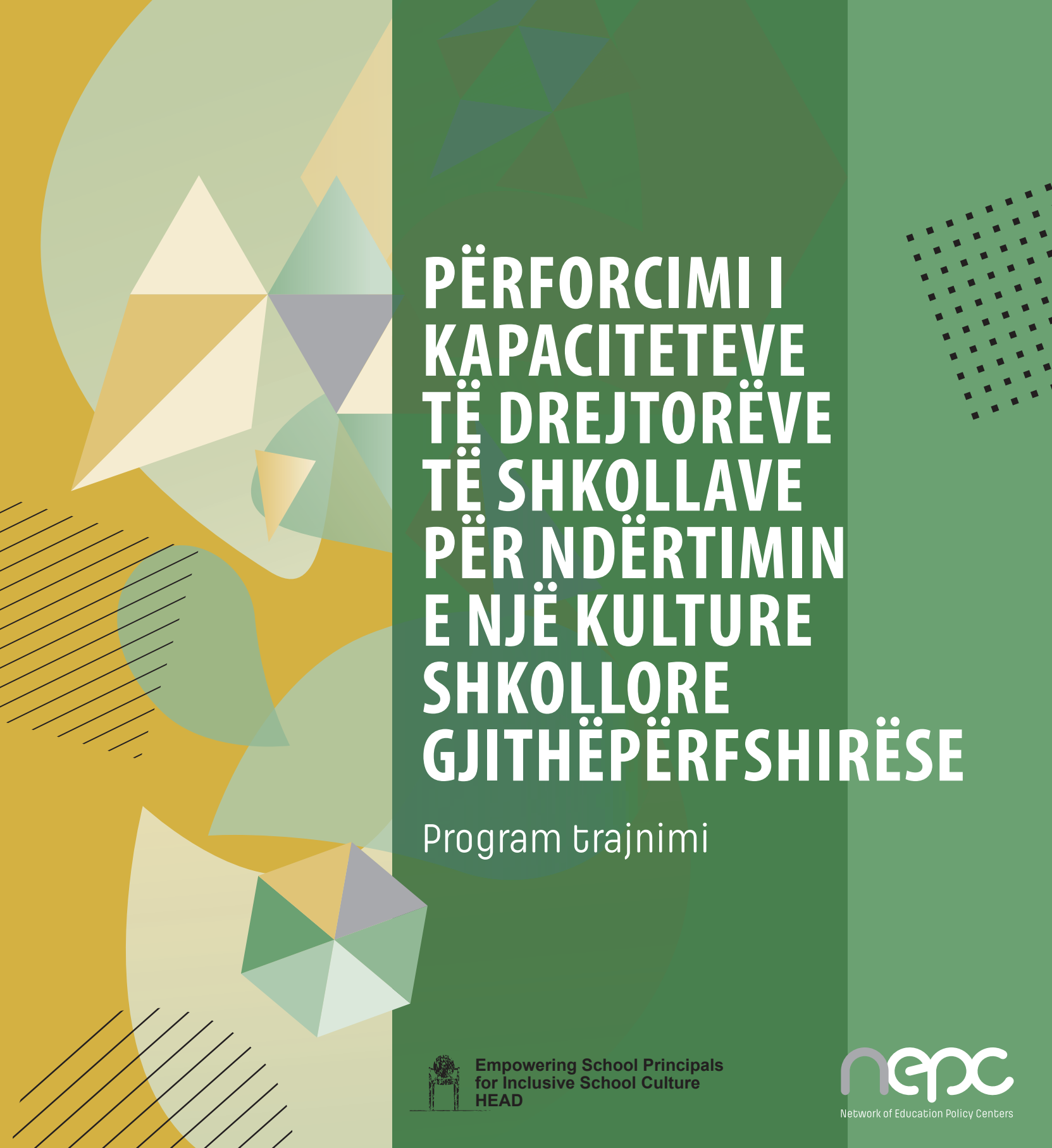




# PËRFORCIMI I KAPACITETEVE TË DREJTORËVE TË SHKOLLAVE PËR NDËRTIMIN E NJË KULTURE SHKOLLORE GJITHËPËRFSHIRËSE

Program trajnimi



Empowering School Principals  
for Inclusive School Culture  
HEAD

**nepc**  
Network of Education Policy Centers





# PËRFORCIMI I KAPACITETEVE TË DREJTORËVE TË SHKOLLAVE PËR NDËRTIMIN E NJË KULTURE SHKOLLORE GJITHËPËRFSHIRËSE

Program trajnimi

Tatjana Ažman  
Sanja Brajković  
Mateja Brejc  
Vlatka Domović  
Frans Grobbe





Ky publikim është një nga rezultatet e projektit HEAD: Përforsimi i drejtorëve të shkollave për një kulturë shkollore gjithëpërfshirëse që synon të trajtojë profesionalizimin dhe zhvillimin e vazhdueshëm profesional të drejtorëve të shkollave në shkollat fillore dhe të mesme, duke u fokusuar në arsimin gjithëpërfshirës. Koordinuar nga Rrjeti i Qendrave të Politikave Arsimore.

#### **Partnerë të projektit:**

Forumi për Liri në Arsim, Kroaci  
Akademia e hapur “Hap pas hapi”, Kroaci  
Fondacioni për Iniciativa Arsimore dhe Kulturore Hap pas Hapi, Maqedonia e Veriut  
Qendra Maqedonase për Edukim Qytetar, Maqedonia e Veriut  
NSO-CNA Akademia për lidërsip, Hollandë  
Instituti për Hulumtime Edukative, Slloveni  
Shkolla kombëtare për Lidërsip në Arsim, Slloveni

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Ky publikim është bashkë financuar nga Programi Erasmus+ i Bashkimit Evropian. Përmbytja e këtij publikimi është përgjegjësi vetëm e autorëve dhe në asnjë mënyrë nuk mund të konsiderohet se pasqyron pikëpamjet e Bashkimit Evropian.



GOVERNMENT OF THE  
REPUBLIC OF CROATIA  
Office for Cooperation with NGOs

Bashkë financuar nga Zyra e Qeverisë për Bashkëpunim me OJQ-të. Përmbytja e këtij dokumenti nuk pasqyron opinionin zyrtar të Zyrës. Përgjegjësia për informacionin dhe pikëpamjet e shprehura aty i takon tërësisht autorit/autorëve.

## **Impresum**

### **TITULLI**

Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve të shkollave për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Program trajnimi

### **BOTUES**

Network of Education Policy Centers

### **PËR BOTUESIN**

Lana Jurko

### **AUTORE**

Tatjana Azhman

Sanja Brajković

Mateja Brejc

Vlatka Domović

Franc Grobe

### **PËRKTHYES**

Lulzim Ademi

### **DIZAJN GRAFIK**

Viola Šebalj (Triton dizajn studio)

### **PRINT:**

ITG doo

ZAGREB, 2022

Ky publikim është bashkë financuar nga programi Erasmus+ i Bashkimit Evropian.

Përmbajtja e publikimit është në përgjegjësi të autorëve dhe nuk do të thotë se i shpreh qëndrimet e Bashkimit Evropian.

