (objektivi). Vendosja e objektivit mund të udhëhiqet nga kriteri i vendosjes së objektivave (apo rregullave) të tilla si kriteri SMART. Vendosja e objektivit është një komponent madhor i literaturës së zhvillimit dhe menaxhimit personal.

Studimet nga Locke (1968) dhe kolegët e tij kanë treguar që objektivat më specifike dhe më ambicioze çojnë në përmirësime më të mirë të performancës sesa objektivat e lehta dhe të përgjithshme. Për aq kohë sa personi e pranon qëllimin, ka aftësinë për të arritur atë, dhe nuk ka objektiva konfliktuale, gjendet një mardhënie lineare pozitive midis vështirësisë së qëllimit dhe performancës së detyrës.

Angazhimi për qëllimin

Njërëzit performojnë më mirë kur ata janë të angazhuar për arritjen e objektivave të sigurtë. Nëpërmjet të kuptuarit të efektit të vendosjes së qëllimeve në performancën individuale, organizatat janë të afta të përdorin vendosjen e objektivave për të përfituar performancë organizative. Locke dhe Latham (2002) ka treguar tre moderime që tregojnë suksesin e vendosjes së objektivave.

1. Rëndësia e rezultateve të pritshme për arritjen e objektivit, dhe
2. Vetë efikasiteti, besimi që ata janë të aftë të arrijnë objektivat, dhe
3. Angazhimet për të tjerët – premtimet dhe angazhimet për të tjerët mund të përmirësojnë fuqishëm angazhimet.

Mardhënia objektiv – performancë.

Locke (1981) ekzaminon efektet e sjelljes së vendosjes së objektivave, duke konkluduar që 90% e studimeve të laboratorit dhe të terrenit duke përfshirë objektiva specifike dhe sfiduese çojnë në performancë më të lartë sesa objektivat të lehta apo pa objektiva.

Locke dhe Latham (2006) argumenton që kjo nuk është e mjaftueshme për t'u bërë thirrje punonjësve për 'të bërë më të mirën e tyre'. Një objektiv është me rëndësi jetike për shkak se ajo ndihmon individin të fokusojë përpjekjet e tij apo saj në një drejtim të caktuar. Me fjalë të tjera objektivat kanalizojnë sjelljet.

Vendosja e objektivave dhe reflektimet (feedback).

Pa kanale të duhura reflektimesh, është e pamundur për punonjësit për të përshtatur apo adaptuar për sjelljet e kërkuara. Menaxherët duhet të mbajnë gjurmën e performancës për të lejuar punonjësit të shohin sa efektivë ata kanë qenë në arritjen e objektivave të tyre. Duke dhënë reflektime në objektivat afat shkurtër për të ndihmuar motivim të qëndrueshëm dhe përkushtimin për objektivat dhe pa ato, vendosja e objektivave nuk ka gjasa të jetë e suksesshme.

Kufizimet

Teoria e vendosjes së objektivave ka edhe kufizime. Në një organizatë, një objektiv i një manaxheri nuk mund të lidhet me qëllimet e organizatës si të tërë. Në të tilla raste, objektivat e një individi mund të vijnë në konflikt direkt me organizatën e punëdhënësit. Pa përafrimin e qëllimeve midis organizatës dhe individit, performanca mund të vuajë. Për detyra komplekse, vendosja e objektivave mund të pengojë performancën. Në këto situata, një individ mund të bëhet i prekupuar në përmbushjen e qëllimeve në vend të kryerjes së detyrave. Disa evidenca sygjerojnë që vendosja e objektivave mund të nxisë sjellje jo etike kur njerëzit nuk arrijnë objektivat specifike.

Vendosja e objektivave mund të ketë penguar të mësuarin e zakoneve të sakta: vendosja e objektivave mund të inkurajojë fokusim të thjeshtë në rezultatet pa hapje për eksplorim, të kuptuarit, apo rritjen. Një zgjedhje për këtë kufizim të vendosës duke mësuar objektivat po aq mirë sa objektivat e performancës, kështu që të mësuarit pritet si pjesë e procesit të arritjes së objektivave, (Grant, 2012).

2.11.8. Teoria X dhe Teoria Y

Teoria X dhe Teoria Y janë teori të motivimit njerëzor të krijuara dhe të zhvilluara nga McGregor (1960). Këto teori përshkruajnë dy modele të kundërta të motivimit të fuqisë puntore në menaxhimin e burimeve njerëzore, sjelljet organizative, komunikimin organizativ dhe zhvillimin organizativ.

Teoria X dhe Teoria Y janë modele prej tipit të punonjësve që menaxherët hasin në fuqinë puntore. Këto modele janë përdorur për të përgatitur taktika dhe protokolle sesi të merren me punonjësit për të maksimalizuar produktin dhe përfitimin.

Teoria X.

Sipas kësaj teorie, tipi X i individëve janë në thelb dembelë dhe të pakënaqur me punën e tyre. Prandaj një stil autoritar i menaxhimit kërkon të sigurojë plotësimin e objektivave të individëve. Këta puntorë kanë nevojë për mbikqyrje të afërt me sistemin e plotë të kontrollit dhe një strukturë hierarkike që është e nevojshme me kontrole të shtrenguar në çdo nivel. Sipas kësaj teorie, punonjësit do të shfaqin pak ambicie pa një program nxitës e joshës dhe do të shmangë përgjegjësinë. Sipas Dr. Kumi Mark, nëse objektivat organizationale duhet të plotësohen, menaxherët e 'Teoria X' duhet të mbështeten shumë në kërcënimin e dënimit për rritjen e papajtueshmërive të punonjësve. Kur aplikohet kjo teori mund të çojë në mosbesim, mbikqyrje e lartë kufizuese dhe atmosferë ndëshkuese.

Menaxherët e 'Teoria X' besojnë se të gjithë veprimet mund të gjurmohen dhe individët përgjegjës kanë nevojë për një shpërblim të drejtpërdrejtë ose një vërejtje sipas rezultateve të veprimit. Stili menaxherial është më efektiv kur përdoret për të motivuar fuqinë puntore që nuk është natyrshëm motivuar për të performuar. Ajo zakonisht ushtrohet në profesionione ku promovimi është i rrallë, ka gjasa edhe i pamundur dhe ku punëtorët kryejnë detyra të ripërsëritura. Një e metë e madhe e këtij stili është se ajo kufizon potencialin e punonjësve dhe dekurajon të menduarin krijues.

Teoria Y

Menaxherët e 'Teorisë Y' supozojnë se punonjësit mund të jenë ambiciozë, të vetë motivuar dhe të ushtrojnë vetë kontroll. Punonjësit gëzojnë detyrat e punës mendore dhe fizike të tyre dhe për ata puna është po aq e natyrshme sa loja. Ata zotërojnë aftësi kreative të zgjedhjes së problemeve, por talentet e tyre janë përçmuar në shumicën e organizatave.

Menaxherët e 'Teorisë Y' besojnë që japin kushtet e duhura, punonjësit do të mësojnë të kërkojnë dhe pranojnë përgjegjësi, ushtrojnë vetë kontroll dhe vetë drejtim në përmbushjen e objektivave të tyre. Një menaxher i 'Teorisë Y' bëson se duke dhënë kushtet e duhura, shumica e njerëzve do të duan të bëjnë mirë punën. Ata besojnë që kënaqësia e bërjes së një pune mirë është një motivim i fortë. Shumë njerëz interpretojnë 'Teorinë Y' si një vendosje e besimeve rreth punëtorëve. Sipas 'Teorisë Y' menaxherët duhet të jenë të hapur për një pamje më pozitive të punëtorëve dhe mundësive që kjo krijon, (McGregor, 1960). McGregor mendon që menaxherët e 'Teorisë Y' kanë më shumë gjasa sesa menaxherët e 'Teorisë X' për të zhvilluar një klimë të besimit me punonjësit e kërkuar për zhvillimin e punonjësve. Kjo do të përfshijë komunikim të hapur të menaxhërëve me vartësit, duke minimizuar diferencën midis lidhjes epror vartës, duke krijuar një mjedis komod në të cilën vartësit mund të zhvillojnë dhe përdorin aftësitë e tyre. Ky mjedis do të përfshijë ndarjen e vendim marrjes kështu që vartësit do të kenë një rol në vendimet që influencojnë ata.

McGregor dhe hierarkia e Maslow-it.

Teoria X dhe Teoria Y lidhen me teorinë e Hierarkisë së nevojave të Maslow-it në mënyrën sesi sjellja njerëzore dhe motivimi janë prioritete në fuqinë punëtore më qëllim që të maksimizojë outputet. Në lidhje me Teorinë Y, organizata është duke u përpjekur të krijojë lidhjen më simbolike midis menaxhërëve dhe punëtorëve, e cila lidhet me nevojat e Maslow për vetë aktualizimin dhe Vlerësimin. Për vetë aktualizimin, menaxheri promovon vendin e punës optimal nëpërmjet moralit, kreativitetit, spontanitetit, zgjedhje problemit, ulja (minimizimi) e efekteve të paragjykit, dhe pranimin e fakteve.

Kënaqësia në punë

Kënaqësia e punës apo kënaqësia e punonjësit ka qenë përkufizuar në shumë mënyra të ndryshme. Disa besojnë se ajo është thjesht sa i kënaqur një individ është në punën e tij, me fjalë të tjera, nëse po apo jo ata pëlqejnë punën si aspekte individuale apo aspektet e punës, të tilla si natyra e punës apo mbikqyrja, (Spector, 1997). Të tjerë mendojnë që nuk është kaq e thjeshtë të përkufizosh kënaqësinë në punë apo të punonjësit. Kërkimet kanë vënë dukje se masat e kënaqësisë së punës variojnë në masën në të cilën ata masin ndjenjat rreth punës, kënaqësia e ndjenjës së punës apo njohjes rreth punës, kënaqësia e njohjes së punës, (Thompson, 2012).

Koncepti i kënaqësisë në punë ka qenë zhvilluar në shumë mënyra nga shumë kërkues dhe studjues. Një nga përkufizimet gjërësisht më të përdorura në kërkimet organizative është ai i Locke (1976), që përkufizon kënaqësinë e punës si 'gjendje emocionale të kënaqëshme apo positive që rezulton nga vlerësimi i punës apo eksperiencës së dikujt. Të tjerët e kanë përkufizuar atë thjesht sa i kënaqur një individ është me punë e tij, nëse ai apo ajo pëlqejnë punën apo jo. Ajo është vlerësuar si në nivel global (nëse apo jo individ i është i kënaqur me punën e tij) dhe në nivelin e aspekteve (nëse apo jo individ i është i kënaqur me aspektet e ndryshme të punës. Spector (1997) listoi 14 aspekte të përbashkëta si: vlerësimi, komunikimi, bashkëpunimi, përfitimet shtesë, kushtet e punës, natyra e punës, organizata, rritja personale, politikat dhe procedurat, mundësitë e promovimit, njohja, siguria dhe mbikqyrja.

Një përkufizim më i ri i konceptit të kënaqësisë në punë është që kënaqësia e punës përfshin përgjigje shumëdimensionale psikologjike për punën e një individ, dhe këto përgjigje personale kanë njohje, ndijim, dhe komponentë të sjelljes, (Hulin dhe Judge, 2003).

2.12. Studime për stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesëve

Sipas kërkimit nga HSE (Health and Safety Executive, UK) u gjet që 1 në 5 njerëz (një vlerësim prej 5 milion punëtorësh) është shumë ose ekstremisht i stresuar në punë dhe prej stresit, shqetësimeve dhe depresionit drejtohen te më shumë se 13 milion e gjysëm ditët e punës çdo vit. HSE vlerësoi koston e stressit. Organizata ndërkombëtare e punës ka vlerësuar se kostoja e stresit për ekonominë britanike kalon më shumë se 10% të prodhimit të përgjithshëm bruto të saj.

Studimet në masën e stresit lidhur me punën në Britani ka gjetur në mënyrë të vazhdueshme që mësuesit janë midis punëtorëve më të stresuar në Britani.

Kërkimet e HSE në 2000 gjetën që të mësuarit duhet të jetë profesioni më stresues në UK, ku 41,5% e mësuesve raportojnë vetë si ‘shumë të stresuar’.

Në vitin 2003 një studim i ndërmarrë nga Schools Advisory Service, dhënësi më i madh i pavarur i sigurimit të mësuesve mungues në UK, tregoi që një në tre mësues merrnin leje sëmundje në vitin paraprak si rezultat i stressit lidhur me punën.

Sipas një vëzhgimi mbi stresin e punës publikuar në Journal of Managerial Psychology në 2005, të mësuarit renditet si puna e dytë më stresuese prej 26 punëve të analizuara, dhe vetëm shoferët e ambulancës tejkalonin nivelin e stresit të gjetur në profesionin e mësimdhënies.

Në përputje me Zyrën për Statistika Kombëtare (në UK) , gjëndeje në rritje 80 % të numrit të mësuesve të angazhuar për vetëvarje midis 2008 (35 mësues) dhe 2009 (63 mësues). Këto shifra tregojnë rastet e vetëvrasjeve të mësuesve që ishin 30-40 % më të larta se mesatarja kombëtare për të gjitha profesionet.

Megjithëse, nuk mundet gjithmonë të jetë e mundëshme të demonstrohet një lidhje direkte shkakore midis stresit të mësuesve dhe të tilla tradëgjish, evidence sugjeron stressor të tillë që inspektimet e Ofsted-it kanë qënë lidhur tek vetëvrasja e mësuesve në vitet e fundit.

Në prill të 2009, 1000 mësues të anketuar gjetën që më shumë se gjysma kishim marrë në konsideratë lënien e profesionit për shkak të stresit. Ndërkohë që anketa e mësuesve bërë

nga NUT dhe të tjerë në 2010 gjeti që 81.2% kishin përjetuar stress, ankth dhe depression në punë.

Në dhjetor 2012, the Guardian, gjeti që numri i mësuesve që merrnin pushim mjekësor si rezultat i stressit ka rritje 10% gjatë 4 viteve të fundit, në 15 autoritete locale duke parë një ngritje 50% në mungesë lidhje stresi sipas statistikave lëshuar nën Lirinë e Aktit të Informimit (FOI). Kërkesa e FOI-së gjeti 40 prej 60 autoriteteve që u përgjigjën, pa një rritje në numrin e mësuesve që marrin pushim mjekësor që rritet nga stresi midis vitit akademik 2008-9 dhe vitit 2011-2.

Një anketim i mësuesve në 2013 nga ofruesit e shërbimit financiar të siguracionit të mësuesve zbuluan *se nivelet e stresit me profesionin ndikojnë në aftësitë e mësuesve të performojnë me sukses rolin e tyre*. Organizata zbuloi se 76% e mësuesve besojnë se nivelet e tyre të stresit kishin pasojë në shëndetin e tyre, ndërkohë 56% e tyre thonë që përfundimisht do të jetë më mirë në punën e tyre nëse ata ishin më pak të stresuar.

Pasojat njerëzore të këtij stresi të rënduar tek mësuesit janë serioze dhe të rangut të gjërë, dhe mund të përfshijnë simptoma fizike të tilla si dhimbje koke, presion të lartë të gjakut, infeksione, çrregullime të tretjes, dhimbje të zemrës apo kancer; simptoma të shëndetit mendor të tilla si tërheqja, përqëndrimi i dobët, ankthi, depression, pagjumësia, rraskapitja, dhe një risk në rritje i vetëvrasjes; dhe pasojat e sjelljes të tilla si vetëvlerësim i dobët, rritja e marrjes së drogës dhe alkolit, përkeqësim i mardhënieve personale që çojnë në familje, probleme të mardhënieve dhe të karrierës.

Sipas këtij studimi shkaqet e stresit të mësuesve janë:

- ngarkesa e tepërt dhe orët e punës - shpesh përkeqësohet nga një tepëri të " iniciativave të qeverisë;
- sjellja e dobët e nxënësve, e cila në vetvete është komplikuar shpesh me çështje të tilla si klasat e mëdha;
- presionet prej objektivave dhe inspektimeve të vlerësuar;
- ngacmimi prej menaxhimit; dhe

- mungesa e mundësive profesionale.

Të gjitha burimet e stressit kanë lidhje me menaxhimin dhe 80% e tyre influencohen prej menaxhimit.

Kërkimi sipas TSN (Teacher Scientist Net in UK) ka treguar që shkaqet më të përgjithshme të stresit të mësuesi janë, në këtë renditje:

- ngarkesa e orëve të punës (shkaktojnë simptoma të stresit në pothuajse 40% të mësuesve),
- agresion nga nxënësit apo prindërit (30% e mësuesve),
- inspektimi dhe vlerësimi nga agjensitë e jashtme (mbi 20% e mësuesve),
- konflikti me menaxherët apo kolegët (pothuajse 15 % e mësuesve).

Në mënyrë të ngjashme, një anketë e TSN 2008 për mësuesit që kishin dhënë dorëheqje u gjet prej tyre që vendimet e tyre ishin motivuar nga çështjet e bazuara në shkollë:

- 69% fajsojnë bilancin punë-jetë/ mbingarkesa si faktor kontribues;
- 47% citojnë mosdisiplinimin e nxënësve;
- 47% referohen tek ngacmimet nga menaxhimi, dhe
- 40% identifikuan humbjen e progresit në karrierë.

Stresi i punës së mësuesve sipas IMCSC 2010 (Hong Kong)

Fenomieni i stresit të punës së mësuesve ka tërhequr vëmendjen globale në rritje në vitet e fundit. Disa studime janë ndërmarrë për të ekzaminuar përhapjen, nivelin dhe burimin madhor të stresit të punës midis mësuesve të shkollave në Angli, Maltë, Uellsin e Ri të Jugut, Pakistan, Uells, Indinë Perëndimore dhe Hong Kong. Kombinimi i gjetjeve në këto studime ka nxjerrë në pah që fenomeni problemit të stresit të mësuesve është shpërndarë dhe nuk është kufizuar në një vend të veçantë.

Shëndeti i mësuesve mund të jetë ndikuar seriozisht nga stresi, (Wiley, 2000). Problemi i stresit të mësuesve mund të shkaktojë rritje në koston e mësimdhënies, (HSE, 1998). Në studim del që burimet kryesore të stresit janë :

- Mbingarkesa, puna e rëndë dhe presioni i kohës 95.1 %
- Reformat arsimore përbëjnë 86.8 %
- Shqyrtimet e jashtëme të shkollës 70.1 %
- Ndjekja e arsimit të mëtejshëm 60.9 %
- Dhe menaxhimi i sjelljes së studentëve dhe të mësuarit 56%.

Të tjerë burime të stresit rezultojnë që janë lidhur me ekonominë e paqëndrueshme dhe konkretisht janë:

- Stresi financiar 33 %
- Problemet familjare 27. 4 %
- Edukimi i fëmijëve 24.3 %
- Dhe stresi i fëmijëve 15.3 %.

Pra, puna e mësuesit ka shumë stres, por ky stres shtohet edhe nga stili i keq i lidershipit shkollor. Kjo kërkon vëmendje të veçantë.

KAPITULLI III. METODOLOGJIA

Hyrje.3.1.

Ky studim është në fushën e shkencave sociale dhe është bazuar kryesisht në metodën sasiore, pra një studim sasior. Studimi fokusohet në ndikimin që kanë stilet e lidhshimit shkollor në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme në Shqipëri. Studimi u realizua mbi bazën e shqyrtimit të hollësishëm të literaturës bashkëkohore, të studimit të hollësishëm të teorive lidhur me variablat e studimit si dhe grumbullimit të të dhënave empirike nëpërmjet e pyetsorëve të hartuar sipas variablave përkatës dhe modeleve të pyetsorëve të përdorur nga studjues në punime të ndryshme në USA dhe UK.

Analizimi i të dhënave të studimit bëhet nëpërmjet programit SPSS duke u shoqëruar me grafikët përkatës, detajimet, shpjegimet, përfundimet dhe konkluzionet përkatëse të argumentuara nga interpretimet e të dhënave dhe rezultatet përkatëse.

3.2. Popullata e studimit

Popullata e studimit përbëhet nga të gjithë mësuesit e shkollave të mesme në Shqipëri. Numri i popullatës është 7 138 nga të cilët 4 608 janë femra. Pra 64.55% janë femra që punojnë mësuese në shkollën e mesme (Arsimi i mesëm i lartë). Arsimimi i mësuesve është i nivelit universitar në 97% të popullatës dhe formimi i tyre është i të gjitha lëndëve që zhvillohen në shkollat e mesme të larta të vendit tonë . Popullata përfshin vetëm shkollat publike në territorin e Shqipërisë dhe nuk përfshin shkollat private. Numri i të gjitha shkollave të mesme është 381, pra 381 drejtues të këtyre shkollave. Numri i nxënësve në këto shkolla, për klasën e 10, 11 dhe 12 shkon nga 132000 nxënës deri në 138000 nxënës. Numri i mësuesve në një shkollë varion nga 6-9 mësues në shkollat të vogla në 90 - 95 mësues në shkollat tepër të mëdha. Po kështu edhe numri i nxënësve në shkollat varion nga 50 - 60 nxënës në shkollat e vogla në 1800 nxënës në shkollat e mëdha.

3.3. Kampioni i studimit

Kampioni i këtij studimi përbëhet nga 450 mësues respektivisht në 9 shkolla të cilat përzgjedhën pasi u hodhën me short. U zgjodh qyteti Tirana si kryeqytet dhe njëkohësisht qytet ku dominon numri më i madh i nxënësve dhe mësuesve, rreth 30% e Shqipërisë. Po kështu edhe qyteti i Elbasanit si një qytet i ngjashëm me Durrësin, Shkodrën, Fierin, Korcën dhe Vlorën. Shkollat janë në Tiranë, Elbasan respektivisht në raportin 3:1. Ky raport është ekuivalent edhe me raportin e numrit të nxënësve dhe mësuesve në këto rajone. Shkollat (gjimnazet) në qytetet tiranë dhe Elbasan janë përzgjedhur me short nga lista totale e shkollave. Nga 450 pyetsore që u shpërndanë në këto shkolla u rikthyen vetëm 384 pyetsore, rreth 85% e tyre. Po kështu u tentua të bëhet edhe një pyetsor me emaile në të cilën u shpërndanë rreth 350 emaile të mësuesve të shkollave të mesme sipas një shpërndarje rastësore në të gjithë shqipërinë por mësuesit hezituan përgjithsisht të përgjigjeshin. Numri i shkollave të cilët i korespondojnë mësuesit që ju dërguan pyetsorët me email është 150. Sasia e tyre që u përgjigjën ishte 25, në përqindje 7%. Kjo % e ulë e përgjigjeve me email vjen si rezultat i mungesës së traditës në plotësimin e tyre si dhe mungesës së profesionizmit në përdorimin e TIK. Kjo është një mini-kampion dhe në studim konsiderohet si një shkollë e quajtur Gjimnazi Anonim. Pra gjithsej kemi 409 pyetsorë të plotësuar. Po kështu janë përpunuar edhe përgjigjet e dhëna me shkrim në fund të pyetsorëve në formë interviste. Këto intervista ishin gjysëm të strukturuar. Ky kampion përfaqëson më së mirë popullatën e mësuesve të shkollës së mesme në Shqipëri jo vetëm bazuar në numërin e mjaftueshëm, shpërndarjen rastësore të marrjes së të dhënave në shkolla por edhe për faktin se popullata është një shtresë shumë specifike, e kompaktuar, unike dhe natyra e shkollës apo mardhënieve të tyre mësues vartës pothuajse përfshin të njëjtën natyrë në të gjithë teritorin e Shqipërisë. Pra, populla përfaqësohet saktë nga kampioni i përzgjedhur dhe mendojmë që të dhënat e kampionit përfaqësojnë popullatën e studimit dhe më gjërë.

