

MENAXHERËT NË ZHVILLIMIN E ARSIMIT TË LARTË NË REPUBLIKËN E KOSOVËS

Shqiponja Nallbani

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Shkencat Ekonomike, profili Menaxhim, për marrjen e gradës shkencore
“Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof.asoc./PhD. Nevila Xhindi

Numri i fjalëve: 52574

Tiranë, Tetor 2016

MENAXHERËT NË ZHVILLIMIN E ARSIMIT TË LARTË NË REPUBLIKËN E KOSOVËS

Shqiponja Nallbani

Dorëzuar
Universitetit Europian të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Shkencat Ekonomike, profili Menaxhim, për marrjen e gradës shkencore
“Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof.asoc./PhD. Nevila Xhindi

Numri i fjalëve: 52574

Tiranë, Tetor 2016

DEKLARATA E AUTORËSISË

Deklaroj se punimi im është shkruar në mënyrë të pavarur dhe është tërësisht punim origjinal autorial. Realizimi i studimit dhe shkrimi i disertacionit janë në përputhje me rregullat akademike dhe parimet etike. Gjithashtu, deklaroj se ky punim në tërësinë e tij nuk është publikuar në asnjë revistë.

Deklaroj se pjesë të veçanta të të dhënave nga ky punim doktoral, janë shfrytëzuar dhe përdorur për botime në revista dhe prezantime në konferenca shkencore, si pjesë e obligimeve doktorale.

ABSTRAKTI

Arsimimi i lartë në botën moderne konsiderohet si instrument specifik që promovon zhvillimin ekonomik të çdo vendi dhe rrjedhimisht vlerësohet si faktor që nxit produktivitetin dhe efikasitetin ekonomik. Praktikrat dëshmojnë se, jo çdo investim në sektorin e arsimit të lartë konvertohet automatikisht në zhvillim ekonomik. Edhe Kosova, pavarësisht investimeve në këtë drejtim, vazhdon të mbetet e varfër dhe pa ndonjë progres zhvillimi. Është e pamjaftueshme të formosh persona të kualifikuar nëse njëkohësisht nuk arrin të krijosh infrastrukturë, institucione, legjislacion dhe sistem motivimi mbi konceptin e karrierës profesionale. Harmonizimi i këtyre segmenteve dhe krijimi i sinergjisë së nevojshme për njerëz të shkolluar dhe të aftë të futen në treg, padyshim që ndikojnë cilësisht në zhvillimin ekonomik. Nga ky këndvështrim drejtimi modern i Universiteteve është një nga elementet e suksesit për zhvillim shoqëror-ekonomik. Sistemi i Arsimit të Lartë në Kosovë vazhdon të përballet me probleme madhore, të cilat vazhdimisht e degradojnë këtë segment. Ndër më kryesoret që evidentohen janë: pamundësia e sigurimit të cilësisë së brendshme, mungesa e legjislacionit për profilin e drejtuesve të universiteteve dhe mungesa e burimeve njerëzore për këtë funksion. Për të provuar këtë kemi analizuar një seri teorish për mënyrat dhe modelet e suksesshme të drejtimit. Këto i kemi krahasuar me të dhënat empirike statistikore që kanë dalë nga pyetëtori. Në mënyrë të padyshimtë ka dalë se roli aktual i menaxherëve në universitete nuk është në përputhje me nevojat shoqërore dhe pritshmëritë e punonjësve universitarë. Bazuar në këto të dhëna kemi nxjerrë se opinioni dhe pritshmëritë e akademikëve janë se drejtimi i universiteti varet nga një rektor me qasje të kombinuar menaxheriale-akademike përkatësisht me elemente ekzekutive. Më tutje nga hulumtimi, besueshëm është vërtetuar se një rektor i suksesshëm përveç qasjes së kombinuar akademike dhe menaxheriale gjithsesi duhet të ketë njohuri edhe më të gjera në mënyrë që të jetë koheziv në nevojat shoqërore.

Fjalët kyçe: arsim i lartë, universitet, menaxhim, drejtim, rektor, performancë

ABSTRACT

Higher education in the modern world considered specific instrument that promotes the economic development of any country and therefore considered as factors that stimulates productivity and economic efficiency. Practices prove that not every investment in the higher education sector in economic development automatically convert.

Even in Kosovo, despite the investment in the system in this segment which continues to be poor and without any progress in development. It is derived insufficient qualified people if at the same time is not reached to create infrastructure, institutions, legislation and motivation system on the concept of professional career. Harmonization of these segments and create the necessary synergy educated and skilled people that entered the market certainly qualitatively affect economic development. From this angle the modern direction of Universities is one of the elements of success for socio-economic development. Higher Education system in Kosovo continues to face fundamental problems which continually degrade this segment. Evidenced most notably the inability of internal quality assurance, lack of legislation on the management of the university profile and lack of human resources for this feature. To prove this we analyzed a series of theories about the ways and models of successful management. These have compared the empirical data that emerged from the statistical survey. Indubitably it emerged that the current role of managers in universities is not compatible with social needs and expectations of university employees. Based on these data we have learned that the opinion and expectations of academics is that the direction of the university depends on a combined approach rector menxheriale-academic executive elements respectively. Further, by reliable research has proven that a successful rector except combined approach academic and managerial anyway should also be equipped with additional knowledge in order to be on the needs of social cohesion.

Key words: higher education, university, management, direction, rector, performance

För Ty...

FALËNDERIME

Shpeshherë, duke lexuar disertacione të ndryshme, pjesa e falënderimeve më dukej një formalitet i radhës. Por, në momentin kur përfundova punimin, kuptova se pa ndihmën e nevojshme, ky punim do të ishte thuajse i pamundur. Në këtë këndvështrim, është një detyrim moral dhe jo formalitet, falënderimi i atyre personave që më kanë ndihmuar përgjatë gjithë punës time.

Së pari, dëshiroj të falënderoj udhëheqësen time, njeriun e mirë dhe të thjeshtë Prof.asoc./PhD. Nevila Xhindi. E falënderoj për çdo mendim të dhënë, vërejtje të bërë dhe për përkushtimin e saj.

Së dyti, falënderoj të gjithë pedagogët e Fakultetit Ekonomik, të Universitetit “Hasan Prishtina” - Prishtinë, Universitetit “Ukshin Hoti”- Prizren dhe pedagogët e Fakultetit të Biznesit, Universiteti “Haxhi Zeka” - Pejë, institucionet e Qeverisë së Kosovës si Ministrinë e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, Agjencinë Kosovare të Akreditimit, për mbështetjen e singertë dhe të pa kursyer ndaj meje.

Gjithashtu, falënderoj kolegët dhe miqtë e mi duke veçuar Dr. Mimoza Shahini, Dr. Dritan Ceka dhe Anila Bisha, të cilët nëpërmjet vërejtjeve dhe sugjerimeve janë bërë pjesë e këtij punimi.

Një falënderim i veçantë shkon për familjen time, e cila është mbështetja më e madhe dhe motivi im për të ecur përpara.

Autori

PËRMBAJTJA E TEMËS

KAPITULLI I.....	1
1. HYRJE	1
1.1. Platforma e studimit doktoral	2
- Qëllimi i studimit.....	3
- Objektivat e hulumtimit	3
- Variablat e studimit.....	3
- Pyetjet hulumtuese dhe hipotezat	4
- Kampioni i studimit	4
- Procedura e hulumtimit.....	5
- Instrumentet matëse	7
1.2. Zgjedhja e temës	9
KONTEKSTI TEORIK I PUNIMIT	12
2. MENAXHIMI I SHEKULLIT XXI	12
2.1. Menaxhimi, arsimimi dhe teknologjitë e reja.....	12
2.2. Definimi dhe detyrat e menaxhimit	15
2.2.1. Fusha e menaxhimit	17
2.3. Aspekti historik i zhvillimit të teorisë së menaxhimit.....	20
2.3.1. Shkolla klasike e menaxhimit.....	24
2.3.2. Shkolla biheavioristike e menaxhimit.....	28
2.3.3. Shkolla kuantitative e menaxhimit	30
2.3.4. Shkolla e integruar e menaxhimit	31
2.4. Menaxhimi në shekullin XXI	34
2.4.1 Konceptet e organizatës që mëson.....	36
2.4.2 Menaxhimi i dijes	38
2.4.3 Premisat e reja të menaxhimit	47
2.5 Arsimimi i menaxherëve	51
2.6. Teoritë dhe studimet për modelet dhe llojet e drejtimit të institucioneve arsimore	55
2.6.1. Ndryshimi ndërmjet drejtimit dhe menaxhimit	56
2.6.2. Çfarë është drejtimi?	58
2.6.3. Rëndësia e drejtimit.....	61
2.6.4. Koncepti i drejtimit	65
2.6.5. Koncepti i stilit të drejtimit	65

2.6.6. <i>Koncepti i drejtuesit</i>	66
2.6.7. <i>Teoritë për drejtimin</i>	68
2.7. <i>Studimet për modelet dhe stilet e drejtimit</i>	73
2.7.1. <i>Modeli i drejtimit të Likert-it</i>	74
2.7.2 <i>Modeli i drejtimit të përcaktuar në rrjetin koordinativ</i>	77
2.7.3 <i>Modeli i drejtimit situacional/ rastësor sipas Tannenbaum dhe Schmidt</i>	77
2.7.4 <i>Modeli i drejtimit situacional/rastësor sipas Fiedler-it</i>	79
2.7.5. <i>Modeli “Drejtimi për arritjen e qëllimit”</i>	80
2.7.6. <i>Modeli i vendimmarrjes sipas Vroom-Yetton-Jago</i>	83
2.7.7. <i>Modeli i drejtimit situacional / rastësor</i>	86
2.7.8. <i>Modeli i drejtimit karizmatik</i>	92
2.7.9. <i>Modeli i drejtimit ndërveprues dhe transformues</i>	94
KAPITULLI III	103
LEGJISLACIONI PËR ARSIMIN E LARTË NË REPUBLIKËN E KOSOVËS	103
3. Një kontekst i shkurtër historik	103
3.1. Deklarata e Bolonjës si pjesë e legjislacionit të arsimit të lartë në Kosovë	116
KAPITULLI IV	119
4. METODOLOGJIA E PUNIMIT	119
4.1. Qëllimi i studimit	119
4.2. Objektivat e hulumtimit.....	119
4.2.1 <i>Variablat e studimit</i>	119
4.2.2 <i>Pyetjet hulumtuese dhe hipotezat</i>	120
4.3. <i>Kampioni i studimit</i>	120
4.4. <i>Procedura e hulumtimit</i>	121
4.4.1 <i>Instrumentet matëse</i>	123
4.4.2 <i>Arsyet e zgjedhjes së pyetësorit si metodë për mbledhjen e të dhënave</i>	124
4.4.3 <i>Intervista (ish Rektorët)</i>	131
4.4.4 <i>Vlefshmëria dhe besueshmëria e pyetësorit</i>	133
4.5. <i>Kampioni i hulumtimit</i>	134
4.5.1 <i>Përcaktimi i kampionit reprezentativ të Universitetit të Prishtinës</i>	136
4.5.2 <i>Përcaktimi i kampionit reprezentativ të Universiteti të Prizrenit</i>	138
4.5.3. <i>Përcaktimi i kampionit reprezentativ në Universitetin Haxhi Zeka- Pejë</i>	139
4.5.4. <i>Kampioni i përzgjedhur në të gjitha Universitetet</i>	141

4.5.5 Të dhënat për menaxherët - korrespondentët e kampionit dhe përgatitja	143
4.6. Përfundimet nga analiza e të dhënave të kampionit.....	153
KAPITULLI V	154
5. REZULTATET.....	154
5.1. Të dhënat e përgjithshme mbi shkallët e pyetësorit mbi menaxhimin e sistemit të arsimit të lartë në Republikën e Kosovë	154
5.2. Analiza krahasimore në mes grup-variablave dhe opinionit mbi Menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë.....	157
5.3. Analiza e korrelacioni	172
5.4 Opinionet e të intervistuarve	175
5.4.1 Analiza nga intervista për katër shkallët matëse të pyetësorit:.....	185
KAPITULLI VI.....	188
6. DISKUTIME	188
KAPITULLI VII.....	193
7. Konkluzione dhe rekomandime.....	193
7.1 Konkluzione.....	193
7.2 Rekomandime.....	198
SHTOJCA 1	201
INTERVISTË ME ISH REKTORIN E UNIVERSITETIT	206
SHTOJCA 2	209
LITERATURA	214

i. LISTA E TABELAVE

Tabela 1	Dallimi në mes të mësuarit organizativ dhe organizatës që mëson.
Tabela 2	Tregon tiparet e menaxhimit dhe drejtimit.
Tabela 3.	Modeli Vroom-Yettonn-Jago
Tabela 4.	Ndryshimi ndërmjet drejtimit ndërveprues dhe drejtimit transformues.
Tabela 5	Mësimdhënësit sipas fakulteteve në Universitetin e Prishtinës 2010/2011.
Tabela 6	Mësimdhënësit sipas fakulteteve në Universitetin e Prizrenit 2011/2012.
Tabela 7	Determinanta e kampionit
Tabela 8	Intervali konfidencial
Tabela 9	Raporti gjinor i kampionit
Tabela 10	Numri dhe mosha e të anketuarave sipas universiteteve.
Tabela 11	Numri dhe gjinia e të anketuarave sipas universiteteve.
Tabela 12	Numri i të anketuarave sipas titullit shkencor në universitete.
Tabela 13	Numri i të anketuarave sipas titullit akademik në universitete.
Tabela 14	Numri i të anketuarave sipas pozitës menaxheriale.
Tabela 15	Raporti në mes të moshës së të anketuarave dhe pozitës menaxheriale në të gjitha universitetet.
Tabela 16	Raporti në mes të moshës së të anketuarave dhe thirrjes së tyre akademike në të gjitha universitetet.
Tabela 17	Raporti në mes të moshës dhe gjinisë të të anketuarave në të gjitha universitetet.
Tabela 18	Raporti në mes të pozitës menxheriale të të anketuarave dhe titullit të tyre shkencor në të gjitha universitetet.
Tabela 19	Raporti në mes të titullit shkencor dhe titullit akademik në të gjitha universitetet.
Tabela 20	Raporti në mes të titullit shkencor dhe gjinisë në të gjitha universitetet.

Tabela 21	Raporti në mes të pozitës menaxheriale dhe titullit akademik në të gjitha universitetet.
Tabela 22	Raporti në mes të pozitës menaxheriale dhe gjinisë të të anketuarve në të gjitha universitetet.
Tabela 23	Raporti në mes të pozitës menaxheriale dhe moshës së të anketuarve.
Tabela 24	Shpërndarja e përqindjeve për shkallën e kënaqësisë me menaxhimin e AL në Kosovë.
Tabela 25	Shpërndarja e përqindjeve për pyetjet e shkallës së profilit të rektorit.
Tabela 26	Shpërndarja e përqindjeve për pyetjen: “Si mendoni, cili është shkaku i cilësisë jo të mirë në arsimin universitar në Kosovë?”
Tabela 27	Mesatarja dhe devijimi standard për katër nënshkallët e pyetësorit.
Tabela 28	Rezultatet e analizës së T testit për shkallën e opinionit mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë sipas gjinisë së pjesëmarrësve.
Tabela 29	Rezultatet e analizës së T testit për shkallën e kënaqësisë me menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë sipas titullit shkencor të pjesëmarrësve.
Tabela 30	Të dhënat përshkruese për totalin e opinionit mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë me moshën e pjesëmarrësve.
Tabela 31	Analiza e ANOVA-s në shpërndarjen e profilit të rektorit.
Tabela 32	Analiza e ANOVA-s për shkallën e menaxhimit të performancës sipas moshës së pjesëmarrësve.
Tabela 33	Rezultatet e Anova-s për cilësinë akademike me gjininë dhe titullin akademik.
Tabela 34	Rezultatet e ANOVA-s për nënshkallët e pyetësorit të opinionëve mbi Menaxhmentin në Kosovë me Pozitën Menaxheriale të pjesëmarrësve.
Tabela 35	Shpërndarja e mesatares dhe devijimit standard për përfshirjen e stafit sipas pozitës menaxheriale dhe gjinisë së pjesëmarrësve.
Tabela 36	Shpërndarja e përqindjeve për pyetjen: “Për përmirësimin e cilësisë në Universitet ekzistojnë shumë faktorë të jashtëm, sipas jush cilët janë faktorët kryesorë? (zgjidhni dy alternativa);
Tabela 37	Të dhënat e korrelacionit për nënshkallët e pyetësorit të kënaqësisë me menaxhmentin.

Tabela 38	Shpërndarja e pozitës menaxheriale me gjininë e pjesëmarrësve.
Tabela 39	Analiza e Chi-Square Testit për pozitën me gjininë.
Tabela 40	Shpërndarja e përqindjeve për pyetjet e profilit të rektorit me gjininë e pjesëmarrësve.
Tabela 41	Shpërndarja e përqindjeve për pyetjet e profilit të rektorit me titullin shkencor të pjesëmarrësve
Tabela 42	Modeli i regresionit për totalin ku katër nënshkallët janë konsideruar si variabla të pavarura.
Tabela 43	Rezultatet e analizës së T-testit për shkallën e opinionit mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë sipas gjinisë dhe titullit shkencor të pjesëmarrësve (të nxjerra nga tabelat 28 dhe 29).
Tabela 44	Përshkrimi i përgjithshëm i pjesëmarrësve.

ii. LISTA E ILUSTRIMEVE

Ilustrimi 1	Modeli i integruar i menaxhimit të dijes
Ilustrimi 2	Koncepti i formimit të dijes
Ilustrimi 3	Procesi i mësimi përmes transformimit të formës së dijes
Ilustrimi 4	Definimi i strategjive potencialisht të suksesshme
Ilustrimi 5	Principet e liderit në ndryshimet kulturore
Ilustrimi 6	Elementet e sjelljes në modelin e drejtimit
Ilustrimi 7	Ndryshimet ndërmjet drejtimit ndërveprues dhe drejtimit transformues
Ilustrimi 8	Shpërndarja e mesatareve të totalit e opinionit mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë sipas moshës së pjesëmarrësve.
Ilustrimi 9	Shpërndarja e katër nënshkallëve të opinionit mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë sipas moshës.
Ilustrimi 10	Shpërndarja e mesatareve sipas gjinisë dhe moshës në totalin e kënaqësisë.
Ilustrimi 11	Rezultatet e ANOVA-s së dyfishtë për menaxhimin e performancës sipas gjinisë dhe titullit akademik.

- Ilustrimi 12** Shpërndarja e mesatareve për përfshirjen e stafit sipas gjinisë dhe titullit shkencor.
- Ilustrimi 13** Shpërndarja e mesatareve për përfshirjen e stafit sipas pozitës menaxheriale.
- Ilustrimi 14** Matriksa e korrelacionit në mes nënshkallëve të pyetësorit të kënaqësisë dhe menaxhimit të AL në Kosovë.

iii. LISTA E GRAFIKËVE

- Grafiku 1** Numri në tërësi i punonjësve kërkimor shkencor dhe pedagogëve në UP.
- Grafiku 2** Kampioni i korrespondentëve në UP.
- Grafiku 3** Kampioni i korrespondentëve në UPz.
- Grafiku 4** Numri në tërësi i punonjësve kërkimor shkencor dhe pedagogëve në UPz.
- Grafiku 5** Kampioni e punonjësve në UHZ.
- Grafiku 6** Numri i korrespondentëve kërkimor shkencor dhe pedagogëve në UHZ.
- Grafiku 7** Gjinia e korrespondentëve menaxher/ korrespondentëve të mostrës.
- Grafiku 8** Përgatitja arsimore e menaxherëve/ korrespondentëve sipas gjinisë.
- Grafiku 9** Përvoja e punës e menaxhereve/ korrespondentëve sipas gjinisë.

iv. LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

- AL** Arsim i Lartë
- AAK** Agjencia e Akreditimit në Kosovë
- IA** Institucion Arsimor
- IT** Teknologji Informative
- MASHT** Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë
- SPSS 21** Paketë statistikore për Shkencat Sociale / Versioni 21.
(Statistical Package for Social Sciences / Versioni 21)

KAPITULLI I

1. HYRJE

Arsimi i Lartë në Republikën e Kosovës, sikurse në vendet e zhvilluara, trajtohet si një shërbim dhe e mirë publike. Si i tillë ai duhet t'u përgjigjet, përshtatet dhe paraprijë ndryshimeve në tregun e punës dhe në zhvillimin shoqëror - ekonomik të vendit. Ndryshimet që duhet të ndodhin në jetën shoqërore, për të qenë efektive dhe efikase, kërkohet që të menaxhohen dhe të drejtohen nëpërmjet proceseve racionale. Ky koncept është veçanërisht i rëndësishëm për vendet në tranzicion për shkak të faktit se ato janë duke udhëtuar në një proces të gjatë dhe të vështirë të transformimeve shoqërore nga një sistem në tjetrin. Prandaj, problemet e transformimit dhe modernizimit shfaqen në veçanti edhe tek segmentet e caktuara të shoqërisë siç janë arsimi dhe punësimi.

Historia e zhvillimit të sistemit të Arsimit të Lartë në Kosovë, gjatë tri dekadave të kaluara, ka qenë pjesë thelbësore e tranzicioneve të vazhdueshme me karaktere të ndryshme. Ky fenomen fatkeqësisht është duke vazhduar dhe duke prodhuar efekte dilemash tepër sfiduese për drejtuesit e këtyre institucioneve. Sistemi i Arsimit të Lartë për të qenë në funksion dhe kapacitet të plotë duhet të integrojë mësimdhënien dhe hulumtimin shkencor. Është e rëndësishme që, jo vetëm performanca e çdo individi në jetën akademike të matet dhe vlerësohet mbi këto dy drejtime, por edhe studentët të mësohen nga akademikë që kanë kontribuar në shkencë dhe në jetën shoqërore të vendit. Standardi i mësimdhënies nuk rritet vetëm nga pedagogë të mirë, por edhe nga studiues të mirë.

Në kuptimin më të përgjithshëm, për të arritur objektivat e caktuara ose të deklaruara, parashtrohet nevoja dhe detyra e koordinimit dhe menaxhimit të burimeve njerëzore dhe

materiale në sferën e arsimit të lartë. Planifikimi i burimeve njerëzore edhe në këtë segment përfshin një sërë aktivitete që kanë për qëllim krijimin e mundësisë për të punësuarit që të realizojnë potencialin e tyre. Planifikimi i burimeve njerëzore padyshim është proces ku duhet të përcaktohet dhe të qartësohet misioni, vizioni dhe strategjia e institucionit të caktuar duke e lidhur veprimtarinë me burime njerëzore. Për këtë arsye vizioni, misioni, strategjia, politikat dhe objektivat e institucionit të caktuar duhen trajtuar nga burime njerëzore të arsimuara dhe të rekrutuara sipas një plani të përzgjedhur. Kjo duhet të realizohet në bazë të një dinamike që ekskluzivisht e determinon zhvillimin e burimeve njerëzore dhe krijon mundësi për monitorim të vazhdueshëm të performancës dhe udhëzime për zhvillimin e vazhdueshëm të tyre. Burimet njerëzore cilësore janë një parakusht për krijimin dhe menaxhimin e duhur të çdo institucioni.

Zhvillimi dhe zgjerimi i ekonomisë të bazuar në dije është kryesisht shkaku i lidhjes me procesin e zhvillimit të teknologjive të reja, i ndikuar shumë edhe nga rrjedha e informacionit. Përdorimi i dijes dhe mësimi të vazhdueshëm, drejtpërdrejt ndikon në stilet dhe sistemet e menaxhimit dhe modelimit në një institucion. Bota postmoderne imponon menaxherët për angazhim dhe aktivitet të fortë për të arritur nivelin e vetëdijes që nënkuptohet si "organizatë e cila mëson".

1.1. Platforma e studimit daktoral

Studimi është organizuar sipas kësaj platforme:

Kërkimi teorik - bibliografik, Kapitull II. Në këtë kapitull janë paraqitur pjesë teorike nga ana e teoricienëve të njohur nga fusha e studimit që realisht përbëjnë kuadrin e referencës, si një bazament i mirë konceptual dhe teorik për fushën e drejtimit në arsimin e lartë. Njëkohësisht, studimi i literaturës, orientoi dhe rrugën metodologjike të punimit.

Kapitulli III- Në këtë kapitull, në mënyrë të veçantë, është analizuar baza juridike e legjislacionit të arsimit të lartë në Republikën e Kosovës. Konteksti i kësaj analize është fokusuar në identifikimin e gjendjes së arsimit të lartë nga konteksti i bazës juridike dhe sinkronizimi i akteve juridike, standardeve të drejtimit, sigurimit të cilësisë dhe përgjegjësinë e drejtuesve të universiteteve.

Kapitulli IV- Metodologjia e punës kërkimore

- Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është identifikimi i faktorëve që ndikojnë në Menaxhimin e Arsimit të Lartë në Kosovë.

- Objektivat e hulumtimit

Objektivat e hulumtimit janë:

- 📌 Të përcaktojë cilat janë opinionet e stafit akademik në arsimin e lartë në Kosovë, mbi sa duhet të jetë shkalla e cilësisë në mësimdhënie; Përfshirja e stafit Akademik; Shkalla e Menaxhimit të Performancës si dhe Shkalla e Profilit të Rektorit,
- 📌 Të nxjerrë dallimet në këto variabla në varësi të variablave demografike të marra në konsideratë nga ky hulumtim.
- 📌 Të vlerësojë shkallën e lidhshmërisë në mes të vlerësimeve me nënshkallët në pyetësonin e opinionëve mbi Menaxhimin e Arsimit të Lartë në Kosovë.

- Variablat e studimit

Variabla e varur

- 📌 Opinioni mbi menaxhimin, cilësia në mësimdhënie; Përfshirja e stafit Akademik; Shkalla e Menaxhimit të Performancës si dhe Shkalla e Profilit të Rektorit.

Variablat e pavarura

- 📌 Gjinia, mosha, thirrja akademik, grada shkencore si dhe pozita menaxhuese.

- **Pyetjet hulumtuese dhe hipotezat**

Pyetjet hulumtuese 1

✚ Cilët janë faktorët që ndikojnë në Menaxhimin e Arsimit të Lartë në Kosovë?

✚ *H.1. Vlerësimi i menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë ndikohet nga gjinia, mosha, titulli akademik si dhe pozita menaxhuese e të punësuarve në sistemin e arsimit të lartë.*

Pyetja hulumtuese 2.

✚ A ndikon në cilësinë e menaxhimit në arsimin e lartë në Kosovë, bashkëpunimi i MASHT me projektet ndërkombëtare?

✚ *H.2. Sa më shumë bashkëpunim të ketë pasur në mes MASHT me projektet ndërkombëtare aq më e lartë është cilësia e menaxhimit në arsimin e lartë në Kosovë.*

Pyetja hulumtuese 3

✚ A shihet menaxhimi i arsimit të lartë në Kosovë si një lidhshmëri e komponentëve si cilësia e mësimdhënies, përfshirja e stafit Akademik në vendimmarrje, mënyra e menaxhimit të performancës, si dhe çfarë profili ka rektori i institucionit.

✚ *H.3. Ekziston lidhshmëri e rëndësishme në mes cilësisë së mësimdhënies, Përfshirjes së stafit akademik në vendimmarrje, mënyrës së menaxhimit të performancës si dhe profilit të Rektorit me cilësinë e menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë.*

- **Kampioni i studimit**

Për të realizuar këtë studim jemi përcaktuar që mbledhja e të dhënave të realizohet nëpërmes pyetësorëve të vetadministruar dhe intervistës. Pyetësori i është shpërndarë tre Universiteteve publike që operojnë në Kosovë për të cilat konsiderojmë se janë më të konsoliduara në kuptim të strukturës institucionale dhe akademike, ndërsa intervista i

është shpërndarë tre ish-rektorëve të tre Universiteteve Publike në Kosovë. Qëllimi kryesor është mbledhja e të dhënave nga këto institucione si dhe opinioni i ish rektorëve në lidhje me menaxhimin e këtyre institucioneve. Për shpërndarjen e pyetësorit dhe marrjen e intervistave në universitete është përdorur mënyra e kontakteve personale. Kjo mënyrë do të shoqërohet edhe me sqarime verbale për rolin dhe rëndësinë e pyetësorëve, intervistave dhe vet studimit.

Nëpërmjet kontakteve të drejtpërdrejta është bërë shpërndarja e pyetësorëve dhe marrja në intervistë e ish rektorëve në Universitetin e Prishtinës, "Hasan Prishtina"- Prishinë, Universitetin "Haxhi Zeka"-Pejë dhe në Universitetin "Ukshin Hoti"- Prizrenit.

- Procedura e hulumtimit

Nga rishikimi i literaturës ekzistuese për *menaxhimin e performancës së universiteteve*, do të tentojmë që të pasqyrojmë rëndësinë thelbësore që ka kjo problematikë. Realisht, nga të dhënat që kemi deri tani, duhet theksuar se ka pak studime në vend ose më gjerë, që janë të thelluara dhe kanë realizuar vlerësimin e njëkohshëm të llojit të ndryshimit, ambientit, procesit dhe rezultateve të performancës menaxheriale në universitete. Po kështu, pjesa më e madhe e modeleve të procesit pasqyrohen në formën e rekomandimeve ose sugjerimeve, por ka pak studime empirike për lidhjen e faktorëve me rezultatet e ndryshimit të cilat në fund do të ofronin një model të përshtatshëm.

Qëllimi i studimit do të fokusohet që të identifikojë faktorët që ndikojnë në menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë. Metodologjia që do të përdoret do jetë në funksion të realizimit të këtij qëllimi. Ajo pretendon që të kombinojë të dhënat primare me ato sekondare. Të dhënat sekondare janë rezultat i rishikimit të një literature të gjerë dhe bashkëkohore për menaxhimin e ndryshimeve, llojet e ndryshimit, ambientit, modelet e procesit të ndryshimit dhe rezultatet e ndryshimeve. Kjo literaturë është siguruar nga

kërkimet në bibliotekat elektronike të disa universiteteve amerikane dhe evropiane, si dhe nga një sërë burimesh të tjera interneti. Ajo ka shërbyer për të plotësuar pjesën teorike të punimit.

Kërkimi primar pretendon të mbështetet në analizën e të dhënave të mbledhura nëpërmjet pyetësorëve të shpërndarë nëpër njësitë akademike të Universiteteve Publike në Kosovë si dhe intervistave të marra nga ish rektorët e tre Universiteteve të marra në studim. Punimi kërkimor ka për qëllim të testojë lidhjet ndërmjet variablave të modelit konceptual në institucionet universitare të marra në studim në mënyrë që t'u jepen përgjigje pyetjeve të mëposhtme kërkimore:

- 🚩 Cilët janë faktorët që ndikojnë në menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë?
- 🚩 A ndikon në cilësinë e *menaxhimit në arsimin e lartë në Kosovë*, bashkëpunimi i MASHT me projektet ndërkombëtare?
- 🚩 A ekziston lidhje ndërmjet nënshkallëve të pyetësorit të opinionëve mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë?

Për të realizuar këtë punim kërkimor janë planifikuar që të përdoren kryesisht metodat sasiore përkatësisht zbatimi i teknikës së pyetësorëve për mbledhjen dhe sigurimin e të dhënave, si dhe intervistave për mbledhjen dhe sigurimin e opinionëve nga ish rektorët. Por nga burimet ekzistuese kemi konstatuar se, nuk ekziston një literaturë e gjerë për çështjet që kanë të bëjnë me trajtime shkencore për menaxhimin e performancës së Universiteteve në Kosovë. Në këtë vëllim si të tilla, pjesa më e madhe e tyre gjatë trajtimit të çështjes kanë përdorim të metodës cilësore të kërkimit. Por sipas *Ford & Greer (2005)*, pavarësisht se studiuesit zakonisht sugjerojnë metodat cilësore për të kuptuar procesin e menaxhimit të Universiteteve, realizimi i kërkimeve empirike i bazuar në vërtetim mund t'i ndihmojë ata

gjithashtu për të ndjekur dhe njohur këtë çështje. Në këtë rast studimi nuk duhet që të nënkuptohet se për temën tonë ne do të bazohemi vetëm në këto të dhëna.

Më qëllim që t'iu përgjigjemi pyetjeve kërkimore ne konsiderojmë se përdorimi i pyetësorëve si metodë për mbledhjen e të dhënave në këtë punim do na mundësojë me sa vijon:

✚ identifikimin dhe hetimin e lidhjeve të mundshme ndërmjet variablave të marra në studim, në mënyrë që ato të përdoren për të "plotësuar" studimet e mëparshme që kanë përdorur kryesisht metoda cilësore.

Ndërsa intervista do na mundësojë që të sigurojmë opinionin e ish rektorëve në lidhje me menaxhimin, cilësinë, performancën dhe profilin e rektorit për një menaxhim sa më të kënaqshëm të Universiteteve. Një shpjegim më i gjerë për zgjedhjen e metodës sasiore për realizimin e kërkimit, procedurën e mbledhjes së të dhënave, njësitë matëse dhe mënyrën e hartimit të pyetësorit, jepet në vijim në kuadër të këtij projekt-punimi.

Pjesën kërkimore e filluam me trajtimin e metodës së zgjedhur të studimit. Në vazhdim tregohet mënyra e hartimit të pyetësorit dhe kodimi i pyetjeve, vlefshmëria dhe besueshmëria e pyetësorit, duke përfunduar me përcaktimin e mostrës dhe procedurën e mbledhjes së të dhënave.

- **Instrumentet matëse**

Për këtë studim është përdorur pyetësori për marrjen e opinionit të stafit akademik mbi Menaxhimin e Arsimit të Lartë në Kosovë i ndërtuar nga 21 pyetje. Vlerësimi i pyetësorit është bërë me shkallën e likertit nga 1 në 3. Pikët e larta në këtë pyetësor tregojnë opinion pozitiv mbi menaxhimin e arsimit të lartë ndërsa pikët e ulëta mos kënaqësi me shkallën e menaxhimit. Analiza e konsistencës së brendshme të pyetësorit është matur me koeficientin alpha të Cronbach. Alpha ($\alpha = .789$) ka qenë shumë e mirë për pyetësorin në total.

Gjithashtu, për mbledhjen e të dhënave primare kemi përdorur edhe një intervistë të përbërë nga 15 pyetje, ku janë intervistuar tre ish rektorët e Universiteteve të marra në studim. Qëllimi i kësaj interviste është marrja e opinionit nga ish rektorët rreth rolit të Rektorit menaxher apo akademik në sigurimin **e cilësisë në universitet.**

Ky pyetësor i ka katër nënshkallë; Shkalla e Cilësisë së Mësimdhënies ($\alpha = .753$), pikët e larta tregojnë një cilësi të lartë; përfshirja e stafit Akademik ($\alpha = .671$), pikët e larta tregojnë përfshirje të stafit akademik në jetën akademike dhe të vendimmarrjes në arsimin e lartë në Kosovë; Shkalla e Menaxhimit të Performancës ($\alpha = .656$), pikët e larta tregojnë se menaxhmenti konsideron performancën e stafit në veprimet që ndërmarrin në institucionet e arsimit të lartë, Shkalla e Profilit të Rektorit ($\alpha = .919$) në pikët më të larta tregon qasje menaxheriale dhe pikët e ulëta qasje akademike.

Kërkimi empirik, kapitulli V - Në këtë kapitull janë pasqyruar të dhënat e mbledhura nga pyetësorët në terren, mbi perceptimet e aftësive të drejtimit në institucionet e arsimit të lartë në Republikën e Kosovës. Testimi i një sërë aftësish dhe kompetencash të drejtimit, në institucionet arsimore në sistemin e arsimit të lartë në Republikën e Kosovës, paraqiten në kapitull nëpërmjet përpunimit statistikor SPSS.

Kërkimi analitik, kapitulli VI, është bazuar në gjetjet dhe të dhënat empirike gjë që nga shqyrtimi i tyre u janë dhënë përgjigje çështjeve të kërimit. Analiza cilësore në këtë kapitull është e mbështetur nga mendimet dhe studimet e autorëve të dhënë në teoritë e shkruara.

Kapitulli VII- diskutimi i rezultateve nga gjetjet e hulumtimit si dhe një çështje e rëndësishme e këtij kapitulli janë përfundimet dhe rekomandimet, të cilat do të listojnë disa gjetje të argumentuara të studimit në përpjekjet për përmbushjen e objektivave të tij.

1.2. Zgjedhja e temës

Arsimi i lartë duhet t'u përgjigjet, përshtatet dhe paraprijë ndryshimeve në tregun e punës dhe në zhvillimin e vendit. Interesi lidhet me vizionet e reja të drejtimit në kuadrin e transformimeve të thella në kuadër të arsimit të lartë pas viteve 1999 në Republikën e Kosovës. Për këtë arsye ky sistem është të krijojë premisat për një arsim të lartë që t'u përgjigjet nevojave të tregut të punës, si dhe drejtimeve të zhvillimit strategjik të vendit. Ndryshimet e gjithanshme konceptuale, filozofike e didaktike në arsimin e lartë kosovarë, veçanërisht në fazën e tranzicionit, me siguri të lartë evidentojnë thellësinë e problemeve që lidhen me drejtimin dhe menaxhimin e arsimit të lartë në veçanti në kuptim të procesit të zhvillimit të kapaciteteve dhe aftësive të drejtimit të institucioneve të Arsimit të Lartë. Gjithashtu, trashëgimia e periudhës para Luftës së viteve 1999 dhe ajo e UNMIK-ut, në këtë kontekst influencuan modele dhe praktika të drejtimit të motivuara në ndryshime. Aktualisht, në Arsimin e Lartë, sot ka një diversitet të lartë në ofertën akademike, që është zgjeruar pa kriter, pa politika planifikimi dhe e pajustificuar për madhësinë, popullatën, dhe kërkesën e tregut në Kosovë.

Perceptimi i opinionit publik për sistemin e Arsimit të Lartë në Republikën e Kosovës është ai i një sistemi problematik, duke u nisur nga korrupsioni në nivele të ndryshme, pa aftësia e sistemit për "të prodhuar" profesionistë që i përgjigjen kërkesave të kohës deri të tregu i punës. Nga analizat e situatës rezultojnë problematika të mprehta në të gjitha nivelet, nga ato qendrore të menaxhimit dhe drejtimit të Arsimit të Lartë deri tek mësimdhënia apo pranimet e studentëve dhe respektimi i kërkesave të tregut për profesionistë të fushave të ndryshme.

Një nga problemet kryesore të hasura në menaxhimin e institucioneve të Arsimit të Lartë në Republikën e Kosovës është fakti se struktura akademike dhe ajo menaxheriale

nuk janë të ndara në vendimmarrjen e tyre. Përgjegjësia institucionale e rektorit dhe e segmenteve të tjera drejtuese është jo vetëm për anën akademike por edhe për anën financiare dhe menaxheriale të sistemit. Kjo ka krijuar, në radhë të parë, mungesë efikasiteti në drejtimin e institucionit, mundësi për keqpërdorim financiar të fondeve të institucionit si dhe mungesë në zhvillimin e Universiteteve. Plotfuqishmëria e drejtuesve të lartë sjell arrogancë në drejtim, suprimim të të gjitha të drejtave dhe vendimmarrjes në njësinë bazë (departamentin) dhe presionin mbi vendimmarrjen në nivele të ndryshme si administrative ashtu edhe akademike si Senati dhe Këshillat e Fakulteteve. Përveç ndarjes së funksioneve dhe detyrave që mungojnë në mes të anës menaxheriale dhe akademike, institucionet e Arsimit të Lartë dallohen edhe nga një centralizëm në vendimmarrje në të gjitha nivelet. Në mënyrë të qartë në vend që të drejtojë organizmi, drejton individi. Mes të tjerash kjo vjen edhe për faktin se drejtuesit ndikojnë në forma të ndryshme edhe për zgjedhjet në këto institucione.

Zhvillimi i aftësive të drejtimit në arsimin e lartë por edhe në arsimin në përgjithësi, objektivisht është bërë një fushë kërkimi me interes. Me gjithë këtë interes nuk kemi mjaft punime që pjesërisht ose drejtpërdrejtë i kanë bërë objekt studimi, eksplorimi dhe njohjeje kësaj problematike. Një pjesë e këtyre punimeve studimore, i referohen platformave strategjike të drejtimit dhe menaxhimit në Arsimin e Lartë, punime për zhvillimin e kompetencave profesionale në drejtimin dhe menaxhimin që në fokus kanë zhvillimin e aftësive të drejtimit, si pjesë integrale të reformimit të arsimit në Republikën e Kosovës.

Burimet bibliografike, monografi, artikuj, raporte, manuale ndërkombëtare të edukimit dhe menaxhimit të institucioneve arsimore paraqiten në mënyrë më të detajuar në kapitullin II që i dedikohet pjesës teorike të temës. Këto materiale ofrojnë një gamë

konceptuale, teorike dhe metodologjike në hulumtimin dhe studimin më të thellë të kësaj fushe. Gjithashtu ato na ndihmojnë për të përcaktuar më mirë thellimin e shpjegimit dhe argumentimit si dhe nevojën e një pozicioni kritik në këtë studim.

Në të njëjtën kohë kjo fushë studimi ka edhe avantazhin e gjetjes së burimeve të informacionit veçanërisht në dy drejtime: Në studimin dokumentar dhe në studimin empirik, përmes pyetësorëve në terren dhe intervistave me ish rektorët (në institucionet e arsimit të lartë) të fenomenit të studimit.

Studimi i të dhënave teorike dhe metodologjike nga njëra anë dhe të dhënat e siguruara përmes pyetësorit dhe intervistës në terren, në institucionet arsimore përkatësisht në Universitetet Publike në Kosovë nga ana tjetër, shërbyen për të realizuar analizat cilësore, statistike, si dhe krahasimet e korrelacionet në këtë studim.

KAPITULLI II

KONTEKSTI TEORIK I PUNIMIT

2. MENAXHIMI I SHEKULLIT XXI

2.1. Menaxhimi, arsimimi dhe teknologjitë e reja

Zhvillimi dhe aplikimi i teknologjive të reja është një prej drejtimeve kyçe të zhvillimit bashkëkohor të vendeve me ekonomi tregu. Meqenëse teknologjitë e reja perfeksionohen dhe ndryshohen tepër shpejt dhe gati çdo ditë, procesi i aplikimit të tyre kërkon një popullatë me arsimim të lartë, e cila zotëron njohuri dhe aftësi që ta zbatojë dhe shfrytëzojë tërë teknologjinë e disponueshme në procesin e punës dhe të mësimin, për zhvillimin e vet personal.

Nëse krahasohet zhvillimi ekonomik në botë gjatë tre shekujve të fundit mund të shihet se në shekullin XVIII bazë e zhvillimit të ekonomisë kanë qenë burimet natyrore (Todd G. Buchholz 2009), në shekullin XIX ishte teknologjia, ndërsa në shekullin XX ishte zhvillimi i financave. Kah fundi i shekullit XX analistët kanë paralajmëruar se bazë e zhvillimit ekonomik në shekullin XXI do jetë dija, përkatësisht njohuritë si burim kryesor dhe burim i konkurrueshmërisë. Kjo për arsye se nuk do ketë më përparësi ajo ekonomi që ka qasje në burimet natyrore, teknologji dhe/ose në mjetet e bollshme financiare por ajo që është e aftë të mësojë në vazhdimësi, gjë që do të thotë të fitojë njohuri me qëllim të krijimit të prodhimeve dhe shërbimeve superiore në treg (Drucker, P. 2006). Ky përcaktim, si në Evropë ashtu edhe në SHBA, ka ndikuar drejtpërdrejtë në ndryshimet brenda për brenda sistemeve arsimore në të gjitha nivelet dhe në këtë mënyrë ka përkufizuar se çfarë kompetencash dhe aftësish duhet të ketë ai individ që e

përfundon dhe del nga procesi arsimor. Me dije realizohen gjithnjë e më tepër efektet e kreativitetit, ndërsa në vend të përgjegjësisë për efekt të thjeshtë të njerëzve vjen përgjegjësia për aplikimin e tij dhe për rezultatet që arrihen me ndihmën e saj. Duke pasur parasysh se efektet e arsimit nuk shprehen vetëm tek individët, por edhe tek shoqëria në tërësi, mund të thuhet se dija po bëhet faktori kryesor i zhvillimit.

Sipas (Gidens, A. 2003) ekonomia e dijes është një ekonomi në të cilën idetë, informatat dhe format e njohurive gjenden në vetë bazën e inovacioneve dhe të rritjes ekonomike. Në një ekonomi të tillë një pjesë e madhe e fuqisë punëtore është e përfshirë jo më në prodhimin fizik dhe shpërndarjen e të mirave materiale por në dizajnimin e tyre, pastaj në zhvillim, në teknologji, në marketing, shitje dhe mirëmbajtje. Organizatat, në këto kushte i kthehen krijimit të sistemeve dhe procedurave të veçanta që kanë për qëllim sigurimin, memorizimin, diseminimin¹ dhe shfrytëzimin e njohurive organizative.

Ekonomia dhe shoqëria e bazuar në dije kanë në thelbin e vet kombinimin e katër elementeve të pavarura: 1) prodhimin e njohurive, kryesisht nëpërmjet kërkimeve shkencore; 2) përhapjen e njohurive nëpërmjet arsimit dhe aftësisë; 3) diseminimin e njohurive nëpërmjet teknologjisë së informacionit dhe të komunikimit; 4) shfrytëzimin e njohurive në inovacionet teknologjike.

Zhvillimi i gjithanshëm i shoqërisë dhe ekonomisë patjetër ndikon edhe në zhvillimin e mëtejshëm të menaxhimit si funksion shoqëror dhe të vetë shkencës. Piter Drucker (2006) me të drejtë thekson se, rrallëherë "në historinë e qenies njerëzore një institucion është shfaqur aq shpejt dhe ka bërë një ndikim aq të madh për një kohë të shkurtër, si menaxhimi. Për më pak se 150 vjet, menaxhimi e transformoi strukturën shoqërore dhe ekonomike të vendeve të zhvilluara të botës" (f.11). Vlen të theksohet se gjatë këtyre 150 viteve edhe vetë

¹ Propagandim apo përhapje

menaxhimi ka kaluar nëpër procesin e transformimit dhe të zhvillimit duke ju përgjigjur kërkesave, presioneve ose nevojave të shoqërisë, ekonomisë, teknologjisë ose politikës. Megjithatë, detyra e tij ka mbetur e njëjtë (Druker, P. 2006) – që t'i aftësojë njerëzit që të veprojnë bashkërisht për realizimin e qëllimeve të parashtruara, të vlerave të përbashkëta, për strukturat e trajnimit përkatëse dhe për zhvillimin që është i nevojshëm për realizimin e planeve dhe që të reagojë me kohë. Në të njëjtën kohë, vetë menaxhimi e transformoi fuqinë punëtore, të cilën kryesisht e përbënin punëtorët e pakualifikuar, në fuqi punëtore me arsimim dhe njohuri të larta. Pa këtë bazë të njohurive menaxhimi bashkëkohor nuk mund të ekzistojë, edhe pse në të njëjtën kohë menaxhimi e transformon këtë njohuri në një kapital të vërtetë të cilësdo qoftë ekonomi. Shfrytëzimi i njohurive dhe arsimimi i vazhdueshëm ndikojnë drejtpërdrejtë në sistemin dhe stilet e qeverisjes në institucione, përkatësisht modelojnë dhe ndryshojnë menaxhimin e gjithëmbarshtëm duke iu imponuar disa kërkesa të reja menaxherëve.

Sipas kërkimeve të Organizatës për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim, investimet në ekonominë e dijes – në formë të arsimimit publik, investimi në zhvillimin e softuerëve kompjuterik, kërkimet dhe zhvillimi – përbëjnë një pjesë të rëndësishme të buxhetit të shumë vendeve (Giddens, A. 2003).

Shfrytëzimi dhe rrjedha e njohurive do të ketë për pasojë faktin se shoqëria e dijes do të bëhet shumë më konkurrense sesa çdo shoqëri e mëparshme. Qysh tani shoqëritë e zhvilluara janë bërë shumë më konkurruese për individin sesa shoqëritë e fillimit të shekullit XX.

Ndryshe nga zhvillimi i shoqërisë dhe mjedisit ekonomik të shekullit XX, shoqëria dhe veçmas ekonomia e shekullit XXI shtojnë disa kërkesa dhe parime të reja që dallojnë dukshëm nga ato që kanë mbizotëruar në shekullin e kaluar, kështu që secili individ, e

veçmas menaxherët duhet të mendojnë jo vetëm për atë që është e suksesshme sot por edhe për atë që shtrohet si kërkesë për nesër. Kjo është në korrelacion edhe me qëndrimin e Drucker, P. (2006) se "shoqëria e dijes duhet patjetër të jetë shoqëri e organizatave, ndërsa organi saj qendror dhe i rëndësishëm është menaxhimi" (f.196). Ky parashikim i Drucker-it padyshim që kërkon shqyrtime dhe analiza të reja, mirëpo, ajo në esencë vërteton kërkesën tanimë të theksuar që shtrohet para menaxherëve – se duhet të posedojnë zotësi të duhura që të mund të ballafaqohen jo vetëm me ndryshimet por edhe me procesin e zhvillimit dhe t'i menaxhojnë këto ndryshime. Duke pasur parasysh se njëri prej parimeve themelore të ekonomisë të bazuar në dije është të kuptuarit se vetëm dija krijon vlerë të shtuar në treg, shtrohet nevoja që menaxherët gjithnjë e më shumë të orientojnë dhe t'i kushtojnë rëndësi dijes dhe shfrytëzimit të saj. Në këtë kontekst shtrohet edhe pyetja e efikasitetit dhe efektivitetit të arsimimit të profileve të menaxherëve. Sa, si dhe a ndikon të kuptuarit e ri të mësimit dhe menaxhimit të njohurive në procesin e mësimit dhe të arsimimit – është çështja kyçe e zhvillimit të mëtejshëm të arsimit të lartë, veçmas kur bëhet fjalë për njohuritë, shkathtësitë dhe aftësitë që duhet t'i fitojnë dhe zotërojnë studentët pas mbarimit të arsimit të lartë (Drucker, P. 2006).

2.2. Definimi dhe detyrat e menaxhimit

Edhe pse menaxhimi ishte një prej drejtimeve kryesore të shekullit XX, ngase zhvillimi dhe aftësimi profesional në sferën e qeverisjes ka qenë nevojë e domosdoshme, ai ka lindur dhe është zhvilluar shumë më herët.

Sipas analizave të (Ramosaj B. 2007) menaxhimi si praktikë është mjaft i vjetër, por studimi zyrtar i menaxhimit si disiplinë shkencore është relativisht i ri dhe fillon në dekadat e para të shekullit XX. Përkatësisht, deri në vitet pesëdhjetë të shekullit XX për menaxhimin kanë shkruar prakticienët, e më vonë fillon studimi tejet intensiv i kësaj

sphere nga aspekti i kërkimeve shkencore, i studimeve universitare dhe i formësimit teorik. Kjo valë e studimit të menaxhimit solli, si teori të ndryshme ashtu edhe interpretime shkencore për vetë menaxhimin. Siç konkluzion (Ramosaj B. 2007), këto teori të menaxhimit kanë lindur në kontekstin e veprimit të katër faktorëve kryesorë: **teknologjik, ekonomik, politik dhe shoqëror**, të cilët kanë ndikuar në formësimin e teorisë për menaxhimin dhe formimin e qëndrimeve teorike. Për këtë arsye sot nuk ekziston një "teori unike dhe përgjithësisht e pranuar", por teoritë evoluojnë, plotësohen dhe ndërthuren. Në këtë zhvillim të vazhdueshëm të menaxhimit ndikojnë edhe të gjitha ato sfida me të cilat ballafaqohet shoqëria në shekullin XXI – zhvillimi i teknologjisë, veçmas i IT, pastaj zhvillimi ekonomik, proceset demografike dhe zhvillimi shoqëror.

Vetë nocioni menaxhim (management) vjen nga fjala e vjetër frenge *ménagement* që do të thotë orientim dhe fjalës latine *manu agere* që do të thotë të udhëhiqet me duar "to lead by the hand" dhe nënkupton procesin e udhëheqjes dhe menaxhimit të të gjitha institucioneve, të zhvillimit dhe burimeve (njerëzore, financiare, materiale dhe intelektuale) (Ramosaj B. 2007). Sot ekzistojnë një sërë përkufizimesh për menaxhimin, të cilat në vetvete ngërthejnë disa elemente kyçe, e para se gjithash, pikëpamja që menaxhimi është një tërësi procesesh që mundëson që një sistem kompleks i njerëzve dhe i teknologjisë të funksionojnë fare lehtë.

Duke përkrahur qëndrimin e Druker-it se dija sot është bërë i vetmi burim i rëndësishëm në aspektin kuptimor dhe se "ofrimi i dijes me qëllim të zbulimit se si dija ekzistuese mund të aplikohet më së miri për të arritur rezultate është, në esencë, ajo që kuptojmë me menaxhimin". Drucker konkludon se menaxhimi është "njohuria praktike, profesionale, universale, shkencore që zbatohet në procesin e planifikimit, organizimit, udhëheqjes dhe kontrollit me qëllim të arritjes së një efektiviteti ('të punohen gjërat e duhura') dhe

efikasitetin më të madh ('gjërat të bëhen në mënyrën e duhur') në organizatë". Në këtë kontekst Druker më tutje konstaton se menaxhimi sot shikohet gjithnjë e më shumë si burim zhvillimor dhe funksion gjenerik i të gjitha organizatave. Mirëpo, procesi i ndryshimeve ia imponon edhe vetë organizatës një ritëm tjetër të zhvillimit, përkatësisht kërkon që ajo të jetë më kreative dhe më e hapur dhe e aftë që t'u përshtatet ndryshimeve të vazhdueshme. Kjo njëkohësisht kërkon edhe nga menaxherët dhe nga menaxhmenti brenda institucionit të jenë të aftësuar dhe të përgatitur që t'u përgjigjen ndryshimeve dhe t'i menaxhojnë ato me sukses (Kume, V. 2004).

2.2.1. Fusha e menaxhimit

Kah fundi i shekullit XX menaxhimi përbëhej nga gjashtë sfera të ndara (Ramosaj B. 2007):

- Menaxhimi i burimeve njerëzore,
- Menaxhimi operacional ose menaxhimi prodhues;
- Menaxhimi strategjik,
- Menaxhimi i marketingut,
- Menaxhimi financiar,
- Menaxhimi i informacionit dhe teknologjisë përgjegjës për menaxhimin e sistemeve të informacionit.

Mirëpo, procesi i zhvillimit dhe i përhapjes së menaxhimit është tepër i shpejtë kështu që po hapen sfera dhe kategori të reja të menaxhimit. Për shembull, ekzistojnë sfera që e karakterizojnë sektorin jofitimprurës ose sektori shtetëror/administrativ, siç janë administrata publike dhe menaxhimi publik ose menaxhimi arsimor, pastaj menaxhimi jofitimprurës që ofrojnë shërbime publike. Sipas (Zeneli I, 2013) sot do mund të veçonim një sërë sferash të menaxhimit siç janë:

- Menaxhimi administrativ (Administrative management)

- ✚ Menaxhimi kontabël (Accounting management)
- ✚ Menaxhimi proaktiv (Agile management)
- ✚ Menaxhimi asociativ (Association management)
- ✚ Menaxhimi i ndryshimeve (Change management)
- ✚ Menaxhimi i komunikimeve (Communication management)
- ✚ Menaxhimi i kufizimeve (Constraint management)
- ✚ Menaxhimi i shpenzimeve (Cost management)
- ✚ Menaxhimi i krizës (Crisis management)
- ✚ Menaxhimi kritik (Critical management studies (CMS)
- ✚ Menaxhimi i raporteve me konsumatorët (Customer relationship management)
- ✚ Menaxhimi i suksesit (Earned value management)
- ✚ Menaxhimi i arsimit (Educational management)
- ✚ Menaxhimi i ndërmarrjeve (Enterprise management)
- ✚ Menaxhimi i pajisjeve (Facility management)
- ✚ Menaxhimi financiar (Financial management)
- ✚ Menaxhimi i marrëdhënieve njerëzore (Human interaction management)
- ✚ Menaxhimi i burimeve njerëzore (Human resources management)
- ✚ Menaxhimi i teknologjive të informacionit (Information technology management)
- ✚ Menaxhimi integrativ (Integration management)
- ✚ Menaxhimi i përkohshëm (Interim Management)
- ✚ Menaxhimi i njohurive (Knowledge management)
- ✚ Menaxhimi i tokës (Land management)
- ✚ Menaxhimi logjistik (Logistics management)
- ✚ Menaxhimi i marketingut (Marketing management)

- ✚ Menaxhimi operacional (Operations management)
- ✚ Zhvillimi organizativ (Organisation development)
- ✚ Menaxhimi perceptues (Perception management)
- ✚ Menaxhimi i prokurimeve (Procurement management)
- ✚ Menaxhimi programor (Program management)
- ✚ Menaxhimi i projekteve (Project management)
- ✚ Menaxhimi i proceseve (Process management)
- ✚ Menaxhimi personal (Personal management)
- ✚ Menaxhimi prodhues (Product management)
- ✚ Administrata publike (Public administration)
- ✚ Menaxhimi publik (Public management)
- ✚ Menaxhimi i cilësisë (Quality management)
- ✚ Menaxhimi i të dhënave (Records Management)
- ✚ Menaxhimi i burimeve (Resources management)
- ✚ Menaxhimi i riskut (Risk management)
- ✚ Menaxhimi i shkathtësive (Skills management)
- ✚ Ndërmarrësia sociale (Social entrepreneurship)
- ✚ Menaxhimi i konsumit (Spend management)
- ✚ Menaxhimi strategjik (Strategic management)
- ✚ Menaxhimi i stresit (Stress management)
- ✚ Menaxhimi i furnizimeve (Supply chain management)
- ✚ Menaxhimi sistemor (Systems management)
- ✚ Menaxhimi i talenteve (Talent management)
- ✚ Menaxhimi i kohës (Time management)

2.3. Aspekti historik i zhvillimit të teorisë së menaxhimit

Zhvillimi historik i menaxhimit fillon me punimin e "pionierit" (fillesarëve) të menaxhimit bashkëkohor në shekullin XVIII dhe XIX - Robert Ovenit (Robert Owen), Çarls Bebixh (Charles Babbage), Henri Taun (Henry Towne), Danijel MekKalum (Daniel C. Mc Callum), Endrju Jur (Andrew Ure), Çarls Dupin (Charles Dupin), Henri Varnum (Hanry Varnum Poor), Endrju Karnegi (Andrew Carnegie), të cilët duke punuar dhe krijuar në shekullin XVIII dhe XIX, vendosën bazat e shkollës së menaxhimit në shekullin XX. Në zhvillimin e menaxhimit, me punimin e tyre në shekullin XIX, ndikuan edhe ekonomistë klasikë si Adam Smit (Adam Smith) dhe Xhon Stjuart Mil (John Stuart Mill), të cilët krijuan bazën për financimin, prodhimin dhe teorinë e çmimeve. (Shafritz, M. Jay; J. Steven Ott; Young Suk Jang, 2005; Todd G. Buchholz, 2007)

Shekulli i njëzetë është shekulli i menaxhimit në të cilin edhe lindi teori dhe shkolla të shumta të menaxhimit si dhe qasje të ndryshme në analizat e menaxhimit, gjë që shkaktuan "shumë përshtjellime në teorinë e menaxhimit". Në fillim të viteve gjashtëdhjetë të shekullit XX Harold Koontz identifikoi gjashtë qasje të ndryshme në natyrën e menaxhimit (Masica, B. & Loncarevica, R. 2004).

🚦 **Procesi i menaxhimit** (qasja nisët nga fakti se menaxheri kryen funksionet nga aspekti i procesit të menaxhimit, ndaj studiohet mënyra në të cilën funksionet duhet të realizohen me sukses);

🚦 **Qasja empirike** (kjo qasje është e bazuar në studimin e shembujve konkretë të suksesit dhe dështimit të menaxhimit);

🚦 **Sjellja e njerëzve** (nënkupton studimin e sjelljes së njerëzve në situatat e caktuara);

🚦 **Sistemi shoqëror** (studimi i ambientit të jashtëm dhe të brendshëm të organizatës);

🚦 **Teoria e vendimmarrjes** (studimi i mënyrës sipas së cilës merren vendime të drejta);

🚦 **Qasja matematikore** (zhvillimi i modeleve kuantitative (sasiore) për marrjen e vendimeve të drejta).