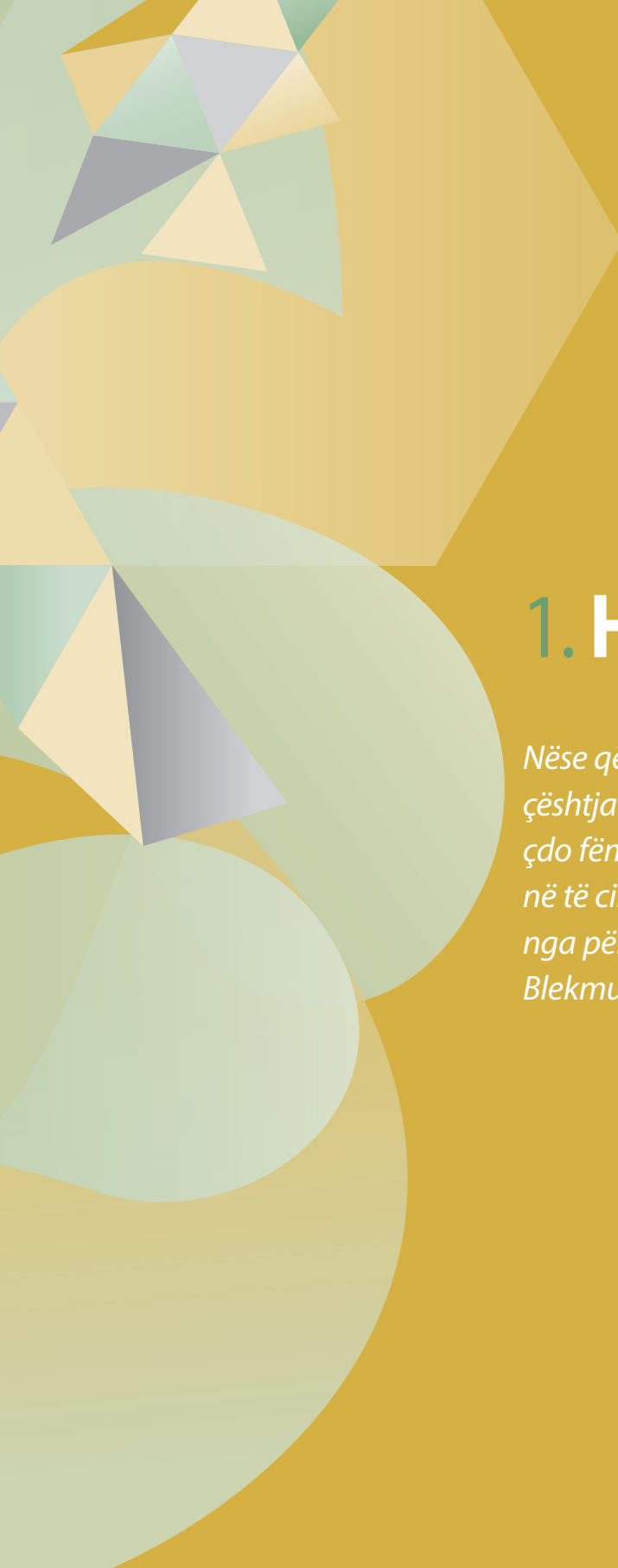
**SHËNIM: Në këtë dokument, termi udhëheqësi e shkollës i referohet të gjithëve që kanë rol udhëheqës në shkollë**

## PËRMBAJTJE

|                                                                                                                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. HYRJE</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>7</b>  |
| 1.1. Qëllimi dhe zhvillimi i programit të trajnimit<br>“Përforcimi i kompetencave të drejtorëve të shkollave për<br>ndërtimin e një kulturë shkollore gjithëpërfshirëse”                                         | 10        |
| 1.2. Kush dhe si mund të zbatojë programin e trajnimit<br>“Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve të shkollave për<br>ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse”?                                     | 12        |
| <b>2. KORNIZA TEORIKE</b>                                                                                                                                                                                        | <b>15</b> |
| 2.1. Kultura shkollore                                                                                                                                                                                           | 17        |
| 2.2. Qasje për të drejtë sociale                                                                                                                                                                                 | 21        |
| 2.3. Fytyrat e udhëheqësisë që mbështesin barazinë dhe drejtësinë sociale                                                                                                                                        | 26        |
| <b>3. FUSHAT E KOMPETENCAVE</b>                                                                                                                                                                                  | <b>34</b> |
| 3.1. Fusha e kompetencës 1: ndërtimi i një mjedisi i të nxënit<br>gjithëpërfshirës                                                                                                                               | 37        |
| 3.2. Fusha e kompetencës 2: kultura shkollore gjithëpërfshirëse                                                                                                                                                  | 40        |
| 3.3. Fusha e kompetencës 3: udhëheqësia e shkollës – roli personal<br>dhe profesional në kontekst të organizimit të shkollës                                                                                     | 43        |
| 3.4. Fusha e kompetencës 4: planifikimi i udhëheqëqjes dhe veprimi<br>për një kulturë shkollore gjithëpërfshirëse                                                                                                | 45        |
| 3.5. Fusha e kompetencës 5: vëzhgimi                                                                                                                                                                             | 47        |
| <b>4. ZBATIMI</b>                                                                                                                                                                                                | <b>49</b> |
| 4.1. Metodatat për planifikimin e programit dhe zbatimi                                                                                                                                                          | 50        |
| 4.2. Vëzhgimi i procesit të të nxënit – Portofoli profesional                                                                                                                                                    | 53        |
| 4.3. Kompetencat e pritura nga ekspertët për programet e bazuara në<br>“Përforcimin e kapaciteteve të drejtorëve të shkollave për ndërtimin e një<br>kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Portofoli profesional | 55        |
| SHTOJCA 1 TEREKT KYÇE                                                                                                                                                                                            | 58        |
| BIBLIOGRAFIJA                                                                                                                                                                                                    | 59        |







# 1. HYRJE

*Nëse qëllimi i udhëheqjes është e drejta sociale, “atëherë çështja kryesore nuk ka të bëjë me atë çka është mirë për çdo fëmijë, por çka e përbën shoqërinë e mirë, shoqëri në të cilën e drejta e zgjedhjes nuk është e kushtëzuar nga përgjegjësia ndaj të tjerëve dhe/ose ndaj bashkësisë Blekmur (2006)*

Shqetësimet për padrejtësitë sociale nuk kanë qenë kurrë më të përhapura apo të kenë tërhequr më shumë vëmendje publike sesa tani. Një qasje gjithëpërfshirëse në arsim duhet t'u mundësojë të gjithë nxënësve të kenë qasje dhe të marrin pjesë plotësisht në procesin e mësimdhënies dhe të arsimit dhe ka për qëllim të sigurojë që të gjithë fëmijët dhe të rinjtë të fitojnë një arsim i cili do ta përforcojë të nxënët dhe lidhjet sociale të tyre dhe do t'i përgatit ata për një jetë cilësore në bashkësi kur do të bëhen të rritur.

Udhëheqja e shkollës ndikohet nga konteksti më i gjerë shoqëror në të cilin funksionon shkolla. Drejtorët e shkollave, në bashkëpunim me të tjerët, duhet të veprojnë për ta bërë shkollën pro aktive dhe cilësore në kontekstin e dhënë (Brejc & Čačgran, 2019). Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve të shkollave për ndërtimin e një kulture shkollare gjithëpërfshirëse është një qasje e mirë për fokusimin e politikave në drejtim të përmirësimit të së drejtës sociale në shkollë dhe bashkësi.