3.3.1 Lidhja e kampionit me popullatën

Popullata e studimit përbëhet nga mësuesit e shkollave të mesme publike (gjimnazeve) në Shqipëri.

Për zhvillimin e pyetsorit u përzgjedhën shkollat në qytetin Tiranë dhe qytetin Elbasan. Pse Tirana? Në Tiranë gjenden 30 % e nxënësve në shkallë vendi, me prezencë të institucioneve kryesore arsimore, me zbatim dhe monitorim të udhëzimeve dhe politikave arsimore. Po kështu kemi edhe 30 % të mësuesve të Shqipërisë. Pse Elbasani? Ndërsa Elbasanani është një ndër qytet e rëndësishme i ngjashëm me Durrësin, Shkodrën, Fierin, Vlorën e Korcën që të gjithë përbëjnë peshën më të rëndësishme të numrit të nxënësve dhe mësuesve. Në secilin qytet shkollat, që u zhvillua pyetsori, u përzgjedhën më short nga lista e plotë e shkollave të mesme publike të qytetit. Kemi 6 shkolla (gjimnaze) në Tiranë dhe 3 shkolla (gjimnaze) në Elbasan. Një pjesë e pyetsorëve u plotësuan me email në nënnyrë anonime. Për pyetsorin me email u përzgjedhën në mënyrë rastësore 350 mësues në 150 gjimnaze të Shqipërisë. Fillimish u përzgjedhën me short 150 gjimnaze nga lista totale e gjimnazeve. Pastaj u siguruan emailët e dy –tre mësuesve në secilën prej gjimnazeve të përzgjedhura. Meqenëse numri i përgjigjeve megjithëse anonime me këtë mynyrë që relativisht i ulet, 25, ky mini kampion është konsideruar me termin gjimnazi anonim dhe plotëson nr 10 të shkollave. Gjithësej numri i përgjigjeve të plotësuar është 409. Popullata e mësuesve në këtë studim përfaqësohet nga ky kampion.

Pra, populla përfaqësohet saktë nga kampioni i përzgjedhur dhe mendojmë që të dhënat e kampionit përfaqësojnë popullatën e studimit dhe më gjërë.

3.4. Hypotezat

Hypoteza bazë në këtë studim është : ndikimi i stileve të lidërshiptit shkollor në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme. Në këtë hipotezë kemi tre variabla nga të cilët një variabël është i pavarur dhe dy variabla janë të varur. Variabli i parë është : (i) stilet e lidërshiptit shkollor, njëkohësisht ky është variabël i pavarur. Dy variablat e tjerë

janë të varur dhe pikërisht janë: (ii) Stresi në punë i mësuesve të shkollës së mesme dhe variabli i tretë është: (iii) kënaqësia në punë e mësuesve të shkollës së mesme.

Ja hipotezat dhe nënhipotezat më të plota dhe të detajurara të studimit:

Hipoteza bazë e studimit apo hipoteza nul është: H_0 Stilet e lidërshiptit shkollor ndikojnë në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve. Kjo është hipoteza bazë e studimit. Nga kjo rrjedhin edhe hipoteza të tjera të cilat janë:

H_1 . Stili demokratik i lidërshiptit shkakton stres të ulët tek mësuesit.

H_2 . Stili demokratik i lidërshiptit shkakton kënaqësi të lartë tek mësuesit.

H_3 . Stili autoritar i lidërshiptit shkakton stres të lartë tek mësuesit.

H_4 . Stili autoritar i lidërshiptit shkakton kënaqësi të ulët tek mësuesit.

H_5 . Stili i lidërshiptit laissez-faire nuk shkakton stres në punë të mësuesve.

H_6 . Stili i lidërshiptit laissez-faire nuk shkakton kënaqësi në punë të mësuesve.

Këto tre variabla përbëjnë tre konceptet kryesore që janë trajtuar gjërësisht në rishikimin e literaturës si dha janë bazuar hartimi i pyetësorëve dhe intervistave për grumbullimin e të dhënave empirike për vërtetimin e hipotezës.

Pyetjet kërkimore.

Gjatë gjithë kohës studimi shoqërohet nga pyetjet kërkimore të cilat janë në përputhje me variablat. Pyetjet kërkimore të këtij studimi janë këto:

Cilat janë stilet e lidërshiptit shkollor?

Si ndikojnë stilet e lidërshiptit shkollor në stresin në punë të mësuesve?

Si ndikojnë stilet e lidërshiptit në kënaqësinë në punë të mësuesve ?

Duke ndjekur këto pyetje kërkimore do të vërtetohet hipoteza bazë e studimit.

3.5. Instrumentat e studimit

Për grumbullimin e të dhënave empirike dhe vërtetimin e hipotezës së studimit, ndikimi i stileve të lidershit shkollor në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme, si instrument studimorë është përdorur pyetsori, i ndërtuar sipas modelit Likert scale.

Pyetsori

Instrumenti nëpërmet të cilit u grumbulluan të dhënat empirike ishte pyetsori.

Megjithatë studimi është i tipit sasior dhe pyetsori është i tipit likert scale, ku përgjigjet janë me pesë shkallë duke varjuar nga aspak dakort, pak dakort, neutral, pothuajse dakort dhe plotësisht dakort.

Pyetsori fokusohet në variablat kryesore të studimit: stilet e lidershit; stresi dhe kënaqësia në punë e mësuesve. Pyetsori ka katër blloqe kryesore pyetsjesh: blloku i pyetjeve për dhëna të përgjithëshme të raportuesit; blloku i pyetjeve për të dhëna të lidershit të drejtuesit, blloku i pyetjeve për të dhëna për stresin në punë dhe blloku i pyetjeve për të dhëna të kënaqësisë në punë.

Që të dhënat për variablat e studimit të merren sa më të plotë dhe të saktë, ndërtimi i pyetsorëve është bazuar në teoritë kryesore që përshkruajnë e trajtojnë stilet e lidershit, liderшин në përgjithësi dhe atë shkollor në veçanti. Janë bazuar në përkufizimet e ndryshme që plotësojnë dhe saktësojnë pamjen e plotë të stileve të lidershit që pyetjet të marrin të dhënat e duhura dhe sa më të sakta për studimin.

Janë studjuar edhe pyetsorë të studimeve të mëparshme por ato kanë shërbyer për formimin tim si modele pyetsori dhe pasi ato kanë qenë pyetsorë që plotësohen vetë nga drejtuesi se çfarë stili ndjek në punën e tij në institucionin shkollor e jo nga mësuesi se si e percepton stilin e drejtuesit të tij dhe se si mësuesi ndjehet nga zbatimi i këtyre stileve të drejtimit.

Edhe pyetsorët që grumbullojnë të dhëna për stresin, janë ndërtuar pyetsor që kërkojnë të dhëna për stresin që kanë si burim, shkak, stilin e drejtimit duke përfshirë në këtë studim faktorët e tjerë të stresit në punë të mësuesit.

Po kështu, edhe pyetsorët që grumbullojnë të dhëna për kënaqësinë, janë ndërtuar pyetsor që kërkojnë të dhëna për kënaqësinë që kanë si burim, shkak, stilin e drejtimit duke përjashtuar në këtë studim faktorët e tjerë të kënaqësisë në punë të mësuesit.

Pyetsori grumbullon treguesit që së bashku përcaktojnë një stil të veçantë lidërshipi dhe këto veprime (tregues) shkaktojnë stres apo kënaqësi në punën e mësuesve. Pyetjet që grumbullojnë të dhënat për një stil të veçantë lidërshipi, p.sh. lidërshpin demokratik në programin SPSS janë nën një variabël të vetëm. Po kështu edhe për lidërshpin autoritar, laissez-faire, stresin dhe kënaqësinë.

Të dhënat sipas pyetje përkatëse janë grumbulluar në variabla të veçantë, nëpërmjet programit SPSS. Kështu nëpërmjet programit është përcaktuar stili i lidërshpit të drejtuesit, dhe stresi apo kënaqësia lidhur me një stil të veçantë të stilit të lidërshpit të zbatuar nga drejtuesi.

Për përgatitjen e tyre janë përdorur pyetsorë të ndryshëm si për përcaktimin e stileve të lidërshpit shkollor, po ashtu edhe pyetsorë mbi stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve. Pyetsorët shprehin qartë përshkrimin e detajuar të variablave të studimit. Pyetsori u konceptua në katër blloqe kryesore. Blloku i parë ka pyetje dhe kërkesa të përgjithshme lidhur me cilësitë e dhënsit të përgjigjeve. Blloku i dytë ka pyetje nga të dhënat e të cilëve përcaktohet stili i lidërshpit shkollor që përdor drejtuesi i tyre. Blloku i tretë ka pyetje që kërkojnë të dhëna lidhur me kënaqësinë në punë të mësuesve dhe blloku i katër ka pyetje që kërkojnë të dhëna lidhur me stresin në punë të mësuesve. Pyetsorët janë sipas modelit të pyetsorëve Likert Scale Questionare (LSQ).

Pyetsori është ndërtuar në mënyrë të tillë që përgjigjet të jenë në pesë shkallë nëpërmjet qarkimit si më poshtë:

1 = Aspak dakort; 2 = Pjesërisht dakort; 3 = Neutral; 4 = Pothuajse dakort ; 5 = Shumë dakort.

Pjesa e parë ishte me alternativa të ndryshme nga dy deri në pesë alternativa nga të cilat dhënësi i përgjigjes (raportuesi) do të zgjidhte një prej tyre.

Në fund të pyetsorit ka katër pyetje shitesë në të cilën i jepët mundësia dhënisit të përgjigjes të plotësojë ndonjë aspekt që nuk ka pasur mundësi për t'u shprehur nëpërmjet pyetsorit apo ndonjë mendim të lirë shitesë. Kjo shërben si një mini intervistë.

3.5.1. Pilotimi i pyetsorit.

Pas përpilimit të pyetsorëve u bë pilotimi i tyre me mësuesit e një shkolle X. Për pilotimin e pyetsorit u përgatit një skuadër prej katër vetash, të cilët paraprakisht u trajnuan mbi mënyrën e shpërndarjës, sqarimit dhe plotësimit të pyetsorëve. Kjo kishte për qëllim mbajtjen nën kontroll të variablave të studimit dhe plotësimin sa më objektiv të tyre. Për pilotimin u përdorën 100 pyetsorë të cilët u bënë në tre shkolla me nga 30-40 mësues. Në këtë pilotim u konstatuan disa perceptime të ndryshme të mësuesve dhe shmangie nga kërkesa esenciale e përceptimit të pyetjes. Këto parregullësi u përmirësuan dhe për pasojë nuk u përsëritën më vonë gjatë zhvillimit të plotë të pyetsorit. Këta pyetsorë (të pilotimit) nuk janë pjesë e kampionit të studimit.

Pyetsori i përmirësuar pas pilotimit u përdor për grumbullimin e të dhënave empirikeⁱⁱ.

KAPITULLI IV. ANALIZA E TE DHENAVE DHE INTERPRETIMI I TYRE

Në këtë kapitull do të analizojmë të gjitha të dhënat e grumbulluara për vërtetimin e hipotezës së studimit tonë. Fillimisht po japim të dhënat e përgjithshme të kampionit pastaj analizojmë ata.

4.1. Të dhënat empirike

4.1.1. Tëdhëna të përgjithshme të të anketuarve

Në tabelën e mëposhtme jepen të ndara sipas shkollave numri i mësuesve që kanë plotësuar pyetsorin. Në tabelën numer nr. 4.1. jepet edhe % për secilen shkollë.

Shkolla

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gjimnazi Tr01	52	12.7	12.7	12.7
Gjimnazi Tr02	31	7.6	7.6	20.3
Gjimnazi Tr03	48	11.7	11.7	32.0
Gjimnazi Tr04	47	11.5	11.5	43.5
Gjimnazi El01	45	11.0	11.0	54.5
Valid Gjimnazi El02	42	10.3	10.3	64.8
Gjimnazi Anonim	25	6.1	6.1	70.9
Gjimnazi Tr05	40	9.8	9.8	80.7
Gjimnazi El03	37	9.0	9.0	89.7
10.00	42	10.3	10.3	100.0
Total	409	100.0	100.0	

Tabela nr 4. 1.

Sipas tabelës 4.1 rezulton se kemi 409 mësues në 10 shkolla të mesme nga të cilat 6 janë në Tiranë, 3 në Elbasan dhe 1 me individë të shpërndarë, anonim. Nuk ka mungesa të të dhënave.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Edukimi * Mesues	407	99.5%	2	0.5%	409	100.0%

Edukimi * Mesues Crosstabulation

Count

	Mesues		Total
	ne shkollen e mesme	ne shkollen 9 vjecare	
arsim i larte	396	5	401
arsim i mesem	6	0	6
Total	402	5	407

Tabela 4.2

Lidhur më kampionin kemi këto të dhëna: kanë plotësuar pyetsorin gjithsej 407 mësues; mësues me arsim të lartë janë 401 nga të cilët 396 punojnë në shkollën e mesme dhe 5 në shkollën 9 vjecare. Mësues me arsim të mesëm janë 6 nga të cilët të 6-të punojnë në shkollën e mesme. 2 persona nuk kanë plotësuar të dhënat e kërkuara në këtë tabelë. Tabela nr. 4.2.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Gjinia * Mesues	407	99.5%	2	0.5%	409	100.0%

Gjinia * Mesues Crosstabulation

Count

	Mesues		Total
	ne shkollen e mesme	ne shkollen 9 vjecare	
mashkull	44	0	44
Gjinia femer	358	5	363
Total	402	5	407

Tabela 4.3

Nga të dhënat e tabelës 4.3 rezulton se nga 407 mësues gjithsej, 363 janë femra dhe 44 janë meshuj. Tabela nr. 4.3.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Mosha * Mesues	407	99.5%	2	0.5%	409	100.0%

Mosha * Mesues Crosstabulation

Count

		Mesues		Total
		ne shkollen e mesme	ne shkollen 9 vjecare	
Mosha	deri 26	15	1	16
	26-35	56	1	57
	36-45	168	2	170
	46-55	140	1	141
	56+	23	0	23
	Total	402	5	407

Tabela 4.4

Nga të dhënat, sipas grup moshës kemi këtë përbërje të kampionit: mosha deri 26 janë 16 individë; mosha 26-35 janë 57 individë; mosha 36-45 janë 170 individë; mosha 46-55 janë 141 individë dhe mosha mbi 56 janë 23 individë. Shih tabela nr 4.4.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Eksperienca * Mesues	402	98.3%	7	1.7%	409	100.0%

Eksperienca * Mesues Crosstabulation

Count

		Mesues		Total
		ne shkollen e mesme	ne shkollen 9 vjecare	
	.00	6	3	9
	1-10 vite	70	0	70
Eksperienca	11-20	156	1	157
	21-30	104	0	104
	31-40	61	1	62
Total		397	5	402

Tabela 4.5

Lidhur me eksperiencën këmi këto të dhëna: mësues me eksperiencë 1-10 vitë pune janë 70 mësues; mësues me eksperiencë 11-20 vite pune janë 157; mësues me eksperiencë 21-30 vite pune janë 104 dhe mësues me eksperiencë 31-40 vite pune janë 62 mësues. Shih tabela nr. 4.5.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Stafi * Mesues	400	97.8%	9	2.2%	409	100.0%

Stafi * Mesues Crosstabulation

Count				
		Mesues		Total
		ne shkollen e mesme	ne shkollen 9 vjecare	
Stafi	5-15	2	0	2
	16-30	5	4	9
	31-45	121	0	121
	46+	268	0	268
Total		396	4	400

Tabela 4.6.

Stafet e shkollave kanë numër të ndryshëm por shumica 268 mësues janë ne stafe me numër mbi 46 persona, 121 mësues janë në staf 31-45 persona. Shih tabela 4.6.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Eksperienca * Mesues	402	98.3%	7	1.7%	409	100.0%

Eksperienca * Mesues Crosstabulation

Count

		Mesues		Total
		ne shkollen e mesme	ne shkollen 9 vjecare	
	.00	6	3	9
	1-10 vite	70	0	70
Eksperienca	11-20	156	1	157
	21-30	104	0	104
	31-40	61	1	62
Total		397	5	402

Tabela 4.7

Eksperienca e mësuesve është si vijon: me eksperiencë 1-10 vite pune janë 70 mësues; me eksperiencë 11-20 vite pune janë 157 mësues; me eksperiencë 21-30 vite pune janë 104 mësues dhe me eksperiencë 31-40 vite pune janë 62 mësues. Tabela 4.7.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Vjetersia * Mesues	400	97.8%	9	2.2%	409	100.0%

Vjetersia * Mesues Crosstabulation

Count

		Mesues		Total
		ne shkollen e mesme	ne shkollen 9 vjecare	
Vjetersia	1-5	21	0	21
	6-10	10	1	11
	mbi 11	364	4	368
	Total	395	5	400

Tabela 4.8

Lidhur me eksperiencën në punë të drejtuesve në shkolla kemi këtë perceptim të mësuesve: 21 individë mendojnë që eksperiencia e drejtuesit të tyre është 1-5 vitë punë; 11 individë mendojnë që eksperiencia e drejtuesit të tyre është 6-10 vite punë dhe 368 individë mendojnë që eksperiencia e drejtuesit të tyre është mbi 11 vite punë. Tabela nr. 4.8.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Shkolla * Vjetersia	400	97.8%	9	2.2%	409	100.0%

Shkolla * Vjetersia Crosstabulation

Count

		Vjetersia			Total
		1-5	6-10	mbi 11	
Shkolla	Gjimnazi Tr01	1	1	50	52
	Gjimnazi Tr02	5	1	25	31
	Gjimnazi Tr03	3	2	43	48
	Gjimnazi Tr04	8	0	34	42
	Gjimnazi EI01	1	5	39	45
	Gjimnazi EI02	0	0	41	41
	Gjimnazi Anonim	2	1	19	22
	Gjimnazi Tr05	0	0	40	40
	Gjimnazi EI03	0	0	37	37
	10.00	1	1	40	42
Total		21	11	368	400

Tabela 4.9

Eksperienca e mësuesve në shkolla dominon mbi 11 vite eksperiencë e pikërisht 368 mësues nga 400 që janë përgjigjur për këtë aspekt. Tabela 4.9.

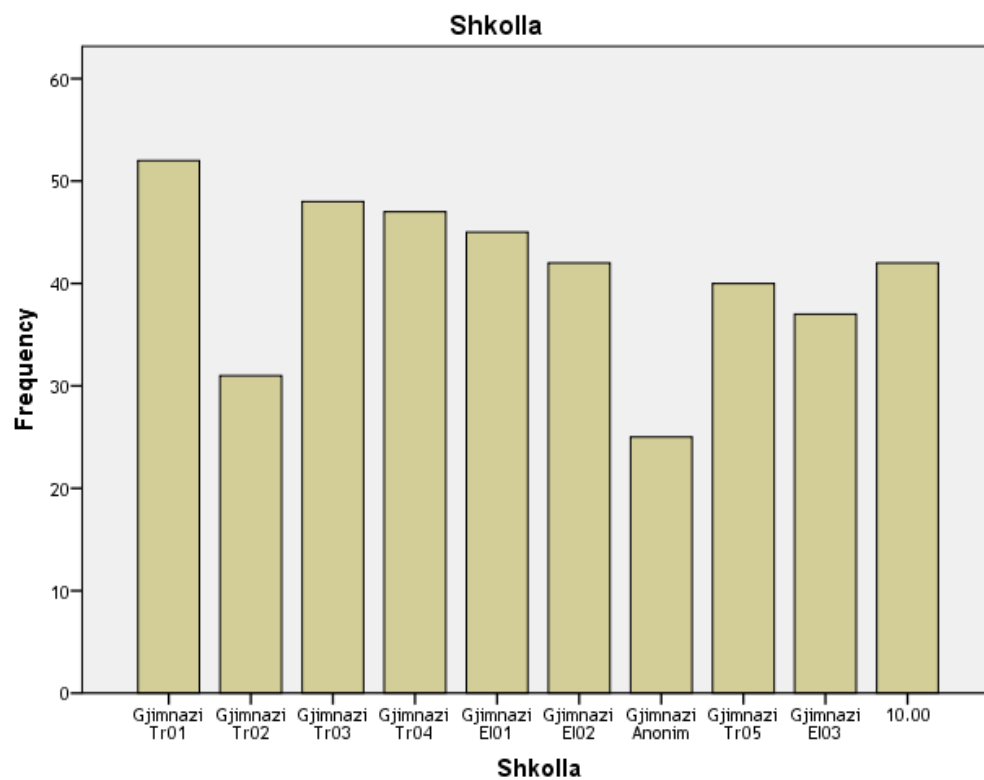
Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Shkolla * Stafi	400	97.8%	9	2.2%	409	100.0%

Shkolla * Stafi Crosstabulation

Count

		Stafi				Total
		5-15	16-30	31-45	46+	
Shkolla	Gjimnazi Tr01	1	0	7	44	52
	Gjimnazi Tr02	0	0	0	31	31
	Gjimnazi Tr03	0	0	1	43	44
	Gjimnazi Tr04	0	0	0	47	47
	Gjimnazi El01	0	0	45	0	45
	Gjimnazi El02	0	0	16	24	40
	Gjimnazi Anonim	0	9	8	5	22
	Gjimnazi Tr05	0	0	0	40	40
	Gjimnazi El03	0	0	37	0	37
	10.00	1	0	7	34	42
Total		2	9	121	268	400

Tabela 4.10



Grafiku 4.1

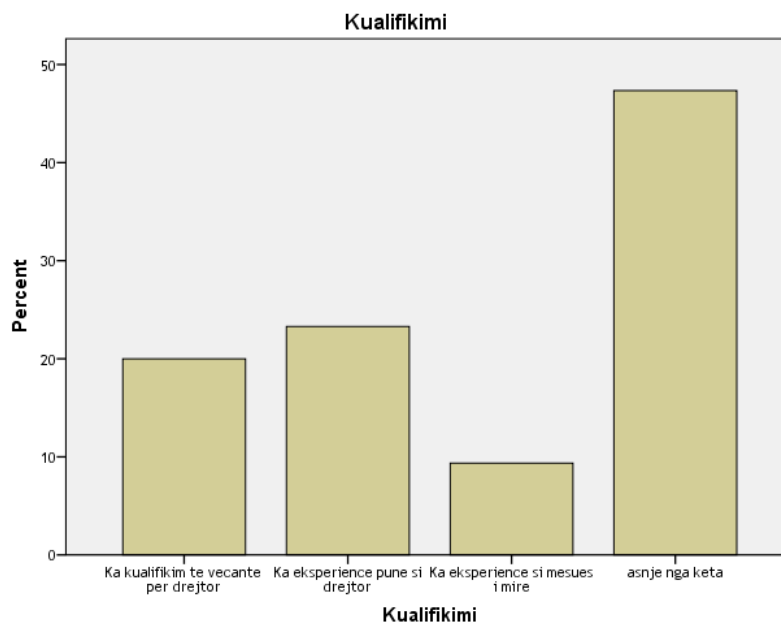
Madhësia e stafeve të shkolla dominohet nga stafe relativisht të mëdha me numër mësuesish nga 22, 31 deri në mbi 46 . Tabela nr. 4.10. dhe grafiku nr 4.1.