Mirëpo, në vitin 1980 Koontz përhap qasjet e identifikuara dhe përkufizon njëmbëdhjetë qasje të ndryshme në natyrën e menaxhimit:

🚦 **Qasja operacionale** (e ngjashme me qasjen e mëhershme duke u përpjekur që njohuria nga sferat e ndryshme të aplikohet edhe në funksionet e menaxhimit);

🚦 **Qasja empirike** (e ngjashme me qasjen e mëhershme);

🚦 **Sjellja ndërnjerëzore** (e ngjashme me qasjen e mëhershme);

🚦 **Sistemi shoqëror-teknik** (i ngjashëm me të mëhershmin me një theks më të madh në teknologjinë);

🚦 **Teoria e vendimmarrjes** (e ngjashme me qasjen e mëhershme);

🚦 **Qasja matematikore** ose shkenca mbi menaxhimin (e ngjashme me qasjen e mëhershme);

🚦 **Sjellja e grupeve** (studimi i sjelljes grupore dhe individuale - del nga qasja 3);

🚦 **Sistemi shoqëror kooperativ** (me rastin e studimit të organizatës ndikimet shoqërore duhet të vështrohen si ndikime të sjelljes - del nga qasja 4);

🚦 **Sistemet** (studimi se si duhet që nënsistemet e caktuara të sillen njëri ndaj tjetrit dhe t'i kontribuojnë realizimit të qëllimeve të organizatës);

🚦 **Shërbimet e menaxhimit** (është e mundur të përkufizohet roli specifik i menaxherëve në ushtrimin e funksioneve të menaxhimit. Kjo është e lidhur me qasjen 2 në kontekstin se rolet janë përkufizuar në bazë të analizës së asaj që menaxherët realisht punojnë);

🚦 **Qasja sipas situatës** (studimi i teorisë së menaxhimit në kuadër të idesë se për probleme të ndryshme ekzistojnë zgjedhje të ndryshme që varen nga konteksti i situatës së caktuar).

Zhvillimi i teknologjive të informacionit dhe procesi i globalizimit që janë intensifikuar veçanërisht pas vitit 1980, ndikuan në shfaqjen e qasjeve të reja ndaj natyrës së menaxhimit por edhe të interpretimeve të reja të disa qasjeve të vjetra. Mirëpo, edhe më tutje zhvillimi i shkencës dhe i teorisë së menaxhimit i ka ngjarë "xhunglës". Duke i marrë parasysh kushtet e reja, Hajny Vajrih (Heinz Weihrich) në vitin 1992 bëri grupimin e ri ose revidimin² e qasjeve të Harold Koontz dhe veçoi 11 qasje për teorinë e menaxhimit:

- Qasja ndaj menaxhimit e bazuar në përvojat ose rastet e praktikës (studion përvojat; njeh sukseset dhe jokusset);
 - Qasja e bazuar në sjelljen e ndërsjellë të njerëzve (përqendrohet në sjelljen e ndërsjellë, marrëdhëniet ndërnjerëzore, udhëheqjen dhe në motivimin; bazohet në psikologjinë individuale);
 - Qasja e bazuar në sjelljen grupore (theksi vihet në sjelljen e njerëzve në grupe; mbështetet në sociologjinë dhe psikologjinë sociale; në radhë të parë studion format e sjelljes grupore; studimin e grupeve të mëdha, zakonisht quhet "sjellja në organizatë");
- Qasja e bazuar në sistemin shoqëror korporativ (merret me aspektet e sjelljes ndërnjerëzore dhe grupe që çojnë në sistemin e bashkëpunimit; kuptimi i zgjeruar përfshin çdo grup kooperativ me qëllim të qartë);
- Qasja e bazuar në sistemet shoqërore-teknike (sistemi teknik ka efekt të madh në sistemin shoqëror, për shembull, qëndrimet personale, sjellja e grupit; përqendrohet në prodhim, në punën në zyrë dhe në sfera të tjera, me raporte të afërta ndërmjet sistemit teknik dhe njerëzve);
 - Qasja e bazuar në teorinë e vendimmarrjes (theksi vihet në vendimmarrjen, vendimmarrjen individuale ose ekipore dhe procesin e vendimmarrjes);

² rishikimin

- ✚ Qasja sistmore (nacionet nga teoria e sistemeve janë gjerësisht të zbatueshme; sistemet kanë kufi, por, gjithashtu veprojnë reciprokisht me mjedisin e jashtëm, përkatësisht organizatat janë sisteme të hapura; sheh rëndësinë e studimit të lidhjes së ndërsjellë të planifikimit, organizimit dhe kontrollit në organizatë, si dhe në nënsistemet e shumta të saj);
- ✚ Qasja është e mbështetur në matematikë ose në "shkencën mbi menaxhimin" (menaxhimi shihet si proces matematikor, si nocion, simbol dhe model; menaxhimi shihet thjesht si proces logjik i shprehur me simbole dhe raporte matematikore);
- ✚ Qasja e bazuar në situata të paparashikueshme (praktika e menaxhimit varet nga rrethanat, përkatësisht rastet e paparashikueshme, nga situata; teoria kontigjente vëren ndikimin e zgjidhjeve të dhëna në formularët lidhur me sjelljen në organizatë);
- ✚ Qasja e bazuar në rolet e menaxhimit (studimi burimor përbëhet nga vështrimi i punës së pesë udhëheqësve kryesorë; në bazë të këtij studimi janë konstituuar 10 role menaxherësh që janë ndarë në grupe si vijon: 1. ndërnjerëzore; 2. të informacionit dhe 3. rolet për vendimmarrjen); Korniza e McKinsey-it "7-S" (Shtatë "S" janë: 1. strategjia, 2. struktura, 3. sistemet, 4. stili, 5. kuadrot, 6. vlerat e përbashkëta, 7. shkathhtësitë);
- ✚ Qasja operationale unifikon nacionet, parimet, teknikat dhe njohuritë nga fushat e tjera të qasjes ndaj menaxhimit; përpiqet të zhvillojë shkencën dhe teorinë nëpërmjet aplikimeve praktike; bën dallimin ndërmjet njohurive të menaxhimit dhe jomenaxhimit të njohurive; zhvillon sistemin e kategorizimeve të ndërtuar rreth funksioneve menaxheriale të planifikimit, organizimit, pranimi të kuadrove të nevojshme, udhëheqjes dhe kontrollit. (f. 32-104)

Me përkufizimin e qasjes ndaj teorisë së menaxhimit gjatë shekullit XX janë marrë, edhe teoricienë dhe praktikues të tjerë, kështu që ekzistojnë një sërë shkollash dhe

qasjesh teorike gjë që konfirmon qëndrimet e kahmotshme të Harold Koontz. Njëri prej tyre është teoricieni, Daniel Vren (Daniel Wren) i cili bënë dallimin ndërmjet: zhvillimit të mendimit menaxherial (para industrializimit; kohës së menaxhimit shkencor; kohës së personaliteteve shoqërore; erës moderne (shkenca dhe sistemet e menaxhimit, menaxhimi si mendim në botën e ndryshueshme) (Todd G. Buchholz, 2007). Duke studiuar teoritë dhe shkollat e menaxhimit (Jay, M. Shafritz; J.Steven Ott & Young Suk Jang 2005), duke theksuar se sot teoritë dhe shkollat e ndryshme të menaxhimit plotësohen reciprokisht, veçojnë pesë qasje në teorinë e menaxhimit. Secilën prej këtyre qasjeve e përfaqëson shkolla përkatëse e menaxhimit. Këto qasje janë:

- 🚦 qasja klasike e menaxhimit,
- 🚦 qasja biheavioristike,
- 🚦 qasja kuantitative e menaxhimit,
- 🚦 qasjet integrative (bashkëkohore) të menaxhimit (teoria e sistemeve, qasja sipas situatave, teoria "Z" e menaxhimit "excellent"),
- 🚦 qasja e angazhimit dinamik (f.27-533).

2.3.1. Shkolla klasike e menaxhimit³

Parimet themelore të menaxhimit shkencor theksojnë rëndësinë e qëllimit të organizimit si dhe studimit shkencor të punëve, për të përparuar efikasiteti i të punësuarve, përkatësisht gjatë gjetjes së mënyrës më të mirë për kryerjen e çdo pune. Teoricienët më të njohur të kësaj shkolle janë Frederik Tejlor (Frederik Taylor), Frenk dhe Lilian Giberth (Frank dhe Lilian Giberth), Hanri Gant (Henry Gantt) dhe Harington Emerson (Harrington Emerson).

³ Burimi për të gjithë pjesën: "Classics- of the organization theory" Shafritz, M. Jay; J.Steven Ott & Young Suk Jang 2005, f.27-533; " Ide të gjalla nga ekonomistë të vdekur" Todd G. Buchholz, 2007, f.25-422

Taylor ka vendosur katër parime themelore të menaxhimit shkencor (specializimi i shkencës së menaxhimit; selektimi shkencor i personave të duhur për çdo punë; arsimimi dhe specializimi i të punësuarve dhe bashkëpunimi në mes menaxhmentit dhe punëtorëve), të cilët në kombinim ndikojnë në përmirësimin e produktivitetit dhe kënaqësisë së punëtorëve. Në të vërtetë, interesi themelor i Taylor ishte i orientuar kah përmirësimin e efikasitetit në prodhimtari, jo vetëm në drejtim të zvogëlimit të shpenzimeve dhe rritjen e profitit, por edhe sigurimin e pagave më të mëdha për punëtorët, në pazë të produktivitetit të rritur.

Gantt-i është më i njohur me diagramin e tij, i cili tregon mënyrën efektive dhe u mundëson menaxherëve që të organizojnë aktivitete në punë, në mënyrë që të parashikojnë një sërë detyrash, ndërsa më pas do t'i realizojnë planet, duke respektuar afatet dhe buxhetin e përcaktuar. Duke marrë parasysh shpenzimet, me rastin e planifikimit dhe kontrollimit të punës, Gantt-i ka theksuar edhe rëndësinë e kohës. Ky diagram u ka mundësuar menaxherëve që ta shohin prezantimin grafik të realizueshmërisë së planeve dhe, në qoftë se është e nevojshme, të ndërmarrin hapat shtesë për ta realizuar detyrën e parashikuar. Diagrami i Gantt-it edhe sot është në përdorim dhe paraqitet në forma të ndryshme të modifikuara, veçanërisht në projektin e menaxhimit. Frank dhe Lillian Gilbreth kanë zhvilluar të ashtuquajturin “Planin trepozicional të përparimit”, që përdoret si program zhvillimor i të punësuarve dhe si nxitje morale. Kjo do të thoshte që të punësuarit ta punojnë punën e vet, duke u përgatitur për shkallën e ardhshme më të lartë, duke i trajnuar pasardhësit e vet dhe të gjitha këto njëkohësisht. Kjo do të thotë, që secili i punësuar, është ai që krijon, që mëson dhe që gjithmonë shikon në mundësi të reja. Gilberth-ët kanë zhvilluar filozofinë e menaxhimit, të bazuar në individualitetin e të punësuarve, standardizimin e detyrave, studimin dhe nxitjen. Harrington Emerson ka konsideruar se

konceptin shkencor të menaxhimit duhet ta pranojnë edhe punëtorët, dhe të mos jetë i imponuar. Duke definuar 12 parimet e efikasitetit, Emerson ka ndikuar në marrëdhëniet ndërpersonale dhe mënyrën sistematike të menaxhimit, duke theksuar punën e zgjuar dhe jo punën më të vështirë. Parimet e tij duhet t'u vijnë në ndihmë menaxherëve që t'i eliminojnë humbjet organizative.

Përfaqësuesit kryesor të menaxhimit administrativ ishin Henri Fajol (Henry Fayol) dhe Çester Bernard (Chester Barnard).

Henry Fayol e ka konsideruar institucionin si tërësi, ndërsa parimet e menaxhimit mund të aplikohen për të gjitha tipet e institucioneve. Është angazhuar për planin e gjerë formal të menaxhimit, në mënyrë që t'i trajtojë njerëzit me shkathtësi kritike, që do t'u ndihmonte për t'u bërë menaxherë efikas. Fayol, në punën e vet të përgjithshme, ka ofruar një sërë kontributesh të mëdha në zhvillimin e menaxhimit. Ajo me çka veçanërisht është marrë Fayol është hulumtimi i strukturës organizative të ndërmarrjes dhe veçanërisht me faktorin e udhëheqjes së suksesshme. Fayol është i njohur edhe për definimin e parimeve të menaxhimit, të cilat i ka definuar si përcaktues të sjelljes së udhëheqësve, që në mënyrë fleksibile duhet të aplikohen: ndarja e punës; autoriteti; disiplina; uniteti në komandim, uniteti në qeverisje; varësia e interesave individuale, interesat e përgjithshme; shpërblimi i personelit; centralizimi; zinxhiri skalar (Hierarkia); rendi; drejtësia; stabiliteti i personelit; iniciativa; parimi i punës ekipore. Sot rezultatet e shumta të hulumtimeve të Fayol-it shfrytëzohen në institucione dhe shumë menaxherë i përdorin pikërisht këto parime.

Kontributi i Chester Barnard, në zhvillimin e teorisë së menaxhimit, reflektohet në atë se e ka definuar teorinë e pranimi të autoritetit, duke konsideruar se autoriteti matet me shkallen e pranimi të atij autoriteti nga ana e vartësit. Ai ka konsideruar se ekzistojnë tri funksione të drejtorit: që të zbatojë sistemin e komunikimit në organizatë; të ndikojë te stafi për t'i kryer

punët e veta sa më mirë; të formuloj dhe definojë arsyet e organizimit. Fuqia kreative është mision i organizimit, ndërsa vartësit duhet të kenë vizion. Ndonëse, Barnard më së shumti merrej me punën e menaxherëve ekzekutiv, ai ka analizuar edhe rolin e punëtorit individual dhe ka analizuar se (Shafrilz M. Jay; J. Steven Ott & Yang Suk Jang; 2005) “organizata është iniciativa kooperative e individëve, që punojnë bashkërisht në grupe” me çka i ka vendosur bazat e mendimit bashkëkohor të menaxhimit (f. 88-93).

Qasjen e menaxhimit e karakterizon struktura organizative, në të cilën pozicionet dhe autoritetet janë të definuar me rregulla të përcaktuar formale. Përfaqësuesi kryesor i kësaj qasje ishte Maks Veber (Max Webber), i cili e ka definuar burokracinë si formë ideale dhe të pastër të organizimit. Webber ka identifikuar tri tipe të autoritetit: a) autoriteti racional, legal, varet nga pozita; b) autoriteti tradicional varet nga vendi në të cilin gjendet ndonjë person, dhe ky vend është sipas traditës autoritative; c) autoriteti karizmatik: varet nga besimi në udhëheqësin – të atyre që e përcjellin. Përparësitë e konceptit burokratik të organizimit dhe menaxhimit janë: saktësia, shpejtësia, njohja e veglave, kontinuiteti, koordinimi strikt etj. Ndërsa mungesat janë: ngurtësia, papërcaktimi, mohimi i faktorit të njeriut etj. (Shafrilz M. Jay; J. Steven Ott & Yang Suk Jang; 2005, f.73)

Qasja klasike në teorinë e menaxhimit i ka kontribuar praktikës menaxheriale dhe përparimit të produktivitetit, por duke marrë parasysh faktin se kushtet ndryshonin shumë shpejt, duke kushtëzuar zgjerimin dhe kompleksitetin e organizatës, është imponuar nevoja e profesionalitetit më të madh të menaxherëve, të cilët do të ishin më të gatshëm për përgjegjësi më të mëdha. Njëkohësisht, janë paraqitur rezistenca dhe reagimi kundër kushteve të rënda të punës, është kërkuar punë më e organizuar, meqë qasja klasike tashmë nuk ishte e mjaftueshme.

Në këtë kthesë kah koha më humane, rol të madh kishte Meri Parker Follet (Mary Parker Follet 1926), e cila paraqet lidhjen ndërmjet shkollës klasike biheviortike. Rëndësia e madhe e punës së saj reflektohet në atë se ka hulumtuar lidhshmërinë e grupeve punuese me organizatën dhe praktikisht u ka ardhur në ndihmë menaxherëve që ta kuptojnë rëndësinë e grupeve punuese. Ajo ka konsideruar se autoriteti gjendet në situatë dhe se çdo situatë definon çka duhet të bëhet. Puna e menaxherit është që t'i definojë qëllimet dhe ashtu të definuar t'ua kumtojë vartësve dhe të bëjë përpjekje që tek ata ta krijojë dëshirën për kërkimin e përgjigjes në një situatë të dhënë. Meri Parker Follet ka përkufizuar konceptin e koordinimit që përfshin ndarjen e përgjegjësisë me të gjithë anëtarët në organizatë, ndërsa koordinata është mënyra që bashkon reciprokisht faktorët në organizatë. Gjithashtu, kontributi i madh i Mary Parker Follet (1926) ishte se ka ofruar një përkufizim më të popullarizuar për menaxhimin - "menaxhimi është shkathtësi e kryerjes së punës përmes njerëzve ose kërkim i kryerjes së punëve përmes të tjerëve" (f. 29-37).

2.3.2. Shkolla biheviortike e menaxhimit⁴

Për dallim nga shkolla klasike e menaxhimit, përfaqësuesit e shkollës Biheviortike merreshin me natyrën e sjelljes së individëve dhe grupeve, me bashkëveprim dhe ndikim të ndërsjellë ndaj organizatës. Janë përdorur rezultatet e psikologjisë, psikologjisë sociologjike, metodat sociologjike dhe hulumtime. Ithtarët e kësaj shkolle janë marrë me rritjen e produktivitetit, me vëzhgimin dhe mirëkuptimin e faktorit njeri në organizatë, individëve dhe grupeve, në mënyrë që të kombinohen në mënyrë më efikase dhe efektive në kompanitë e mëdha. Ata nisen nga qëndrimi se organizatat janë njerëz dhe duhet të sigurohen mënyrat më efektive për udhëheqjen e njerëzve në organizatë.

⁴ Burimi për të gjithë pjesën: "Classics- of the organization theory" Shafritz, M. Jay; J.Steven Ott & Young Suk Jang 2005, f.27-533; " Ide të gjalla nga ekonomistë të vdekur" Todd G. Buchholz, 2007, f.25-422

Ekzistojnë dy shkolla në këtë qasje -Lëvizja e marrëdhënieve njerëzore dhe lëvizja e shkencës Biheviристike. Për zhvillimin e lëvizjes së marrëdhënieve njerëzore, në masë të madhe ka ndikuar Elton Mejo (Elton Mayo), i cili konsideronte që organizatat duhet të marrin parasysh individët dhe ndërveprimet e tyre në vendin e punës, për t'i ndihmuar të punësuarit që të ndjehen shumë më të kënaqur në aspektin social. Lëvizja e marrëdhënieve të njerëzve nisët nga qëndrimi se sjellja e të punësuarve është përgjegjëse për proceset ndërpersonale, në kuadër të një njësie të punës. Për t'u zbatuar kjo në praktikë, menaxherët duhet më shumë të bashkëpunojnë dhe krahas shkathtësive teknike duhet të posedojnë edhe shkathtësitë sociale. Përfaqësuesit më të njohur të këtij drejtimi janë: Abraham Maslow, Douglas McGregor, Rensis Likert, Robert Blake dhe Jane Mouton.

Lëvizja e shkencës biheviристike bazohet në qëndrimin se, marrëdhëniet ndërnjerëzore në organizata janë shumë më të ndërlikuara në krahasim, siç është menduar, me njerëzit në institucione, të cilët shpeshherë kanë sjellje të paparashikueshme, menaxherët nuk kanë teori të fuqishme, që mund të përdoren në mënyrë universale, siç mund të zbatohet në disa fusha të tjera (për shembull kimia).

Në dallim nga teoricienët klasik të menaxhimit, të cilët i kanë injoruar individualitetin dhe aftësitë kreative të të punësuarve, ithtarët e kësaj shkolle theksojnë rëndësinë dhe kontributin e individëve dhe grupeve në organizatë.

Kjo qasje nuk është në kundërshtim me shkollën klasike, por i tejkalon rregullat institucionale dhe rregullimin, dhe sqaron se si sistemi social ndikon në organizim. Kontributi më i madh i kësaj shkolle është ofrimi i disa objektivave për menaxherë – para së gjithash si të punojnë menaxherët dhe të punësuarit, si të punojnë bashkërisht, me qëllim realizimin e qëllimeve dhe për ta ndier veten të sigurt në rolet e tyre. Sipas (Shafritz, M. Jay; J.Steven Ott & Young Suk Jang 2005, f.27-533; Todd G. Buchholz,

2007, f.25-422), kontributi më i madh i kësaj shkolle është botëkuptimi se njerëzit mund të ndryshojnë gjithçka – çka ka hapur rrugën për hulumtime të reja.

2.3.3. Shkolla kuantitative e menaxhimit⁵

Shkolla kuantitative e menaxhimit përfshin tri fusha kryesore: menaxhimin shkencor (Management science); menaxhimin operativ (Operations Management) dhe menaxhimin e sistemit të informacionit (Management Information systems). Menaxhimi shkencor i ndihmon vendimmarrësit që në baza kualitative të bëjnë zgjedhjen e alternativës më të mirë, e cila e lehtëson procesin e planifikimit.

Menaxhimi operativ është drejtim, që përdor metodat kuantitative për përmirësimin e produktivitetit dhe rritjen e prodhimit efikas të mallrave dhe shërbimeve. Ithtarët e këtij drejtimi kanë konsideruar se në qoftë se i qasen problemeve nga ana shkencore, me përdorimin e më shumë informatave për analizë dhe në mënyrë më të suksesshme do të gjendet zgjidhja. Kjo qasje përdoret në fushën e industrisë, p.sh. për modelimin e rrjeteve, për përmirësimin e vendimeve për distribucion dhe problemet e tjera operative. Menaxhimi i sistemeve të informacionit përfshin planifikimin, përpunimin dhe transmetimin e informacioneve në mënyrë që të përkrahen funksionet dhe vendimmarrja. Këtë sistem menaxherët e përdorin jo vetëm si detyrë kuantitative, por edhe për ruajtjen, deponimin dhe hulumtimin e informatave lidhur me institucionin, klientët dhe mjedisin. Pikërisht për këtë arsye, ky sistem është bërë pjesë përbërëse e çdo funksioni të menaxhimit, në të gjitha nivelet. Qasja kuantitative përmban katër karakteristika themelore: fokusimi i problemit; orientimin racional; shfrytëzimi i modeleve matematikore dhe teknike me rastin e zgjidhjes së problemeve; me theks për përdorimin e kompjuterëve, si përkrahje me rastin e vendimmarrjes. Kontributi kryesor i shkollës kuantitative të menaxhimit është se

⁵ Po aty

kjo qasje është e dobishme për planifikim, përkrahje gjatë vendimmarrjes dhe kontrollin. Ndërkaq, kjo qasje ka edhe vërejtje të caktuara, para së gjithash, ndaj qasjes së disa menaxherëve, menaxhimi kuantitativ nuk është aplikuar në të gjitha situatat dhe nuk mund të ndihmojë në proceset e analizës dhe zbatimin e menaxhimit efektiv, sepse merret me probleme dhe jo me modelet e menaxhimit.

2.3.4. Shkolla e integruar e menaxhimit⁶

Shkolla e integruar e menaxhimit, më së shumti përfshin shkollën sistematike, shkollën e situatës dhe teorinë "Z" të përsosmërisë. Shafritz, M. Jay; J.Steven Ott & Young Suk Jang (2005) thekson se shkolla sistematike është krijuar si rezultat i aplikimit të “teorisë së përgjithshme të sistemit në fushën e qeverisjes me sistemet organizative”(f.424). Teoria e sistemit është metodë e re e hulumtimit të ligjshmërisë dhe parimeve të formimit, funksionimit dhe zhvillimit të të gjitha organizatave dhe ka ndikuar në menaxhim, si dhe ka mundësuar konceptualitetin e punës - "si inputi -transformimi- outputi- sistemi". Inputet në biznes janë: financiare, humane, informuese, teknologjike dhe transformohen përmes operacioneve, menaxhimit dhe punës së njeriut me përdorimin e teknologjisë – në prodhimin e output-it, të mallrave dhe shërbimeve. Në procesin e transformimit, institucioni përdor menaxhimin, teknologjinë, punën e njeriut dhe operacionet prodhuese, për t'i transformuar inputet në outpute. Duke marrë parasysh faktin se outputet dhe mallrat e shërbimet, por edhe humbjet e profitet, ata paraqesin rezultatet e punës së menaxherëve në të gjitha nivelet. Përfaqësuesit më të njohur të kësaj shkolle janë: Norbert Wiener, E.Rosenzweig, Talcott Parsons, etj.

⁶ Burimi për të gjithë pjesën: “Classics - of the organization theory” Shafritz, M. Jay; J.Steven Ott & Young Suk Jang 2005, f.27-533; “ Ide te gjalla nga ekonomistë të vdekur” Todd G. Buchholz, 2007, f.25-422

Todd G. Buchholz veçon disa kontribute kyçe të shkollës sistematike në zhvillimin e përgjithshëm të menaxhimit.

Para së gjithash, ata konsiderojnë se në dallim nga të gjitha shkollat paraprake të menaxhimit, që kujdesin e tyre e kanë orientuar kryesisht në problemet e caktuara të menaxhimit, shkolla sistematike vuri në dukje nevojën që menaxherët në sjelljen e tyre ta respektojnë faktin se, në organizim janë të hapura sistemet, janë në bashkëveprim me rrethin, në kuadër të cilit funksionojnë si nënsisteme. Përfaqësuesit e kësaj shkolle janë marrë pikërisht me analizën e lidhjeve të ndërsjella dhe raportit ndërmjet mjedisit dhe institucionit. Pastaj, shkolla sistematike promovon nevojën që menaxherët në sjelljen e tyre duhet ta respektojnë faktin e pranishëm se, të gjitha organizatat janë sisteme me shumë nivele dhe shumë qëllime. Kjo shkollë i ka kushtuar kujdes të veçantë hulumtimit të lidhshmërisë së ndërsjellë dhe kushtëzimit të dukurive dhe procesit brenda dhe jashtë institucionit.

Të dhënat, informatat, roli dhe rëndësia e tyre në menaxhimin e organizatave, kanë një nga vendet kryesore të shkollës sistematike të menaxhimit.

Shkolla sistematike ka ushtruar ndikim të fuqishëm në teorinë dhe praktikën e menaxhimit dhe ekziston pajtueshmëri e madhe në literaturë lidhur me aktualitetin e saj në të ardhmen. Esenca e qasjes së situatës, është se veprimet e menaxherëve "varen" nga situata, përkatësisht në situata të ndryshme duhet të reagohej në mënyra të ndryshme. Kjo qasje ka lindur si pasojë e nevojës për t'u përgjigjur ndaj kushteve të ndryshueshme të mjedisit, me të cilat përballlet menaxhmenti i ndërmarrjes. Cili është këtu roli i menaxherit? Ata duhet të zbulojnë cilat teknika duhet të zgjidhen, me çfarë kushtesh, në cilat situata dhe në çfarë kohe, në mënyrë që më së miri t'i kontribuojnë realizimit të qëllimeve.

Teorinë "Z" e ka zhvilluar Vilijam G. Ouçi (William G. Ouchi) si ideal amerikan, ndërsa në bazë të krahasimit të praktikës në kompanitë japoneze dhe amerikane. Karakteristikat mbizotëruese të menaxhimit japonez janë: punësimi i përjetshëm; vendimmarrja kolektive;

Përgjegjësia kolektive; procedura e përparimit në punë; kontrolli joformal (indirekt); karriera profesionale e paspecializuar; kujdesi për të gjithë të punësuarit dhe të gjitha aspektet e jetës së tyre. Por, mbizotërojnë edhe karakteristikat të menaxhimit amerikan si: kohëzgjatja e shkurtër e punësimit (fluksi i shpeshtë); individualizmi në vendimmarrje; përgjegjësia individuale; përparimi i shpejtë në punë; mekanizmi formal (direkt) i kontrollit; karriera profesionale e specializuar; kujdesi selektiv për të punësuarit, me fokus të veçantë në suksesin. Teoria e Ouchi-it është kombinimi ideal i këtyre dy qasjeve, në të cilat janë veçuar karakteristikat më të mira të menaxhimit amerikan dhe japonez: punësimi afatgjatë; vendimmarrja me konsensus; përgjegjësia individuale; vlerësimi dhe promovimi i kontestit dhe në esencë besnikëria është kryesore; karriera është më pak e specializuar në krahasim me menaxhimin amerikan; sistemi kontrollues është joformal, por me standarde eksplicite; kujdesi për të gjithë të punësuarit dhe në të gjitha aspektet e jetës së tyre (duke përfshirë familjet e tyre). Siç konkludojnë (Ouchi, G. William, 1981), kjo është teori e re dhe ajo duhet të analizohet dhe vlerësohet në të ardhmen. Propozimi i kësaj ideje është se të gjithë menaxherët mund t'i marrin idetë e menaxherëve të tjerë nga pjesë të ndryshme të botës.

Teoria e jashtëzakonshme në menaxhim, gjithashtu është teori e re, që bazohet në rezultatet e hulumtimit të kryer në fillim të viteve tetëdhjetë të shek XX-të, në 75 kompani evropiane dhe amerikane. Përfundimi kryesor është se kompanitë ekzekutive duhet të jenë organizata

inovative, që kanë aftësi dhe shkathhtësi për përgjigje të suksesshme ndaj sfidave dhe ndryshimeve të çfarëdo lloji, që vijnë nga mjedisi i organizatës (f.71-97).

2.4. Menaxhimi në shekullin XXI

Sipas teoricienëve të menaxhimit, ndryshimet e viteve të fundit të shekullit XX, gati dramatike dhe të paparashikueshme, hapën sfida të reja për zhvillimin e menaxhimit. Duke marrë parasysh qasjet e shumta në teorinë e menaxhimit dhe ekzistimin e "xhunglës", në definimin teorik të menaxhimit, zhvillimi i mëtejshëm i menaxhimit, sipas Ramosaj përballat me disa elemente kyçe (Ramosaj B & Zeqiri J. 2003; bazuar në f. 8-64):

- ✚ përshpejtimi i ritmit të ndryshimeve,
- ✚ rritja e globalizimit të afarizmit,
- ✚ rritja e nivelit të konkurrencës,
- ✚ ndryshimi i teknologjive (veçanërisht të informacionit),
- ✚ shumëllojshmëritë e fuqisë së punës,
- ✚ tranzicioni nga shoqëria industriale në atë të njohurisë,
- ✚ jofleksibiliteti i tregut dhe kushtet ekonomike,
- ✚ cilësia e inovacionit si imperativ i menaxhimit,
- ✚ rritja e kërkesave, që përfshinë grupet e interesit (stakeholders),
- ✚ mjedisi i menaxhimit gjithnjë e më kompleks.

Sfidat e reja, por para së gjithash faktorët teknologjik, ekonomik, politik dhe shoqëror ndikojnë në ndryshime, por edhe për formimin e teorive të reja në praktikën e menaxhimit. Në kushte të tilla, dija bëhet një burim shumë i rëndësishëm, sepse siç parashikon Piter Drucker, shoqëria e re do të jetë shoqëri e dijes, ndërsa kjo dituri do të ketë edhe karakteristika të reja (Drucker, P. 2005):

- ✚ Zgjerimi i pakontrolluar, ngase dituria shtrihet dhe udhëton më lehtë edhe në krahasim me paratë;
- ✚ Lëvizshmëria vertikale, ku në dije kanë qasje të gjithë përmes arsimit formal, i cili relativisht arrihet lehtë;
- ✚ Potenciali për mosesukses dhe sukses, sepse dija është e domosdoshme për punë dhe secili mund ta sigurojë dhe shfrytëzojë si mjet të punës, por nuk i garanton secilit sukses" (f.147).

Këto tri karakteristika të dijes duhet t'i kontribuojnë konkurrencës së lartë të shoqërisë së dijes, si për organizatën ashtu edhe për individin. Duke marrë parasysh lehtësinë dhe shpejtësinë e bartjes së informacionit, çdo institucion në shoqëri, të bazuar në dije (organizatat, universitetet, institucionet qeveritare e të tjerët) duhet të jenë globalisht konkurrent, edhe pse ato edhe më tutje do të veprojnë në tregjet e tyre. Esencën e konkurrencës institucionale (Druker,P. 2006) do ta përbënin shkathtësitë, teknologjitë, arsimimi dhe energjia e tyre.

Sipas Drucker-it, fuqia punëtore, e bazuar në dije, sipas cilësisë dallon nga fuqia punëtore më pak e kualifikuar dhe karakteristika e tyre kryesore është se punëtorët e dijes nuk janë fuqi punëtore, por kapital. Ajo që është e rëndësishme për kapitalin është produktiviteti i tij, prandaj nuk është i rëndësishëm çmimi i atij kapitali. Në shoqërinë e re, të bazuar në dije, burimi kyç do të jetë pikërisht dija, ndërsa punëtorët e dijes do të jenë një grup dominues në kuadër të fuqisë punëtore, ku në tërësi kanë në dispozicion armën për prodhim. Sa është efikase dija e specializuar? – (Drucker, P. 2005) "kjo do të thotë se punëtorët e dijes kanë nevojë për qasje në organizatë, kolektiv, ku bashkohet një gamë e gjerë e dëturisë dhe aplikohen specialitetet e tyre për produktin e përbashkët final"(f. 186). Përkatesisht, punëtorët e dijes e konsiderojnë veten të njëjtë me ata që i

marrin dhe i përdorin shërbimet e tyre, me këtë më shumë si profesionist se sa të punësuar. Në këto kushte, punëtorët e dijes duhet të kenë arsimimin formal, i cili u mundëson për të hyrë në botën e dijes dhe të jenë të gatshëm për vazhdimin e arsimit gjatë punës së tyre, me qëllim të përparimit të dijes së tyre. Me këtë braktiset botëkuptimi i deritanishëm tradicional dhe përfundon në momentin e hyrjes në sferën e punës – me punësim. Arsimitimi i vazhdueshëm dhe specializimi i punëtorëve të dijes është i domosdoshëm edhe për faktin se dija vjetërsohet para stuhisë së diturisë së re. Ky proces i arsimit të vazhdueshëm do të realizohet në këtë shekull, shumë më tepër përmes formave jo tradicionale – si trajnimet online, vikend seminarët etj.

Punëtorët e dijes duhet të jenë mobil dhe të lëvizshëm në kuadër të specializimit të tyre dhe të jenë të gatshëm për tu përballur me sfidat e reja. Njëkohësisht, konfiguracioni i prodhimit, transmissiionit dhe aplikimit të dijes janë duke u paraqitur, ndërsa efektet e tyre janë në atë se kanë gjithnjë rritjen më të madhë të hapësirës ndërkombëtare dhe me këtë edhe numrin e madh të pjesëmarrësve. Kjo e plotëson edhe faktin se proceset bashkëkohore teknologjike kalojnë dhe bazohen në popullatën me arsimim të lartë, e cila është në gjendje që ta përdorë teknologjinë në dispozicion.

2.4.1 Konceptet e organizatës që mëson

Në teorinë e filozofisë së menaxhimit të dijes, Habi dhe Konfuzion të caktuar sjellin dy nocione – “të mësuarit organizativ” (organisational learning) dhe “organizata që mëson” (learning organisation). Disa autorë shpeshherë këto dy terma, madje i përdorin si sinonime. Ndonëse dallimi mund të definohet edhe në mënyrën si në vijim: të mësuarit organizativ është proces ose aktivitetet në organizata, ndërsa organizata që mëson – është fundi i procesit. Sipas, Ashok Jashpara organizata që mëson ekziston vetëm në formë ideale. Në këtë drejtim, ai e ka bërë dallimin në mes të këtyre dy nocioneve (Jashpar, A. 2004):

Tabela 1 Dallimi në mes të mësuarit organizativ dhe organizatës që mësoni

Të mësuarit organizativ	Organizata që mëson
Mjeti	Fundi
Proces apo aktivitet	Forma e idealizuar
I realizueshëm	Humbje e lehtë për shkak të ndryshimeve
Hulumtimi përshkrues	Hulumtimi perspektiv
Induksioni	Deduksioni (normativ)
Orientimi akademik shkollor	Orientimi praktik dhe konsultativ
Hulumtimi kualitativ mbizotërues	Hulumtimi kualitativ mbizotërues (më pak empirik) Orientimi në aksion

Peter Senge konsideron se organizata që mëson përmban pesë disiplina për mësim (learning disiplinës) ose blloqe kyçe (Senge, M. Peter 1994): Mendimi sistematik (Systems Thinkinng), specializimi personal/aftësimi (Personal Mastery), Modelet mentale (Mental Models), Mësimi ekipor (Team Learning), Ndërtimi i vizionit të përbashkët (Building Shared Vision) (f.68-92).

Mendimi sistematik ka të bëjë me proceset e hulumtimit, shfrytëzimit dhe komunikimit, që përfshin dhe kupton marrëdhëniet e brendshme dhe fuqitë përbrenda organizatës që mëson. Ai inkorporohet në organizatat që mësojnë për t'i parë më qartë modelet dhe të ndihmojë në procesin e adaptimit të ndryshimeve. Specializimi personal është përgjegjësi e të gjithë të punësuarve dhe të organizatave që mësojnë për nxitjen dhe përkrahjen e inovacioneve. Modelet mentale janë pasqyrë personale lidhur me funksionimin e botës, këto janë supozimet dhe të kuptuarit.

Në procesin e mësimit, njerëzit e ndryshojnë modelin e vet mental. Vizioni i përbashkët do të thotë bazë përreth të cilës mbledhen të punësuarit dhe me këtë arrihet edhe integrimi i tyre. Vizioni është udhërrëfyesi, që orienton, integron, por edhe i kontrollon të punësuarit. Mësimi ekipor paraqitet si nevojë e zhvillimit të ri të menaxhimit dhe u

mundëson të punësuarve që duke punuar bashkërisht t'i arrijnë qëllimet, por edhe të zhvillojnë dhe përmirësojnë aftësitë e veta në mënyrë të përgjithshme. Ndërkaq, kritikët që i drejtohen Senge-ut janë se ky model është tepër idealist. Teoricieni tjetër i madh amerikan Garvin ka definuar në organizatën që mëson aspektet e ndryshme të mësimit organizativ. Në perspektivën e tij të organizatës që mëson, mësimi mund të matet, ndërsa vet procesi i mësimit organizativ ka pesë elemente. Këto janë: zgjidhja sistematike e problemeve, eksperimentimi, mësimi nga përvoja paraprake dhe në bazë të gabimeve, mësimi nga të tjerët – duke përfshirë mësimin e deleguar dhe benchmarking⁷, transfer dhe ndarjen e dijes përmes institucionit. (Buchholz, G. Todd, 2007).

2.4.2 Menaxhimi i dijes

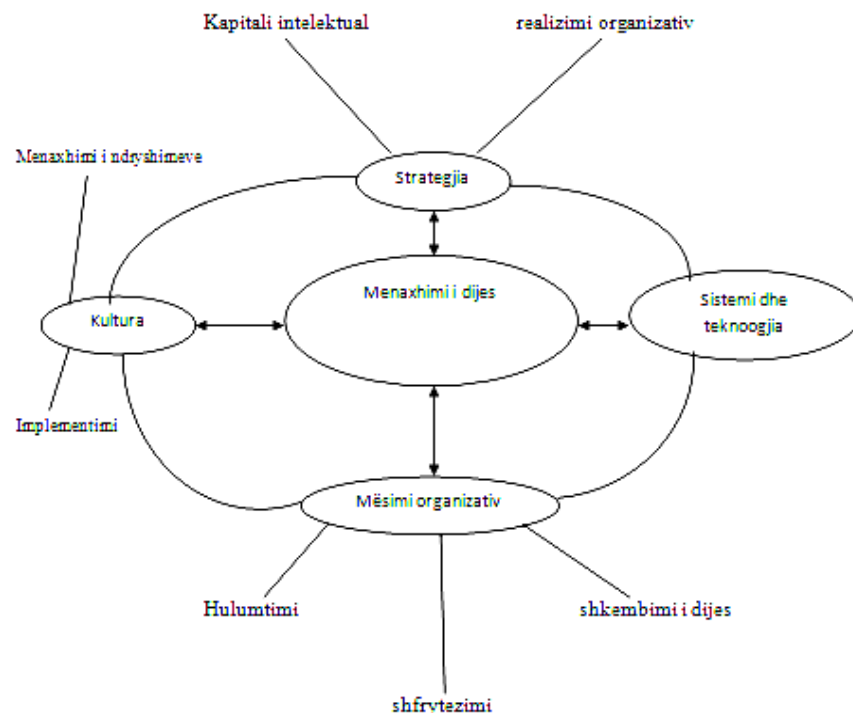
Menaxhimi i dijes paraqitet si disiplinë e re në ekonominë pasindustriale (Drucker, P.1992) dhe bëhet e popullarizuar në mesin e profesorëve, konsulentëve, botës akademike, praktikuesve, si një nga postulatet themelore të zhvillimit të institucioneve dhe arritjes së suksesit. Kjo ka ndikuar që në dy dekadat e fundit të paraqiten një sërë librash, artikujsh dhe punime për menaxhimin e dijes si disiplinë e re. Paralelisht me këtë, menaxhimi i dijes si disiplinë e re, paraqitet edhe në kolegjet e shumta dhe shkolla të larta për biznes, që tërheq një numër të madh të studentëve, veçanërisht në Britani të Madhe.

Baza e menaxhimit të dijes është një spektër i disiplinave që e përbëjnë këtë bazë- p.sh. psikologjia, menaxhim biznesi, antropologjia, shkencat e informacionit, filozofia, shkencat kompjuterike. Çka është në të vërtetë menaxhimi i dijes? Sipas interpretimeve të teoricientëve (Jashapara, A. 2004) ekzistojnë dy drejtime bazë të zhvillimit të menaxhimit të dijes – drejtimi i parë është fuqishëm dhe ngushtë i orientuar në sistemet e informacionit, kështu që krijohet përshtypja se kjo është "diçka më shumë nga menaxhimi i

⁷ Mësim i standardizuar

informacionit". Drejtimi i dytë është krijimi i dijes tek njerëzit dhe zgjerimi i saj, që paraqet lidhjen dhe orientimin e menaxhimit të burimeve njerëzore. Meqenëse kjo është disiplinë e re, zhvillimi i saj lëviz në drejtim të dyfishtë në varësi nga bindjet themelore teorike dhe qëndrimet e teoricienëve të menaxhimit. Këtij orientimi të dyfishtë të menaxhimit të dijes i kontribuon edhe interdisiplinariteti i tij. (f. 292-296)

Duke krahasuar dhe analizuar definicionet momentalisht të pranishme Jashapara ofron definicionin e vet integral të menaxhimit të dijes, duke e interpretuar si: (Jashapara, A. 2004) "proces efektiv i të mësuarit, që është i lidhur me hulumtimin, përdorimin dhe zgjerimin e dijes së njeriut (**tacit** – *si* dhe **explicit** - *çka*) i cili përdor teknologjinë e përshtatshme dhe mjedisin kulturor, me qëllim forcimin e kapitalit organizues dhe intelektual dhe realizimit të tyre" (f. 12). Kjo mund të shihet edhe në ilustrimin 1, në të cilin Jashapara ofron modelin e integruar të menaxhimit të dijes:



Ilustrimi 1-1; modeli i integruar i menaxhimit të dijes. (Jashapara, A. 2004; f.294)

Për të kuptuar menaxhimin e dijes, veçanërisht është me rëndësi interpretimi dhe definimi i disa nocioneve kyçe. Para së gjithash, bëhet fjalë për kuptimin e nocioneve **tacit** (të fshehur, të heshtur) dhe **explicit** – dijes eksplicite (e qartë, e saktë, e sinqertë, e hollësishme). Masic, B.& Boljanovic, D. J. (2006), definojnë dijen eksplicite (çka) si "dija e kodifikuar, sistematike në libra, dokumente, arkiva, bazat e të dhënave dhe ngjashëm. Sipas natyrës së vet, dija është formale dhe e qartë. Ajo përbëhet nga shkathtësitë dhe faktet, që mund të barten tek të tjerët. Kjo dije është e përshtatshme për zgjerimin e dijes përmes organizatës dhe riprodhimit, paraqet bazën për trajnim" (f.18). Tacit (heshtur) dija (si) është "dija e inkorporuar në mendjen dhe kujtesën e njeriut, përmes përvojash dhe praktikash afariste. Kjo dije është joformale, implicite, e pa dokumentuar dhe vështirë është të artikulohet dhe të bartet tek dikush tjetër. Këtë dije e përbëjnë shkathtësitë, idetë, gjykimi dhe intuita që e posedojnë njerëzit, të cilën nuk mundën thjeshtë ta sqarojnë dhe prezantojnë" (f.18). Sipas këtyre autoriteteve, dija tacit është veçanërisht e rëndësishme ngase rreth 90% të informatave në institucione i takojnë kësaj kategorie të dijes dhe kjo është fuqi nismëtare për inovacion, i cili e siguron konkurrencën. Me këtë, institucionet synojnë që ta shndërrojnë sa më shumë dijen tacit në dije eksplicite.

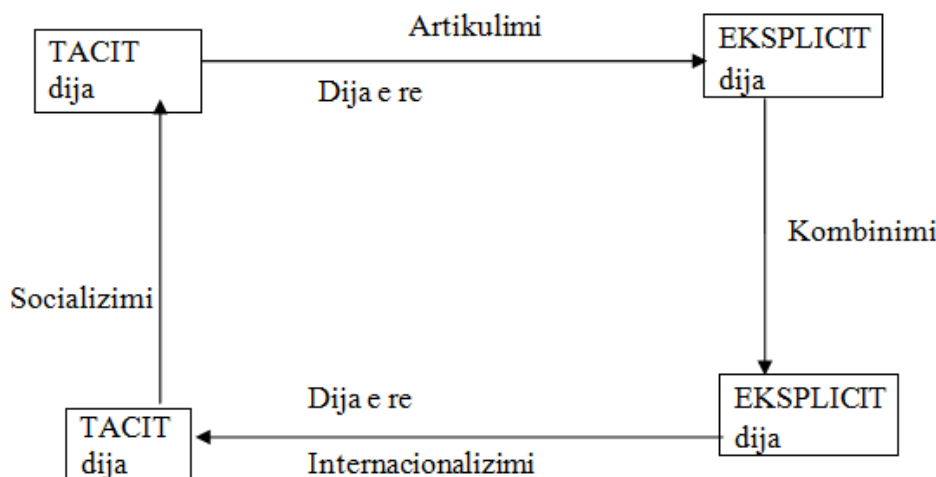
Duke marrë parasysh faktin se nuk ekziston definicioni universal i njohjes së menaxhimit Masic, B.& Boljanovic, D. J. (2006) propozoi që ai të shikohet në kontekst shumë më të gjerë, prandaj mund të kuptohet si "proces me të cilin institucioni gjeneron vlerën e pronës së tyre intelektuale, të bazuar në dije"(f.31-33). Ky gjenerim i pronës nënkupton ndarjen e dijes në mes të të punësuarve, departamenteve dhe institucioneve të tjera, në qoftë se kjo është në interes të arritjes së rezultateve më të mira. Definicionet e shumta të menaxhimit të dijes përmbajnë disa segmente (Masic, B.& Boljanovic, D. J. 2006):

 Shfrytëzimi i qasjes në dijen nga burimet e jashtme;

- ✚ Inkorporimi dhe ruajtja e dijes në proceset afariste, prodhime dhe shërbime;
- ✚ Prezantimi i dijes në bazën e të dhënave dhe dokumente;
- ✚ Promovimi i ngritjes së dijes përmes kulturës organizative dhe motivimin e të punësuarve;
- ✚ Bartja dhe shfrytëzimi i dijes përmes tërë institucionit;
- ✚ Vlerësimi i dobive të fituara me aplikimin e dijes dhe inkorporimin e tij në bazën e organizatës." (f.31-33)

Ikujiro Nonaka (1991, 1994) ka zhvilluar një pikëpamje të popullarizuar të menaxhimit të dijes, i cili ka themeluar hipotezën për katër mënyra të shndërrimit të dijes (tacit dhe explicit). Duke konsideruar, se dija eksplicite është ajo që mund të shfaqet me gjuhë formale sistematike dhe e cila mund të bartet tek të tjerët, me përdorimin e formave formale siç janë: formula shkencore, të dhënat, këshillat dhe ngjashëm, ajo mund të procedohet, bartet dhe ruhet. Dija e heshtur, thellësisht është personalizuar dhe është shumë vështirë të formatizohet. Ajo është inkorporuar thellë në aksione, rutinë, mendime, ide të individëve dhe është e pamundur që të shikohet ndaras nga personaliteti i individit që e posedon. Dija e heshtur ka dy komponentë: teknik dhe kognitiv. Komponenti teknik nënkupton dijen e përbërë me shkathtësi dhe aftësi të individit, i cili është vështirë të formatizohet. Komponenti kognitiv i dijes së heshtur nënkupton modelet mentale që individi i ka në botën përreth. Dija e heshtur më së shpeshti nuk mundet të shfaqet qartë, por mund të shihet në personin që e posedon dhe mund të bëjnë diçka që dikush tjetër nuk mund ta bëjë.

Nonaka ka zhvilluar konceptin e institucionit që krijon dijen (knowledge-creating company), esenca e të cilit është inovacioni i vazhdueshëm i bazuar në krijimin e dijes. Kontributi kryesor i këtij modeli është procesi i transformimit të dijes tacit në dije eksplicite dhe e kundërta, si krijimi i dijes së re. Kjo mund të shihet në ilustrimin 1-2 në vijim:



Ilustrimi 1-2 Koncepti i formimit të dijes
Burimi Ashok Jashapara, Knowledge Management, an Integrated 2004, f. 250

Nonaka e bazon qasjen e vet në definimin e dijes tacit (të dihet si - know how) dhe dijes eksplicite (të dihet çka - know what), që e ka themeluar Michael Polanyi 1967. Katër proceset që i definojnë Nonaka, të paraqitura si ilustrim 3, do të thotë procesi i mësimi (Nonaka & Takeuchi 1995):

🚩 Socializimi simbolizon taci dijen, që shkon nga një person tek personi tjetër (p.sh. raporti - mjeshtër - shëgërt). Një dije e tillë nuk bëhet eksplicite dhe nuk mund të realizohet, kështu që mund ta shfrytëzojë i gjithë institucioni. Socializimi është proces përmes të cilit disa të punësuar në organizatë e bartin dijen e tyre të heshtur tek të tjerët. Për shkak të karakteristikave të veta, dija e heshtur mund të bartet vetëm me interaksione intensive sociale në mes të një personi me përvojë dhe një anëtar të ri në institucion. Çelësi për suksesin e socializimit dhe bartjen e dijes së heshtur, gjithsesi është përvojë e përbashkët dhe ndarje e hapësirës dhe kohës. «Mjeshtri» dhe «shëgërti» duhet të punojnë bashkërisht, që të ndajnë kontekstin dhe përvojat e njëjta, në mënyrë që të jenë në gjendje të vendosin komunikim të ndërsjellë, që

siguron që në mes të tyre mund të barten informatat dhe dija suptile (delikate) dhe e paprekshme. Ky raport social nënkupton se «shegërti» posedon mjaft njohuri, për ta përcjellë «mjeshttrin» por në mes të tyre ekziston empatia⁸ që hap komunikimin për informata më të mira. (f. 57, 62, 71)

✚ Kombinimi shënon kombinimin e pjesëve të ndara të dijes eksplicite që kanë individët. Ky transfer i eksplicitës kah dija eksplicite nuk e zgjeron bazën e dijes institucionale. (f. 57, 62, 71)

Pra, në këtë proces dija eksplicite kombinohet me dije të reja eksplicite, që janë më komplekse dhe sistematike, në krahasim me pjesët e tjera të saj.

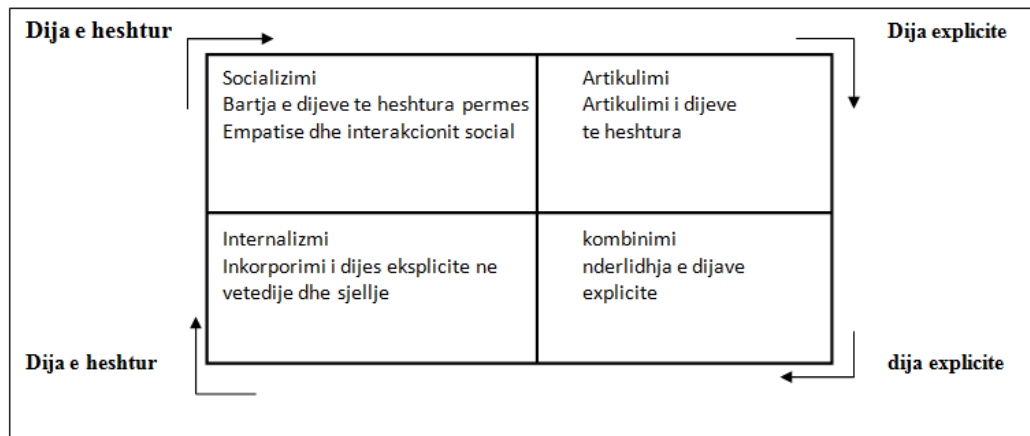
✚ Artikulimi dhe konversacioni i tacit dijes në dije eksplicite. Këtu krijohet dija e re dhe bëhet eksplicite në formën në të cilën mund të zgjerohet në kuadër të organizatës. Ky është çelës për formimin e dijes së re, jo vetëm nëpër institucione, ngase siguron që dija që ishte e mbajtur dhe fshehur në veprime apo mendime të individëve, tash në mënyrë eksplicite formulohet dhe bëhet e qasshme në të gjitha institucionet. Procesi i artikulimit të kërkesave për aftësi të larta të individëve, që ta shfaqin dijen e tyre të fshehtë dhe shpeshherë nënkupton përdorimin e analogjive, metaloreve dhe modeleve. (f. 57, 62, 71)

✚ Internalizimi i mundëson individëve zgjerimin e bazës së tyre të dijes dhe të formojnë dijen, që do ta konvertojnë dijen eksplicite në dijen tacit. Ky është një proces mjaft i rëndësishëm, ngase vetëm në këtë mënyrë përvetësohet dija e re dhe kjo është mënyra e vetme me të cilën dija jonë ia shton vlerën aksioneve. Kur dikush në organizatë e internacionalizon ndonjë dije eksplicite, do të thotë se ai në tërësi e

⁸ ndjeshmëria

ka përvetësuar, deri në atë masë sa që e ka përfshirë nënvetëdijen edhe në veprimet e veta të përditshme dhe rutinore. (f. 57, 62, 71)

Rasti më i shpeshtë që dija të ndërkombëtarizohet është që të punohet apo ushtrohet ajo që mësohet (learning by doing).



Ilustrimi 1-3 Procesi i mesimit përmes transformimit të formës së dije (adaptuar nga Nonaka & Takeuchi 1995)

Procesi i formimit të dijeve që e ka definuar Nonaka, është proces i vazhdueshëm i transformimit nga e heshtura në të heshtur, por edhe në dije eksplicite dhe e kundërta. Mund të thuhet se procesi i mësimit organizativ ka karakter social, ngase e gjithë dija e re formohet në interaksione të anëtarëve të institucionit. Elementi kyç i një koncepti të tillë, është se inovacioni është bërë faktor kyç në mbijetesën e institucionit.

Sipas analizës që e kanë kryer (Jashapara, A. and Barlow, J. 1997), një rreth i tillë zhvillohet edhe në institucione arsimore. Në këto institucione, ndryshe nga institucionet e tjera, tashmë ekziston ekuilibër i shprehur në mes të nënprocesit të mësimit institucional. Procesi i socializimit është formë e mësimi të asistentëve dhe bashkëpunëtorëve hulumtues nga profesorët e tyre. Procesi i eksternizimit është rezervuar për profesorët, të cilët përvojën e vet hulumtuese dhe konsultative e artikulojnë në koncepte dhe teori. Procesi i internalizimit kryesisht mungon kur bëhet fjalë për studentët, sepse në universitete nuk ka shumë punë

praktike, ushtrime, simulime dhe forma të ngjashme të mësim, përmes të cilave internalizimi mund të zhvillohet. Meqenëse internalizimit është mënyra e vetme me të cilën dija ia shton vlerën punës sonë, do të thotë se sistemi arsimor nuk i shton vlerën aftësive dhe njohurive të studentëve. Internalizimi mund të gjendet vetëm në aktivitetet hulumtuese dhe konsulente të profesorëve dhe bashkëpunëtorëve. Praktikisht, mënyra e vetme e nxënies së dijes së studentëve, është kombinimi i dijes, që përmes socializimit, eksternalizimit ose kombinimit e kanë formuar profesorët dhe hulumtuesit (f. 97-114).

Për të pasur institucioni sa më shumë dobi nga menaxhimi i dijes (Jashapara, A. 2006; Drucker, P.1992; Frappaolo, C. 2006), në dije duhet të kenë të gjithë qasje dhe praktikisht të jetë bazë për bashkëpunim dhe krijim të dijes së re. Sipas qëndrimeve të këtyre autorëve, procesi i menaxhimit të dijes, duhet t' u mundësojë që në institucion të bëhen disa gjëra:

- 🚦 Përsheptimi i inovacioneve, me nxitjen e lirë në qarkullimin e ideve,
- 🚦 Forcimi i përdoruesve servil,
- 🚦 Përqendrimi i vëmendjes të të punësuarve me identifikimin e vlerave të dijes së tyre dhe shpërblimin e tyre,
- 🚦 Përmirësimi i të gjitha aktiviteteve me qëllim të zvogëlimin e shpenzimeve të tyre duke eliminuar procedurat e panevojshme.

Procesi i menaxhimit të dijes ka pesë faza: fitimin e dijes; përforcimin e dijes; ruajtjen e dijes; ndarjen e dijes me të tjerët dhe aplikimin e dijes. Nën ndikimin e vetëdijes se vetëm dija krijon vlerë shtesë në treg, menaxherët i japin gjithnjë rëndësi më të madhe mësimi dhe shfrytëzimit të dijes. Institucionet gjithnjë e më shumë krijojnë sisteme të veçanta dhe procedura, qëllimi i të cilave është sigurimi, memorizimi, përhapja dhe shfrytëzimi i dijes (Frappaolo, C. 2006). Paraqiten madje vende të reja të punës, siç janë:

- 🚦 Menaxher i dijes (Knowledge manager)

📌 Ekonomist i dijes (Knowledge economist)

📌 Konsulent i dijes (Knowledge consultant)

📌 Menaxher i departamentit të dijes (Knowledge department manager).

Autorët (Jashapara, A. 2006; Drucker, P.1992; Frappaolo, C. 2006) bëjnë dallimin në mes të pozicionit themelor të menaxhimit, që do t'i takonin fushës së menaxhimit të dijes: "Menaxheri kryesor i dijes" (The chief knowledge officer) dhe menaxheri i projektit të menaxhimit të dijes. Veçoritë personale të menaxherëve, që i definojnë këta autorë përfshijnë përzierjen e shkathtësive teknike, njerëzore, financiare dhe të dijes. Përkatësisht, menaxheri që do t'i kryente këto punë duhet të gjejë ekuilibër të kënaqshëm në mes të bazës teknologjike të dijes dhe faktorëve kulturorë të sjelljes, që ndikojnë në procesin e drejtimit me dijen. Se sa sukses ka çdo menaxher në këtë fushë, varet nga suksesi i përgjithshëm i punës së çdo individi.

Por, këtu nuk ndalen ndryshimet. Institucionet gjithnjë e më shumë e adaptojnë dizajnin e vet organizues, sistemet, si dhe stilet e drejtimit, kulturën institucionale për nevojën e nxitjes së aftësisht institucional dhe shfrytëzimin efikas të dijes. Ndërkaq, zhvillimi i kësaj fushe, popullarizimi i shpejtë dhe zgjerimi i botëkuptimit të veçantë teorik i menaxhimit të dijes, ka hapur edhe çështjen e menaxhimit profesional të dijes dhe implikimet e tij te individët. Kjo edhe më tej është çështje e re, kështu që as në literaturë nuk ka shumë artikuj lidhur me këtë fakt. Sikur edhe çdo kapital tjetër në treg, ashtu edhe kapitali personal i çdo individi, posedon vlerën e vet në atë treg. Zhvillimi i shoqërisë të bazuar në dije, kërkon nga çdo individ që ta vlerësojë dhe zhvillojë kapitalin e vet personal shumë seriozisht dhe të marr përgjegjësinë për udhëheqje me zhvillimin e dijes së vet (Jashapara, A. and Barlow, J. 1997).

2.4.3 Premisat e reja të menaxhimit

Duke i shqyrtuar dimensionet e menaxhimit (Drucker, P. 2006) e klasifikon menaxhimin në fushën "që tradicionalisht quhet shkencë njerëzore/shkathhtësi e lirë"(f.19). Përcaktimi "i lirë" është aplikuar ngase menaxhimi merret me bazën e dijes, vetënjohjen, urtësinë, lidrshpin, ndërsa "shkathhtësia" merret me praktikë dhe zbatim. Menaxherët e shfrytëzojnë dijen dhe vrojtimin e shkencave njerëzore dhe shoqërore si psikologjinë, filozofinë, ekonominë, historinë, etikën, fizikën. Këtë dije ata e orientojnë në rezultate efektive në fusha të ndryshme dhe sfera të veprimt të njeriut. Prandaj, Drucker konkludon se menaxhimi më shumë do të jetë disiplinë dhe praktikë, me anë të së cilës "shkencat njerëzore" sërish do ta fitojnë pranimin, ndikimin dhe rëndësinë.

Sipas Drucker-it, ekzistojnë tri detyra themelore, të cilat menaxhimi duhet t'i përmbushë në mënyrë që institucioni të funksionojë dhe të realizojë rezultatin e vet, këto janë:

Është e nevojshme të përcaktohet qëllimi specifik dhe misioni i institucionit, pa marrë parasysh për cilin lloj apo formë të institucionit bëhet fjalë. Çdo institucion përmbush qëllimet dhe misionin e vet specifik. Në qoftë se bëhet fjalë për institucionet, kjo nënkupton edhe efektin ekonomik. Në këtë kontekst Drucker-i definon se në të gjitha institucionet jashtë ekonomisë, faktori ekonomik është kufizues, derisa në institucionet ekonomike, efekti ekonomik është parimi dhe qëllimi. Kjo do të thotë se menaxhimi në institucionet ekonomike arsyeton ekzistimin e vet dhe kompetencën, vetëm me arritjen e rezultateve ekonomike.