Programi i trajnimit i prezantuar në këtë botim është ndërtuar mbi dëshminë se përjashtimi social dhe pabarazitë arsimore janë pasojë e ballafaqimeve të papërshtatshme me diversitetin në racë, përkatësinë klasore, përkatësinë etnike, përcaktimin fetar, gjininë dhe aftësitë e fëmijës. Gjithë përfshirja për të cilën ne angazhohemi në këtë dokument është gjithë përfshirja sociale e cila nënkupton eliminimin e shkaqeve të përjashtimit social dhe pabarazisë arsimore si në sistemin arsimor, ashtu edhe në bashkësi dhe përpiket për shkolla që mbështesin dhe mirëpresin diversitetin e nxënësve si dhe në të cilat pjesëmarrja e çdo fëmije dhe familja është e mirëpritur pavarësisht origjinës apo karakteristikave të tjera.

Gjatë dekadave të fundit, shumë studime kanë zbuluar se udhëheqja e shkollës mund të ndikojë pozitivisht në ndryshimet në shkollë (Hallinger dhe Heck, 1996, 1998; Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008; sipas Kovačević, J. dhe Hallinger, P. 2019). Dhe jo vetëm kaq, si drejtues arsimor, drejtorët e shkollave kanë një përgjegjësi shoqërore që të reagojnë ndaj çështjeve të së drejtës sociale me të cilat përballen grupet dhe pakicat e marginalizuara si rezultat i diskriminimit - shtypjes së brendshme (Bates, 2006; Furman, 2004; Greenfield, 2004; Marshall, 2004; Sergio-vanni, 1992; Selsky, 1991; sipas Izhak Berkovich, 2014).

Rezultatet e një hulumtimi ndërkombëtar kanë ofruar (sipas Day, 2016) dëshmi të qëndrueshme që demonstrojnë ndikimin e mundshëm (pozitiv ose negativ) të udhëheqjes së shkollës në organizimin, kulturën dhe kushtet e shkollës, e me këtë rrjedhimisht edhe në cilësinë e procesit mësimor dhe në arritjet e nxënësve.

Udhëheqja e shkollës ka një ndikim indirekt dhe të rëndësishëm, mbi të gjithë nxënësit dhe në mënyrën në të cilën ata e përvetësojnë materialin, arritjet dhe mirëqenien e tyre nëpërmjet përmbushjes së nevojave dhe aftësive të tyre të

ndryshme, si dhe legalizimin dhe vendosjen e sistemeve dhe politikave shkollore (Mac Ruairc, 2013; Donnelly, Ó Murchú dhe Thies, 2016; sipas EASNIE 2018; Leithwood, 2021; Day, 2016). Dhe jo vetëm kjo, ky ndikim është gjithashtu i dukshëm edhe nëpërmjet efekteve që i ka në organizimin e shkollës dhe në kulturën e shkollës, si dhe në sjelljen e mësimdhënësve dhe praktikave shkollore (Witziers, Bosker, & Krüger, 2003; sipas Day 2016). Në këtë kuptim, drejtorët e shkollave kanë një ndikim të rëndësishëm në cilësinë dhe efikasitetin e institucioneve të tyre dhe në sistemet arsimore më gjithëpërfshirëse. Koen (Cohen 2015; EASNIE 2018) pohon se drejtorët e shkollave janë agjentët kryesorë të ndryshimit në një shkollë, sepse ata janë figura qendror që kontribuon në krijimin dhe promovimin e një programi të suksesshëm të gjithëpërfshirjes. Udhëheqja e shkollës është më e rëndësishme sepse e orienton personelin drejt pranimi të qëndrimeve dhe praktikave që janë në përputhje me vizionin gjithëpërfshirës të shkollës.

Pavarësisht potencialit të rëndësishëm për inicimin e ndryshimeve në shkolla, sistemeve arsimore dhe rrjedhimisht në tërë shoqërinë drejt qasjeve të gjithëpërfshirjes sociale, roli i udhëheqjes së shkollave në zhvillimin e kulturës shkollore gjithëpërfshirëse mund të nënvlerësohet. Udhëheqësit e shkollave nga shumë vende të OECD-së theksuan se nuk kanë trajnim të nevojshëm kur marrin postet e tyre (Schleicher, 2012; sipas EASNIE 2018). Gjithë përfshirja sociale shihet gjithnjë e më shumë si një sfidë kryesore për drejtuesit e arsimit. Për shembull, Leithvud e tj. (1999) sugjeron se me rritjen e diversitetit, shkollat do të duhet të ndërtojnë kapacitete për zgjidhjen kolektive të problemeve dhe të jenë në gjendje t'u përgjigjen shumë nxënësve të ndryshëm. Prandaj, drejtuesit e shkollave të sapo punësuar, si dhe ata më me përvojë duhet të kenë qasje në programet e zhvillimit profesional të vazhdueshëm, të cilat janë të orientuar nga praktika (Schratz, 2013). Mundësia për qasje në programet dhe burimet e zhvillimit profesional që janë përgatitur posaçërisht për udhëheqësit e shkollave, mbështetja për zhvillimin e kulturave shkollore gjithëpërfshirëse, si dhe mbështetja për angazhimin kuptimplotë të udhëheqësve të shkollave të angazhohen së bashku me palët e interesuara dhe bashkësitë e shkollës janë parakushte të rëndësishme që shkolla të jetë e suksesshme. Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse i forcojnë shkollat të mbijetojnë në botën e sotme dhe të përgjigjen në diversitetin (gjithnjë e më të madh) të nxënësve dhe mënyrat e të nxënësve në shkollat e tyre. Për shkak të nevojave të shtuara për të inkurajuar drejtorët të ndërtojnë një kulturë shkollore gjithëpërfshirëse, vendet kanë vendosur ta zgjidhin atë nëpërmjet trajnimit fillestar për zhvillim profesional të udhëheqësve të shkollave në kuadër të vet shkollës.

Qëllimi i këtij botimi është të mbështesë ata që sigurojnë zhvillim profesional për udhëheqësit e shkollave, në mënyrë që t'u tregohet se duhet ta **ri përkufizojnë rolin e tyre dhe të realizojnë ndryshim në tërë shkollën drejt arsimit gjithëpërfshirës**. Këtu do të gjeni përshkrim të qëllimeve dhe shfrytëzuesve potencial të Programit të trajnimit, përshkrimin e bazave teorike sipas të cilave janë zgjedhur fushat e kompetencave në kurrikulës, shpjegimet pse ato janë të rëndësishme dhe rekomandimet për zbatim, monitorim dhe vlerësim.