Kualifikimi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ka kualifikim te vecante per drejtor	79	19.3	20.0
	Ka eksperience pune si drejtor	92	22.5	43.3
	Ka eksperience si mesues i mire	37	9.0	52.7
	asnje nga keta	187	45.7	100.0
	Total	395	96.6	100.0
Missing	System	14	3.4	
Total		409	100.0	

Tabela 4.11

Lidhur me kualifikimin e drejtuesve të shkollave kemi këto të dhëna: 20% e mësuesve mendojnë se drejtuesi i tyre ka kualifikim të veçantë për drejtor; 23% mendojnë se kanë eksperiencë pune si drejtues; 9% mendojnë se kanë eksperiencë si mësues të mirë dhe 47 % mendojnë se nuk kanë asnjë nga kualifikimet e nevojshme për drejtues shkolle. Tabela 4.11. dhe grafiku 4.2.



Grafiku 4.2.

Nga të dhënat lidhur me kualifikimin e drejtueve të shkollave të bie në sy niveli shume i ulët i drejtueve me kualifikim të veçantë për drejtimin dhe administrimin e shkollës i cili është 20%. Ky rezultat është një perceptim i mësuesve pasi nga verifikimi i dokumentacionit asnjë nga drejtuesit nuk ka kualifikim të veçantë për drejtues dhe administrues të shkollës. Ja dhe paraqitja grafike. Grafiku 4.2

4.2. Analizimi i të dhënave empirike

4.2.1. Stili i lidershipit shkollor

Duke pasur parasysh raportin lider vartës dhe përqëndrimin e pushtetit në duart e liderit kemi tre stile të lidershipit shkollor: (i) Lidershipi demokratik; (ii) Lidershipi autoritar (autokratik), dhe (iii) Lidershipi Laissez-faire. Pikërisht blloku i dytë i pyetje ka për qëllim marrjen e të dhenave empirike për përcaktimin e stilit të lidershipit të përdorur nga

drejtuesit e tyre në shkolla. Lidershipi shkollor është variabël i pavarur në studim. Tani kemi tre variabla të pavarur që janë lidershipi demokratik, lidershipi atokratik dhe lidershipi laissez-faire. Pikërisht ne do të përcaktojmë stilin e lidershipit që drejtuesit aplikojnë si dhe ndikimin që ata kanë në stresin dhe kënaqësinë në punë. Për këtë përcaktohet niveli i stresit dhe kënaqësisë në punë të mësuesve në lidhje me stilin e drejtimit. Pastaj përcaktojmë ndikimin e stilit të lidershipit në stresin dhe kënaqësinë në punë.

- i. Lidershipi demokratik përcaktohet nga të dhënat e pyetjeve si më poshtë:

Pyetja 1+3+7+8+9+10+11+12+14+16+18+20+22+24;

Nëpërmjet programit SPSS pyetjet e mësipërme që grumbullojnë të dhëna për lidershipin demokratik, janë grupuar në një variabël të vetëm, pikërisht atë të lidershipit demokratik.

Për të pasur stil demokratik duhet që ‘mean’ e pyetjeve të mësipërme duhet të jetë më e madhe se 3.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Demokratik	405	1.00	5.00	2.7210	1.67941
Valid N (listwise)	405				

Tabela 4.12.

Nga tabela 4.12 shohim që ‘mean’ është < 3 dhe pikërisht 2.7210. sipas saj rezulton që drejtuesit nuk aplikojnë stil demokratik të drejtimit. Numri i përgjigjeve është 405 dhe numri i përgjigjeve të vlefshme është po 405. Pra sipas përgjigjeve të të anketuarve kemi perceptimin që nuk aplikohet stili demokratik i Lidershipit.

ii. Lidershipi autoritar (autokratik) përcaktohet nga të dhënat e pyetjeve si më poshtë:

Nëpërmjet programit SPSS pyetjet e mëposhtëme që grumbullojnë të dhëna për lidershipin autokratik, janë grupuar në një variabël të vetëm, pikërisht atë të lidershipit autokratik.

Pyetja 4+5+6+13+15+17+19+21+23. Kemi stil autoritar (autokratik) nëse ‘mean’ e rezultateve të përgjigjeve është më e madhe se 3.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Autokratik	404	1.00	5.00	3.2204	1.73115
Valid N (listwise)	404				

Tabela 4.13.

Rezultatet e tabelës 4.13 tregojnë se ‘mean’ është më e madhe se 3, e pikërisht 3.2204. kjo tregon që drejtuesit aplikojnë stilin autoritar (autokratik) në drejtimin e shkollave.

iii. Lidershipi Laissez-faire

Po kështu, nëpërmjet programit SPSS pyetjet e mëposhtëme që grumbullojnë të dhëna për lidershipin laissez-faire, janë grupuar në një variabël të vetëm, pikërisht atë të lidershipit laissez-faire.

Ky stil lidershipi përcaktohet nga të dhënat e pyetjeve nr 25+26. Edhe për këtë stil lidershipi duhet që ‘mean’ duhet të jetë > 3 .

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
LaizesFaire	403	1.00	5.00	2.8424	.58217
Valid N (listwise)	403				

Tabela 4.14

Nga rezultatet e pyetsorëve sipas tabelës 4.14 rezulton se ‘mean’ është më e vogël se 3, pra nuk kemi aplikim të stilit laissez-faire në drejtimin e shkollave.

Analiza e disa treguesëve që përcaktojnë stilin autoritar të lidershipit

Stili i lidershipit që aplikohet në gjimnazet rezulton të jetë autoritar. Më poshtë po paraqesim në mënyrë të detajuar rezultatet e pyetsotëve që përcaktojnë stilin e lidershipit shkollor dhe të kuptojmë më mirë stilin autoritar të drejtimit. Pikërisht po analizojmë treguesit që përcaktojnë stilin autoritar të lidershipit.

Rezultatet e përgjigjeve për vizionin e drejtuesit të shkollës.

Vizioni i drejtuesit të shkollës është shumë i rëndësishëm për menaxhimin e shkollës pasi tregon oriemnimin kyesor që bën drejtuesi i shkollës institucionit. Më poshtë në tabelën 4.15. tregohet perceptimi i mësuesve për vizionin që ka drejtuesi si dhe përqindja përkatëse sipas vlerësimit të tyre.

Drejtuesi ka vizion të mirë për shkollën tonë

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	189	46.2	46.7	46.7
pak dakort	8	2.0	2.0	48.6
neutral	20	4.9	4.9	53.6
pothuajse dakort	48	11.7	11.9	65.4
plotësisht dakort	140	34.2	34.6	100.0
Total	405	99.0	100.0	
Missing				
System	4	1.0		
Total	409	100.0		

Tabela nr. 4.15.

Sipas tabelës nr. 4.15. rezulton se 34.6 % janë plotësisht dakort qe drejtuesi ka vizion të mirë, 11.9 % mendojnë pothuajse ka vizon të mirë, 4.9 janë neutralë dhe pjesa tjetër 48.6%, mendojnë se nuk ka aspak vizion të mirë për shkollën. Kjo përqindje fsheh rezerva të mëha potenciale të administrimit dhe efektivitetit të stafit për rezultate më të mira.

Rezultatet e përgjigjeve lidhur me njohjen e vizionit të drejtuesit të shkollës.

Komunikimi i vizionit të drejtuesit të shkollës tek mësuesit është domosdoshmëri. Nga të dhënat e përgjigjeve rezulton se e njohin plotësisht vizionin e drejtuesit 16.8%; e njohin pjesërisht atë 22.8%; dhe nuk e njohin apo janë neutral 60.4% e mësuesve. Tabela 4. 16.

Të gjithë mësuesit dinë dhe njohin vizionin e drejtuesit për shkollën

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	188	46.0	46.5	46.5
pak dakort	21	5.1	5.2	51.7
neutral	35	8.6	8.7	60.4
pothuajse dakort	92	22.5	22.8	83.2
plotësisht dakort	68	16.6	16.8	100.0
Total	404	98.8	100.0	
Missing				
System	5	1.2		
Total	409	100.0		

Tabela 4.16

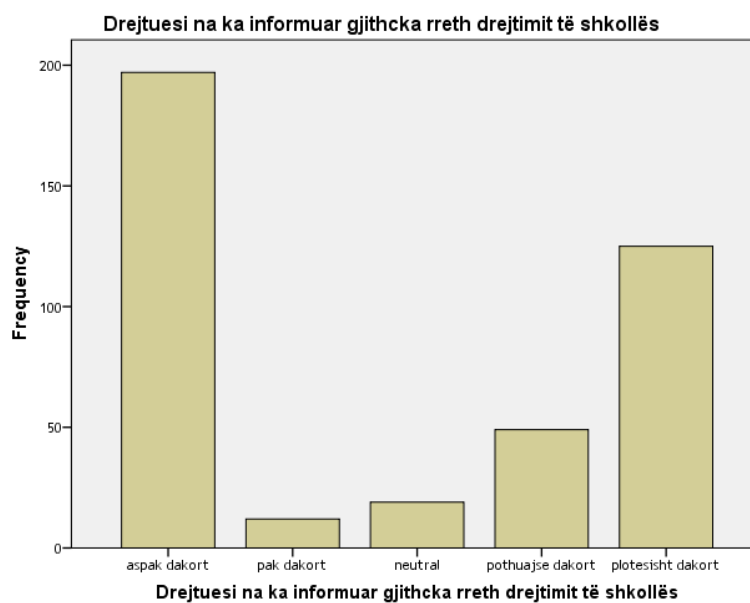
Njohja e vizionit të drejtuesit të shkollës nga mësuesit në masën plotësisht 16.8% është një trgues shumë i ulët, gjë e cila vjen nga disa faktorë që janë niveli profesional i drejtuesit të shkollës për të formuluar e prezantuar vizionin e duhur të shkollës; komunikimi i duhur i vizionit si nëpërmjet sistemit të komunikimit dhe informimit të tij në shkollë; niveli i mësuesve në drejtimin, menaxhimin dhe administrimin e shkollës.

Rezultatet e përgjigjeve për nivelin e informimit të mësuesve për drejtimin e shkollës. Informacioni është pushtët dhe shpërndarja e tij bën të mundur forcimin e lidershit shkollor, ul konfuzionin, stresin si dhe bën që mësuesit të ndjehen mirë, të ndjehen të vlerësuar. Nga të dhënat kemi që 49% e mësuesve nuk dinë gjithçka që bëhet në shkollë dhe 43.3% pothuajse dinë gjithçka. Tabela .4.17.

Drejtuesi na ka informuar gjithcka rreth drejtimit të shkollës

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	197	48.2	49.0	49.0
pak dakort	12	2.9	3.0	52.0
neutral	19	4.6	4.7	56.7
pothuajse dakort	49	12.0	12.2	68.9
plotesisht dakort	125	30.6	31.1	100.0
Total	402	98.3	100.0	
Missing System	7	1.7		
Total	409	100.0		

Tabela nr.4.17.



Rezultatet e përgjigjeve lidhur me delegimin e kompetencave tek mësues të ndryshëm të shkollës. Kjo është një kriter i rëndësishëm në përcaktimin e stilit të lidershit në autoritar, demokratik apo laissez-faire. Nga përgjigjet rezulton se delegon kompetenca në masën shumë të ulët. 16.5% mendojnë se delegon plotësisht kompetenca dhe 16.8% mendojnë se pothuajse delegon kompetenca ndërsa 52.9% mendojnë që nuk delegon aspak kompetenca. Keto tregues të ulët tregojnë se ka shumë mundësi potenciale për përmirësimin dhe fuqizimin e mënaxhimit të shkollës. Tabela 4.18.

Drejtuesi delegon kompetenca e detyra tek mësues të ndryshëm të shkollës

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	208	50.9	52.9	52.9
pak dakort	20	4.9	5.1	58.0
neutral	34	8.3	8.7	66.7
pothuajse dakort	66	16.1	16.8	83.5
plotësisht dakort	65	15.9	16.5	100.0
Total	393	96.1	100.0	
Missing System	16	3.9		
Total	409	100.0		

Tabela 4.18.

Të dhënat lidhur me sqarimin e detyrave të dhëna.

Kjo ka të bëjë me cilësinë mbështetëse të drejtuesit nëpërmjet sëlilës rritet efektiviteti dhe siguria e realizimit të detyrës së dhënë por nga ana tjerër punonjësi realizon detyrën në mënyrë të qetë, të rehatëshme dhe me dinjitet. Tabela 4.19.

Drejtuesi na sqaron e ndihmon për detyrat që na ngarkon

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	193	47.2	47.9	47.9
pak dakort	11	2.7	2.7	50.6
neutral	21	5.1	5.2	55.8
pothuajse dakort	47	11.5	11.7	67.5
plotesisht dakort	131	32.0	32.5	100.0
Total	403	98.5	100.0	
Missing				
System	6	1.5		
Total	409	100.0		

Tabela 4.19.

Të dhënat tregojnë se 32.5 % e mësuesve janë plotësisht dakort që ndihmohen për detyrat që ju ngarkohen; 11.5% pothuajse janë dakort dhe pjesa tjetër 50.6% nuk janë aspak dakort që ndihmohen dhe 8% janë neutralë.

Një mënyrë e tillë e mbështetjes së punjoësit kur i jep detyrën do të thotë që të rrisësh garancitë e suksesit. Eleminimi i konfuzionit është faktor për arritjen e suksesit.

Qëndrimi i drejtuesit ndaj vështirësive që kanë punonjësit në realizimin e detyrave është një karakteristikë e rëndësishme e liderit demokratik. Komunikimi i dyanëshëm për vështirësitë dhe zgjedhjen e problemeve e bëjnë drejtuesin të udhëheqë më shembullin e tij. Po kështu edhe sipas tabelës 4.20 rezulton që 47.9% mendojnë që nuk ndihmohen aspak në detyra të vështira, 3 % janë pak dakort, 8 % janë neutralë dhe 41.1% mendojnë që ndihmohen kur kanë vështirësi në realizimin e detyrave.

Drejtuesi na ndihmon kur kemi vështirësi në rrealizimin e punës tonë

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
aspak dakort	192	46.9	47.9	47.9
pak dakort	12	2.9	3.0	50.9
neutral	32	7.8	8.0	58.9
Valid pothuajse dakort	41	10.0	10.2	69.1
plotesisht dakort	124	30.3	30.9	100.0
Total	401	98.0	100.0	
Missing System	8	2.0		
Total	409	100.0		

Tabela 4.20

Të njëjtën gjë që shpreh tabela e mësipërme, pothuajse është identike edhe në tabelën e mëposhtëme nr 4.21.

52.6% mendojnë që drejtuesi kërkon detyrat pa u interesuar në vështirësitë e mësuesve dhe vetëm 47.8% e mësuesve mendojnë që kërkon detyra duke u interesuar në vështirësitë e realizimit të tyre.

Drejtuesi këkon detyrat, duke u interesuar në vështirësitë.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
.00	1	.2	.3	.3
aspak dakort	194	47.4	48.9	49.1
pak dakort	14	3.4	3.5	52.6
Valid neutral	38	9.3	9.6	62.2
pothuajse dakort	67	16.4	16.9	79.1
plotesisht dakort	83	20.3	20.9	100.0
Total	397	97.1	100.0	
Missing System	12	2.9		
Total	409	100.0		

Tabela 4.21.

Komunikimi

Komunikimi është element i rëndësishëm i lidhjes së drejtuesit me vartësit. Komunikimi direk ka si avantazh eliminimin e devijimit apo të tjetërsimi të informacionit. Kjo realizohet më së miri në stafe të vogla. Komunikimi direk në stafe të mëdha me mbi 45

veta, rrit shumë ngarkesën e drejtuesit ose duhet të rrisë menyrat efektive të komunikimit direkt. Më poshtë kemi të dhënat e komunikimit të drejtuesve me stafet e tyre. 34.3% janë plotësisht dakort që drejtuesit e tyre komunikojnë direkt me punonjësit; 13.1 % janë pothuajse dakort dhe 49.5% mendojnë që nuk komunikojnë aspak direk dhe 3% janë neutralë. Këto të dhëna janë shumë të larta dhe mendojmë që në stafe të mëdha ky komunikim do të jetë ngarkesë e madhe për drejtuesin. Tabela 4.22.

Drejtuesi komunikon direkt me ne për punën dhe problemet tona

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	186	45.5	47.0	47.0
pak dakort	10	2.4	2.5	49.5
neutral	12	2.9	3.0	52.5
pothuajse dakort	52	12.7	13.1	65.7
plotësisht dakort	136	33.3	34.3	100.0
Total	396	96.8	100.0	
Missing System	13	3.2		
Total	409	100.0		

Tabela 4.22

Marrja e vendimeve është pjesë e punës së përditëshme e drejtuesit. Mënyra e marrjes së vendimeve ka rëndësi të veçantë në përcaktimin e stilit të lidershit të drejtuesit. Më poshtë kemi në tabelën nr. 4.23 ku kemi të dhënat lidhur me mënyrën e marrjes së vendimev nga drejtuesi. Dhe konkretisht kemi këto rezultate: 29.6% e mësueve mendojnë se vendimet merren pas konsultimit me ta; 12.9 % janë të mendimit që drejtuesit pothuajse konsultohen me ta; 50.2% janë të mendimit nuk konsultohen ne ta dhe 7.2% janë neutralë. .

Konsultimi i drejtuesit para marrjes së vendimit me mesuesit dhe stafin në përgjithësi bën më të lehtë realizimin e vendimeve.

Drejtuesi merr vendime pasi konsultohet me ne mësuesit

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	188	46.0	46.8	46.8
pak dakort	14	3.4	3.5	50.2
neutral	29	7.1	7.2	57.5
pothuajse dakort	52	12.7	12.9	70.4
plotësisht dakort	119	29.1	29.6	100.0
Total	402	98.3	100.0	
Missing System	7	1.7		
Total	409	100.0		

Tabela 4.23

Bërja e transparencës për vendimet e marra nga drejtuesi i shkollës bën të mundur njohjen paraprake të punonjësve për tu përshtatur apo mobilizuar për realizimin e tyre por gjithashtu rrit vlerësimi e drejtuesit për vartësit dhe fton ata në përmirësimin apo qortimin e vendimit. Kjo tregon se synimi i drejtuesit është realizimi i objektivave të përbashkëta dhe asgjë tjetër. Më poshtë këmi këto të dhëna: 28.7% janë plotësisht dakort që drejtuesi bën transparente vendimet e tij; 15.2% janë pothuajse dakort; 47.6 nuk janë aspak dakort, 3%

janë pak dakort dhe 5.5 % janë neutral apo mendojnë se nuk është transparent lidhur me vendimet që merr. Tabela nr.4.24.

Drejtuesi bën transparence për vendimet që merr dhe gjithçka në shkollë

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	191	46.7	47.6	47.6
pak dakort	12	2.9	3.0	50.6
neutral	22	5.4	5.5	56.1
pothuajse dakort	61	14.9	15.2	71.3
plotësisht dakort	115	28.1	28.7	100.0
Total	401	98.0	100.0	
Missing				
System	8	2.0		
Total	409	100.0		

Tabela 4.24

Komunikimi është një element shumë i rëndësishëm i drejtuesit por dhe mjaft e vështirë për t’u realizuar me parametrat e kërkuar. Edhe kur komunikojmë ne nuk komunikojmë (Fuga), për të treguar rëndësinë dhe kujdesin ndaj komunikimit. Përceptimi i mësuesve për komunikimin e drejtuesit të tyre është si më poshtë: 35.9% mendojnë se komunikimi i drejtuesit është plotësisht logjik dhe i kuptueshëm; 10.7% mendojnë se pothuajse janë dakort me të; dhe 46.7% mendojnë se janë aspak dakort që drejtuesi i tyre komunikon në mënyrë logjike dhe të kuptueshme, 1.7 % mendojnë pak dhe 4.7% janë neutralë. Në të vërtetë këto tregues janë mjaft të lartë dhe domethënëse. Po këtu ngrihet

pyëtja: a e kemi kuptuar komunikimin e drejtuesit apo na është dukur i tillë?! Kjo vlen për tu marrë në konsideratë dhe duhet përmirësuar. Tabela nr 4.25.

Drejtuesi komunikon në mënyra logjike dhe të kuptueshme me ne

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	188	46.0	46.9	46.9
pak dakort	7	1.7	1.7	48.6
neutral	19	4.6	4.7	53.4
pothuajse dakort	43	10.5	10.7	64.1
plotësisht dakort	144	35.2	35.9	100.0
Total	401	98.0	100.0	
Missing System	8	2.0		
Total	409	100.0		

Tabela nr. 4.25

Barazia dhe dashamirësia janë tregues të rëndësishëm të lidërshiptit dhe të rritjes së efektivitetit në organizata. Sikurse edhe të dhënat e mësipërme këtu kemi treguesit më të ulët të komunikimit dhe barazisë për të gjithë. 27.4% e mësuesve janë plotësisht dakort që komunikimi i drejtuesve të tyre është me dashamirësi dhe i barabartë për të gjithë; 13.5% e tyre pothuajse janë dakort; 6% e tyre janë neutrale; 3.5% nuk janë dakort dhe 49.6% nuk

janë aspak dakort që drejtuesit e tyre kominikojnë me dashamirësi dhe në mënyrë të barabartë me të gjithë. Drejtues të tillë do të kenë probleme në menaxhimin dhe krijimin e konflikteve të panevojshme. Tabela nr. 4.26.

Drejtuesi komunikon me dashamirësi dhe në mënyrë të barabartë për të gjithë

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
aspak dakort	199	48.7	49.6	49.6
pak dakort	14	3.4	3.5	53.1
neutral	24	5.9	6.0	59.1
Valid pothuajse dakort	54	13.2	13.5	72.6
plotësisht dakort	110	26.9	27.4	100.0
Total	401	98.0	100.0	
Missing System	8	2.0		
Total	409	100.0		

Tabela nr. 4.26

Mësuesit mbartin gjithmonë rezerva dhe mundësi për përmirësimin dhe rritjen e efektivitetit të punës së tyre. Nxitja nga drejtuesi i mindësive të tilla realizon përmirësimin profesional të mësuesve por edhe rritjen e efektivitetit të tyre. Më poshtë kemi këto të dhëna lidhur me nxitjen e iniciativës së mësuesve nga drejtuesi: 27% e tyre janë plotësisht dakort që nxitet iniciativa e tyre; 13.2% pothuajse janë dakort; 6.2% janë të mendimit neutral dhe 50.1% nuk janë aspak dakort e 3.5% janë pak dakort. Këto të dhëna tregojnë se nxitja e iniciativës

së punonjëve është shumë e ulët dhe mbart potencial të lartë për përsosjen e punës. Tabela nr.4.27.

Drejtuesi nxit iniciativën e mësuesve

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	202	49.4	50.1	50.1
pak dakort	14	3.4	3.5	53.6
neutral	25	6.1	6.2	59.8
pothuajse dakort	53	13.0	13.2	73.0
plotesisht dakort	109	26.7	27.0	100.0
Total	403	98.5	100.0	
Missing				
System	6	1.5		
Total	409	100.0		

Tabela nr.4.27

Edhe motivimi i punonjësve është instrument i drejtuesit për efektivitetin dhe performancën e institucionit. Ndryshimi i statuo kuosë nuk mund të bëhet vetëm me kontrolle e kritika por edhe nëpërmjet motivimi të tyre ku do të përmirësohej shumë cilësia e punës dhe do të rritej konkurenca. Sa e përdorin sot drejtuesit e shkollave këtë instrument? Me poshtë këmi

këto të dhëna: 25.8% janë plotësisht dakort që drejtuesit motivojnë punonjësit; 13% pothuajse janë dakort; 7% janë neutralë; 3.3% janë pak dakort dhe 51% nuk janë aspak dakort. Të dhënat tregojnë se ka shumë rezerva në këtë aspekt si dhe drejtuesit duhet të njihen me këto instrumenta. Tabela nr.4.28.