Detyra e dytë e menaxhimit është që punën ta bëjë produktive, ndërsa punëtorin efikas. Meqenëse çdo institucion ka vetëm një burim real- njerëzit e vet, ai arrin suksese, në mënyrë që fuqinë punëtore ta bëjë më produktive. Ndërkaq për t'u realizuar ky sukses, krahas realizimit të punëve, në pajtim me logjikën e tij, puna duhet të jetë e përshtatshme

për qeniet njerëzore. Ky proces, në të cilin punëtori duhet gjithnjë të arrijë sukses dhe të japë kontributin e vet, përmban shqyrtimin e qenies së njeriut si organizëm, që ka veçoritë e caktuara filozofike dhe psikologjike, aftësinë, kufizimin dhe mënyrën e veçantë të veprimit. Detyra e tretë e menaxhimit është menaxhimi me ndikimet shoqërore dhe përgjegjësitë shoqërore të institucionit. Sipas Drucker-it, çdo institucion ekziston me qëllim që blerësve t'u ofrojë produkte dhe shërbime. (Drucker, P. 2006) "Për ta kryer punën, për të krijuar të mirat ekonomike dhe shërbimet, institucioni ekonomik duhet të ndikojë në njerëz, komunitet dhe shoqëri. Ajo duhet të ketë pushtet dhe ndikim ndaj njerëzve, do të thotë ndaj të punësuarve, qëllimet e të cilëve nuk i ka definuar në kornizën e vet. Duhet të ketë ndikim në komunitet si fqinj, si burim i punëve dhe të ardhurave tatimore (por edhe të mbeturinave dhe ndotësve). Kontributin e vet institucioni duhet që t'ua japë të mirave ekonomike dhe shërbimeve, cilësisë së jetës, përkatësisht atij fizik, njerëzve dhe rrethit shoqëror të njeriut modern dhe komunitetit modern (f.21).

Duke u marrë me natyrën e menaxhimit si shkencë Drucker ka veçuar dy grupe të premisave lidhur me natyrën juridike të menaxhimit, ndërsa kanë të bëjnë me menaxhimin e biznesit dhe praktikën e menaxhimit.

- Grupi i parë i premisave ka të bëjë me menaxhimin e biznesit dhe ka përfshirë:

- ✚ Menaxhimi në të vërtetë është menaxhim i biznesit.
- ✚ Ekziston ose duhet të ekzistojë një strukturë e përshtatshme institucionale.
- ✚ Ekziston ose duhet të ekzistojë një mënyrë e përshtatshme e udhëheqjes me njerëz.

- Grupi i dytë i premisave ka të bëjë me praktikën e menaxhimit dhe ka përfshirë:

- ✚ Teknologjitë, tregun dhe shfrytëzuesit e fundit janë përcaktuar,
- ✚ Lënda e menaxhimit është rregulluar me ligj,

🚩 Ekonomia që është e definuar me kufijtë nacional është rrethi i institucionit dhe menaxhimit.

Drucker në analizën e tij dëshmon apo i mohon premiset e prezantuara dhe praktikisht vendos qëndrime të reja apo të ridefinuara lidhur me natyrën e menaxhimit. Para së gjithash, Drucker dëshmon se menaxhimi nuk do të thotë i njëjtë si menaxhimi i biznesit dhe konkludon se menaxhimi është mjet specifik dhe unik i çdo institucioni, pa marrë parasysh se në cilën fushë apo sferë të punës së njeriut veprohet. (Drucker, P. 2006)

Duke polemizuar me teoricienët e hershëm të menaxhimit ("pionierët e menaxhimit") të cilët kanë pohuar se struktura organizative është e domosdoshme, Drucker pajtohet me këtë qëndrim. Por, pohon se nuk mund të ekzistojë një strukturë e përshtatshme të cilën e kërkon menaxhimi, por, menaxhimi duhet të mësojë që të kërkojë, zhvillojë, hulumtojë institucionin që t'i përgjigjet detyrës. (Drucker, P. 2006)

Premisa e tretë e madhe ka të bëjë me "qeverisje" me njerëz, ku Drucker e ripërkufizon këtë term, duke konsideruar se tashmë nuk bëhet fjalë për "qeverisjen me punën e njerëzve" por e vendos si bazë fillestare të "qeverisja me qëllim të rezultatit". Pika fillestare mund të jetë definimi i rezultatit, çka do të kërkojnë, supozime të ndryshme për njerëzit në organizata dhe punën e tyre, kështu që nuk do të "udhëhiqet" me njerëz, por duhet t'i paraprijnë njerëzit. Në këtë mënyrë do të realizohej qëllimi, që Drucker propozon- që të bëhen produktive virtetet specifike dhe dija e çdo individi. (Drucker, P. 2006)

Premiset për teknologjinë dhe shfrytëzuesit e fundit qëndrojnë në bazën e biznesit modern dhe ekonomisë moderne, ndërsa burojnë qysh nga koha e revolucionit industrial. Ndërkaq, teknologjitë, veçanërisht nga shekulli i XX gjithmonë ndryshojnë dhe ngërthehen dhe gjithmonë e detyrojnë industrinë që t'u përshtatet. Drucker konsideron se menaxhimi duhet të fillojë nga premisa se nuk ekziston asnjë teknologji

që është e lidhur vetëm për një industri dhe se të gjitha teknologjitë janë të gatshme për çdo industri. Gjithashtu, nuk ekziston asnjë qëllim i fundit për cilindo mall ose shërbim. Menaxhimi nuk mund ta mbajë qëndrimin se pika e tij fillestare është prodhimi dhe shërbimi vetjak, as tregu i njohur dhe zbatimi i njohur i fundit, por kjo duhet të jetë vlerë për konsumatorët. Menaxhimi gjithnjë e më shumë do të bazohet në supozimin se as teknologjia dhe as aplikimi i fundit nuk janë bazë e politikës së menaxhimit, por janë kufizime. Baza është vlerë për blerësin dhe vendimet e blerësit për ndarjen e të ardhurave vetjake në dispozicion. Kështu duhet të startojnë politikat dhe strategjitë e menaxhimit. (Drucker, P. 2006)

Premisa tjetër e madhe që Drucker e ridefinon është - që fushëveprimi i menaxhimit të rregullohet me ligj, si supozim gati universal. Premisa e tillë bazohet në konceptin tradicional të menaxhimit se ai bazohet në komandë dhe kontroll. Duke analizuar nocionin e partneritetit, si një nga elementet e reja të menaxhimit, Drucker formon qëndrimin se menaxhimi duhet të përfshijë gjithë procesin (kur bëhet fjalë për biznesin-nënkuptohet procesi ekonomik). Premisa e tij e re, në të cilën menaxhimi do të bazohet si disiplinë është - që fushëveprimi i menaxhimit nuk është ligjor, por duhet të jetë operativ dhe duhet të përfshijë gjithë procesin, si dhe të fokusohet në rezultate gjatë gjithë procesit ekonomik (Drucker, P. 2006).

Gjithashtu fushëveprimi i menaxhimit nuk do të ketë mundësi as politikisht të kufizohet, (Drucker, P. 2006) "Kufijtë nacional kryesisht janë të rëndësishëm si kufizime. Praktikimi i menaxhimit, por jo vetëm në institucione, gjithnjë e më shumë duhet të definohet në aspektin operativ dhe jo politik" (f.77).

Premisa tradicionale se organizimi i brendshëm është fushëveprim i menaxhimit, nënkupton se menaxhimi bazohet në kujdesin për përpjekjet vetjake, nëse jo dhe vetëm

shpenzimet. Përpyjekja është e vetme që ekziston përbrenda institucionit dhe gjithçka përbrenda tij është qendër e shpenzimeve. Ndërkaq, Drucker dëshmon se rezultatet e çdo institucioni ekzistojnë vetëm jashtë saj dhe konsideron se menaxhimi duhet të përqendrohet në rezultatet e institucionit. Detyra e parë e menaxhimit është që t'i definojë rezultatet e një institucioni. Praktikisht, menaxhimi ekziston me qëllim të arritjes së rezultateve në institucion. Ai fillon nga rezultati, pastaj organizohen burimet e institucionit për t'u arritur këto rezultate. Në atë mënyrë menaxhimi i mundëson institucionit që të japë rezultate jashtë kornizave të veta. (Drucker, P. 2006)

Duke përmbledhur analizën e vet të premisave të menaxhimit Drucker konstaton se qendra e shoqërisë moderne, ekonomisë dhe komunitetit nuk është teknologjia, as informata as produktiviteti- “por është institucioni i rregulluar i shoqërisë që sjell rezultate”. Ndërkaq menaxhimi është organ, funksion dhe instrument specifik, me të cilin institucionet aftësohen për arritjen e rezultateve. Interesimi i menaxhimit dhe përgjegjësia e tij është gjithë ajo që ndikon në rezultatin e institucionit dhe rezultatet e tij, pa marrë parasysh a realizohen përbrenda apo jashtë institucionit, pa marrë parasysh a janë nën kontrollin e institucionit apo jashtë tij. (Drucker, P. 2006)

2.5 Arsimimi i menaxherëve

Duke u nisur nga funksionet themelore të menaxhimit, gjatë shekullit XX, është zhvilluar sistemi i arsimimit të menaxherëve, që ka për qëllim që menaxherët duhet të mësojnë mënyrën se si të planifikojnë, buxhetojnë, organizojnë, zhvillojnë dhe qeverisin me njerëz, të kontrollojnë dhe t'i zgjidhin problemet. Meqenëse shoqëria e sotme dhe ekonomia imponojnë disa kërkesa dhe parime të reja, që dallojnë nga ato që kanë dominuar në shekullin XX, çdo individ, veçanërisht menaxherët duhet të mendojnë jo vetëm për atë që është e suksesshme sot, por paralelisht edhe për atë që është kërkesë

për të nesërmen. Nga menaxherët kërkohet jo vetëm që të qeverisin dhe të drejtojnë me institucionin, por edhe të jenë të aftësuar të menaxhojnë me ndryshime, pastaj të posedojnë aftësinë e shfrytëzimit të dijes, si burim themelor në të ardhmen.

Sipas parashikimeve të teoricienëve, punëtorët e dijes do të jenë një grup, që shoqërisë së re të dijes do t'i jap ngjyrë, formë, karakter dhe do ta udhëheqë. Kjo hap një çështje të madhe dhe kërkon analiza të gjëra si të arsimohen këta punëtorë të ri të dijes, për cilat dije kanë nevojë, cilat shkathtësi dhe si të arrihen këto? Gjithsesi ne duhet të pajtohemi me parashikimet se arsimimi do të bëhet qendër e shoqërisë së dijes, kurse shkollimi institucion kyç. Por si të vendoset balancë dhe korrelacion në mes të botëkuptimeve dhe zhvillimit të arsimit dhe zhvillimit të shoqërisë të bazuar në dije. Si të ndërlihet realiteti, zhvillimi dhe dëshirat personale të individëve/menaxherëve dhe sistemet tradicionale të arsimit. Këto janë dilemat dhe vështirësitë bazë në çdo bisedë për të ardhmen e zhvillimit të arsimit.

Në vizionin e Drucker-it mbi shoqërinë e re të dijes, punëtorët e dijes do të krijojnë ide, informacione, koncepte dhe ata mund të jenë efektiv, vetëm në qoftë se mësojnë mirë si të kryhen punët, përkatësisht në qoftë se janë të specializuar. Meqë punëtori i dijes është ekspert në fushën e tij të specializimit, arsimimi duhet t'i ndihmojë dhe aftësojë që fushën e specializimit të vet ta bëjë efektiv. Shoqëria e dijes duhet në thelbin e vet ta përmbajë konceptin dhe modelin e personit të arsimuar. Ky person i arsimuar i shoqërisë së re duhet të respektojë kultura të tjera dhe trashëgimi të tjera, të jetë “më pak i dhënë pas librave”, që të ketë aftësi për vërtetim, si dhe aftësinë për mendimin analitik. Ai duhet të jetë i përgatitur për jetën në botën globale, ndonëse do të jetë qytetar i botës, ai duhet të ushqehet nga rrënjët vetanake lokale, ndërsa në shkëmbim të pasurohet dhe ushqehet me kulturën e vet lokale. Personat e arsimuar duhet të marrin përgjegjësinë që “ta ofrojnë veten dhe specializimin e vet në mënyrë që të jenë të kuptuar” (f.315).

Pa marrë parasysh nëse e pranojnë apo e ndajnë këtë vizion të Drucker-it për personin e arsimuar të shoqërisë së re të dijes, është e sigurt se me të mund të pajtohemi për një çështje- ndryshimi më i madh i shekullit XXI është ndryshimi në dije- (Drucker, P. 2006) “në formë dhe përmbajtje; në domethënie, në rëndësi; përgjegjësi; për atë se çka do të thotë person i arsimuar”(f.315).

Duke kuptuar se dija është burimi më i madh i zhvillimit të organizatave, imponohet përfundimi se menaxherët duhet të marrin rolin e liderit, përkatësisht të bëhen ekipe të liderëve (Malisić, B. 2001) “të cilët kanë shkathhtësi për krijimin e vizionit, misionit, qëllimeve dhe strategjive si dhe implementimet e shpejta të tyre përmes planeve akcionale, programeve dhe projekteve në jetën e organizatave (f.441). Hartimi i strategjive do të kërkojë nga menaxherët që të posedojnë parasëgjithash, aftësi konceptuale. Kur bëhet fjalë për hartimin e strategjive afariste në literaturën në fushën e menaxhimit niset nga “analiza konkurruese” Majkëll Poter (Michael Poter), i cili duke filluar nga 5 fuqitë konkurruese {barriera hyrëse, fuqia negociatore e furnizuesit, fuqia negociatore e blerësit, rreziku nga surrogatët (zëvendësuesi) e prodhimeve dhe rivalitetit në mes të firmave ekzistuese}, ka definuar tri strategji potencialisht të suksesshme gjenerike, që me sukses mund të përdoren në garën konkurruese. Këto strategji janë: menaxhimi i shpenzimeve, diferencimi dhe fokusimi. Kjo mund të shihet edhe në ilustrimin 4:

Caku	Përparësia konkurruese	
	Shpenzimet e ulta	Shpenzimet e ulta
Caku më i gjerë Gjerësia e konkurrencës	1. Menaxhimi i shpenzimeve	2. Diferencimi
Caku më i ngushtë	3. Fokusimi 3A. Orientimi i shpenzimeve	3B. Orientimi dhe diferencimet

Ilustrimi 1-4 Burimi Branslav Mashiq. 2001, fq 236

Ajo që shihet nga kjo qasje e Porterit është se strategjia e menaxhimit të shpenzimeve dhe strategjia e diferencimit kërkojnë përparësi konkurruese në cakun e gjerë të konkurrencës. Strategjia e tretë është fokusuar vetëm në treg.

Procesi kompleks i planifikimit dhe zhvillimit strategjik, në nivel të organizatës, hap edhe njëherë debat të gjerë për mënyrën e arsimit dhe të aftësimit të menaxherëve, veçanërisht për punët dhe përgjegjësitë e reja. Në qoftë se flasim për zhvillimin e arsimit, nuk guxojmë ta anashkalojmë se në teori dhe planifikim të arsimit, mund të vërehet qëndrimi tradicional se roli i arsimit është që studentëve t'u ofrohet baza teorike dhe akademike dhe të orientohet kah profesionit të ardhshëm. Arsimi i drejtë, profesional, i studentëve fillon me hyrje në sferën e punës dhe gjetjen e punës së parë. Për dallim nga ithtarët e kësaj qasje, punëdhënësit dhe tregu i punës gjithnjë më qartë dërgojnë kërkesa me të cilat kërkohen njerëzit e rinj të aftësuar, që menjëherë mund të kyçen në procesin e punës.

Punëdhënësit këtë qëndrim të tyre e arsyetojnë se nuk kanë as kohë e as mjete për trajtimin e njerëzve të rinj, para fillimit të punës dhe më me kënaqësi do të përcaktohen

për kandidatët që kanë ndonjë përvojë, sesa për ata që pikërisht tani kanë përfunduar dhe duhet të fitojnë përvojën e tyre të punës. Përveç tjerash, qëndrime të tilla të punëdhënësve ishin argumentet e procesit të Bolonjës dhe në mënyrë direkte kanë ndikuar në reformat e filluara të arsimit të lartë në Evropë.

2.6. Teoritë dhe studimet për modelet dhe llojet e drejtimit të institucioneve arsimore

Drejtimi është një proces i veçantë dhe pjesë themelore e menaxhimit universal nëpërmjet të cilit arrihet që të realizohen udhëzimet e punëtorëve në detyra konkrete. Duke patur parasysh temën që po trajtojmë, studimi i aftësive të drejtimit të institucioneve të arsimit rrjedhimisht na ka orientuar drejt një game të gjerë shkrimesh mbi këtë fushë kërkimi. Njohjet e teorive dhe qasjeve të mëparshme natyrisht kanë qenë të nevojshme për të përcaktuar problemin kërkimor në fushën e zhvillimit të aftësive të drejtimit në sektorin e arsimit në përgjithësi dhe arsimit të lartë në veçanti. Konsultimi dhe analiza e burimeve të ndryshme teorike na ka dhënë mundësinë që të verifikojmë gjendjen aktuale të njohjeve në këtë fushë. Edhe pse jo lehtë, kjo ka qenë motivuese për zgjerimin e mëtejshëm të njohurive dhe strukturimin e problemit të kërkimit. Trajtimi i problematikës së zhvillimit të aftësive të drejtimit, në një mjedis konkret social të shoqërisë kosovare, përgjatë një periudhe atipike tranzicioni, seleksionimi i koncepteve relevante të studimit është mbështetur pikërisht tek shkrimet e mjaft autorëve. Gjithashtu, me anë të kësaj qasjeje, ne përzgjedhëm një kornizë të përshtatshëm teorike, që mundëson shpjegimin më të mirë të fakteve të vrojtuar, si dhe operacionalizimin më të mirë të koncepteve që i karakterizojnë këto fakte.

Për të argumentuar arsyen e trajtimit të temës kemi gjetur se, ekziston një literaturë e gjerë teorike, që është e vlefshme për konceptin e aftësive të drejtimit në arsim. Më së

shumti, kjo literaturë vjen nga burime të shkruara dhe elektronike të bibliotekave shkencore të mirënjohura si: Jossey-Bass, Routledge, Kluwer Academic Publishers, Sage, Leadership Quarterly, etj. Në veçanti studiuesit, në të shumtën e rasteve amerikanë, sjellin përvojën dhe rezultatin e punës së tyre shumë vjeçare përmes teksteve siç janë: International Handbook of Educational Leadership and Administration (Manuali Ndërkombëtar i Edukimit të Drejtimit dhe Administrimit), Leadership, Theory and Practice, Sage Publication, Handbook of Research on the Education of School Leaders nga Routledge Taylor&Francis, Educational Leadership nga Jossey-Bass, etj. Ndërkaq, sa i takon studimeve të kësaj fushe nga ana teoricienëve nga Kosova dhe Shqipëria konstatohet se ato janë të pakta.

2.6.1. Ndryshimi ndërmjet drejtimit dhe menaxhimit

Ubben, Hughes dhe Norris (2001) pohojnë se menaxhimi karakterizohet nga ruajtja e standardeve dhe një mjedisi jashtëzakonisht të qëndrueshëm. Kjo do të thotë se gjërat ndodhin saktësisht sipas një modeli ekzistues. Menaxheri është i preokupuar që aktivitetet e zhvilluara të ruajnë gjendjen ekzistuese në organizatë. Menaxhimi fokusohet në zgjidhjen e problemeve dhe në mirëmbajtje. Kështu, mund të supozohet se puna kryesore e një menaxheri është mirëmbajtja e modelit aktual.

Në anën tjetër drejtimi, sipas Ubben (2001), karakterizohet nga ndryshime dhe përmirësime të vazhdueshme. Drejtuesi vazhdimisht analizon standardet për të siguruar se institucioni është duke realizuar qëllimet e veta. Në rast të kundërt drejtuesi iniciu ndryshime në përmirësimin e standardit. Në këtë drejtim, Bennis dhe Nanus (1985) pohojnë se "menaxherët janë njerëzit që bëjnë gjëra të drejta, ndërsa drejtuesit janë njerëz që bëjnë gjëra të duhura" (*managers are people who do things right and leaders*

are people who do the right thing) (Bennis, W. & Nanus, B. 1985; *Leaders: The Strategies for Taking Charge*).

Anderson, Ford dhe Hamilton (1998) propozojnë që kombinimi i menaxhimit dhe drejtimit është i nevojshëm për të transformuar një institucion dhe njerëzit në të. Ata besojnë se menaxhimi nuk mund të funksionojë në mënyrë efektive, nëse ajo nuk ka drejtimin si themel të saj. Që të dy, menaxhimi dhe drejtimi duhet të zhvillohen dhe integrohen së bashku, për shkak të ndryshimeve të vazhdueshme që bota po përjeton në të gjitha aspektet njerëzore dhe drejtuesi duhet edhe të menaxhojë në mënyrë që t'i përgjigjen në mënyrë të përshtatshme ndryshimeve. Secili prej këtyre dy sistemeve të veprimit përmban vendime për ato që duhen bërë, lidhjet me njerëzit, bashkëpunimet dhe sigurinë që këta njerëz janë duke bërë punën e tyre. Por secili prej tyre i realizon këto detyra në mënyra të ndryshme.

Tabela 2 Tregon tiparet e menaxhimit dhe drejtimit

Menaxhimi menaxhon kompleksitetin nëpërmjet	Drejtimi drejton ndryshimin nëpërmjet
planifikimit dhe buxhetimit	vendosjes së një vizioni;
organizimit dhe zbatimit të organikës	marrëdhënies me njerëzit
kontrollit dhe zgjidhjes së problemeve	motivimit dhe frymëzimit
parashikimeve, rregullave dhe qëndrueshmërisë.	zhvillimeve të dobishme

Nga pikëpamjet e mësipërme arrijmë në një konkluzion, që një menaxher organizon aktivitetet e tij për të kryer një punë në një mënyrë të caktuar duke rritur qëndrueshmërinë dhe stabilitetin institucional. Ndërsa, një drejtues i organizon aktivitetet e tij në drejtim të krijimit të marrëdhënieve të mira ndërpersonale me punonjësit, të motivimit dhe inkurajimit të punonjësve që të jenë të pavarur dhe të përpiqen të përmbushin vizionin e përbashkët për

përmirësimin e institucionit. Megjithatë, sipas këndvështrimit tonë, të dyja aftësitë, si menaxheriale dhe drejtuese janë të rëndësishme për efektivitetin institucional.

2.6.2. Çfarë është drejtimi?

Duke filluar nga vitet '60 termi “drejtimit” ka qenë vazhdimisht një temë e diskutimit dhe hulumtimit të kërkuesve sidomos në fushën e menaxhimit dhe zhvillimit institucional. Më shpesh këto diskutime dhe studime janë fokusuar në cilësinë e drejtimit, në aftësitë e drejtuesve, në drejtimin efektiv apo edhe në stilet e drejtimit. Sipas Adlam (2003), drejtimi është një koncept kompleks. Kjo është veçanërisht e vërtetë për shkak se disa qasje janë përpjekur t'i japin kuptim drejtimit dhe efektivitetit. Megjithatë drejtimi është përcaktuar nga shumë studiues dhe disa prej përkufizimeve janë dhënë më poshtë.

Duke e parë nga këndvështrimi tradicional, Anderson, Ford dhe Hamilton (1998), drejtimi indukon pajtueshmëri, respekt dhe bashkëpunim. Me fjalë të tjera, drejtuesi ushtron pushtet mbi pedagogët për të marrë bashkëpunimin e tyre. Përveç kësaj, në këto raste drejtimi është i bazuar në rolin e drejtuesit për të formuluar synimet dhe për të siguruar arritjen me efektivitet të tyre.

Schermerhorn, Hunt dhe Osborn (2000) e përcaktojnë drejtimin si influencë ndërpersonale mbi individët, apo mbi grupet e njerëzve, për të bërë atë që një drejtues dëshiron të ndodhë. Për pasojë, fokusi i drejtuesit përqendrohet mbi atë që ai dëshiron nga njerëzit dhe në këtë rast rezultatet e individëve nuk janë inkurajuese.

Maxwell (1999) mendon ndryshe dhe këtë përpiket që ta argumentojë se vëmendja e drejtuesit fokusohet në atë që mund të bëjnë mësimdhënësit, në vend që të fokusohet së çfarë mund të marrë prej tyre. Në këtë mënyrë ai ndërton një marrëdhënie të mirë promovuese dhe rrit produktivitetin në institucionin arsimor.

Në fokusin e pikëpamjes së burokracisë, drejtuesi tenton të drejtojë të tjerët dhe të marrë vendime që të tjerët t'i zbatojnë, ndërsa në fokusin e jo-burokracisë, perceptimi i drejtimit thekson përfshirjen, motivimin dhe fuqizimin e individëve. Jaques dhe Clement (1991) e përcaktojnë drejtimin si një proces në të cilin, një individ përcakton drejtimin për njerëzit e tjerë dhe kujdeset për këtë me kompetencë dhe angazhim të plotë. Si rrjedhojë, sipas këtyre studiuesve, drejtimi është një përgjegjësi që karakterizohet nga angazhimi dhe kompetenca dhe kjo ndodh në një marrëdhënie brenda një strukture sociale. Në thelb, një drejtues funksionon si bashkëveprim me njerëz të tjerë brenda një strukture sociale.

Ka pikëpamje të tjera të cilat ndryshojnë nga ato tradicionale. Sergiovanni (1999) e percepton drejtimin si diçka personale dhe e përbërë nga “zemra, koka e dora”. Ai thekson se “zemra” e drejtimit ka lidhje me besimet, vlerat dhe vizionin. “Koka” e drejtimit ka të bëjë me përvojën e akumuluar me kalimin e kohës dhe me aftësinë për të perceptuar situatën aktuale nën dritën e këtyre përvojave. “Dora” e drejtimit, sipas tij, janë veprimet dhe vendimet që ai merr. Në thelb, drejtimi pasqyron vlerat e drejtuesit, vizionin, përvojat, personalitetin dhe aftësinë për të përdorur përvojat e kaluara në situatën aktuale. Studiuesi argumenton se drejtimi është paraqitja e një personi me inteligjencën, perceptim, ide, vlera dhe njohuri që ai i zotëron, duke shkaktuar ndryshime të nevojshme në organizatë (Dubrin, A. J. (1998). *Leadership: Research, Findings, Practice and Skills*).

Në kontekstin bashkëkohor, Dubrin (1998) përcakton drejtimin, si aftësia për të frymëzuar besim dhe mbështetje ndaj individëve, të cilët përpiqen për të arritur qëllimet institucionale. Kjo ka të bëjë me ndryshimin, frymëzimin dhe motivimin. Në këtë rast mund të nxjerrim konkluzion se detyra e drejtuesit është që të inspirojë besimin tek pedagogët në mënyrë që të jenë sa më efektivë në punën e tyre. Përveç kësaj, është përgjegjësi e drejtuesit të

prezantojë si duhet të jetë “panorama” e institucionit arsimor, të bindë pedagogët dhe të kanalizojë të gjitha aktivitetet për realizimin e kësaj panorame.

Përkufizimet për drejtimin si koncept nga Hoy & Miskel (2001) dhe Sashkin's (2003) janë përcaktime të kohëve të fundit. Ata e përkufizojnë drejtimin si artin e transformimit të njerëzve dhe institucionit me qëllim përmirësimin e organizimit. Në këtë këndvështrim, drejtuesi përcakton detyrën dhe shpjegon pse duhet bërë kjo gjë, ai mbikëqyr aktivitetet e pedagogëve dhe sigurohet nëse ata i kanë të gjitha aftësitë dhe burimet për ta bërë këtë punë. Këta drejtues zhvillojnë një marrëdhënie ndërmjet vetes së tyre dhe pedagogëve, pra ata drejtojnë, motivojnë, frymëzojnë për të nxitur produktivitetin tek pedagogët. Theksi te kjo qasje është në transformimin që sjell ndryshime pozitive tek individët, institucioni, marrëdhëniet ndërpersonale dhe mjedisi.

Nëse analizojmë përkufizimet e vjetra dhe të reja për drejtimin, duket se bien dakord për disa karakteristika të përbashkëta të drejtimit. Për shembull, të dyja janë dakord se drejtimi nuk ndodh në izolim, përkundrazi, ai është një proces ndërmjet dy ose më shumë njerëzve që ndërveprojnë dhe që drejtuesi kërkon të ndikojë në sjelljen e njerëzve të tjerë.

Megjithatë, në konceptin e vjetër vihet re se drejtimi është i bazuar mbi pushtetin që ushtron drejtuesi mbi individët për të ruajtur status - quo, ndërsa perspektiva e re është e bazuar në përmirësimin e vazhdueshëm të organizatës dhe në ndarjen e pushtetit me individët.

Koncepti i vjetër i drejtimit bazohet në ushtrimin e pushtetit, fuqisë dhe autoritetit, ndërkohë që koncepti i ri kërkon që të zhvillohet respekti dhe kujdesi për individët, duke i parë ata si një burim i fuqishëm i dijes, kreativitetit dhe energjisë për përmirësimin e institucionit.

Sipas Fullan (2008), drejtimi është arti i krijimit të një grupi njerëzish për të bërë diçka si një ekip i vetëm dhe secili prej tyre të besojë se kjo është gjëja më e drejtë për të bërë.

Drejtuuesi është “nervi” i përmirësimit të institucionit arsimor. Kur drejtimi është i fortë edhe

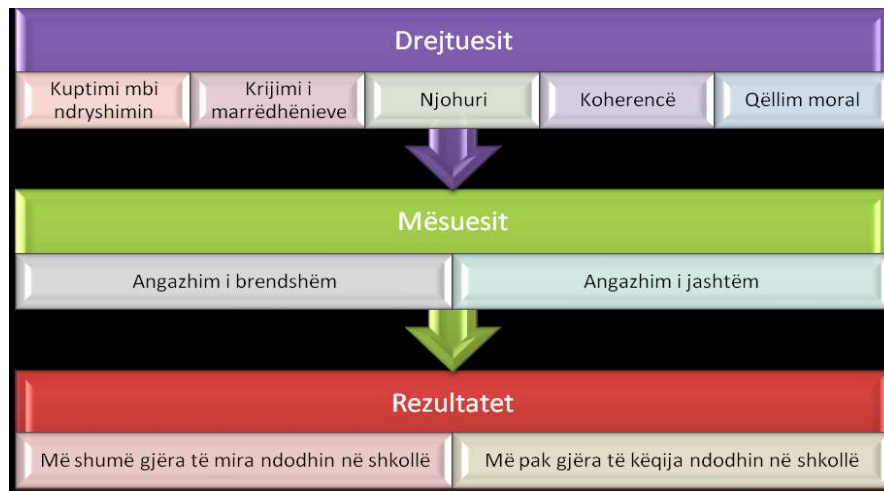
sfidat më të mëdha mund të realizohen. Kur drejtimi është i dobët, institucionet arsimore dështojnë ose kanë një performancë të keqe. Drejtuesit nuk janë të rëndësishëm për përmirësimin e institucionit arsimor, por ata janë çelësi i përmirësimit të saj.

Fullan (2008) thekson se asgjë nuk mund të jetë më e rëndësishme në Shekullin e XXI-të se sa të mësuarit për të menaxhuar ndryshimin. Në librin e tij të fundit "6 sekretet e ndryshimit", ku ai ka paraqitur një panoramë të reformave arsimore ndërkombëtare në dekadat e fundit dhe ka zbuluar gjashtë "sekretet" e tij për menaxhimin e ndryshimit. Këto "sekrete" nuk janë mistere aq të mëdha, por të vërteta të thjeshta, të cilat siç thotë Fullan, janë të vështira për t'u kuptuar në thellësi dhe jashtëzakonisht të vështira për t'i vënë në zbatim. Sfida është që drejtuesit t'i mësojnë ato dhe t'i ndajnë brenda institucionit. Drejtuesit janë ata që e bëjnë një institucion të mbijetojë dhe të lulëzojë.

2.6.3. Rëndësia e drejtimit

Fullan (2001) thekson se reformat në arsim janë të qëndrueshme, kur drejtuesi i institucionit konsiderohet çelësi i saj. Ai, gjithashtu, argumenton se për të arritur këtë të fundit, duhet t'i adresohemi një çështjeje më të thellë e cila ka të bëjë me mënyrën e drejtimit dhe qëndrueshmërinë e tij. Më poshtë paraqitet korniza për drejtimin konceptuar nga Fullan.

Ilustrimi 5 Principet e liderit në ndryshimet kulturore



Burimi: Principals as Leaders in a Culture of Change, Fullan (2001)

Drejtimi i institucionit arsimor luan një rol kyç në përmirësimin e performancës së saj, duke ndikuar në motivimin dhe ngritjen e kapacitetit të pedagogëve, si dhe në klimën dhe mjedisin institucional. Drejtimi efektiv i institucionit arsimor është thelbësor për të përmirësuar efikasitetin dhe barazinë për arsimim dhe edukim Sipas “Preparing and supporting school leaders”⁹, shumë vende po kërkojnë të përshtatin sistemet e tyre arsimore me nevojat e shoqërisë bashkëkohore dhe në këtë kuadër pritjet ndaj drejtuesve të institucioneve arsimore dhe performancës së institucionit kanë ndryshuar.

Ekziston një konsensus ndërmjet studiuesve se rëndësia e drejtimit efektiv duhet të merret shumë në konsideratë. Sashkin’s (2003)¹⁰ pohon se çështjet e drejtimit kanë rëndësi, sepse drejtuesit ndihmojnë në uljen e pasigurisë në institucionin arsimor apo shoqëri. Drejtuesit ndërmarrin veprime konstruktive për të arritur qëllime afatgjata dhe sigurojnë arsye të qarta pozitive për veprimet tyre, qëllimet dhe arritjet. Sipas tij, në thelb, drejtuesit i shtojnë qartësi dhe drejtim jetës dhe e bëjnë atë më kuptimplotë.

⁹ <http://www.michaelfullan.com/media/13396053050.pdf>

¹⁰ “The Importance of Assessment and Evaluation: New leaders go to old systems”

Schermerhorn, Hunt & Osborn (2000) theksojnë se drejtimi është zemra e çdo institucioni sepse ajo përcakton suksesin ose dështimin e saj. Kështu studimi i drejtimit në institucione është e lidhur ngushtë me analizën e efikasitetit dhe efektivitetit të tyre. Në një institucion të tillë si institucioni i arsimit, rëndësia e drejtimit reflektohet në çdo aspekt të saj: orët mësimore, arritjet akademike, disiplina e studentëve, klima e institucionit, etj,. Në thelb, drejtuesi si një lider ka nevojë të jetë i pajisur me aftësitë e drejtimit, për të siguruar një sjellje sociale në institucion dhe një klimë bashkëpunuese.

Gjetjet e studimit të Quinn (2002) për marrëdhëniet midis sjelljes së drejtuesve dhe praktikave mësimore, mbështesin idenë se drejtimi ndikohet nga udhëzimet. Gjetjet e tij tregojnë se drejtimi është vendimtar në krijimin e një institucioni arsimor, e cila vazhdimisht përpiqet për të arritur të jashtëzakonshmen për arsimin cilësor të studentëve. Në mënyrë të ngjashme, gjetjet kërkimore të studiuesve Waters, Marzona dhe McNulty (2004) tregojnë se drejtimi mund të rrisë ndjeshëm arritjet e studentëve.

Pavarësisht nga fakti se drejtuesi e di çfarë bën, kur, si dhe pse e bën atë, lloji i ndryshimeve për përmirësimin e arritjeve të studentëve implikon stafin dhe studentëve. Prandaj, mund të thuhet se një drejtues që nuk përfshinë veprime në përputhje me objektivat mësimore, ka një perspektivë të gabuar për arritjen e qëllimeve të institucionit arsimor.

Marrim në konsideratë rastin e drejtimit të një institucioni arsimor e cila kërkon të transformohet dhe të jetë e suksesshme. Në rezultatet e hulumtimit të raportuara nga Barker (2001), del qartë portreti i drejtuesit si një individ i aftë për krijimin e klimës së nevojshme për të ngjallur motivimin potencial të stafit dhe studentëve. Studimi tregon se një drejtues efektiv mund ta “kthejë” një IA që i mungon orientimi dhe qëllimi, në një IA “të lumtur”, me qëllim të orientuar dhe produktiv. Gjithashtu, në këtë studim argumentohet se roli i një

drejtuesi efektiv është vendimtar në rritjen e produktivitetit dhe në transformimin e një institucioni të arsimit në një institucion arsimor të suksesshëm.

Gjithashtu, Finn (2002) pohon se gjëja më e rëndësishme për një institucion është cilësia e drejtimit të saj, veçanërisht cilësia e drejtuesit në një mjedis arsimor. Në këtë kontekst, Hurley (2001) mbështet idenë se drejtuesi është “përgjigja” për zhvillimin e një institucioni arsimor dhe përmirësimin e performancës së saj. Në vazhdim drejtuesi efektiv krijon një mjedis që stimulon entuziazëm për të mësuar. Kjo nënkupton që puna kryesore e drejtuesit është të krijojë një atmosferë që nxit mësimdhënie efektive, produktivitetin dhe të mësuarin. Prandaj, lloji i klimës që ekziston në një institucion arsimor mund të përdoret si njësi për të matur efektivitetin e drejtuesit.

Cunningham dhe Cordeiro (2000) pohojnë se drejtuesi është në qendër të të gjitha iniciativave për përmirësimin e institucionit arsimor në mësimdhënie dhe të nxënit. Prandaj, sipas Fullan (2001), ai është një agjent ndryshimi për suksesin e institucionit arsimor, duke shqyrtuar dhe shfrytëzuar me maturi burimet për përmirësimin e vazhdueshëm të performancës institucionale. Për pasojë, nëse nuk është drejtues me vizion të orientuar dhe produktiv, përmirësimi i arritjeve arsimore do të mbetet një “ëndërr” për një kohë të gjatë.

Nisur nga pikëpamjet dhe gjetjet e lartpërmendura në këtë studim, ne e perceptojmë drejtimin si aftësia e drejtuesit për të krijuar me pedagogët marrëdhënie të tilla që dhuntitë e tyre individuale dhe të mësimdhënies të reflektohen, duke sjellë përmirësime të vazhdueshme të performancës së institucionit arsimor, arritjeve të studentëve dhe zhvillimit profesional të pedagogëve. Zhvillimi i drejtimit është një pjesë integrale e këtij studimi, prandaj teoritë, modelet dhe stilet e ndryshme për drejtimin do të diskutohen më poshtë.

2.6.4. Koncepti i drejtimit

Duke ju referuar teoricieni Fullan (2003) drejtimi konceptohet i kompozuar mbi dy kompetenca: kompetenca personale që ndërlidhet me vetëzhvillimin dhe vetëmenaxhimin; kompetenca sociale që kanë të bëjnë me zhvillimin social dhe menaxhimin e marrëdhënieve. Maxwell (1999) ka një opinion më ndryshe nga teoricieni i sipërpërmendur. Ai teorinë e argumenton me faktin se drejtuesi mund të vërë në punë njerëzit më shumë sesa që pret prej tyre, me argumentin se kështu nxitet produktiviteti i tyre. Sergiovanni (1999) e përshkruan drejtimin si një gjë personale që përbëhet nga zemra, koka dhe dora, ndërsa Sashkin's (2003) e përshkruan drejtimin si arti dhe shkenca e “frymëzimit” dhe e realizimit të ëndrrave të përbashkëta. I të njëjtit mendim është edhe Aliçka (1998) i cili citon se drejtimi është një art, drejtuesi është krijues, regjisor, aktor. Për drejtimin diskutohen mënyrat dhe stilet, ndërsa për drejtuesin diskutohen aftësitë, cilësitë dhe kompetencat.

Adlam (2003) thekson se koncepti tradicional i drejtimit është imponimi i pajtueshmërisë, respektit dhe bashkëpunimit, në të kundërtën Sashkin's (2003) e përshkruan drejtimin si arti i transformimit të njerëzve dhe institucionit, me qëllim përmirësimin e tij.

Drejtimi¹¹ është një proces që çon në arritjet e planifikuara dhe dëshiruara. Nëpërmjet drejtimit, drejtuesit zhvillojnë një vizion për shkollat e tyre të bazuar në vlerat e tyre personale dhe profesionale.

2.6.5. Koncepti i stilit të drejtimit

Mazzarella dhe Smith (1989) konkludojnë se stili i drejtimit është mënyra se si një drejtues drejton dhe si reflektohet kjo në situata të ndryshme, pra e thënë ndryshe si komunikojnë gjatë drejtimit, si e ushtrojnë pushtetin dhe autoritetin dhe si ndikojnë këto tek pedagogët

¹¹ School leadership and evidence – Full raport, 2003, European Training Foundation

dhe studentët. Bazuar në përcaktimin e mësipërm, stili i drejtimit mund të përshkruhet si mënyra se si një drejtues komunikon me stafin e tij (pedagogët dhe studentët) duke i drejtuar dhe duke i motivuar për të arritur qëllimet e vendosura. Owens (1991) mbështet të njëjtin opinion se stili i drejtimit përcaktohet nga ajo çfarë bën drejtuesi për të motivuar vartësit e tij, në mënyrë që të arrihen objektivat e vendosura të institucionit arsimor. Nëpërmjet stilit të drejtimit që përdorin, disa drejtues vendosin vlera të larta në përmbushjen e detyrave, ndërsa disa të tjerë mbajnë marrëdhënie ndërpersonale të mira.

Hersey dhe Blanchard (1993) vëzhgojnë se drejtuesi e zhvillon stilin e tij mbasi ka kaluar një periudhë eksperience në arsim dhe trajnim. Këta autorë mendojnë se stili i drejtimit është më shumë perceptimi i vartësve mbi sjelljen e drejtuesit, se sa mënyra se si drejtuesi mendon të sillet. Kjo nënkupton, se vlerësimet e pedagogëve për stilin e drejtimit të drejtuesit ka gjasa të varen nga mënyra e komunikimit të tyre me drejtuesin. Ata theksojnë se drejtimi nuk është një urdhër për të ndjekur, por një ftesë për të ecur përpara së bashku.

Nga ana tjetër kërkimi i Litwin dhe Stringer (1968) tregon se një drejtues nxitet për të përkrahur stile të caktuara të drejtimit sipastributeve themelore të tij dhe qëllimeve të institucionit arsimor. Kështu motivet e drejtuesve dhe qëllimet e institucionit arsimor ndikojnë në mënyrën se si drejtuesi drejton këtë institucion.

2.6.6. Koncepti i drejtuesit

Hall, Mackay dhe Morgan (1986) pohojnë se drejtuesi është simbol i institucionit arsimor si për njerëzit brenda saj ashtu edhe për komunitetin, pasi ai është në krye të strukturës së institucionit arsimor. Drejtuesi është një individ që kontrollon aktivitetet e institucionit arsimor dhe perceptohet si figura kryesore në inicimin dhe realizimin e inovacioneve që zhvillohen në IA.

Fullan dhe Watson (2003) mbështesin këtë përfundim duke thënë se drejtuesi konsiderohet si individ i përgjegjës për standardin e krijuar në universitetin e tij në lidhje me mënyrën si drejton dhe se si i përcakton dhe përmbush objektivat e institucionit, bazuar në vlerat e përgjithshme të saj. Fullan (2000) thekson se drejtuesi lidhet direkt me reformat e institucionit arsimor si dhe me promovimin e njohurive dhe qëndrimeve. Aliçka (1998) thekson faktin se drejtuesi duhet të prekë rezultatet dhe njerëzit, në veçanti ai kujdeset shumë për pedagogët dhe rezultatet e tyre. Ato janë shumë të lidhura me njëra-tjetrën. Pedagogët që ndjehen mire në vetvete, me siguri që arrijnë rezultate të mira.

Bennis dhe Nanus (1985) e përshkruajnë drejtuesin si një “portier i fuqishëm” pasi ai luan një rol të rëndësishëm në dhënien e vizionit të institucionit arsimor, arritjen e objektivave, promovimin e strukturave të punës bashkëpunuese, si dhe krijimin e ambienteve të përshtatshme për mësim.

Anderson, Ford & Hamilton (1998) theksojnë se drejtuesi ushtron fuqi te anëtarët e stafit për të fituar bashkëpunimin e tyre, ndërkohë që Maxwell (1999) ka një opinion ndryshe. Ai argumenton se drejtuesi mund të vërë në punë njerëzit më shumë sesa pret prej tyre, me argumentin se kështu nxitet produktiviteti i tyre.

Nga perceptimi ynë, drejtuesi është një individ që përcakton vlerat që duhen mbartur në IA. Kjo është baza për besimin e përgjithshëm se drejtuesi është individ më i rëndësishëm për përcaktimin e klimës në IA, sigurimin e cilësisë së institucionit arsimor dhe arritjeve të nxënies të studentëve.

Bazuar në sa më sipër, drejtuesi në këtë studim është përcaktuar si një individ që ka një pozicion drejtues në universitet ose njësi akademike me rolet dhe përgjegjësitë e tij për suksesin ose dështimin e të gjithë institucionit.

2.6.7. Teoritë për drejtimin

Sipas teoricienëve Schermerhorn, Hunt dhe Osborn (2000), teoritë e drejtimit mund të grupohen në tri grupe kryesore.

🚦 *Grupi i parë* ka të bëjë me drejtimin tradicional dhe dominant. Kjo teori daton deri në fund të viteve '40 dhe parashtron se personaliteti i një lideri është faktori më i rëndësishëm në suksesin e tij.

🚦 *Grupi i dytë*, i cili u shfaq si kundërveprim ndaj drejtuesve “fashistë” të viteve '30, sugjeron se sukse si drejtimit nuk duhet të matet me sasinë e influencës që një drejtues ka mbi vartësit e tij, por nga rezultatet morale të veprimeve që ai bënë. Sipas këtyre studiuesve, një drejtim i mirë është demokratik, ndërsa një drejtim i keq është autoritar.

🚦 *Grupi i tretë* daton në vitet '60 dhe erdhi nga argumentet e socio-shkencëtarëve, të cilët dolën kundër teorive të historisë së “njeriut të madh”. Kjo teori fokusohet më shumë në kontekstin social, se sa tek vetë drejtuesi. Një teori drejtimi autoritar, për shembull, mund t'i shkojë për shtat një drejtuesi gjatë një krize ekonomike, ndërkohë që një teori drejtimi demokratik mund të funksionojë më mirë gjatë periudhave më të qeta.

Teoricienët Hoy dhe Miskel (2001) teoritë lidhur me drejtimin i kanë kategorizuar në dy grupe të mëdha.

🚦 *Grupi i parë* i teorive ka të bëjë me drejtimin tradicional i cili kategorizohet sipas personalitetit, sjelljes ose situatës.

🚦 *Grupi i dytë* i teorive ka të bëjë me qasjet e reja të drejtimit, të cilat karakterizohen nga një drejtues karizmatik (frymëzues) dhe transformues.

Fokusi i të gjitha teorive në drejtim është të përcaktojnë efektivitetin institucional. Më poshtë është një shqyrtim i përmbledhur i secilit prej grupeve të teorive të kategorizuar nga Hoy dhe Miskel.

Grupi I- drejtimi tradicional

a. Teoria e njeriut "të fuqishëm" / Teoria e personalitetit

Teoria e njeriut "të fuqishëm" (1840) - Teoria e personalitetit (1930-1940) është formuluar në Shekullin XIX dhe është e bazuar në idenë se drejtuesit janë njerëz të jashtëzakonshëm, me aftësi të lindura për të drejtuar. Në impakt të parë të bën përshtypje se fjala drejtues është e gjinisë mashkullore dhe duket sikur përjashtohet gjinia tjetër nga e drejta për drejtim. Ky përcaktim, në fakt, ka qenë i qëllimshëm, sepse deri në fillim të Shekullit XX stereotipi i drejtuesit ishte ai i një burri të fortë dhe me autoritet.

Mendimi se drejtuesit janë “e drejta” dhe drejtimi është “drejtësia” që buron nga autoriteti i tyre. Drejtuesit ngrihen në “piedestal” nga vartësit e tyre duke iu atribuar cilësi unike që i kanë vetëm ata. Si rezultat i kësaj, vartësit nuk dyshojnë në gjykimin e drejtuesve të tyre. Teoria e personalitetit është e bazuar në teorinë e njeriut “të madh”. Kjo qasje e përcakton drejtuesin si bazë e organizimit dhe efektivitetit të performancës. Teoria e njeriut “të madh” supozon se drejtuesit e mëdhenj kanë lindur me tipare të shquara dhe karakteristika që i bëjnë ata të ndryshëm nga njerëzit e tjerë.

Studiuesi Stogdill (1974), në kërkimin e tij për sekretin e udhëheqësit “të fuqishëm”, shqyrton raporte të shumta kërkimore mbi drejtimin dhe supozon se drejtuesit e mëdhenj janë të lindur. Në gjetjet e tij, Stogdill thekson faktin se këta drejtues ishin pak më inteligjentë, të spikatur, krijues, të sigurt, përgjegjës, shtatlartë dhe me trupa më të mëdhenj se njerëzit mesatarë. Megjithatë, Stogdill arriti në përfundimin se një person nuk mund të bëhet një drejtues për shkak të një kombinimi të tipareve të tij, pasi disa prej tyre ndryshojnë

sipas situatës. Sipas tij duhet të merren parasysh edhe karakteristikat e situatës, përpara se të përshkruhet madhështia e një individi si një drejtues.

Hoy dhe Miskel (2001) theksojnë se hulumtimet e mëvonshme u fokusuan në krahasimet midis tipareve të këtij drejtuesi dhe efektivitetit të tij, por jo në krahasimin midis drejtuesve dhe jo-drejtuesve si njerëz. Sipas Hoy dhe Miskel, në hulumtimet e Stogdill rezulton se nëse një drejtues ka disa nga tiparet e mësipërme, ato mund të kontribuojnë në efektivitetin e drejtimit. Atëherë, ideja se drejtuesit kanë lindur të tillë, bie poshtë. Megjithatë nuk mund të themi se ka një listë tiparesh që garanton efektivitetin e një drejtuesi, kohët e fundit janë identifikuar disa të tilla që kontribuojnë në një drejtim të suksesshëm. Hoy dhe Miskel identifikojnë disa tipare që aktualisht janë të lidhura me drejtimin efektiv: vetëbesimi, toleranca ndaj stresit, pjekuria emocionale dhe integriteti. Sipas tyre nëse një drejtues nuk është i sigurt, tolerant, kompetent dhe i besueshëm nuk mund të jetë në gjendje të drejtojë në mënyrë të suksesshme.

b. Teoria bazuar mbi sjelljen

Teoria e bazuar mbi sjelljen (1940-1950) është e bazuar në idenë se më shumë rëndësi ka se si lideri realizon punën e tij, se sa tiparet dhe aftësitë të cilat ai zotëron. Megjithatë, fokusi është në sjelljen e drejtuesit dhe jo në tiparet apo personalitetin e tij. Hersey dhe Blanchard (1988) raportojnë se kjo qasje ka filluar në Universitetin e Michiganit dhe Ohios, në vitin 1945. Studime të ndryshme janë kryer me qëllim të identifikimit të sjelljeve të drejtuesit për të matur efektivitetin e tij. Gjetjet e tyre zbulojnë dy format kryesore të sjelljeve të një drejtuesi: punonjësi në qendër/konsiderate dhe produkti në qendër, realizimi i një detyre. Në formën e parë drejtuesi është i vëmendshëm dhe i ndjeshëm në lidhje me ndjenjat e vartësve dhe përpiqet të krijojë situata të këndshme për ta. Në kontrast me këtë, në formën e dytë drejtuesi thekson rëndësinë dhe përfundimin e detyrës apo të produktit. Gjetjet e këtyre studimeve,

gjithashtu tregojnë se është e rëndësishme që një drejtues të jetë njëkohësisht edhe i vëmendshëm/i ndjeshëm, por edhe t'i kushtojë rëndësi produktit. Megjithatë, Hoy dhe Miskel (2001) i qëndrojnë idesë se është e vështirë që të përshtatet sjellja e drejtuesit me efektivitetin nëse sjelljet nuk lidhen me situata të ndryshme. Këto situata ndikojnë mbi efektivitetin e sjelljes së drejtuesit, madje edhe kur një drejtues reflekton dimensione të larta si njeri.

c. Teoria e bazuar mbi situatën/sjelljen e rastit

Teoria e bazuar mbi situatën/sjelljen e rastit (1960) është e bazuar në idenë se drejtuesi nuk përdor vetëm një mënyrë drejtimi, por ai sillet dhe reagon në varësi të situatës që paraqitet. Për shembull, disa situata kërkojnë një sjellje autokratike të drejtuesit, pra është ai që merr vendimin pa pyetur njeri, ndërsa disa situata të tjera kanë nevojë për një pjesëmarrje më të gjerë në vendimmarrje.

Sipas Hoy dhe Miskel (2001), kjo qasje propozon dy hipoteza themelore: i) tiparet e drejtuesit dhe karakteristikat e situatës kombinohen për të sjellë produktin dhe efektivitetin; ii) faktorët situacionalë ndikojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë në efektivitet. Referuar situatës së institucionit arsimor, këta studiues shpjegojnë më tej se motivimi dhe aftësitë e pedagogëve dhe studentëve janë të lidhura me arritjen e qëllimit në arsimin e lartë. Gjithashtu, statusi socio-ekonomik i studentëve në një universitet, ndikon në arritjet e studentëve në teste të standardizuara. Hoy dhe Miskel përkrahin faktin se karakteristikat situacionale të një institucioni arsimor, kanë ndikim më të madh te efektiviteti i institucionit arsimor sesa sjellja e një drejtuesi.

Në përfundim, ata konstatojnë se një tip drejtuesi është më efektiv në një situatë të caktuar dhe një tip tjetër drejtuesi është më efektiv në situata të tjera.

Grupi II - Qasjet e reja të drejtimit

Qasjet e përmendura më parë, deri në një pikë, na sigurojnë një panoramë të drejtimit dhe efektivitetit të tij nga Hoy dhe Miskel. Megjithatë, këto teori nuk japin një kuptim të plotë për drejtimin dhe efektivitetin e saj. Efektiviteti i drejtimit nuk ka lidhje vetën me zotërimin e disa tipareve personale, as vetëm me sjelljen e drejtuesit apo me aftësitë e tij për të bërë gjënë e duhur në kohën e duhur, në varësi të situatës. Në përgjigje të këtyre teorive, Sashkin's (2003) thekson se qasjet e reja të drejtimit konsistojnë në: drejtim ndërveprues dhe transformues. Këto qasje të reja kanë në qendër ndryshimin e njerëzve për të arritur qëllimet e institucionit. Më poshtë janë paraqitur shkurtimisht rezultatet e Sashkin's (2003), sepse do të trajtohen në vazhdim tek studimi i stileve të drejtimit.

a. Teoria e drejtimit ndërveprues

Teoria e drejtimit ndërveprues (1970), gjithashtu e njohur si drejtim menaxherial, fokusohet në rolin e mbikëqyrësit dhe organizuesit, ku drejtuesi pajtohet me vartësit nëpërmjet shpërblimeve apo dënimeve në varësi të kryerjes së detyrave. Teoritë ndërvepruese të drejtimit, të njohura si teoritë e shkëmbimit, janë të karakterizuara nga një shkëmbim ndërmjet drejtuesve dhe vartësve. Në fakt kjo formë drejtimi krijon një marrëdhënie pozitive dhe reciprokisht të dobishme, sepse ka si rezultat vlera motivuese, në të cilat drejtuesi duhet të gjejë një mënyrë të përshtatshme shpërblimi (ose dënimi) për vartësit e tij, në varësi të performancës së detyrës. Me fjalë të tjera, drejtuesit ndërveprues janë shumë efektiv, kur ata zhvillojnë një mjedis të ndërsjellë ku individët dhe qëllimet e organizatës janë në sinkron.

Teoricienët që mbështetin këtë teori theksojnë se njerëzit përpiqen të rrisin përvojat e pëlqyeshme dhe të minimizojnë përvojat e papëlqyeshme. Kështu, ata parapëlqejnë të shoqërohen me individë të cilët i shtojnë pikat e tyre të forta.

b. Teoria e drejtimit transformues

Teoria e drejtimit transformues (1970) bazohet në idenë e alternimit të roleve mes grupit të punës, për të arritur rezultate sa më pozitive në punë dhe zhvillimin profesional individual të çdo anëtari të grupit të punës. Teoria e drejtimit transformues thekson se ky proces, përveç ndërveprimit me të tjerët, krijon një marrëdhënie të qëndrueshme që rezulton në një besim të lartë, rritje të motivimit të brendshëm dhe të jashtëm, si për drejtuesin ashtu edhe për vartësit. Thelbi i teorisë transformuese është se drejtuesi i ndryshon vartësit e tij, nëpërmjet natyrës së tij frymëzuese dhe personalitetit karizmatik. Në përgjithësi, rregullat janë fleksibile dhe të udhëhequra nga normat e grupit. Këto attribute sigurojnë faktin që vartësit mund të identifikohen lehtë me drejtuesin dhe qëllimet e tij. Drejtimi transformues rrit motivimin, moralin dhe performancën e vartësve përmes një shumëllojshmërie mekanizmash. Drejtuesi është një model për vartësit, i frymëzon ata, i bën ata të interesuar për të marrë përsipër sfida dhe pronësinë e punës së tyre, duke kuptuar pikat e forta dhe dobësitë e tyre. Në këtë mënyrë drejtuesi mund të lidhë detyrat me performancën e tyre.

2.7. Studimet për modelet dhe stilet e drejtimit

Të flitet për modelet e drejtimit do të thotë të depërtohet në një aspekt shumë të ndërlikuar dhe të shumanshëm në vet natyrën e njeriut, gjegjësisht, në rastin konkret, në natyrën e drejtuesin, personalitetit të tij, me dëshirat, vullnetin, ambiciet dhe me karakterin, etj. Ndërkaq stilet e drejtimit nuk kanë të bëjnë vetëm me drejtimin e njerëzve, por gjithashtu edhe me planifikimin, organizimin dhe vlerësimin e rezultateve të arritura. Mazzarella dhe Smith (1989) theksojnë se stili i drejtimit që zgjedhin drejtuesit për të prezantuar efektivitetin e tyre, do të përcaktojë nëse ata do ta përmbushin detyrën, qëllimet organizative dhe nëse ata do të jenë në gjendje të arrijnë dhe të mbajnë marrëdhënie

pozitive me stafin. Më poshtë paraqiten qasjet më të rëndësishme për modelet dhe stilet e drejtimit, të cilat janë emërtuar kryesisht sipas emrave të studiuesve.

2.7.1. Modeli i drejtimit të Likert-it

Rensis Likert mori pjesë në një hulumtim të gjerë dhe gjithëpërfshirës gjatë një periudhe prej 30 vitesh që bazohej mbi faktin që një drejtues i mirë duhet të përmirësojë eficiencën.¹² Kërkimi i Likert-it përfshiu organizata dhe institucione të ndryshme, përfshirë pa diskutim edhe shkolla e universitete, duke përfshirë menaxhues dhe punonjës, drejtues mësues dhe mësimdhënës universiteti. Gjetjet e tij zbuluan 4 stile themelore të drejtimit: a) autoritar-detyrues; b) autoritar-dashamirës; c) këshillues; d) bashkëpunues.

🚩 *Stili i drejtimit autoritar –detyrues.*- Ky stil i drejtimit portretizon drejtuesin si një drejtues autoritar, duke kërkuar pajtueshmëri me urdhrat pa shpjeguar arsyen e tyre. Në këtë rast drejtuesi përdor kërcënimet dhe ndëshkimet për të rrënjosur frikën tek pedagogët, përcakton objektivat për universitetin dhe vendimet e tij pranohen pa pyetje. Drejtuesi nuk ka konfidenca me pedagogët e tij. Si rezultat, ata janë të monitoruar gjatë gjithë kohës dhe ai fokusohet tek gabimet e tyre, pavarësisht nëse ata kanë punuar mirë. Hersey dhe Blanchard (1993) pohojnë se ndërveprimi mësimdhënës-drejtues është i limituar dhe ai karakterizohet nga frika dhe mosbesimi. Drejtuesi rrallë lavdëron, përkundrazi kritikon shumë, duke çuar në humbjen e konfidencës me pedagogët e tij dhe duke i bërë ata më pak të angazhuar në punën e tyre. Të të njëjtit mendim janë edhe Barnett dhe McCormick (2004) të cilët miratojnë se stili nga lart-poshtë, detyrues për drejtimin e një institucioni arsimor çon në mungesën e angazhimit nga ana e pedagogëve.

¹² Unit of University of Leicester 1994.