## 1.1. QËLLIMI DHE ZHVILLIMI I PROGRAMIT TË TRAJNIMIT “PËRFORCIMI I KOMPETENCAVE TË DREJTORËVE TË SHKOLLAVE PËR NDËRTIMIN E NJË KULTURË SHKOLLORE GJITHËPËRFSHIRËSE”

Qëllimi i përgjithshëm i Programit të trajnimit është që institucioneve dhe organizatave që sigurojnë dhe janë përgjegjëse për zhvillimin profesional të vazhdueshëm (ZHPV) të udhëheqjes së shkollës, t'u sigurohet vegla që u ndihmon të krijojnë programe/module/trajtime të ZHPV-së për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse. Një kulturë shkollore gjithëpërfshirëse mundëson zhvillim akademik dhe socio-emocional të të gjithë nxënësve, në radhë të parë të nxënësve të marginalizuar: atyre me prejardhje të ndryshme kulturore, që kanë përvojë dhe mënyrë të ndryshme në punë, moshë, orientim seksual dhe gjini, aftësi fizike, e të ngjashme. Një kulturë shkollore gjithëpërfshirëse duhet të eliminojë të gjithë barrierat për pjesëmarrjen e plotë dhe të barabartë të të gjithëve në mënyrë që të fuqizohen individët dhe grupet e pa favorizuara të nxënësve dhe të rriturve dhe të rritet pjesëmarrja e tyre në nivel të barabartë në shkollë dhe në shoqëri në tërësi.

Programet për zhvillim profesional të përpiluara në bazë të këtij Programi i trajnimit do t'u ndihmojnë udhëheqësve të shkollave **t'u përgjigjen në mënyrë aktive pengesave të njohura me të cilat përballen në procesin e ndërtimit të një kulture gjithëpërfshirëse në shkollat e tyre** (sipas Izhak Berkovich, 2014 dhe EASNIE, 2018; Izhak Berkovich, 2014) (shih: paragrafin Kultura shkollore gjithëpërfshirëse, f. 16).

Është një keqkuptim i zakonshëm se udhëheqësit (drejtorët) e mirë (të shkollës) lindin me karakteristikat dhe aftësitë e nevojshme. Ndoshta ky keqkuptim ka sjellë situatën ku zhvillimi profesional i drejtuesve të shkollave në shumë vende shpesh është lënë pas dore ose aspak nuk ekziston. Programi i trajnimit bazohet në

premisën se aftësitë drejtuese mund të përvetësohen dhe se udhëheqësit e shkollave duhet të mbështeten me mjete të ndryshme gjatë gjithë karrierës së tyre.

Programi për zhvillim profesional i bazuar në këtë Program trajnimi **u mundëson udhëheqësve të shkollave të bëhen pjesë e komuniteteve profesionale të të nxënësve**, në të cilat ata mund të mendojnë dhe ndajnë qëndrimet dhe vlerat e tyre si dhe vizionin e shkollës së tyre që kanë të bëjnë me arsimin, të marrin pjesë në hulumtime profesionale dhe reflektimin në grup, si dhe të marrin përgjegjësitë kolektive për të gjithë fëmijët brenda mjedisit të besimit, respektit dhe mbështetjes reciproke (Bolam et al. 2005 në Bubb & Early, 2007).

“Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Program trajnimi” është pjesë e projektit “HEAD: Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse”<sup>1</sup>. Qëllimi i përgjithshëm i projektit ishte të mbështeste shkollat të ndërtojnë një kulturë shkollore gjithëpërfshirëse, nëpërmjet të përforcimit të kapaciteteve të drejtorëve të shkollave fillore dhe të mesme.

Programi i trajnimit bazohet në:

- rishikim i gjerë i hulumtimeve dhe literaturës relevante;
- praktikat më të mira të zhvillimit profesional që ekzistojnë në Slloveni dhe Holandë;
- vlerësimi i nevojave në të cilën qenë përfshirë 273 drejtorë nga Republika e Maqedonisë së Veriut dhe Kroacia<sup>2</sup>;
- analizë kritike të politikave arsimore dhe dokumenteve që kanë të bëjnë me rolin e drejtorëve të shkollave;
- mendime të ekspertëve pas pilotimit të programeve të bazuara në Programin e trajnimit në Kroaci dhe Maqedoninë e Veriut të zbatuara në mesin e mbi 81 drejtorëve të shkollave.

“Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Program trajnimi” u pilotua në Kroaci dhe Maqedoninë e Veriut nga nëntori 2020 deri në maj 2021. Veçanërisht i rëndësishëm për pilotimin ishte fakti që rregullat tashmë të kufizuara të zhvillimit profesional, që i kishin në dispozicion drejtorët e të dy vendeve, nuk përfshinin tema si: kulturë shkollore gjithëpërfshirëse, diversitetet ose e drejtë sociale. Përveç kësaj, në këto dy vende, ende nuk

1 Më shumë informacion rreth projektit është në dispozicion në: “HEAD: Empowering School Principals for Inclusive School Culture’ <https://head.edupolicy.net/about-the-project.html>

2 Mund të gjeni më shumë rreth vlerësimit të nevojave këtu: <http://edupolicy.net/portfolio-posts/principals-needs-for-professional-development-in-the-field-of-creating-an-inclusive-school-culture-report-for-croatia-and-republic-of-north-macedonia/>

ka një program për zhvillim profesional (KZH) për drejtorët e shkollave që kanë të bëjnë me arsimin gjithëpërfshirës.

Në të dyja vendet, në Kroaci dhe në Republikën e Maqedonisë së Veriut, Programi i trajnimit u pilotua me pesë module trajnimi, që zgjatin nga 2 ditë, si me drejtorët e shkollave fillore ashtu edhe me drejtorët e shkollave të mesme. Partnerët që e zbatuan në Kroaci ishin Akademia e Hapur Hap pas Hapi (për drejtorët e shkollave fillore)<sup>3</sup> dhe Forumi për Liri në Arsim (për drejtorët e shkollave të mesme)<sup>4</sup>. Partnerët që e zbatuan në Republikën e Maqedonisë së Veriut ishin Fondacioni për Arsim dhe Iniciativa Kulturore Hap pas Hapi (për drejtorët e shkollave fillore)<sup>5</sup> dhe Qendra Maqedonase për Edukim Qytetar (për drejtorët e shkollave të mesme)<sup>6</sup>.

Edhe pse në projekt ekzistonin dallime në mënyrën se si drejtohen dhe menaxhohen shkollat në të dy vendet, megjithatë ende ekziston një sistem hierarkik në krye të së cilës qëndron një drejtor shkolle, roli i të cilit ka një ndikim të jashtëzakonshëm në të gjitha vendimet e shkollës. Për këtë shkak u vendos që në trajnimin pilot të merrnin pjesë vetëm drejtorët e shkollave. Në të dyja vendet, në trajnim morën pjesë gjithsej 81 drejtorë nga shkollat fillore dhe të mesme.

Ndikimi i trajnimit i bazuar në Programin e trajnimit u mat nga një studim për ndikimin e drejtorëve që morën pjesë në pesë module dyditore dhe një grup kontrolli të drejtorëve që nuk janë përfshirë në trajnim. Ky studim, i cili është kryer nga Instituti i Kërkimeve Arsimore nga Sllovenia<sup>7</sup>, tregon se trajnimi i bazuar në këtë Program trajnimi ka pasur efektivitet në zhvillimin profesional të drejtorëve të shkollave fillore dhe të mesme edhe në Kroaci edhe në Republikën e Maqedonisë së Veriut. Pas vetëm disa muajsh nga përfundimi i realizimit të pesë trajnimeve dyditore për drejtorët, efekti në mirëqenien e nxënësve dhe mësimeve të tyre ka qenë në mënyrë statistikore i rëndësishëm në disa aspekte. Edhe nxënësit edhe mësimeve të tyre, si dhe shumica e drejtorëve njohin elemente të kulturës shkollore gjithëpërfshirëse në shkollat e tyre.