Drejtuesi motivon punonjësit

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	204	49.9	51.0	51.0
pak dakort	13	3.2	3.3	54.3
neutral	28	6.8	7.0	61.3
pothuajse dakort	52	12.7	13.0	74.3
plotesisht dakort	103	25.2	25.8	100.0
Total	400	97.8	100.0	
Missing System	9	2.2		
Total	409	100.0		

Tabela nr. 4.28

Përfshirja e mësueve në planifikim jo vetëm rrit cilësinë e planifikimit por edhe motivon punonjësit duke i vlersuar e actualizuar vlerat e tyre, kjo si pjesmarrje në drejtim dhe menaxhim. Nga të dhënat rezulton se 31.8% e mësuesve janë plotësisht dakort që përfshihen në planifikim; 10% e tyre janë pjesërisht dakort; 6% janë neutralë; 1.8% pak dakort dhe 50.5 % mendojnë që nuk përfshihen aspak në planifikim. Këta tregues janë

shumë të ulët por është detyrimi i drejtuesit që të përfshijë dhe të bindë çdo antarë të stafit të tij në planifikim dhe njohjen e planifikimit. Tabela nr. 4.29.

Drejtuesi harton planin e shkollës duke përfshirë mësuesit në grupe pune.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	202	49.4	50.5	50.5
pak dakort	7	1.7	1.8	52.3
neutral	24	5.9	6.0	58.3
pothuajse dakort	40	9.8	10.0	68.3
plotësisht dakort	127	31.1	31.8	100.0
Total	400	97.8	100.0	
Missing System	9	2.2		
Total	409	100.0		

Tabela nr. 4.29

Drejtuesi nuk është një njëri i rastësishëm. Ai vendoset mbi bazën e meritës dhe të aftësisë për të përmbushur detyrat e drejtuesit për realizimin e detyrave të institucionit. Parandalimi i lindjes së situatave problematike është një cilësi e nevojshme dhe ndihmuese për drejtuesin. Më poshtë kemi këto të dhëna lidhur me aftësitë e drejtuesve për parandalimin e problemeve: 21.9% janë plotësisht dakort që drejtuesit ju paraprijnë zgjedhjes së

problemeve; 11.4% pothuajse janë dakort që drejtuesit ju paraprijnë zgjedhjes së problemeve; 10.9% janë neutralë; 4.2% mendojnë që pak i paraprijnë zgjedhjes së problemeve dhe 51.5% janë të mendimit që nuk ju paraprijnë zgjedhjes së problemeve.

Tabela nr.4.30.

Drejtuesi ju paraprin parandalimit të lindjes së problemeve apo situatave problemetike.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	207	50.6	51.5	51.5
pak dakort	17	4.2	4.2	55.7
neutral	44	10.8	10.9	66.7
pothuajse dakort	46	11.2	11.4	78.1
plotesisht dakort	88	21.5	21.9	100.0
Total	402	98.3	100.0	
Missing System	7	1.7		
Total	409	100.0		

Tabela nr. 4.30

Lidhur me informimin e mësuesve rreth drejtimin dhe aktiviteteve në shkollë sipas tabelës 4.31 rezulton se: 48.5 % e mësuesve nuk dinë asgjë rreth drejtimit të shkollës; 42.5% dinë shumë dhe pak rreth drejtimit të shkollës. Ketu kemi një drejtim individual të institucionit dhe me mungesë transparence që krijon pakënaqësi, lodhje dhe mungesë të krijimit të singjise për angazhim të përbashkët.

Ne nuk dimë asgjë rreth drejtimi të shkollës

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	149	36.4	37.3	37.3
pak dakort	21	5.1	5.3	42.5
neutral	28	6.8	7.0	49.5
pothuajse dakort	8	2.0	2.0	51.5
plotesisht dakort	194	47.4	48.5	100.0
Total	400	97.8	100.0	
Missing				
System	9	2.2		
Total	409	100.0		

Tabela 4.31

Lidhur me angazhimin e mësuesve në punët dhe aktivitetet e shkollës sipas tabelës 4.32 kemi këto rezultate: 49.1% janë të mendimit që drejtuesi bën gjithçka vetë në shkollë; 5.8% janë pothuajse dakort që drejtuesi bën gjithçka vetë; 9.8% janë neutralë; 9.6% janë pak dakort që drejtuesi bën gjithçka vetë dhe 25.7% janë të mendimit që nuk bën gjithçka vetë. Keto të dhena tregojnë për një përqëndrim absolut të kompetencave nga vetë drejtuesit e institucioneve shkollore.

Drejtuesi bën gjithcka vetë në shkollë

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	102	24.9	25.7	25.7
pak dakort	38	9.3	9.6	35.3
neutral	39	9.5	9.8	45.1
pothuajse dakort	23	5.6	5.8	50.9
plotësisht dakort	195	47.7	49.1	100.0
Total	397	97.1	100.0	
Missing System	12	2.9		
Total	409	100.0		

Tabela 4.32.

Lidhur me përfshirjen e mësuesve në planifikimin e planit të shkollës sipas tabëlës 4.33 kemi këto rezultate: 34.9% e mësuesve mendojnë që përfshihen në hartimin e planeve të punës; 4% mendojnë që përfshihen pak në hartimin e planeve të punës; 3% janë neutralë; 4.5% janë të mendimit që pothuajse nuk përfshihen në hartimin e planit të punës dhe 49.1% janë të mendimit plotësisht dakort që nuk përfshihen në hartimin e planeve të punës së institucionit shkollor. Kjo tregon për përsëri për përqendrim të kompetencave dhe ndrydhjen e energjive krijuese dhe zbatuese të stafit dhe aktorëve të tjerë që mund të kontribuojnë në hartimin dhe zbatimin e planeve të shkollës.

Drejtuesi harton plan e shkollës vetë pa përfshirë mësuesit në grupe pune

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	158	38.6	39.4	39.4
pak dakort	16	3.9	4.0	43.4
neutral	12	2.9	3.0	46.4
pothuajse dakort	18	4.4	4.5	50.9
plotesisht dakort	197	48.2	49.1	100.0
Total	401	98.0	100.0	
Missing System	8	2.0		
Total	409	100.0		

Tabela 4.33

Të dhënat e mësipërme tregojnë që kemi një tendencë drejtimi të lidershipit autoritar dhe lidershipi demokratik aplikohet pak, pjesërisht, spontanisht apo në mënyrë selektive. Kjo mënyrë drejtimi ul shumë efektivitetin e drejtim për arritjen e rezultateve që kërkojnë nxënësit, prindërit dhe shoqëria.

4.2.2. Kënaqësia në punë e mësuesve

Pasi përcaktuam stillin e lidershipit, duhet të vërtetojmë ndikimin që ka stili i lidershipit në kënaqësinë dhe stresin në punë të mësuesve. Stili i lidershipit ndikon në kënaqësinë dhe stresin në punë të mësuesve. Kënaqësia dhe stresi janë variabla të varur të studimit. Kjo

është hipoteza e studimit. Këtu duhet të vëretetohet ndikimin e kënaqësisë në punë nga stili i lidhshirë. Të dhënat për kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme u paraqitën në pjesën e tretë të pyetsorit. Ky bllok përbëhet nga pyetje të tipit Likert scale. Nëpërmjet analizimit të të dhënave do të shohim shkallën e kënaqësisë së mësuesve.

Lidhur me të qenët të kënaqur në punë i mësuesve po analizojmë të dhënat e mëposhtëm:

Sipas tabelës 4.34, rezulton që 45.3% e mësuesve e pëlqejnë punën që bëjnë; 2.2% pak e pëlqejnë punën që bëjnë; 6.2% janë neutralë; 14.4% nuk e pëlqejnë punën që bëjnë dhe 31.9% nuk e pëlqejnë aspak punën që bëjnë.

Jam i kënaqur me llojin e punës që bëj.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	183	44.7	45.3	45.3
pak dakort	9	2.2	2.2	47.5
neutral	25	6.1	6.2	53.7
pothuajse dakort	58	14.2	14.4	68.1
plotësisht dakort	129	31.5	31.9	100.0
Total	404	98.8	100.0	
Missing System	5	1.2		
Total	409	100.0		

Tabela 4.34

Puna e drejtuesit luan rol të rëndësishëm në rritjen e kënaqësisë së punës së mësuesve parndaj duhet shfrytëzuar pozitivisht ky trgues, pasi do të sillte rezultate më të mira në përmirësimin e shkollës dhe të rezultateve të saj.

Lidhur me vlerësimin e punës së mësuesve nga drejtuesit e tyre sipas tabelës 4.35 kemi këto rezultate: 47.8% mendojnë që vlerësohet puna e tyre; 2,5% mendojnë që pak vlerësohet puna e tyre; 7.3% e mësuesve janë neutralë;16.3 e mësuesve mendojnë që drejtuesi nuk i ka vlerësuar për një punë të mirë dhe 26.3% janë të mendimit që nuk vlerësohet aspak puna e tyre. Pra kemi një numër të konsiderueshëm 42.6 % që mendojnë që puna e tyre nuk vlerësohet. Drejtuesi efektiv duhet që të vlerësojë punën e secilit anëtar të stafit.

A ju ka vlerësuar drejtuesi juaj për një punë të bërë mirë?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
asapak dakort	191	46.7	47.8	47.8
pak dakort	10	2.4	2.5	50.3
neutral	29	7.1	7.3	57.5
pothuajse dakort	65	15.9	16.3	73.8
plotesisht dakort	105	25.7	26.3	100.0
Total	400	97.8	100.0	
Missing				
System	9	2.2		
Total	409	100.0		

Tabela 4.35

Trgues të rëndësishëm janë edhe lidhur me kënaqësinë që ndjejnë mësuesit me tipin e drejtuesit gjatë kontrollit të detyrave. Sipas tabelës 3.36 kemi këto të dhëna: 47.8% nuk janë aspak dakort; 2.8% janë pak dakort; 8.3% janë neutralë dhe pjesa tjetër janë të mendimit që janë të kënaqur me tipin e drejtuesit gjatë kontrollit.

A jeni të kënaqur ju me tipin e drejtuesit që keni ndjerë kur jeni kontrolluar?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	191	46.7	47.8	47.8
pak dakort	11	2.7	2.8	50.5
neutral	33	8.1	8.3	58.8
pothuajse dakort	53	13.0	13.3	72.0
plotesisht dakort	112	27.4	28.0	100.0
Total	400	97.8	100.0	
Missing System	9	2.2		
Total	409	100.0		

Tabela 4.36

Një nga treguesit e kënaqësisë në punë është edhe promovimi i saj për tu vlerësuar dhe vetëaktualizim. Sipas tabelës 4.37 kemi këto rezultate: 51.9% nuk janë aspak të kënaqur me promovimin e tyre në pozicion më të mirë; 7.8% janë pak dokort me promovimin e tyre në pozicione më të mira; 14.4% janë neutralë; 11.3% pothuajse janë dakort që promovohen në detyra më të mira dhe 14.6% janë të mendimit që promovohen plotësisht në pozicione më të mira. Këta tregues që mësuesit nuk janë të kënaqur por janë të frustuar nga trajtimi i tyre.

Jam i kënaqur me promovimin që bëhet për një pozicion më të mirë pune

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	206	50.4	51.9	51.9
pak dakort	31	7.6	7.8	59.7
neutral	57	13.9	14.4	74.1
pothuajse dakort	45	11.0	11.3	85.4
plotësisht dakort	58	14.2	14.6	100.0
Total	397	97.1	100.0	
Missing System	12	2.9		
Total	409	100.0		

Tabela 4.37

Pagesa është një tregues që në vartësi të saj shtohet ose pakësohet kënaqësia në punë. Këta treguesë janë me të vërtetë shqetësuesë. Sipas tabelës 4.38 kemi këto të dhëna: 55.8 % e mësuesve nuk janë aspak dakort me pagën aktualë të punës; 11.8% janë pak dakort me pagën aktuale të punës; 14.3% janë neutralë; 12% janë pothuajse dakort me pagën aktuale të punës dhe 6.3% janë plotësisht dakort me pagën aktuale të punës. Nuk mund të kemi tregues të mirë të efektivitetit dhe cilësisë së arsimit pa motivim të mirë të pagesës së punës dhe trajtim dinjitoz të mësuesve.

Jam i kënaqur me pagesën aktuale të punës.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	223	54.5	55.8	55.8
pak dakort	47	11.5	11.8	67.5
neutral	57	13.9	14.3	81.8
pothuajse dakort	48	11.7	12.0	93.8
plotesisht dakort	25	6.1	6.3	100.0
Total	400	97.8	100.0	
Missing				
System	9	2.2		
Total	409	100.0		

Tabela 4.38

Sipas të dhënave të mësipërme lidhur me kënaqësinë në punë të mësuesve shihet qartë që drejtuesit duhet të trajtojnë në mënyre më korrekte, ndihmuese dhe dashamirëse sikurse duhet të promovojnë vlerat e tyre si një potencial i rëndësishëm në përmirësimin dhe rritjen e efektivitetit të shkollës.

4.2.3. Niveli i kënaqësisë në punë i mësuesve

Nëse mësuesit janë apo jo të kënaqur me stilin e lidërshipt të drejtuesit të tyre përcaktohet nga ‘mean’ e variablit të kënaqësisë. Të dhënat e variablit janë të dhënat e të gjitha pyetjeve që përcaktojnë variablin përkatës. Nëse ‘mean’ është më e madhe se 3, atëherë mësuesit janë të kënaqur në punë shkaktuar kjo nga stili i drejtuesit të tyre, dhe nëse ‘mean’ është më e vogël se 3, atëherë mësuesit nuk janë të kënaqur në punë shkaktuar kjo nga stili i lidërshipt të tyre.

Sipas tabelës 4.39, lidhur me kënaqësinë në punë të mësuesve rezulton që ‘mean’ është më e vogël se 3. Pra mësuesit nuk kanë kënaqësi në punë.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Kenaqesia	404	1.00	5.00	2.3821	1.36774
Valid N (listwise)	404				

Tabela nr.4.39

Më parë vëretuam që stili i lidërshipt të drejtuesve është autoritar dhe tani që niveli i kënaqësisë në punë të mësuesve është i ulët. Një nivel i ulët i kënaqësisë në punë të mësuesve është një premisë për një nivel të lartë të stresit në punë.

4.2.4. Rezultatet e stresit në punë të mësuesve

Stresi është variabël i varur i marrë në studim. Në përgjithësi puna e mësuesit është e stresuar por ne do të shqyrtojmë ndikimin që kanë stilet e lidërshipt në stresin në punë të mësuesve, stresin lidhur me stilin e lidërshipt.

Më poshtë po analizojmë disa të dhëna lidhur me strësin në punë të mësuesve:

Lidhur me shqetësimin e mësuesit kur analizohet puna e tij sipas tabelës 4.40 kemi këto rezultate: 51.5% e mësuesve pranojnë që janë të shqetësuar kur analizohet puna e tyre në drejtori; 10.3% pothuajse janë dakort që kanë shqetësime kur analizohet puna e tyre në drejtori; 13.8% janë neutralë; 7.5% janë pak dakort që kanë shqetësime kur analizohet puna e tyre në drejtori dhe 17% nuk e pranojnë që janë të shqetësuar kur analizohet puna e tyre në drejtori. Kjo përqindje është shumë e lartë që mësuesit ndjejnë apo përjetojnë nga komunikimi me drejtuesin. Ky shqetësim mund të jetë normal për natyrshmërinë e punës por mund të jetë edhe për shkak të sjelljes, qëndrimit dhe komunikimit të drejtuesit. Nëse kjo shoqërohet edhe me aspektet e tjera të punës në shkollë, ky numër mësuesish do të përballen me pasojat e stresit, me humbje të shëndetit dhe ulje të performancës në punë.

Tabela 4.40.

Jam i shqetësuar kur analizohet puna ime.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	68	16.6	17.0	17.0
pak dakort	30	7.3	7.5	24.5
neutral	55	13.4	13.8	38.3
pothuajse dakort	41	10.0	10.3	48.5
plotësisht dakort	206	50.4	51.5	100.0
Total	400	97.8	100.0	
Missing				
System	9	2.2		
Total	409	100.0		

Tabela nr.4.40

Puna e përditëshme e mësuesit është shumë dinamike dhe komunikimet e shkëmbimet e mendimeve dhe të informacioneve midis mësuesve dhe drejtuesve janë të shumta, por a duhet të jenë ato shqetësim për mësuesit. Nga tabela 4.41 kemi këto rezultata: 51.1% e mësuesve ndjehen plotësisht të shqetësuar nëse thirren në drejtori; 9.7% janë pothuajse dakort që ndjehen të shqetësuar nëse thirren në drejtori; 9% janë neutralë; 8% janë pak dakort dhe 22.2% e mësuesve nuk janë aspak dakort që ndjehen të shqetësuar nëse thirren në drejtori. Përsëri është një shifer e lartë po të marrim në konsideratë pasojat në shëndetin e tyre nëse kjo është e shpeshtë, e vazhdueshme dhe tek të njëjtët mësues.

A ndjehesh i/e shqetësuar nëse thirrësh në drejtori?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	89	21.8	22.2	22.2
pak dakort	32	7.8	8.0	30.2
neutral	36	8.8	9.0	39.2
pothuajse dakort	39	9.5	9.7	48.9
plotësisht dakort	205	50.1	51.1	100.0
Total	401	98.0	100.0	
Missing System	8	2.0		
Total	409	100.0		

Tabela nr. 4.41

Edhe tabela nr.4.42 e mëposhtëme tregon se një pjesë e konsiderueshme e mësuesve që thirren në drejtori e ruajnë shqetësimin e tyre edhe pas përfundimit të bisedës me drejtuesin. 52% e mësuesve nuk janë aspak dakort që janë të qetë pas bisedës në drejtori; 4% janë pak dakort; 8.2% janë neutralë; 13.4% janë pothuajse dakort që janë të qetë pas bisedës në drejtori dhe 22.4% janë plotësisht dakort që janë të qetë pas bisedës së zhvilluar në drejtori. Nëse shqetësimi për thirrjen në drejtori do të konsiderohej i pranuar duke mos ditur pse thirrresh dhe të qenët i papërgatitur për ndonjë ngjarje, informacion apo detyrë, shqetësimi pas bisedës së punës në drejtori duhet t'a qetësonte 100% çdo individ që pasi kishte biseduar, duhet të ishte informuar, qartësuar, dhe bindur për gjithçka. Sipas të dhënave kemi të kundërtën.

A ndjehesh e/i qetë pas një bisede pune me drejtuesin?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
asapak dakort	209	51.1	52.0	52.0
pak dakort	16	3.9	4.0	56.0
neutral	33	8.1	8.2	64.2
pothuajse dakort	54	13.2	13.4	77.6
plotësisht dakort	90	22.0	22.4	100.0
Total	402	98.3	100.0	
Missing				
System	7	1.7		
Total	409	100.0		

Tabela nr.4.42

Nëpërmjet përgjigjeve të pyetjes “A ndjehesh i shqetsuar nga drejtuesi?” rezulton të këmi 51.6% që jane dakort apo poltësisht dakort; 4% pothuajse dakort; 6% janë neutralë; 3.5% janë pak dakort dhe 34.8% nuk janë aspak dakort që ndjehen të shqetësuar nga drejtuesi i tyre. Midis drejtuesve dhe vartësve duhet të ndërohen marrdhënie besimi dhe pune për çdo individ të cilët meritojnë dhe kërkojnë trajtim të drejtë e korrekt. Tabela nr.4.43

A ndjehesh i shqetësuar nga drejtuesi?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	139	34.0	34.8	34.8
pak dakort	14	3.4	3.5	38.3
neutral	24	5.9	6.0	44.4
pothuajse dakort	16	3.9	4.0	48.4
plotesisht dakort	206	50.4	51.6	100.0
Total	399	97.6	100.0	
Missing System	10	2.4		
Total	409	100.0		

Tabela nr.4.43

Një dukuri e punonjësve të stresuar është braktisja e punës. Puna mund të braktiset për shumë arsye por edhe drejtuesi ka rolin e vet. Megjithëse situata është e vështirë për të

gjetur punë tjetër përsëri. Sipas tabelës 4.44 kemi këto të dhëna: 48.1% mendojnë që nuk ja vlen aspak të punosh me këtë drejtues; 2.7% janë pak dakor që ja vlen të punojsh me këtë drejtues; 5.7% janë neutralë; 9.9% panë pothuajse dakort që ja vlen të punosh me drejtues të tillë dhe 33.5% janë plotësisht dakort që ja vlen të punosh me këtë drejtues. Përqindjet e larta të mos pëlqimit të drejtuesit shkaktojnë shqetësime, frustacione dhe stres në punën e mësuesve.

A ja vlen të punosh me këtë drejtues?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	194	47.4	48.1	48.1
pak dakort	11	2.7	2.7	50.9
neutral	23	5.6	5.7	56.6
pothuajse dakort	40	9.8	9.9	66.5
plotësisht dakort	135	33.0	33.5	100.0
Total	403	98.5	100.0	
Missing System	6	1.5		
Total	409	100.0		

Tabela nr. 4.44

Ndryshimet e shpeshta të drejtimi të shkollës kërkojnë përshtatje të re që i sforcon mësuesit. Lidhur me stilin e ri të drejtuesit kemi këto të dhëna: 53.1% nuk ndjehen aspak dakort me stilin e ri të drejtuesit; 2% janë pak dakort; 7.8% janë neutralë; 13.3% janë

pothuajse dakort me stilin e ri të drejtuesit dhe 23.8 janë plotësisht dakort me stilin e ri të drejtuesit të tyre. Drejtuesi duhet të krijojë një kulturë të qëndrueshme dhe të vazhdueshme të drejtimit të institucionit shkollor. Tabela nr.4.45.

A ndjeheni mirë me stilin e ri të drejtimit/menaxhimit të shkollës?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	212	51.8	53.1	53.1
pak dakort	8	2.0	2.0	55.1
neutral	31	7.6	7.8	62.9
pothuajse dakort	53	13.0	13.3	76.2
plotesisht dakort	95	23.2	23.8	100.0
Total	399	97.6	100.0	
Missing System	10	2.4		
Total	409	100.0		

Tabela 4.45

Lidhur me ndërrimin e punës për shkak të drejtuesit në tabelën 4.46 kemi këto të dhëna: 49.5% janë plotësisht dakor që do të ndërronin këtë punë me një tjetër për shkak të drejtuesit; 2% pothuajse janë dakort; 4.7% janë neutralë; 2% janë pak dakort që nuk do ta ndërronin punën për shkak të drejtuesit dhe 41.8% nuk janë aspak dakort që do të ndërronin këtë punë për shkak të drejtuesit. Kjo tregon se kemi një sforcim të madh të mësuesve që qëndrojnë në punë me të tillë drejtues. Tabela 4.46.