🚩 *Stili i drejtimit autoritar-dashamirës*- Megjithëse drejtuesi është autoritar, ai lejon një pjesëmarrje të vogël nga stafi. Drejtuesi merr pjesën më të madhe të vendimeve, por gjithashtu edhe pedagogët lejohen të marrin vendime brenda një kornize të caktuar. Shpërblimet ose ndëshkimet përdoren për të motivuar pedagogët. Bashkëveprimi mësimdhënës-drejtues karakterizohet nga frika, maturia dhe shtirja. Megjithatë, Hersey dhe Blanchard (1993) theksojnë se motivimi i pedagogëve është shumë i ulët dhe ata janë të pakënaqur me punën e tyre. Në këtë stil drejtimi, pedagogët i'a atribuojnë suksesin drejtuesit. Edhe pse pedagogët nuk kundërshtojnë qëllimet e vendosura nga drejtuesi, ata nuk e shohin veten si pjesë të institucionit arsimor. Si rrjedhojë ata nuk janë të angazhuar me punën e tyre. Komunikimi hidhet poshtë kryesisht nga drejtuesi.

🚩 *Stili i drejtimit këshillues*- Drejtuesi ka besim tek punonjësit, por jo konfidencë të mjaftueshme. Edhe pse vendimet e rëndësishme merren nga drejtuesi, ai i kërkon mendimet e pedagogëve. Vendimi përfundimtar merret nga vetë ai. Pedagogët kanë qëndrime pozitive për drejtuesin dhe punën e tij. Owens (1981) thekson se kur pedagogët e ndjejnë se nuk ka mjaftueshëm konsultim, ata publikisht pranojnë urdhra nga drejtuesi, por ndonjëherë fshehurazi iu rezistojnë atyre, sidomos kur drejtuesi vendos pjesën më të madhe të rregullave. Edhe në këtë stil, komunikimi rrjedh nga hierarkia. Drejtuesi konsultohet me pedagogët, ata konsultohen me të, madje pedagogët dëshirojnë të tërheqin vëmendjen e tij. Drejtuesi zakonisht delegon mënyra për t'i kontrolluar pedagogët. Kjo bëhet në aspektin e vlerësimit dhe mbikëqyrjes. Pedagogët e perceptojnë kontrollin si një mënyrë për të mbajtur standardin e vendosur.

🚩 *Stili i drejtimit bashkëpunues*- Drejtuesi plotëson bashkëpunimin me besimin tek pedagogët. Pedagogët përfshihen në organizimin e punëve të institucionit arsimor. Pedagogët janë të motivuar nga përfshirja e tyre në vendosjen e qëllimeve, përmirësimin

e metodave dhe vlerësimin e progresit. Hersey, Blanchard & Johnson (1996) pohojnë se është një marrëdhënie e mirë mësues-drejtues dhe pedagogët e shohin veten si pjesë të institucionit arsimor duke treguar një shkallë të lartë përgjegjësie dhe angazhimi. Pedagogët punojnë së bashku si një skuadër. Kjo ndodh për shkak se drejtuesi krijon një situatë ku secili merr pjesë plotësisht në aktivitetet e institucionit arsimor. Ai përpiqet ta bëjë universitetin një vend më të mirë për të punuar në të. Përsëri në këtë stil, komunikimi rrjedh nga hierarkia, madje edhe ndërmjet kolegëve. Kjo ndodh për shkak se pedagogët janë të përfshirë në vendimmarrje. Hersey, Blanchard & Johnson (1996) pohojnë se drejtuesi mban përgjegjësinë për çfarëdo vendimi të marrë. Grupime joformale ekzistojnë, por qëllimi i tyre është arritja e synimeve të institucionit arsimor.

Nga analiza e katër stileve të drejtimit të Likert-it konkludojmë se ky model është së paku i bazuar në aktivitetet e drejtimit siç janë: planifikimi, vendimmarrja, komunikimi, kontrolli, etj. Këto aktivitete formojnë kornizën për përcaktimin e katër sistemeve drejtuese nga të cilat janë nxjerrë katër stilet e drejtimit. Me fjalë të tjera, propozimi i Likert-it është që një drejtues kategorizohet si autoritar-detyrues, autoritar-dashamirës, këshillues ose bashkëpunues bazuar në vendimet që merr, vendosjen e rregullave të drejtimit dhe përfshirjen e stafit në procesin e vendimmarrjes.

Nga të gjitha stilet e mësues-drejtimit, stili bashkëpunues është ndoshta i vetmi që mund të ndikojë në klimën pozitive të institucionit arsimor. Gjetjet nga Goleman, Boyatzis & McKee (2002) tregojnë se stili i drejtimit autoritar-detyrues është më pak efektiv në shumë situata, sepse pedagogët bëhen të ftohtë emocionalisht nga frika dhe për këtë arsye klima është negative.

2.7.2 Modeli i drejtimit të përcaktuar në rrjetin koordinativ

Modeli “Drejtimi i përcaktuar në rrjetin koordinativ” është modeluar nga Robert R. Blake dhe Jane Mouton në vitin 1964. Ky model, tepër origjinal, identifikon pesë stile drejtimi bazuar në dy drejtime: *kujdesi për produktin* dhe *kujdesi për individët (pedagogët)*. Në vitin 1999, modeli i rrjetit ka pësuar disa ndryshime dhe ka marrë formën që ka sot. Ky model bazohet tek drejtimi me bazë sjelljen, siç paraqitet në ilustrimin më poshtë:

Ilustrimi 6 Elementet e sjelljes në modelin e drejtimit

Elemente e sjelljes	Përshkrimi
Iniciativa	Të ndërmarrësh veprime, të drejtosh dhe mbështetësh
Informimi	Të pyesësh, të kërkosësh dhe verifikosh
Përkrahja	Të shprehësh bindjen dhe të përkrahësh idetë
Vendimmarrja	Të vlerësosh burimet, zgjedhjet dhe përfundimet
Zgjedhja e konflikteve	Të mos konfrontohesh, të zgjedhësh mosmarrëveshjet
Elasticiteti	Të jesh elastikë në zgjedhjen e problemeve, pengesave dhe dështimeve
Kritika	Të paraqesësh objektivat dhe të pranosh me sinqeritet reagimet

2.7.3 Modeli i drejtimit situacional/ rastësor sipas Tannenbaum dhe Schmidt

Ky model është punuar nga Robert Tannenbaum and Warren H. Schmidt në vitin 1958, është përpunuar po nga këta autorë në vitin 1973 dhe shpjegon dy mënyra kryesore se si një drejtues ndikon tek pedagogët. Mënyra e parë ka të bëjë me ndikimin tek pedagogët duke u treguar atyre se çfarë duhet të bëjnë dhe si ta bëjnë atë, ndërsa mënyra e dytë ka të bëjë me ndikimin tek pedagogët nëpërmjet përfshirjes së tyre në planifikimin dhe zbatimin e detyrës. Modeli sipas Tannenbaum dhe Schmidt është një nga modelet më të rëndësishme të teorisë së drejtimit situacional.

Kur zbatohet modeli i Tannenbaum dhe Schmidt duhet të kemi parasysh disa parime. Pavarësisht nga liria që drejtuesi delegon tek pedagogët, ai mban përgjegjësi për probleme të rëndësishme. Kur delegohet përgjegjësia dhe vendimmarrja, nuk përjashtohet përgjegjësia e drejtuesit, kjo është arsyeja pse delegimi kërkon një drejtues shumë të përgatitur. Nëse çdo gjë shkon mirë, pedagogët marrin falënderimet, ndërsa nëse diçka shkon keq, drejtuesi merr përsipër fajin. Kjo është plotësisht e drejtë sepse drejtuesi është përfundimisht përgjegjës për të gjykuar seriozitetin në një situatë të caktuar. Kjo në fakt nuk është pjesë e teorisë së Tannenbaum dhe Schmidt, por ka një rëndësi jetike nëse aplikohet kjo filozofi. Sipas Tannenbaum dhe Schmidt (1973) stilet e drejtimit paraqiten:

🚦 *Drejtuesi merr vendime dhe i komunikon ato-* Drejtuesi përdor të drejtën e tij për të marrë vendime pa i dhënë mundësi pedagogëve për pjesëmarrje. Ai sigurohet që vendimet e tij do lehtësojnë aktivitetet e institucionit arsimor. Drejtuesi iu komunikon pedagogëve këto vendime direkt për zbatim dhe supozohet që ata të veprojnë në përputhje me këto vendime.

🚦 *Drejtuesi "reklamon" vendimet-* Në këtë rast drejtuesi merr vendime dhe i'u reklamon pedagogëve. Ai motivon pedagogët duke i'u shpjeguar atyre arsyet që e shtynë të marrë këtë vendim dhe veçanërisht përfitimet që mund të kenë prej këtij vendimi. Drejtuesi i fton ata t'i bashkëngjiten këtij vendimi duke theksuar faktin se ata janë të rëndësishëm në zbatimin e tij.

🚦 *Drejtuesi paraqet vendimet duke mirëpritur ide dhe pyetje-* Në këtë rast drejtuesi paraqet vendimin e tij duke mirëpritur pyetjet nga pedagogët për të qartësuar marrjen e vendimit dhe në të njëjtën kohë kërkon aprovimin e tyre. Është në dorë të drejtuesit, të mbajë vendimin e tij apo të pranojë modifikimet.

- ✚ *Drejtuesi paraqet projekt-vendimin dhe pret sugjerime për të-* Drejtuesi bënë një projekt-vendim dhe ia paraqet atë pedagogëve duke pritur sugjerimet e tyre. Vendimi ndryshohet nëse pedagogët kanë ide më të mira. Kjo bëhet për të treguar që pikëpamjet e pedagogëve mund të sjellin ndryshime në vendimin e drejtuesit.
- ✚ *Drejtuesi paraqet problemet, mirëpret sugjerimet dhe merr vendime-* Këtu zakonisht drejtuesi identifikon problemin, por nuk del me ndonjë zgjidhje, sepse i lejon pedagogët të propozojnë zgjidhje. Drejtuesi përcakton më të mirën e zgjidhjeve të sugjeruara nga pedagogët dhe e bën atë vendim përfundimtar.
- ✚ *Drejtuesi paraqet situatën, përcakton limitet, i kërkon grupit të marrë vendime-* Në këtë rast drejtuesi paraqet situatën/problemin dhe përcakton limitet brenda të cilave mund të merret vendimi. Ai u jep pedagogëve të drejtën për të marrë vendime, ai bashkohet me pedagogët dhe së bashku si një ekip marrin vendime. Si në të gjitha rastet, drejtuesi është i rëndësishëm në vendimet e marra.
- ✚ *Drejtuesi lejon pedagogët të identifikojnë problemin/situatën, i lejon të marrin vendime brenda limiteve-* Në këtë rast pedagogët vetë, identifikojnë situatën, gjejnë zgjidhje të mundshme dhe marrin vendime brenda limiteve të vendosura. Nga alternativat e dhëna, pedagogët caktojnë zgjidhjen e problemit. Drejtuesi mund të marrë pjesë në vendimmarrje duke iu siguruar pedagogëve përkrahje për vendimin e marrë.

2.7.4 Modeli i drejtimit situacional/rastësor sipas Fiedler-it

Modeli i drejtimit situacional sipas Fiedler është krijuar në vitin 1960 nga Fred Fiedler, një shkencëtar i cili ka studiuar në mënyrë të përparuar personalitetin dhe karakteristikat e drejtuesit. Modeli konsiston në faktin se nuk ka ndonjë stil më të mirë për drejtuesit, por efektiviteti i tij varet nga situata. Fiedler thekson se ky rezultat vjen nga dy faktorë: “stili i drejtuesit” dhe “situata favorizuese” (më vonë u quajt “kontrolli i situatës”).

2.7.5. Modeli “Drejtimi për arritjen e qëllimit”

Modeli “Drejtimi për arritjen e qëllimit” është zhvilluar nga autorët Robert House në vitin 1971 dhe Mitchell në vitin 1974, është riparë përsëri më pas në vitin 1996. Ky model përshkruan mënyrën se si një drejtues inkurajon dhe mbështet pedagogët për të arritur qëllimet e vendosura në universitet duke e bërë më të lehtë dhe të qartë rrugën që duhet të ndjekin. Autorët pohojnë se sjellja e një drejtuesi kushtëzohet nga vetëkënaqësia, motivimi dhe nga performanca e tij ose e pedagogëve. Versioni i rishikuar, gjithashtu, argumenton se drejtuesi angazhohet në sjelljet e pedagogëve duke kompensuar mungesat e mundshme. Modeli “Drejtimi për arritjen e qëllimit” mund të klasifikohet edhe tek teoritë e drejtimit sipas sjelljes situacionale, por edhe si një teori e drejtimit ndërveprues. Autorët House dhe Mitchell (1974) konkluduan se parimi themelor i kësaj teorie është që sjellja e drejtuesit duhet të jetë motivuese dhe e kënaqshme për të rritur mundësinë e arritjes së qëllimit nga pedagogët dhe të qartësojë sjelljen që do t'i çojë drejt arritjes së këtyre qëllimeve. Në veçanti, drejtuesi:

-  sqaron rrugën drejtë të cilës duhet të ecin pedagogët;
-  eliminon “pengesat” që e ndalojnë të shkojnë drejt kësaj rruge;
-  rrit shpërblimet gjatë rrugës.

Ndryshe nga disa teori të tjera të “Drejtimit sipas sjelljes situacionale”, kjo teori nuk ka një tipar dallues për drejtuesin dhe një variabël për sjelljen e tij. Ndaj kjo teori lejon mundësinë që mënyra e drejtimit të përshtatet sipas situatës. Ajo që House dhe Mitchell propozojnë, është se një drejtues duhet të zgjedhë atë stil drejtimi, i cili merr në konsideratë karakteristikat e pedagogëve dhe kërkesat e detyrës. Detyra më e rëndësishme e drejtuesit është që të rrisë motivimin e pedagogëve për realizimin e qëllimeve individuale edhe atyre kolektive.

Lussier dhe Achua (2001) theksojnë se motivimi rritet nga qartësimi i mënyrave që pedagogët duhet të ndjekin për të marrë shpërblimet e disponueshme. Kjo do të thotë se, drejtuesi i ndihmon pedagogët që të gjejnë mënyrën, e cila do t'i çojë drejt përmbushjes me sukses të detyrës dhe shpërblimeve institucionale.

Sipas Dubrin (1998), lidhur drejtpërsëdrejti me këtë model, aftësia e drejtuesit përqas stilin e tij të drejtimit me situatën që mbizotëron dhe hapin që mund të ndërmarrë ai për të ndikuar tek performanca dhe kënaqësia. House dhe Mitchell sugjerojnë se duke u bazuar në faktorët rrethanorë, drejtuesi duhet të zgjedhë një nga katër stilet e drejtimit në mënyrë që të rrisë realizimin e qëllimeve nëpërmjet performancës dhe kënaqësisë. Katër stilet sipas House dhe Mitchell janë: *a) stili i drejtimit direktiv, b) stili i drejtimit mbështetës, c) stili i drejtimit bashkëpunues, d) stili i drejtimit i orientuar drejt arritjeve.*

Faktorët rrethanorë, sipas këtij modeli, përbëhen nga tipi i pedagogëve dhe natyra e punës që do të performohet. Tipi i pedagogëve është i përcaktuar nga qëndrimet kundrejt autoritetit, realizimit të qëllimit, aftësisë për të performuar detyrën e caktuar dhe marrëdhëniet në mes pedagogëve në aspektin e kënaqësisë në punë. Për shembull, pedagogët që arritjet ia atribuojnë sjelljes së tyre, kanë më shumë mundësi të kënaqen vetëm me pjesëmarrjen e drejtuesit, ndërsa pedagogët që arritjet ia atribuojnë faktorëve të jashtëm kanë më shumë mundësi të jenë efektiv nën drejtimin e drejtuesi. Njëjtë funksionon edhe mënyra se si pedagogët i perceptojnë aftësitë e tyre. Ata që e ndjejnë se aftësia e tyre është e lartë, nuk do t'u nevojitet një drejtues që luan rolin e udhëheqësit, ndërkohë pjesa tjetër që mendon të kundërtën do të donin një drejtues të tillë. House dhe Mitchell sugjerojnë që një drejtues mund të sillet në mënyra të ndryshme në situata të ndryshme.

Më poshtë jepet përshkrimi i katër llojeve të stileve të drejtimit sipas sjelljes së drejtuesit:

- ✚ *Stili i drejtimit direktiv-* Ky stil është i orientuar nga detyra. Drejtuesi që përdor këtë lloj stili të drejtimit, i përgatit pedagogët me udhëzime, rregullore dhe urdhëresa që lidhen me veprimtaritë e planifikimit, organizimit dhe performancës. Ky stil është vlerësuar si i përshtatshëm në rastet kur aftësia e pedagogëve është e ultë dhe /ose kur detyra që do të performohet është e ndërlikuar dhe ambicioze. Sipas Hoy dhe Miskel (2001), kënaqësia që vjen nga puna është gjithashtu në rritje kur drejtuesi jep sa më shumë udhëzime.
- ✚ *Stili i drejtimit mbështetës-* Në fakt ky stil është i orientuar më shumë nga marrëdhëniet. Drejtuesit i kërkohet të jetë i afrueshëm dhe miqësor. Ai shfaq interes për mirëqenien dhe nevojat personale të pedagogëve dhe krijon një klimë emocionale tepër përkrahëse. Sipas Hoy dhe Miskel (2001), ky stil është efektiv kur pedagogëve iu mungon vetëbesimi, bëjnë detyra të pakënaqshme dhe stresuese ose kur puna nuk iu jep kënaqësi.
- ✚ *Stili i drejtimit bashkëpunues-* Drejtuesi që zbaton këtë stil konsultohet me pedagogët për idetë dhe i merr në konsideratë ato kur merr vendimet. Sipas Lussier dhe Achua (2001), ky stil është efektiv kur pedagogët janë mjaft të motivuar dhe kompetentë.
- ✚ *Stili i drejtimit i orientuar drejt arritjeve-* Në këtë stil drejtuesi vendos qëllime sfiduese, por edhe të arritshme për pedagogët. Ai nxit përmirësimin e punës, ka pritshmëri të lartë ndaj pedagogëve dhe i shpërblen ata kur pritshmëria e tij është realizuar. Kjo do të thotë se, drejtuesi i siguron të dyja, edhe sjelljen me direktiva të larta strukturore edhe sjelljen me mbështetje të lartë. Sipas Lussier & Achua (2001), ky stil funksionon mirë për pedagogët që i japin rëndësi arritjeve. Modeli “Drejtimi për arritjen qëllimit” propozon që: “Pedagogët ta shohin sjelljen e drejtuesit si të pranueshme dhe të kënaqshme kur ajo është një instrument që siguron kënaqësinë në punë”.

Sjellja e drejtuesit do të jetë motivuese aq sa të ndikojë në pritshmërinë dhe performancën e pedagogëve, kur plotësohen faktorët rrethanorë në punën e tyre: si koordinimi i nevojshëm, qartësia e drejtimit dhe shpërblimet për arritjet.

Si përfundim, nga këndvështrimi jonë, suksesi i këtij modeli bazohet në aftësinë e drejtuesit për të motivuar plotësisht pedagogët. Ata janë të kënaqur dhe punojnë fort nëse përpjekjet e tyre drejtohen drejt gjërave që ata vlerësojnë më shumë. Gjithashtu, ky model priret të jetë kompleks sepse drejtuesve mund t'u duket i vështirë për të kuptuar se cilin stil duhet të përdorin, si dhe kur (duke marrë parasysh të gjithë faktorët rrethanorë). Nga ana tjetër drejtuesit që iu tregojnë rrugën pedagogëve dhe i ndihmojnë ata në arritjen e qëllimeve, drejtojnë në mënyrë efektive. Kjo qasje supozon se ka vetëm një rrugë të drejtë për arritjen e një qëllimi të cilën e "shikon" vetëm drejtuesi dhe jo pedagogët. Kjo e bën drejtuesin një person të ditur, ndërsa pedagogët të varur prej tij. Kjo qasje, gjithashtu, supozon se pedagogët janë shumë racionalë dhe se metodat më të përshtatshme zgjidhen në varësi të situatës.

2.7.6. Modeli i vendimmarrjes sipas Vroom-Yetton-Jago

Modeli i vendimmarrjes sipas Vroom-Yetton-Jago është model i drejtimit sipas sjelljes situacionale, zhvilluar nga një punë origjinale e Victor Vroom në bashkëpunim me Philip Yetton në vitin 1973 dhe që më pas u modifikua nga Vroom dhe Arthur Jago në vitin 1988. Ky model sugjeron se stili i drejtimit të përzgjidhet nga mënyra e vendimmarrjes. Vroom dhe Jago (1988) mbrojnë idenë se ky model, ashtu si edhe modelet e mëparshme, përshkruan se si duhet të jetë sjellja e drejtuesit në rastet më të zakonshme për të rritur efektivitetin. Autorët e mbështesin idenë se një drejtues mund të zbatojë stile të ndryshme drejtimi, veçanërisht gjatë procesit të vendimmarrjes. Vroom dhe Jago (1988) propozojnë se

nuk ekziston ndonjë stil drejtimi i përshtatshëm për të gjitha situatat. Hipoteza mbështet idenë se drejtuesi duhet të përshtatë stilin e tij me situatën .

Kur një drejtues vendos të marrë një vendim, influencohet nga tre faktorë kryesorë:

🚦 *Cilësia e vendimit* – Sa e rëndësishme është zgjidhja e duhur? Sa më shumë të nevojitet cilësia e lartë për një vendim, aq më shumë njerëz duhen përfshirë në vendimmarrje.

🚦 *Angazhimi i pedagogëve* – Sa e rëndësishme është që pedagogët ta zbatojnë vendimin? Në rastin kur pedagogët duhet ta zbatojnë vendimin, drejtuesi duhet të rrisë pjesëmarrjen e pedagogëve në vendimmarrje.

🚦 *Kufizimet kohore* – Sa kohë duhet për të hartuar një vendim? Sa më shumë kohë që të keni, aq më shumë pedagog/mësimdhënës mund të përfshihen në vendimmarrje, pra vendimin e përdor për të krijuar një ekip në universitet.

Mënyra se si këta faktorë ndikojnë mbi drejtuesin, ndihmon në përcaktimin e stilit më të mirë të drejtimit dhe vendimmarrjes. Modeli Vroom-Yetton-Jago dallon tre stile drejtimi, të cilat ndahen në pesë procese të ndryshme të vendimmarrjes të përshkruara si më poshtë:

Tabela 3. Modeli Vroom-Yetton-Jago

Stili:	Autokratik – Vendimi merret nga drejtuesi duke informuar pedagogët për të.
Proceset:	Autokratik 1 (A1) – Drejtuesi përdor informacionin që disponon dhe merr vendimin vet. Autokratik 2 (A2) – Drejtuesi u kërkon pedagogëve informacione specifike dhe pastaj merr vendimin. Në këtë rast drejtuesi nuk u tregon pedagogëve se për çfarë duhet informacioni.
Stili:	Këshillues – Drejtuesi mbledh informacione nga mësuesi dhe pastaj merr vendim.
Proceset:	Këshillues 1 (K1) – Drejtuesi i informon pedagogët për vendimin që duhet të marrë, kërkon opinionet e tyre, por ata nuk mbledhen së bashku për një konkluzion të vetëm. Drejtuesi merr vendimin. Këshillues 2 (K2) – Drejtuesi është përgjegjës për të marrë një vendim, por ai mbledh pedagogët së bashku për të diskutuar situatën e për të marrë sugjerimet e tyre.

Stili:	Bashkëpunues – Drejtuesi punon me pedagogët së bashku si një ekip për të arritur në një konsensus.
Proceset:	<i>Grupi (G2)</i> – Ekipi merr vendime së bashku. Roli i drejtuesit është më tepër lehtësues duke ndihmuar ekipin të shkojë drejt një vendimi final për të cilin bien dakord të gjithë.

Sipas Lussier & Achua (2001), ky model i kërkon drejtuesit të jetë i aftë të marrë vendime efektive dhe të zbatojë përmbajtjen e pesë proceseve të vendimit në varësi të situatës që lidhet me atë vendim. Andaj, ndryshimi i parë bazohet në llojin e vendimit që do të merret, individualisht ose në grup. Pastaj ai merr në konsideratë faktin nëse vendimi duhet marrë shpejtë apo i duhet dhënë rëndësi përmirësimit të grupit.

Vroom dhe Jago (1988) përshkruajnë shtatë çështje situacionale të listuara më poshtë, në të cilat drejtuesi duhet të përgjigjet me “po” ose “jo”. Këto çështje ndihmojnë drejtuesin për të marrë vendimet e duhura.

- 🚦 A është cilësia e vendimit me rëndësi? Me fjalë të tjera, sa të rëndësishme janë pasojat e dështimit të tij?
- 🚦 A varet suksesi i vendimit nga angazhimi i pedagogëve në vendimmarrje? Me fjalë të tjera, sa i rëndësishëm është fakti se pedagogët duhet ta zbatojnë atë?
- 🚦 A ka drejtuesi informacion të mjaftueshëm për të marrë një vendim me rëndësi të madhe? Drejtuesi mund të ketë informacionet e veta ose informacione që i ka mbledhur nga kontributi i pedagogëve?
- 🚦 A është situata e strukturuar mirë në mënyrë që pedagogët të kuptojnë çfarë ju kërkohet dhe të përcaktojnë edhe zgjidhjen më të mirë?
- 🚦 A ndihet i sigurt drejtuesi që pedagogët do ta pranojnë vendimin e tij edhe nëse ai e ka marrë vetë vendimin? Me fjalë të tjera nëse drejtuesi merr një vendim të njëanshëm, sa siguri ka ai që vartësit do ta pranojnë atë? Vendimi është për pedagogët apo është një vendim që mund t'i duhet vetëm drejtuesit, pavarësisht kontributit të pedagogëve?

🚦 A janë qëllimet e pedagogëve në përputhje me qëllimet që universiteti ka vendosur për të gjetur një zgjidhje të suksesshme?

🚦 A janë zgjidhjet e situatës së paraqitur të tilla për të krijuar konflikt midis pedagogëve?

Si konkluzion, për çka u përshkrua më sipër, nxjerr përfundimin se ky model duket se është i përshtatshëm për të matur nivelin e pjesëmarrjes së pedagogëve në procesin e vendimmarrjes. Kur pedagogët janë të përfshirë në këtë proces, ata punojnë vullnetarisht me qëllim që vendimi të zbatohet. Kjo gjë ndikon pozitivisht, sepse tregon që drejtuesi e di se pedagogët mund të kontribuojnë në përmirësimin e performancës së institucionit arsimor dhe kjo rrit gjithnjë e më shumë vetëbesimin e tyre. Megjithatë, pjesëmarrja e plotë e stafit në vendimmarrje është e rëndësishme, sidomos kur mjaft vendime do t'i kërkojnë stafit të alternojnë programin e tyre dhe të bëjnë ndryshime në organizimin e tyre personal. Për shembull, arritjet e studentëve nuk janë të kënaqshme në një lëndë të caktuar dhe drejtuesi mendon se duhet të zhvillohen disa orë shtesë për të përmirësuar situatën. Në këtë rast drejtuesi nuk mund të lërë stafin jashtë vendimmarrjes, sepse zbatimi i suksesshëm varet nga vullneti i stafit për të sakrifikuar nga koha e tyre personale.

2.7.7. Modeli i drejtimit situacional / rastësor

Modeli "Drejtimi situacional/rastësor" nga Paul Hersey, autor i librit "Drejtuesi situacional" në bashkëpunim me Ken Blanchard, autor i librit "Një minutë menaxher" është zhvilluar nga fundi i viteve '70. Në fillim të viteve '80 autorët zhvilluan një model krejt origjinal të drejtimit duke u bazuar në teorinë e drejtimit sipas sjelljes situacionale, të cilën e reformuan më vonë në 2001 në bashkëpunim me Johnson. Siç është theksuar edhe më lart, parimi themelor i teorisë së drejtimit sipas sjelljes situacionale është se nuk ka asnjë stil të "mirë" drejtimi. Detyra kryesore është drejtimi sa më efektiv dhe

suksesi i drejtuesit varet nga përshtatja e stilit të drejtimit me pjekurinë/gatishmërinë e individëve ose grupin sipas situatës përkatëse.

Modeli i drejtimit sipas situatës nga Hersey-Blanchard ka dy koncepte themelore: stili i drejtimit dhe niveli i pjekurisë së individëve ose grupit. Ata e karakterizojnë stilin e drejtimit si shuma e sjelljes ndaj detyrës + sjelljes ndaj marrëdhënieve që një drejtues siguron për pedagogët e institucionit arsimor. Këta studiues i kategorizojnë të gjitha stilet e drejtimit në katër stile të orientuara nga tipet e sjelljes, (a) *Tregues*, b) *Bindës*, c) *Bashkëpunues*, d) *Delegates*. Rëndësia e këtij modeli është se nuk ekziston ndonjë stil efektiv për të gjitha situatat. Hersey, Blanchard dhe Johnson (2001) sugjerojnë që një drejtim efektiv është i mundur vetëm nëse drejtuesi cakton nivelin e pjekurisë/gatishmërisë së vartësve përpara se të zgjedhë stilin e përshtatshëm të drejtimit. Në këtë mënyrë, modeli përdoret për të caktuar se cili nga katër stilet e drejtimit e përshtat situatën (nivelin e pjekurisë së pedagogëve për të performuar dhe përmbushur një detyrë specifike) për të rritur performancën.

Hersey dhe Blanchard (1993) shprehen se drejtimi në varësi të situatës e ndihmon drejtuesin për një përjasje¹³ të mundshme në mes të një stili efektiv dhe nivelit të pjekurisë /gatishmërisë së pedagogëve të tij. Sipas tyre janë disa faktorë që ndikojnë në stilin e drejtimit, po ata veçojnë nivelin e pjekurisë/gatishmërisë së pedagogëve si një faktor kryesor situacional, i cili vendos një mesatare në mes të stileve të drejtimit dhe efektshmërisë.

a. Stili i drejtimit tregues - Sipas Hersey dhe Blanchard, ky stil drejtimi karakterizohet nga detyra të larta dhe marrëdhënie të ulëta. Ky stil është efektiv në rastin kur drejtuesi duhet të rrisë pjekurinë e ulët në punë dhe pjekurinë e ulët psikologjike (*paaftësi, mungesë gatishmërie dhe pasiguri*) të pedagogëve, të cilët nuk kanë kompetencat e duhura dhe

¹³ afrim

motivim për të përmbushur një detyrë. Metoda që përdor ky stil ka strategji të mirë përcaktuar për të arritur qëllimet e duhura. Drejtuesi jep udhëzime të hollësishme se kur, ku dhe si, pedagogët do ta realizojnë performancën e tyre. Drejtuesi drejton, mbështet dhe mbikëqyr nga afër performancën e pedagogëve. Vendimet merren nga drejtuesi, pavarësisht nga kontributi i pedagogëve, komunikimi është i njëanshëm i fokusuar nga lart-poshtë. Ky stil nuk është efektiv, pasi drejtuesi shikohet nga pedagogët e tij si një individ i cili imponohet mbi ta, duke sjellë shqetësim dhe pakënaqësi. Hersey dhe Blanchard (1993) i referohen këtij stili si: pushtet, drejtim dhe strukturim.

b. Stili i drejtimit bindës - Ky stil përfshin detyra të larta dhe marrëdhënie të larta. Ai është i përshtatshëm, kur drejtuesi duhet të drejtojë nivelin mesatar të ulët të pjekurisë, pjekurinë e ulët në punë dhe pjekurinë e lartë psikologjike (*paqftësi, por gatishmëri dhe besim*) të pedagogëve të tij. Drejtuesi që përdor këtë stil i jep pedagogëve udhëzime specifike dhe mbikëqyr punën e tyre. Përveç kësaj, ai mbështet pedagogët duke shpjeguar çfarë detyre dhe pse ajo duhet të kryhet sipas udhëzimeve. Paqartësitë e pedagogëve sqarohen nga përgjigjet që marrin nga drejtuesi i tyre. Vendimet merren nga drejtuesi, i cili ndonjëherë konsultohet me pedagogët. Pra, komunikimi është i dyanshëm, por shpeshherë, drejtuesi ka fjalën përfundimtare. Ky stil nuk është efektiv nëse pedagogët nuk besojnë se drejtuesi është i sinqertë në marrëdhëniet ndërpersonale dhe nëse e perceptojnë atë si një person që inicion më shumë detyra se sa është e nevojshme. Hersey dhe Blanchard (1993) i referohen këtij stili si: bindje, shpjegim dhe qartësim.

c. Stili i drejtimit bashkëpunues - Ashtu si stili i drejtimit III dhe IV i Likert-it dhe stili bashkëpunues i Tannenbaum, ky stil karakterizohet nga detyra e ulët dhe marrëdhënie të larta në sjellje. Ky stil është efektiv kur drejtuesi duhet të drejtojë nivelin mesatar të lartë të pjekurisë, pjekurinë e lartë në punë dhe pjekurinë e ulët psikologjike (*qftësi, mosgatishmëri*

dhe pasiguri) të pedagogëve të tij. Megjithatë Hersey dhe Blanchard shpjegojnë se pedagogët që nuk janë të gatshëm për të bërë këtë punë ndikohen nga disa faktorë: mungesa e besimit nëse është hera e parë që marrin detyra të tilla, mungesa e motivimit si rezultat i kryerjes së detyrave rutinë për një kohë të gjatë, shmangia e një përplasjeje mes drejtuesit dhe pedagogëve. E mira e këtij stili është që pedagogët kanë aftësitë e nevojshme krijuese dhe vetëbesim, ndërkohë që drejtuesi beson tek pedagogët duke lehtësuar kryerjen e detyrës së tyre. Drejtuesi i kushton pak kohë dhënies së udhëzimeve të nevojshme dhe pjesën tjetër të kohës ia kushton inkurajimit, mbështetjes dhe forcimit të vetëbesimit të pedagogëve të tij. Komunikimi është i dyanshëm. Pedagogët kanë mundësi të mjaftueshme për të sugjeruar ide dhe sugjerimet e tyre vlerësohen nga drejtuesi. Ky stil nuk është efektiv, kur pedagogët e perceptojnë drejtuesin si një person që është i interesuar më shumë për paqe dhe harmoni se sa për realizimin e detyrave, duke pasur idenë e ruajtjes së marrëdhënieve të mira me pedagogët. Hersey dhe Blanchard (1993) i referohen këtij stili si: bashkëpunim dhe lehtësim.

d. Stili i drejtimit delegates - Hersey dhe Blanchard (1993) theksojnë se ky stil karakterizohet nga detyra e ulët dhe marrëdhënie e ulët sjelljeje. Ky stil është efektiv, kur drejtuesi drejton nivelin e lartë të pjekurisë, pjekurinë e lartë në punë edhe pjekurinë e lartë psikologjike (*aftësi, gatishmëri dhe siguri*). Në këtë rast pedagogët janë shumë kompetentë dhe shumë të motivuar. Drejtuesi u tregon pedagogëve çfarë duhet të bëjnë, u përgjigjet pyetjeve të tyre dhe siguron fare pak ose aspak drejtim. Pedagogët lejohen të marrin vetë vendime në lidhje me detyrën brenda kufizimeve që i ka dhënë drejtuesi. Risitë dhe idetë e reja inkurajohen dhe mirëpritën nga drejtuesi, i cili tregon besim duke mbështetur pedagogët e tij. Megjithatë, Hersey dhe Blanchard (1993) konstatojnë se ky stil nuk është efektiv, kur pedagogët mendojnë se drejtuesi ofron shumë pak mbështetje

dhe udhëzime në rastet kur është e nevojshme. Hersey dhe Blanchard (1993) i referohen këtij stili si: delegim dhe dhënie përgjegjësisë.

Nga të gjitha këto stile, asnjëri prej tyre nuk konsiderohet i përshtatshëm që drejtuesi ta përdorë gjithë kohën. Drejtuesi efektiv duhet të jetë fleksibël dhe të përshtatë stilin e tij me situatën konkrete. Modeli i drejtimit sipas Hersey dhe Blanchard propozon se niveli i pjekurisë në punë dhe pjekurisë psikologjike të pedagogëve mund të ndryshojë, madje ky model tregon si mund të bëhet kjo.

I ulët	Mesatar	I lartë
M1	M2	M3
		M4

Ky model jep disa propozime në lidhje me nivelet e pjekurisë:

- 🚧 Kur niveli i pjekurisë së pedagogëve është shumë i ulët (M1), drejtuesi mund të përdorë në mënyrë efektive stilin e drejtimit të orientimit drejt detyrave, stilin e drejtimit direktiv, stilin e drejtimit autokratik dhe stilin e drejtimit tregues.
- 🚧 Kur niveli i pjekurisë së pedagogëve është mesatar i ulët (M2), drejtuesi mund të përdorë një stil drejtimi të orientuar drejt marrëdhënieve ose stilin e drejtimit bindës.
- 🚧 Kur niveli i pjekurisë së pedagogëve është mesatar i lartë (M3), drejtuesi mund të përdorë stilin e bashkëpunimit.
- 🚧 Kur niveli i pjekurisë së pedagogëve është i lartë (M4), drejtuesi mund të përdorë stilin e drejtimit delegates.

Studimet e Hersey, Blanchard dhe Johnson's (2001) kanë treguar se drejtuesit kanë një *stil* “kryesor” të drejtimit dhe ndërkohë që shumica e tyre ka një stil “të dytë” drejtimi. Këta studiues e përcaktojnë stilin “kryesor” të drejtimit si një kornizë që drejtuesi përdor në të shumtën e rasteve, për të ndikuar në aktivitetet e të tjerëve, ndërsa stili “dytësor” përdoret

për të mbështetur stilin kryesor. Megjithatë këta studiues thonë se stilet kryesore të drejtuesit zakonisht shoqërohen nga stile sekondare, por jo më shumë se dy stile sekondare.

📌 *Niveli i stilit* sipas Hersey, Blanchard dhe Johnson (1996) është shkalla ku varion stili i drejtimit. Ata besojnë se drejtuesit e ndryshojnë stilin e tyre sipas situatave të ndryshme. Gjithashtu, ata shpjegojnë se ka disa drejtues që janë të lidhur vetëm me një stil drejtimi dhe si rezultat i kësaj ata janë efektiv në lidhje me disa situata në të cilat stili i tyre është në harmoni me situatën përkatëse. Ndërkohë, ka drejtues të tjerë që e rregullojnë sjelljen e tyre sipas 4 stileve kryesore, por ka edhe drejtues që janë të aftë të përdorin 2 ose 3 stile. Çështja qëndron në atë që drejtuesit e adaptueshëm ndaj stileve të ndryshme, priren të jenë më të suksesshëm në disa situata.

📌 *Përshtatshmëria e stilit* përshkruhet si shkalla e aftësisë së drejtuesit për të modifikuar sjelljen në mënyrë të kujdesshme në lidhje me disa situata konform zgjidhjes së tyre. Në fakt, një drejtues që është i aftë të alternojë stilin, shikohet si drejtues i përshtatshëm. Hersey, Blanchard dhe Johnson (1996) bëjnë ndryshimin midis nivelit të stilit dhe përshtatshmërisë së tij, duke thënë se drejtuesit me përshtatshmëri ndaj stileve adaptojnë çdo stil që përdorin në një situatë të dhënë.

Drejtuesit me nivel të limituar të stileve mund të sigurojnë sukses për aq kohë sa stili i tyre mbetet i suksesshëm, por ata nuk mund të konsiderohen se kanë përshtatshmëri në stil. Anasjelltas, drejtuesit me shtrirje të gjerë të stileve, mund të mos jenë efektiv në përdorimin e një prej stileve në varësi të kërkesave dhe përshtatjes së situatës që prevalon¹⁴. Përsëri, edhe këta drejtues nuk mund të konsiderohen se kanë përshtatshmëri të stilit. Një nivel i gjerë i stileve të drejtimit nuk siguron efektivitet, pra varieteti i stileve nuk siguron lidhjen e përshtatshmërisë të stilit me efektivitetin.

¹⁴ mbizotëron

Si përfundim, vlerësojmë se suksesi i modelit të drejtimit sipas Hersey dhe Blanchard përcaktohet nga aftësia e drejtuesit për të diagnostikuar nivelin e pjekurisë së pedagogëve të tij. Nëse një drejtues ka aftësi të larta, ai duhet të kuptojë kur duhet të jetë i orientuar nga detyra dhe kur duhet të jetë i orientuar nga marrëdhëniet, në mënyrë që të përdorë stilin e duhur për të rritur performancën e institucionit arsimor. Në thelb, ai duhet të jetë i aftë të ndryshojë stilin e tij të drejtimit me mësimdhënës të ndryshëm dhe me të njëjtit mësimdhënës në situata të ndryshme. Kjo duhet të ndodh për shkak se pedagogët performojnë detyra të ndryshme në situata të caktuara dhe mund të ndryshojnë nivelin e pjekurisë së tyre. Është detyrë e drejtuesit, që të rrisë nivelin e pjekurisë në punë dhe pjekurisë psikologjike për të ruajtur apo rritur performancën e institucionit arsimor. Drejtimi situacional, mund të jetë i ndryshëm në mjedise të ndryshme institucionale. Një drejtues që punon me mësimdhënës me eksperiencë, është më mirë nëse u delegon mësimdhënësve përgjegjësi për kryerjen e detyrave, sepse mund të ndodhë që ata nuk i mirëpresin udhëzimet dhe direktivat e tij. Nga ana tjetër, në qoftë se një drejtues punon me mësimdhënës të cilët nuk janë të gatshëm për arsye të mungesës së përvojës, atëherë ky drejtues patjetër do të jetë direktiv. Për shembull, kur një mësimdhënës është i ri me pak ose aspak përvojë ose një mësimdhënës i sapotransferuar nga një universitet tjetër, ata duhen informuar si duhen bërë detyrat, në përputhje me atë që është e pranueshme në këtë universitet.

Në thelb, të katër stilet themelore të renditura nga Hersey dhe Blanchard janë në dispozicion të drejtuesit, por ato do të përdoren në mënyrë të përshtatshme në varësi të situatës.

2.7.8. Modeli i drejtimit karizmatik

Modeli i drejtimit karizmatik (frymëzuar) është iniciuar së pari nga Max Weber në vitin 1947. Ai përdori termin “karizma” për të shpjeguar një formë të influencës së drejtuesit,

bazuar nga perceptimi i pedagogëve si një person i pajisur me karakteristika të jashtëzakonshme. Kjo nënkupton që karizma është një “zjar” që mbush pedagogët me energji dhe përkushtim për të sjellë rezultate mbi detyrat normale. Kështu, karizma përcaktohet si një proces që dikton ndryshime të mëdha në qëndrimet e pedagogëve dhe në angazhimin e tyre për arritjen e objektivave të institucionit arsimor.

Kjo qasje e re është trajtuar më pas edhe nga Lussier dhe Achua (2001), të cilët i përshkruajnë drejtuesit frymëzues (karizmatikë) si drejtues të cilët kanë cilësi të shquara për të frymëzuar dhe motivuar pedagogët se çfarë duhet të bëjnë në një situatë të caktuar. Sipas këtyre studiuesve, këta lloj drejtuesish janë më efektivë gjatë një krize sociale dhe janë më tepër të dobishëm për probleme të shoqërisë duke dhënë ide çfarë duhet bërë për të kapërcyer një krizë.

Ekzistojnë pikëpamje të ndryshme mbi konceptin e Max Weber-it për drejtimin frymëzues (karizmatik). Studiuesit që mbështesin pikëpamjen se drejtimi frymëzues (karizmatik) ndodh vetëm kur shoqëria është në krizë, argumentojnë se tek një individ me cilësi të jashtëzakonshme shihet një drejtues karizmatik dhe në gjendje të tillë sociale njerëzit kanë nevojë për cilësi të tilla të një drejtuesi. Për shembull, Martin Lutherking apo Gandhi nuk do të ishin drejtues karizmatikë, nëse situata sociale në vendet e tyre përkatëse nuk e diktonte një gjë të tillë. Por, studiues të tjerë besojnë se drejtimi frymëzues (karizmatik) vjen si rezultat i perceptimit të njerëzve dhe reagimeve të tyre, ndikuar nga karakteristikat dhe sjelljet e drejtuesve si dhe nga natyra e situatës. Lussier dhe Achua (2001) theksojnë se kjo pikëpamje është popullore në mes teorive të tjera të drejtimit. Ka disa tipare që i përgjigjen pyetjes “çfarë bën një drejtues karizmatik?”: vetë-monitorim (të shikosh vetveten); vetë-motivim (të ketë motiv për pushtet social); vetë-rritje (vetë-korrigjim, vetë-zhvillim); sinqeritet për të ndryshuar.

Ndërkohë House (1971) pohon se karakteristikat e personalitetit nuk e bëjnë një lider karizmatik. Ndoshta ato kontribuojnë në zhvillimin e marrëdhënieve karizmatike, por ai e percepton karizmën si aftësinë e një drejtuesi për të ushtruar ndikim të thellë në besimin, vlerat, sjelljen dhe performancën e të tjerëve. Sipas House, në thelb një drejtues nuk është karizmatik, nëse nuk është perceptuar nga pedagogët si i tillë. Prandaj, si drejtuesit ashtu edhe pedagogët janë kryesorë për zhvillimin e një marrëdhënieje karizmatike. Kjo do të thotë se pedagogët e nderojnë, admirojnë dhe i japin besnikërinë e tyre drejtuesit, ai nga ana tjetër e reflekton me sjelljen dhe performancën e tij.

Sashkin's (2003) nga ana tjetër, vuri re se drejtuesit karizmatikë kërkojnë kontroll, duke kontrolluar të tjerët; ata iniciojnë një lloj marrëdhënie të këndshme me pedagogët duke i bërë ata që të varen prej tyre, drejtuesi karizmatik bën premtime boshe dhe përpiqet të krijojë ndjenja karizmatike ndërmjet pedagogëve duke imituar sjelljen e drejtuesve transformues. Studiuesit shtojnë se drejtuesit karizmatikë nuk i fuqizojnë pedagogët me autoritet apo përgjegjësi, por përfitojnë nga nevojat e tyre duke kërkuar bindje. Studiuesit, gjithashtu, besojnë se pedagogët janë të bindur se nuk është në interesin e tyre të arrijnë pavarësinë, duke mos ndjekur drejtuesit karizmatikë. Drejtuesit karizmatikë nuk shqetësohen për pedagogët ose për universitetin, por për vete dhe kështu shumë prej tyre e bëjnë jetën të padurueshme për ata që punojnë me ta. Me fjalë të tjera, parë nga këndvështrimi im, drejtuesi karizmatik ka aftësi për të frymëzuar dhe motivuar pedagogët se çfarë duhet të bëjnë në një situatë të caktuar, por qëllimi përfundimtar i drejtuesit karizmatik është që të krijojë varësi dhe të maksimizojë kontrollin personal.

2.7.9. Modeli i drejtimit ndërveprues dhe transformues

Modeli i drejtimit ndërveprues dhe transformues është zhvilluar nga James MacGregor Burns, në librin e tij “Drejtimi” (1978) dhe Bernard M. Bass (1985), në të cilin sqarohet

dhe shpjegohet një model konstruktiv bazuar në personalitetin e drejtuesit, i cili drejton në stilin ndërveprues dhe transformues. Burns dhe Sahil (1978) identifikon dy tipe drejtimi “politik”: ndërveprues dhe transformues. Drejtimi ndërveprues ndodh, kur një person merr iniciativa në marrjen e kontaktit me të tjerët me qëllimin për të shkëmbyer idetë me njëri-tjetrin. Drejtimi transformues është më i gjerë se sa ndërveprimi me pedagogët duke përfshirë edhe besimin, nevojat dhe vlerat e pedagogëve. Sipas Burns “rezultati i drejtimit transformues është një marrëdhënie reciproke e nxitjes dhe vlerësimit që këmbëjnë pedagogët dhe drejtuesit”.

Bass (1985) aplikoi idetë e Burns në drejtimin institucional. Ai ra dakord se drejtuesit ndërveprues marrin në konsideratë pak përmirësim dhe më shumë mbajtjen e performancës sasiore dhe cilësore: si të zëvendësojnë një qëllim me një tjetër, si të reduktojnë qëndrueshmërinë në veprime të veçanta dhe si të implementojnë vendimet. Ai mendon se, në të kundërt, drejtuesit transformues përpiqen të krijojnë kushte për sukseset e kolegëve dhe pedagogëve, duke zgjeruar vetëdijen e tyre në lidhje me çështje të caktuara. Kjo rritje e vetëdijes mund të bëhet nga një drejtues me vizion, vetëbesim si dhe forca të brendshme për të argumentuar në mënyrë të suksesshme se ajo që thotë ai është e drejtë dhe e mirë. Që të dy këta studiues Burns (1978) dhe Bass (1985) i identifikojnë drejtuesit nga veprimet e tyre dhe impakti që këto veprime kanë mbi të tjerët. Më poshtë përshkruhen në formë më të detajuar dy stile drejtimi.

a. Stili i drejtimit ndërveprues - Stili i drejtimit ndërveprues i ka fillesat e tij me Max Weber në vitin 1947 dhe pastaj u përpunua si një stil drejtimi nga Bernard Bass në vitin 1981. Ky stil është më tepër një stil menaxherial, sepse fokusohet në procesin e menaxhimit themelor si kontrolli, organizimi dhe planifikimi afat-shkurtër. Drejtimi ndërveprues përfshin motivimin me idenë “më dhe - të jap” si dhe drejtimin e pedagogëve përmes

tërheqjes në lidhje me vetë interesin e tyre. Fuqia e drejtuesve ndërveprues vjen nga autoriteti i tyre formal dhe përgjegjësia në universitet. Qëllimi kryesor i pedagogëve është që të binden ndaj udhëzimeve të drejtuesit. Ky stil mund të krahasohet me stilin "Tregues" të Hersey dhe Blanchard. Në këtë stil, drejtuesi beson në motivimin përmes një sistemi të shpërblimit dhe dënimit. Nëse një mësimpldhënës bën atë që duhet të bëjë, ai përfiton një shpërblim, por nëse ai nuk ka ecur sipas udhëzimeve të drejtuesit, ai merr një dënim. Në këtë rast shkëmbimi mes drejtuesit dhe mësimpldhënësve bëhet për të arritur qëllimet e performancës rutinë. Këto shpërblime përfshijnë katër dimensione:

📌 *Shpërblime të kushtëzuara:* Drejtuesi ndërveprues lidh qëllimin me shpërblimet, sqaron mirë pritshmërinë e tij ndaj mësimpldhënësve, siguron burimet e nevojshme, bie dakord reciprokisht mbi qëllimet e vendosura, ofron lloje të ndryshme të shpërblimeve për punën e suksesshme. Ai vendos qëllime SMART (specifike, të matshme, të arritshme, realiste dhe në kohë) për mësimpldhënësit.

📌 *Drejtimi aktiv me përjashtim:* Drejtuesi ndërveprues aktiv monitoron punën e mësimpldhënësve, shikon për devijime nga rregullat dhe standardet dhe nëse ekzistojnë të tilla, merr masa korrigjuese për të parandaluar gabimet.

📌 *Drejtimi pasiv me përjashtim:* Drejtuesi ndërveprues pasiv ndërhyr vetëm kur standardet nuk janë përmbushur, ose kur performanca nuk ka arritur pritshmërinë e tij. Ai madje mund të përdorë ndëshkimin si një përgjigje ndaj performancës së papranueshme.

📌 *Mosndërrhyrje:* Drejtuesi siguron një mjedis ku mësimpldhënësit kanë shumë mundësi për të marrë vendime. Drejtuesi heq dorë vetë nga përgjegjësitë, shmang marrjen e vendimeve dhe për këtë arsye, grupit shpesh i mungon drejtimi.

Disa supozime mbi stilin e drejtimit ndërveprues:

📌 Mësimpldhënësit janë të motivuar nga shpërblimi dhe ndëshkimi.

🚩 Mësimdhënësit duhet t'u binden urdhrave dhe udhëzimeve të drejtuesit.

🚩 Mësimdhënësit nuk janë të motivuar. Ata monitorohen nga afër dhe kontrollohen për të parë punën e bërë prej tyre.

Lussier dhe Achua (2001) pohojnë se drejtimi ndërveprues kërkon që të ruhet stabiliteti dhe kjo është arsyeja kryesore që Leithood dhe Jantzi (2000) e perceptojnë këtë koncept si menaxhim dhe jo si drejtim. Ata theksojnë se një lider ndërveprues përcakton qëllimet për mësimdhënësit në varësi të pritshmërisë që ai ka për ta. Pra, drejtuesit ndërveprues nuk transformojnë mësimdhënësit dhe as institucionin.

Studiuesit zbulojnë se drejtimi aktiv me përjashtim, është një atribut negativ i këtij lloj drejtimi për arsye se demoralizon vartësit. Ata theksojnë se ky drejtim shikohet në terma të kërkimit të gabimeve ose përforcimit të rregullave për të shmangur gabimet. Megjithatë, Sashkin's (2003) pohon se drejtuesit ndërveprues, i bëjnë gjërat në rregull falë menaxhimit efektiv të tyre, edhe pse jo gjithmonë bëhen gjërat që duhen. Ky pohim konfirmohet nga studimet e Chirichello (2004) gjetjet e të cilit pohojnë se drejtuesit ndërveprues janë menaxherë më shumë se sa drejtues. Kjo ndodh sepse ata e shpenzojnë shumicën e kohës së tyre në punë administrative.

b. Stili i drejtimit transformues - Stili i drejtimit transformues për herë të parë u konceptuar nga Burns (1978) dhe më pas u zhvillua nga Bass (1985). Krijimi i një performance të lartë të mësimdhënësve është shumë e rëndësishme dhe drejtuesi duhet të jetë në gjendje të frymëzojë mësimdhënësit për të shkuar përtej nevojave të tyre. Si rezultat, dolën koncepte të reja të drejtimit ku njëri prej tyre ishte drejtimi transformues. Drejtimi transformues gjendet në të gjitha nivelet e organizimit: ekipet, departamentet dhe universitete si një e tërë. Drejtuesit e tillë janë vizionarë, frymëzues, të guximshëm, mendimtarë dhe ndërmarrin rrisqe. Ata kanë një tërheqje karizmatike dhe ky stil krahasohet

me modelin e drejtimit karizmatik. Por vetëm “karizma” është e pamjaftueshme për të ndryshuar mënyrën si vepron një universitet. Për të sjellë ndryshime të mëdha, drejtuesit transformues duhet të shfaqin këto katër faktorë.

🚦 *Motivimi frymëzues:* Themeli i drejtimit transformues është promovimi i vizionit të qëndrueshëm, misionit dhe vlerave të mësimdhënësve. Vizioni i këtij drejtuesi është kaq bindës sa ai e di shumë mirë se çfarë kërkon nga çdo ndërveprim. Drejtuesi transformues i drejton mësimdhënësit duke i ofruar atyre qartësi dhe sfida. Ata punojnë me entuziazëm dhe optimizëm për të nxitur frymën e punës në ekip dhe angazhim.

🚦 *Nxitja intelektuale:* Drejtuesi transformues inkurajon mësimdhënësit e tij të jenë inovatorë dhe krijues. Ai i nxit mësimdhënësit me ide të reja dhe nuk kritikon publikisht gabimet e kryera prej tyre. Drejtuesi fokusohet në atë se, "cili është problemi" dhe nuk përqendrohet në pjesën e gabimit. Ata nuk hezitojnë të heqin dorë nga një praktikë e vjetër, e vendosur nga ana e tyre, nëse ajo është e paefektshme.

🚦 *Ndikim i idealizuar:* Drejtuesit transformues besojnë në filozofinë që një drejtues mund të ndikojë tek mësimdhënësit vetëm kur ai praktikon atë që ai predikon. Ky lloj drejtuesi vepron si model për mësimdhënësit e tij, fiton besimin dhe respektin e tyre me anë të veprimeve të tij. Ai zakonisht vendos nevojat e mësimdhënësve të tij mbi nevojat e tij, sakrifikon fitimet e tij personale për ta dhe demonstroi standarde të larta të sjelljes etike. Përdorimi i pushtetit nga drejtuesi të tillë ka për qëllim të ndikojë tek mësimdhënësit në përpjekjet e tyre lidhur me qëllimet e përbashkëta të institucionit.

🚦 *Konsideratë e individualizuar:* Drejtuesi transformues vepron si mentor për mësimdhënësit e tij dhe i shpërblen ata për kreativitetin dhe inovacionin e tyre. Mësimdhënësit trajtohen sipas talenteve dhe njohurive të tyre. Mësimdhënësit mund

të marrin vendime dhe kanë gjithmonë mbështetjen e nevojshme për t'i zbatuar vendimet e tyre.

Disa supozime për stilin e drejtimit transformues:

- ✚ Drejtimi transformues përdor mënyrën e impresionit, duke i lejuar mësimitdhënësit të ndikohen nga promovimet e drejtuesit.
- ✚ Ky stil i propozuar është shumë i vështirë për t'u trajtuar, sepse është një kombinim i disa stileve të drejtimit.
- ✚ Mësimitdhënësit mund të manipulohen nga drejtuesit dhe ka gjasa që ata të humbasin më shumë se sa të fitojnë.

Sipas Owen (1998) të nxisësh mësimitdhënësit për t'i vënë në punë, t'i japësh formë vizionit të institucionit arsimor dhe të tregosh rëndësinë e zhvillimit të tyre profesional është bërthama e aspekteve të drejtimit.

Nga këndvështrimi im, mësimitdhënësit e Universiteteve me drejtues transformues janë me nivele të larta të kënaqësisë në punë, të motivimit, frymëzimit dhe angazhimit institucional. Me mësimitdhënësit të tillë të përkushtuar, duhet marrë në konsideratë ky lloj drejtimi transformues për të arritur performancë të lartë në arritjet e institucionit arsimor. Pa diskutim, ky stil drejtimi ka prirje për të krijuar një klimë pozitive në universitet. Drejtimi transformues siguron drejtimin e institucionit arsimor, sepse drejtuesit transformues janë reformatorë të edukimit ose agjentë të ndryshimeve pozitive në universitet.

Më poshtë paraqiten në mënyrë të përmbledhur ndryshimet ndërmjet drejtimit ndërveprues dhe drejtimit transformues.

Tabela 4 Ndryshimi ndërmjet drejtimit ndërveprues dhe drejtimit transformues

Drejtimi ndërveprues	Drejtimi transformues
Drejtimi është i përgjegjshëm.	Drejtimi është pro-aktiv.
Punët e institucionit arsimor bëhen brenda kulturës së saj.	Punohet për të ndryshuar kulturën institucionale duke zbatuar ide të reja.
Drejtuesi ndërveprues i bën mesimdhënësit të arrijnë objektivat nëpërmjet shpërblimeve dhe dënimeve.	Drejtuesi transformues motivon dhe frymëzon mesimdhënësit të arrijnë objektivat duke i tërhequr ata drejtë idealeve të larta dhe vlerave morale.
Drejtuesi ndërveprues motivon mesimdhënësit duke i tërhequr drejt interesit të tyre vetjak.	Motivon mesimdhënësit duke i inkurajuar ata të vendosin interesat e grupit mbi interesat e tyre vetjake.

Gjithsesi, Bass (1998) është i mendimit se drejtimi transformues është më efektiv se sa drejtimi ndërveprues për rritjen e performancës dhe të nivelit të zhvillimit profesional të mesimdhënësve. Në këtë drejtim, Hipp dhe Bredeson (1995) me gjetjet në kërkimet e tyre konfirmojnë se dy nga karakteristikat e drejtimit transformues (*modelimi, frymëzimi e qëllimi*) dhe një nga tiparet e drejtimit ndërveprues (*shpërblimi i kushtëzuar*) janë shumë të lidhura me efektivitetin e mesimdhënësve, klimën institucionale dhe si rrjedhim edhe me performancën e studentëve. Hoy dhe Miskel (2001) pohuan se drejtimi transformues i ngjan një pikturë të një drejtuesi ideal dhe se mesimdhënësit preferojnë një drejtues që komunikon pritshmërinë e një performance të lartë, në vend të mbivlerësimit të aktiviteteve ndërvepruese, pra një drejtues që ndihmon të tjerët dhe që rrit punën në ekip.

Si përfundim lidhur me teoritë dhe studimet mbi modelet dhe stilet e drejtimit të institucionit arsimor, fuqia, mundësia, informimi, frymëzimi dhe vizioni i përbashkët

janë elementet kryesore për të rritur performancën institucionale. Nga literatura e shqyrtuar më sipër, rezulton se drejtimi merr shumë forma. Për shembull, qasja tradicionale thekson rëndësinë e ushtrimit të kontrollit, autoritetit, pra një drejtim simbolik e cila jep imazhin e drejtimit të drejtpërdrejtë, ku drejtuesi ka çdo gjë në kontroll: vendosjen e objektivave, përcaktimin e detyrave, vendosjen e standardeve të performancës, drejtimin, monitorimin si dhe vlerësimin e punës. Në këtë rast drejtuesi beson se mësimdhënësit tërhiqen më tepër nga interesi vetjak, dhe si rezultat i kësaj, ai nuk lejon emocion në marrëdhëniet me mësimdhënësit. Kështu, fokusi i tij final është motivimi i mësimdhënësve për të përmbushur qëllimet e përcaktuara.