3 [www.korakpokorak.hr](http://www.korakpokorak.hr)

4 [www.fso.hr](http://www.fso.hr)

5 [www.stepbystep.org.mk](http://www.stepbystep.org.mk)

6 [www.mcgo.org.mk](http://www.mcgo.org.mk)

7 [www.pei.si](http://www.pei.si)

## 1.2. KUSH DHE SI MUND TË ZBATOJË PROGRAMIN E TRAJNIMIT “PËRFORCIMI I KAPACITETEVE TË DREJTORËVE TË SHKOLLAVE PËR NDËRTIMIN E NJË KULTURE SHKOLLORE GJITHËPËRFSHIRËSE”?

“Përforcimin e kapaciteteve të udhëheqjes së shkollës për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Program trajnimi” është përpiluar për nevojat e organizatave që sigurojnë trajnim për zhvillim profesional nga fusha e arsimit, për udhëheqjen e shkollës në shkollat fillore dhe shkollat e mesme, me qëllim që të përmirësohet kultura shkollore gjithëpërfshirëse përmes zhvillimit të tyre profesional, pavarësisht nga përvoja e tyre në rolin e drejtuesve. Termi udhëheqje shkollore shpesh lidhet me një pozicion hierarkik dhe formal në një shkollë, pra me drejtorin e shkollës. Por termi udhëheqje e shkollës nuk kuptohet më vetëm drejtor të shkollës, përgjegjësia, veprimet e tij, etj. Në teori dhe në praktikë, pjesëmarrja/angazhimi i të gjithë të punësuarve të shkollës në udhëheqje është gjithnjë e më shumë në fokus (Brejc & Čagran 2019; EASNIE, 2018). Korniza është përpiluar duke pasur parasysh se udhëheqja, qoftë edhe si funksion, mund të kryhet nga një person (udhëheqës) ose, nga një ekip udhëheqës bashkëpunues ose të shpërndahet midis disa personave në shkollë ose që në njëfarë mënyre janë të lidhur me shkollën. Udhëheqësit individualë, në varësi të kontekstit nacional, mund të quhen mësimdhënës kryesor, udhëheqës i shkollës ose drejtorë.

Në këtë botim, kur do ta përdorim termin udhëheqës ose udhëheqje (lider), do t’u referohet të gjithëve që janë në funksione udhëheqëse në shkolla, e jo vetëm individualisht drejtorit të shkollës. Prandaj, Programi i trajnimit mund të përdoret edhe si bazë për programet e zhvillimit profesional edhe për ata që në mënyrë hierarkike nuk janë në pozita drejtuese, por konsiderohen udhëheqës të proceseve të përmirësimit në bashkësive të tyre shkollore si p.sh. pedagogët, zëvendësdrejtorët, anëtarët e këshillit prindëror, drejtues të bashkësive profesionale të të nxënësve, anëtarë të ekipeve për përmirësimin e shkollës etj.

Program trajnimi mund të përdoret për zhvillimin profesional të udhëheqjes së shkollave me “profile profesionale” të ndryshme në kontekste të ndryshme arsimore nacionale.

“Përforcimin e kapaciteteve të udhëheqjes së shkollës për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Program trajnimi” mund të përdoret nga çdo organizatë e cila dëshiron të përgatit program për zhvillim profesional të udhëheqësve

në shkolla fillore dhe/ose të mesme për ndërtimin e kulturave shkollore gjithëpërfshirëse. Meqenëse ky Program trajnimi bazohet fuqishëm në vlera, kërkohet që individët dhe organizatat që e përdorin atë t'i përkushtohen barazisë dhe të drejtës sociale në arsim (më shumë për atë cilat kompetenca duhet t'i posedojë drejtori do të gjeni në f. 34). Ajo është një mjet me burim të hapur që secili që përgatit program për zhvillim profesional mund ta përshtat në varësi të kontekstit në vendin në të cilin punon. Në këtë kuptim, korniza mund të përdoret nga agjencitë shtetërore zyrtare që janë përgjegjëse për zhvillimin profesional të udhëheqjes së shkollave, universitetet, organizatat joqeveritare etj., si një formë e zhvillimit profesional formal ose joformal për drejtuesit e shkollave. Programi i trajnimit mund të modelohet dhe të përshtatet me stilet individuale/specifike të zbatimit që kanë udhëheqësit dhe me nevojat aktuale të shkollës, si dhe me ndryshimet brenda sistemit arsimor dhe më shumë, me nevojat e të gjithë nxënësve të tyre.

Meqenëse nuk ekziston një mënyrë e vetme e vërtetë sipas së cilës mund të përgatisim plotësisht udhëheqësit për kontekstin social, ekonomik dhe teknologjik që ndryshon me shpejtësi, në të cilin jo të gjithë fëmijët kanë mundësi të barabarta arsimore, ky Program i trajnimit është zhvilluar që të mund të jetë një mjet për mbështetje të llojeve të ndryshme të zhvillimit profesional për udhëheqësit. Ajo mund të përdoret për ndërtimin e kulturave shkollore gjithëpërfshirëse në mënyra të ndryshme: programe praktike, programe mentorimi dhe trajnimi dhe si bazë për programet kornizë të reflektimit individual dhe grupor të udhëheqësve në kuadër të bashkësive të të nxënësve të mësimdhënësve, grupet e diskutimit, etj.

Në varësi të kontekstit të vendit, Programi i trajnimit mund të përdoret për zhvillimin e politikave të reja që synojnë praktikën e udhëheqjes, ose për të mbështetur rishikimin dhe zhvillimin e mëtejshëm të politikave dhe kornizave ekzistuese të politikave.







## 2. KORNIZA TEORIKE

*Udhëheqësit që punojnë për të drejtë sociale duhet të jenë të përkushtuar vetëm dhe vetëm për suksesin akademik dhe emocional të nxënësve të marginalizuar (Theoharis, 2007).*

Siç u përmend më parë, “Përforcimin e kapaciteteve të udhëheqjes së shkollës për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Program trajnimi” është zhvilluar si rezultat i hulumtimeve të gjëra dhe konsultimit me literaturë shkencore përkatëse. Rezultati i pritur i secilës fushë tematike bazohet në koncepte shkencore dhe teorike. Në këtë kapitull, janë paraqitur konceptet dhe qasjet kryesore përkatëse të lidhura me qëllimet dhe rezultatet e Programit të trajnimit me qëllim që t’u bëhet me dije organizatave dhe edukatorëve të cilët punojnë në zhvillimin profesional për rëndësinë e tyre, si dhe të punohet për mirëkuptimin e ndërsjellë. Duhet të theksojmë se të tre konceptet, kultura e shkollës, qasja ndaj të drejtës sociale dhe udhëheqjes janë të ndërlidhura fort brenda fushave tematike.

## 2.1. KULTURA SHKOLLORE

Kultura e shkollës dhe klima e shkollës janë një nga konceptet më komplekse dhe në të njëjtën kohë më të rëndësishmet në arsim. Në teori dhe në hulumtime, ato përkujnë dhe shumë shpesh përdoren si sinonime. Më tej në tekst, ne do të japim përkufizime për të dy konceptet, jo me qëllimin për të bërë një dallim të qartë midis tyre, por me qëllimin që të sqarojmë se çfarë pritet nga udhëheqësit e shkollave kur do të fillojnë të ndërtojnë kulturë dhe klimë gjithëpërfshirëse shkollore.