Për shkak të drejtuesit, a do ta ndërronit këtë punë me një tjetër

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	168	41.1	41.8	41.8
pak dakort	8	2.0	2.0	43.8
neutral	19	4.6	4.7	48.5
pothuajse dakort	8	2.0	2.0	50.5
plotesisht dakort	199	48.7	49.5	100.0
Total	402	98.3	100.0	
Missing System	7	1.7		
Total	409	100.0		

Tabela nr.4.46

Komunikimi i drejtuesit është një faktor i rëndësishëm që ndikon në stresin apo kënaqësinë në punë të mësuesit. Nga të dhënat e mëposhtëme keni një numër të konsiderueshëm mësuesish që pranojnë që ndjehen të acaruar kur komunikojnë me drejtuesit e tyre. 48.5% janë plotësisht dakort që acarohen nga komunikimi me drejtuesit e tyre; 2.8% janë pothuajse dakort që acarohen në komunikim me drejtuesin e tyre; 4.5% janë neutralë; 7% janë pak dakort që komunikimi i drejtuesit i acaron dhe 37.3% nuk janë aspak dakort që acarohen në komunikim me drejtuesin e tyre. Objektivi dhe detyrim i drejtuesit duhet të jetë që asnjë punonjës të mos jetë i shqetësuar për shkak të stilit të lidërsipit të tij. Tabela 4.47.

Komunikimi i drejtuesit me mua më acaron shumë

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	149	36.4	37.3	37.3
pak dakort	28	6.8	7.0	44.3
neutral	18	4.4	4.5	48.8
pothuajse dakort	11	2.7	2.8	51.5
plotesisht dakort	194	47.4	48.5	100.0
Total	400	97.8	100.0	
Missing				
System	9	2.2		
Total	409	100.0		

Tabela 4.47.

Të dhëna interesante kemi në tabelen e më poshtëme nr.4.48 idhur me përgjigjet e mësuesve për qëndrimin se “me drejtues të tillë shkoj me kënaqësi në punë”, shohim se kemi rritje të numrit të mësuesve që nuk janë aspak dakort apo janë pak dakort. Dhe konkretisht kemi këto rezultate: 52.5% e mësuesve shprehen se nuk shkojnë aspak me kënaqësi në punë me drejtues të tillë; 2.5% janë pak dakort; 9.8% janë neutralë; 7.3% janë pothuajse dakort që shkojnë me kënaqësi në punë me drejtues të tillë dhe 28% janë plotësisht dakort që shkojnë me kënaqësi në punë me drejtues të tillë. Kjo shifër kaq e lartë e papëlqyeshmërisë së drejtuesit të tyre krijon stopimin e përpjekjeve të përbashkëta të mësueve për përmirësimin e shkollës dhe arritjen e rezultateve të larta. Nuk mund të kemi

funksionim të trupit kur më shumë se gjysma e tij është e paralizuar, indiferente apo e shqetësuar nga bllokimi i gjëndjeve të tilla.

Me drejtues të tillë shkoj me kënaqsi në punë.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	210	51.3	52.5	52.5
pak dakort	10	2.4	2.5	55.0
neutral	39	9.5	9.8	64.8
pothuajse dakort	29	7.1	7.3	72.0
plotësisht dakort	112	27.4	28.0	100.0
Total	400	97.8	100.0	
Missing System	9	2.2		
Total	409	100.0		

Tabela 4.48

Mënyra se si i realizojnë detyrat drejtuesit dhe se si i konsiderojnë mësuesit tregojnë edhe të dhënat e tabelës së mëposhtme nr.4.49 ku realizimi i gjerave në mënyrë imponuese e jo me këshillim, sqarime e bindje është faktor që ndikon në stresin në punë të mësuesve. 48.8% e mësuesve mendojnë plotësisht që drejtuesit i kërkojnë gjërat në mënyrë urdhëruese dhe imponuese; 2.5% pothuajse janë dakort që drejtuesit i kërkojnë gjërat me urdhur dhe mënyrë imponuese; 5.2% e mësuesve janë neutralë; 7.7% e mësuesve janë pak dakort që drejtuesit e tyre i kërkojnë gjërat në mënyrë imponuese dhe 35.8% nuk janë aspak dakort

që drejtuesit e tyre i kërkojnë gjërat në mënyrë urdhëruese e imponuese. Kjo krijon shume sforcime, frustacione e stres tek mësuesit. Kjo është një cilësi themelore që bën dallimin midis stilit autoritar dhe demokratik të lidhshirës.

Drejtuesi i kërkon gjërat më urdhër, në mënyrë imponuese

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid aspak dakort	144	35.2	35.8	35.8
pak dakort	31	7.6	7.7	43.5
neutral	21	5.1	5.2	48.8
pothuajse dakort	10	2.4	2.5	51.2
plotësisht dakort	196	47.9	48.8	100.0
Total	402	98.3	100.0	
Missing System	7	1.7		
Total	409	100.0		

Tabela nr.4.49

Lidhur me të dhënat nëse mësuesit janë të stresuar në punë nga drejtuesi i shkollës kemi këto të dhëna: 52.1% janë të mendimit se janë plotësisht të stresuar në punë nga drejtuesi i shkollës; 5% pothuajse dakor që janë të stresuar; 7.9% neutralë; 4.5% janë pak dakort që janë të stresuar dhe 30.5% janë të mendimit se nuk janë aspak të stresuar në punë nga

drejtuesi i shkollës. Komunikimi i mësuesve me drejtuesin e shkollës është pika kryesore e punë së mësuesit në të cilën lidhet puna dhe jeta e përditëshme dhe familjare e mësuesve. Nga puna burojnë të ardhurat familjare por edhe përkujdesja ndaj shëndetit mendor.

Jo vetëm ngjarjet e mëdha stresuese në jetë por mjaftojnë edhe gjërat e thjeshta, të vogla dhe të përditëshme që ta çojnë njeriun në çmendinë (Lazarus, 2011).

Jam i stresuar në punë nga drjtuesi i shkollës.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
aspak dakort	123	30.1	30.5	30.5
pak dakort	18	4.4	4.5	35.0
neutral	32	7.8	7.9	42.9
pothuajse dakort	20	4.9	5.0	47.9
plotesisht dakort	210	51.3	52.1	100.0
Total	403	98.5	100.0	
Missing System	6	1.5		
Total	409	100.0		

Tabela nr.4.50

4.2.5. Niveli i stresit në punë i mësuesve.

Niveli i stresit në punë të mësuesve përcaktohet nga mesatjarja e variablit të stresit. Variabli i stresit përcaktohet nga tërsia e të dhënave të pyetsorëve që përcaktojnë stresin. Nëse mesatjarja ‘mean’ është më e madhe se tre, atëherë kemi stres të mësuesve si rezultat i ndikimit të stilit të lidershipit të drejtuesit tek mësuesit. Nëse ‘mean’ është më i vogël se 3, atëherë nuk kemi stres. Sipas tabelës 4.51, mean është 3.3323, që do të thotë se mësuesit kanë stres për shkak të stilit të lidershipit të drejtuesve të tyre. Ne duhet të vërtetojmë se cili stil lidershipi ndikon në stresin në punë të mësuesve dhe se sa është ndikimi i tij në stresin në punë të mësuesve. Meqenëse më parë nga të dhënat rezultoi se stili i lidershipit të tyre është stili autokratik, dhe tani niveli i stresit të mësuesve në punë rezultoi i lartë, konludojmë se stili autokratik i lidershipit ka ndikim pozitiv në stresin në punë të mësuesve. Tabela nr. 4.51.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Stressi	404	1.54	4.85	3.3323	.79159
Valid N (listwise)	404				

Tabela nr.4.51

4.2.6. Stili i lidershipit, stresi dhe kënaqësia në punë e mësuesve.

Ne paraprakisht vërtetuam që stili i lidershipit të drejtuesve të shkollave është autokratik. Po kështu përcaktuam se niveli i kënaqësisë në punë i mësuesve është i ulët dhe niveli i stresit në punë i mësuesve është i lartë. Me ndihmën e programit SPSS nëpërmjet koeficientit të korrelacionit dhe regresionit përcaktojmë ndikimin që kanë variabli i pavarur

në variablin e varur dhe pikërisht variavlat lidershipi demokratik , laissez-faire dhe autokratik në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve. Më poshtë po ndjekim analizën sipas hipotezave specifike:

- a) Stili i lidershipit autokratik shkakton rritje të stresit në punë të mësuesve.
- b) Stili i lidershipit autokratik shkakton ulje të kënaqësisë në punë të mësuesve
- c) Stili i lidershipit demokratik shkakton ulje të stresit në punë të mësuesve
- d) Stili i lidershipit demokratik shkakton rritje të kënaqësisë në punë të mësuesve
- e) Stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton stres në punë të mësuesve
- f) Stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton kënaqësi në punë të mësuesve

H1. Stili i lidershipit autokratik shkakton rritje të stresit në punë të mësuesve

Për vërtetimin e hipotezës H1 fillimisht shikojmë korrelacionin midis variablit të pavarur ‘lidershipi autokratik’ dhe variablit të varur ‘stresi’. Nëpërmjet Programit SPSS kemi tabelen e mëposhtme:

Correlations			
		Autokratik	Stressi
Autokratik	Pearson Correlation	1	.891**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	404	403
Stressi	Pearson Correlation	.891**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	403	404

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 4.52.

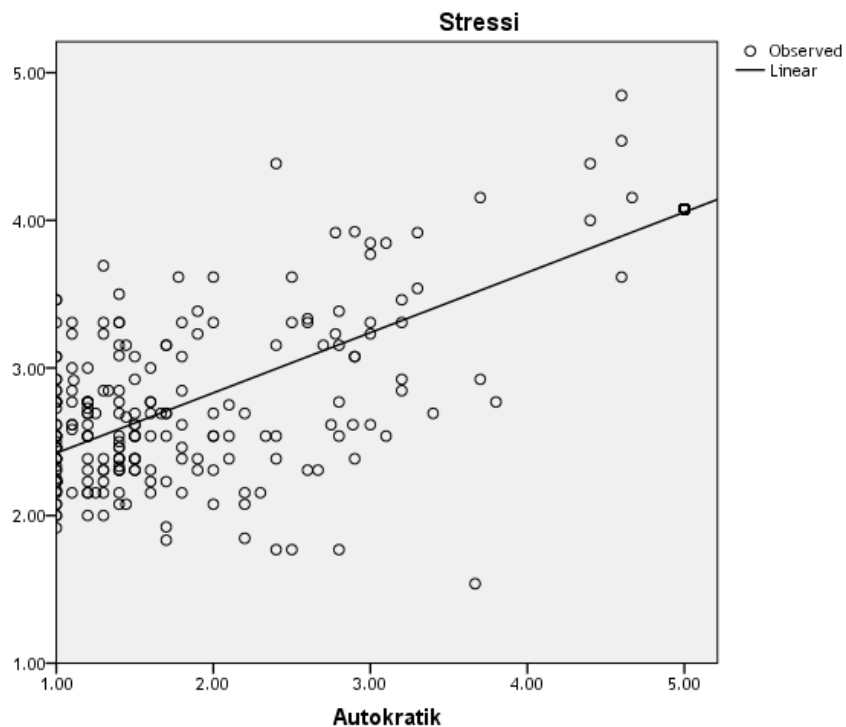
Në tabelën 4.52 kemi korrelacionin midis lidershipit autokratik si variabël i pavarur dhe stresit si variabël i varur. Koeficienti është 0.891, shumë afër koeficientit 1 që do të thotë se kemi ndikim të lartë pozitiv të lidershipit autokratik mbi stresin. Pra lidershipi autokratik shkakton stres në punë të mësuesve.

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: Stressi

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	.794	1542.857	1	401	.000	2.015	.408

The independent variable is Autokratik.



Grafiku 4.4

Grafiku 4.4 tregon qartë ndikimin e lidershipit autokratik në stresin në punë të mësuesve. Kjo është paraqitja grafike sikurse përshkruam më sipër koeficientët e korrelacionit midis

tyre. Shikohet që rritja e trguesve të lidrshpit autokratik shkakton rritje tëstresit në punë të mësuesve.

Pra këtu kemi vërtetimin e hipotezës që stili autoritar i lidrshpit shkakton rritje të stresit në punë të mësuesve.

H2. Stili i lidrshpit autokratik shkakton ulje të kënaqësisë në punë të mësuesve

Për vërtetimin hipotezës përsëri analizojmë të dhënat e korelacionit midis variablave.

Correlations			
		Autokratik	Kënaqësia
Autokratik	Pearson Correlation	1	-.877**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	404	402
Kënaqësia	Pearson Correlation	-.877**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	402	404

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 4.53.

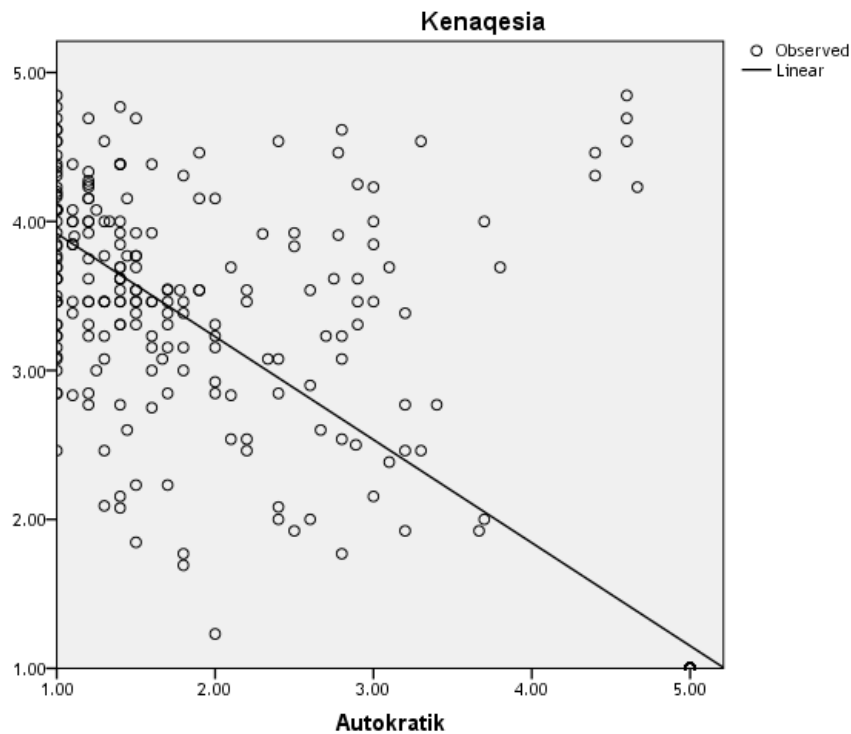
Në tabelën 4.53 kemi korrelacionin midis lidrshpit autokratik si variabël i pavarur dhe kënaqësisë si variabël i varur. Koeficienti është - 0.877, shumë afër koeficientit -1 që do të thotë se kemi ndikim të lartë negativ të lidrshpit autokratik mbi kënaqësinë. Sipas programit, ndikim të lartë negativ do të thotë që nikon në uljen e kënaqësisë. Pra lidrshpi autokratik shkakton ulje të kënaqësisë në punë të mësuesve.

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: Kenaqesia

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	.769	1331.189	1	400	.000	4.611	-.692

The independent variable is Autokratik.



Grafiku 4.5

Grafiku 4.5 tregon qartë ndikimin negativ të lidershipit autokratik në kënaqësinë në punë të mësuesve. Kjo është paraqitja grafike sikurse përshkruam më sipër koeficientët e korrelacionit midis tyre.

Pra, këtu kemi vërtetimin e hipotezës që stili autoritar i lidershipit shkakton ulje të kënaqësisë në punë të mësuesve.

H3. Stili i lidershipit demokratik shkakton ulje të stresit në punë të mësuesve

Për vërtetimin e hipotezës së sipërme shikojmë përsëri koeficientët e korelacionit midis dy variablave, lidershipit demokratik dhe stresit. Përsëri me programin SPSS ndërtojmë këtë tabelë.

Correlations			
		Demokratik	Stressi
Demokratik	Pearson Correlation	1	-.767**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	405	404
Stressi	Pearson Correlation	-.767**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	404	404

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 4.54

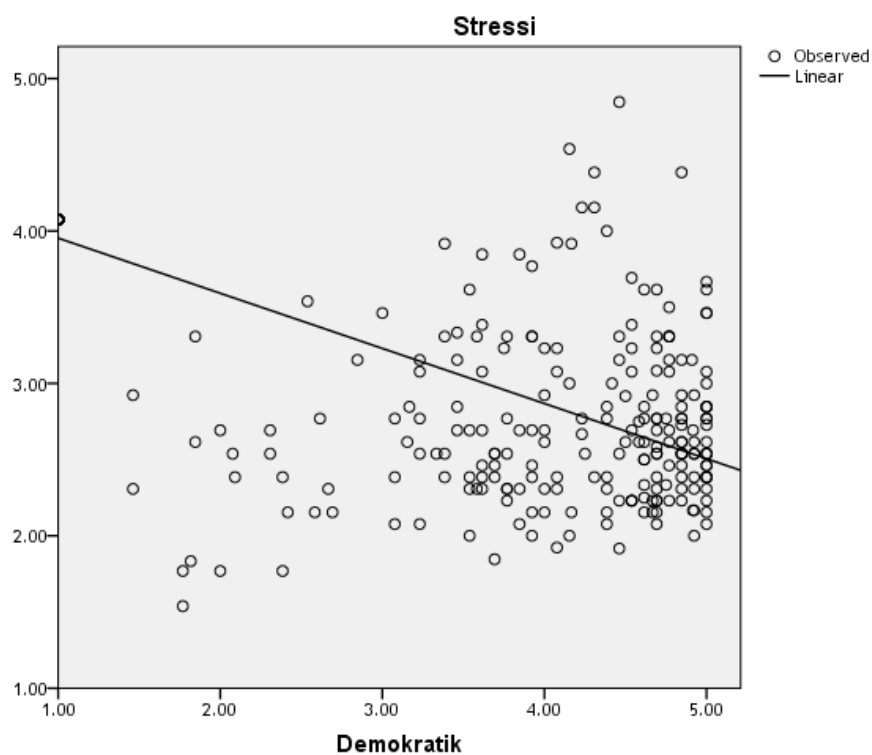
Në tabelën 4.54 kemi korrelacionin midis lidershipit demokratik si variabël i pavarur dhe stresit si variabël i varur. Koeficienti është - 0.767, shumë afër koeficientit -1 që do të thotë se kemi ndikim të lartë negativ të lidershipit demokratik mbi stresin, që do të thotë se lidershipi demokratik ndikon shumë në uljen e stresit në punë të mësuesve. Pra lidershipi demokratik shkakton uljen e stresit në punë të mësuesve.

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: Stressi

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	.588	573.985	1	402	.000	4.315	-.362

The independent variable is Demokratik.



Grafiku 4.6.

Grafiku 4.6 tregon qartë ndikimin negativ të lidershipit demokratik ka në stresin në punë të mësuesve. Kjo është paraqitja grafike sikurse përshkruam më sipër koeficientët e korrelacionit midis tyre.

Pra, këtu kemi vërtetimin e hipotezës që stili demokratik i lidershipit shkakton uljen e stresit në punë të mësuesve.

H4. Stili i lidershipit demokratik shkakton rritje të kënaqësisë në punë të mësuesve

Përsëri na vjen në ndihme korrelacionet e lidhjes së variablave.

Correlations			
		Demokratik	Kenaqesia
Demokratik	Pearson Correlation	1	.948**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	405	403
Kenaqesia	Pearson Correlation	.948**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	403	404

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 4.55

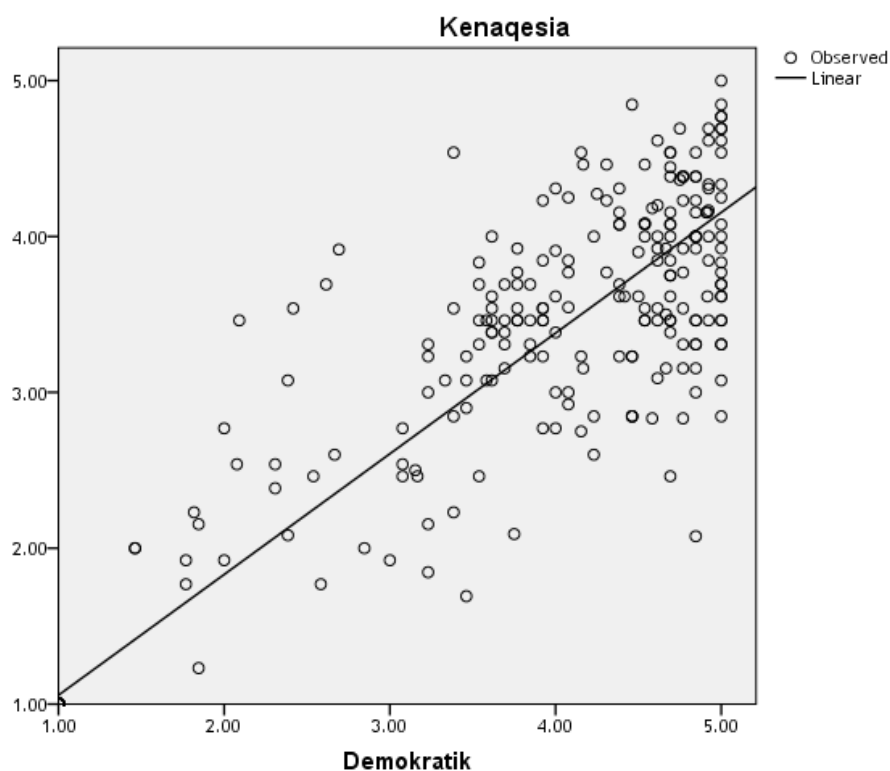
Në tabelën 4.55 kemi korrelacionin midis lidershipit demokratik si variabël i pavarur dhe kënaqësisë si variabël i varur. Koeficienti është + 0.948, shumë afër koeficientit +1 që do të thotë se kemi ndikim të lartë pozitiv të lidershipit demokratik mbi kënaqësinë, që lidershipi demokratik ndikon shumë në rritjen e kënaqësisë. Pra lidershipi demokratik shkakton rritjen e kënaqësisë në punë të mësuesve.

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: Kenaqesia

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	.899	3577.602	1	401	.000	.283	.774

The independent variable is Demokratik.



Grafiku 4.7

Grafiku 4.7 tregon qartë ndikimin pozitiv të lidershipit demokratik në kënaqësinë në punë të mësuesve. Kjo është paraqitja grafike sikurse përshkruam më sipër koeficientët e korrelacionit midis tyre.

Pra, këtu kemi vërtetimin e hipotezës që stili demokratik i lidershipit shkakton rritje të kënaqësisë në punë të mësuesve.