Nga ana tjetër, qasja e re e drejtimit, në veçanti qasja transformuese, thekson "ndryshimin" si parimin kryesor dhe jep imazhin e ndërtimit dhe zhvillimit të burimeve njerëzore në universitet, duke transformuar marrëdhëniet ndërmjet drejtuesit dhe mësimdhënësve në mënyrë që këta të fundit të jenë të motivuar nga uniteti i qëllimit dhe i vlerave të përbashkëta. Drejtuesi është në partneritet me mësimdhënësit në shprehjen dhe artikullimin e vlerave dhe ideve që reflektojnë nevojat, interesat, vlerat dhe besimet e stafit si një ekip i tërë. Drejtuesi fokusohet në përmirësimin e gjendjes aktuale duke shkëmbyer me mësimdhënësit informacione, njohuri, si dhe duke u mësuar atyre si të jenë të pavarur nga ai.

Çdo formë e drejtimit në vetvete është shoqëruar me marrëdhëniet njerëzore, sipas stilit specifik për të motivuar dhe mbajtur moralin lart. Me fjalë të tjera, drejtuesi zgjedh strategjitë motivuese, të cilat pasqyrojnë pikëpamjet e tij për natyrën njerëzore, përcakton llojin e marrëdhënies që do të krijojë mes tij dhe mësimdhënësve, si dhe rrjedhimisht klimën që do të krijojë në universitet.

Nga të gjitha stilet e drejtimit të shqyrtuara më sipër, drejtimi transformues ka një ndikim më të fortë në krijimin e një klime pozitive në universitet. Kjo vjen, pasi motivi i drejtuesit është të fuqizojë mësimdhënësit si partnerë, në të njëjtën kohë drejtuesi dhe mësimdhënësit udhëhiqen nga një vizion i përbashkët. Mësimdhënësit janë të lidhur nga njëri-tjetri (duke krijuar një lloj varësie nga njëri-tjetri) dhe punojnë së bashku si një ekip.

KAPITULLI III

LEGJISLACIONI PËR ARSIMIN E LARTË NË REPUBLIKËN E KOSOVËS¹⁵

3. Një kontekst i shkurtër historik

Në përgjithësi historia e arsimit të lartë në Kosovë ndahet në tri periudha: Periudha e parë me themelimin i Universitetit të Prishtinës dhe hapja e Bibliotekës Universitare të Kosovës. Periudha e dytë fillon rreth vitit 1991 dhe paraqet reagim ndaj rrënimit të dhunshëm të sistemit arsimor nga ana e politikës represive serbe. Si rezultat i kësaj, ngrihet një sistem i pavarur arsimor me 1 universitet, me 14 fakultete dhe 7 shkolla të larta, me afro 400.000 nxënës e studentë dhe me 21.000 punëtorë të arsimit. Financimi i këtij sistemi bëhej nga puna vullnetare dhe ndihmat që vinin nga diaspora dhe popullata shqiptare, të cilët këtë sistem e shihnin si hapin e parë të pavarësisë së Kosovës. Në vargun e shumë sfidave me të cilat u ballafaqua arsimi i lartë në Kosovë ndër më kryesorët ishin përpjekja për ekzistencë gjatë procesit të segregacionit¹⁶ në këtë periudhë. Kjo njihet si periudha e shpëtimit gjatë së cilës arsimi i lartë në gjuhën shqipe ka funksionuar si sistem paralel i organizuar në shtëpi private në të gjitha nivelet e arsimit.¹⁷ Periudha e tretë, që fillon me përfundimin e luftës në vitin 1999 e këndej, karakterizohet me reformat që i bëhen arsimit në të gjitha nivelet: nga arsimi dhe edukimi parashkollor e deri në universitet, të cilat kishin për synim përshtatjen e arsimit në Kosovë me standardet bashkëkohore evropiane e botërore. Pas përfundimit të konfliktit në vitin 1999, Administrata e Kombeve të Bashkuara në Kosovë (UNMIK) ishte

¹⁵ Ligji për arsimin e lartë në Republikën e Kosovës Nr. 04/L-037.

¹⁶ ndarje

¹⁷ Marrë në Raportin e Vet -vlerësimit 2013 të Agjencisë së Kosovës për Akreditim, fq. 3. Për më shumë shih në <http://www.akreditimi-ks.org/docs/Memberships/ENQA/AKA%20RVV%202014.pdf>

fillimisht përgjegjëse për të gjitha fushat e arsimit dhe ishte mandatuar për të themeluar institucionet dhe autoritetet zyrtare të Kosovës siç ishte Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT) në vitin 2001. Gjatë kësaj periudhe fillon të zhvillohet edhe sistemi privat i arsimit. Si hap i parë i këtij sistemi merret themelimi i Departamentit të Arsimit dhe Shkencës (DASH), që përcillet me krijimin e infrastrukturës ligjore dhe profesionale, e cila duhet të lehtësojë reformimin rrënjësor të arsimit (sistemi 5 + 4 + 3 - 4 në arsimin e përgjithshëm dhe në atë profesional dhe Marrëveshja e Bolonjës në arsimin e lartë), si dhe me themelimin e Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë në mars të vitit 2002.¹⁸

Pjesë e historisë së arsimit të lartë është edhe legjislacioni i saj. Meqë pjesë e trajtimit dhe analizës së këtij disertacioni është menaxhimi bashkëkohor dhe roli i menaxherëve në arsimin e lartë në Kosovë ne do nisemi nga faza e pas Luftës së fundit të vitit 1999. Kjo etapë karakterizohet me nxjerrjen e Ligjit mbi arsimin e lartë 2002/3 nga ana UNMIK - u¹⁹. Ky ligji, i miratuar nga Kuvendi i Kosovës më 25 korrik 2002 dhe i shpallur nga PSSP²⁰ më 12 maj 2003 (Rregullorja e UNMIK-ut 2003/14), për herë të parë vë bazat ligjore për funksionimin e arsimit të lartë në Kosovën e re. Disa nga objektivat e arsimit të lartë të përshkruara me ligj kanë qenë:

“krijimi, zhvillimi, mbrojtja dhe transmetimi i njohurive përmes mësimdhënies dhe punës kërkimore dhe shkencore;

¹⁸ Qendra për Arsim e Kosovës - http://kec-ks.org/botimet_files/Shfak-2001.pdf

¹⁹ Ligji në fjalë ka paraparë Klasifikimin e Standarteve Ndërkombëtare të Arsimit të vitit 1997 të njohura si (ISCED). Sistemi i UNESCO-s për klasifikimin e standarteve për arsimin është hartuar për të lehtësuar krahasimet e statistikave dhe treguesve arsimore të vendeve të ndryshme mbi bazën e përkufizimeve të pranuar në shkallë ndërkombëtare. ISCED është një sistem shumëfunksional, i hartuar për të analizuar dhe hartuar politikat arsimore, pavarësisht nga struktura e sistemeve arsimore kombëtare dhe faza e zhvillimit ekonomik e një vendi. Ai mund të shfrytëzohet për statistika të aspekteve të ndryshme të arsimit si regjistrimi i nxënësve, burimet njerëzore dhe financiare të investuara në arsim ose niveli arsimor i popullsisë. Për këtë arsye, konceptet dhe përkufizimeve bazë të ISCED janë hartuar për të qenë universalisht të vlefshme dhe të pandikueshme nga rrethanat specifike të sistemit arsimor të një vendi.

²⁰ Professional student servis personel

ofrimi i mundësive për të gjithë banorët e Kosovës të aftë për të përfituar nga ky arsim gjatë gjithë jetës së tyre.”

Sipas këtij akti të përgjithshëm ligjor, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, përmes udhëzimit administrativ, bëhet përgjegjëse për planifikimin e zhvillimit të arsimit të lartë në Kosovë në konsultim me bartësit e akredituar të arsimit të lartë. MASHT është gjithashtu përgjegjëse për krijimin e Agjencisë së Akreditimit të Kosovës për nxitjen e cilësisë së institucioneve publike dhe private të arsimit të lartë përmes proceseve të licencimit, inspektimit dhe akreditimit të realizuara me anë të metodave profesionale. Ligji për arsimin e lartë si akti i parë i kësaj sfere lë hapësirë që përmes udhëzimeve administrative të rregullohen në mënyrë më specifike këto fusha: licencimi i bartësve publik dhe privat të arsimit të lartë (neni 11.1); themelimi i Agjencisë së Akreditimit të Kosovës (neni 4.3); procedura për akreditim (neni 11.2); kryerja e vlerësimeve për cilësinë (neni 11.10); formati i diplomave (neni 12.7); përcaktimi i metodologjisë për caktimin e fondeve për institucionet private (neni 23.2); si dhe shumë udhëzime tjera administrative.²¹ Më 16 shkurt 2004, MASHT ka nxjerrë Udhëzimin Administrativ nr. 2004/11 për Themelimin e Agjencisë së Akreditimit të Kosovës (AAK). Sipas këtij udhëzimi administrativ, MASHT do të themelojë një Agjenci që ushtron veprimtari të pavarur profesionale jofitimprurëse, që të nxisë cilësinë në arsimin e lartë të Kosovës.²² AAK është e përbërë nga struktura profesionale (Këshilli Kombëtar i Cilësisë) dhe struktura e përhershme administrative. Këshilli Kombëtar i Cilësisë përbëhet nga nëntë anëtarë të emëruar nga Ministria, prej të

²¹ Instituti GAP për Studime të Avancuara Pasqyrë e Arsimit të Lartë Privat në Kosovë Analizë - Ky raport është mundësuar me përkrahjen e Rockefeller Brothers Fund the UK Department for International Development (DFID);
Burimi: http://www.institutigap.org/documents/43587_Pasqyre_e_Arsimit_C3AB_LartCAB_nC3AB_KosovC3AB.pdf, së fundmi më 05 mars 2015

²² Neni 2.1 dhe 2.2 i UA nr.11/2004 për Themelimin e Agjencisë së Akreditimit të Kosovës (AAK)

cilëve duhen të jenë së paku tre përfaqësues që janë aktiv në punën akademike të arsimit të lartë, një përfaqësues i MASHT-it dhe tre ekspertë ndërkombëtarë.²³

Edhe pse ligji për arsimin e lartë hyri në fuqi që në gjysmën e vitit 2003, Ministria e Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë nuk arrin që të nxjerrë të gjitha urdhëresat administrative, ashtu siç parashihet me ligj. Në këtë përdhë kohore MASHT nxjerrë një urdhëresë administrative e cila do të përshkruante vlerësimin e cilësisë së institucioneve të arsimit të lartë në Kosovë.²⁴ OSBE, në tri raportet e saj për zbatimin e ligjeve të miratuara nga Kuvendi i Kosovës, kritikon MASHT-in për mos implementimin e Ligjit për arsimin e lartë në Kosovë.²⁵ Shumë urdhëresa administrative nuk lëshohen nga MASHT-i siç parashihen me ligj, kurse shumë të tjera dalin me vonesë dhe në masë të madhe me paqartësi serioze. Edhe pse qëllimi i këtyre udhëzimeve administrative është që të shërbejnë si plotësim i ligjit dhe të japin më shumë detaje, ato në shumicën e rasteve janë ripërsëritje e përmbajtjes së ligjit. Me shumë dobësi dhe zbrazëti nuk arrijnë të përmbushin nevojat e vendit për rregullimin e kësaj sfere më interes kombëtar.

Duke e analizuar Rregulloren e UNMIK-ut nr. 2003/14 të Miratuar nga Kuvendi i Kosovës për shpalljen e Ligjit për Arsimin e Lartë në Kosovë, shikuar në mënyrë specifike aspektin e dispozitave për rregullimin e drejtimit gjegjësisht menaxhimit të bartësve të arsimit të lartë, konstatohet se zgjedhjet kanë qenë të pakta, të varfra dhe mbi të gjitha jo adekuate në krahasim me synimet e pretenduara. Ky ligj rregullimin e brendshëm të bartësve të arsimit të lartë në kuptim të qeverisjes dhe administrimit, që në atë kohë ishte vetëm Universiteti i Prishtinës, e ka paraparë që pjesën më esenciale ta rregullojë me akt nënligjor respektivisht

²³ Neni 5.1 i UA nr.11/2004 për Themelimin e Agjensisë së Akreditimit të Kosovës (AAK)

²⁴ Neni 11.10 - Ligji mbi Arsimin e Lartë

²⁵ OSBE. Implementimi i ligjeve të Kuvendit të Kosovës (Raportet I, II, III)

me Statut.²⁶ Ky akt juridik me norma imperative për qeverisjen dhe administrimin e universitetit në parim ka paraparë një strukturë tri institucionale. Këshilli Drejtues vendoset si autoriteti kryesor qeverisës me natyrën e një institucioni këshillues - administrativ. Ky Këshill, për kohën sa ka funksionuar, ka mbajtur përgjegjësitë në përgjithësi për ushtrimin e veprimtarisë së bartësit me funksionet e tij të përshkruara në hollësi në statut.²⁷ Autoriteti kryesor drejtues i është besuar Rektorit, i cili zgjidhet nga Këshilli Drejtues.²⁸ Në cilësinë e organit të tretë sistemohet Senati. Ky organ, sipas këtij ligji i dedikohen detyra total të pa definuara akademike. Shikuar në retrospektivë del se ligji në fjalë nuk ka garantuar një bazë të fortë juridike dhe nuk ka arritur që të rregullojë në mënyrë të qartë detyrat qeverisëse, drejtuese dhe akademike. Sipas këtij ligji këtyre organeve u është lënë "autonomia" që mbi këto dispozita roli dhe funksioni i tyre të rregullohet me statut. Kjo zgjedhje, duke patur parasysh rrethanat e kohës, jo vetëm që nuk ka garantuar norma juridike për drejtim të suksesshëm institucional, por ka krijuar situata të atilla, në të cilat, të gjithë kanë pas të drejtë e askush nuk ka pas përgjegjësi. Nga këndvështrimi ynë zgjedhja normative që drejtimi i Senatit të bëhet nga ana e Rektorit ka qenë njëri ndër gabimet më të mëdha. Ndër ndryshimet më të mëdha që ka rregulluar ky akt ligjor ka qenë që për herë të parë njërive akademike - fakulteteve brenda Universitetit të vetëm publik, ju hiqet subjektiviteti juridik dhe shndërrohen në njësi akademike. Me këtë veprim njësitë akademike humbin tërësisht autonominë financiare dhe akademike dhe në krahasim më zgjedhjet tradicionale ato defaktorizohen. Ligji në fjalë me asnjë dispozitë nuk e ka rregulluar profilin e subjektit që ka përgjegjësinë për të qenë drejtues autoritar për menaxhimin dhe sigurimin e cilësisë. Jo

²⁶ Rregullorja e UNMIK -ut nr. 2003/14, i Miratuar nga Kuvendi i Kosovës për shpalljen e Ligjit për Arsimin e Lartë në Kosovë neni 13

²⁷ Rregullorja e sipërpërmendur, neni 14.1

²⁸ Po aty neni 15. 1.

vetëm kaq, as me Statutin e universitetit të vetëm publik në asnjë dispozitë statutore nuk rregullohet profili specifik i Rektorit si bartës i funksioneve drejtuese dhe akademike.

Si rezultat i shumë rrethanave, e në veçanti shpalljes së pavarësisë së Kosovës në gjysmën e dytë të vitit 2011, Kuvendi i Republikës së Kosovës e miraton Ligji aktual për arsimin lartë. Si i tillë, së bashku edhe më një numër rregulloresh dhe udhëzimesh administrative, natyrisht që sjellin risi në segmente të ndryshme të këtij institucioni të lartë arsimor. Për këtë shkak është veçanërisht e rëndësishme që të theksohet se kjo tërësi legjislative ka paraparë një varg zgjidhjesh me të cilat realizohet harmonizimi me parimet e Deklaratës së Bolonjës, veçanërisht kur është fjala e aplikimit të dy cikleve /shkallëve të studimeve, aplikimi i diplomës Bachelor dhe Master, aplikimin e shtojcave të diplomës, aplikimi i Sistemit Evropian të Bartjes së Kredive, definimin e rezultateve të mësimit etj. Është paraparë që arsimimi i lartë të realizohet përmes studimeve profesionale dhe akademike, por në bazë të programeve të akredituara respektivisht të lejuara studimore për arritjen e arsimimit të lartë.

Në studimet akademike rregullohet zhvillimi i programeve studimore akademike të cilat pretendojnë që t'i aftësojnë studentët për zhvillimin dhe aplikimin e të arriturave profesionale dhe artistike. Në studimet profesionale realizohet programi profesional studimor i cili i aftëson studentët për zbatimin e njohurive dhe shkathtësive të nevojshme për t'u kyçur në procesin e punës. Sipas këtij ligji studimet e shkallës së parë janë: studimet themelore akademike dhe studimet themelore profesionale. Studimet e shkallës së dytë janë: studimet profesionale të specializuara, studimet akademike specializuara, studimet akademike të master-it, ndërsa studimet e shkallës së tretë janë studimet akademike të doktoratës.

Me ligj është paraparë që me programin studimor përcaktohen: emri dhe qëllimet e programit studimor; Llojet e studimeve dhe realizimi i procesit mësimor, thirrja profesionale, akademike, respektivisht shkencore; Kushtet për regjistrim në programin studimor; Lista e fushave studimore, të obliguara dhe zgjedhore, respektivisht të lëndëve me përmbajtje kornizë; Mënyra e realizimit të studimit dhe koha e nevojshme për realizimin e disa formave të veçanta të studimit; Vlera e kredive për secilën lëndë është e prezantuar në harmoni me ngarkesën; Vlera e kredive për secilin punim të kryer në studimet themelore specialistike dhe ato të masterit, respektivisht legjislacionit të doktoraturës është e pasqyruar në poenët e Sistemit Evropian të Bartjes së Poenëve; Parakushtet për regjistrimin e disa lëndëve ose grup lëndësh; Mënyra e përzgjedhjes së lëndëve nga programet e tjera studimore; Kushtet për kalim nga një program studimor në tjetrin në kuadër të studimeve të njëjta ose fushave të ngjashme të studimit.

Ligji në fjalë rregullon mundësinë që programet e caktuara të studimeve akademike të organizohen në kuadër të studimeve themelore dhe atyre të Master-it. Kur studenti kalon t'i vazhdoj studimet në programin tjetër studimor numri i poenëve të realizuar bartet në atë program, në harmoni me aktin e përgjithshëm të institucionit të pavarur të arsimit të lartë, respektivisht në harmoni me marrëveshjen e institucioneve të arsimit të lartë.

Këto dhe risi të tjera të ligjit kanë iniciuar një varg çështjesh dhe procese ndryshimesh në arsimin e lartë në Kosovë. E rëndësishmja e këtij punimi është obligimi ligjor i institucioneve të arsimit të lartë që t'i definojnë rezultatet e mësimit me programe studimore. Kjo njëherazi është edhe njëra prej sfidave më të mëdha për zhvillimin e mëtejshëm të arsimit të lartë, sepse siç u dha ma herët, arsimimi i orientuar në rezultate është filozofi dhe qasje e arsimit, planifikimit dhe programimit të arsimit në të cilin të gjitha vendimet mbi programet nxjerrën nga rezultatet që duhen arritur në fund të

procesit të mësimit dhe nxënies. Kjo do të thotë që "prodhimi definitiv" e definon procesin në tërësi. Rezultatet e përcaktojnë programin, strukturën e tij, organizimin, metodat, teknikat dhe strategjitë e realizimit si dhe kriteret me mënyrat e evaluimit.

Me gjithë risitë dhe zgjedhjet e reja në shumë dimensione të vlerësuara me sipër kjo nuk mund të konstatohet sa i përket strukturës qeverisëse, drejtuese dhe menaxhuese të arsimit të lartë në vend. Edhe në këtë akt ligjor, sikurse me ligjin paraprak, struktura e menaxhimit të universiteteve publike ndahet ndërmjet Këshillit Drejtues, Rektorit dhe Senatit. Këshilli Drejtues juridikisht akomodohet si autoriteti kryesor qeverisës i bartësit të arsimit të lartë që merr fonde publike. Ky organ ka përgjegjësi të përgjithshme në ushtrimin e veprimtarisë së bartësit dhe funksionet e tij përshkruhen hollësisht në statut.²⁹ Në cilësi të autoritetit menaxhues sistemohet Rektori. Rektori i universitetit publik zgjidhet nga Këshilli drejtues. Autoriteti kryesor menaxhues i një bartësi të arsimit të lartë, me përjashtim të universitetit, përcaktohet në statutin e bartësit.³⁰ Ligji në fjalë nuk përmban dispozita specifike për rolin e Senatit akademik. Megjithatë, konsiderohet se çdo universitet në kuadër të Statutit me dispozita konkrete duhet Senatit ta akomodojnë në cilësinë e një strukture të barasvlershme me përgjegjësin kryesor për këshillim dhe vendimmarrje lidhur me çështje akademike, ku ndër anëtarët e këtij organi janë edhe përfaqësues të zgjedhur të stafit akademik dhe studentë.³¹

Sipas këndvështrimit tonë rregullimi i strukturës drejtuese të universiteteve publike në Republikën e Kosovës me dispozita ligjore imperative nuk ka rezultuar të konsiderohet e suksesshme. Së pari, kjo zgjedhje e ofruar nuk arriti që të ndryshojë situatën në drejtim të qartësimit të kompetencave qeverisëse, drejtuese dhe akademike. Së dyti, ligji aktual, në

²⁹ Ligji Nr. 04/L-037 për arsimin e lartë në Republikën e Kosovës neni 18 pika 1

³⁰ Po aty neni 19 pika 1 dhe 2

³¹ Po aty neni 17 pika 3

këtë segment, nuk dallon ose fare pak dallon nga ligji paraprak. Së treti, universiteteve u lihet hapësirë që me statut të përcaktojnë kompetencat e detajuara të secilës strukturë gjë që shihet se dominojnë të drejtat e tyre ndërkaq detyrimet janë të limituara ose të pa përcaktuara. Së katërti, drejtimi i Senatit mbetet në kompetencë të Rektorit³² dhe anëtarë të këtij organi të rëndësishëm akademik ex officio, pa cilësi të veçanta emërohen Dekanët e njësive akademike. Së gjashti, në kuadër të dispozitave statutore, konkretisht tek Universiteti i Prishtinës "Hasan Prishtina" nuk përcaktohen qartë kriteret dhe kushtet për profilin e Rektorit, duke dhënë mundësi që pothuajse çdo mësimdhënës, duke filluar nga thirrja akademike e profesorit asistent të jetë Rektor. Është e rëndësishme të theksohet se dispozitat statutore për profilin e Rektorit të universiteteve tjera publike janë të njëjta përveç dispozitës ku Rektor mund të jetë një mësimdhënës që ka së paku thirrjen profesor i asociuar. Ndërkaq, për profilin e Rektorit kërkohen këto kushte; Të ketë përvojë të dëshmuar në mësimdhënie akademike, kërkim shkencor dhe të ketë gradën e profesorit të rregullt, të profesorit të asociuar ose profesor asistent. Të ketë përvojë të dëshmuara menaxhuese universitare.³³ Në anën tjetër në asnjërin universitet publik nuk ka asnjë mekanizëm institucional që me besueshmëri të plotë do arrij që të mas komponentin e përvojës së dëshmuar akademike, nivelin dhe cilësinë e kërkimit shkencor dhe mbi të gjitha jo vetëm përvojën menaxhuese por cilësinë dhe performancën menaxhuese.

Përveç këtij akti ligjor MASHT ka edhe një seri aktesh juridike nënligjore gjegjësisht legjislacion sekondar në cilësi të Udhëzimeve Administrative. Ndër aktet e tilla më të rëndësishme që faktikisht kanë impaktin në sferën e menaxhimit të universiteteve publike janë: Udhëzimi Administrativ Nr.11 për Krahueshmërinë dhe Barasvlerën e Diplomave

³² Statuti i Univesitetit të Prishtinës "Hasan Prishtina, neni 28 pika 1.6

³³ Po aty neni 27 pika 3 nënpika 3.1 dhe 3.2.

dhe të Programeve Studimore para Deklaratës së Bolonjës dhe sistemit të Bolonjës;³⁴ Udhëzimi Administrativ nr. 14/2013 për vlerësimin e performancës së mësimdhënësve;³⁵ etj., Të gjitha këto dobësi rezultojnë me një bazë legjislative të dobët që universitetet publike në Republikën e Kosovës i ka shndërruar në institucione me integritet të ulët akademik dhe shkencor.

Mbase këto konkludime nga sfera legjislative mund të duken jo reale dhe pjesërisht tendencioze. Por, nëse e marrim si fakt dhe bazë qëndrimin e Ministrisë së Arsimit, Teknologjisë dhe Shkencës së Republikës së Kosovës se situata në sferën e arsimit të lartë në vend nuk është në përputhe me standardet e zhvillimit akademik dhe sigurimit të cilësisë, del se konstatimet tona janë tërësisht të drejta. Për më tepër, MASHT-i për të përmirësuar gjendjen ka ndërmarrë veprime urgjente për të ndryshuar rrënjësisht Ligjin për Arsimin e Lartë. Tani ky akt juridik në cilësi të draftit ka kaluar nga MASHT në Qeverinë e Republikës së Kosovës për miratim. Mirëpo, për shkaqe politike të lidhura me integrimin e Universitetit të Prishtinës që vepron ilegalisht në pjesën e Mitrovicës Veriore ende nuk ka kaluar në Kuvend për miratim. Edhe pse në cilësi të draftit, me shpresën që së shpejti do miratohet nga ana e Kuvendit të vendit, Ligji i ri për arsimin e lartë në vend, posaçërisht në sferën e strukturimit të organeve drejtuese, ndryshon tërësisht nga të dy ligjet e para.

Para së gjitha, draft ligji në fjalë është shumë modern sa i përket përkufizimeve që kanë të bëjnë me qartësimin e rolit dhe funksionit të MASHT në këtë sferë. Më tutje, janë rregulluar dhe qartësuar me dispozita roli i Kornizës Kombëtare të Kualifikimeve me të gjitha nivelet e kualifikimeve dhe mënyra e të nxënimit për to. Për herë të parë rëndësi meritore i dedikohet sigurimit të brendshëm të cilësisë duke i ndërlidhur dhe sinkronizuar ato me programet e studimit, rezultatet e të nxënimit, Zonën Evropiane të Arsimit të Lartë, Sistemit Evropian të

³⁴ <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/09/binder1-1.pdf>

³⁵ <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/14-2013-ua.pdf>

Transferimit të Kredive, Rrjetit ENIC–NARIC, NIC/NARIC Kosova - Qendra Kombëtare për Njohje dhe Informim Akademik, përcaktimin e kuptimit të Institucionit i arsimit të lartë në cilësi të institucionit publik ose institucionit privat, Institucionin të arsimit të lartë bazuar në partneritetin publiko-privat, Akreditimin dhe licencimin.

Tërësisht mbi logjikën juridike draft ligji në fjalë, me norma juridike impetative në nenin 19, thekson se Institucionet publike të arsimit të lartë duhet të miratojnë Statutin, i cili do të përmbajné normat bazë që rregullojnë veprimtarinë e tyre dhe që përfshijnë dispozita që garantojnë lirinë akademike të personelit mësimdhënës dhe të studentëve, siç përshkruhet tutje në këtë Ligj. Për shkak të rëndësisë që kanë strukturat qeverisëse të universiteteve publike draft ligji në fjalë ato i ka sistemuar në Kapitullin VI të saj. Në nenin 21 në mënyrë shumë më të qartë rregullohet struktura qeverisëse e institucionit publik të arsimit të lartë e cila duhet të përcaktohet në statutin e tij, sipas këtij Ligji. Në Statut duhet të përfshihen dhe sinkronizohen këto organe kryesore si në vijim: 1. Bordi, me përgjegjësi strategjike dhe mbikëqyrëse; 2. Senati, me përgjegjësinë kryesore për vendimmarrje në çështjet akademike; dhe 3. Rektori, në cilësi të organit kryesor ekzekutiv dhe menaxherial që përfaqëson institucionin.

🚩 Neni 22 lidhur me Bordin i dedikon detyruar dhe përgjegjësitë që kanë të bëjnë me garantimin e qëndrueshmërisë financiare të institucionit të arsimit të lartë dhe përmbushjen e misionit të tij; miratimin e planit strategjik të zhvillimit të institucionit dhe rishikimin edhe zbatimin e tij; deri të zgjedhja e Rektorit të institucionit nga lista e renditur e dy (2) deri në tre (3) kandidatë por tani të propozuar nga Senati.

🚩 Neni 23 e rregullon fushëveprimin e Senatit. Senati është organi kolegjal kryesor akademik i institucionit publik të arsimit të lartë. Senati mban përgjegjësinë kryesore për vendimmarrjen në çështjet akademike. Detyrat dhe përgjegjësitë kryesore të Senatit

janë: 1. Të garantoj autonominë e institucionit të arsimit të lartë, lirinë akademike, si dhe të drejtat e studentëve; 2. Aprovon statutin e institucionit të arsimit të lartë pasi të jetë marrë aprovim paraprak i Bordit; 3. Të zgjedhë anëtarët e Bordit që propozohen nga institucioni; 4. Të shpall konkursin për Rektor, pranon aplikacionet dhe krijon për Bordin listën e renditur të dy (2) deri në tre (3) kandidatëve për përzgjedhjen e Rektorit të atij institucioni; 5. Të konfirmojë propozimet e njësive akademike për zgjedhjen e autoriteteve ekzekutive të tyre; 6. Të zgjedhë, rizgjedhë dhe avancojë në thirrje akademike personelin akademik të institucionit; 7. Të themelojë Komisionin e Përhershëm për Promovimin e Personelit Akademik për dhënien e titujve akademikë, si edhe komisionet e tjera të nevojshme për funksionimin e senatit; 8. Të hartojë planin strategjik për zhvillimin e institucionit të arsimit të lartë në bashkëpunim me Rektorin; 9. Të aprovojë hapjen, riorganizimin dhe mbylljen e njësive akademike dhe programeve studimore dhe kërkimore shkencore në përputhje me planin strategjik dhe buxhetin e institucionit. 10. Të aprovojë planin vjetor të aktiviteteve akademike dhe kërkimore shkencore/ artistike; 11. Të propozojë kriteret për pranimin dhe regjistrimin e studentëve, në përputhje me ligjin dhe aktet e brendshme të institucionit; 12. Të vendos për procedurën disiplinore ndaj studentëve dhe mësimeve; 13. Të zgjedh kryesuesin e Senatit nga radhët e anëtarëve të vetë; 14. Të shqyrtojë problemet me kërkesë të Bordit apo Rektorit etj.

 Neni 24 Rektorin e përcakton si autoritetin më të lartë ekzekutiv dhe menaxherial të një institucioni publik të arsimit të lartë, i cili është përfaqësuesi ligjor për çështjet akademike dhe protokollare, sipas përcaktimeve të këtij Ligji. Detyrat dhe përgjegjësitë kryesore të Rektorit janë: 1. Të veprojë në emër të institucionit dhe ta përfaqësojë atë para publikut dhe më gjerë; 2. Të organizojë, drejtojë dhe menaxhojë

burimet njerëzore, fizike dhe financiare të institucionit; 3. Të hartoj planin strategjik të zhvillimit të institucionit të arsimit të lartë, në bashkëpunim me Senatin dhe t'ia përcjell atë Bordit për miratim final; 4. Të përgatis një draft të statutit, si dhe draftet e ndryshimeve në statut për dorëzim te Bordi dhe Senati etj.

Nga këndvështrimi ynë del se ky draft ligj ka arritur që përfundimisht të rregullojë në mënyrë shumë më cilësore strukturën menaxhuese në universitete publike. Së pari, është qartësuar saktë roli i Bordit në krahasim me ish Këshillat Drejtues të universiteteve. Mbi të gjitha, Bordi nuk është më organ rezident si ka qenë më parë duke pasur autoritetin qeverisës. Në anën tjetër, për herë të parë Senati i jepen kompetenca të plota akademike, i jepet mundësia që të ketë kryesuesin dhe për herë të parë, senati faktorizohet në përcaktimin e listës së ngushtë të kandidatëve për Rektorë. Kjo nënkupton që Rektori nuk do jetë në krye të Senatit dhe ndikimi i tij individual do jetë i pamundur. Nga ana tjetër Rektori përcaktohet si autoriteti më i lartë ekzekutiv dhe menaxherial me detyra të qarta. Draft ligji rregullon edhe çështjen se kush mund të jetë kandidat për Rektor. Kandidati për Rektor duhet të mbajë titullin e profesorit të rregullt ose të barasvlershme, të fituar nga një institucion i arsimit të lartë. Mirëpo, lidhur me rektorin ligji nuk i saktëson kushtet e tjera.

Si përfundim, ky draft ligj do të ndikojë drejtpërdrejtë në funksionimin shumë më të mirë të universiteteve publike. Me zgjedhjet e reja të rregulluara, pozita e Rektorit e kornizon atë në një organ ekzekutiv dhe menaxhues me të gjitha mundësitë dhe kompetencat që të angazhohet në sferën e sigurimit të cilësisë. Aspekti i detyrave ekzekutive do ta çlirojë nga përgjegjësitë e tepërta akademike dhe do ta ndërgjegjësojë në drejtim të bashkëpunimit dhe respektit me Senatin dhe Kryesuesin e tij. Modaliteti i strukturës qeverisëse me të gjitha të drejtat dhe përgjegjësitë në nivelin Bord, Senat dhe Rektor në mënyrë automatike bartet dhe në njësinë akademike në strukturën e saj Këshill Fakulteti dhe Dekan.

3.1. Deklarata e Bolonjës si pjesë e legjislacionit të arsimit të lartë në Kosovë

Arsimi i Lartë në Republikën e Kosovës është një shërbim dhe e mirë publike, pavarësisht nga forma e pronësisë. Shoqëria kosovare është në një proces të vazhdueshëm transformimesh shoqërore - ekonomike gjë që nevoja e ndryshimit dhe e plotësimit të legjislacionit është bërë veprimtari e nevojshme. Prandaj, qëllimi kryesor për të kaluar këto faza në sferën e arsimit të lartë është pikërisht procesi i reformave. Ky proces duhet mbështetur në shtyllat që garantojnë cilësi sipas standardeve më të larta të cilësisë; sigurimit të mekanizmave të cilësisë dhe mundësive për të gjithë në bazën e meritës; mundësive të barabarta, jo diskriminuese, konkurrencë të lirë mes institucioneve të arsimit të lartë, personelit akademik dhe studentëve, mbështetje të përparësive strategjike të zhvillimit të vendit nëpërmjet kërkimit shkencor. Arsimi i lartë jo vetëm që ka misionin që t'u përgjigjet, t'u përshtatet dhe t'u paraprijë ndryshimeve në tregun e punës dhe në zhvillimin e vendit por objektivat e tij duhet t'i kalojnë kornizat nacionale.

Në kontekstin e globalizimit dhe ndryshimit të rolit të universiteteve, aspektet kërkimore - shkencore dhe kërkesat për dituri dhe aftësi profesionale përmes arsimimit, po i shtojnë shoqëritë gjithnjë e më shumë drejt një shoqërie të bazuar në dije dhe aftësim profesional. Si rezultat i kushteve dhe ngjarjeve politike që ndodhën me shtruarjen e ish Jugosllavisë vendi ynë një kohë të gjatë mbeti jashtë rrjedhave të reformave në Evropë, pa informata të mjaftueshme dhe pjesëmarrje direkte në proceset të cilat kanë qenë veçanërisht të intensifikuar me nxjerrjen e Deklaratës së Lisbonës dhe Deklaratës të Bolonjës.

Karakteristikat kryesore të sistemit të arsimit të lartë të Kosovës qoftë në planin e politikave strategjike qoftë në sferën e bazës legjislative, në parim, çdo herë kanë filluar nga pikëpamja e Sigurimit të Cilësisë nëpërmjet përcaktimit të implementimit të parimeve të

Procesit të Bolonjës. Por, se sa kemi pasur suksese në këtë, në fazat e theksuara me sipër, është çështje e debatueshme. Është interesante që të ngremë çështjen se fillimi i procesit të reformave në arsimin të lartë filloi në vitin 2002 mbi bazën e parimeve të Deklaratës së Bolonjës si dhe pas plotë 14 vitesh ende nuk jemi anëtarë formalë të saj. Pavarësisht nga kjo, Strategjia e parë për zhvillimin e arsimit të lartë u konceptua në vitin 2005.³⁶ Këto ishin parakushtet për përgatitjen e Ligjit të ri për arsimin e lartë, i cili hyri në fuqi në shtator të vitit 2011.

Pavarësisht se institucionet kompetente të vendit deri me tani nuk janë nënshkruese të Deklaratës së Bolonjës parimet e saj në mënyrë unilaterale pranohen dhe zbatohen në plotësi. Në këtë mënyrë Kosova konsideron se i është bashkuar grupit të vendeve evropiane të cilat detyrohen që t'i koordinojnë politikat e veta në fushën e arsimit të lartë, ashtu që pas vitit 2010 të vendosen në Zonën Evropiane të Arsimit të Lartë, duke ruajtur specifikat gjuhësore, kulturore dhe nacionale të secilit vend. Kjo me siguri e determinon dhe e arsyeton nevojën edhe përgatitjen e ligjit të ri për arsimin e lartë me të cilin do të realizohet më tutje harmonizimi i sistemit të arsimit të lartë në Kosovë me parimet e procesit të Bolonjës.

Legjislacioni aktual dhe drafti i ligjit për arsimin e lartë që pritet së shpejti të miratohet nga Kuvendi i Kosovës si qëllime primare ka në vetvete respektimin e detyrimeve që dalin nga procesi i zbatimit të Deklaratës së Bolonjës. Më këtë janë garantuar dhe definuar këto parime bazë:

- 🚦 vendosja e sistemit të krahasimit dhe të kuptimit të lehtë të thirrjeve akademike, duke monitoruar implementimin e shtojcave të diplomës;

³⁶ Strategjia e zhvillimit të arsimit të lartë në Kosovë 2005 - 2015, Burimi: http://www.masht-gov.net/advCms/documents/MINISTRIA_E_ARSIMIT_Strategjia_e_AL_fund.pdf

- ✚ pranimin e sistemit të arsimit të lartë të bazuar në dy cikle – shkallë kryesore të arsimit, me atë rast kohëzgjatja e ciklit të parë do të jetë minimum tri vite;
- ✚ vendosja e sistemit të kredive (poenëve) si mjet për përparimin e lëvizjes së lirë të studenteve brenda këtyre hapësirave;
- ✚ tejkalimin e pengesave për zbatimin e mobilitetit efektiv të studentëve, mësimeve, bashkëpunëtorëve dhe personelit të administratës si dhe
- ✚ përparimin e bashkëpunimit evropian në fushën e arsimit cilësor.

Përfundojmë se Deklarata e Bolonjës në Republikën e Kosovës nuk është vetëm një formë dhe përmbajtje e re e arsimit të lartë por në fakt me rëndësi juridike që doemos ka marrë por është shndërruar në normë juridike duke i garantuar sistemit të arsimit të lartë në vend unifikimin e sistemit të arsimit me standardet evropiane, miratimin e strukturës së re të studimit (tre cikle të studimit: BA, MA, PhD): nivel të lartë mobiliteti të mësimeve dhe studentëve, nivel më të lartë të autonomisë së fakulteteve në proceset hulumtuese të fenomeneve dhe dukurive në shoqëri, promovimin e lëvizshmërisë, shtojcën e diplomës (ku figurojnë: numri i kredive, numri i lëndëve, kompatibiliteti i tyre me lëndët në universitetet tjera jashtë vendi etj.): mësimeve e menaxhuar në kohë.

KAPITULLI IV

4. METODOLOGJIA E PUNIMIT

4.1. Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është identifikimi i faktorëve që ndikojnë në Menaxhimin e Arsimit të Lartë në Kosovë.

4.2. Objektivat e hulumtimit

Objektivat e hulumtimit janë:

- ✚ Të përcaktojë cilat janë opinionet e stafit akademik në arsimin e lartë në Kosovë, mbi sa duhet të jetë Shkalla e Cilësisë; Përfshirja e Stafit Akademik; Shkalla e Menaxhimit të Performancës si dhe Shkalla e Profilit të Rektorit,
- ✚ Të nxjerrë dallimet në këto variabla në varësi të variablave demografike të marra në konsideratë nga ky hulumtim.
- ✚ Të vlerësojë shkallën e lidhshmërisë në mes të vlerësimeve me nënshkallët në pyetësin e opinionëve mbi Menaxhimin e Arsimit të Lartë në Kosovë.

4.2.1 Variablat e studimit

Variabla e varur

- ✚ Opinioni mbi menaxhimin, Shkalla e Cilësisë; Përfshirja e Stafit Akademik; Shkalla e Menaxhimit të Performancës si dhe Shkalla e Profilit të Rektorit

Variablat e pavarura

- ✚ Gjinia, mosha, thirrja akademik, grada shkencore, pozita menaxhuese si dhe pozita e punës

4.2.2 Pyetjet hulumtuese dhe hipotezat

Pyetjet hulumtuese 1

✚ Cilët janë faktorët që ndikojnë në Menaxhimin e Arsimit të Lartë në Kosovë?

✚ *H.1. Vlerësimi i menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë ndikohet nga gjinia, mosha, titulli akademik, pozita menaxhuese si dhe pozita e punës e të punësuarve në sistemin e arsimit të lartë.*

Pyetja hulumtuese 2.

✚ A ndikon në cilësinë e menaxhimit në arsimin e lartë në Kosovë, bashkëpunimi i MASHT me projektet ndërkombëtare?

✚ *H.2. Sa më shumë bashkëpunim të ketë pasur në mes MASHT me projektet ndërkombëtare aq më e lartë është cilësia e menaxhimit në arsimin e lartë në Kosovë.*

Pyetja hulumtuese 3

✚ A shihet menaxhimi i arsimit të lartë në Kosovë si një lidhshmëri e komponentëve si Cilësia e mësimdhënies, Përfshirja e Stafit Akademik në vendimmarrje, Mënyra e Menaxhimit të Performancës si dhe çfarë profili ka rektori i institucionit.

✚ *H.3. Ekziston lidhshmëri e rëndësishme në mes Cilësisë së mësimdhënies, Përfshirjes së Stafit Akademik në Vendimmarrje, Mënyrës së Menaxhimit të Performancës si dhe Profilin e Rektorit me cilësinë e menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë.*

4.3. Kampioni i studimit

Për të realizuar këtë studim jemi përcaktuar që mbledhja e të dhënave të realizohet nëpërmes pyetësorëve të vet- administruar dhe intervistës. Pyetësori i është shpërndarë tre Universiteteve publike që operojnë në Kosovë për të cilat konsiderojmë se janë më të konsoliduara në kuptim të strukturës institucionale dhe akademike, ndërsa intervista i

është shpërndarë tre ish- rektoreve të tre Universiteteve Publike në Kosovë. Qëllimi kryesor është mbledhja e të dhënave nga këto institucione si dhe opinioni i ish rektoreve në lidhje me menaxhimin e këtyre institucioneve. Për shpërndarjen e pyetësorit dhe marrjen e intervistave në universitete është përdorë mënyra e kontakteve personale. Kjo mënyrë do shoqërohet edhe me sqarime verbale për rolin dhe rëndësinë e pyetësorëve, intervistave dhe vet studimit.

Nëpërmes kontakteve të drejtpërdrejta është bërë shpërndarja e pyetësorëve dhe marrja në interviste e ish rektorëve në Universitetin e Prishtinës "Hasan Prishtina"- Prishtinë, Universitetin "Haxhi Zeka" - Pejë, dhe në Universitetin "Ukshin Hoti" - Prizrenit.

4.4. Procedura e hulumtimit

Nga rishikimi i literaturës ekzistuese për *menaxhimin e performancës së universiteteve*, do të tentojmë që të pasqyrojmë rëndësinë thelbësore që ka çështja. Realisht, nga të dhënat që i kemi deri tani, theksuar se ka pak studime në vend ose më gjerë që janë thelluara dhe kanë realizuar vlerësimin e njëkohshëm të llojit të ndryshimit, ambientit, procesit dhe rezultateve të performancës menaxheriale në universitete. Po kështu pjesa më e madhe e modeleve të procesit pasqyrohen në formën e rekomandimeve ose sugjerimeve, por ka pak studime empirike për lidhjen e faktorëve me rezultatet e ndryshimit të cilat në fund do të ofronin një model të përshtatshëm.

Qëllimi i studimit do fokusohet që të identifikojë faktorët që ndikojnë në menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë. Metodologjia që do përdoret do jetë në funksion të realizimit të këtij qëllimi. Ajo pretendon që të kombinoj të dhënat primare me ato sekondare. Të dhënat sekondare janë rezultat i rishikimit të një literature të gjerë dhe bashkëkohore për menaxhimin e ndryshimeve, llojet e ndryshimit, ambientit, modelet e procesit të ndryshimit dhe rezultatet e ndryshimeve. Kjo literaturë është siguruar nga kërkimet në bibliotekat

elektronike të disa universiteteve amerikane dhe evropiane, si dhe nga një sërë burimesh të tjera interneti. Ajo ka shërbyer për të plotësuar pjesën teorike të punimit.

Kërkimi primar pretendon të mbështet në analizën e të dhënave të mbledhura nëpërmes pyetësorëve të shpërndarë nëpër njësitë akademike të Universiteteve Publike në Kosovës si dhe intervistave të marra nga ish rektorët të tre Universiteteve të marra në studim. Punimi kërkimor ka për qëllim të testojë lidhjet ndërmjet variablave të modelit konceptual në institucionet universitare të marra në studim në mënyrë që t'i jepen përgjigje pyetjeve të mëposhtme kërkimore:

🚦 Cilët janë faktorët që ndikojnë në menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë?

🚦 A ndikon në cilësinë e *menaxhimit në arsimin e lartë në Kosovë*, bashkëpunimi i MASHT me projektet ndërkombëtare?

🚦 A ekziston lidhshmëri në mes të nënshkallëve të pyetësorit të opinionëve mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë?

Për të realizuar këtë punim kërkimor janë planifikuar që të përdoren kryesisht metodat sasiore gjegjësisht zbatimi i teknikës së pyetësorëve për mbledhjen dhe sigurimin e të dhënave, si dhe intervistave për mbledhjen dhe sigurimin e opinionëve nga ish rektorët. Meqenëse nga burimet ekzistuese kemi konstatuar se nuk ekziston një literaturë e gjerë për çështjet që kanë të bëjnë me trajtime shkencore për menaxhimin e performancës të Universiteteve në Kosovë. Në këtë vëllim si të tilla, pjesa më e madhe e tyre gjatë trajtimit të çështjes kanë përdorim të metodës cilësore të kërkimit. Por sipas *Ford & Greer (2005)*, pavarësisht se studiuesit zakonisht sugjerojnë metodat cilësore për të kuptuar procesin e menaxhimit të Universiteteve, realizimi i kërkimeve empirike i bazuar në vërtetim mund t'i ndihmojë ata gjithashtu për të ndjekur dhe njohur këtë

çështje. Në këtë rast studimi nuk duhet që të nënkuptohet se për temën tonë ne do të bazohemi vetëm në këto të dhëna.

Më qëllim që t'iu përgjigjemi pyetjeve kërkimore ne konsiderojmë se përdorimi i pyetësorëve si metodë për mbledhjen e të dhënave në këtë punim do na mundësojë me sa vijon:

- identifikimin dhe hetimin e lidhjeve të mundshme ndërmjet variablave të marra në studim, në mënyrë që ato të përdoren për të "plotësuar" studimet e mëparshme që kanë përdorur kryesisht metoda cilësore.

Ndërsa intervista do na mundësojë që të sigurojmë opinionin e ish rektorëve në lidhje me menaxhimin, cilësinë, performancën dhe profilin e rektorit për një menaxhim sa më të kënaqshëm të Universiteteve. Një shpjegim më i gjerë për zgjedhjen e metodës sasiore për realizimin e kërkimit, procedurën e mbledhjes së të dhënave, njësitë matëse dhe mënyrën e hartimit të pyetësorit, ipet më poshtë në kuadër të këtij projekt-punimi.

Pjesën kërkimore e filluam me trajtimin e metodës së zgjedhur të studimit. Në vazhdim tregohet mënyra e hartimit të pyetësorit dhe kodimi i pyetjeve, vlefshmëria dhe besueshmëria e pyetësorit, duke përfunduar me përcaktimin e mostrës dhe procedurën e mbledhjes së të dhënave.

4.4.1 Instrumentet matëse

Për këtë studim është përdorur pyetësori mbi opinionin e stafit akademik mbi Menaxhimin e Arsimit të Lartë në Kosovë i ndërtuar nga 21 pyetje. Vlerësimi i pyetësorit është bërë me shkallën e likertit nga 1 në 3. Pikët e larta në këtë pyetësorë tregojnë opinion pozitiv mbi menaxhimin e arsimit të lartë ndërsa pikët e ulëta mos kënaqësi me shkallën e menaxhimit. Analiza e konsistencës së brendshme të pyetësorit është matur me koeficientin alpha të Cronbach. Alpha ($\alpha = .789$) ka qenë shumë e mirë për pyetësorin në total. Gjithashtu për mbledhjen e të dhënave primare kemi përdorë edhe një intervistë të përbërë nga 15 pyetje,

ku janë intervistuar tre ish rektorët e Universiteteve të marra në studim. Qëllimi i kësaj interviste është marrja e opinionit nga ish rektorët rreth rolit të Rektorit menaxher apo akademik në sigurimin e cilësisë në universitet.

Ky pyetësor i ka katër nënshkallë; Shkalla e Cilësisë së Mësimdhënies ($\alpha = .753$), pikët e larta tregojnë një cilësi të lartë; Përfshirja e Stafit Akademik ($\alpha = .671$), pikët e larta tregojnë përfshirje të stafit akademik në jetën akademike dhe të vendimmarrjes në A.L. në Kosovë; Shkalla e Menaxhimit të Performancës ($\alpha = .656$), pikët e larta tregojnë se menaxhmenti konsideron performancën e stafit në veprimet që ndërmarrin në institucionet e A.L. Shkalla e Profilit të Rektorit ($\alpha = .919$) në pikët më të larta tregon qasje menaxheriale dhe pikët e ulëta qasje akademike.

4.4.2 Arsyet e zgjedhjes së pyetësorit si metodë për mbledhjen e të dhënave

Në kuadër të pyetjes nr. 1, pretendojmë që sigurojmë opinionet nga stafi akademik i niveleve të ndryshme se sa janë njohuritë e tyre dhe se ata janë të kënaqur me cilësinë akademike - menaxheriale në universitetin - gjegjësisht njësinë akademike të cilës i përket. Për ne me interes të veçantë do të jetë krahasimi i opinionëve të personelit akademik që kanë thirrje të ndryshme dhe që kanë ose kanë qenë në detyra menaxheriale.

1. Çfarë mendoni cili është niveli i cilësisë akademike - menaxheriale në universitetin tuaj?

a) i lartë;

b) i mesëm;

c) i ultë.

Në pyetjen e poshtëshënuar nr. 2, pretendojmë që nga opinionet e stafit akademik të masim se sa janë ata të informuar për procesin e reformës universitare në vendin tonë dhe në institucionin e tyre. Meqenëse deklarata e Bolonjës është një dokument parimor, me anë të këtij opinioni pretendojmë të sigurojmë të dhëna për kahjen e zhvillimit të arsimit publik universitar;

2. A mendoni se universitetet tona po reformohen sipas deklaratës së Bolonjës?

- a) po; b) pjesërisht; c) jo.

Kjo pyetje ndërlidhet me pyetjen nr. 1 dhe pretendojmë që të bëjë krahasimin e opinioneve të stafit akademik në universitete të ndryshme dhe në njësi akademike të ndryshme për atë se a ka apo jo dhe sa zbatohen standardet e menaxhimit të cilësinë në Universitetin gjegjësisht njësinë akademike ku janë të angazhuar. Po ashtu, nëpërmjet këtyre opinioneve do kemi mundësi që rezultatet e siguruara t'i krahasojmë në mes të njësisve akademike të një universiteti dhe po ashtu opinionet në mes të universiteteve.

3. A janë duke u zbatuar standardet e menaxhimit të cilësisë nga ana e menaxhmentit të universitetit ku ju jeni si mësimdhënës-e?

- a) po; b) pjesërisht; c) jo.

Gjithashtu, pyetja nr. 4 nën a, dhe nën b, pretendon të sigurojë opinione se a posedojnë njësitë akademike dhe Universitetet Publike në Kosovë dokumente zyrtare (strategji etj.) që garantojnë standardet për sigurimin e cilësisë dhe cili është opinionimi për zbatimin e tyre.

4. A keni njohuri se, a ka universiteti juaj dokument strategjik për sigurimin dhe menaxhimin e cilësisë?

- a) po ka dhe zbatohen; b) po ka dhe nuk zbatohen, c) jo nuk ka

4 b. Nëse posedon një dokument të tillë strategjik universiteti juaj, cili është niveli i zbatimit të tij:

- a) i lartë; b) i mesëm; c) i ultë

Nëpërmjet pyetjes së poshtëshënuar pretendojmë që të sigurojmë opinionet se a ka mekanizma institucional në universitete të cilat e monitorojnë sigurimin e cilësisë. Kjo pyetje do krahasohet dhe me pyetjet e shënuara më sipër në mënyrë që të ndërlidhen me

posedimin e njohurive për menaxhimin e cilësisë, sigurimin e cilësisë, monitorimin e cilësisë dhe ekzistimin ose jo të mekanizmave zbatues për cilësi.

5. Në universitetin tuaj: a monitorohet cilësia dhe a merren masa që të ketë vazhdimësi dhe rritje në vazhdimësi?

- a) po; b) pjesërisht; c) jo.

Me pyetjen nr. 6 pretendojmë të marrim opinionin se nëse siguri i cilësisë nuk është në nivelin e duhur nga ana e menaxherëve të caktuar atëherë kjo është rezultat i varianteve që ne i kemi vënë në pyetësor.

6. Çka mendoni, cilësia jo e mirë në arsimin universitar në Kosovë është problem i;

- a) Moszbatimit korrekt të standardeve;
b) Zbatimi i keq i standardeve në praktikë nga ata që e menaxhojnë universitetin;
c) paaftësia e menaxhmentit për të përmbushë detyrën;

Me pyetjen nr. 7 pretendojmë që të sigurojmë (masim) opinionin se sa është niveli i kompetencës së mësimitdhënësve në njësi akademike gjegjësisht në universitet duke pasur parasysh se kompetenca është njëra nga shtyllat e sigurimit të cilësisë dhe njëra nga detyrat që menaxhmenti duhet t'i plotësojë.

7. A mendoni se në universitetin tuaj mësimitdhënësit kanë kompetencën e duhur për të siguruar cilësi:

- a) të lartë; b) të mesme; c) të ultë.

Nëpërmjet pyetjes së poshtëshënuar pretendohet që të sigurohet opinionin ose pritjet e të intervistuarve se cili nga katër institucionet e brendshme (të universitetit ose njësisë akademike) të poshtëshënuara kanë përgjegjësinë ligjore dhe akademike që marrin masat për sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë.

8. Për përmirësimin e cilësisë në universitet ekzistojnë shumë faktor të brendshëm, sipas jush cilat janë faktor kryesor (zgjidhni dy alternativa);

- a) rektori (menaxhimi i lartë);
- b) dekani (menaxhimi i mesëm);
- c) shefi i departamentit (menaxhimi i ultë);
- d) mësimdhënësit.

Gjithashtu, pyetja nr 9 pretendon që të sigurojë opinionin se kush nga institucionet e poshtëshënuara vlerësohet si institucion më i rëndësishëm në përmirësimin e cilësisë në universitet. Në fakt këtu pretendojmë të masim cili nga institucionet e poshtëshënuara konsiderohet më i besueshëm për të rritur cilësinë.

9. Për përmirësimin e cilësinë në universitet ekzistojnë shumë faktor të jashtëm, sipas jush cilat janë faktor kryesor (i zgjidhni dy alternativa);

- a) MASHT
- b) Agjencia e akreditimit
- c) Bashkëpunimi ndërkombëtar
- d) komunitetet (bizneset etj.)

Pyetja nr.10 pretendon që të sigurojë opinionin se cili është angazhimi i mësimdhënësve në sigurimin e cilësisë dhe sa është kooperimi dhe bashkëpunimi për këtë segment me menaxhmentin e njësisë akademike.

10. Sipas mendimit tuaj: a janë të angazhuar mësimdhënësit në përmirësimin e cilësisë nga ana e menaxhmentit të lartë në universitetin tuaj?

- a) po;
- b) pjesërisht;
- c) jo.

Me pyetjen nr.11 në fakt pretendojmë që të masim opinion e pedagogëve universitar se sa konsiderohet i rëndësishëm roli i Rektorit menaxher për të garantuar ose për të

siguruar standardet e cilësisë në institucion universitar. Konsiderojmë se kjo pyetje opinionistët në këtë pyetësor mund t'i fus në dilema meqë deri tani në sistemin tonë universitar kemi vetëm rektor akademik.

11. Nëse rektori i universitetit është menaxher mendoni se do të sjell cilësi më të lartë në arsim?

- a) po; b) pjesërisht; c) jo.

Pyetja 12 kërkon nga opinionistët që konkretisht të deklarohen se cili nga tre opsionet e poshtme janë më të përshtatshme për menaxhimin e universitetit.

12. Sipas mendimit tuaj forma më e mirë e sigurimit dhe menaxhimit të cilësisë në universitetin tuaj do të realizohet nga:

- a) një rektor me qasje akademik;
b) një rektor me qasje menaxheriale;
c) rektor me qasje të kombinuar.

Pyetja nr.13 është shtruar në atë mënyrë që të matet opinioni lidhur me bashkëpunimin aktual në relacionin në mes të Rektorit dhe pedagogëve.

13. Rektori në universitetin tuaj: a merr në konsideratë mendimet tuaja në marrjen e vendimeve të rëndësishme për universitetin?

- a) po; b) ndonjëherë; d) jo .

Pyetja nr. 14 pretendon që sigurojë opinionet lidhur me angazhimin e nivelit të lartë menaxherial në sferën e matjes së performancës menaxheriale të nivelit të mesëm dhe të ultë. Kjo pyetje konsiderojmë se do e masë edhe relacionin e bashkëpunimit të të gjitha niveleve në universitet.

14. Në universitetin tuaj a ka mekanizma për matjen e performancës të nivelit të mesëm dhe të ultë të menaxhimit dhe të stafit akademik nga ana e menaxhmentit të lartë?

- a) po, b) pjesërisht, c) jo

Pyetja nr. 15 pretendon që të sigurojë opinionin se, a ka forma të shpërblimeve - stimulimeve në universitet për përmbushje e detyrave të caktuara akademike ose tjera.

15. Nëse ju si mësimdhënës do të realizoni detyrat në kohë dhe me cilësi të lartë; a keni shpërblime nga rektori i universitetit?

- a) po; b) ndonjëherë; c) jo.

Pyetja nr. 16 pretendon që të sigurojë opinionin se, a është e nevojshme që rektori i universitetit t'i fitojë shkathtësitë nëpërmes specializimeve të avancuara që me sukses të menaxhojë universitetin. Nga përgjigjet në këtë pyetje ne do arrijmë të kuptojmë se stafi aktual akademik a është i kënaqur apo jo me një formë dhe nivel të tillë menaxhimi në universitetet tona.

16. A mendoni se rektori duhet të këtë trajnim dhe specializim të avancuar për menaxhimin e universitetit?

- a) po b) jo c) nuk e di

Pyetja nr. 17 pretendon që të masë opinionin e mësimdhënësve për nivelin e bashkëpunimit të tyre me nivelet e menaxhimit në universitet dhe në njësi akademike. Po ashtu ana e rëndësishme e kësaj pyetje se e ndihen mësimdhënësit të faktorizuar në procesin e menaxhimit të cilësisë në universitet

17. A besoni që bashkëpunimi juaj si mësimdhënës së bashku me tre nivelet e menaxhmentit të universitetit dhe komunitetit do të rritë cilësinë në arsim?

- a) po; b) ndonjëherë; c) jo.

Pyetja nr. 18 pretendon që të sigurojë opinionin se cili prej tre tipeve të ofruara të rektorëve do të ketë aftësi dhe kompetencë të rrisë dhe sigurojë cilësinë duke përfshirë dhe kompozuar edhe aspektin e menaxhimit financiar. Në bazë të opinioneve të siguruara do konstatohet ose jo bindja se sa janë të rëndësishme aftësitë menaxheriale për një menaxhim financiar të një rektori të caktuar.

18. Menaxhimi financiar në universitet është segment i rëndësishëm për sigurimin dhe menaxhimin e cilësisë. Sipas mendimit tuaj më i suksesshëm në menaxhimin financiar do të ishte:

- a) Një rektor me qasje akademike;
- b) Një rektor me qasje menaxheriale;
- c) rektor me qasje të kombinuar.

Pyetja 19 pretendon që të sigurojë dy matje. E para çfarë është opinioni ose gatishmëria e stafit akademik për të siguruar fonde jo publike dhe e dyta nëse sigurimi i fondeve publike është i rëndësishëm, atëherë cili nga tipet e rektorit do të ketë mundësi që të zbatojë më me sukses këtë detyrë.

19. Sipas politikave të MASHT-it për universitet publike synohet se burimet e financimit të buxhetit do të bëhen pjesërisht edhe nga burime të tjera jopublike. Për të realizuar këtë funksion, a mendoni se rektori i universitetit duhet të jetë:

- a) Një rektor me qasje akademike;
- b) Një rektor me qasje menaxheriale;
- c) Një rektor me qasje të kombinuar.