Shajn (Schein 1992) e përkufizon kulturën e organizimit si “nivelelin më të thellë të supozimeve dhe bindjeve themelore që janë të përbashkëta për anëtarët e një organizate, që veprojnë në nivel të pavetëdijshëm dhe të cilët, zakonisht e përkufizojnë qëndrimin e organizatës për vete dhe mjedisin që i rrethon”. Stol (Stoll 1998) e përkufizon kulturën e shkollës si një “qëndrim i shkollës” (mendësi e shkollës) dhe e përshkruan atë me frazën e thjeshtë “mënyra se si ne i bëjmë gjërat këtu”.

Hargrejvs (Hargreaves 1994) zhvilloi një model të kulturës shkollore të bazuar në dy dimensione: fushën instrumentale, e cila përfaqëson kontrollin shoqëror dhe përkushtimin ndaj detyrës; dhe domeni shprehës, që e reflekton kohezionin social përmes mbajtjes së marrëdhënieve pozitive. Shkolla ideale duhet të ketë kohezion social optimal dhe kontroll social optimal – pritshmëri mjaft të larta dhe mbështetje për arritjen e standardeve. Hargreaves thekson se “kultura ideale” nuk është e mundshme pasi që shkollat e vërteta “lundrojnë” midis kulturave të ndryshme shkollore.

Shikuar më praktikisht, Mek Gilriht dhe kolegët (1995; sipas Stoll, 1998) pohon se kultura e shkollës shprehet përmes “tre dimensioneve gjenerike të ndërlidhura”: marrëdhëniet profesionale, rregullimet organizative dhe mundësitë për të nxënë.

Kultura organizative mund të kuptohet si një model me tre nivele (Schein, 1992):

1. Supozimet e fshehta themelore (e pavetëdijshmja, e marrë si e vërtetë, besime, perceptimet, mendimet dhe ndjenjat të pranuar, burimi përfundimtar i vlerave dhe i veprimt),
2. Vlerat e pranuar (strategji, qëllime, filozofi si justifikime të pranuar),
3. Artefaktet (strukturat dhe proceset organizative vizuale): zakonet, ritualet, simbolet, tregimet dhe shprehja gjuhësore. Kultura e shkollës manifestohet përmes artefakteve.

Meqenëse nivelet më të thella të kulturës shkollore janë kryesisht të vështira për t'u prekur (supozimet dhe vlerat), klima e shkollës i referohet cilësisë dhe llojeve të ndërveprimeve që ndodhin midis të rinjve dhe të rriturve në një shkollë. Prandaj, kultura e shkollës “shihet” më qartë në klimën e shkollës: mënyrat se si njerëzit

lidhen dhe punojnë së bashku, menaxhimi i strukturave shkollore, sistemeve dhe mjedisit fizik të shkollës; shkallën në të cilën vihet fokusi i të nxënësve si për studentët ashtu edhe për të rriturit, duke përfshirë këtu edhe natyrën e atij fokusi. Këto ndërveprime janë vënë në kornizën kulturore dhe strukturore të shkollës, përbërja e saj dhe marrëdhënia e saj me familjet, bashkësitë dhe shtetin që ndikojnë në rezultatet e nxënësve dhe të shkollës.

Disa përkufizime të klimës së shkollës mjaft përkojnë me përkufizimin e kulturës së shkollës. Kështu, sipas Vang, M. T., dhe Degol, J. L. (2016), shumë studiues e kuptojnë klimën e shkollës si besime, vlera dhe qëndrime të përbashkëta që i modelojnë ndërveprimet midis nxënësve dhe të rriturve dhe vendosin parametrat e sjelljes dhe normave të pranueshme për shkollën. (Brookover et al. 1978; Emmons et al. 1996; Esposito 1999; Kuperminc et al. 1997). Vang, M. T., dhe Degol, J. L., (2016) pas një rishikimi të literaturës kërkimore ofruan një model shumëdimensional të klimës së shkollës. Ata njohin katër mjedise në të cilat shprehet klima e shkollës: mjedisi akademik, bashkësia, siguria dhe rrethimi institucional (shih Figurën 1).

Klima akademike fokusohet në cilësinë e përgjithshme të atmosferës akademike, duke përfshirë planet dhe programet mësimore, udhëzimet, trajnimin e mësimdhënësve dhe zhvillimin profesional. Bashkësia vë theks në cilësinë e marrëdhënieve ndër personale brenda shkollës. Siguria përfaqëson shkallën e sigurisë fizike dhe emocionale që e siguron shkolla, si dhe praninë e praktikave disiplinore efektive, të qëndrueshme dhe të drejta. Rrethi institucional pasqyron veçoritë organizative ose strukturore të mjedisit shkollor.

Hulumtimet tregojnë se kultura e shkollës dhe klima e shkollës mund të ndikojnë në mirëqenien e fëmijëve dhe mësimdhënësve në shumë aspekte. Sipas Vang, M. T., dhe Degol, J. L., (2015, f. 13):

“Gjetjet më të qëndrueshme tregojnë rëndësinë e dimensioneve akademike dhe të bashkësisë në promovimin e arritjeve akademike. Shkollat që vendosin standarde të larta akademike, që u përkushtohen nxënësve, që kanë udhëheqje më efektive dhe insistojnë në realizim të lartë të qëllimeve, kanë nxënës që arrijnë arritje më të larta akademike. Po kështu, bashkësitë në të cilat sundojnë raporte të ngrohta me mësimdhënësve dhe nxënësve, në të cilat ka komunikim të vazhdueshëm mes prindërve dhe shkollave dhe në të cilat vlerësohet diversitetet, paraqesin një mjedis akademik që është i favorshëm për të nxënë dhe promovon arritje optimale dhe motivim më të madh te nxënësit. Faktorët institucionalë dhe të sigurisë, nga ana tjetër, duket se kanë të bëjnë më pak me rezultatet akademike dhe efekte të tyre shpesh zhduken kur faktorët e tjerë të klimës në shkollë janë nën kontroll.