H5. Stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton stres në punë të mësuesve

Correlations			
		LaizesFaire	Stressi
LaizesFaire	Pearson Correlation	1	.407**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	403	403
Stressi	Pearson Correlation	.407**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	403	404

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 4.56

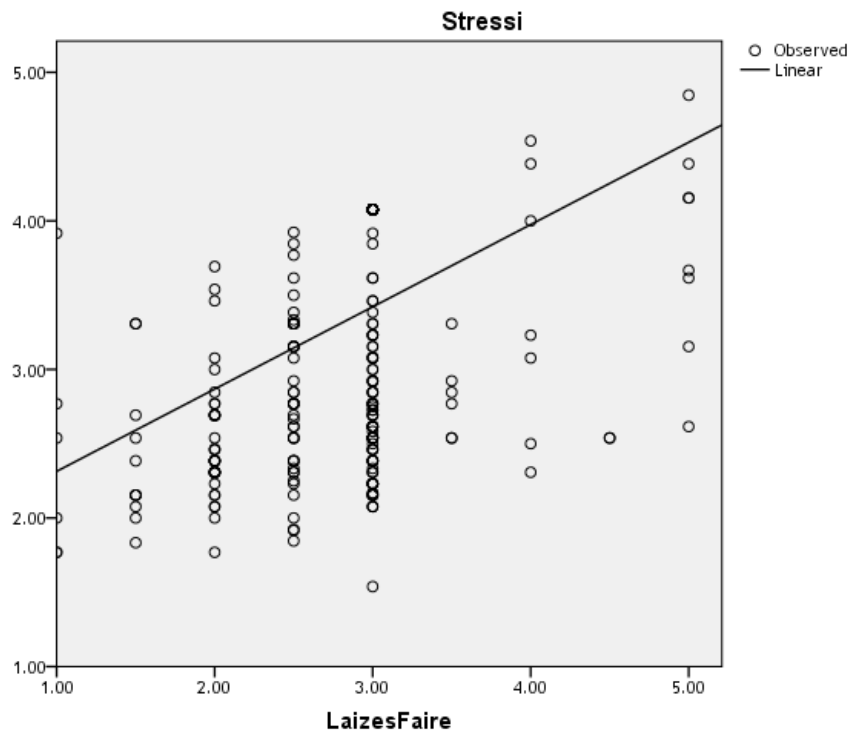
Në tabelën 4.56 kemi korrelacionin midis lidershipit lauzes-faire si variabël i pavarur dhe kënaqësisë si variabël i varur. Koeficienti është +0.407, pra më i vogël se 0.5, që do të thotë se kemi ndikim të dobët pozitiv të lidershipit laissez-faire mbi stresin. Pra lidershipi laissez-faire ndikon dobët pozitivisht në stresit në punë të mësuesve.

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: Stressi

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	.166	79.712	1	401	.000	1.760	.554

The independent variable is LaizesFaire.



Grafiku 4.8

Grafiku 4.8 tregon qartë ndikimin e dobët pozitiv të lidershipit laissez-faire në stresin në punë të mësuesve. Kjo është paraqitja grafike sikurse përshkruam më sipër koeficientët e korrelacionit midis tyre.

Pra, këtu nuk kemi vërtetimin e hipotezës që stili i lidershipit laissez-faire nuk ndikon në stresin në punë të mësuesve por vërtëtuam që stili i lidershipit laissez-faire ndikon pozitivisht pak në stresin në punë të mësuesve.

H6. Stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton kënaqësi në punë të mësuesve

Correlations

		LaizesFaire	Kenaqesia
LaizesFaire	Pearson Correlation	1	-.087
	Sig. (2-tailed)		.080
	N	403	402
Kenaqesia	Pearson Correlation	-.087	1
	Sig. (2-tailed)	.080	
	N	402	404

Tabela 4.57

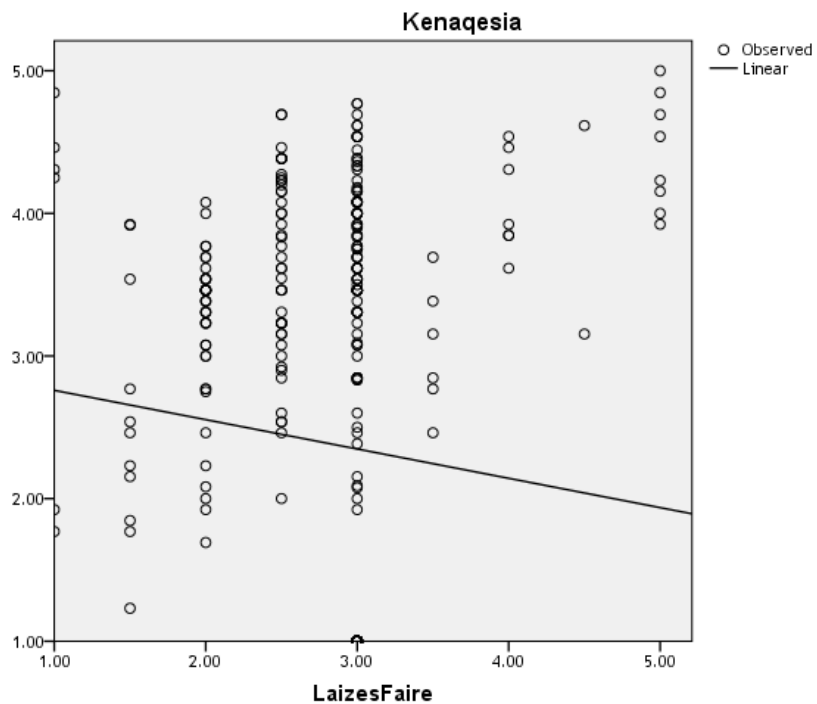
Në tabelën 4.57 kemi korrelacionin midis lidershipit laissez-faire si variabël i pavarur dhe kënaqësisë si variabël i varur. Koeficienti është - 0.087, shumë afër koeficientit 0 që do të thotë se nuk kemi ndikim të lidershipit laissez-faire mbi kënaqësinë. Pra lidershipi laissez-faire nuk ndikon në kënaqësinë në punë të mësuesve.

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: Kenaqesia

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	.008	3.078	1	400	.080	2.965	-.206

The independent variable is LaizesFaire.



Grafiku 4.9.

Grafiku 4.9 tregon qartë që nuk ka ndikimin të lidhshëm të liderit laissez-faire në kënaqësinë në punë të mësuesve. Kjo është paraqitja grafike sikurse përshkruam më sipër koeficientët e korrelacionit midis tyre.

Pra, këtë vërtetuar hipotezën që stili i liderit laissez-faire nuk ndikon në kënaqësinë në punë të mësuesve.

Ndikimi i stresit në kënaqësinë në punë të mësuesve

Correlations

		Stressi	Kënaqësia
Stressi	Pearson Correlation	1	-.722**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	404	403
Kënaqësia	Pearson Correlation	-.722**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	403	404

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela. 4.58

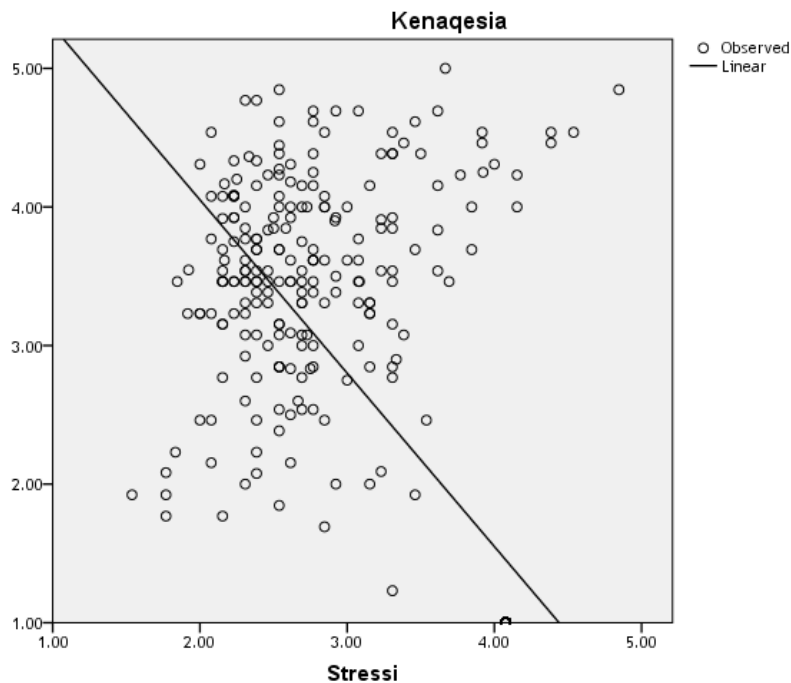
Në tabelën 4.58 kemi korrelacionin midis stresit si variabël i varur dhe kënaqësisë po variabël i varur. Pra do të shohim nëse kemi korrelacion midis tyre. Koeficienti është - 0.722, shumë afër koeficientit -1 që do të thotë se kemi ndikim të lartë negativ të stresit mbi kënaqësinë. Prezenca e stresit ndikon negativisht në kënaqësinë në punë të mësuesve. Pra stresi shkakton uljen e kënaqësisë në punë të mësuesve.

Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: Kënaqësia

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	.522	437.706	1	401	.000	6.553	-1.251

The independent variable is Stressi.



Grafiku nr.4.10.

Grafiku 4.10 tregon qartë ndikimin negativ të stresit (stresi ul kënaqësinë) në kënaqësinë në punë të mësuesve. Kjo është paraqitja grafike sikurse përshkruam më sipër koeficientët e korrelacionit midis tyre.

Këtu kemi një korrelacion midis dy variablave të varur. Korrelacioni midis tyre tregon se nuk mund të kemi kënaqësi aty ky kemi stres, pra parania e stresit ul kënaqësinë në punë të mësuesve.

4.2.7. Analizimi i disa të dhënave të marra gjatë pyetsorit të mësuesve.

Lidhur me këtë studim po analizojmë dhe interpretojmë edhe përgjigjet shtesë me shkrim të mësuesve cilat ishin bashkëngjitur me pyetsorët. Nga pyetsori (të dhënat në to) rezultoi se:

75 % e mësuesve deklarojnë se kanë stres në punë e tyre, gjë e cila tregon se kjo punë është shumë e stresuar në përgjithësi si profesion. 57% e mësuesve shprehen se do ta linin këtë

profesion nëse do të gjenin një punë tjetër. Nga statistikat kemi 60% e mësuesve kanë marrë raport mjekso për 1-3 ditë që të mos shkojnë në punë që të relaksohen. 40 % e mësuesve nuk dëshirojnë që gjatë punës të takohen me drejtorin e shkollës. 58 % e të anketuarve deklarojnë se gjatë diskutimit të çështjeve me drejtorin kanë mbetur të shqetësuar pas këtij diskutimi. 70% e mësuesve deklarojnë se nuk janë të qartë për punën që bëjnë nëse ju pëlqen apo jo drejtuesve të tyre. 90% e mësuesve deklarojnë se të gjitha udhëzimet, urdhërat dhe informacionet i marrin nga vetë drejtori dhe 10 % deklarojnë se i marrin edhe nga persona të tjerë të percaktuar në strukturën e menaxhimit të shkollës.

93% e mësuesve nuk kuptojnë nivelin e vlerësimit të kolegëve të tyre nga raportet e vlerësimit të drejtorisë por me mënyra indirekte si dhe ajo e opinionit të kolegut për kolegun. Gjatë punës së tyre 55% e mësuesve kanë përjetuar stress, ankth apo depresion.

Për të kuptuar më mirë përmbajtjen e këtyrë shifrave po veçojmë disa fragmente nga intervistat e bëra tek mësuesit:

Mësuesi 01: “Drejtoresha kishte shkruar në dërrasën e zezë, tek salla e mësuesve, moton (sloganin) e shkollës.... pastaj Ajo tha- kjo është motoja e shkollës, lexojeni dhe mbajeni mend. E lexova, nuk më pëlqeu, u ndjeva shumë keq,....nuk na pyeti fare”.

Mësuesi 02: “Drejtoresha e shkollës na komunikon- nesër të gjithë mësuesit nga një orë mësimi shëmbullore, do të vlerësoheni. Po ne duhet të parapregatitemi, të kemi kohë drejtoreshë. Nuk dua ta di, kështu siç them unë. Sa të jem unë drejtorëshë do të bëhet siç them unë. Po e bëtë mirë ose jeni të paaftë....”

Mësuesi 03: “Kam tre orë pushim, nuk kam ku të rri. Drejtori ka dhënë urdhër: keni nuk keni mësim të jeni në shkollë ose pagesa ndërpritet. Kemi frike t’a diskutojmë se kujton se po e kundërshtojmë dhe pastaj....”.

Mësuesi 04: “Pse qeshe në koridor, sot nuk ke ditë punë, të hiqet dita e punës. As që me pranoi t’a sqaroj se si qëndronte puna....”

Mësuesi 05: “drejtori i ri e ka shtrënguar punën, të gjithë nxënësit me mungesa i përjashtoi brenda ditës.... ja tani shkolla është qetësi.....” Po t’i përjashtosh të gjithë do të jetë akoma më qetë?!

Mësuesi 06: “Hijen e drejtorit e ndjej kudo. Më duket se do të më gjejë, do të më kapi gabim. Prezanca e tij papritmas më irriton. Më shumë mendoj se po vjen tani e po vjen pastaj sesa po punoj e qetë.....”.

Mësuesi 07: “kam shumë gjëra që duhet ti diskutoj më drejtuesin. Nuk guxoj t’i them. Kam frikë se më quan të paaftë nëse i ngre probleme e shqetsime për punën time.”

Mësuesi 08: “ Jam totalisht i veçuar në këtë institucion. Shkoj e vij dhe mbyllem tek puna ime. Nuk kuptoj fare çfarë bëjnë të tjerët dhe drejtoria. Nuk kuptoj po punoj mirë apo keq. Kur bëhët mbledhje të tjerët lavdërohen për mua vazhdon e njëjta shprehje, t’i duhet të punosh më mirë por se si më mirë nuk më thuhet”.

Nga të dhënat e mësipërme rezulton që drejtuesit në shkolla të ndryshme shfaqin probleme të ndryshme me stafet e tyre. Stilet e tyre të lidërshpilit kanë influencë në punën e mësuesve.

Influenca e këtyre stileve është e drejtpërdrejtë në stresin e mësuesve në punë. Nga studimi del qartë se të gjithë ata që ushtrojnë lidërshpin autoritar nuk kanë njohjen dhe kualifikimet e duhura për administrimin e shkollës, mungësë eksperience apo një eksperiencë të ngulitur këq në mënyrën dhe stilet e udhëheqjes së shkollës.

Nuk njihen teoritë bashkëkohore të mënaxhimit, ato që jo vetëm krijojnë kënaqësinë në punë të mësuesve, ulin nivelet e stresit por edhe rrisin performancën në punë të mësuesve dhe rrisin cilësinë e shkollës si dhe rezultatet e nxënësve.

4.3. Përfundime

Nga analiza e rezultateve të të dhënave empirike të studimit nëpërmjet programit SPSS të bëra më lart konstatuam dhe vërtetuam se:

1. Stili i lidershipit të drejtuesve të shkollave të mesme ishte stili i lidershipit autokratik.
2. Mësuesit nuk janë të kënaqur me stilin e lidershipit të drejtuesve të tyre.
3. Stili i lidershipit autokratik ndikonte pozitivisht në stresin në punë të mësuesve, shkakton rritjen e stresit në punë të mësuesve.
4. Mësuesit kanë nivel të lartë të stresit lidhur me stilin e lidershipit që aplikojnë drejtuesit.
5. Stili i lidershipit demokratik ndikonte negativisht në stresin në punë të mësuesve, shkakton uljen e stresit në punë të mësuesve.
6. Stili demokratik i lidershipit ndikon pozitivisht në kënaqësinë në punë të mësuesve, rrit kënaqësinë në punë të mësuesve.
7. Stresi në punë i mësuesve ul kënaqësinë në punë të mësuesve.

Si rrejdhim konkludojmë lidhur me vërtetimin hipotezave të studimit si:

- Vërtetohet hipoteza H_1 që stili demokratik i lidershipit shkakton uljen e stresit në punë të mësuesve.
- Vërtetohet hipoteza H_2 që stili demokratik i lidershipit shkakton rritjen e kënaqësisë në punë të mësuesve.
- Vërtetohet hipoteza H_3 që stili autoritar i lidershipit shkakton rritjen e stresit në punë të mësuesve.
- Vërtetohet hipoteza H_4 që stili autoritar i lidershipit shkakton uljen e kënaqësisë në punë të mësuesve.
- Nuk vërtetohet hipoteza H_5 që stili i lidershipit laissez-faire nuk ndikon në stresin në punë të mësuesve por vërtetohet që stili i lidershipit laissez-faire ndikon pak në rritjen e stresit në punë të mësuesve.

- Vërtetohet hipoteza H_6 që stili i lidershit laissez-faire nuk ndikon (shkakton) në kënaqësinë në punë të mësuesve.

Si konkluzion vërtetohet hipoteza bazë e studimit H_0 që stilet e lidershit shkollor ndikojnë në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve.

4.4. Besueshmëria dhe kufizimet.

4.4.1. Besueshmëria

Lidhur me studimin e përfunduar një tregues i rëndësishëm i rezultateve të tij është edhe besueshmëria e tij. Kjo shprehet nëpërmjet koeficientit të korrelacionit midis variablave të trajtuar më lart por edhe nëpërmjet koeficientit të besueshmërisë alpha të cilat nxirren me programin SPSS.

Më poshtë tabela përkatëse e besueshmërisë midis lidershit demokratik dhe kënaqësisë.

Reliability

Scale: Lidershipi Demokratik dhe Kënaqësia

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	403	98.5
	Excluded ^a	6	1.5
	Total	409	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.963	2

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Demokratik	2.7107	1.67705	403
Kenaqesia	2.3818	1.36943	403

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Demokratik	2.3818	1.875	.948	.
Kenaqesia	2.7107	2.812	.948	.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
5.0925	9.043	3.00723	2

Tabela 4. 59.

Tabela 4.59 tregon se kemi koeficientin alpha që është 0.963. Ky koeficient duhet të jetë më i madh se 0.7 që studimi të plotësojë kriterin e besueshmërisë. Koeficienti 0.963 është 96.3% pra është > se 70% që është kriteri i kërkuar i studimit.

Gjithashtu po paraqesim të dhënat përkatëse të besueshmërisë midis lidershipit autokratik dhe stresit. Më poshtë tabela 4.60.

Reliability

Scale: Lidershipi Autokratik dhe Stresi

Case Processing Summary

	N	%
Valid	403	98.5
Cases Excluded ^a	6	1.5
Total	409	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.806	2

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Autokratik	3.2259	1.72975	403
Stressi	3.3315	.79240	403

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Autokratik	3.3315	.628	.891	.
Stressi	3.2259	2.992	.891	.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
6.5574	6.062	2.46215	2

Tabela 4.60

Tabela 4.60 tregon se kemi koeficientin alpha që është 0.806. Ky koeficient duhet të jetë më i madh se 0.7 që studimi të plotësojë kriterin e besueshmërisë. Koeficienti 0.806 është 80.6% pra është > se 70% që është kriteri i kërkuar i studimit.

4.4.2. Kufizimet.

Të gjithë studjuesit synojmë të arrijmë të vërteta absolute në studimet që kryejmë. Në studimet që bëjmë ne ju afrohem gjithnjë e më tepër të vërtetave objective dhe kjo ndodh kur studimet janë objective, serioze dhe me disiplinë të lartë metodologjike e shkencore.

Edhe ky studim ka synuar tju afrohet sa më shumë të vërtetave objektive në mënyrë absolute gjë e cila është e vështirë të ndodhë në mënyrë absolute por është relative.

Kjo sepse si çdo studim ka ose mund të ketë kufizimet e tij.

Lidhur me këtë studim mund të konstatojmë disa kufizime:

Së pari lidhur me pyetsorët për grumbullimin e të dhënave, janë hartuar, përshtaur dhe eksperimentuar për herë të parë duke u bazuar në modele të ndryshme pyetsorësh por jo në një model tipik të standartizuar dhe të certifikuar pikërisht për këtë tip studimi.

Së dyti, qytetet ku do të grumbulloheshin të dhënat u përcaktuan mbi bazë të argumentat logjikë si masivizimi i numrit të madh të nxënësve në kryeqytet apo zgjedhja e Elbasanit si

një qytet me masivizim mesatar, por përzgjedhja me short e shkollave u bë Brenda qyteteve.

Së treti: Pyetsori me email në 150 shkolla të shpërndara në mënyrë rastësore në shqipëri dhe një numër 350 emailsh (mesatarja 2-3 për secilën shkollë) do të riparonte shumë kufizimin në dy qytete por mungesa e traditës për përdorimin e emailive në pyetsorë të tillë, solli një numër të vogël të pëgjigjeve të pyetsorve me email, gjë e cila nuk ndikon në numrin total të kampionit i cili aktualisht është 409 pjesmarrës dhe mjaft i konsiderueshëm për cilësinë dhe besueshmërinë e studimit..

Së katërti: Megjithëse siguroam të gjitha lejet për të pasur akses në institucionet shkolore, ndeshëm që të mos kishim dashamirësinë e drejtuesve në ndonjë shkollë. Kjo vjen nga mungesa e traditës për studime të tillë në shkolla për të dhënë kontributin e tyre në studime me interes profesional apo publik.

Panvarsisht këtyre kufizimeve studimi ka vlera dhe konkluzione të rëndësishme. Ai ka realizuar objektivat e tij si dhe ka vërtetuar hipotezat e ngritura. Ky studim është një bazë e mirë për studime të tjera edhe më të mira duke eliminuar edhe këto kufizime.

KAPITULLI V. KONKLUSIONE

Të vuajsh nga sëmundjet natyrale, veshtirësitë e natyrës apo nga paaftësia jote për të qenë e suksesëshme është e pranueshme, normale, por të vuajsh nga paaftësia e drejtuesve të paaftë në kohë moderne është mizore.

Historia e arsimit në Shqipëri është e shkurtër. Ajo daton me 7 Mars 1887, rreth 128 vjet më parë, e cila nisi me arsimin fillestar të gjuhës shqipe. Më 1 dhjetor 1909 u hap shkolla normale (pedagogjike) në Elbasan e cila përgatiste mësuesit e parë për arsimin në Shqipëri.

Me gjithë zhvillimin e shpejtë të arsimit në shqipëri duke pasur parasysh kohën institucionale të zhvillimit të tij, teoritë e menaxhimit dhe administrimit të arsimit janë pak të trajtuara në shqipëri. Aplikimi i tyre në shqipëri ka qenë spontan, pjesor dhe mbështetur në traditën vendase dhe eksperiencën lokale të përgjithsuara në disa minimodele të përgjithsuara si parktika më të mira në arsim dhe edukim.

Në këtë studim kemi një paraqitje të plotë dhe të detajuar të stileve dhe formave të lidërshiptit në përgjithësi dhe atyre që aplikohen në arsim në veçanti. Ky studimi bën një evidentim të stilëve të lidërshiptit në edukim që aplikohen në Shqipëri si dhe të ndikimit të tyre në kënaqësinë dhe stresin në punë të mësuesve.

Studimi është fokusua në stilet e lidërshiptit të aplikauara nga drejtuesit e shkollave të mësme si dhe në impaktin e tyre në kënaqësinë dhe stresin në punë të mësuesve të shkollave të mësme.

Nga studimi rezultoi se në përgjithësi stili i lidërshiptit të drejtuesve të shkollave të mesme është autokratik. Sipas përceptimi të mësuesve stili është vërtet autokratik dhe konstatohet

se ky stil është me nungesë profesionalizimi, i zhvilluar në mënyrë sporadike, me eksperiencë lokale duke ndjekur shmebullin dhe modelin e drejtuesve para ardhës apo vetë-krijimi i modeleve të reja.

Shumica e mësuesve nuk janë të kënaqur në punë e tyre por ka aspekte të veçanta të stileve të lidereshipit që mësuesit janë të kënaqur. Vërtetohet që stilet e lidereshipit kanë ndikim në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve. Stili autokratik ndikon pozitivisht (shkakton rritjen) në stresin në punë të mësuesve dhe negativisht (në uljen e) në kënaqësinë në punë të mësuesve. Stili demokratik i lidereshipit ndikon pozitivisht (rrit) në kënaqësinë në punë të mësuesve dhe ndikon negativisht (ul) në stresin në punë të mësuesve.