Pyetja 20 është e ngjashme me pyetjen e 19 por e veçanta e saj është se cili nga tipet e rektorit do të ketë aftësinë dhe efikasitetin më të madh në sferën e llogaridhënies.

20. Sipas mendimit tuaj, kush do ta menaxhonte më me sukses dhe llogaridhënie buxhetin e universitetit?

- a) një rektor me qasje akademik;
- b) një rektor me qasje menaxheriale;
- c) rektor me qasje të kombinuar.

Pyetja 21 pretendon që të sigurojë opinionin se cili nga tipet e rektorit do të ketë aftësinë dhe efikasitetin më të madh të arrijë që të kompozojë komponentët e menaxhimit dhe sigurimit të cilësisë dhe menaxhimit financiar mbi bazën e dokumenteve strategjike.

21. Sigurimi i cilësisë varet edhe nga fondet dhe buxheti i mjaftueshëm në universitet. Kompozimi i menaxhimit financiar me dokumentet strategjike për sigurimin e cilësisë më me sukses do të realizoheshin nga:

- a) një rektor me qasje akademik;
- b) një rektor me qasje menaxheriale;
- c) një rektor me qasje të kombinuar.

4.4.3 Intervista (ish Rektorët)

Çfarë presim nga intervista?

Nga intervista me ish rektorët presim të marrim informatat se, cili është opinionin i tyre:

- a) Cilat kanë qenë prioritet që e kanë orientuar aktivitetin e vet menaxherial:
- b) A mendojnë se për një Universitet bashkëkohor duhet të jetë një Rektor akademik ose menaxherial, duke i dhënë arsyet për opinionin e vet.
- c) A duhet të kenë rektorët trajnime të avancuara dhe se kush duhet që t'i realizojë ato;
- d) Sa i rëndësishëm është sigurimi dhe menaxhimi i cilësisë dhe cili tip i rektorit do e realizojë një detyrë më mirë;

- e) Sa është e rëndësishme kompetenca dhe menaxhimi financiar dhe cili tip i rektorit do i realizonte më me efikasitet këto detyra;
- f) pozicionimin e Universiteteve që ata drejtojnë në vend dhe rajon;

Përmbajtja e intervistës

1. Në kohën tuaj si Rektor, cilat kanë qenë prioritetet tuaja për një Universitet me standarde Evropiane?
2. A mendoni se menaxhimi i Universitetit do të ishte më i mirë nëse një Rektor do të ketë më shumë kompetenca menaxheriale se sa akademike apo anasjelltas?
3. A keni pasur ndonjë trajnim të avancuar shtesë për rritjen e aftësive tuaja menaxheriale në Universitet?
4. A mendoni se duhet të ketë trajnime të avancuara specifike për rritjen e efikasitetit dhe efektivitetit në menaxhimin e Universitetit?
5. Nëse konsideroni se Rektori i Universitetit duhet të ketë trajnime të avancuara për menaxhimin e Universitetit, sipas jush cili duhet të jetë institucioni bartës i këtij procesi?
6. Cilat trajnime do të ishin të nevojshme për të rritur aftësitë menaxhuese në Universitet?
7. Në kohën tuaj si Rektor, cilët faktor i keni marrë parasysh në mënyrë që të përmirësohet cilësia dhe kompetenca sipas standardeve në Universitet?
8. A ka pas Universiteti juaj mësimdhënës të mjaftueshëm dhe të kualifikuar me të cilët ju keni patur mundësi të garantoni cilësi sipas standardeve në arsim?
9. Cilat standarde-mekanizma keni përdorur për të përcaktuar efektivitetin dhe efikasitetin e mësimdhënësve?
10. Si i keni motivuar mësimdhënësit?
11. A mendoni se komunikimi institucional me mësimdhënësit dhe organizatat studentore ka sjell cilësi në arsim?

12. Çfarë ndryshime keni bërë që Universiteti juaj të jetë më i suksesshëm?
13. Në kohën tuaj si Rektor, a mendoni se struktura buxhetore e Universitetit (zëri i veçantë për garantimin e cilësisë) ka qenë i mjaftueshëm për të ngritur cilësinë në Universitet?
14. Çfarë veprimesh keni ndërmarrë për të gjetur fondet shtesë për të siguruar cilësinë në Universitet?
15. A keni pasur kompetencë të mjaftueshme për të menaxhuar buxhetin për financimin e aktiviteteve për rritjen e cilësisë në Universitet?
16. Duke pas parasysh përvojën tuaj në të kaluarën si Rektor, cilat janë sugjerimet tuaja për specializimin e menaxhereve për të udhëhequr me sukses Universitetet në Republikën e Kosovës?

4.4.4 Vlefshmëria dhe besueshmëria e pyetësorit

Shqetësimet kryesore në përdorimin e pyetësorëve kanë të bëjnë me vlerësimin e vlefshmërisë dhe besueshmërisë së tyre (Saunders et al. 2009). Sipas Shoqatës Amerikane të Psikologjisë (1985, cituar tek Hinkin 1995) njësitë matëse të pyetësorit duhet të tregojnë vlefshmëri të përmbajtjes, vlefshmëri të lidhur me kriteret, vlefshmëri të konstruktit dhe qëndrueshmëri të brendshme. Tre kriteret e para lidhen me vlerësimin e vlefshmërisë së brendshme të pyetësorit, e cila tregon aftësinë e pyetësorit për të matur atë që kërkuesi synon të masë (Saunders et al. 2009). Vlefshmëria e përmbajtjes i referohet shtrirjes në të cilën pyetësori ofron mbulimin e duhur të pyetjeve hetuese. Një mënyrë për ta realizuar këtë është përdorimi i një paneli individësh për vlerësimin e pyetësorit. Vlefshmëria e lidhur me kriteret ka të bëjë me aftësinë e pyetjeve për të bërë parashikimet e duhura. Për këtë mund të përdoret analiza statistikore e korrelacionit. Besueshmëria (testimi i besueshmërisë) ka të bëjë me faktin nëse pyetësori do prodhojë ose jo rezultate të qëndrueshme në kohë të ndryshme dhe në zgjedhje të ndryshme. Një mënyrë për ta vlerësuar atë është matja e

qëndrueshmërisë së brendshme p.sh. nëpërmjet llogaritjes së Cronbach alfa. ($\alpha = .789$) dhe (2) gjatë komunikimit të vizionit është bërë e qartë sesi ndryshimi do të përmirësojë menaxhimin e A.L. në Kosovë. Pasi u bënë përmirësimet e sugjeruara në pyetësor, ky i fundit do shpërndahet në një numër të kufizuar të institucioneve universitare, të cilat ne i saktësuam më sipër sipas mostrës të cilën e kemi paraqitur në vijim të detajuar.

4.5. Kampioni i hulumtimit

Në këtë pjesë të studimit pasqyrohen të dhënat e mbledhura nga pyetësorët në terren dhe të analizuara nëpërmjet përpunimit statistikor SPSS. Në modelin ekonometrik të kësaj teme fillimisht jemi përcaktuar që mostra e të anketuarve të përzgjidhet nga tri Universitete publike që funksionojnë në territorin e Republikës së Kosovës. Të bazuar në Raportin Statistikor të Agjencisë së Statistikave të Kosovës, me saktësi kemi vërtetuar se numri i përgjithshëm i të punësuarve në Universitetin e Prishtinës "Hasan Prishtina" (më tutje UP), Universitetin e Prizrenit "Ukshin Hoti" (më tutje UPz) dhe në Universitetin e Pejës "Haxhi Zeka" (më tutje UHZ) në tërësi është 1231.³⁷ Mbështetur në këto të dhëna, me qëllim që mostra të jetë sa më reprezentative dhe e besueshme, kemi planifikuar që të anketojmë 761 persona sipas kësaj radhe; nga Universiteti i Pejës "Haxhi Zeka" 91, nga Universiteti i Prishtinës "Hasan Prishtina" 600 dhe nga Universiteti i Prizrenit "Ukshin Hoti" 70.

Gjatë fazës së grumbullimit dhe analizimit të pyetësorëve kemi arritur në përfundim që analizimi i të dhënave të siguruar të bëhet sipas metodës së përzgjedhjes së mostrës së Klasterit (D. Arsić, 2012; 34). Përcaktimi për përdorimin e kësaj metode ka arritur si rezultat i faktit se gjatë mbledhjes së pyetësorëve ka lindur dyshimi se në disa njësi akademike të ndryshme nga universitetet e përzgjedhura, nga një person i caktuar janë

³⁷ Statistikat e Arsimit 2013/14- Kapitulli VI, që i dedikohet arsimit të lartë - Botuar nga Agjencia e Statistikave të Kosovës ,
<file:///C:/Users/user/Downloads/Statistikat%20e%20Arsimit%202013-2014.pdf>

plotësuar më shumë se dy pyetësor. Me qëllim që rezultatet të jenë sa më të sakta dhe të besueshme nga 761 persona kemi selektuar vetëm 358 të tillë, të cilët janë përshkuar në tabelën e mëposhtme:

Më tutje janë paraqitur të dhënat e përzgjedhjes dhe analizës së kampionit për këtë studim

Tabela 5 Mësimdhënësit sipas fakulteteve në Universitetin e Prishtinës 2010/2011

Fakulteti	Femra	Meshkuj	Gjithsej
Filozofik	17	47	64
SHMN	18	75	93
Filologjisë	30	37	67
Juridik	12	46	58
Ekonomik	15	32	47
Ndërt.&Arkite	14	31	45
Inxh.Ele.Kompju	8	24	32
Inxh. Mekanike	3	40	43
Mjekësisë	92	149	241
Arteve	22	61	83
Bujqësisë	7	34	41
Xehet.meta.Mit.	11	45	56
Kultu.Fiz.Sportit	1	20	21
Edukimit	32	50	82
SHAB Pejë	6	15	21
SHTA Mitrovicë	2	11	13
SHTA Ferizaj	2	14	16
Gjithsej	292	731	1023

Burimi: *UNIVERSITETI I PRISHTINËS- ADMINISTRATA QENDRORE*

Në bazë të tabelës mund të konsultohet që numri përgjithshëm i mësimdhënësve në Universitetin e Prishtinës është 1023 (një mijë e njëzet e tre), prej të cilës janë 731 (shtatëqind e tridhjetë e një) mësimdhënës të gjinisë mashkullore, ndërsa vetëm 292 (dyqind e nëntëdhjetë e dy) i përkasin gjinisë femërore. Në proporcion $\frac{1}{4}$ janë femrat dhe $\frac{3}{4}$ janë meshkuj. Tabela nr. 6 do të nevojitet për të caktuar dhe renduar mostrën e korrespondenteve në këtë Universitet.

Tabela 6 Mësimdhënësit sipas fakulteteve në Universitetin e Prizrenit 2011/2012

Fakulteti	Femra	Meshkuj	Gjithsej
Ekonomik	4	17	21
Juridik	-	16	16
Software dhe Design, TIT	2	23	25
Edukim	12	35	47
Gjithsej	18	91	109

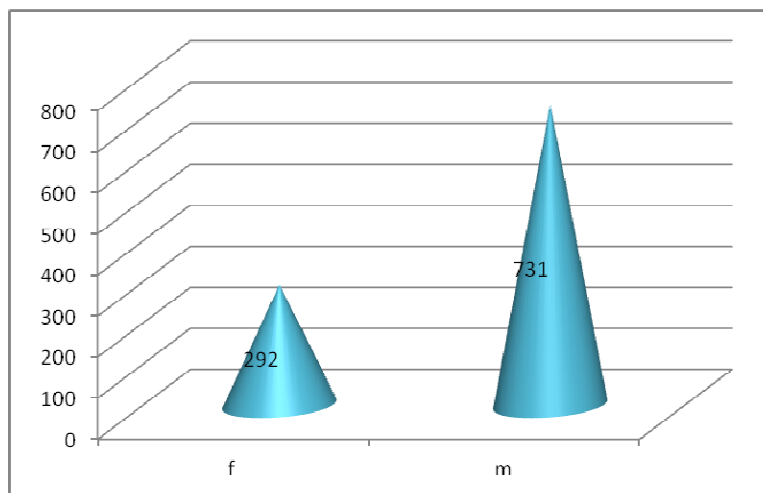
Burimi: *UNIVERSITETI I PRIZRENIT*

Në bazë të tabelës mund të konsultohet që numri i përgjithshëm i mësimdhënësve në Universitetin e Prizrenit është 109 (njëqind e nëntë), prej të cilës janë 91 (nëntëdhjetë e një) mësimdhënës të gjinisë mashkullore, ndërsa vetëm 18 (tetëmbëdhjetë) i përkasin gjinisë femërore. Në proporcion rreth 17% janë femrat dhe rreth 83% janë meshkujt. Tabela nr. 7 do të nevojitet për të caktuar dhe renduar mostrën e korrespondentëve në Universitetin e Prizrenit.

4.5.1 Përcaktimi i kampionit reprezentativ të Universitetit të Prishtinës

Në bazë të mbledhjes së të dhënave sekondare në vijim do të përqëndrohemi në kompletimin e këtyre të dhënave në Universitetin e Prishtinës.

Grafiku 1 Numri në tërësi i punonjësve kërkimor shkencorë dhe pedagogë në UP



Burimi: Baza e të dhënave e punimit të autorit

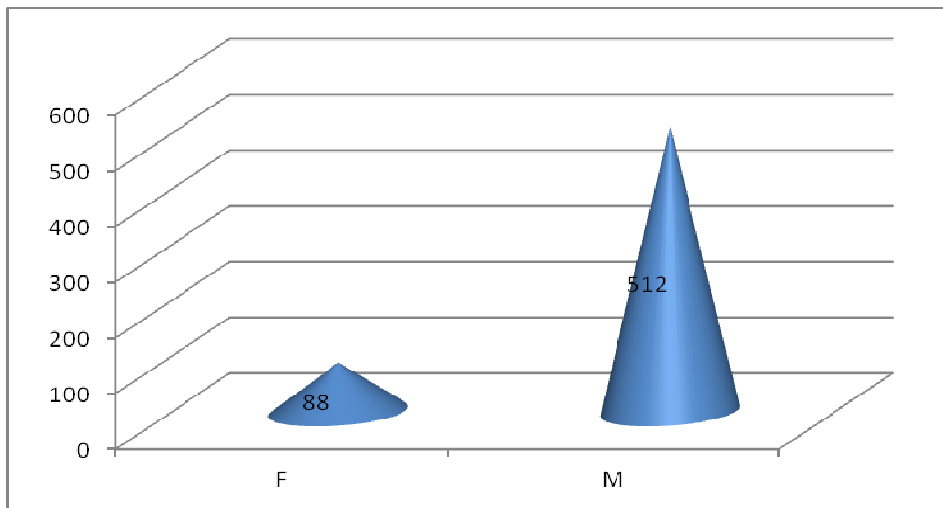
Në bazë të grafikut mund të konsultohet që numri i përgjithshëm i pedagogëve në Universitetin e Prishtinës është 1023 (një mijë e njëzet e tre), prej të cilëve 731 (shtatëqind e tridhjetë e një) janë mësimdhënës të gjinisë mashkullore, ndërsa vetëm 292 (dyqind e nëntëdhjetë e dy) i përkatësin gjinisë femërore. Në proporcion $\frac{1}{4}$ janë femrat dhe $\frac{3}{4}$ janë meshkujt. Grafiku nr.1. do të nevojitet për të caktuar dhe renduar kampionin e korrespondenteve në këtë Universitet.

4.5.1.1. Kampioni reprezentativ hulumtues në Universitetin e Prishtinës

Për të bërë një studim sa më të saktë nevojitet të përcaktohet dhe të rëndohet kampioni i korrespondenteve nëpër njësi akademike të Universitetit të Prishtinës. Prandaj kampioni është i bazuar në saktësi prej $p=0,05$ që statistikisht përfaqëson korrespondent me saktësi prej 95 % . Që i tregon grafiku 2.

Në bazë të tabelës mund të konstatohet që numri i përgjithshëm i mësimdhënësve korrespondentë të përzgjedhur për kampionin reprezentativ në Universitetin e Prishtinës është 600 (gjashtëqind), prej të cilëve 512 (pesëqind e dymbëdhjetë) janë të gjinisë mashkullore, ndërsa vetëm 88 (tetëdhjetë e tetë) i përkatësin gjinisë femërore. Në proporcion 15 % janë femrat dhe 85% janë meshkujt. Për pamjen figurative grafiku në vijim do të prezantojë kampionin e korrespondenteve në UP.

Grafiku 2. Kampioni e korrespondentëve në UP



Burimi: Baza e të dhënave punimi i autorit.

4.5.2 Përcaktimi i kampionit reprezentativ të Universiteti të Prizrenit

Në bazë të mbledhjes së të dhënave sekondare në vijim do të përqendrohemi në kompletimin e këtyre të dhënave në Universitetin e Prizrenit.

Në bazë të tabelës mund të konkludohet që numri i përgjithshëm i mësimdhënësve në Universitetin e Prizrenit është 109 (një qind e nëntë), prej të cilëve 91 (nëntëdhjetë e një) janë të gjinisë mashkullore, ndërsa vetëm 18 (tetëmbëdhjetë) i përkasin gjinisë femrore. Në proporcion rreth 17 % janë femrat dhe rreth 83% janë meshkujt.

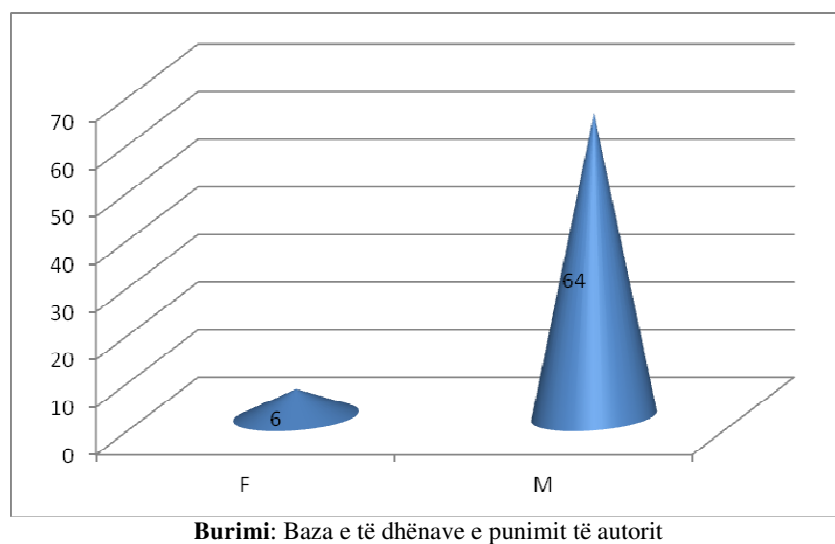
4.5.2.1 Kampioni reprezentativ hulumtues i Universitetit të Prizrenit

Për të bërë një studim sa më të saktë nevojitet të përcaktohet dhe të rendohet kampioni i korrespondenteve nëpër njësi akademike të Universitetit të Prizrenit. Prandaj kampioni është i bazuar në saktësi prej $p = 0,05$ që statistikiqsh përfaqëson korrespondentë me saktësi prej 95% , që i tregon grafiku 3.

Në bazë të tabelës mund të konkludohet që numri i përgjithshëm i mësimdhënësve korrespondentë të përzgjedhur për kampionin reprezentativ në Universitetin e Prizrenit

është 70 (shtatëdhjetë), prej të cilëve 64 (gjashtëdhjetë e katër) të gjinisë mashkullore, ndërsa vetëm 6 (gjashtë) i përkatësin gjinisë femërore. Në proporcion 9% janë femrat dhe 91% janë meshkujt. Për pamjen figurative grafiku në vijim do të prezantojë kampionin e korrespondentëve në UPz.

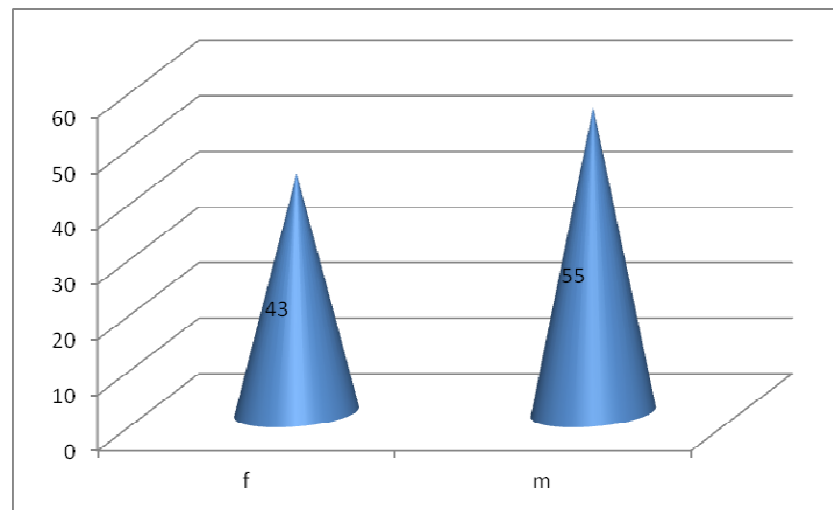
Grafiku 3. Kampioni i korrespondentëve në UPz.



4.5.3. Përcaktimi i kampionit reprezentativ në Universitetin Haxhi Zeka- Pejë

Në bazë të mbledhjes së të dhënave sekondare në vijim do të përqendrohemi në kompletimin e këtyre të dhënave në Universitetin e Pejës.

Grafiku 4. Numri në tërësi i punonjësve kërkimor shkencorë dhe pedagogëve në UHZ.



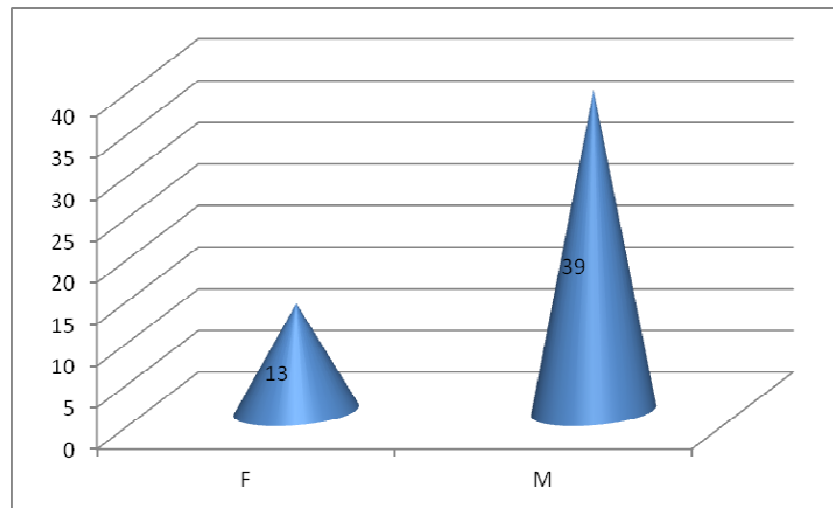
Burimi: Baza e të dhënave e punimit të autorit

4.5.3.1 Kampioni representativ i Universitetit Haxhi Zeka- Pejë

Për të bërë një studim sa më të saktë nevojitet të përcaktohet dhe të rendohet kampioni i korrespondenteve nëpër njësi akademike të Universitetit të Pejës. Kampioni është i bazuar në saktësi prej $p = 0,05$ që statistikisht korrespondon me saktësi prej 95%. Që tregohet edhe në grafikun 4.

Në bazë të grafikut mund të konkludohet që numri i përgjithshëm i mësimdhënësve korrespondentë të përzgjedhur për kampionin reprezentativ në Universitetin e Pejës është 52 (shtatëdhjetë), prej të cilëve 39 (gjashtëdhjetë e katër) të gjinisë mashkullore, ndërsa vetëm 13 (gjashtë) i përkatësin gjinisë femërore. Në proporcion 25% janë femrat dhe 75% janë meshkujt. Për pamjen figurative grafiku në vijim do të prezantojë kampionin e korrespondentëve në UHZ.

Grafiku 5. Kampioni i punonjëseve në UHZ



Burimi: Baza e të dhënave e punimit të autori

4.5.4. Kampioni i përzgjedhur në të gjitha Universitetet

Në bazë të mbledhjes së të dhënave sekondare në vijim do të përqendrohemi në kompletimin e këtyre të dhënave në të tre Universitetet e marra në studim. Grafiku 6 paraqet numërin e korrespondentëve nga të tre universitetet.

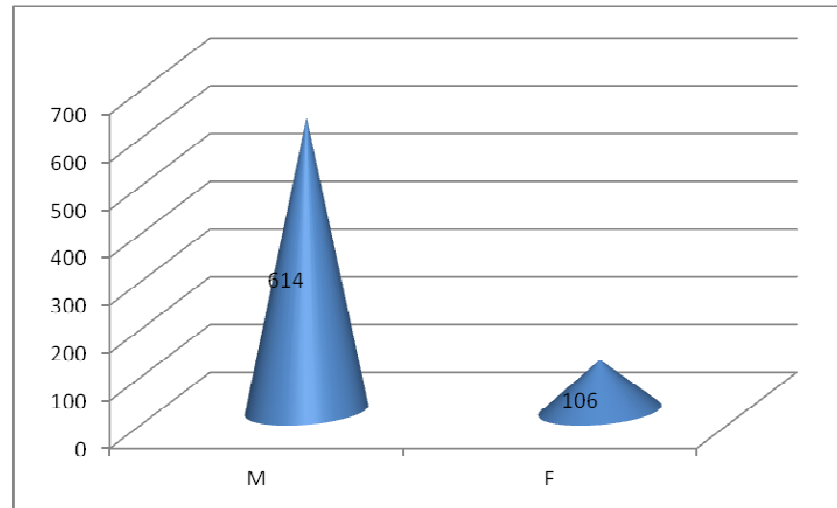
4.5.4.1 Kampioni i përzgjedhur në të gjitha Universitete

Për të bërë një studim sa më të saktë nevojiten të përcaktohen dhe të rendohet kampioni i korrespondenteve nëpër njësi akademike nga të tre Universitetet. Kampioni është i bazuar në saktësi prej $p = 0,05$ që statistiki korrespondon me saktësi prej 95%. Që tregohet edhe në grafikun 6.

Në bazë të grafikut mund të konkludohet që numri i përgjithshëm i mesimdhënësve korrespondentë të përzgjedhur për kampionin reprezentativ në të gjitha universitet e marra në studim del se kemi 720 (shtatëqind e njëzet) responent, prej të cilëve 614 (gjashtëqind e katërmëdhjetë) janë të gjinisë mashkullore, ndërsa 106 (njëqind e gjashtë) i përkatësin gjinisë femërore. Në proporcion 14,7% janë femrat dhe 85,3% janë meshkujt. Për pamjen

figurative grafiku në vijim do të prezanton kampionin e korrespondentëve në të gjitha universitetet e marra në studim.

Grafiku 6. Numri i korrespondentëve të kampionit nga të gjitha Universitete



Burimi: Baza e të dhënave e punimit të autorit

Tabela 7 Determinanta e kampionit

Determinanta e kampionit	
Niveli konfidencial	95%
Intervali konfidencial	2,35
Popullata	1231
Kampioni	721

Burimi: Baza e të dhënave e punimit të autorit

Tabela 8 Intervali konfidencial

Intervali konfidencial	
Niveli konfidencial	95%
Kampioni	721
Popullata	1231
Perqindja	50%
Intervali konfidencial	2,35

Burimi: Baza e të dhënave e punimit të autorit

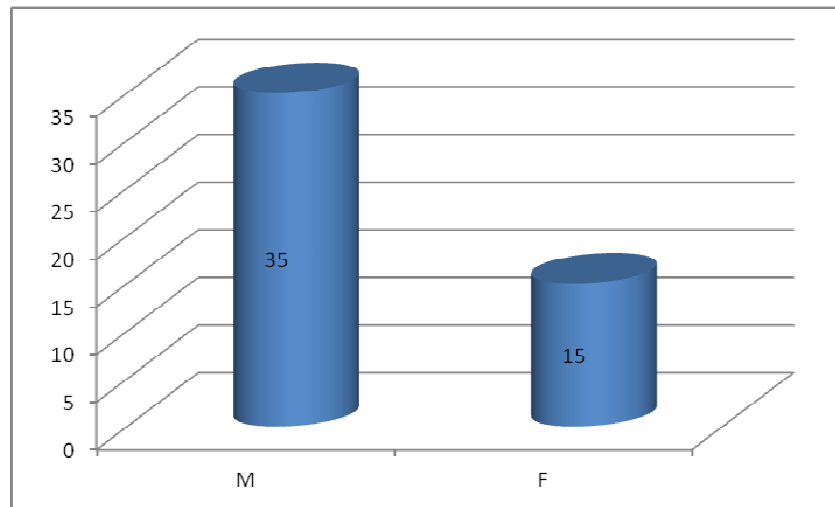
Tabela 9 Raporti gjinor i kampionit

Raporti gjinor i kampionit	
M	0,70
F	0,30

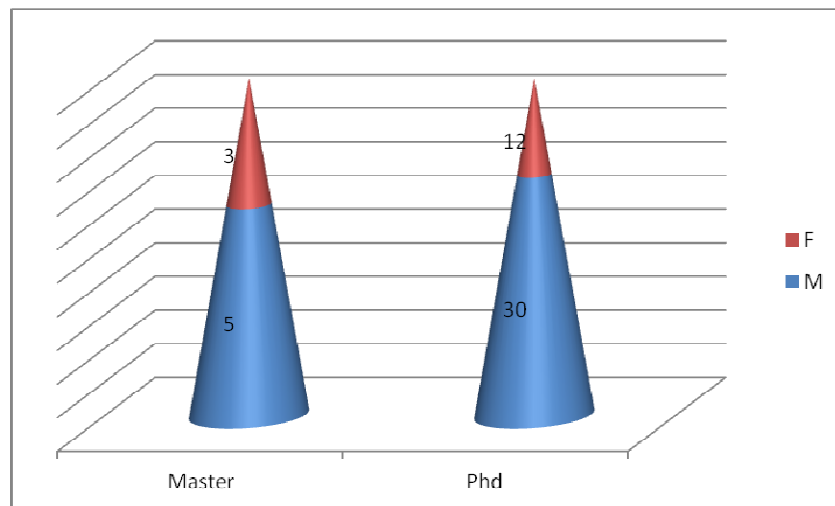
Burimi: Baza e të dhënave e punimit të autorit

4.5.5 Të dhënat për menaxherët - korrespondentët e kampionit dhe përgatitja

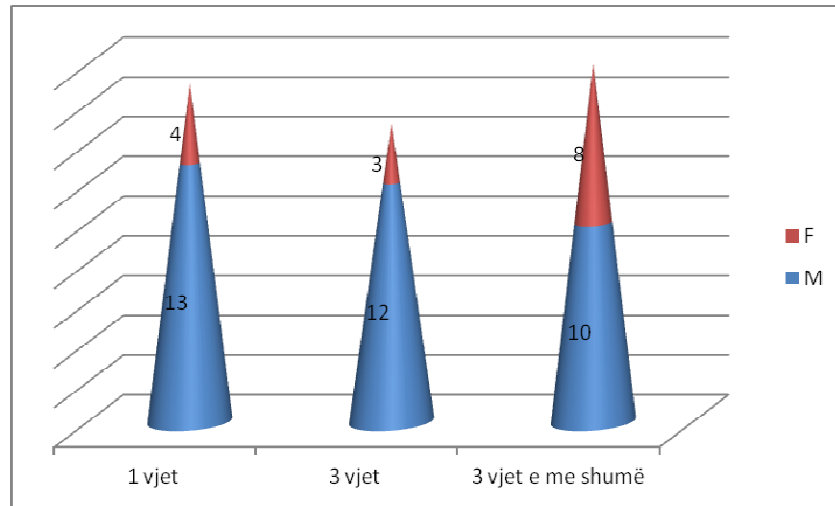
Grafiku 7 Gjinia e korrespondentëve menaxher të kampionit



Grafiku 8 Përgatitja arsimore e menaxherëve/ korrespondentëve sipas gjinisë



Grafiku 9 Përvoja e punës së menaxherëve/ të anketuarve sipas gjinisë



Nga pyetësorët e përpunuar ka dalë se numri më i madh i të anketuarve i takon UP -së me numër prej 227, ndërkohë e dyta është UHZ me 77 dhe UPZ me 54 të anketuar. Në tabelën e mëposhtme, përveç numrit të të anketuarve, është bërë edhe krahasimi i tyre sipas moshës në universitete. Ajo çfarë ka rezultuar është fakti se, në UP numri më i madh i të anketuarve ka qenë nga mosha 51-60 dhe 41-50 vjeç ndërkohë, numri i të anketuarve nga mosha 31-40 dhe 20-30 vjeç ka qenë dukshëm më i vogël. Sipas mendimit tonë kjo pjesëmarrje dhe mosha dominuese na bën që të besojmë se opinionet dhe të dhënat nga kjo kategori janë shumë më të besueshme për faktin se, bëhet fjalë për pedagogë të karrierës, që përveç përgatitjeve shkencore dhe akademike kanë njohuri edhe përvoja për fazat që ka kaluar UP-ja në periudha të ndryshme kohore edhe në sferën e menaxhimit Universitar. Kjo kategori e këtyre të anketuarve mungon në dy universitetet e reja dhe konsiderohet normale meqë bëhet fjalë për institucione të reja. Por shikuar në total del se të gjitha kategoritë e ndara në mosha të caktuara janë përafërsisht të përfaqësuara gjë që mund të përfundohet se përveç sigurisë dhe besueshmërisë së opinionëve është siguruar një përfaqësim real.

Tabela 10 Numri dhe mosha e të anketuarave sipas universiteteve

		Mosha					Totali
		20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	
Emri i Universitetit	Universiteti i Pejës	16	25	24	12	0	77
	Universiteti i Prishtinës	17	37	63	83	27	227
	Universiteti i Prizrenit	22	15	11	6	0	54
Totali		55	77	98	101	27	358

Me rastin e përpilimit të pyetësorit, të rëndësishme e kemi konsideruar pjesëmarrjen e barabartë të të anketuarve sipas gjinisë. Nga të dhënat e mëposhtme ka rezultuar se në të gjitha universitetet kanë dominuar respondentët meshkuj në raport me ato femra. Nëse këto të dhëna i krahasojmë me numrin e përgjithshëm të të punësuarve në të gjitha universitetet del se numri i dhënë në totalin e tabelës së mëposhtme është përafërsisht i njëjtë. Nga kjo mund të konkludojmë se pjesëmarrja e të anketuarve sipas gjinisë në anketë është përafërsisht e njëjtë me përqindjen reale të numrit të tyre në universitete. Prandaj, edhe nga ky këndvështrim del se opinioni i të anketuarve nga pikëpamja e strukturës gjinore del të jetë i balancuar.

Tabela 11 Numri dhe gjinia e të anketuarve sipas universiteteve

		Gjinia			Totali
		Asnjërës	Meshkuj	Femra	
Emri i Universitetit	Universiteti i Pejës	0	42	35	77
	Universiteti i Prishtinës	3	143	81	227
	Universiteti i Prizrenit	7	39	8	54
Totali			224	124	358

Analizuar nga aspekti i të anketuarave në raport me gradën shkencore ka dal se në masë më të madhe dominon numri i të anketuarave me gradën shkencore PhD. Nga kjo e dhënë del përfundimi se shumica e të anketuarave kanë gradën më të lartë shkencore dhe si të tillë anketën në tërësi e bënë më serioze dhe të balancuar.

Tabela 12 Numri i të anketuarave sipas gradës shkencore në universitete

		PSH ³⁸		Total
		Master	PhD	
Emri i Universitetit	Universiteti i Pejës	37	40	77
	Universiteti i Prishtinës	41	186	227
	Universiteti i Prizrenit	34	20	54
Totali			246	358

Aspekti i përfshirjes së të anketuarave sipas thirrjes akademike rezulton me një pjesëmarrje me të madhe të të anketuarave që kanë thirrje Profesor Asistent (Prof. Asist) ndërkq konstatohet një numër më i vogël i Profesorëve të Asocuar (Prof. Asoc.) dhe Profesorëve Ordinar (Prof.Dr.). Ajo se çfarë e karakterizon këtë kategori është numri relativisht i madh i të anketuarave me thirrjen ligjërues. Edhe pse kjo kategori është hequr nga statutet e universiteteve një pjesë e pedagogëve ende e kanë këtë thirrje. Kjo për dy shkaqe. E para universitetet e reja në themelim (UHZ dhe UPZ) në kuadër të Statuteve të tyre të përkohshme e kanë pasur të lejuar këtë thirrje akademike dhe së dyti ende në disa njësi akademike të UP-së ka pedagogë më këtë thirrje. Sido që të jetë del se numri i pjesëmarrësve është i përafërt me numrin real me numrin e punonjësve në universitetet publike edhe pse me një dominim të lehtë të kategorisë së ligjëruesve.

³⁸ Përgatitja Universitare (Shkencore)

Tabela 13 Numri i të anketuarve sipas thirrjes akademike në universitete

		Thirja akademike						Totali
Emri i universitetit		0	Asistent	Ligjë.	Prof.ass	Prof.Asoc	Prof.Dr	
Universitetit	Universiteti i Pejës	0	16	18	39	4	0	77
	Universiteti i Prishtinës	2	64	83	57	17	4	227
	Universiteti i Prizrenit	0	15	23	10	6	0	54
Totali		2	95	124	106	27	4	358

Nga të dhënat e trajtuara nga tabela e mësipërme kemi konstatuar se nga 358 respondentë vetëm 73 kanë pasur pozita menaxheriale. Në këtë kontekst shumica nga ata kanë qenë në nivele të mesme dhe nivele të ulëta të menaxhimit ndërkaj një numër fare i vogël në pozita të larta menaxheriale në universitet. Pavarësisht këtij numri të vogël të kësaj kategorie, ato janë konsideruar domethënëse për të arritur objektivat e pyetësorit.

Tabela 14 Numri i të anketuarve sipas pozitës menaxheriale

		Pozita menaxheriale				Totali
Emri i Universitetit		Asnjëra	I ultë	I mesëm	I lartë	
Universitetit	Universiteti i Pejës	60	3	13	1	77
	Universiteti i Prishtinës	179	25	20	3	227
	Universiteti i Prizrenit	46	3	4	1	54
Totali			31	37	5	358

Të dhënat nga tabela e mëposhtme ofrojnë informacione lidhur me raportin në mes të moshës së të anketuarve dhe pozitave menaxheriale që kanë në momentin e anketimit. Nga kjo rrjedh se numri më i madh i të anketuarve në pozitat e mesme menaxheriale më shumë u takojnë moshave 41-50 vjeç dhe 31-40 vjeç, ndërkaj pozitave të larta, edhe pse të paktë në numër, i takojnë moshave 20-30 vjeç. Ajo se çfarë konsiderohet me vlerë në

këtë pjesë është pjesëmarrja e të gjitha grupmohave në pozita dhe nivele të ndryshme menaxheriale duke e bërë këtë analizë shumë më të besueshme dhe të balancuar.

Tabela 15 Raporti në mes të moshës së të anketuarve dhe pozitës menaxheriale në të gjitha universitetet.

		Pozita menaxheriale				Totali
		Asnjëra	I ultë	I mesëm	I lartë	
Mosha	20-30	41	6	6	2	55
	31-40	59	5	12	1	77
	41-50	70	11	17	0	98
	51-60	91	7	2	1	101
	61-70	24	2	0	1	27
Totali		285	31	37	5	358

Më poshtë është analizuar raporti në mes të moshës së të anketuarve dhe thirrjeve të tyre akademike. Nga këto të dhëna del se kategoria me moshën 41-50 dhe 40-31 vjeçare janë më të shumë në numër me thirrje profesor asistentë dhe ligjërues. Në anën tjetër, me pjesëmarrje domethënëse është edhe kategoria e moshës 20-30 vjeçare, të cilët mbajnë pothuajse të gjitha thirrjet akademike. Nga kjo na rezulton se numri i të anketuarve është gjithëpërfshirës si për nga mosha e tyre ashtu edhe për nga thirrjet e tyre akademike.

Tabela 16 Raporti në mes të moshës së të anketuarve dhe thirrjes së tyre akademike në të gjitha universitetet

		Thirrja akademike					
		0	Asistent	Ligjerues	Prof.ass	Prof.Asoc	Prof.Dr
Mosha	20-30	0	12	21	16	3	3
	31-40	0	21	30	23	3	0
	41-50	0	22	31	34	11	0
	51-60	2	31	33	24	10	1
	61-70	0	9	9	9	0	0
Totali		2	95	124	106	27	4

Theksi i kësaj pjese ka pasur për qëllim që të bëjë identifikimin e raportit të moshës së të anketuarve dhe gjinisë së tyre. Nga të dhënat e siguruar edhe në tabelat e theksuara më sipër, por edhe në këtë, konstatohet se gjinia mashkullore është më dominuese në raport me atë femërore. Kjo pjesë na ofron informata se pjesa dominuese e gjinisë femërore është ajo e kategorizuar në moshën 41-50 vjeçare ndërsa mosha të cilën e dominojnë gjinia mashkullore është ajo e kategorisë së moshës 51-60 vjeçare.

Tabela 17 Raporti në mes të moshës dhe gjinisë të të anketuarve në të gjitha universitetet

		Gjinia			Totali
		Asnjëra	Meshkujt	Femrat	
Moshë	20-30	1	36	18	55
	31-40	6	41	30	77
	41-50	1	65	32	98
	51-60	1	71	29	101
	61-70	1	11	15	27
Totali		10	224	124	358

Nga përpunimi i të dhënave rezulton se numri i të anketuarve në pozita aktuale menaxheriale, në nivele të ndryshme të menaxhmentit, në raport me thirrjen e tyre akademike del se shumica dërmuese e tyre kanë gradën shkencore PhD.

Tabela 18 Raporti ndërmjet pozitës menaxheriale të të anketuarve dhe gradës së tyre shkencore në të gjitha universitetet.

		Pozita menaxheriale				Totali
		Asnjëra	I ultë	I mesëm	I lartë	
PSH	Master	100	5	6	1	112
	PhD	185	26	31	4	246
Totali		285	31	37	5	358

Sqarim: PSH- titulli shkencor.

Nga të dhënat e mëposhtme kemi konstatuar se numri i të anketuarve me gradë shkencore PhD është më i madh tek personeli që mban thirrjen akademike Profesor asistentë dhe vërehet se kemi kategorinë e të anketuarve që kanë gradë shkencore PhD me thirrje akademike asistentë. Nga e tërë ajo që pasqyrohet në këtë tabelë del se në anketë janë përfshirë në masë të kënaqshme një numër i caktuar i personelit me gradën shkencore dhe me thirrje akademike gjë që opinionet e dhëna të rrisin besueshmërinë e temës që po trajtojmë.

Tabela 19 Raporti në mes të gradës shkencore dhe thirrjes akademike në të gjitha universitetet.

		Thirrja akademike						Totali
		0	Asistent	Ligjërues	Prof.ass	Prof.Asoc	Prof.Dr	
PSH	Master	0	34	49	23	3	3	112
	PhD	2	61	75	83	24	1	246
Totali		2	95	124	106	27	4	358

Nga kjo pasqyrë del se numri i të anketuarve në të gjitha universitetet ka qenë më i madh sa i përket gradës shkencore (PhD) dhe po ashtu në masë të madhe dominon gjinia mashkullore.

Tabela 20 Raporti ndërmjet gradës shkencore dhe gjinisë në të gjitha universitetet

		Gjinia			Totali
		Asnjëra	Mashkujt	Femrat	
PSH	Master	4	81	27	112
	PhD	6	143	97	246
Totali		10	224	124	358

Sipas rezultateve nga tabela e mëposhtme lidhur me pozitat menaxheriale që mbajnë të anketuarit, në varësi të thirrjes akademike, del se numri më i madh i tyre është i koncentruar më shumë në personat që mbajnë thirrjen akademike profesor asistent. Kjo për faktin se numri më i madh i kësaj kategorie është i sistemuar në pozita menaxheriale të nivelit të mesëm dhe të lartë. Nëse e shikojmë në planin e përgjithshëm del se në anketë kanë marrë pjesë në mënyrë të mjaftueshme dhe të balancuar personeli që mbajnë gradë shkencore PhD dhe thirrje akademike profesor, asistentë dhe profesor i asociuar.

Tabela 21 Raporti ndërmjet pozitës menaxheriale dhe thirrjes akademike në të gjitha universitetet

		Thirrja akademike						
		0	Asistent	Ligjërues	Prof.ass	Prof.Asoc	Prof.Dr	Totali
Pozita menaxheriale	Asnjëra	2	75	107	78	21	2	285
	i ultë	0	12	9	9	1	0	31
	i mesëm	0	8	8	17	4	0	37
	i lartë	0	0	0	2	1	2	5
Totali		2	95	124	106	27	4	358

Tabela e poshtëshënuar na ofron të dhënat e raportit në mes të pozitës menaxheriale të të anketuarve dhe gjinisë së tyre. Nga ky kontekst rezulton se në këtë kategorizim numri i meshkujve është më i lartë se sa numri i femrave. Por ajo se çfarë mund të theksohet është fakti se raporti ndërmjet meshkujve dhe femrave, i karakterizuar në dominim të meshkujve, është identik edhe në këtë raport.

Tabela 22 Raporti në mes të pozitës menaxheriale dhe gjinisë të të anketuarve në të gjitha universitetet

		Gjinia			Totali
		Asnjëra	Mashkujt	Femrat	
Pozita menaxheriale	Asnjëra	7	176	102	285
	I ultë	0	25	6	31
	I mesëm	3	18	16	37
	I lartë	0	5	0	5
Totali		10	224	124	358

Pasqyra e mëposhtme rezulton me të dhëna që në përgjithësi pozitat menaxheriale në masën më të madhe i mbajnë respondentët me moshë 41 - 50 vjeçare dhe 51-60 vjeçare. Pavarësisht nga kjo për besueshmërinë e sigurimit të opinioneve të besueshme dhe kredibile prezenca e të gjitha grupmoshave në nivele të ndryshme menaxheriale është esenciale.

Tabela 23 Raporti në mes të pozitës menaxheriale dhe moshës së të anketuarve

		Moshë					Totali
		20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	
Pozita menaxheriale	Asnjëra	41	59	70	91	24	285
	I ultë	6	5	11	7	2	31
	I mesëm	6	12	17	2	0	37
	I lartë	2	1	0	1	1	5
Totali		55	77	98	101	27	358

4.6. Përfundimet nga analiza e të dhënave të kampionit

Bazuar në analizën e tabelave të cilat u pasqyruan më sipër vlerësojmë se kampioni i respondentëve që kanë marrë pjesë në anketë në çdo pikë të saj është gjithëpërfshirëse. Pjesa operationale e kësaj ankete, në kontekstin e pjesës empirike, është përmbyllur në tërësi sipas projeksioneve për modelin e përcaktuar ekonometrik.

Ky model, sipas rregullit të caktuar, bazohet në numrin e mjaftueshëm të respondentëve në Universitete në relacion me numrin e të punësuarve. Më tutje, pjesëmarrja e kënaqshme e secilës kategori që kanë të bëjnë me moshën, gjininë, gradën shkencore, thirrjen akademike dhe nivelin menaxherial del të jetë korrekte dhe gjithëpërfshirëse. Të dhënat të cilat i kemi siguruar dhe përpunuar i kemi krahasuar edhe me të dhënat e Agjencisë së Statistikave për Arsimin e lartë në Republikën e Kosovës të cilat në mënyrë zyrtare i ka përpunuar ky institucion kredibil.

Duke e analizuar këtë dokument del se raporti i përgjithshëm gjinor i stafit akademik të UP-së është 70% me 30% në favor të meshkujve ndërsa në UHZ 65% me 35% . Për UPZ nuk ka të dhëna. Nëse këto të dhëna statistikore i krahasojmë me ato që i kemi siguruar dhe përpunuar nga anketa rezulton se ato në përqindjen më të lartë janë identike.

Andaj, bazuar në të gjitha analizat e mësipërme me saktësi mund të përfundojmë se kemi arritur që të sigurojmë një kampion kredibile, gjithëpërfshirëse dhe mbi të gjitha me besueshmëri të lartë.

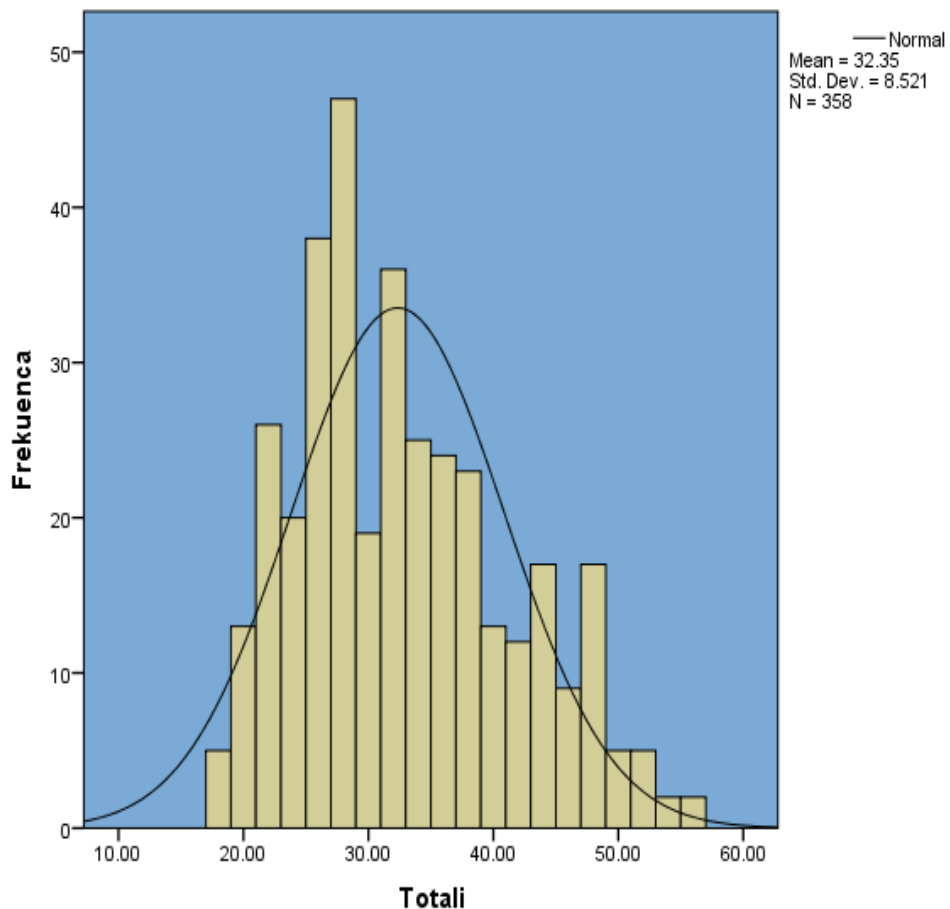
KAPITULLI V

5. REZULTATET

5.1. Të dhënat e përgjithshme mbi shkallët e pyetësorit mbi menaxhimin e sistemit të arsimit të lartë në Republikën e Kosovë

Shpërndarja e pikëve të totalit ka qenë normale ($M = 32.35$, $SD = 8.52$) dhe të gjitha analizat janë kryer me teste parametrike.

Ilustrimi 7 Shpërndarja e totalit të pyetësorit mbi menaxhimin në arsimin e lartë në Kosovë



Të pyetur për shkallën e kënaqësisë me menaxhimin e arsimit të lartë është përdorur devijimi standard i dytë për të përcaktuar shkallën e kënaqësisë me menaxherin e institucionit në të cilin ishin të punësuar pjesëmarrësit. Rezultatet e treguara në tabelën 6-1 tregojnë se vetëm 3.4% (N = 12) e pjesëmarrësve janë shprehur të kënaqur dhe 39.7% (N = 142) janë shprehur mesatarisht të kënaqur. Ndërkohë 57% (N = 204) janë shprehur të jenë të pakënaqur me menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë.

Tabela 24 Shpërndarja e përqindjeve për shkallën e kënaqësisë me menaxhimin e AL në Kosovë.

	Shpeshtësia	Përqindja	% valide	% kumulative
Të pakënaqur	204	57.0	57.0	57.0
Mesatarisht të kënaqur	142	39.7	39.7	96.6
Shumë të kënaqur	12	3.4	3.4	100.0

Për shkallën e profilit të Rektorit janë paraqitur përgjigjet sipas pyetjeve të kësaj nënshkalle (tabela 26)

Tabela 25 Shpërndarja e përqindjeve për pyetjet e shkallës së profilit të rektorit.

		N	%
Sipas mendimit tuaj forma më e mirë e sigurimit dhe menaxhimit të cilësisë në Universitetin tuaj do të realizohej nga:	Një Rektor me qasje Akademike	154	43.0%
	Një Rektor me qasje Menaxheriale	53	14.8%
	Një Rektor me qasje të Kombinuar	151	42.2%
Menaxhimi financiar në Universitet është segment i rëndësishëm për sigurimin dhe menaxhimin e cilësisë. Sipas mendimit tuaj më i suksesshëm në menaxhimin financiar do ishte:	Një Rektor me qasje Akademike	127	35.5%
	Një Rektor me qasje Menaxheriale	61	17.0%
	Një Rektor me qasje të Kombinuar	170	47.5%
Sipas politikave të MASHT për Universitetet publike synohet se burimet e financimit të buxhetit do të bëhen pjesërisht edhe nga burime tjera jopublike. Për të realizuar këtë funksion, a mendoni se Rektori i Universitetit duhet të jetë:	Një Rektor me qasje Akademike	106	29.6%
	Një Rektor me qasje Menaxheriale	75	20.9%
	Një Rektor me qasje të kombinuar	177	49.4%

	Një Rektor me qasje Akademike	72	20.1%
Sipas mendimit tuaj, kush do ta menaxhonte më me sukses dhe llogaridhënie buxhetin e Universitetit?	Një Rektor me qasje Menaxheriale	113	31.6%
	Një Rektor me qasje të Kombinuar	173	48.3%
Sigurimi i cilësisë varet edhe nga fondet dhe buxheti i mjaftueshëm në Universitet. Kompozimi i menaxhimit financiar me dokumentet strategjike për sigurimin e cilësisë më me sukses do të realizoheshin nga:	Një Rektor me qasje Akademike	93	26.0%
	Një Rektor me qasje Menaxherial	105	29.3%
	Një Rektor me qasje të Kombinuar	160	44.7%

Pjesëmarrësit janë përgjigjur (tabela 6-3) se një rektor me qasje akademike do të ishte i preferuar (43%, N = 154) nga ata me qëllim të sigurimit të cilësisë më të mirë në Universitet, dhe ndërkohë 42.2% (N = 151) do të preferonin një rektor me qasje të kombinuar. Vetëm 14.8% (N = 53) pjesëmarrës kanë menduar që një rektor me qasje menaxheriale do të ishte në gjendje të bënte sigurimin e cilësisë dhe menaxhimit në Universitet.

Pjesëmarrësit janë përgjigjur në 47.5% (N = 170) të tyre që një rektor me qasje të kombinuar do të jetë në gjendje të sigurojë burime financimi për universitetin nga burime jo publike, ndërsa për rektorin me qasje akademike kanë qenë në favor vetëm 29.6% (N = 106) dhe për rektorin me qasje menaxheriale 20.9% (N = 75).

Një rektor me qasje të kombinuar gjithashtu është raportuar në 48.3% (N = 173) të arrijë sipas opinionit të tyre të menaxhoj buxhetin e Universitetit, ndërkohë që për rektorin me qasje akademike kanë qenë në favor 20.1% (N = 72) dhe për atë me qasje menaxheriale 31.6% (N = 113).

Kompozimi i menaxhimit financiar me dokumentet strategjike për sigurimin e cilësisë më me sukses do të realizoheshin nga një rektor me qasje të kombinuar 44.7% (N = 160) të pjesëmarrësve. Për rektorin me qasje akademike kanë qenë në favor 26% (N = 93) dhe për atë me qasje menaxheriale 29.3% (N = 105).

Në pyetjen drejtuar pjesëmarrësve rreth opinionit të tyre në raport me çfarë është problem për të siguruar cilësi, ata janë përgjigjur në shumicën e tyre që zbatimi i keq i standardeve nga ana e atyre që menaxhojnë universitetin 39.4% (N = 141) ndjekur nga ata që thonë që është moszbatimi korrekt i tyre 36.9% (N = 132). Siç shihet nga tabela 26 vetëm 23.7% apo 85 pjesëmarrës ia dedikojnë paaftësisë së menaxhmentit të universitetit për të kryer detyrën.

Tabela 26 Shpërndarja e përqindjeve për pyetjen: “Çfarë mendoni, cilësia jo e mirë është problem në arsimin universitar në Kosovë?”

	Frekuenca	%	% valide	% kumulative
Moszbatim korrekt i standardeve	132	36.9	36.9	36.9
Zbatimi i keq i standardeve në praktikë nga ata që e menaxhojnë universitetin.	141	39.4	39.4	76.3
Pa aftësia e menaxhmentit për të përmbushë detyrën	85	23.7	23.7	100.0

5.2. Analiza krahasimore në mes grup-variablave dhe opinionit mbi Menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë.

Hipoteza 1. *Vlerësimi i menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë ndikohet nga gjinia, mosha, titulli akademik, pozita menaxhuese si dhe pozita e punës e të punësuarve në sistemin e arsimit të lartë.*

Në tabelën 28 janë paraqitur mesataret dhe devijimi standard për katër nënshkallët si dhe totalin e pikëve të pyetësorit.

Tabela 27 Mesatarja dhe devijimi standard për katër nënshkallët e pyetësorit.

	N	Mesatarja	Devijimi standard
Profili i rektorit	358	10.73	3.80
Menaxhimi i performancës	358	3.56	2.20
Cilësia e mësimdhënies	358	14.55	5.88
Përfshirja e stafit akademik	358	3.49	1.56
Totali	358	32.34	8.52

Analiza e T testit është përdorur për të analizuar nëse ka pasur dallime në pjesëmarrëset femra përkundrejt atyre të gjinisë mashkullore në mesataren e pikëve në raportimet e totalit të kënaqësisë si dhe nënshkallëve të pyetësorit mbi opinionet e stafit akademik mbi menaxhimin në arsimin e lartë. Sipas rezultateve në tabelën 6-5 shohim se në raportimin e profilit të rektorit nuk janë gjetur dallime të rëndësishme në aspektin statistikor $t(356) = .07; p = .938$. Si pjesëmarrësit e gjinisë femërore dhe ato mashkullore kanë pasur të njëjtin opinion mbi cilësitë që duhet të ketë rektori në Menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë. Të dy grupet në përgjithësi janë pajtuar që rektori duhet të ketë qasje të kombinuar apo të jetë akademik (tabela 39-43 në shtojca). Si pjesëmarrëset femra dhe meshkuj nuk kanë qenë në favor të një rektori menaxher. Po ashtu, edhe në shkallën e menaxhimit të performancës nuk janë gjetur dallime gjinore $t(356) = 1.32; p = .185$. Si pjesëmarrësit e gjinisë mashkullore dhe ato të gjinisë femërore janë shprehur të jenë njësoj të kënaqur me menaxhimin e performancës në universitet.

Tabela 28 Rezultatet e analizës së T testit për shkallën e opinionit mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë sipas gjinisë së pjesëmarrësve.

	Gjinia	N	Mesatarja	Devijimi standard	Devijimi gabim
Profili i rektorit	Meshkujt	230	10.74	3.95	.260
	Femrat	128	10.71	3.54	.313
Menaxhimi i performancës	Meshkujt	230	3.68	2.29	.151
	Femrat	128	3.35	2.04	.180
Cilësia e mësimdhënies	Meshkujt	230	15.21	6.18	.407
	Femrat	128	13.36	5.10	.450
Përfshirja e stafit akademik	Meshkujt	230	3.63	1.60	.105
	Femrat	128	3.25	1.45	.128
Totali	Meshkujt	230	33.26	9.01	.594
	Femrat	128	30.68	7.29	.644

Analiza e T testit ka gjetur dallime të rëndësishme gjinore në raportimin e nënshkallës së cilësisë së mësimdhënies ku pjesëmarrësit e gjinisë mashkullore kanë raportuar mesatare më të lartë ($M = 15.21$, $SD = 6.18$) sesa femrat ($M = 13.36$, $SD = 5.10$). Dallimi ka qenë i rëndësishëm në aspektin statistikor $t(356) = 2.87$; $p = .004$. Rezultatet tregojnë se pjesëmarrëset femra e kanë konsideruar si më të ulët cilësinë e mësimdhënies brenda arsimit të lartë në Kosovë se sa ata të gjinisë mashkullore që e kanë konsideruar si më të lartë.

Përfshirja e stafit akademik në arsimin e lartë në Kosovë është raportuar më i lartë në pjesëmarrësit meshkuj ($M = 3.63$, $SD = 1.60$) se sa pjesëmarrëset femra ($M = 3.25$, $SD = 1.45$). Pjesëmarrësit meshkuj kanë raportuar dallim të rëndësishëm në shkallën e cilësisë në mësimdhënie $t(356) = 2.87$, $p = .004$, duke e konsideruar më të lartë përfshirjen e stafit në vendimmarrje, apo procese të tjera të jetës akademike dhe menaxheriale në arsimin e lartë në Kosovë, krahasuar me pjesëmarrëset femra që e kanë konsideruar më të ulët.