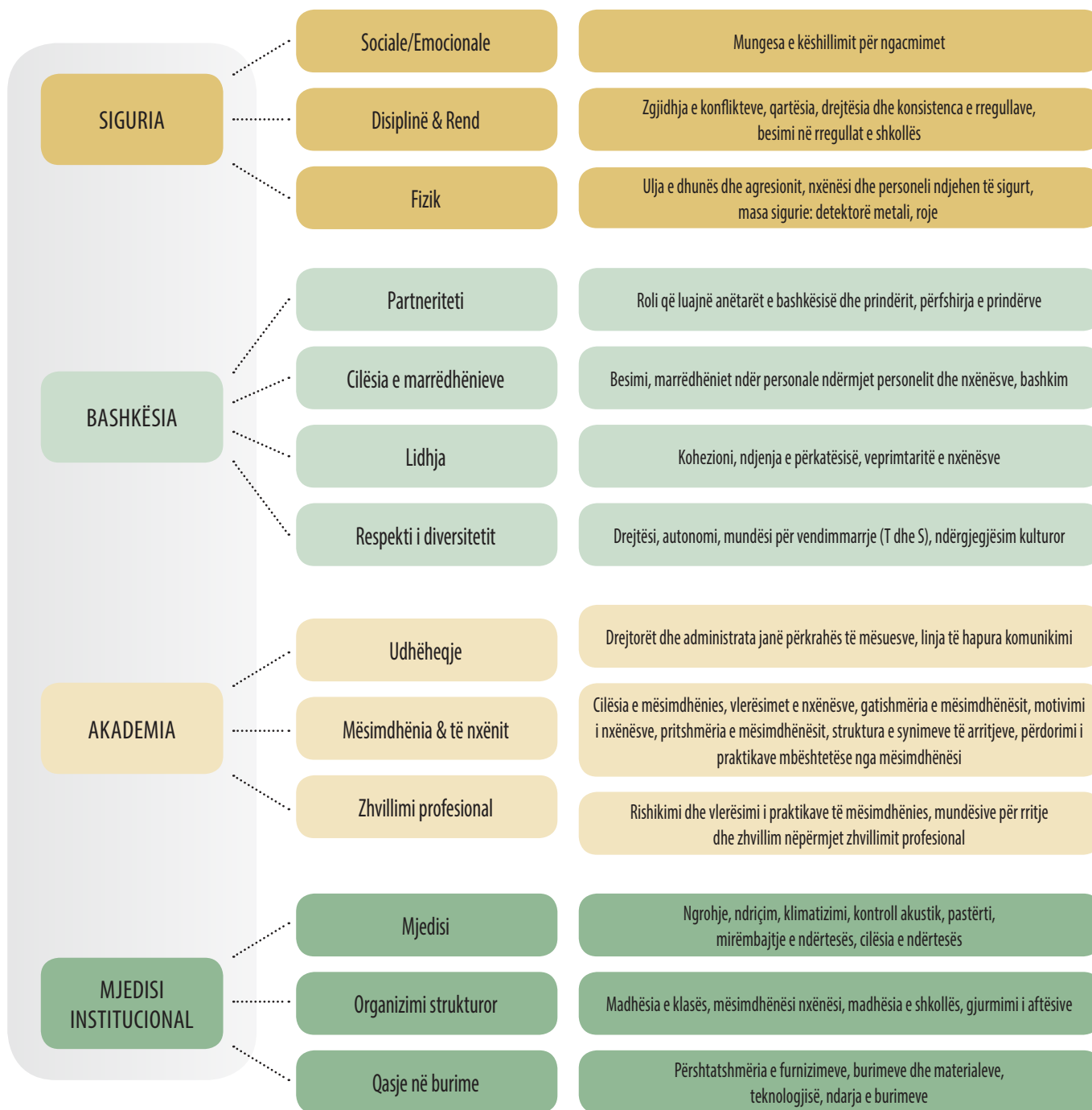


Figura 1. Klima shkollore sipas Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016)

Një klimë pozitive shkollore (Goodenow, 1993; Osher et al., 2008; Bryk & Schneider, 2002; Becker & Luthar, 2002; Christenson & Thurlow, 2004; Pinkus, 2009; Christenson & Thurlow, 2001,204; Tashakkori, 1995; Weiss, Lopez & Rosenberg, 2010; Suldo, McMahan, Chappel & Loker, 2012; Denny et al., 2011; LaRusso, Romer & Selman, 2008; McNeely, Nonnemaker & 20,20 Battch; ; sipas [www.youth.gov](http://www.youth.gov)):

- e përmirëson motivimin dhe arritjet e nxënësve, ndihmon në tejkalimin e dallimeve në arritje, ndihmon që një përqindje më e madhe e nxënësve ta përfundojnë shkollën e mesme dhe të vazhdojnë në arsim të lartë, si dhe e ul shkallën e braktisjes së shkollës;
- e zvogëlon shkallën e mësimdhënësve që e braktisin këtë profesion dhe ndihmon që mësimdhënësit të jenë më të kënaqur me punën e tyre;
- ndihmon që shkollat me rezultate më të dobëta të riorganizohen;
- ka një ndikim pozitiv në shëndetin mendor dhe të sjelljes së nxënësve, kontribuon për zvogëlimin e sjelljeve të rrezikshme dhe simptomave të depresionit, kurse e nxit ndjenjën e përkatësisë; dhe
- rezultojnë me përdorim të zvogëluar të substancave të dëmshme të nxënësve.

Një klimë negative shkollore (Christenson & Thurlow, 2004; Ripsy & Gregory, 2009; Jiang, Perry & Hesser, 2010; Fleming, Merry, Robinson, Denny & Watson, 2007; Way, Reddy & Rhodes, 2007; Mayer, 200 , Espelage & Koenig, 2009; Milsom, 2006; [www.youth.go](http://www.youth.go)):

- lidhet me uljen e shkallës së mbarimit të shkollimit dhe arritje të dobëta të nxënësve;
- lë më shumë hapësirë për ngacmim, dhunë dhe madje edhe vetëvrasje;
- lidhet me një rënie të përshtatjes psike-sociale dhe të sjelljes, simptomave të depresionit dhe sjelljes problematike.

Kultura e shkollës ndikohet nga konteksti i jashtëm i shkollës. Sipas Stol (1998), shkolla është kushtëzuar nga historia e saj, konteksti dhe njerëzit që punojnë në të; nga nxënësit e saj dhe prejardhja e tyre klasore dhe ndryshimet në shoqëri. Në të njëjtën kohë, diskriminimi i institucionalizuar është pjesë përbërëse e të gjitha dimensioneve të kulturës. Normat e asaj që përbën kulturën e thellë (ato që nuk thuhen me zë dhe që janë rregulla të nën ndërgjegjshme) kanë rrënjë të thella dhe manifestohen në proceset dhe politikat e qeverisë dhe ato politika reflektohen në klimën kulturore të një shkolle (Sensoy, Ozlem dhe Robin DiAngelo, 2017). Në këtë kuptim, që të ndërtohet një kulturë shkollore që është gjithëpërfshirëse për të gjithë fëmijët, pavarësisht nga trashëgimia e tyre kulturore, aftësia, preferencat personale ose/dhe përvojat e jetës, është thelbësore të kujdesemi për klimën e shkollës si dhe të rishikojmë nivelet më të thella të kulturës shkollore: vlerat dhe

supozimet. Shumë shpesh, mu supozimet dhe vlerat kolektive të shkollës janë të pavetëdijshme, promotor që janë nxitësit të nënkuptuar të pabarazisë në institucionet arsimore.

Kjo Kornizë synon t'i ndihmojë udhëheqjes së shkollave t'u përgjigjen në mënyrë aktive pengesave me të cilat përballen derisa përpiqen të ndërtojnë një kulturë shkollë gjithëpërfshirëse në shkollat e tyre, të cilat tashmë janë të përshkruara në literaturë (sipas Izhak Berkovich, 2014; EASNIE, 2018):

- ndarja dhe përjashtimi i grupeve sociale të pa favorizuara dhe të varfër, e cila përsëritet shpesh në shkolla dhe mungesë e praktikave për ballafaqim me pabarazinë në arsim (Anderson, 1990; Ryan, 2003; Shields, 2003),
- rritja e entuziazmit për përjashtim të masave të llogaridhënies (McNeil, 2000),
- qasje ndaj udhëheqjes që i përforcon hierarkitë tashmë të rrënjosura (Blackmore, 1999; Gewirtz, 2002);
- nxitja e një kulture që beson në heronj (Loeb, 1994),
- tendenca që udhëheqja të shihet si mënyrë e sjelljes dhe jo si mënyrë e veprimit, sikurse ajo të jetë nga personi e jo nga idetë (Sergiovanni, 1992)
- inkurajojnë politika që mendojnë se ajo çka ndodh në organizatë është në duart e një individi, si administrata e shkollës (Ryan, 2006),
- inkurajojnë qëndrim cinik ndaj përpjekjeve për t'i ndihmuar të tjerët (Anderson, 1990),
- ndërtimi i një mjedis arsimor në të cilin është e mundur të pranohen dhe të respektohen dallimet (Giroux, 1992),
- rëndësia e autoritetit burokratik, psikologjik dhe tekniko-racional ka çuar në neglizhencën e autoritetit profesional (Sergiovanni, 1992).