Po kështu, lidhur me stresin në punë të mësuesve rezulton se mësuesit kanë stres të shkaktuar nga stili autokratik i lidereshipit të drejtuesve. Puna e mësuesit është në përgjithësi një punë stresante por studimi kishte në fokus ndikimin e stileve të lidereshipit në stresin në punë të mësuesve. Megjithatë, mungesa e profesionizmit të lidereshipit të tyre mbart akoma shumë rezerva për përmirësimin e performancës dhe të stilit më demokratik të lidereshipit dhe për minimizimin e stresit të mësuesve sado pak që të jetë e mundur.

Burimet e stresit janë të shumta, sidomos tek mësuesi. Por kur këtyre burimeve stresante, stresorëve u shtohet edhe stili i lidereshipit si një stresant tjetër, kemi shumfishim të stresit në punë të mësuesve, kemi dëmtim të rëndë të shëndetit të mësuesve. Për rrjedhojë do të ndikojë në performancën e punës së mësuesit, rezultatet e nxënësve dhe efektivitetin e shkollës.

Pra në këtë studim si hipotezë studimi kemi: Hipoteza nul është: H_0 Stilet e lidereshipit shkollor ndikojnë në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve. Kjo është hipoteza bazë e studimit. Nga kjo rrjedhin edhe hipoteza të tjera të cilat janë:

H_1 . Stili demokratik i lidereshipit shkakton stres të ulët tek mësuesit.

H_2 . Stili demokratik i lidereshipit shkakton kënaqësi të lartë tek mësuesit.

H_3 . Stili autoritar i lidereshipit shkakton stres të lartë tek mësuesit.

H_4 . Stili autoritar i lidereshipit shkakton kënaqësi të ulët tek mësuesit.

H₅. Stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton stres në punë të mësuesve.

H₆. Stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton kënaqësi në punë të mësuesve.

Pra, hipoteza bazë e studimit (që është hipoteza nul) është: stilet e lidershipit ndikojnë në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve të shkollës së mesme. Në këtë hipotëzë kemi një variabël të pavarur dhe dy variabla të varur. Variabëli i pavarur është: stilet e lidershipit. Variabla të varur janë: 1. Kënaqësia në punë e mësuesve dhe 2. Stresi në punë i mësuesve.

Fillimisht përcaktuam stilin e lidershipi i cili në bazë të analizës së të dhënave empirike rezultoi se drejtuesit aplikojnë stilin autokratik të lidershipit. Po kështu përcaktuam kënaqësinë që rezultoi se mësuesit janë të pakënaqur në punën e tyre. Ndërkohë rezulton se stili i lidershipit demokratik rrit kënaqësinë në punë të mësuesve. Variabli i dytë është stresi në punë i mësuesve. Puna e mësuesit kategorizohet si punë shume e stresuar (sips studimeve britanike). Edhe në studim konstatohet pikërisht që mësuesit janë të stresuar nga stili i aplikuar nga drejtuesit e tyre. Studimi ynë kishte si qëllim të përcaktonte ndikimin e stilit të lidershipit në stresin në punë të mësuesve. Nga të dhënat rezulton se mësuesit janë të stresuar nga stili i lidershipit dhe pikërisht prej stilit autokratik të lidershipit. Meqenëse stili i lidershipit ishte stili autokratik dhe mësuesit kishin stres në punën e tyre lidhur me stilin e drejtimit, në bazë të analizimit të të dhënave konkluduam se stili autokratik i lidershipit shkakton rritjen e stresit në punë të mësuesve. Pra stili autokratik i lidershipit ndikon në uljen e kënaqësisë në punë dhe në rritjen e stresit në punë të mësuesve. Pra vërtetohet hipoteza që stili i lidershipit ndikon në kënaqësinë dhe stresin në punë të mësuesve.

Si rrjedhojë e analizës së të dhënave të studimit u vërtetuan edhe hipotëzat e tjera specifike të ngritura si:

- Vërtetohet hipoteza që (H₁.) stili demokratik i lidershipit shkakton uljen e stresit në punë të mësuesve.

- Vërtetohet hipoteza që (H₂) stili demokratik i lidershipit shkakton rritjen e kënaqësisë në punë të mësuesve.
- Vërtetohet hipoteza që (H₃) stili autoritar i lidershipit shkakton rritjen e stresit në punë të mësuesve.
- Vërtetohet hipoteza që (H₄) stili autoritar i lidershipit shkakton uljen e kënaqësisë në punë të mësuesve.
- Nuk vërtetohet hipoteza që (H₅) stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton rritje të stresit në punë të mësuesve por vërtetohet që stili i lidershipit laissez-faire shkakton rritje të stresit në punë të mësuesve, por kjo rritje është e limituar.
- Vërtetohet hipoteza që (H₆) stili i lidershipit laissez-faire nuk shkakton rritje të kënaqësisë në punë të mësuesve.

Vërtetimi i hipotezave specifike sjell si rrjedhojë përforcimin e vërtetimit të hipotezës bazë (nul) të studimit që stilet e lidershipit shkollor ndikojnë në stresin dhe kënaqësinë në punë të mësuesve.

Vërtetimi i hipotezës së studimit na ndihmon edhe në këto konkluzione të tjera si:

Jo të gjithë stilet e lidershipit që japin rezultate të mira të nxënësve janë të pranueshme për aplikim nga drejtuesit.

Stilet e lidershipit që ulin kënaqësinë në punë dhe rrisin stresin sjellin këto pasoja:

- ulin performancën e institucionit arsimor;
- dëmtojnë shëndetin e mësuesve e cila sjell uljen e performancë së punës së mësuesit; rritjen e kostos për përmirësimin e shëndetit të mësuesit; ndërprerjen e punës së mësuesit, lënien e profesionit; humbjen e personit të specjализuar duke ndërruar profesionin.

- uljen e iniciativës së punonjësve për arritje më të larta, etj.
- nxiten mosmarrveshjet dhe konfliktet midis drejtuesit, vartësve dhe konsumim të kohës me problemet dytësorë të shkollës.
- rezultate të ulta të nxënësve
- ulje të reputacionit të shkollës
- largim dhe transferim të nxënësve në shkolla të tjera.
- mbyllje e shkollës, shkurtim të personelit mësues, etj etj.

Zhvillimi i stilit demokratik të lidershit dhe i formave më të mira të tij mbeten prioritet i zhvillimit të lidershit dhe menaxhimit në arsim si një instrument i cili sjell:

- performancë më të larta në punë e mësuesve dhe rezultate të larta të nxënësve;
- rritjen e kënaqësisë në punë të mësuesve,
- uljen e stresit në punë të mësuesve;
- nxit iniciativën dhe përkushtimin maksimal të mësuesve në përmirësimin e punës dhe rritjen e performancës së shkollës;
- rrit cilësinë e shëndetit në punë të mësuesve;
- minimizon braktisjen e profesionit dhe rrit dëshirën e mësuesve për profesionin.
- rritet pëlqyeshmëria e shkollës, dëshira dhe kërkesa e mësuesve për të punuar në këtë shkollë.
- rritje të rezultateve të nxënësve.

Institucionet arsimore janë shumë komplekse. Ndikojnë shumë faktorë në ecurinë dhe përmirësimin e vazhdueshëm të saj. Situatat në institucionet arsimore janë nga më të ndryshmët. Mbetet për t'u vazhduar studimet për të parë efektin e stileve të lidershit në

situata e kontekste të ndryshme për të patur një aplikim të saktë dhe efektiv të stileve të lidershipit për përmirësimin e vazhdueshëm të institucioneve të arsimit.

Megjithëse ky studim kryhet i fokusuar në shkollat e mesme, konkluzionet e tij kanë vlera jo vetëm për shkollat e mesme në përgjithsi por edhe më gjërë, për shkollat 9 vjeçare në Shqipëri. Pra konkluzionet dhe përfundimet e studimit kanë vlera përgjithsuese.

Stilet e lidershipit të drejtuesve të shkollave ndikojnë direkt edhe në performancën e shkollave. Prandaj, edhe në këtë aspekt duhet të bëhen kërkime dhe studime në të ardhmen.

Studimi ka vlera edhe që të mos gjejë aplikim shprehja ime: “ Të vuajsh nga sëmundjet natyrale, veshtirësitë e natyrës apo nga paaftësia jote për të qenë e suksesëshme është e pranueshme, normale, por të vuajsh nga paaftësia e drejtuesve të paaftë në kohë moderne është mizore.”

LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA

Adair, J. (1973) *Action-Centred Leadership*. New York, : McGraw-Hill.

Adair, J. (1984) *The Skills of Leadership*. Aldershot, Gower.

Adair, J. 1987. *Effective Team Building*. Vermont: Gower Publishing.

Aldag, R., & Brief, A. 1979. *Task Design and Employee Motivation*. Glenview MD: Scott, Foresman.

Alderfer, C.P. 1969. An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2): 142-175.

Alper, T. M. (1985). A note on real measurement structures of scale type $(m, m + 1)$. *Journal of Mathematical Psychology*, 29, 73–81.

Alper, T. M. (1987). A classification of all order-preserving homeomorphism groups of the reals that satisfy finite uniqueness. *Journal of Mathematical Psychology*, 31, 135–154.

Argenti, J. (1992) *Practical Corporate Planning*, London, Routledge.

Argyris, C. 1966. Inter-personal barriers to decision making. *Harvard Business Review*, 44: 84-97.

Argyrous, G., *Statistics for Research: With a Guide to SPSS*, London: SAGE, ISBN 1-4129-1948-7.

Bartol, K., Martin, D., Tein, M. & Matthews, G. (1998). *Management. A Pacific RIM Focus*. (2nd Ed.) Sydney: McGraw-Hill.

Bass, B. (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.

Bass, B.M. (1981) *Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*, Glencoe, Free Press.

Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1994) *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Thousand Oaks, Sage.

Beare, H. Caldwell, B. and Millikan, R. (1993) Leadership, in Preedy M. (ed.), *Managing the Effective School*, Paul Chapman, London.

Beare, H., Caldwell, B.J. and Millikan, R.H. (1989) *Creating an Excellent School: Some New Management Techniques*, London, Routledge.

Beer, M. 1976. The technology of organization development. pp. 937-993, in: Dunned, M.D. (ed) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago IL: Rand McNally.

Belbin, R.M. (1981) *Management Teams: Why They Succeed or Fail*, Oxford, Heinemann Professional Publishing Ltd.

Bell, L. (2007 forthcoming) *Perspectives on Educational Management and Leadership*. London, Continuum Books.

Bell, L. and Stevenson, H. (2006), *Education Policy: Process, themes and impact*. London: Routledge.

Bem, S.L. (1974) 'The measurement of psychological androgyny', in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2) pp 155-62.

Bennis, W. (1984) 'Transformative Power and Leadership' in Sergiovanni, T. and Corbally, J. (eds.) *Leadership and Organizational Culture*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.

Blackmore, J. (1989) 'Educational Leadership: A Feminist Critique and Reconstruction' in Smyth, I. and John, W. (eds.) *Critical Perspectives on Educational Leadership*, Deakin Studies in Education Series 2, Lewes, The Falmer Press.

Blake, R.R. and Mouton, J.S. (1964) *The Managerial Grid*, Gulf Publishing Co. Houston, Texas.

Blake, R.R., & Mouton, J.S. 1969. *Building a Dynamic Corporation through Grid Organization Development*. Reading, USA: Addison Wesley.

Bottery, M. (1992) *The Ethics of Educational Management*, London, Cassell.

Briand, L. & El Emam, K. & Morasca, S. (1995). On the Application of Measurement Theory in Software Engineering. *Empirical Software Engineering*, 1, 61–88. [On line] <http://www2.umassd.edu/swpi/ISERN/isern-95-04.pdf>

Brown and Harris (forthcoming). Executive headship and school improvement. *Educational management, administration and leadership journal*

Burns, J.M. (1978) *Leadership*, New York, Harper and Row.

Burns, J.M. (1978), *Leadership*, New York: Harper and Row, Publishers Glickman, C. Gordon, S. and Ross-Gordon, J, (2001), *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*, Boston, MA: Allyn and Bacon

Caldwell B J (2004). *Re-imagining the self managing school*. iNET pamphlet, Specialist Schools Trust

Caldwell, B. J. and Spinks, J. M. (1992) *Leading the Self-Managing School*, London, Falmer Press.

Carter, G.R. & Cunningham, W.G.(1997) *The American school superintendent: Leading in an age of pressure*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cliff, N. & Keats, J. A. (2003). *Ordinal Measurement in the Behavioral Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum. ISBN 0-8058-2093-0

Cliff, N. (1996). *Ordinal Methods for Behavioral Data Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN 0-8058-1333-0

Coleman, M. (1994a) Leadership in Educational Management, in Bush, T. and West-Burnham J. (eds.) *The Principles of Educational Management*, Harlow, Longman.

Coleman, M. (1994b) Women in Educational Management, in *The Principles of Educational Management*, Bush, T. and West-Burnham, J., Harlow, Longman.

Coleman, M. (1996) 'The management style of female head teachers'. *Educational Management and Administration*, Vol. 24, No. 2.

Coleman, M. The Leadership Styles of Female Secondary Head teachers in England and Wales, *Educational Research*.

Coleman, M., Qiang, H., and Li, Y. (1998) 'Women in Educational Management in China: Experience in Shaanxi Province' in *Compare* Vol. 28. No. 2, pp 141-154.

Collins, C. & Porras J.I. 'Organizational Vision and Visionary Organizations', in *California Management Review*, Fall 1991, pp. 30 - 52.

Davidson, P. & Griffin, R. W. (2003). *Management. An Australasian Perspective*. (2nd Ed.) Queensland: John Wiley and Sons.

Davies, B. and Davies, B. (2003) 'Strategy and Planning ion Schools' in B. Davies and J. West-Burnham (eds) *Handbook of Educational Leadership and Management*, London, Pearson Education.

- Davies, L. and Gunawardena, C. (1992) *Women and men in educational management: an international inquiry*, IIEP Research Report No. 95, Paris, International Institute for Educational Planning
- DfEE (1998), *Teachers, meeting the challenge of change. A Green Paper*. The Stationery Office, London.
- Dimmock, C. (2000) *Designing the Learning-Centred School: a Cross-Cultural Perspective*, London, Falmer Press.
- Dubrin, A., Dalglish, C. & Miller, P. (2006). *Leadership. An Australasian Focus* (2. Ed.) Milton, Qld, Australia: John Wiley & Sons
- Duignan, P.A. and R.J.S. Macpherson (1992) 'Educative Leadership for Quality Teaching: A synthesis and a commentary' in Duignan, P.A. and Macpherson, R.J.S. (eds.) *Educative Leadership: A practical theory for new administrators and managers*, London, The Falmer Press.
- FEDA (1995) *Implementing College Strategic Plans*, London, FEDA.
- Ferrario, M. (1994) 'Women as Managerial Leaders' in Davidson, M. J. and Burke, R. J. (eds) *Women in Management: Current Research Issues*, London Paul Chapman.
- FEU (1994) *Strategic Planning Handbook*, London, FEU.
- Fidler, B. (1997) 'School Leadership: some key ideas' in *School Leadership and Management*, Vol. 17, No. 1, pp. 23 – 37.
- Fiedler, F.E. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*, McGraw-Hill, New York.
- Fielder, F.E., Chemers, M.M., & Mahar, L. 1977. *Improving Leadership Effectiveness*. New York, NY: John Wiley.
- Fleet, J.K.V. 1967. *The Dynamics of Motivation*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Foreman, K. (1998) Vision and Mission in Middlewood, D. & Lumby, J. (Eds.) *Strategic Management in Schools and Colleges*, London, Paul Chapman.
- Foskett, N. (1998) 'Linking marketing to strategy' in Middlewood, D. and Lumby, J. (eds.) *Strategic Management in Schools and Colleges*, London, Paul Chapman.
- Fox, W. (2011) *Statistika Sociale*. U.F.O. Press, Tirane, Albania.
- Free Press.
- Fullan M (2005). *Leadership and sustainability*. California, Corëin Press.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassell.

- G.S. Everly and J.M. Lating, A Clinical Guide to the Treatment 17 of the Human Stress Response, DOI 10.1007/978-1-4614-5538-7_2, © Springer Science + Business Media New York 2013
- Gaziel, H. (1998) 'School-Based Management as a Factor in School Effectiveness' in *International Review of Education*, Volume 44, No. 4. pp. 319 – 333.
- Gibson, F. 1980. *Managing Organisational Behaviour*. Homewood IL: Irwin.
- Gladwell M (2001). *The tipping point*. London. Abacus Press
- Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress* (pp. 7-20). New York:
- Goldring, E. and Chen, M. (1994), p.179. 'the feminisation of the principalship in Israel: The trade-off between political power and cooperative leadership' in Marshall, C. (ed) *The New Politics of Race and Gender*, London The Falmer Press.
- Goleman D, Boyatzis R and McKee A (2002). *Primal leadership*. Boston, Harvard Business School Press
- Goleman D, Boyatzis R and McKee A (2002). *Primal leadership*. Boston, Harvard Business School Press
- Grace, G. (1995) *School Leadership*, London, The Falmer Press.
- Gray, H.(1989) Gender considerations in school management: masculine and feminine leadership styles, in Riches, C. and Morgan C. (eds) *Human Resource Management in Education*, The Open University Press, Milton Keynes.
- Gray, H.L. (1993) Gender Issues in Management Training, in Ozga, J. (ed.) *Women in Educational Management*, Open University Press, Buckingham.
- Gronn P (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational management and administration* 28 (3), 371-338
- Hackman, J. R., & Walton, R. E. (1986). Leading groups in organizations. In P. S. Goodman, & Associates (Eds.), *Designing effective work groups* (pp. 72–119). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. 1976. Motivation through the design of work: test of a theory. *Organization Behavior and Human Performance*, 16(2): 250-279.
- Hackman, J.R., Oldham, G.R., Jenson, R., & Purdy, K. 1975. A new strategy for job enrichment. *California Management Review*, 17: 57-71.

Hall, V. (1998) 'Strategic leadership in education: becoming, being, doing' in Middlewood, D. and Lumby, J. (eds.) *Strategic Management in Schools and Colleges*, London, Paul Chapman.

Hall, V., Mackay, H. and Morgan, D. (1986) *Head teachers at Work*, Milton Keynes, Open University Press.

Hallinger, P. (2003) 'Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership', in *Cambridge Journal of Education*, 33 (3) pp. 331 to 351.

Halpin, A. W. (1966) *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York, McGraw Hill.

Halpin, S. M. (2009, 12). Does Team Training Improve Team Performance? A Meta-Analysis. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 50(6), 903-933. doi: 10.1518/001872008X375009

Hamner, W.C., & Hamner, E.P. 1976. Behavior modification on the bottom line. *Organization Dynamics*, 4(8): 8-21.

Harber, C. and Davies, L. (1998) *School Management and Effectiveness in Developing Countries: The Post-Bureaucratic School*, London, Cassell.

Hardcastle, G. L. (1995) S. S. Stevens and the origins of operationism. *Philosophy of Science* 62:404–424.

Hargreaves A and Fink D . *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Press

Harris, A. (2002), Distributed Leadership in Schools: Lead or Misleading www.icponline.org/features_articles/f14_02.htm

Harris A and Lambert L (2003). *Building leadership capacity*. Bucks, OU Press

Harris A and Muijs D (2003). *Improving schools through teacher leadership*. Bucks, Open University Press

Hatcher, R. (2004) 'Distributed Leadership and Managerial Power in Schools', paper presented to the Society for Educational Studies and the BERA Social Justice Special Interest Group Annual Seminar, London, 4th November.

Health and Safety Executive, 2nd 1998, (HSE), England.

Hersey, P. and Blanchard, K.H. (1977) *Management of Organisational Resources: Utilising Human Resources* N.J. Englewood Cliffs Prentice-Hall.

- Herzberg, F.A., Mausner, B., & Snyderman, B. 1962. *The Motivation to Work*. New York, NY: John Wiley.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organisations: Software of the Mind*, London, McGraw-Hill
- Hopkins, D. (1994) 'Yellow Brick Road' in *Managing Schools Today*, March.
<http://www.apa.org/stress> (parë para datës 31 gusht 2015)
- <http://www.fao.org/docrep/w7504e/w7504e03.htm#TopOfPage>(parë para 11.05.2015)
- <http://www.fao.org/docrep/w7504e/w7504e04.htm#TopOfPage>(parë para 11.05.2015)
- <http://www.fao.org/docrep/w7504e/w7504e05.htm#TopOfPage>(parë para 11.05.2015)
- <http://www.fao.org/docrep/w7504e/w7504e07.htm#TopOfPage> (parë para 11.05.2015)
- <http://www.gradschools.com/search-programs/educational-leadership>
 (parë para 11.05.2015)
- <http://www.healthline.com/health/stress/effects-on-body#sthash.hUBWiBHw.dpu> (parë para datës 31 gusht 2015).
- <http://www.stress.org/what-is-stress> (parë para datës 31 gusht 2015)
- Hudson, M. (1995) *Managing Without Profit*, London, Penguin.
- Jackson, D.(2004) *Distributed Leadership – spaces between the pebbles in the jar*, Nottingham, NCSL.
- Jirasinghe, D. and Lyons, G. (1996) *The Competent Head: A Job Analysis of Heads' Tasks and Personality Factors*, London, The Falmer Press.
- Johnson, G. & Scholes, K (1993) 3rd Edn. *Explaining Corporate Strategy: Texts and Cases*, London, Prentice Hall.
- Johnson, G. (1993) 'Process of Change', in Mabey, C. and Mayon-White, B. *Managing Change*, Milton Keynes, Open University Press.
- Karaj, Th. Psikologjia e Stresit. EMAL Tiranë.
- Khurana R (2002). *Searching for a corporate saviour: the irrational quest for charismatic CEOs*. Princeton, NJ: Princeton University Press

Kormanski, C., & Mozenter, A. 1987. A new model of team building: a technology for today and tomorrow. *The Annual Conference: Developing Human Resources*. La Jolla CA: University Associates.

Kretch, D., & Cretchfield, R.A. 1948. *Theory and Problems of Social Psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.

Kretch, D., Crutchfield, R.A., & Ballachey, E.I. 1962. *Individual in Society*. New York, NY: McGraw-Hill.

Leithwood, K., Tomlinson, D, and Genge, M. (1996) 'Transformational School Leadership' in Leithwood, K. et al (eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Leithwood, K.A. (1992) 'The Move Toward Transformational Leadership' in *Educational Leadership*, February.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbech, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000), The Effects of Transformational Leadership on Organisational Conditions and Student Engagement with School, *Journal of Educational Administration*, 38

Levesque, R. (2007), *SPSS Programming and Data Management: A Guide for SPSS and SAS Users* (4th ed.), Chicago, Illinois: SPSS Inc., [ISBN 1-56827-390-8](#).

Likert, R. 1961. *New Patterns of Management*. New York, NY: McGraw-Hill.

Locke, E.A. 1968. Toward a theory of task motivation and incentives. *Organization Behavior and Human Performance*, 3(1): 152-189.

Lord, F. M., & Novick, M.R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Lord, Frederic M (December 1953). "[On the Statistical Treatment of Football Numbers](#)" (PDF). *American Psychologist* 8 (12): 750–751. [doi:10.1037/h0063675](#). Retrieved 15 September 2014.

Luce, R. D. & Tukey, J.W. (1964). Simultaneous conjoint measurement: a new scale type of fundamental measurement. *Journal of Mathematical Psychology*, 1, 1–27.