Në shkallën e totalit gjithashtu janë gjetur dallime të rëndësishme $t(356) = 2.77$, $p = .006$, në aspektin e gjinisë. Meshkujt kanë paraqitur mesatare më të lartë ($M = 33.26$, $SD = 9.01$)

sesa femrat ($M = 30.68$, $SD = 7.29$). Në total meshkujt kanë pasur opinione më pozitive sesa femrat mbi cilësinë e menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë.

- Këto rezultate kanë vërtetuar pjesërisht hipotezën 1 se vlerësimi i menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë ndikohet nga gjinia e të punësuarve në arsimin e lartë.

Analiza e T testit është përdorur gjithashtu për të analizuar dallimet në raportimet e nënshkallëve të pyetësorit mbi opinionet e stafit akademik mbi menaxhimin në AL si dhe në totalin e tij në mes pjesëmarrësve me titull shkencor “Master” dhe atyre “PhD”. Sipas rezultateve në tabelën 6-6 shohim se në raportimin e profilit të rektorit nuk janë gjetur dallime të rëndësishme në aspektin statistikor $t(356) = .33$, $p = .741$. Si pjesëmarrësit me titullin Master dhe ata me PhD kanë pasur të njëjtin opinion mbi cilësitë që duhet të ketë rektori në Menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë. Të dy grupet kanë raportuar që rektori duhet të ketë qasje të kombinuar si akademike dhe menaxheriale. Po ashtu edhe në shkallën e menaxhimit të performancës nuk janë gjetur dallime sipas titullit akademik $t(356) = .59$, $p = .554$.

Tabela 29 Rezultatet e analizës së T testit për shkallën e kënaqësisë me menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë sipas titullit shkencor të pjesëmarrësve.

	Titulli Shkencor	N	Mesatarja	Devijimi standard	Devijimi gabim
Profili i rektorit	Master	112	10.83	4.12	.390
	PhD	246	10.68	3.65	.233
Menaxhimi i performancës	Master	112	3.66	2.12	.201
	PhD	246	3.52	2.24	.143
Cilësia akademike	Master	112	15.44	6.01	.568
	PhD	246	14.14	5.78	.368
Përfshirja e stafit akademik	Master	112	3.61	1.53	.144
	PhD	246	3.43	1.57	.100
Totali	Master	112	33.56	8.93	.844
	PhD	246	31.79	8.28	.528

Analiza e T testit ka gjetur dallime të rëndësishme në raport me titullin shkencor në raportimin e nënshkallës së Cilësisë së mësimdhënies ku pjesëmarrësit me titull Master kanë raportuar mesatare më të lartë ($M = 15.44$, $SD = 6.01$) sesa ato me titull PhD ($M = 14.14$, $SD = 5.78$). Dallimi ka qenë i rëndësishëm në aspektin statistikor $t(356) = 1.94$, $p = .05$. Rezultatet tregojnë se pjesëmarrëset me titull shkencor PhD e kanë konsideruar si më të ulët cilësinë e mësimdhënies brenda arsimit të lartë në Kosovë se sa ata me titull Master që e kanë konsideruar si më të lartë.

Përfshirja e stafit akademik në AL në Kosovë është raportuar më i lartë në pjesëmarrësit me Master ($M = 3.61$, $SD = 1.53$) se sa ata me PhD ($M = 3.43$, $SD = 1.57$). Pjesëmarrësit me Master nuk kanë raportuar dallim të rëndësishëm në shkallën e përfshirjes të stafit $t(356) = 1.82$, $p = .321$, krahasuar me pjesëmarrësit me PhD.

Në shkallën e totalit gjithashtu nuk janë gjetur dallime të rëndësishme $t(356) = 1.82$, $p = .068$, në raport me titullin shkencor. Pjesëmarrësit me titull Master kanë paraqitur mesatare më të lartë ($M = 33.56$, $SD = 8.92$) sesa ato me titull PhD ($M = 31.73$, $SD = 8.28$). Në total stafi me titull shkencor Master ka pasur opinion më pozitiv sesa ata me titull PhD mbi cilësinë e Menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë.

- Këto rezultate kanë vërtetuar pjesërisht hipotezën 1 se *vlerësimi i menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë ndikohet nga titulli akademik i të punësuarve në arsimin e lartë.*

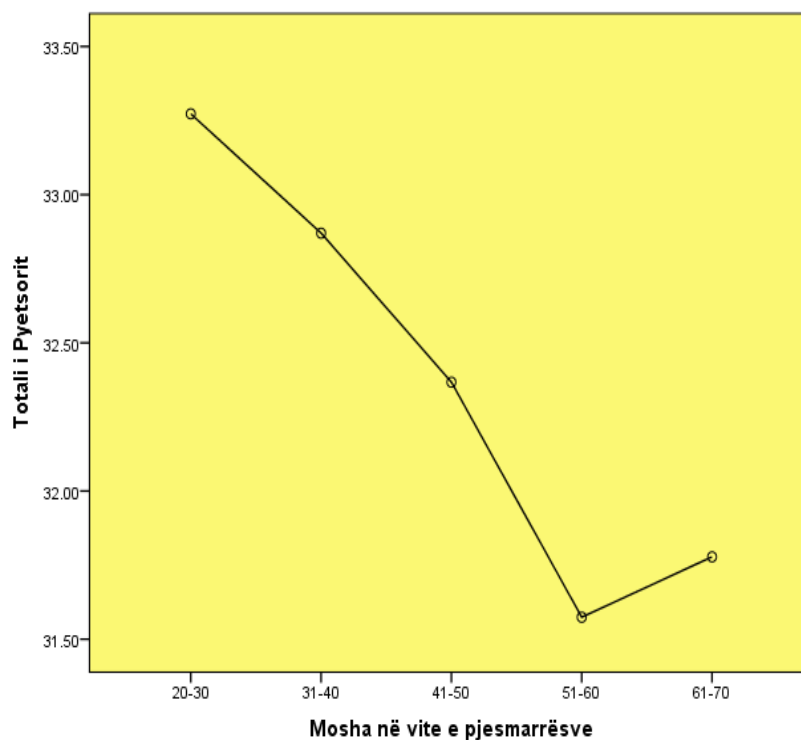
Analiza unilateral është përdorur për të testuar lidhjen mes opinionit mbi kënaqësinë e Menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë me moshën e pjesëmarrësve.

Tabela 30 Të dhënat përshkruese për totalin e opinionit mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë me moshën e pjesëmarrësve.

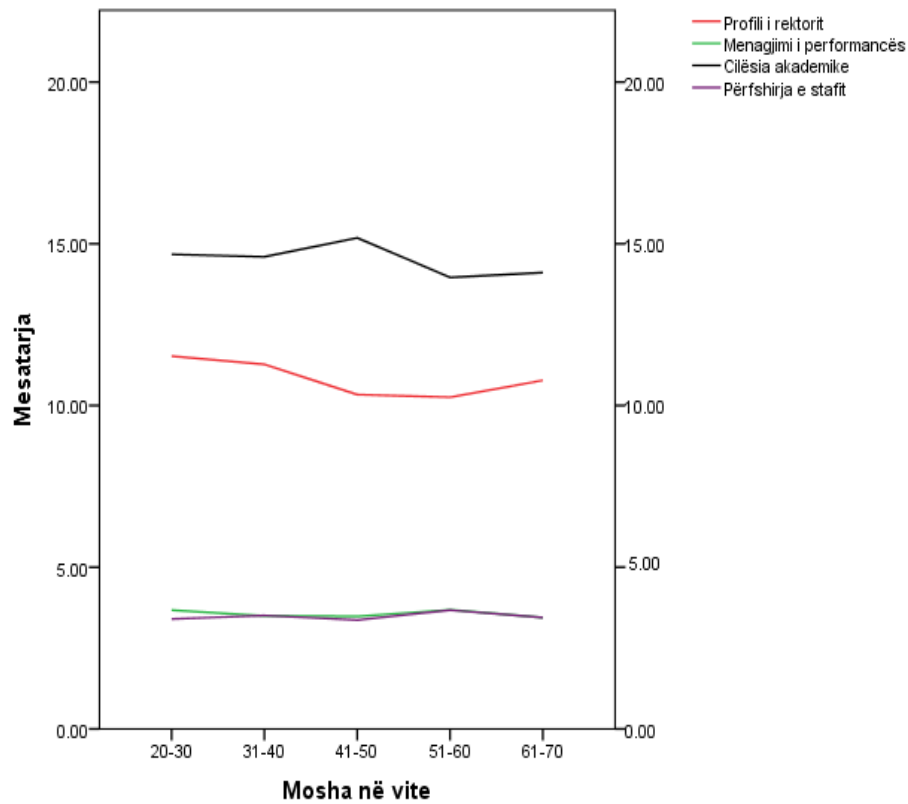
Mosha	Mesatarja	Devijimi standard	N
20-30 vjeç	33.27	8.54	55
31-40 vjeç	32.87	8.90	77
41-50 vjeç	32.36	8.35	98
51-60 vjeç	31.57	8.71	101
61-70 vjeç	31.77	7.50	27
Total	32.34	8.52	358

Nga tabela shohim se nuk janë gjetur dallime të rëndësishme në opinionin e pjesëmarrësve sipas moshës $F(4;353) = .47, p = .758, \pi = .05$. Edhe pse dallimi nuk ka qenë i rëndësishëm, shohim se moshat e reja janë më shumë të kënaqur me menaxhimin e arsimit të lartë se sa moshat më të vjetra (ilustrimi 8).

Ilustrimi 8 Shpërndarja e mesatareve të totalit, e opinionit mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë, sipas moshës së pjesëmarrësve.



Ilustrimi 9 Shpërndarja e katër nënshkallëve të opinionit mbi menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë sipas moshës.



Analiza e ANOV-ës nuk ka gjetur dallime të rëndësishme në shpërndarjen e profilit të rektorit $F(4;353) = 1.66, p = .159, \pi = .06$

Tabela 31 Analiza e ANOVA-s në shpërndarjen e profilit të rektorit

						Interval konfidenca 95%	
		N	Mesatarja	Devijimi standard	Devijimi gabim	Kufiri i poshtëm	Kufiri i sipërm
Profili i rektorit	20-30 vjeç	55	11.52	3.95	.53	10.45	12.59
	31-40 vjeç	77	11.27	3.75	.42	10.41	12.12
	41-50 vjeç	98	10.33	3.70	.37	9.59	11.07
	51-60 vjeç	101	10.25	3.92	.39	9.48	11.03
	61-70 vjeç	27	10.77	3.28	.63	9.47	12.07

Edhe pse nuk ka pasur dallim të rëndësishëm nga tabela shohim se moshat e reja kanë më shumë orientim për një rektor me qasje menaxheriale, ndërsa moshat e vjetra për një rektor me qasje akademike.

Në tabelën 6-9 janë paraqitur shkalla e Menaxhimit të performancës e cila nuk është gjetur të ketë dallime të rëndësishme në raport me moshën $F(4;353) = .88, p = .949, \pi = .06$.

Tabela 32 Të dhënat e ANOV-ës për shkallën e menaxhimit të performancës sipas moshës së pjesëmarrësve.

						Interval konfidenca 95%	
		N	Mesatarja	Devijimi standard	Devijimi gabim	Kufiri i poshtëm	Kufiri i sipërm
Menaxhimi i performancës	20-30 vjeç	55	3.67	2.30	.311	3.04	4.29
	31-40 vjeç	77	3.49	2.11	.240	3.01	3.97
	41-50 vjeç	98	3.47	2.19	.221	3.03	3.92
	51-60 vjeç	101	3.68	2.21	.220	3.24	4.12
	61-70 vjeç	27	3.44	2.39	.460	2.49	4.39
	Total	358	3.56	2.20	.116	3.33	3.79

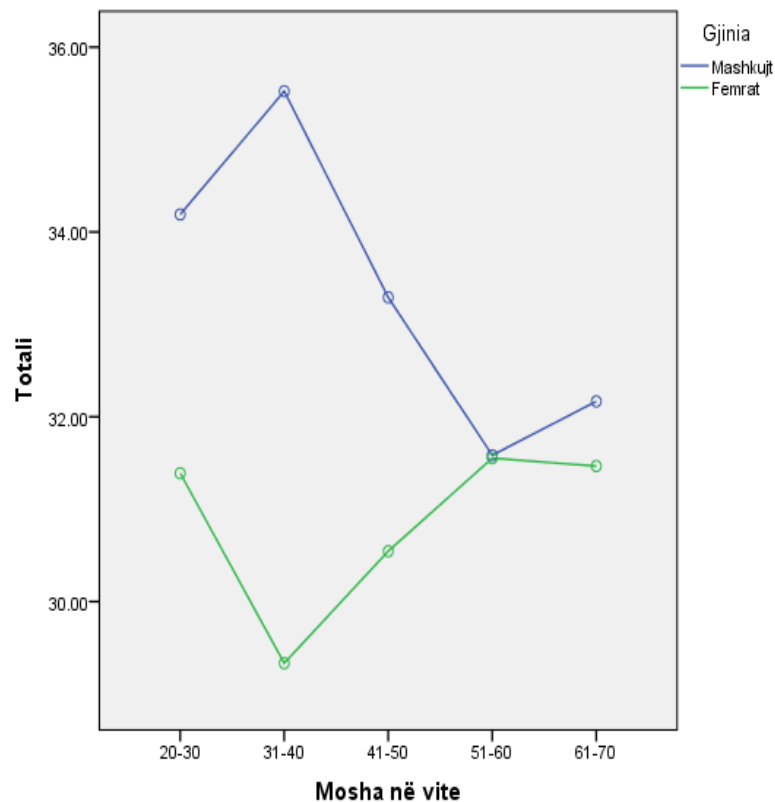
Edhe në shkallën e cilësisë në mësimdhënie dhe përfshirjen e stafit nuk janë gjetur dallime të rëndësishme në raport me moshën e pjesëmarrësve (vlerat e $p > .05$)

- Këto rezultate nuk kanë vërtetuar hipotezën 1 se vlerësimi i menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë ndikohet nga gjinia e të punësuarve në arsimin e lartë.

Është përdorur ANOVA e dyfishtë (gjinia* mosha) për të testuar nëse gjinia dhe mosha e pjesëmarrësve kanë ndikim në opinionin mbi Menaxhmentin në edukimin e lartë. Gjinia ka treguar efekt ($F(1) = 5.76, p = .017, \eta^2 = 0.016$), po ashtu edhe mosha ($F(4) = 0.20, p = .934, \eta^2 = 0.002$). Nuk është gjetur interaksion efektiv në mes këtyre dy variablave ($F(4) = 1.41, p = .228, \eta^2 = 0.016$). Edhe në katër shkallët e kënaqësisë mbi cilësinë e menaxhimit të arsimit të lartë si Profili i rektorit; Menaxhimit të

performancës; Cilësisë në mësimdhënie dhe përfshirjen e stafit nuk janë gjetur interaksion efektiv në mes gjinisë dhe moshës së pjesëmarrësve (Vlerat e $p > .05$).

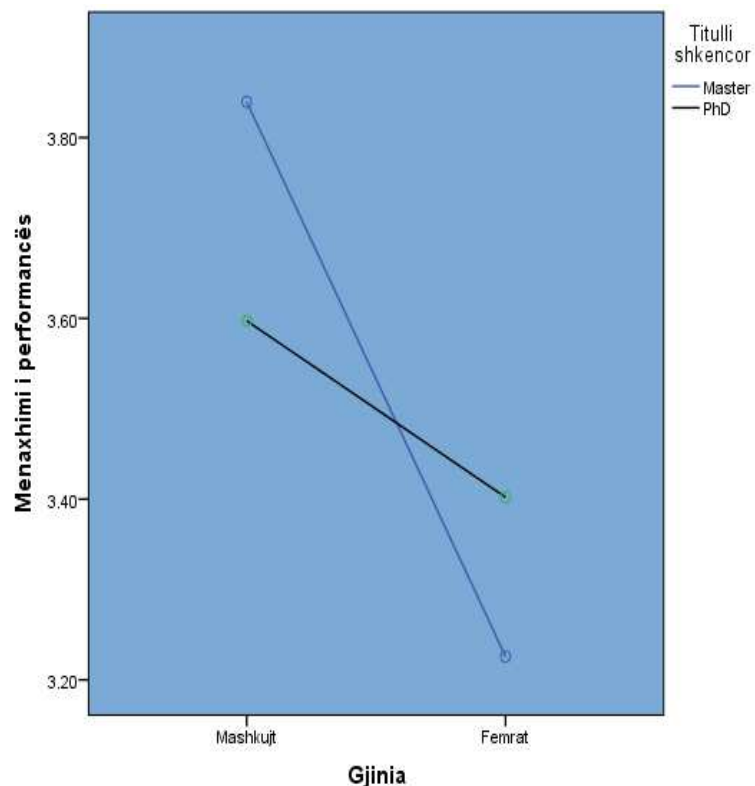
Ilustrimi 10 Shpërndarja e mesatareve sipas gjinisë dhe moshat në totalin e kënaqësisë.



Anova dy kahëshe (gjinia * titulli shkencor) është përdorur për të eksploruar nëse pjesëmarrësit të cilët kishin titull Master apo PhD dallonin sipas gjinisë në raportimin e totalit si dhe të katër nënshkallëve. Në totalin e problemeve është gjetur se gjinia ka treguar efekt ($F(1) = 8.79$, $p = .003$, $\eta^2 = 0.024$), po jo edhe titulli shkencor ($F(1) = 0.75$, $p = .386$, $\eta^2 = 0.002$). Nuk është gjetur interaksion efektiv në mes të këtyre dy variablave ($F(1) = 2.10$, $p = .147$, $\eta^2 = 0.006$).

Për profilin e rektorit gjithashtu gjinia dhe titulli akademik nuk kanë interaksion efektiv ($F(1) = .39, p = .531, \eta^2 = 0.001$) po ashtu edhe për menaxhimin e performancës ($F(1) = 2.84, p = .582, \eta^2 = 0.002$, ilustrimi 6-4).

Ilustrimi 11 Rezultatet e ANOV-ës së dyfishtë për Menaxhimin e performancës sipas gjinisë dhe titullit akademik.



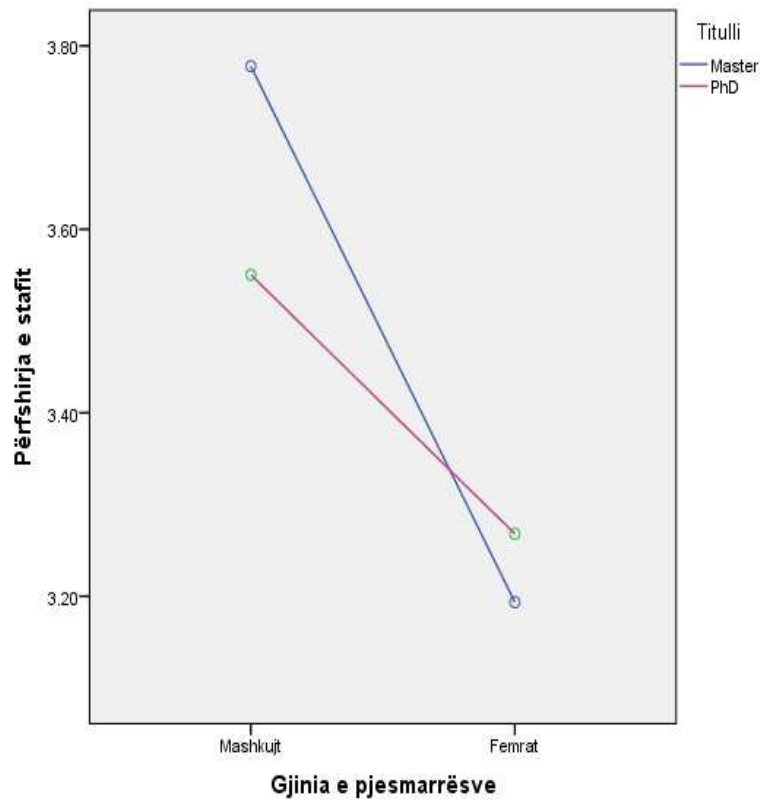
Për shkallën e cilësisë në mësimdhënie është gjetur interaksion efekt në mes titullit shkencor dhe gjinisë së pjesëmarrësve ($F(1) = 4.09, p = .044, \eta^2 = 0.011$). Tabela 6-10 tregon se cilësinë në mësimdhënie e kanë vlerësuar më lart meshkujt me titull Master ($M = 16.50, SD = 6.04$) dhe më të ultin femrat me titull Master ($M = 12.67, SD = 5.05$). Rezultatet tregojnë që personat më të pakënaqur me cilësinë në mësimdhënie janë femrat me Master, ndërsa më të kënaqur meshkujt me Master.

Tabela 33 Rezultatet e Anoves për cilësinë e mësimdhënies me gjininë dhe titullin akademik.

Gjinia	Titulli	Mesatarja	Devijimi standard	Numri
Meshkujt	Master	16.50	6.04	81
	PhD	14.51	6.17	149
	Total	15.21	6.18	230
Femrat	Master	12.67	5.05	31
	PhD	13.58	5.12	97
	Total	13.36	5.10	128
Total	Master	15.44	6.01	112
	PhD	14.14	5.78	246
	Total	14.55	5.88	358

Nuk është gjetur interaksion efekt në mes të gjinisë dhe titullit për përfshirjen e stafit ($F(1) = 1.17$, $p = .435$, $\eta^2 = 0.002$). Megjithatë meshkujt në përgjithësi kanë opinion më pozitiv në përfshirjen e stafit pavarësisht çfarë titulli shkencor kanë, krahasuar me femrat të cilat si me Master edhe me PhD mendojnë se stafi nuk përfshihet sa duhet.

Ilustrimi 12 Shpërndarja e mesatareve për përfshirjen e stafit sipas gjinisë dhe titullin shkencor.



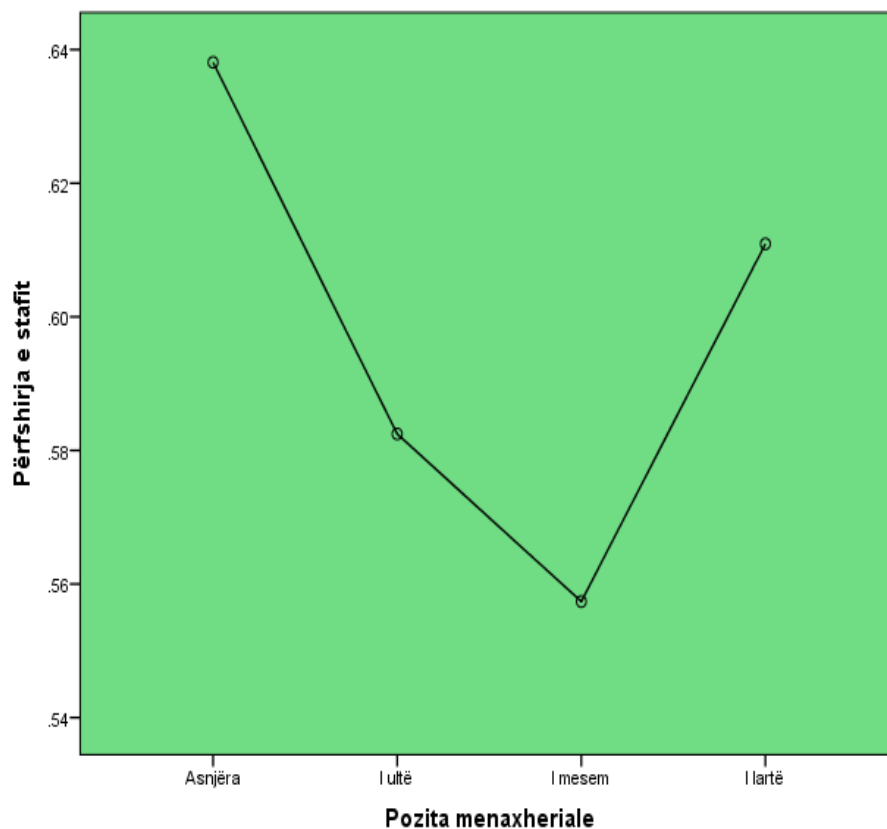
Analiza univariale sipas modelit linear ku variabël e pavarur është përdorur pozita menaxheriale nuk është gjetur të ketë influencë në Profilin e rektorit ($F(3) = .67$, $p = .422$, $\eta^2 = 0.003$); menaxhimin e performancës ($F(3) = .67$, $p = .569$, $\eta^2 = 0.011$) dhe po ashtu as menaxhimin e cilësisë ($F(3) = .89$, $p = .442$, $\eta^2 = 0.001$). Në totalin e pyetësorit nuk janë gjetur dallime të rëndësishme në variancën e mesatareve sipas pozitës Menaxheriale ($F(3) = .67$, $p = .569$, $\eta^2 = 0.011$). Dallimi ka qenë i rëndësishëm në shpërndarjen e variancës së përfshirjes së stafit në aspektin statistikor ($F(3) = 3.61$, $p = .013$, $\eta^2 = 0.03$) sipas pozitës menaxheriale të pjesëmarrësve.

Tabela 34 Rezultatet e ANOV-ës për nënshkallët e pyetësorit të opinioneve mbi Menaxhmentin në Kosovë me Pozitën Menaxheriale të pjesëmarrësve.

		N	M	SD	SE	95% Interval konfidenca	
						Kufiri i poshtëm	Kufiri i sipërm
Profili i Rektorit	Staf akademik	285	1.04	.154	.009	1.02	1.06
	Dekan	31	1.05	.155	.027	.99	1.11
	Rektor/ prorektor	37	1.01	.190	.031	.95	1.07
	Shef departamenti	5	1.13	.101	.045	1.00	1.25
	Total	358	1.04	.160	.008	1.02	1.05
Menaxhimi i performancës	Staf akademik	285	.61	.212	.012	.58	.63
	Dekan	31	.63	.278	.049	.52	.73
	Rektor/ prorektor	37	.56	.224	.036	.48	.63
	Shef departamenti	5	.63	.218	.097	.36	.90
	Total	358	.60	.219	.011	.58	.63
Cilësia e mësimdhënies	Staf akademik	285	1.16	.171	.010	1.14	1.18
	Dekan	31	1.11	.129	.023	1.07	1.16
	Rektor/ prorektor	37	1.17	.157	.025	1.12	1.22
	Shef departamenti	5	1.21	.199	.089	.96	1.46
	Total	358	1.16	.167	.008	1.14	1.17
Përfshirja e stafit	Staf akademik	285	.63	.150	.008	.62	.65
	Dekan	31	.58	.183	.032	.51	.64
	Rektor/ prorektor	37	.55	.200	.032	.49	.62
	Shef departamenti	5	.61	.184	.082	.38	.84
	Total	358	.62	.161	.008	.60	.64
Totali	Staf akademik	285	1.51	.109	.006	1.49	1.52
	Dekan	31	1.49	.102	.018	1.45	1.53
	Rektor/ prorektor	37	1.49	.108	.017	1.45	1.53
	Shef departamenti	5	1.55	.142	.063	1.38	1.73
	Total	358	1.50	.109	.005	1.49	1.52

Mesataren më të lartë e kanë raportuar pjesëmarrësit që nuk kishin pozitë Menaxheriale ($M = .63$, $SD = .15$) ndërsa më të ultën ata të cilët kishin pozitë Menaxheriale të mesme ($M = .55$, $SD = .20$). Analiza post hoc (korrigjimi i Bonferonit) ka treguar se dallimi ka qenë në mes atyre që nuk kishin pozitë Menaxheriale të përfaqësuar nga stafi akademik dhe grupit që kishin pozitë të mesme që ishin dekanët dhe prodekanët. Nuk ka pasur dallime me grupet e tjera (Tabela 34).

Ilustrimi 13 Shpërndarja e mesatareve për përfshirjen e stafit sipas pozitës menaxheriale.



Anova e dyfishte (2×4) gjinia * pozita menaxheriale për përfshirjen e stafit ka treguar që gjinia nuk ka pasur efekt ($F(1) = 2.55$, $p = .111$, $\eta^2 = 0.001$), ndërsa pozita menaxheriale ka ruajtur efektin e saj signifikant ($F(3) = 3.48$, $p = .016$, $\eta^2 = 0.01$), por

është gjetur interaksion efekt në mes të këtyre dy variablave. Rezultatet (tabela 6-12) kanë treguar se dallimi ka qenë vetëm për gjininë femërore, ku femrat pa pozitë menaxheriale kanë qenë më të kënaqura me përfshirjen e stafit ($M = .61$ $SD = .14$) krahasuar me ato në pozita të mesme ($M = .48$ $SD = .23$) të cilat kanë qenë të pakënaqura me përfshirjen e stafit. Por ky dallim nuk ka qenë i rëndësishëm për pjesëmarrësit meshkuj.

Tabela 35 Shpërndarja e mesatares dhe devijimit standard për përfshirjen e stafit sipas pozitës menaxheriale dhe gjinisë së pjesëmarrësve.

Pozita menaxheriale	Gjinia	Mesatarja	SD	N
Asnjëra	Meshkujt	.64	.153	179
	Femrat	.61	.142	106
$F(4; 358) = 1.32, p = .260$				
I ultë	Mashkujt	.58	.188	25
	Femrat	.59	.176	6
$F(4; 358) = 7.41, p = .051$				
I mesëm	Meshkujt	.61	.154	21
	Femrat	.48	.234	16
$F(4; 358) = 1.69, p = .150$				
I lartë	Meshkujt	.61	.184	5
$F(4; 358) = 2.01, p = .091$				

- Këto rezultate kanë vërtetuar pjesërisht hipotezën 1 se *vlerësimi i menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë ndikohet nga pozita menaxheriale e të punësuarve në arsimin e lartë.*

Në tabelën e mëposhtme shohim që shumica e pjesëmarrësve 41.3% ($N = 148$) janë përgjigjur që cilësia e universitetit varet nga bashkëpunimi i MASHT me Agjencinë e Akreditimit ndjekur nga 18.2% ($N = 65$) që besojnë se bashkëpunimi ndërkombëtar dhe MASHT sigurojnë cilësi në universitet.

Tabela 36 Shpërndarja e përqindjeve pyetjen “Për përmirësimin e cilësisë në Universitet ekzistojnë shumë faktor të jashtëm, sipas jush cilat janë faktorët kryesor (i zgjidhni dy alternativa);

	N	%
MASHT	15	4.2%
MASHT (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë Agjencia e Akreditimit	148	41.3%
MASHT (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë dhe Bashkëpunimi ndërkombëtar	65	18.2%
MASHT (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë dhe Komunitet (bizneset dhe etj.)	27	7.5%
Agjencia e Akreditimit dhe Bashkëpunimi ndërkombëtar	35	9.8%
Agjencia e Akreditimit dhe Komunitet (bizneset edhe etj.)	36	10.1%
Bashkëpunimi ndërkombëtarë dhe Komunitet (bizneset edhe etj.)	32	8.9%

- Ky studim vërteton hipotezën e dytë pjesërisht, në të cilën thuhej se bashkëpunimi ndërkombëtar dhe MASH sigurojnë cilësi të lartë në universitet.

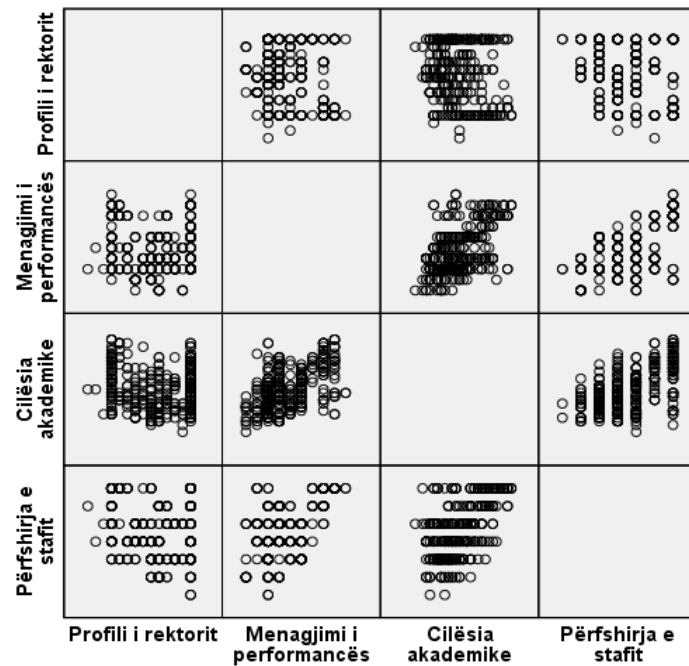
5.3. Analiza e korrelacioni

H.3. Ekziston lidhshmëri e rëndësishme në mes cilësisë në mësimdhënie, përfshirjes së Stafit Akademik në vendimmarrje, mënyrës së menaxhimit të Performancës si dhe Profilit të Rektorit me cilësinë e menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë.

Analiza e korrelacionit është përdorur për të përcaktuar shkallën e lidhshmërisë në mes nënshkallëve të pyetësorit të kënaqësisë me menaxhmentin e arsimit të lartë.

Më poshtë është bërë matriksa e korrelacionit në mes nënshkallëve të pyetësorit të kënaqësisë me menaxhmentin e arsimit të lartë në Kosovë.

Ilustrimi 14 Matriksa e korrelacionit në mes nënshkallëve të pyetësorit të kënaqësisë dhe menaxhmentit të AL në Kosovë.



Nga rezultatet shohim se (ilustrimi 14 tregon korrelacion negativ dhe të dobët të profilit të rektorit me tre nënshkallët e tjera.

Tabela 37 Të dhënat e korrelacionit për nënshkallët e pyetësorit të kënaqësisë me menaxhmentin.

		Profili i rektorit	Menaxhimi i performancës	Cilësia akademike	Përfshirja e stafit
Menaxhimi i Performancës	Pearson	-.193**	1	.573**	.660**
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	358	358	358	358
Cilësia akademike	Pearson	-.157**	.573**	1	.584**
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.003	.000		.000
	N	358	358	358	358
Përfshirja e stafit	Pearson	-.312**	.660**	.584**	1
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	358	358	358	358

**, Korrelacion i rëndësishëm për nivelin $p < 0.01$ (2-tailed).

Nga tabela 6-13, shohim se profili i rektorit është gjetur në lidhshmëri signifikante me Menaxhimin e performancës ($r = -.193$, $p = .001$) me Cilësinë në mësimdhënie ($r = -.157$, $p = .003$) dhe me Përfshirjen e stafit ($r = -.312$, $p = .001$). Profili i rektorit me të gjitha shkallët ka qenë në korrelacion negativ. Këto rezultate kanë treguar se pikët e larta në profilin e ultë janë lidhur me pikë të ulta në tre nënshkallët e tjera. Pikët e larta janë lidhur me menaxher me qasje të kombinuar. Rezultatet e fituara tregojnë se stafi i arsimit të lartë në Kosovë ka qenë më shumë në favor të rektorit akademik, duke e lidhur atë me cilësi më të lartë akademike, cilësinë në mësimdhënie si dhe me mundësi më të madhe të përfshirjes së stafit.

Është gjetur korrelacion i rëndësishëm pozitiv në mes menaxhimit të performancës me cilësinë në mësimdhënie ($r = .573$, $p = .001$) dhe me përfshirjen e stafit ($r = .660$, $p = .001$). Sa më i lartë menaxhimi i performancës aq më e lartë është treguar edhe cilësia në mësimdhënie si dhe përfshirja e stafit. Po ashtu edhe cilësia në mësimdhënie është gjetur në korrelacion pozitiv dhe të rëndësishëm me përfshirjen e stafit. Sa më shumë i përfshirë stafi në jetën e universitetit aq më e lartë edhe cilësia në mësimdhënie ($r = .584$, $p = .001$).

- Studimi ka vërtetuar hipotezën tre që thuhet se *ekziston lidhshmëri e rëndësishme në mes cilësisë në mësimdhënie, përfshirjes së stafit Akademik në vendimmarrje, mënyrës së menaxhimit të performancës si dhe profilit të Rektorit me cilësinë e menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë.*

Analiza e regresionit linear ka treguar që prediktori më i rëndësishëm për kënaqësinë ka qenë cilësia në mësimdhënie ($\beta = .69$) ndjekur nga profili i rektorit ($\beta = .45$). Ndërsa për menaxhimin e performancës është gjetur ($\beta = .26$) dhe për përfshirjen e stafit ($\beta = .18$).

5.4 Opinionet e të intervistuarve

1. Në kohën tuaj si rektor, cilat kanë qenë prioritetet tuaja për një Universitet me standarde Evropiane?

I intervistuari 1. *Megenëse kam qenë ushtrues detyre i rektorit në universitetin e Gjilanit, sfida ime për të krijuar një universitet me standarde evropiane ka qenë së pari përgatitja teknike e objekteve dhe hapësirës fizike që iu ka ofruar studentëve. Duke pas fatin të jem dhe kryetar i bordit të universitetit në atë kohë, sfida tjetër ka qenë edhe krijimi i një regulloreje për funksionim të universitetit, gjithashtu, si sfida tjetër kanë qenë edhe arritjet e marrëveshjeve të bashkëpunimit me universitetet evropiane dhe amerikane, kemi pas disa marrëveshje të nënshkruara, të cilat kanë rezultuar me një feedback konkret me këto universitete në kuptimin e ndihmës që na kanë dhënë për përgatitjen e kurrikulave dhe programeve që kanë hyrë në proces të akreditimit.*

I intervistuari 2. *Sfidë e jona ka qenë përgatitja e planprogrameve mësimore për akreditim pasi që ishim një degë e universitetit të Prishtinës me dy drejtime në nivel të studimeve bachelor, dhe nga kjo degë u shndërruam në një Universitet me 5 njësi akademike dhe me 20 planprograme mësimore, në dy nivele studimi. Sfida e dytë ka qenë gjetja e stafit akademik me gradë shkencore MSc., Phd ose Dr. për profile specifike të studimit si në turizëm dhe hotelieri, në mjedis, në fushën e agrobiznesit si dhe të arteve. Sfida e tretë përgatitja teknike e objekteve dhe hapësirës fizike që iu ka ofruar studentëve.*

I intervistuari 3. *Sfidat tona si universitet kanë qenë kryesisht në pensionimin e stafit akademik aktual dhe gjetjen e stafit të ri akademik. Pastaj si sfida tjetër, që është aktuale edhe sot, është pikërisht themelimi i universiteteve të reja dhe stafi jonë po mbingarkohet për shkak të mungesës së stafit akademik të kualifikuar dhe me thirrje akademike për të hyrë në procesin arsimor universitar.*

2. A mendoni se menaxhimi i Universitetit do të ishte më i mirë nëse një rektor do të kishte më shumë kompetenca menaxheriale se sa akademike apo anasjelltas?

I intervistuari 1. *Të themi, rektori të ketë kompetencë puro akademike dhe mos të ketë kompetencë ose aftësi menaxheriale do të paraqiten probleme në menaxhimin e shumë departamenteve brenda universitetit. Por, në të njëjtën kohë të ketë kompetencë menaxheriale më shume se sa kompetence akademike prapë menaxhimi i universitetit do të ketë mangësi, prandaj, mendoj që një rektor me qasje të kombinuar, pra një rektor që ka përvojë menaxheriale por gjithsesi që ka edhe kompetencë akademike do ishte një menaxher i suksesshëm i universitetit.*

I intervistuari 2. *Në mënyrë që të gjykohet drejtë, sepse kjo puna e rektorit është gjykim i vlerave akademike gjatë tërë kohës dhe puna e tij është të pranoj staf akademik, të bëj kriteret për krijimin e konkursit për pranim të stafit, etj., nuk do ishte punë e lehtë për një rektor me aftësi menaxheriale dhe pa kompetenca akademike. Por edhe në të kundërtën, nuk mund të jetë një rektor i mirë ai i cili ka veç kompetencë akademike dhe aspak aftësi menaxheriale pasi që rektori përveç punëve të sipërpërmendura ka edhe detyra të menaxhimit të buxhetit të universitetit, ndarjes së detyrave në stafin administrativ etj. Prandaj një rektor që ka kompetenca në dy drejtimet si në menaxhim, si në aftësim akademik do ishte një rektor i shkëlqyer dhe menaxher i shkëlqyer i universitetit.*

I intervistuari 3. *Unë mendoj se aftësimi menaxherial dhe ai akademik fitohen me përvojë, prandaj rektor duhet të jetë dikush, i cili ka përvojë në dy fusha. Një rektor i tillë do ishte i mundur nëse ai do zgjidhej hap pas hapi, së pari të ketë përvojë në menaxhim si shef departamenti, pastaj si dekan i një njësie akademike, pastaj si rektor universiteti, pasi që përvoja do ta bëjë më të suksesshëm si rektor dhe menaxher të një institucion të lartë akademik.*

3. A keni pasur ndonjë trajnim të avancuar shtesë për rritjen e aftësive tuaja menaxheriale në Universitet?

I intervistuari 1. *Jo nuk kam pasur. Aftësinë time menaxheriale e kam arritur nga puna në universitet.*

I intervistuari 2. *Jo nuk kam pasur përvojë në menaxhim si praktikë por e njof si teori pasi që jam ekonomist.*

I intervistuari 3. *Jo nuk kam pasur përvojë në menaxhim.*

4. A mendoni se duhet të ketë trajnime të avancuara specifike për rritjen e efikasitetit dhe efektivitetit në menaxhimin e Universitetit?

I intervistuari 1. *Si çdo lami sektoriale edhe fusha e edukimit kërkon një trajtim të posaçëm në kuptimin e avancimit të njohurive. Unë jam i mendimit që duhet të ketë programe të avancimit për menaxhimin e universiteteve, në këtë rast, ato do të ndihmonin në rritjen e kapaciteteve menaxheriale të personave që do të punonin në menaxhim por edhe në rritjen dhe avancimin e vet procesit akademik në një universitet. Prandaj mendoj që është e domosdoshme përcjellja e trajnimeve në kuptimin e avancimit të dijeve menaxheriale për një universitet të mirëmenaxhuar.*

I intervistuari 2. *Unë mendoj që duhet të ketë programe të avancuara për trajnimin e menaxherëve universitar, qofshin ata në krijim e sipër si menaxher, qofshin ata menaxherë aktual. Sepse kjo do t'i ngrinte aftësitë mentale, menaxhuese, gjykuese dhe akademike të një udhëheqësi modern dhe të suksesshëm.*

I intervistuari 3. *Siç e kam theksuar dhe më herët, aftësitë menaxheriale dhe akademike fitohen me punë, dhe saktësisht me përvojë. Nuk është e nevojshme të ketë trajnime të avancuara për menaxhimin e universiteteve, e nevojshme është që këto*

njohuri menaxheriale të fitohen hap pas hapi, duke kaluar nga një pozitë menaxheriale në tjetrën, e deri tek rektori.

5. Nëse konsideroni se Rektori i Universitetit duhet të ketë trajnime të avancuara për menaxhimin e Universitetit, sipas jush cili duhet të jetë institucioni bartës i këtij procesi?

I intervistuari 1 dhe 2. *Mendoj që duhet të ekzistojë Asociacioni i Rektorëve dhe ai Asociacion me ftu, për shembull në seminare gjysmë ditore ose një ditorë rektorët aktual dhe njerëz me eksperiencë menaxheriale nga vende të tjera. Jam i mendimit që këto trajnime mjaftojnë të jenë gjysmë ditore për rektorët aktualë nëse do ishin ligjërata të thikta nga eksperiencia e këtyre të ftuarve.*

I intervistuari 3. *Nuk i është përgjigjur kësaj pyetjeje me arsyetimin që rektorët nuk kanë nevojë për trajnime.*

6. Cilat trajnime do të ishin të nevojshme për të rritur aftësitë menaxhuese në Universitet?

I intervistuari 1. *Mendoj që një trajnim multidisiplinor kishte me qenë shumë pozitiv për këta menaxherë të universiteteve.*

Intervistuesi: *Pra, sipas jush nuk është e mjaftueshme të ketë vetëm një thirrje akademike si prof. Asoc ose prof dr, siç kërkohet me ligj, por duhet të ketë edhe trajnime si p.sh. në fushën e menaxhimit financiar etj.*

I intervistuari: 1 *Kjo është e domosdoshme, sepse pa patur përvojë menaxheriale në segmente më të vogla nuk mund të ketë sukses në segment më të madh. Kjo është një trajtim në bazë të teorisë së sistemeve, kur je në një sistem të vogël i suksesshëm atëherë mund të dalësh në hapin tjetër të një sistem më i madh.*

I intervistuari 1 *vazhdon duke thënë se ideja është që këta menaxherë, këta rektorë universitetesh duhet të kalojnë një fazë të më hershme të menaxhimit si p.sh., shef i*

katedrës, departamentit, me qenë prodekan, me qenë dekan, sepse do t'i kishin ndihmuar procesit. Pra, procesi të shkojë shkallë-shkallë.

I intervistuari 2. Kam ndjenjën që dekanët ose rektorët që vijnë nga një fushë e caktuar e studimeve mundohen ta ekzagjerojnë këtë fushë në punën e tyre, prandaj, një trajtim interdisiplinar kishte me i ndihmu në procesin e menaxhimit.

Intervistuesi: Pra, sipas jush nuk është e mjaftueshme të ketë vetëm një thirrje akademike si prof. Asoc ose prof dr, sic kërkohet me ligj, por duhet të ketë edhe trajnime si p.sh. në fushën e menaxhimit financiar etj.

I intervistuari: 1 dhe 2. Kjo është e domosdoshme, pa pas përvojë menaxheriale në segmente më të vogla nuk mund të ketë sukses në segment më të madh. Kjo është një trajtim në bazë të teorisë së sistemeve, kur je në një sistem të vogël i suksesshëm atëherë mund të dalësh në hapin tjetër të një sistem më i madh.

Intervistuesi 2 - ... shton duke thënë: ndoshta kishte me qenë mirë një rektor fillimisht me qenë dekan sepse kjo do t'i kishte ndihmuar që të njohë problemet e fakultetit dhe të dijë se si funksionon universiteti si tërësi. Ndoshta duhet të vendoset edhe në ligj si klauzol që dekanët e mëhershëm mund të kandidojnë për rektorë. Rektori patjetër duhet të jetë një profesor që ka aftësi menaxheriale, që ka punuar në një bankë, ndonjë kompani sigurimesh ose dekan ose ndonjë kryetar komune. Pra, dikush që ka pas qasje në menaxhim jo të bëhet rektor veç pse ka një thirrje akademike që kërkohet me ligj dhe statut.

I intervistuari 3. Nuk i është përgjigjur kësaj pyetjeje me arsyetimin se aftësitë menaxhuese dhe ato akademike fitohen nga përvoja.

7. Në kohën tuaj si Rektor, cilët faktor i keni marrë parasysh në mënyrë që të përmirësohet cilësia dhe kompetenca sipas standardeve në Universitet?

I intervistuari 1. *Ne e dimë që problemi themelor apo sfida themelore për një universitet në Ballkan është kopjimi i studentëve. Brenga ime kryesore gjatë punës si rektor, ka qenë në ruajtjen e cilësisë. E kam cekur edhe gjatë procesit të akreditimit, tash së fundmi në Fakultetin Ekonomik me ekspertët e procesit të akreditimit, që kopjimi është problem themelor në Ballkan. Nuk po them që Harvard është më i mirë, por Ballkani ka probleme serioze.*

I intervistuari 2. *Unë mendoj që duhet të kemi një rregullore mbi masën disiplinore. Gjatë kohës time si rektor, e bëmë një rregullore mbi masën disiplinore që do merrej në rastet e përdorimit të telefonit gjatë procesit të provimit, kopjimit me letër ose diskutimeve në sallë. Filluam ta zbatojmë me sukses këtë rregullore, mirëpo, rezistenca shumë e madhe nga ana e studentëve bile-bile edhe nga ana e organizatave studentore brenda universitetit, organizata këto që i mbrojnë interesat e studentëve. Në vend që këto organizata të përkrahnin këtë iniciativë për të pasur studentët më mirë dhe në ngritje të cilësisë, ata reagonin në mënyrë negative ndaj kësaj rregulloreje. Dhe kjo automatikisht ndikonte në përkrahjen e këtij fenomeni. Mendoj gjithashtu që universitetet duhet të kenë nga një sallë testimi që vlen për të gjithë universitetin. Duhet të ketë një sigurim të përgatitur mirë që t'i identifikojë këto lloje të kopjimeve dhe që të kenë punë primare organizimin e provimeve.*

Intervistuesi 3. *Përveç brengës gati të njëjtë me dy intervistuesit e parë, intervistuesi i tretë shprehet se përveç kopjimeve të studentëve kemi kopjime edhe nga ana e profesorëve, në plagjiatura të ndryshme të punimeve shkencore ose librave universitarë. Kjo gjë ndikon shumë në uljen e cilësisë në mësimdhënie sepse në këtë formë shihet qartë që një mësimdhënës, nëse nuk është në gjendje të ketë aftësi kërkimore/shkencore, si mund të jetë në gjendje të përcjellë dije tek studentët dhe gjeneratat e tjera? Unë*

besoj që duhet të krijohet një rregullore për mbrojtjen e të drejtave të autorit, të krijohet një program për vlerësimin e plagjiaturës përpara se këto punime ose libra universitarë të publikohen. Gjithashtu rekomandoj që edhe gjatë kohës së aplikimeve dhe marrjes në punë të stafit të ri akademik, të konsultohet Korniza Kombëtare dhe Ndërkombëtare e kualifikimeve, për arsye të vendosjes së njeriut të duhur në lëndën e duhur.

8. A ka pasur Universiteti juaj mësimdhënës të mjaftueshëm dhe të kualifikuar me të cilët ju keni pasur mundësi të garantoni cilësi sipas standardeve në Arsim?

I intervistuari 1 dhe 2. *Ne si universitete të reja kemi pas probleme sa i përket stafit akademik dhe kualifikimeve të tyre. Ndhmën në këtë drejtim e kemi pas nga Universiteti i Prishtinës. Por jo veç ne si universitet por të gjitha universitetet në Kosovë kanë nevojë që numri i doktorëve të shkencës të shtohet dita ditës sepse kemi nevojë për njerëz të shkolluar dhe specializuar në profile të ndryshme brenda vendit, në vendet në rajon si Shqipëri dhe Maqedoni si dhe vendet tjera të Evropës.*

I intervistuari 2. *Thekson: Por njëkohësisht kërkojmë nga gjeneratat e reja që të vazhdojnë studimet post diplomike në vendet e rajonit po pse jo edhe në vendet e Bashkimit Evropian. Në këtë formë duke pas parasysh larminë e sistemeve të arsimit të stafit tonë akademik, në të ardhmen, besoj që edhe cilësia do rritet.*

I intervistuari 3. *Kemi kapacitet për të vazhduar dhe për të ngritur cilësinë, por në fushën e arsimit një gjë e tillë është çdo herë e pamjaftueshme. Zhvillimi i shpejtë ekonomik dhe teknologjik kërkojnë edhe zhvillim në kapitalin intelektual, investim në veten dhe në njerëz, nëse dëshirojmë që cilësia e universiteteve tona të jetë konkurrenente me universitetet evropiane.*

9. Cilat standarde- mekanizma keni përdor për të përcaktuar efektivitetin dhe efikasitetin e mësimdhënësve?

I intervistuari 1 dhe 2. duhet nxjerr një klauzolë për mbarëvajtjen e provimeve pasi që profesori i lëndës të mbajë edhe provimin nga po e njëjta lëndë mund të llogaritet si konflikt interesi dhe në këtë formë mund të ulë cilësinë në universitet. Prandaj provimet duhet të organizohen nga një komision i krijuar nga Universitetet partnere anëtarët e të cilit duhet të jenë profesorë me kompetencë për lëndën specifike. Duhet të ketë edhe një provim shtetëror sa i përket licencimit të profesorëve për të dhënë mësim në Universitet.

I intervistuari 3. Efikasiteti dhe efektiviteti i mësimdhënësve kryesisht është me anë të mbarëvajtjes së mësimi duke i kontrolluar sillabuset me proceset e mbarëvajtjes dhe duke bërë një vlerësim nga ana e studentëve për profesorët si dhe raportet e kalueshmërisë.

10. Si i motivoni mësimdhënësit?

Intervistuesi 1. Me anë të shtesave me mbinormë dhe takimeve të ndryshme, pasi që si universitet i ri buxhetin e kishim të limituar. Pastaj në formë transparente, domethënë që ata të kenë informacion me çdo gjë që ndodhte në universitet, gjithashtu mësimdhënësit kanë qenë të motivuar edhe me anë të stimulimeve (subvencioneve) për botimet shkencore.

Intervistuesi 2. Mësimdhënësit i kemi motivuar në aspektin e subvencioneve për punime shkencore dhe vizita studimore.

Intervistuesi 3. Mësimdhënësit i kemi motivuar duke iu mundësuar asistentëve, studime Master pa pagesë në universitetin tonë dhe gjithashtu sa i përket profesorëve me thirrjet Prof. Asist., Prof Asoc. dhe Prof Dr. i kemi motivuar me subvencione për punë të ndryshme kërkimore shkencore, për vizita studimore brenda dhe jashtë vendit si dhe mundësi angazhimi në një universitet për një semestër, fjalën e kam për universitetet evropiane me të cilat kemi marrëveshje.

11. A mendoni se komunikimi institucional me mësimdhënësit dhe organizatat studentore ka sjell cilësi në arsim?

Intervistuesi 1. Po mendoj që po, sepse në këtë formë jemi në transparencë në çdo gjë dhe fitohet besim në aspektin e krijimit të diçkaje të përbashkët për shoqërinë. Një sistem më i mirë i arsimit të lartë në Kosovë.

Intervista 2 dhe 3. *Në një aspekt ka pasur raste kur ky komunikim e ka ngritur cilësinë por ka pas raste kur ky komunikim është keqpërdorur edhe nga ana e të dy palëve. Sikur të matet në rrethana të rregullta, brenda normave etike të punës, suksesi në ngritje të cilësisë do të ishte i garantuar.*

12. Çfarë ndryshimesh keni bërë që Universiteti juaj të jetë më i suksesshëm?

I intervistuari 1. *Si universitet i ri dhe në themelim, kemi krijuar rregulloren për funksionalizimin e universitetit, statutin e përkohshëm mbi të cilin janë dhënë vendime në lidhje me thirrjet akademike dhe pozitat menaxheriale si dhe shumë vendime të tjera në pajtueshmëri me këtë statut dhe ligjin mbi arsimin e lartë në Kosovë. Kemi arritur marrëveshje bashkëpunimi me disa universitete Evropiane dhe rajonale. Në përputhshmëri me ligjin e arsimit të lartë dhe statutin e universitetit kemi nxjerr rregulloret për etikën, masat disiplinore, vlerësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies si dhe nxjerrjen e një klauzole për përcaktimin e kriterëve për dhënien e thirrjeve akademike.*

I intervistuari i 2 dhe 3. Kemi kërkuar nga profesorët që të angazhohen në punime kërkimore shkencore, kemi organizuar konferenca rajonale me pjesëmarrje ndërkombëtare, revista shkencore, kemi arritur të bëjmë marrëveshje me universitete të ndryshme evropiane dhe rajonale, ku në këto të fundit kemi pasur edhe shkëmbime të profesorëve për dhënien e leksioneve për një semestër ose dy.

13. Në kohën tuaj si rektor, a mendoni se struktura buxhetore e Universitetit (zëri i veçantë për garantimin e cilësisë) ka qenë i mjaftueshëm për të ngritur cilësinë në Universitet?

I intervistuari 1. *Si universitet i ri kishim probleme me buxhetin e vogël dhe nuk ka pas ndonjë zë të veçantë për këtë kategori të subvencioneve.*

I intervistuari i 2. *Ne si universitet nuk kemi pasur zë të tillë për këtë kategori të veçantë por me ndihmën e Universitetit të Prishtinës kemi arritur që me sukses të ngrinim cilësinë në universitetin tonë.*

I intervistuari 3. *Struktura buxhetore për ngritjen e cilësisë në universitet asnjëherë nuk është e mjaftueshme pasi që çdo herë kemi nevojë për investime në kapitalin intelektual dhe zhvillim ekonomik, teknologjik dhe shoqëror.*

14. Çfarë veprimesh keni ndërmarrë për të gjetur fondet shtesë për të siguruar cilësinë në Universitet?

I intervistuari 1. *Fondet i kishim të ndara nga MASHT.*

I intervistuari 2. *Fondet i kishim të ndara nga MASHT dhe gjithashtu me ndihmën e projekteve të ndryshme kemi siguruar edhe fonde nga biznesi lokal në Pejë dhe nga Komuna e Pejës.*

I intervistuari 3. *Fondet i kishim të ndara nga MASHT dhe nga projektet e ndryshme në bashkëpunim me bizneset, Qeverinë e Kosovës dhe bashkëpunimeve me Universitetet tjera Rajonale dhe Evropiane.*

15. A keni pasë kompetencë të mjaftueshme për të menaxhuar buxhetin për financimin e aktiviteteve për rritjen e cilësisë në Universitet?

I intervistuari 1. *Personalisht kam pasur kompetencë pasi që me profesion jam ekonomist, më me saktësi profesor i lëndës së kontabilitetit.*

I intervistuari 2. *Personalisht nuk kam pasur kompetencë sepse jam jurist, por me ndihmën e kolegëve të mi si prorektorit për financa që është një mësimdhënës nga fusha e ekonomisë kemi arrit me sukses ta menaxhojmë dhe buxhetin e universitetit si tërësi.*

I intervistuari 3. *Kemi pas fonde të mjaftueshme dhe jemi munduar që të ngrinim cilësinë duke investuar tek mësimdhënësit në aspektin e publikimeve dhe kërkimeve shkencore.*

*Duke pas parasysh përvojën tuaj në të kaluarën si Rektor, cilat janë sugjerimet tuaja për specializimin e menaxherëve për të udhëhequr me sukses Universitetet në Republikën e Kosovës?

I intervistuari 1. *Duhet të jenë të hapur për ide të reja, të kenë komunikim edhe me komunitetin.*

I intervistuari 2. *Duhet të kenë trajnime multidisiplinare para se të marrin pozitën si dhe të kenë komunikim të mirë me komunitetin e bizneseve dhe shoqërinë civile.*

I intervistuari 3. *Të investohet në zhvillim personal.*

5.4.1 Analiza nga intervista për katër shkallët matëse të pyetësorit:

Cilësia në mësimdhënie në arsimin e lartë - variabli i parë i varur

Të tre të intervistuarit ishin skeptik në ngritjen e cilësisë pavarësisht që ekzistojnë rregullore për menaxhimin e cilësisë. Të tre të intervistuarit mendojnë që problemi kyç jo vetëm në institucionet e arsimit të lartë në Kosovë, por në tërë Ballkanin është kopjimi i studenteve që në një formë ul cilësinë dhe është bërë diçka e pakontrollueshme.

Ata rekomandojnë që për menaxhimin sa më të mirë dhe minimizimin e kësaj dukurie, çdo Universitet të ketë një sallë provimesh, e cila duhet të mbikëqyret nga një sigurim, i cili ka detyrë primare përgatitjen dhe menaxhimin e procesit të provimit.

Sipas të intervistuarve cilësia në arsimin e lartë është e dobët edhe tek profesorët. Kjo vjen si pasojë e marrjes së diplomave ose gradave shkencore në institucione të dyshimta arsimore. Të tre të intervistuarit kanë rekomanduar që përveç aplikimit për vendin e punës si asistent ose profesor, të bëhet edhe një intervistë si një lloj ligjërate e mbajtur nga këta aplikantë. Gjithashtu ata kanë rekomanduar edhe të bëhet licencimi i profesorëve që japin mësim në Universitet.

Përfshirja e stafit - variabli i dytë i varur

Që të tre të intervistuarit theksojnë dhe rekomandojnë në transparencë dhe komunikim sa me të mirë me stafin, përfshirjen e tij në aktivitete kërkimore shkencore, aktivitete brenda universitetit si përgatitja e programeve të akreditimit, përgatitja e silabuseve për kurrikulat brenda një programi studimi, përfshirja e tyre në vendimmarrje ose dhënie të këshillave për marrjen e ndonjë vendimi, padyshim që do të ngrinin shkallën e cilësisë në arsimin e lartë në Republikën e Kosovës.

Shkalla e menaxhimit të performancës në arsimin e lartë në Kosovë

Të tre të intervistuarit theksojnë se është sfidë e gjithëmbarshme, sepse në periudha të ndryshme kohore ka pasur tranzicione të ndryshme, qoftë ajo në buxhet, qoftë ajo në staf akademik ose në staf administrativ. Pastaj, janë hapur universitete të reja dhe kërkesat për staf po rriten dita ditës, por për të menaxhuar në formën më të mirë të mundshme, të tre të intervistuarit theksojnë se ekzistojnë rregullore në përputhje me ligjin dhe statutet e universiteteve si dhe kornizat kombëtare dhe ndërkombëtare të kualifikimeve. Të intervistuarit rekomandojnë për një performancë sa më të mirë në arsimin e lartë në Kosovë, stafi akademik të ketë njohuri të larmishme të sistemeve dhe studimeve post diplomike, ngritja e bashkëpunimeve ndërkombëtare me universitetet e

rajonit dhe ato evropiane si dhe rekomandojnë marrjen në konsideratë të bashkëpunimit me komunitetin e biznesit dhe shoqërinë në tërësi.

Shkalla e profilit të Rektorit?- variabli i katërt i varur

Në të tre intervistat profili i rektorit shihet si një kombinim i aftësive menaxheriale dhe kompetencave akademike. Bazuar në përvojën e vet si rektor themelues të universiteteve të reja të marrë në hulumtim, të dy ish-rektorët rekomanduan edhe trajnimin e rektorëve aktualë. Ngritjen e një Asociacioni të rektoreve që kanë përvojë dhe ky asociacion të jetë një lloj institucioni, i cili mban trajnime për të gjithë të interesuarit që janë në menaxhimin e universitetit. Ata rekomanduan që edhe në ligjin mbi arsimin e lartë si dhe në statutet e çdo universiteti, të futet si klauzolë që një aplikant për pozitën e rektorit të Universitetit përveç aftësive dhe kompetencave akademike të ketë edhe aftësi dhe kompetencë menaxheriale. Në këtë formë suksesi i menaxhimit të universiteteve do ishte i garantuar. Sa i përket të intervistuarit nga ana e një universiteti shumëvjeçar si i tillë, shihet qartë si kompetencat dhe aftësitë si akademike po ashtu edhe menaxheriale fitohen me përvojë të punës së çdo mësimdhënësi në Universitet, kështu që trajnimet e mëtejshme nuk janë të nevojshme.

KAPITULLI VI

6. DISKUTIME

Përdorimi i njohurive si dhe i kapacitetit intelektual brenda organizatave, ka formësuar konkurrencën dhe përbën burimin kryesor të një menaxhimi efektiv (Wang, Noe, & Wang, 2014). Përmes menaxhimit, organizata gjeneron vlerën e pronës intelektuale, të bazuar në dije (Masic, B & Boljanovic, D. J. 2006). Stafit akademik në arsimin e lartë janë personat që në mënyrë të drejtpërdrejt janë në kontakt me marrësit e shërbimeve që janë studentët. Për shkak të pozicionit të tyre ata e kanë më të lehtë të detektojnë shenjat e mosfunksionimit të një sistemi brenda organizatës apo një institucioni. Sigurisht që kur ju japim mundësinë për të komunikuar, opinionet e tyre apo shqetësimet rreth hierarkisë dhe organizimit të institucionit, krijojmë mundësi të përmirësimit të situatës menaxhuese.

Shahini M. (2016, kontakt personal) citon që një menaxher i mirë ka për detyrë të krijojë një strukturë brenda institucionit që ndikon në fuqizimin e saj. Kjo do të tregonte që brenda menaxhmentit, menaxheri është personi më me ekspertizë si dhe njeh përgjegjësitë e tij. Një menaxher i denjë për detyrën e tij duhet të jetë profesionist, empatik, i përshtatshëm, të jetë vizionar dhe të ketë qëllime të qarta të kuptueshme për të punësuarit e tij. Në këtë kontekst edhe kultura luan rol të rëndësishëm pasi mund të formësojë marrëdhënien menaxher - staf akademik.

Shqyrtimi i teorive dhe qasjeve të drejtimit në sistemin e arsimit të lartë, sigurojnë njohjen dhe të kuptuarin e anës konceptuale të teorive të drejtimit, zhvillimin, zbatueshmërinë dhe rëndësinë e tyre në përmirësimin e procesit të drejtimit. Teoritë e shqyrtuara në këtë doktoraturë kanë ndihmuar në thellimin e njohjes për konceptin-

aftësi të drejtimit brenda institucioneve të arsimit të lartë në Kosovë. Përmes sqarimit të ofruar mbi përkufizimet të konceptit "aftësi drejtimi", jepet një këndvështrim i gjerë mbi vlefshmërinë e tij në institucionet e edukimit të lartë. Studimi i ka kushtuar një vëmendje të veçantë shpjegimit të teorive të aftësive të drejtimit përmes: veçorive të personalitetit, stileve të drejtimit, aftësive motivuese, ndërvepruese, transformuese, autenticiteti, etika, aftësitë e menaxhimit të grupit, tipet e personalitetit, kultura dhe drejtimi. Nëpërmjet studimit të këtyre teorive, u përshtatën, hartuan dhe realizuan testimi i tyre në kontekstin kosovar, me qëllim zbulimin e perceptimeve për kapacitetet drejtuese, aftësitë dhe kompetencat e drejtuesit në arsimin e lartë publik në Kosovë.

Ky studim përmes analizës që i ka bërë literaturës dhe studimit sasior ka gjetur se menaxhimi i institucioneve të arsimit të lartë në Kosovë nuk është në nivel të kënaqshëm pasi pothuajse gjysma e pjesëmarrësve e kanë konsideruar menaxhimin e arsimit të lartë nga të pakënaqur në mesatarisht të kënaqur.

Meqenëse janë matur opinionet e tyre mund të spekulohet që duke qenë se koncepti i menaxhimit është i ri në Kosovë, ka mundësi që opinionet të jenë influencuar edhe nga koncepti i vjetër i menaxhimit të institucioneve në Kosovë, gjë që mbështetet edhe me faktin që shumica e pjesëmarrësve kanë qenë për menaxher me qasje akademike apo me qasje të kombinuar akademike dhe menaxheriale. Gjithashtu, edhe me faktin që moshat e reja kanë pasur më shumë orientim për një rektor me qasje menaxheriale, ndërsa moshat e vjetra për një rektor me qasje akademike. Megjithatë mund të konsiderohet dhe si një pjesë e tranzicionit të institucioneve të larta në Kosovë, të cilat hynë në procesin e Bolonjës pa ndonjë përgatitje paraprake dhe mbi të gjitha pa një koncept të qartë të këtij procesi, apo cilat do të ishin efektet afatgjata të këtij procesi. Pjesëmarrësit gjithashtu janë përgjigjur në

shumicën e tyre që zbatimi i keq i standardeve nga ana e atyre që menaxhojnë universitetin krijon problem për të siguruar cilësi në arsimin e lartë në Kosovë.

Këto gjetje nuk vënë në diskutim faktin se një sistem i mirë arsimor është thelbi i rritjes dhe zhvillimit ekonomik, por shtrojnë pyetje se si duhet të realizohet ajo. Përmirësimi i cilësisë dhe peshës së arsimit është tejet i vështirë për shkak se nuk ekziston një model kosovar për ta arritur këtë synim në mënyrë efektive, por vazhdimisht kërkohen modele nga jashtë. Pikërisht nga ky kontekst menaxhimi i institucioneve të arsimit të lartë në Kosovë është në gjendje jo të mirë. Institucionet e këtij niveli pothuajse tradicionalisht menaxhohen nga mësimdhënësit, të cilët janë të papërgatitur në aspektin teorik dhe praktik të menaxhimit të një institucioni arsimor. Si të tillë ata nuk i njohin konceptet dhe parimet themelore të menaxhimit bazik dhe aq më pak ato të drejtimit të institucioneve të arsimit të lartë. Duke e njohur rolin dhe rëndësinë e arsimit të lartë në shoqëri del se nuk mund të këtë zhvillim të qëndrueshëm ekonomik, kulturor, shkencor dhe teknologjik pa arsim cilësor dhe se nuk ka arsim cilësor pa menaxhim gjegjësisht në drejtim profesional të institucioneve arsimore të këtij niveli.

Studimi ka gjetur që mësimdhënësit e arsimit të lartë do të preferonin një qasje akademike të rektorit menaxher dhe të kombinuar dhe se ky fakt nuk ka ndryshuar nëse pjesëmarrësit kanë qenë të gjinisë femërore apo mashkullore. Ky fakt mund të mos jetë surprizë pasi menaxheri është një individ i cili sjell në udhëheqje, stilin e tij të menaxhimit si dhe personalitetin e tij. Personaliteti i një drejtuesi brenda universitetit zakonisht nuk lidhet me tiparet personale, por me ato akademike. Një fakt tjetër i rëndësishëm është që shumë studime në përgjithësi nuk kanë gjetur dallime gjinore në stilin menaxherial edhe pse kjo detyrë përfshin vlerat personale, vlerat sociale si dhe vlerat biznesore e qëndrimet ndaj detyrës. Ndërkohë një faktor i rëndësishëm sipas

studimit është edhe aplikimi i standardeve. Në pyetjen drejtuar pjesëmarrësve rreth opinionit të tyre në raport me çfarë është problem për të siguruar cilësi, ata janë përgjigjur në shumicën e tyre që zbatimi i keq i standardeve nga ana e atyre që menaxhojnë universitetin 39.4% ndjekur nga ata që thonë që është moszbatimi korrekt i tyre 36.9%. Siç shihet nga rezultatet vetëm 23.7% e pjesëmarrësve ia dedikojnë paaftësisë së menaxhmentit të universitetit për të kryer detyrën. -Reagimet e të anketuarve lidhur me pakënaqësitë e tyre sa i përket “keq menaxhimit” të universitetit japin hapësirë për diskutim lidhur me, së pari, aftësitë menaxheriale të personit konkret, pra menaxherit lidhur me implementimin e politikave efektive, duke i ikur atij ad-hoc, që parashikojnë ndër tjera jo vetëm futjen në procesin e reformimit, pra atë të Bolonjës, mirëpo edhe lehtësirat e nevojshme për një gjë të tillë. Gjatë këtij procesi tranzicional duhet pasur parasysh se një menaxher i mirë duhet të jetë i gatshëm që të përpilojë strategji në bazë të së cilës parashikohen efektet afatshkurta-afatgjata, përgatitja e stafit administrativ e akademik si dhe kosto materiale. Së dyti, meqë menaxheri është ‘maja e hierarkisë’ përgjegjësitë e tij duhet të jenë të mëdha, dhe të bazuara në ide dhe qëllime për të shtyrë përpara institucionin përkatës. Kjo ndër tjerash nënkupton që ai person nuk duhet të jetë i ndikuar në asnjë formë për të kryer detyrën e tij, duke mos pasur konflikte interesi (përfitime materiale apo përfshirje në ndonjë parti politike ose persona të dyshuar për korrupsion). Një arsye tjetër për të shpjeguar këtë çështje, pra ndikimin e menaxherit në keq menaxhimin e institucionit është duke u bazuar edhe në perceptimin gjeneral dhe tradicional se menaxher i mirë/efektiv konsiderohet një person që ka përgatitje të lartë akademike në çfarëdo fushe dhe prestigj të caktuar në shoqëri. Mirëpo, praktikat ndërkombëtare nuk e determinojnë menaxherin e mirë duke u bazuar vetëm në dy faktorët e lartpërmendur, pasi që një i tillë duhet ndër tjerash të jetë inovativ, gati të

bëj ndryshime të ngadalshme e të zorshme por me efekte pozitive, dhe ndër tjera të ketë një prirje menaxheriale (një edukim që lidhet tërësisht me aftësitë menaxheriale).

- Sa i përket asaj se të anketuarit thanë se një arsye tjetër pse cilësia në universitet është disi e kompromentuar është për shkak të aplikimit jo korrekt të standardeve të përcaktuar më parë nga vetë institucioni. Institucionet e arsimit të lartë në Kosovë kanë një traditë disa vjeçare në krijimin e strategjive apo dokumenteve të cilat në një mënyrë prezantojnë standard të edukimit. Por ajo që vihet re është mos informimi adekuat apo mos prezantimi i tyre në mënyrë që të jenë të implementueshme për kontekstin kosovar. Në universitetin e Prishtinës apo dhe në ato të tjera janë ndërtuar zyra, të cilat kontrollojnë cilësinë, por që shpesh nuk janë edhe aq produktive për stafin akademik pasi që ka mungesë të informatave apo feedbackut.

Një gjetje interesante e këtij studimi është që në total meshkujt kanë pasur opinione më pozitive sesa femrat mbi cilësinë e menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë. Në total stafi me gradë shkencor Master ka pasur opinion më pozitiv sesa ata me gradë PhD mbi cilësinë e menaxhimit të arsimit të lartë në Kosovë.

Rezultatet tregojnë se pjesëmarrëset femra e kanë konsideruar si më të ulët cilësinë e mësimdhënies brenda arsimit të lartë në Kosovë se sa ata të gjinisë mashkullore që e kanë konsideruar si më të lartë. Meshkujt e kanë konsideruar më të lartë përfshirjen e stafit në vendimmarrje apo procese të tjera të jetës akademike dhe menaxheriale në arsimin e lartë në Kosovë krahasuar me pjesëmarrëset femra që e kanë konsideruar më të ulët. Këto rezultate konfirmojnë se detyra e një menaxheri është që punën ta bëjë produktive, ndërsa punëtorin efikas. Meqenëse çdo institucion ka vetëm një burim real-njerëzit e vet, ai arrin suksese, në mënyrë që fuqinë punëtore ta bëjë më produktive.

KAPITULLI VII

7. Konkluzione dhe rekomandime

7.1 Konkluzione

Arsimimi i lartë në botën moderne konsiderohet instrument specifik që promovon zhvillimin ekonomik të çdo vendi dhe rrjedhimisht vlerësohet si faktori që nxit produktivitetin dhe efikasitetin ekonomik, social dhe politik. Edhe Kosova, pavarësisht nga investimet të cilat janë bërë në fushën e arsimit të lartë, vazhdon të ballafaqohet me pengesa. Ky punim doktorature me kërkimet e saj ka treguar që stafi akademik në Kosovë nuk është i kënaqur me mënyrën se si udhëhiqen Universitetet. Pjesëtarët e hulumtimit sasior si reprezentues të stafit akademik të arsimit të lartë në Kosovë, kanë raportuar që ky sistem ka më shumë nevojë për zbatimin me korrektësi të dokumenteve strategjike, të ketë më shumë njohje rreth këtyre dokumenteve si dhe të monitorohet zbatimi i tyre. Studimi tregon se arritja e një cilësie të lartë akademike në arsimin e lartë është i lidhur ngushtë me pozicionin e menaxherit të universitetit, i cili do të duhet të sigurojë, gjithëpërfshirjen e stafit, ndarjen e eksperiencave më të mira dhe të jetë në gjendje të bëjë një menaxhim të duhur të performancës. Menaxheri i institucionit të lartë sipas këtij studimi do të duhet të jetë një drejtues, i cili arrin jo vetëm të promovojë vlerën e dijes, por në të njëjtën kohë të dijë të vendos universitetin në qendër të bashkëpunimeve kombëtare dhe ndërkombëtare. Rezultatet e fituara tregojnë që një menaxher me qasje të kombinuar është forma më e mirë e sigurimit dhe menaxhimit të cilësisë në universitet. Sigurisht që është e pamjaftueshme të nxjerrësh persona të kualifikuar nëse njëkohësisht nuk arrihet të krijohet infrastrukturë, institucione,

legjislacion dhe sistem motivimi mbi konceptin e karrierës profesionale. Harmonizimi i këtyre segmenteve dhe krijimi i sinergjisë së nevojshme për njerëz të shkolluar dhe aftësuar që futen në treg, padyshim se ndikojnë cilësisht në zhvillimin ekonomik. Nga ky këndvështrim, drejtimi modern i Universiteteve është njëri nga elementet e suksesit për zhvillim shoqëror-ekonomik. Sistemi i Arsimit të Lartë në Kosovë vazhdon të përballlet me probleme qenësore të cilat vazhdimisht e degradojnë këtë segment.

Një element i rëndësishëm i këtij studimi lidhet me një menaxher i cili arrin të bëjë përfshirjen dhe angazhimin e mësimeve në përmirësimin e cilësisë si dhe merr në konsideratë mendimet e tyre në procesin e vendimmarrjes. Gjithashtu do të duhet t'i kushtohet një vëmendje menaxhimit të performancës dhe sistemit të shpërblimit. Kjo pikë do të arrihej përmes avancimit të stafit. Ata duhet të lënë anash anën tradicionale të arsimit dhe formave të përcjelljes së informacionit tek studentët përmes ligjërimeve ku ata janë pasiv, reforma kërkon një aktivitet më të madh të tyre.

Rezultatet tregojnë se pjesëmarrëset me gradë shkencore PhD e kanë konsideruar si më të ulët cilësinë e mësimeve brenda arsimit të lartë në Kosovë se sa ata me gradë Master që e kanë konsideruar si më të lartë.

Studimi ka gjetur dallime të rëndësishme në shpërndarjen e variancës së përfshirjes së stafit në aspektin statistikor sipas pozitës menaxheriale të pjesëmarrësve. Rezultatet kanë treguar se dallimi ka qenë vetëm për gjininë femërore, ku femrat pa pozitë menaxheriale (staf akademik) kanë qenë më të kënaqura me përfshirjen e stafit krahasuar me ato në pozita të mesme (dekane apo prodekane), të cilat kanë qenë të pakënaqura me përfshirjen e stafit. Në vitet e fundit institucionet e arsimit të lartë kanë adaptuar mënyra fleksibile të avancimit të stafit si dhe përfshirjes së tyre në jetën institucionale. Individit brenda institucionit shihet si një burim për promovim, mundësi si dhe për përfitime prezente dhe në të ardhmen. Në ditët

e sotme gjithnjë e më shumë shihet mundësia e ndarjes së njohurive brenda një institucioni si një mënyrë shumë efikase në rregullimin e sjelljes brenda institucionit në mënyrë të veçantë në avancimin e karrierës apo dhe të përmirësimit të marrëdhënieve në mes të punësuarve. Përfshirja e stafit ka një rëndësi të madhe pasi është mënyra më e mirë për një menaxher për të bërë të mundur që ata të kuptojnë përgjegjësitë e tyre dhe në anën tjetër të njohin përgjegjësitë e tyre.

Nuk është i diskutueshëm fakti se një sistem i mirë arsimor është thelbi i rritjes dhe zhvillimit ekonomik. Në të njëjtën kohë, përmirësimi i cilësisë dhe peshës së arsimit është tejet i vështirë për shkak se nuk ekziston një masë e vetme politike për ta arritur këtë synim në mënyrë efektive. Pikërisht nga ky kontekst menaxhimi i institucioneve të arsimit të lartë në Kosovë është në gjendje jo të mirë. Institucionet e këtij niveli pothuajse tradicionalisht menaxhohen nga mësimdhënësit, të cilët janë të papërgatitur në aspektin teorik dhe praktik të menaxhimit të një institucioni arsimor. Si të tillë ata nuk i njohin konceptet dhe parimet themelore të menaxhimit bazik e lëre më ato të drejtimit të institucioneve të arsimit të lartë. Duke e njohur rolin dhe rëndësinë e arsimit të lartë në shoqëri del se nuk mund të këtë zhvillim të qëndrueshëm ekonomik, kulturor, shkencor dhe teknologjik pa arsim cilësor dhe se nuk ka arsim cilësor pa menaxhim gjegjësisht drejtim profesional të institucioneve arsimore të këtij niveli.

Në kapitullin I-rë të punimit u realizua shqyrtimi i opinioneve të autorëve, që trajtonin çështje të drejtimit dhe menaxhimit në arsimin e lartë. Autorët dhe studiuesit e referuar, si specialistë të këtij segmenti i ofruan studimit një gamë të gjerë informacionesh konceptuale, teorike dhe metodologjike.

- Konceptet themelore të menaxhimit

- Menaxhmenti tani më është shndërruar në një shkencë multidisiplinare, e nevojshme për të gjitha veprimtaritë shoqërore, në veçanti për zhvillimin e sigurt e dinamik të institucioneve të arsimit të lartë. Si shkencë specifike menaxhmenti është i lidhur drejtpërdrejt në drejtimin e institucioneve për arritjen e objektivave të tyre.
- Në epokën para revolucionit industrial mbretëronte bindja se liderët nuk krijoheshin por lindin. Por, me zhvillimet gradual shoqërore, detyrimisht u paraqitën nevojat për aftësimin e liderëve në menaxhimin e punëve të konsideruar më komplekse. Në këtë mënyrë u krijuan kushtet për hulumtime dhe për krijimin teorive bazike të menaxhimit. Teoritë bazike të menaxhimit e përbëjnë teoritë kryesore, si ajo e shkollës klasike e përfaqësuar nga F. Taylor, Teoria administrative e përfaqësuar nga H. Fayol, Teoria Bihejvioriste e përfaqësuar nga E. Mayo, Teoria X & Y e përfaqësuar nga D. McGregor dhe Teoria Z apo teoria japoneze e themeluar nga Ē. Ouçi. Ndërkaq, metodat kryesore që gjejnë zbatim në praktikat menaxherale janë: metoda e qasjes sipas rastit dhe metoda hap pas hapi.
- Nga analiza që iu bë këtyre teorive u rikonfirmua se menaxhimi udhëhiqet nga parimet kryesore, siç janë: disiplina, autoriteti, disiplina, drejtimi dhe komandimi i unifikuar, tejkalimet e interesave individuale, shpërblimi i punës, centralizimi, organizimi hierarkik, rregullsia, barazia, stabiliteti i personelit, iniciativa dhe kultura organizative. Po ashtu rikonfirmuam se menaxhimi si funksione kryesore ka procesin e planifikimit, organizimit, komandimit, bashkërendimit, kontrollimit dhe vlerësimit. Po ashtu, në menaxhim janë të domosdoshme shkathtësitë menaxhuese, si: aftësitë konceptuale, aftësitë humane (komunikimit me të tjerët) dhe aftësitë teknike.

Universitetet publike drejtohen nga organet kryesore qeverisëse dhe nga dekanët, prodekanët, shefat e katedrave dhe sekretarët e fakulteteve mbi bazën e rregullores ligjore, planeve zhvillimore, planprogrameve mësimore e kërkimore shkencore dhe parimeve të përgjithshme akademike. Procesi i menaxhimit të universitetit është shumë i ndërlikuar. Strukturat menaxhuese të arsimit të lartë përcaktohen me ligj dhe me statut të universitetit përkatës. Në bazë të këtyre dokumenteve menaxhmenti i universiteteve përbëhet nga Këshilli Drejtues, Rektorati i universitetit dhe Senati. Këshilli drejtues ka përgjegjësi të përgjithshme strategjike për funksionimin efektiv institucional të Universitetit dhe ka përgjegjësi të rëndësishme posaçërisht në nxjerrjen dhe ndryshimin e Statutit, për emërimin dhe shkarkimin e Rektorit. Rektori është drejtuesi kryesor i Universitetit. Detyrat dhe përgjegjësitë e rektorit janë të përcaktuara me statut që kanë të bëjnë me organizimin, drejtimin dhe menaxhimin e përgjithshëm të Universitetit. Menaxhimi i universitetit bëhet nga ana e rektorit në bashkëveprim dhe në harmoni me strukturat tjera organizative. Në senat miratohen dokumente të rëndësishme për menaxhim cilësor, si: strategjitë zhvillimore, planprogramet mësimore, planin e regjistrimit të studentëve etj. Rektori në bashkëpunim me Këshillin Drejtues i vë në lëvizje të gjitha veprimet e përgjithshme për realizimin e këtyre dokumenteve dhe programeve e projekteve të ndryshme mësimore e shkencore nëpërmjet dekanëve të fakulteteve atje ku kryhet procesi i prodhimit të dijeve dhe shkathtësive akademike.

Ndër faktorët thelbësor për cilësi të studimeve jo të kënaqshme është pikërisht procesi dhe strukturat e ndërlikuara në drejtimin e universiteteve. Me qëllim të eliminimit të këtyre efekteve Ministria e Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë pas një debati të gjerë ka arritur që të kalojë në Qeveri të Kosovës draftligjin e ri për arsimin e lartë. Ky draft ligj, që pritet shumë shpejtë të miratohet në procedurë parlamentare, do të ndikojë

drejtpërdrejtë në funksionimin shumë më të mirë të universiteteve publike. Me zgjedhjet e reja të rregulluara pozita e Rektorit, duke e kornizuar atë në një organ ekzekutim dhe menaxhues, me të gjitha mundësitë dhe kompetencat, do sjellë qasje drejtuese shumë më efektive në funksion të angazhimeve në sferën e sigurimit të cilësisë. Aspekti i detyrave ekzekutive do e lirojë nga përgjegjësitë e tepërta akademike dhe do e ndërgjegjësojë në kuptim të bashkëpunimit dhe respektit me Senatin dhe Kryesuesin e tij. Modaliteti i strukturës qeverisëse me të gjitha të drejtat dhe përgjegjësitë në nivelin Bord, Senat dhe Rektor në mënyrë automatike bartet dhe në njësitë akademike në strukturën e tyre Këshill Fakulteti dhe Dekan.

7.2 Rekomandime

1. Rritja e efektivitetit të planifikimit të arsimit të lartë. Prioritet duhet të ketë ndërtimi i kapaciteteve të menaxhimit, të cilat do të krijojnë një sistem profesional të planifikimit të burimeve njerëzore por edhe të mbështetnin planifikimin e arsimit të lartë në MASHT
2. Zhvillimi i cilësisë akademike përmes forcimit të investimeve në arsim pasuniversitar për të rritur kualifikimet e mësimdhënësve të universitetit përmes trajnimeve.
3. Vendosen objektiva për rritjen e numrit të të diplomuarve të doktoraturës në mënyrë të konsiderueshme dhe të zgjeruar fondet për programet e doktoraturës. Institucioni më i lartë i arsimit në Kosovë do të duhet të forcojë marrëdhëniet midis universiteteve dhe industrisë dhe këshillit të shkencës; zhvillimin e qendrave të ekselencës; të forcojë mbikëqyrjen e doktoraturës; zhvillimin e standardeve kërkimore dhe të përfshijë studentët pasuniversitare në përmbushjen e tyre.

4. Forcimi i qeverisjes, udhëheqjes dhe menaxhimit në arsimin e lartë. Udhëheqësit të mbështeten dhe të punojnë ngushtë me "spirale të katërfishtë" për ndryshim: udhëheqësit e qeverisë, udhëheqësit e arsimit të lartë, liderët e biznesit dhe komunitetit të hap një strategji rajonale për arsimin e lartë.
5. Të rrisë investimet në përshtatjen e politikave të arsimit të huazuara nga shtetet e zhvilluara.
6. Të rrisë mundësitë për profilizimin e mësimdhënësve të cilët duan të orientohen në aspektin e menaxhimit të institucioneve të larta të arsimit.
7. Të krijojë politika që sigurojnë një diferencim të fortë të brendshme në favor të mësimdhënies moderne dhe të krijojë struktura për ta mbështetur këtë proces.
8. Të krijojë mundësi që profesorët e universitetit të mund të ngrenë nivelin e hulumtimit shkencor në nivelet e shkencës botërore, përmes shpërndarjes së punës së tyre në dy komponentë të punës "ligjërime (mësimdhënie) dhe hulumtim (shkencë)".
9. MASHT duhet të mbështetë institucionet e arsimit të lartë në rritjen e cilësisë dhe krijimin e një sistemi modern të menaxhimit të brendshëm të cilësisë. Sistemi i menaxhimit të cilësisë së një institucioni të arsimit të lartë do të përfshijë të gjitha masat e marra për të siguruar dhe për të çuar përpara proceset e brendshme organizative dhe kontrolluese të cilat ndihmojnë institucionin e arsimit të lartë për të arritur objektivat e saj. Institucioni i arsimit të lartë duhet të përcaktojë strategjitë dhe objektivat e përcaktuar si parakushte për të krijuar dhe zbatuar një sistem të brendshëm të menaxhimit të cilësisë. Masat do të rrjedhin nga këto strategji, dhe përgjegjësitë në të gjitha nivelet e institucioneve të arsimit të lartë duhet të përcaktohen.
10. Strategjitë, organizimi dhe shërbimet e institucionit të arsimit të lartë do të jetë subjekt i monitorimit sistematik. Institucioni i arsimit të lartë duhet të mbështeten në

rezultatet dhe gjetjet e monitorimit të brendshëm, të informacionit të saj dhe sistemet e raportimit dhe masat e sigurimit të cilësisë, kur është fjala për zhvillimin dhe/ose avancimin e objektivave dhe strategjive dhe marrjes së vendimit të menaxhimit.

SHTOJCA 1

PYETËSOR PËR OPINIONIN E MËSIMDHËNËSVE RRETH SPECIALIZIMIT TË MENAXHERIT TË UNIVERSITETIT DHE PËR SIGURIMIN E CILËSISË NË UNIVERSITET

Qëllimi i këtij hulumtimi është matja e qëndrimit të mësimeve rreth specializimit të menaxherit të Universitetit dhe Standardeve të cilësisë në Universitet, ku të gjitha të dhënat do të shërbejnë për hulumtim gjatë punimit tim të doktoraturës.

Emri i Universitetit:

Emri i Fakultetit:

Vendi:

Mosha: Gjinia: M F

Përvoja në punë:

Niveli arsimor:

a) Master; b) PhD

Thirrja akademike:

a) Ass. b) Ligj. c) Pros Ass, d) Prof. Asoc, e) Prof, Dr

Niveli menaxherial:

a) I ultë b) I mesëm c) I lartë

1. Si mendoni, cili është niveli i cilësisë akademike- menaxheriale në Universitetin tuaj?

a) i lartë b) i mesëm c) i ultë

2. A mendoni se Universitetet tona po reformohen sipas Deklaratës së Bolonjës?

a) po; b) pjesërisht; c) jo.

3. A janë duke u zbatuar standardet e menaxhimit të cilësisë nga ana e menaxhmentit të Universitetit ku ju jeni si mësimeve-e ?

a) po b) pjesërisht c) jo

4. A keni njohuri se a ka Universiteti juaj dokument strategjik për sigurimin dhe menaxhimin e cilësisë?

- a) Po, ka dhe zbatohen, b) po, ka dhe nuk zbatohen, c) jo nuk ka

4.a. Nëse posedon një dokument të tillë strategjik Universiteti juaj, cili është niveli i zbatimit të tij:

- a) i lartë b) i mesëm c) i ultë

5. Në universitetin tuaj: a monitorohet cilësia dhe a merren masa që të ketë vazhdimësi dhe rritje të cilësisë?

- a) po b) pjesërisht c) jo

6. Çka mendoni, cilësia jo e mirë në arsimin universitar në Kosovë është problem;

- a) Moszbatim korrekt i standardeve
b) Zbatimi i keq i standardeve në praktikë nga ata që e menaxhojnë universitetin.
c) pa aftësia e menaxhmentit për të përmbushur detyrën.

7. A mendoni se në Universitetin tuaj mësimdhënësit kanë kompetencën e duhur për të siguruar cilësi:

- a) po kanë b) pjesërisht kanë c) jo nuk kanë.

8. Për përmirësimin e cilësisë në Universitet ekzistojnë shumë faktorë të brendshëm, sipas jush cilët janë faktorët kryesorë (zgjidhni dy alternativa);

- a) rektori (menaxhimi i lartë);
b) dekani (menaxhimi i mesëm);
c) shefi i departamentit (menaxhimi i ulte);
d) mësimdhënësit.

9. Për përmirësimin e cilësisë në Universitet ekzistojnë shumë faktorë të jashtëm, sipas jush, cilët janë faktorët kryesorë? (zgjidhni dy alternativa);

- a) MASHT (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë)
- b) Agjencia e Akreditimit
- c) Bashkëpunimi Ndërkombëtar
- d) Komunitetet (bizneset, etj.)

10. Sipas mendimit tuaj: a janë të angazhuar mësuesit në përmirësimin e cilësisë nga ana e menaxhmentit të lartë në Universitetin tuaj?

- a) po
- b) pjesërisht
- c) jo

11. Nëse rektori i universitetit është menaxher mendoni se do të sjell cilësi më të lartë në arsim?

- a) po
- b) pjesërisht
- c) jo.

12. Sipas mendimit tuaj forma më e mirë e sigurimit dhe menaxhimit të cilësisë në Universitetin tuaj do të realizohet nga:

- a) një Rektor me qasje akademik
- b) një Rektor me qasje menaxheriale
- c) një Rektor me qasje të kombinuar.

13. Rektori në Universitetin tuaj a merr në konsideratë mendimet tuaja në marrjen e vendimeve të rëndësishme për Universitetin?

- a) po
- b) ndonjëherë
- c) jo.

14. Në Universitetin tuaj, a ka mekanizma për matjen e performancës të nivelit të mesëm, të ultë të menaxhmentit dhe të stafit akademik nga ana e menaxhmentit të lartë?

- a) po
- b) pjesërisht
- c) jo

15. Nëse ju si mësimdhënës do të realizoni detyrat në kohë dhe me cilësi të lartë, a keni shpërblime nga Rektori i Universitetit?

- a) po b) ndonjëherë c) jo.

16. A mendoni se Rektori duhet të ketë trajnim dhe specializim të avancuar për menaxhimin e Universitetit?

- a) po b) jo c) nuk e di

17. A besoni që bashkëpunimi juaj si mësimdhënës/e së bashku me tri nivelet e menaxhmentit të Universitet dhe komuniteteve do të rritë cilësinë në arsim?

- a) po b) ndonjëherë c) jo.

18. Menaxhimi financiar në Universitet është segment i rëndësishëm për sigurimin dhe menaxhimin e cilësisë. Sipas mendimit tuaj më i suksesshëm në menaxhimin financiar do ishte:

- a) një Rektor me qasje akademike
- b) një Rektor me qasje menaxheriale
- c) një Rektor me qasje të kombinuar.

19. Sipas politikave të MASHT për Universitetet publike synohet se burimet e financimit të buxhetit do të bëhen pjesërisht edhe nga burime tjera jopublike. Për të realizuar këtë funksion, a mendoni se Rektori i Universitetit duhet të jetë:

- a) një Rektor me qasje akademike
- b) një Rektor me qasje menaxheriale
- c) një Rektor me qasje të kombinuar.

20. Sipas mendimit tuaj, kush do ta menaxhonte më me sukses dhe llogaridhënie buxhetin e Universitetit?

- a) një Rektor me qasje akademike
- b) një Rektor me qasje menaxheriale

c) një Rektor me qasje të kombinuar.

21. Sigurimi i cilësisë varet edhe nga fondet dhe buxheti i mjaftueshëm në Universitet. Kompozimi i menaxhimit financiar me dokumentet strategjike për sigurimin e cilësisë më me sukses do të realizoheshin nga:

a) një Rektor me qasje akademike

b) një Rektor me qasje menaxheriale

c) një Rektor me qasje të kombinuar.

Ju falënderojmë për bashkëpunim. Të dhënat e grumbulluara do të shërbejnë vetëm për arsye hulumtimi dhe asnjëherë nuk do të përdoren për të penguar mbarëvajtjen tuaj në arsimore dhe akademike në këtë Universitet.

INTERVISTË ME ISH REKTORIN E UNIVERSITETIT

Qëllimi i kësaj interviste është marrja e opinionit tuaj rreth rolit të Rektorit menaxher apo akademik në sigurimin e cilësisë në universitet, dhe të gjithë të dhënat e fituara do të shërbejnë për hulumtim gjatë punimit të temës së doktoraturës. Opinionet tuaja do të jenë të ruajtura dhe do të respektojmë kodin e besueshmërisë. Ju falënderojmë paraprakisht për bashkëpunim dhe singëritet.

Emri i universitetit: _____ Intervistuesi/ja _____

Vendi:

Vitet totale në arsim _____

Vitet totale si rektor _____ Mosha _____ Gjinia: M F

1. Në kohën tuaj si rektor, cilat kanë qenë prioritetet tuaja për një Universitet me standarde Evropiane?

2. A mendoni se menaxhimi i Universitetit do të ishte më i mirë nëse një rektor do të kishte më shumë kompetenca menaxheriale se sa akademike apo anasjelltas?

3. A keni pasur ndonjë trajnim të avancuar shtesë për rritjen e aftësive tuaja menaxheriale në Universitet?

4. A mendoni se duhet të ketë trajnime të avancuara specifike për rritjen e efikasitetit dhe efektivitetit në menaxhimin e Universitetit?

5. Nëse konsideroni se Rektori i Universitetit duhet të ketë trajnime të avancuara për menaxhimin e Universitetit, sipas jush cili duhet të jetë institucioni bartës i këtij procesi?

6. Cilat trajnime do të ishin të nevojshme për të rritur aftësitë menaxhuese në Universitet?

7. Në kohën tuaj si Rektor, cilët faktor i keni marrë parasysh në mënyrë që të përmirësohet cilësia dhe kompetenca sipas standardeve në Universitet?

8. A ka pasur Universiteti juaj mësimdhënës të mjaftueshëm dhe të kualifikuar me të cilët ju keni pasur mundësi të garantoni cilësi sipas standardeve në arsim?

9. Cilat standarde - mekanizma keni përdor për të përcaktuar efektivitetin dhe efikasitetin e mësimdhënësve?

10. Si i keni motivoni mësimdhënësit?

11. A mendoni se komunikimi institucional me mësimdhënësit dhe organizatat studentore ka sjellë cilësi në arsim?

12. Çfarë ndryshime keni bërë që Universiteti juaj të jetë më i suksesshëm?

13. Në kohën tuaj si rektor a mendoni se struktura buxhetore e Universitetit (zëri i veçantë për garantimin e cilësisë) ka qenë i mjaftueshëm për të ngritur cilësinë në Universitet?

14. Çfarë veprimesh keni ndërmarrë për të gjetur fondet shtesë për të siguruar cilësinë në Universitet?

15. A keni patur kompetencë të mjaftueshme për të menaxhuar buxhetin për financimin e aktiviteteve për rritjen e cilësisë në Universitet?

***Duke patur parasysh përvojën tuaj në të kaluarën si Rektor, cilat janë sugjerimet tuaja për specializimin e menaxherëve për të udhëhequr me sukses Universitetet në Republikën e Kosovës?**

SHTOJCA 2

Tabela 38 Shpërndarja e Pozitës menaxheriale me gjininë e pjesëmarrësve

			Gjinia		Total
			Meshkujt	Femrat	
Pozita menaxheriale	Asnjëra	N	179	106	285
		Numri i pritur	183.1	101.9	285.0
		% brenda grupit	62.8%	37.2%	100.0%
	I ultë	N	25	6	31
		Numri i pritur	19.9	11.1	31.0
		% brenda grupit	80.6%	19.4%	100.0%
	I mesëm	N	21	16	37
		Numri i pritur	23.8	13.2	37.0
		% brenda grupit	56.8%	43.2%	100.0%
	I lartë	N	5	0	5
		Numri i pritur	3.2	1.8	5.0
		% brenda grupit	100.0%	0.0%	100.0%
Total		N	230	128	358
		Numri i pritur	230.0	128.0	358.0
		% brenda grupit	64.2%	35.8%	100.0%

Tabela 39 Analiza e Chi-Square Testit për pozitën me gjininë

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	7.572 ^a	3	.056	.052		
Likelihood Ratio	9.562	3	.023	.028		
Fisher's Exact Test	7.326			.054		
Linear-by-Linear Association	.568 ^b	1	.451	.491	.252	.047
N of Valid Cases	358					

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.79.

b. The standardized statistic is -.754.

Tabela 40 Shpërndarja e përqindjeve për pyetjet e profilit të rektorit me gjininë e pjesëmarrësve

		Gjinia			
		Meshkujt		Femrat	
		N	%	N	%
Sipas mendimit tuaj forma më e mirë e sigurimit dhe menaxhimit të cilësisë në Universitetin tuaj do të realizohej nga:	një Rektor me qasje akademik	98	27.4%	56	15.6%
	një Rektor me qasje menaxheriale	27	7.5%	26	7.3%
	një Rektor me qasje të kombinuar	105	29.3%	46	12.8%
Menaxhimi financiar në Universitet është segment i rëndësishëm për sigurimin dhe menaxhimin e cilësisë. Sipas mendimit tuaj më i suksesshëm në menaxhimin financiar do ishte:	një Rektor me qasje akademike	83	23.2%	44	12.3%
	një Rektor me qasje menaxheriale	36	10.1%	25	7.0%
	një Rektor me qasje të kombinuar	111	31.0%	59	16.5%
Sipas politikave të MASHT për Universitetet publike synohet se burimet e financimit të buxhetit do të bëhen pjesërisht edhe nga burime tjera jopublike. Për të realizuar këtë funksion, a mendoni se Rektori i Universitetit duhet të jetë:	një Rektor me qasje akademike	70	19.6%	36	10.1%
	një Rektor me qasje menaxheriale	44	12.3%	31	8.7%
	një Rektor me qasje të kombinuar	116	32.4%	61	17.0%
Sipas mendimit tuaj, kush do ta menaxhonte më me sukses dhe llogaridhënie buxhetin e Universitetit?	një Rektor me qasje akademike	48	13.4%	24	6.7%
	një Rektor me qasje menaxheriale	71	19.8%	42	11.7%
	një Rektor me qasje të kombinuar	111	31.0%	62	17.3%
Sigurimi i cilësisë varet edhe nga fondet dhe buxheti i mjaftueshëm në Universitet. Kompozimi i menaxhimit financiar me dokumentet strategjike për sigurimin e cilësisë më me sukses do të realizoheshin nga:	një Rektor me qasje akademike	64	17.9%	29	8.1%
	një Rektor me qasje akademike	61	17.0%	44	12.3%
	një Rektor me qasje të kombinuar	105	29.3%	55	15.4%

Tabela 41 Shpërndarja e përqindjeve për pyetjet e profilit të rektorit me titullin shkencor të pjesëmarrësve

		Titullit shkencor			
		Master		PhD	
		N	%	N	%
Sipas mendimit tuaj forma më e mirë e sigurimit dhe menaxhimit të cilësisë në Universitetin tuaj do të realizohej nga:	një Rektor me qasje akademik	42	11.7%	112	31.3%
	një Rektor me qasje menaxheriale	16	4.5%	37	10.3%
	një Rektor me qasje të kombinuar	54	15.1%	97	27.1%
Menaxhimi financiar në Universitet është segment i rëndësishëm për sigurimin dhe menaxhimin e cilësisë. Sipas mendimit tuaj më i suksesshëm në menaxhimin financiar do ishte:	një Rektor me qasje akademike	41	11.5%	86	24.0%
	një Rektor me qasje menaxheriale	15	4.2%	46	12.8%
	një Rektor me qasje të kombinuar	56	15.6%	114	31.8%
Sipas politikave të MASHT për Universitetet publike synohet se burimet e financimit të buxhetit do të bëhen pjesërisht edhe nga burime tjera jopublike. Për të realizuar këtë funksion, a mendoni se Rektori i Universitetit duhet të jetë:	një Rektor me qasje akademike	34	9.5%	72	20.1%
	një Rektor me qasje menaxheriale	18	5.0%	57	15.9%
	një Rektor me qasje të kombinuar	60	16.8%	117	32.7%
Sipas mendimit tuaj, kush do ta menaxhonte më me sukses dhe llogaridhënie buxhetin e Universitetit?	një Rektor me qasje akademike	25	7.0%	47	13.1%
	një Rektor me qasje menaxheriale	30	8.4%	83	23.2%
	një Rektor me qasje të kombinuar	57	15.9%	116	32.4%
Sigurimi i cilësisë varet edhe nga fondet dhe buxheti i mjaftueshëm në Universitet. Kompozimi i menaxhimit financiar me dokumentet strategjike për sigurimin e cilësisë më me sukses do të realizoheshin nga:	një Rektor me qasje akademike	32	8.9%	61	17.0%
	një Rektor me qasje akademike	25	7.0%	80	22.3%
	një Rektor me qasje të kombinuar	55	15.4%	105	29.3%

Tabela 42. Modeli i regresionit për totalin ku katër nënshkallët janë konsideruar si variabla të pavarura

Modeli	Koeficientët e pastandardizuar		Koeficienti i standardizuar	P
	B	Std. Error	Beta	
Profili i rektorit	1.000	.000	.447	.000
Menaxhimi i performancës	1.000	.000	.259	.000
Cilësia akademike	1.000	.000	.690	.000
Përfshirja e stafit	1.000	.000	.183	.000

Tabela 43. Rezultatet e analizës së T testit për shkallën e opinionit mbi Menaxhimin e arsimit të lartë në Kosovë sipas gjinisë dhe titullit shkencor të pjesëmarrësve. (të nxjerra nga tabelat 29 dhe 30)

	Meshkujt	Femrat	Master	PhD
Profili i rektorit	10.74(3.95)	10.71(3.54)	10.83(4.12)	10.68(3.65)
Menaxhimi i performancës	3.68(2.29)	3.35(2.04)	3.66(2.12)	3.52(2.24)
Cilësia akademike	15.21(6.18)	13.36(5.10)	15.44(6.01)	14.14(5.78)
Përfshirja e stafit akademik	3.63(1.60)	3.25(1.45)	3.61(1.53)	3.43(1.57)
Totali	33.26(9.01)	30.68(7.29)	33.56(8.93)	31.79(8.28)

Tabela 44 Përshkrimi i përgjithshëm i pjesëmarrësve

		Pjesëmarrësit	%
Mosha	20-30	55	15.4%
	31-40	77	21.5%
	41-50	98	27.4%
	51-60	101	28.2%
	61-70	27	7.5%
Gjinia	Meshkujt	230	64.2%
	Femrat	128	35.8%
Titulli shkencor	Master	112	31.3%
	PhD	246	68.7%
Pozita menaxheriale	Asnjëra	285	79.6%
	I ultë	31	8.7%
	I mesëm	37	10.3%
	I lartë	5	1.4%
Thirrja akademike	Asistent	97	27.1%
	Ligjërues	124	34.6%
	Prof.ass	106	29.6%
	Prof.Asoc	27	7.5%
	Prof.Dr	4	1.1%

LITERATURA

1. Alford, M, The Citadel: A 21ST CENTURY CHALLENGE: CAN HIGHER EDUCATION PROVIDE FOR SMES ?WHAT THE CORPORATE UNIVERSITIES PROVIDE FOR CORPORATIONS?, 2005
2. Armstrong, Michael; “Human Resource Management- Practice” 2003
3. B. Ramosaj, I. Zeqiri, “Management”, 2003
4. Bainbridge, S; Murray, J; Harrison, T; Ward, T: LEARNING FOR EMPLOYMENT, CEDEFOP, Executive summary, 2003
5. Buchholz, G. Tood, Secound Revised Edition 2007, përthyer nga DITA 2000
6. Billingham,J: GIVING PRESENTATIONS, Oxford University Press, 2003
7. Barrett, A: ECONOMIC PERFORMANCE OF EDUCATION AND TRAINING: COSTS AND BENEFITS, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001,
8. Becher, T. ed: GOVERNMENTS AND PROFESSIONAL EDUCATION, Open University Press, Buckingham- Philadelphia, 1994
9. Bennett, Roger; “Organizational Behavior” 1997
10. Bigelow,J ed: MANAGERIAL SKILLS, Explorations in Practical Knowledge, <http://cobe.boisestate.edu/msr/skilbook>
11. Beardwell, Ian; Holden, Len and Claydon, Tim; Human resource management, a contemporary approach, De Montfort University, Leicester, 4th edition Pearson Education Limited 2004
12. Billingham,J: GIVING PRESENTATIONS, Oxford University Press, 2003
13. Brown, G: Lecture by the Chancellor of the Exchequer to the Royal Economic Society on Thursday 13 July 2000.
14. Dejonckheere,J;Van Hootegeem, G.: GLOBALISATION,DIVISION OF LABOUR AND TRAINING NEEDS FROM A COMPANY VIEW, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001, 7-45 pp
15. Draker Piter: UPRAVLJANJE U NOVOM DRUŠTVU, Adizis, Novi Sad, 2005
16. Draker Piter: MOJ POGLED NA MENADŽMENT, Adizis, Novi Sad, 2006;
17. Gunsalus, K.C. “ The college administrator’s”- *survival guide*, England, London, Harvard University Press 2006
18. Havolli Ymer; “Menaxhimi i resurseve njerëzore” 2003

19. Hannan, A and Silver H. : INNOVATING IN HIGHER, EDUCATION, Tecahing, Learning and Institutional Cultures, Open University Press, Buckingham-Philadelphia, 2000
20. Hannan,D; Werguin, P: EDUCATION AND LABOUR MARKET CHANGE: THE DYNAMICS OF EDUCATION TO WORK TRANSITIONS IN EUROPE, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001, 91-137
21. Hartley, Peter: INTERPERSONAL COMMUNICATION, Second edition, Routledge, London and New York, 1999
22. Jashapara, A.: KNOWLEDGE MANAGEMENT, An Integrated Approach, FT Prentice Hall, 2004
23. Kotter, John P: LEADING CHANGE, Harvard Business School Press, Boston, 1996
24. Kreitner B, Kinicki A; “Sjellja Organizative” 1995
25. Koli Z, Llaci Sh. ; “Menaxhimi i burimeve njerëzore” 2003
26. Kuka, I; Justina Shiroka Pula; Besnik Krasniqi; “Menaxhimi dhe vendosja” Prishtinë 2006
27. Kutllovci Enver; “Menaxhimi i resurseve humane” 2004
28. Kotter, John P: THE HEART OF CHANGE, Harvard Business School Press, Boston, 2002
29. Kume, V. “Menaxhimi Strategjik”, Tiranë 2004
30. Kume, V. “Marrja e vendimeve menaxheriale” Tiranë 2002, 2010
31. Llaci, Sh. “ Menaxhimi”, Tiranë 2010
32. Mintzberg, Henry: MINTZBERG ON MANAGEMENT, Inside Our Strange World of Organizations, The Free Press, New York, 1989
33. Musabelliu, B.; Donika Kerçini; Alketa Bejko; “Menaxhimi Strategjik”, Tiranë 2012
34. Murphy.L.R 1997; “ Published in: Journal of Occupational Behaviour Management, 8,”
35. Mustafa, I. “Leadership”- *Udhëheqja, efienca dhe efektiviteti*, Prishtinë 2004
36. Pfeiffer, F: TRAINING AND INDIVIDUAL PERFORMANCE: EVIDENCE FROM ICROECONOMETRIC STUDIES, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001,
37. Robbins P. Stephen; David DeCenzo, “ Bazat e menaxhimit”, Tiranë , UET-press 2011
38. Senge, Piter M: THE FIFTH DISCIPLINE, The Art&Practice of The Learning Organization, Currenry Doubleday, New York, 1994
39. Shafritz, M. Jay; J.Steven Ott; Yong Suk Jan, “Classics of the organization theory” sixth edition, USA 2005

40. Teassiring, M; Wannan,J: VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING – KEY TO THE FUTURE, Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010, CEDEFOP, Luxembourg, 2004
41. Tracy, B. “Menaxhimi”, Prishtinë 2014
42. Tracy, B. “Lidershipi”, Prishtinë 2014
43. Van Damme,D: Higher Education in the Age of Globalization; GLOBALIZATION AND THE MARKET IN HIGHER EDUCATION, Quality, Accreditation and Qualifications, UNESCO, 2002
44. Watson, David: MANAGING STRATEGY, Open University Press, Buckingham – Philadelphia, 2000
45. Winter, R; Maisch,M.: PROFESSIONAL COMPETENCE AND HIGHER EDUCATION: THE ASSET PROGRAMME, Falmer Press, London-Washington D.C.,1996
46. Zeneli, I. “Bazat e menaxhimit” – *Menaxhimi i Institucioneve të Arsimit*, Prishtinë 2013
47. Bigelow,J ed: MANAGERIAL SKILLS, Explorations in Practical Knowledge, <http://cobe.boisestate.edu/msr/skilbook>
48. BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT FROM A WORKING GROUP APPOINTED BY THE BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP TO THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION, Bergen, 19-20 May 2005
49. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION: The role of the universities in the Europe of knowledge, Brussels, 05.02.2003COM(2003) 58 final
50. COMMUNICATION TO THE SPRING EUROPEAN COUNCIL Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy, Brussels, 02.02.2005 COM (2005) 24
51. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION Strengthening the implementation of the European Employment Strategy, Brussels, 7.4.2004COM(2004) 239 final 2004/0082 (CNS)
52. DOCTORAL STUDIES AND QUALIFICATIONS IN EUROPE AND UNITED STATES: STATUS AND PROSPECTUS, ed. Jan Sadlak, Bucharest, 2004., p. 13
53. enGAUGE 21st CENTURY SKILLS: LITERACY IN THE DIGITAL AGE, NCREL, Naperville, Illinois, 2003
54. E-JOURNAL USA: COLLEGE AND UNIVERSITY EDUCATION IN THE UNITED STATES, The Bureau of International Information Programs of the U.S. Department of State, November 2005

55. EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE: diverse systems, shared goals for 2010, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2002
56. FOCUS ON THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE 2004/05 National Trends in the Bologna Process, Eurydice, 2005
57. FROM EDUCATION TO WORK, A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education, OECD, The Canadian Policy Research Networks, 2005
58. GLOBALIZATION AND THE MARKET IN HIGHER EDUCATION, Quality, Accreditation and Qualifications, UNESCO, 2002,
59. HANDBOOK OF LEADERSHIP TRAINING ACTIVITIES, Dennis Kinlaw, McGraw-Hill, 2004
60. TUNING, Educational Structures in Europe, Final Report, Phase 1, 2003, <http://www.monitor.al/index.php?in=news&nid=14131&cat=1802&faq=2>
61. <http://www.ks.undp.org/repository/docs/HDR2004shqip.pdf> RAPORTI I ZHVILLIMIT NJERËZOR KOSOVA 2004 Ngritja e Qytetarit: Sfidat dhe Mundësitë. Publikuar nga: United Nations Development Programme
62. <http://www.masht.gov.al/faqe.php?idl=2>
63. http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter34.pdf
64. http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Technical_Assistance/pdf/Guidebook/Guidebook%20Chapters/GB_2009_2.6_final.pdf
65. http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Technical_Assistance/pdf/Guidebook/Guidebook.pdf
66. Altner, D. 1998. Development aid, programmes and projects in education (Training material). Paris: IIEP-UNESCO.
67. http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter18.pdf
68. Atchoarena, D.; Gasperini, L. (Eds). 2003. Education for rural development: towards new policy responses. Paris: IIEP-UNESCO
69. Bahr, K. 2002. Working document: sector wide approaches in education. Paris: IIEP-UNESCO
70. Isaac A. Education, Conflict and Peacebuilding: A Working Diagnostic Tool
71. Prepared for the Peacebuilding Unit, CIDA, June, 2001
72. [http://www.acdicida.gc.ca/cida_ind.nsf/0/8608832c0af115cb85256b37001311ac/\\$FILE/Ed2.PDF](http://www.acdicida.gc.ca/cida_ind.nsf/0/8608832c0af115cb85256b37001311ac/$FILE/Ed2.PDF)

73. Leonhardt, M. (1999). The challenge of linking aid and peacebuilding. London: International Alert.
74. OECD-DAC, (2005a). Mainstreaming Conflict Prevention. Issues Brief, OECD, UK.
75. <http://www.oecd.org/dataoecd/13/28/35034360.pdf>
76. OECD-DAC, (2005b). Mainstreaming Conflict Prevention: Engaging with Civil Society. Issues Brief, OECD,
77. UK. <http://www.oecd.org/dataoecd/26/55/35785435.pdf>
78. Smith, D. (2004). Towards a Strategic Framework for Peacebuilding: Getting Their Act Together Overview report of the Joint Utstein Study of Peacebuilding. Evaluation Report 1/2004, Ministry of Foreign Affairs, Norway.
79. World Bank. (2005). Engaging Civil Society Organizations in Conflict-Affected and Fragile States Three African
80. Country Case Studies. Social Development Department, World Bank, Washington, DC.
81. [http://lnweb18.worldbank.org/ESSD/sdvext.nsf/67ByDocName/EngagingCivilSocietyOrganizationsinConflictAffectedandFragileStatesThreeAfricanCountryCaseStudies/\\$FILE/Engaging+CSOs+in+onflictAffected+and+Fragile+States+Final.pdf](http://lnweb18.worldbank.org/ESSD/sdvext.nsf/67ByDocName/EngagingCivilSocietyOrganizationsinConflictAffectedandFragileStatesThreeAfricanCountryCaseStudies/$FILE/Engaging+CSOs+in+onflictAffected+and+Fragile+States+Final.pdf)
82. <http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/The%20fragility%20barometer.pdf>
83. Barakat, B.; Karpinska, Z.; Paulson, J. 2008. Desk study: education and fragility. Oxford: Conflict and Education Research Group (CERG). Retrieved 29 June 2009 from http://ineesite.org/uploads/documents/store/doc_1_FINALDesk_StudyEducation_and_Fragility_CERG2008.pdf
84. Brannelly, L.; Ndaruhutse, S.; Rigaud, C. 2009. Donors engagement: supporting education in fragile and conflictaffected states. Paris: IIEP-UNESCO.
85. Brown, G: Lecture by the Chancellor of the Exchequer to the Royal Economic Society on Thursday 13 July 2000. www.hm-treasury.gov.uk/press/2000
86. Charter of the United Nations. 1945. New York: United Nations. Retrieved 31 August 2009 from www.un.org/en/documents/charter/index.shtml
87. CIDA (Canadian International Development Agency). 2000. Education and peacebuilding: a preliminary framework.
88. Quebec: Canadian International Development Agency. Retrieved 31 August 2009 from http://cpr.web.cern.ch/cpr/Library/Tools/ED02_en.pdf
89. Constitution of UNESCO. 1945. Paris: UNESCO. Retrieved 31 August 2009 from http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

90. Department of Political Affairs. Spring 2009. Politically speaking. New York: United Nations. Retrieved 31 August from www.un.org/Depts/dpa/newsletters/DPA%20bulletin_spring09.pdf
91. European Union. 2008. Climate change and international security. Brussels. Retrieved 31 August 2009 from www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/reports/99387.pdf58
92. IASC (Inter-Agency Standing Committee) Education Cluster. 2007. Appeal for building global humanitarian response capacity. Geneva: OCHA. Retrieved 31 August 2009 from <http://ochaonline.un.org/HUMANITARIANAPPEAL/webpage.asp?Page=1566>
93. IASC (Inter-Agency Standing Committee) Education Cluster and IIEP-UNESCO. 2009. Providing education in emergencies: the role of a minister. Paris: IIEP-UNESCO
94. ICISS (International Commission on Intervention and State Sovereignty). 2001. Report of the International Commission on Intervention and State Sovereignty. Ottawa: IDRC. Retrieved 31 August 2009 from www.iciss.ca/report2-en.asp
95. INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies). 2005. Inter-agency peace education programme: skills for constructive living. INEE. Retrieved 25 August 2009 from www.ineesite.org/index.php/post/peace_education_programme
96. INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies). 2008a. Disaster risk reduction tools and resources. INEE. Retrieved 31 August 2009 from www.ineesite.org/index.php/post/disaster_risk_reduction_tools
97. INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies). 2008b. Safer school construction initiative. INEE. Retrieved 31 August 2009 from www.ineesite.org/index.php/post/safer_school_construction_initiative
98. INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies). 2009. Guidance notes on safer school construction: global facility for disaster reduction and recovery. New York: INEE. Retrieved 31 August 2009 from www.ineesite.org/
99. USAID. 2006. Education and fragility: an assessment tool. Washington, DC: USAID. Retrieved 25 August 2009 from www.ineesite.org/toolkit/docs/doc_1_89_education_and_fragility_assessment-tool.pdf
100. Barcia, P.; Date-Bah, E. 2003. 'Skills training challenges in postconflict contexts.' In: E. Date-Bah (Ed.), Jobs after war: a critical challenge in the peace and reconstruction puzzle (pp.211-224). Geneva: ILO.
101. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190223e.pdf>
102. <http://www.scribd.com/doc/68687990/7/EDUCATIONAL-PLANNING-AND-MANAGEMENT>

103. <http://www.scribd.com/doc/68687990/8/Composition-of-teaching-teams#page=61>
104. <http://www.scribd.com/doc/52690899/Strategic-Planning-Techniques-and-Methods-WORKING-PAPER-3>
105. <http://www.scribd.com/doc/46190944/CHED-Autonomous>
106. <http://www.scribd.com/doc/47640461/CMO-59>
107. <http://www.scribd.com/doc/27708055/About-Ched>
108. <http://www.scribd.com/doc/47640451/CMO-5>
109. <http://www.scribd.com/doc/47640341/CMO14series2009BSN>
110. <http://www.scribd.com/doc/45901388/Vaccination>
111. http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Technical_Assistance/pdf/Guidebook/Guidebook%20Chapters/GB_2009_Bibliography.pdf
112. http://www.unibocconi.eu/wps/wcm/connect/Bocconi/SitoPubblico_EN/Navigation+Tree/Home/Programs/Undergraduate+School/Prospective+Students/?lang=en
113. <http://www.desikanoon.co.in/2012/12/principles-of-gulick-and-urwick.html>
114. Plani Strategjik I Arsimit në Kosovë 2011-2016; <http://www.uni-pr.edu/getattachment/b0997082-4539-497d-9622-a706294c9307/Plani-strategjik-i-arsimit-ne-Kosove-2011-2016.aspx>
115. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Albanian_version.pdf
116. http://akk-ks.net/uploads/raporti_i_referencimit_te_kkk-se_se_kosoves.pdf
117. http://akk-ks.net/uploads/korniza_evropiane_e_kualifikimeve.pdf
118. OECD-DAC, (2005a). Mainstreaming Conflict Prevention. Issues Brief, OECD, UK. <http://www.oecd.org/dataoecd/13/28/35034360.pdf>
119. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Albanian_version.pdf
120. <http://www.ibp-kosovo.org/repository/docs/Kualifikimet%20-%20prezantimi%20i%20konceptit.pdf>,
121. http://www.masht-gov.net/advCms/documents/MINISTRIA_E_ARSIMIT_Strategjia_e_AL_fund.pdf
122. <http://www.ibp-kosovo.org/repository/docs/6125-3%20Qualification%20%20Introduction%20to%20a%20concept%20assemble.pdf>
123. Gordon Brown, Lecture by the Chancellor of the Exchequer to the Royal Economic Society on Thursday 13 July 2000. www.hm-treasury.gov.uk/press/2000/