- Luce, R. D. (1986). Uniqueness and homogeneity of ordered relational structures. *Journal of Mathematical Psychology*, 30, 391–415.
- Luce, R. D. (1987). Measurement structures with Archimedean ordered translation groups. *Order*, 4, 165–189.
- Luce, R. D. (1997). Quantification and symmetry: commentary on Michell 'Quantitative science and the definition of measurement in psychology'. *British Journal of Psychology*, 88, 395–398.
- Luce, R. D. (2000). *Utility of uncertain gains and losses: measurement theoretic and experimental approaches*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Luce, R. D. (2001). Conditions equivalent to unit representations of ordered relational structures. *Journal of Mathematical Psychology*, 45, 81–98.
- Lumby, J. (1998) 'Strategic Management in Schools and Colleges' in Middlewood, D. and Lumby, J. (eds.) *Strategic Management in Schools and Colleges*, London, Paul Chapman.
- Lumby, J. (2006) 'International Perspectives on leadership and management' in *Management in Education*, 20 (4) pp. 7 – 10.
- Male T and Palaologou I (2015) Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol. 43(2) p.214-231.
- Manz, C.C., & Sims, H.P., Jr. 1987. *Superleadership* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maranell, Gary Michael, ed. (2007). "Chapter 31". *Scaling: A Sourcebook for Behavioral Scientists*. New Brunswick, New Jersey & London, UK: Aldine Transaction. pp. 402–405. ISBN 978-0-202-36175-8. Retrieved 15 September 2014.
- Maslow, A.H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50: 370-396.
- McClelland, D. 1962. Business drive and national achievement. *Harvard Business Review*, 40(4): 99-112.
- McGrath, J. E. (1962). Leadership behavior: Requirements for leadership training. Prepared for U.S. Civil Service Commission Office of Career Development, Washington, D.C..
- McGregor, D. 1960. *The Human Side of Enterprise* New York, NY: McGraw-Hill.
- Michell, J. (1986). Measurement scales and statistics: a clash of paradigms. *Psychological Bulletin*, 3, 398–407.

- Michell, J. (1997). Quantitative science and the definition of measurement in psychology. *British Journal of Psychology*, 88, 355–383.
- Michell, J. (1999). *Measurement in Psychology – A critical history of a methodological concept*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michell, J. (2008). Is psychometrics pathological science? *Measurement – Interdisciplinary Research & Perspectives*, 6, 7–24.
- Mintzberg, H. & Waters, J.A. (1985) Of Strategies Deliberate and Emergent. *Strategic Management Journal*, Vol. 6, pp. 257-272.
- Mintzberg, H. (1994), *The Rise and Fall of Strategic Planning*. London: Prentice Hall.
- Murgatroyd, S. and Morgan, C. (1993) *Total Quality Management and the School*, Buckingham, Open University Press.
- Murphy J and Torre D (2015) Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol. 43(2) p.177-197.
- Morrison, K. (2002), *School Leadership and Complexity Theory*, London: Routledge Falmer.
- Narens, L. (1981a). A general theory of ratio scalability with remarks about the measurement-theoretic concept of meaningfulness. *Theory and Decision*, 13, 1–70.
- Narens, L. (1981b). On the scales of measurement. *Journal of Mathematical Psychology*, 24, 249–275.
- Parsons, T. (1937) *The Structure of Social Action Volumes 1 and 2*, New York, McGraw-Hill Book Company.
- Patience, H (1973). Organizational behavior *Financial Times*
- Pettijhn, F. T (1996) PSIKOLOGJIA Shtëpia Botuese “LILO” Tiranë.
- Puffitt, R., Stoten, B. & Winkley, D. (1992) *Business Planning for Schools*, London, Longman.
- Quinn, J.B. (1993) 'Managing Strategic Change' in Mabey, C. and Mayon-White, B. *Managing Change*, Milton Keynes, Open University Press.
- Owens, R. (2001). *Organisational Behaviour in Education: Instructional leadership and school reform*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

Ozga, J. (ed.) (1993) *Women in Educational Management*, Open University Press, Buckingham.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research. *Readings in Statistics*, Ch. 3, (Haber, A., Runyon, R.P., and Badia, P.) Reading, Mass: Addison–Wesley, 1970.

Razik, T. and Swanson, A. (2001), *Fundamental Concepts of Educational Leadership*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc

Rhodes, C. and Bell, L. (2008 forthcoming) *Challenging your school: getting to good*. Leamington Spa, Language Centre Publications DvD publication.

Rozeboom, W.W. (1966). Scaling theory and the nature of measurement. *Synthese*, 16, 170–233.

Rudduck J and Flutter J (2004). *How to improve your school giving pupils a voice*, London Continuum Press

Salas, E., Diazgranados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., &

Sanborn, L., & Huszczo, G. (2007). Team building. In S. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of industrial and organizational psychology*. (pp. 788–790). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

doi:<http://dx.doi.org.proxy.library.cmu.edu/10.4135/9781412952651.n302>

Schein, V. E. (1994), ‘Managerial Sex Typing: A Persistent and Pervasive Barrier to Women's Opportunities’, in Davidson, M. J. and Burke, R. J. (eds.) *Women in Management: Current Research Issues*, London Paul Chapman.

Schmuck, P.A. (1996) ‘Women’s Place in Educational Administration: Past, Present and Future’, in Leithwood, K. et al (eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Schon, D. A. (1984), ‘Leadership as Reflection-in-Action’ in Sergiovanni, T. and Corbally, J. (eds.) *Leadership and Organizational Culture*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.

Scouller, J. (2011). *The Three Levels of Leadership: How to Develop Your Leadership Presence, Knowhow and Skill*. Cirencester: Management Books 2000., [ISBN 9781852526818](https://www.isbn-international.org/view/title/9781852526818)

Sealy. G. (1992) ‘The task of the primary school principal in Barbados’, unpublished MEd dissertation, University of Birmingham. Quoted in Harber, C. and Davies, L. (1997) op. cit.

Selye, H. (1982). History and present status of the stress concept. In L.

Senge P (1990). *The fifth discipline*, London, Doubleday

Sergiovanni, T.J. (1984a) 'Leadership as Cultural Expression', in Sergiovanni, T. and Corbally, J. (eds.) *Leadership and Organizational Culture*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.

Sergiovanni, T.J. (1984b) 'Leadership and Excellence in Schooling' in *Educational Leadership* February 1984, pp. 4 – 13.

Sergiovanni, T.J. (1998) 'Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness' in *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 1, No. 1. pp 37-46.

Sergiovanni, T. (1990), *Value Added Leadership: How to get Extraordinary Performance in Schools*, San Diego: Harcourt Brace and Jovanich

Sergiovanni, T. (2000), *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community and Personal Meaning in our Schools*, San Francisco: Jossey Bass

Shachar, H. and Sharan, S. (1995) 'Cooperative Learning and the Organization of Secondary Schools,' in *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 6, No. 1, pp. 47 – 66.

Shaffer, M. (1982). *Life after stress*. New York: Plenum Press.

Shakeshaft, C. (1989) *Women in Educational Administration*, Sage, Newbury Park.

Shaw, M.E. 1981 *Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behaviour*. New York, NY: McGraw-Hill.

Shea, M. (1990). *Leadership Rules*. London, Great Britain: Century

Silns H and Mulford B (2002). Leadership and school results. In Leithwood, K et al, *Second international handbook of educational leadership and administration*, pp 561-612. Dordrecht, Netherlands, Kluwer Press

Skinner, B.F. 1953. *Science and Human Behaviour*. New York, NY: Free Press.

Slee, R. and Weiner, G. (1998), 'Introduction: School Effectiveness for Whom?', in R. Slee and G. Weiner with S. Tomlinson (eds), *School Effectiveness for Whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London: Falmer Press.

Southworth, G. (1999), 'Primary school leadership in England, policy, practice and theory', *School Leadership and Management*, 19, (1), 49–65.

Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2001) Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective, Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article

Spillane J (2005). *Distributed leadership*. San Francisco, Jossey-Bass Press

Spillane J P, Diamond J B and Jita L (2003). Leading instruction: the distribution of leadership for instruction. *Journal of curriculum studies*, 35 (5), 533–543

Spillane J P, Halverson R and Diamond J B (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36 (1), 3–34

SPSS 15.0 Command Syntax Reference, Chicago, Illinois: SPSS Inc., 2006.

Stevens, S. S. (1951). Mathematics, measurement and psychophysics. In S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology* (pp. 1–49). New York: Wiley.

Stevens, S. S. (1975). *Psychophysics*. New York: Wiley.

Stevens, S. S. (June 7, 1946). "On the Theory of Scales of Measurement" (PDF). *Science* **103** (2684): 677–680. Bibcode:1946Sci...103..677S. doi:10.1126/science.103.2684.677.PMID 17750512. Retrieved 15 September 2014.

Stogdill (1969) Personal factors associated with leadership: a survey of the literature, in Gibb, C.A. (ed.), *Leadership*, Penguin, Harmondsworth.

Stogdill, R. 1974. Personal factors associated with leadership. *Journal of Applied Psychology*, January: 35-71.

Straw, B.M. 'Leadership and Persistence' in Sergiovanni, T. and Corbally, J. (eds.) *Leadership and Organizational Culture*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.
Surowiecki J. *The wisdom of crowds: why the many are smarter than the few*, London Abacus Press

Tannenbaum, R. and Schmidt, W.H., (1973) How to choose a leadership pattern, in the *Harvard Business Review*, May-June, pp 162-180.

Tarkenton, F., & Tuleja, T. 1986. *How to Motivate People: The Team Strategy for Success*. New York, NY: Harper and Row.

Teddlie, C. and Reynolds, D. (eds), (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Terry, G.R., & Franklin, S.G. 1987. *Principles of Management*. New Delhi: All India Traveller Bookseller.

Torrington, D. and Weightman, J. (1989) *The Reality of School Management*, Oxford, Blackwell Education.

Tosi, H.L., Rizzo, J.R., & Carroll, S.J. 1986. *Managing Organizational Behaviour*. New York, NY: Pitman. See pp. 454-456.

Tosi, L.H., Rizzo, R.J. & Carroll, S.J. 1986. *Managing Organizational Behaviour: The Leadership Role in Group Decision Making*. New York, NY: Pitman.

Trompenaars, F. and Hampden-Turner, C. (1997) *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, London, Nicholas Brealey

von Eye, A. (2005). Review of Cliff and Keats, *Ordinal measurement in the behavioural sciences*. *Applied Psychological Measurement*, 29, 401–403.

Vroom, V.H. 1964. *Work and Motivation*. New York, NY: John Wiley.

Waddel, D., Devine, J., Jones, G.R., & George, J.M. (2007). *Contemporary Management*. Australia: McGraw-Hill

Waters, J.T. & Marzano, R.J. (2006) *School district leadership that works*. Denver, CO: Mid-continental Research for Education and Learning.

Wellman, B. (1998), "Doing It Ourselves: The SPSS Manual as Sociology's Most Influential Recent Book", in Clawson, Dan, *Required Reading: Sociology's Most Influential Books*, Amherst: University of Massachusetts Press, pp. 71–78, ISBN 978-1-55849-153-3.

West-Burnham, J. (1992), *Managing Quality in Schools*, Harlow, Longman.

West-Burnham, J. (1994) 'Management in Educational Organizations' in Bush, T. and

West-Burnham, J. (1994) *Strategy Policy and Planning in Bush, T. & West-Burnham, J. Principals of Educational Management*, Harlow, Longman.

West-Burnham, J. (1995), *Total Quality Management in Education*, University of Leicester EMDU.

West-Burnham, J. (1997) 'Leadership for Learning – reengineering ‘mind sets’' in *School Leadership and Management*, Vol. 17, No., 2, pp. 231 – 244.

West-Burnham, J. (eds.), *The Principles of Educational Management*, Harlow, Longman.
Woodcock, M. 1986. *Team Development Manual*. Aldershot: Gower Press.

Woods, A.P. (2010). "Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership". *International Journal of Leadership in Education* 7 (1): 3–36.

www.hse.gov.uk (parë para 10.11.2014)

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th Ed.). Australia: Pearson Prentice Hall

SHTOJCAT

ⁱShtojca 1. Statistikat marrë nga Ministria e Arsimit dhe Sportit viti 2014. Drafti i SAPU 2014-2020

Nr i nxenesve dhe mesuesve ne vitin shkollor 2014-2015 (shqiperi)

APU	Parashkollor		Fillor		I mesëm i ulët		I mesëm i lartë		Totali	
	Gj	F	Gj	F	Gj	F	Gj	F	Gj	F
Nxënës	77154	36681	177177	83576	165567	78595	115609	54564	566557	266103
Mësues	4151	4151	9389	7848	13516	8802	7138	4608	3452	25476
Mësues/ Nxënës	1:19		1:15.0				1:16.20		1:16.4	
Drejtore	202		1110				381		1693	
Institucione	1751		1317				381		1693	

Marre nga drafti i SAPU 2014-2020 (MAS)

ⁱⁱ Shtojca 2. Pyetsori.

Ju lutem plotësoni këtë pyetsor!

Qëllimi i tij është vetëm studimor dhe synon përmirësimin e mëtejshëm të punës në shkollë. Plotësimi me realizëm i tij do të na ndihmonte shume në nxjerrjen e rezultateve e konkluzioneve të sakta. I gjithë informacioni mbetet konfidencial dhe nën përgjegjësinë tonë. Faleminderit për kontributin tuaj.

Pjesa I. Të dhënat tuaja të përgjithshme.

1. Edukimi qarko numrin përkatës

- ☐ arsimi i lartë 1
- ☐ arsim i mesëm 2

2. Jam mësues në:

- ☐ shkollën e mesme 1
- ☐ shkollën 9 vjeçare 2

2. Gjinia

- ☐ Mashkull 1
- ☐ Femër 2

3. Moshë qarko

- Deri 26 1
- 26-35 2

36-45	3
46-55	4
56+	5

4. Eksperienca juaj e punës. Kam vite pune - qarko

- ◇ 1-10 vite 1
- ◇ 11-20 vite 2
- ◇ 21-30 vite 3
- ◇ 31-40 vite 4

5. Numri i kolektivit në shkollën tënde është afërsisht qarko

- 5-15 1
- 16-30 2
- 31-45 3
- 46+ 4

6. Në dijeninë time drjtori i shkollës time ka:

- a) Ka vjetërsi pune 1- 5 vjet 1
- b) Ka vjetërsi pune 6 – 10 vjet 2
- c) Ka vjetërsi pune mbi 11 vjet 3

7. Kualifikimi i drejtorit tuaj :

- a) Ka kualifikim të veçantë për drejtor 1
- b) Ka eksperiencë pune si drejtor 2
- c) Ka eksperiencë si mësues i mirë 3

d) Asnjëra nga këta

4

8. Drejtuesi i shkolles tuaj është

a) mashkull 1

b) femer 2

Pjesa II. Bëni vlerësimin e veprimeve të drejtuesit të shkollës duke qarkuar vetëm një numr 1, 2, 3, 4 ose 5.

1 = Aspak dakort; 2 = Pjesërisht dakort; 3 = Neutral; 4 = Pothuajse dakort ; 5 = Shumë dakort.

1	Drejtuesi ka vizion të mirë për shkollën tonë	1 2 3 4 5
2	Të gjithë mësuesit dinë dhe njohin vizionin e drejtuesit për shkollën	1 2 3 4 5
3	Drejtuesi na ka informuar gjithcka rreth drejtimit të shkollës	1 2 3 4 5
4	Ne nuk dimë asgjë rreth drejtimit të shkollës	1 2 3 4 5
5	Drejtuesi bën gjithcka vetë në shkollë	1 2 3 4 5
6	Drejtuesi i ka përqëndruar të gjitha kompetencat në dorën e tij.	1 2 3 4 5
7	Drejtuesi delegon kompetenca e detyra tek mësues të ndryshëm të shkollës	1 2 3 4 5
8	Drejtuesi na sqaron e ndihmon për detyrat që na ngarkon	1 2 3 4 5

9	Drejtuesi na ndihmon kur kemi vështirësi në realizimin e punës tonë	1 2 3 4 5
10	Drejtuesi këkon detyrat, duke u interesuar në vështirësitë.	1 2 3 4 5
11	Drejtuesi komunikon direkt me ne për punën dhe problemet tona	1 2 3 4 5
12	Drejtuesi merr vendime pasi konsultohet me ne mësuesit	1 2 3 4 5
13	Drejtuesi merr vendime pa u konsultuar me ne mësuesit	1 2 3 4 5
14	Drejtuesi bën transparence për vendimet që merr dhe gjithcka në shkollë	1 2 3 4 5
15	Drejtuesi nuk bën transparencë për asgjë në shkollë	1 2 3 4 5
16	Drejtuesi komunikon në mënyra logjike dhe të kuptueshme me ne	1 2 3 4 5
17	Drejtuesi komunikon në mënyrë jo logjike dhe të pakuptueshme	1 2 3 4 5
18	Drejtuesi komunikon me dashamirësi dhe në mënyrë të barabartë për të gjithë	1 2 3 4 5
19	Drejtuesi komunikon pa dashamirësi dhe në mënyrë preferenciale	1 2 3 4 5
20	Drejtuesi nxit iniciativën e mësuesve	1 2 3 4 5
21	Drejtuesi nuk nxit iniciativën e mësuesve	1 2 3 4 5
22	Drejtuesi motivon punonjësit	1 2 3 4 5
23	Drejtuesi nuk motivon punonjësit	1 2 3 4 5
24	Drejtuesi harton planin e shkollës duke përfshirë mësuesit në grupe pune.	1 2 3 4 5
25	Drejtuesi harton plan e shkollës vetë pa përfshirë mësuesit në grupe pune	1 2 3 4 5

26	Drejtuesi ju paraprin parandalimit të lindjes së problemeve apo situatave problemetike.	1	2	3	4	5
27	Drejtuesi ndërhyt vetëm kur krijohen probleme apo situata problematike	1	2	3	4	5
28	Jam i kënaqur me llojin e punës që bëj.	1	2	3	4	5
29	A ndjeheni e vlerësuar nga komuniteti për punën që bëni?	1	2	3	4	5
30	Sa të lirë jeni të merrni vendime dhe ti zbatoni ato në punën e përditëshme?	1	2	3	4	5
31	A ju ka vlerësuar drejtuesi juaj për një punë të bërë mirë?	1	2	3	4	5
32	A jeni të kënaqur ju me tipin e drejtuesit që keni ndjerë kur jeni kontrolluar?	1	2	3	4	5
33	A përfshihen ju në vendim-marrjen e drejtuesit që ndikon ju?	1	2	3	4	5
34	Ndjej praninë dhe vëzhgimin e drejtuesi gjatë punës.	1	2	3	4	5
35	Jam i kënaqur me shkollën sikurse ajo është tani.	1	2	3	4	5
36	Jam i kënaqur me prestigjin dhe vlerësimin që kam nga Drejtorinë Arsimore.	1	2	3	4	5
37	Jam i kënaqur me promovimin që bëhet për një pozicion më të mirë pune	1	2	3	4	5
38	Jam i kënaqur me pagesën aktuale të punës.	1	2	3	4	5
39	Jam i kënaqur me statusin tim në komunitet	1	2	3	4	5
40	Do të këshilloj një mik që ti bashkohej kësaj shkolle.	1	2	3	4	5

41	E ndjeni që kam rezultate e arritje nga puna që po bëj.	1 2 3 4 5
42	Ndjej tension kur jam në takim pune të kërkuar nga drejtuesi.	1 2 3 4 5
43	Unë e ndjej që paguhem mirë për punën që bëj	1 2 3 4 5
44	Drejtuesi im është kompetent për punën e tij	1 2 3 4 5
45	Une jam i kënaqur me përfitimet që unë marr	1 2 3 4 5
46	Kur unë e bëj mirë punën, unë marrë falenderime për të, sikurse duhet	1 2 3 4 5
47	Shumë nga rregullat, kërkesat dhe proceduart e bëjnë punën shumë të vështirë.	1 2 3 4 5
48	Unë pëlqej njerëzit kur punoj me ta	1 2 3 4 5
49	Komunikimi është i mirë në këtë shkollë	1 2 3 4 5
50	Ata që punojnë mirë në punë kanë mundësi të mirë për tu promovuar në detyrë	1 2 3 4 5
51	Drejtuesi im është i drejtë me mua	1 2 3 4 5
52	Përfitimet që ne marrim janë po aq të mira sa edhe në shkollat e tjera	1 2 3 4 5
53	Unë e ndjej që puna që bëj është vlerësuar	1 2 3 4 5
54	Përpyjekjet e mia për të bërë punë të mirë mbështeten nga drejtuesi	1 2 3 4 5
55	Qëllimet dhe objektivat e kësaj shkolle janë të qarta për mua	1 2 3 4 5
56	Drejtuesi im shfaq interes për ndjenjat dhe problemet e punojësve.	1 2 3 4 5
57	Përfitimet që ne kemi janë të barabarta	1 2 3 4 5
58	Ka dhurata dhe vlersime për ata që punojnë këtu	1 2 3 4 5

59	Mua më duhet të bëj shumë në punë	1 2 3 4 5
60	Shkolla ime është miqësore dhe sociale	1 2 3 4 5
61	Unë shpesh ndjej që nuk di cfarë bëhet në shkollë	1 2 3 4 5
62	Unë ndjej një sens krenarie në punën që bëj	1 2 3 4 5
63	Unë ndjehem i kënaqur me mundësitë e mia të rritjes së rrogës	1 2 3 4 5
64	Unë pëlqej drejtuesin tim	1 2 3 4 5
65	Unë kam shumë punë shkresash	1 2 3 4 5
66	Jam i kënaqur me mundësitë e mia për promovim dhe ngritje në detyrë	1 2 3 4 5
67	Jam i shqetësuar kur analizohet puna ime.	1 2 3 4 5
68	Ne sqarohemi kur ju jepet një detyrë e vecantë.	1 2 3 4 5
69	A ndjehesh i/e shqetësuar nëse thirrësh në drejtori?	1 2 3 4 5
70	A ndjehesh e/i qetë pas një bisede pune me drejtuesin?	1 2 3 4 5
71	A ndjehesh i shqetësuar nga drejtuesi?	1 2 3 4 5
72	A ja vlen të punosh me këtë drejtues?	1 2 3 4 5
73	A ndjeheni mirë me stilin e ri të drejtimit/menaxhimit të shkollës?	1 2 3 4 5
74	Për shkak të drejtuesit, a do ta ndërronit këtë punë me një tjetër	1 2 3 4 5
75	Komunikimi i drejtuesit me mua më acaron shumë	1 2 3 4 5
76	Me drejtues të tillë shkoj me kënaqsi në punë.	1 2 3 4 5
77	Drejtuesi vetëm të kërkon dhe nuk ndihmon në gjërat që të kërkon	1 2 3 4 5

78	Drejtuesi i kërkon gjërat më urdhër, në mënyrë imponuese	1	2	3	4	5
79	Drejtuesi është i drejtë me të gjithë.	1	2	3	4	5
80	Drejtuesi i trajton të gjithë në mënyrë të barabartë.	1	2	3	4	5
81	Jam i stresuar në punë nga drejtuesi i shkollës.	1	2	3	4	5

Mendimin juaj personal (komento):

1. Sa ndihmoheni në punën tuaj nga drejtuesi i shkollës.

2. Sa të stresuar jeni nga puna me drejtuesin e shkollës.

3. Thuaj dy gjëra që të stresojnë më shumë në punë.

4. Shkruaj diçka tjeter që mund të shtosh.

Shume faleminderit per mendimet e vlefshme dhe kohen e harxhuar!!!