## 2.2. QASJA PËR TË DREJTË SOCIALE

Pabarazia brenda sistemit arsimor ka pasoja negative për të gjithë nxënësit sepse dëmton solidaritetin social në shkolla, ul motivimin, rrit shkallën e problemeve të disiplinës dhe në këtë mënyrë redukton efikasitetin dhe efektivitetin e shkollave (Chiu, 2010; Wilkinson, 2004; sipas Izhak Berkovich, 2014). Për shembull, hulumtimet tregojnë (sipas OECD, 2021) se nxënësit me prejardhje të ulët socio-ekonomike ka të ngjarë të kenë shumë më pak mundësi për të mësuar përmbajtjen formale matematikore (Schmidt, Zoido dhe Cogan, 2014), te nxënësit me nevoja të veçanta arsimore dhe te nxënësit me prejardhje më të ulët socio-ekonomike ka një shpërpjesëtim në të nxënit dhe qasjes në arsim. Rezultatet nga Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve (PISA) të vitit 2018 treguan se gjinia, e në një masë më të madhe edhe statusi socio-ekonomik, siç përcaktohet nga faktorë të tillë si edukimi i prindërve dhe burimet arsimore në shtëpi, janë të lidhura me variacion të gjerë në rezultatet nga leximi dhe matematika në grupin e nxënësve 15 vjeçare. Sipas OECD (2021) dallimet sociale dhe/ose individuale në statusin e nxënësve mund të shoqërohen me kufizime të padrejta, dallime arsimore dhe rezultatet më të gjera të zhvillimit.

Një këndvështrim konservator i zbatimit të praktikave gjithëpërfshirëse në arsim (Ryan 2006, f. 7) “beson se sistemi arsimor është i përsosur dhe nuk ka nevojë për ndryshime të rëndësishme”. Ata që duhet të ndryshohen janë nxënësit që nuk realizojnë rezultate të pritura dhe familjet e tyre që nuk sillen apo nuk i mbështesin fëmijët ashtu siç pritet nga ata. Detyra e sistemit arsimor është të integrojë ata që janë të marginalizuar dhe “problematikë” në një sistem arsimor tashmë ekzistues. Në këtë kuptim, qasja e barazisë përpiqet të sigurojë një shpërndarje të barabartë të mundësive, secili të fiton atë që duhet, që të mund t’i realizojë sa ma shumë kapacitetet. Qasja e barazisë në përpilimin e kurrikulave shkollore do të thotë që politikë bërësit sigurojnë të njëjtin minimum/mesatare, si p.sh. të nxënit standard ose thelbësor në kontekstin e përpilimit të kurrikulës për të gjithë nxënësit (OECD, 2021). Ka përpjekje që diversiteti të minimizohet.

Studime të ndryshme kanë treguar se pabarazia në shoqëri dhe në sistemin arsimor është e lidhur ngushtë me shtresat e ndryshme të identitetit të fëmijëve dhe familjeve të tyre: raca, klasa shoqërore, gjinia, orientimi seksual, aftësia mendore dhe fizike, gjuha, etj (Ryan 2006). Ngacmimi i studentëve për shkak të identitetit të tyre dhe mosmiratimi i identitetit të tyre shpesh ka efekte negative në rregullsinë dhe arritjet e tyre dhe e dëmton aftësinë e tyre për t’u integruar në shoqëri (Capper et al., 2006; sipas Izhak Berkovich, 2014).

Për arsyet e lartpërmendura, qasja e barazisë është e rëndësishme pasi inkurajon politikë bërësit, administratorët dhe mësimmshënësit të respektojnë identitetin individual dhe grupor të fëmijëve. Për më tepër, me atë garantohet se secili do të fitojë gjithçka që i nevojitet që të realizojë të gjithë potencialet e veta. Përderisa koncepti i barazisë nënkupton që të gjithë nxënësit duhet të kenë qasje në të njëjtat burime dhe mundësi arsimore, termi i barabartë shënon se disa nxënës kanë nevojë për më shumë nga burimet nga shkolla dhe mundësi që të arrijnë nivelin e njëjtë.

Si qasja e barazisë ashtu edhe e drejtësisë nuk vërejnë që padrejtësia sociale, si pjesë e integruar e bashkësisë dhe e shoqërisë, vazhdimisht përsëritet edhe në sistemin arsimor nëpërmjet shtypjes. Shtypja (opresioni) është paragjykim i institucionalizuar, stereotip, ngarkim dhe diskriminim. Në institucionet arsimore, si dhe në sistemin arsimor, ekziston një sërë politikash, praktikash, traditash, normash, përkufizimesh dhe shpjegimesh (diskurse), që funksionojnë ashtu që në mënyrë sistematike shfrytëzojnë një grup shoqëror në dobi të një grupi tjetër shoqëror (Sensoy , Ozlem dhe Robin DiAngelo. 2017). Grupi që përfiton nga ky shfrytëzim quhet grupi dominues (grupi agjent) dhe grupi që shfrytëzohet quhet grupi i cenueshëm (ose i minoritar). Paragjykimet në lidhje me gjininë, racën, klasën, aftësitë dhe heteroseksualizmit janë forma specifike të shtypjes që ekzistojnë njëllor si në shoqëri ashtu edhe në sistemin arsimor. Të gjitha llojet e shtypjes ndikojnë negativisht në zhvillimin e fëmijëve nga grupet dominuese dhe nga grupet minoritare (York, 2003). Fëmijët e lindur në kulturën mbizotëruese mësojnë, në mënyrë implicite dhe eksplicite, që nga mosha e hershme, se anëtarët e grupit të pakicës konsiderohen “të ndryshëm”, “inferiorë” ose “anormalë”.

Qasja e së drejtës sociale në arsim kupton, merr parasysh dhe reagon në faktin se fëmijët që u përkasin bashkësive të tjera janë formuar si rezultat i një konteksti social dhe politik. Në të njëjtën kohë, qasja e së drejtës sociale kërkon një transformim të sistemit arsimor në atë mënyrë që të eliminohen ato politika, norma dhe praktika në arsim që sjellin pabarazi. Duhet të theksojmë se këto politika, praktika, tradita, norma, përkufizime dhe shpjegime (diskurse) janë në fakt pjesë e kulturës së shkollës dhe ajo që nevojitet janë ndryshimet në kulturën e shkollës në radhë të parë dhe më pas edhe i klimës së shkollës. Meqenëse kultura e shkollës është e qëndrueshme dhe e pranishme një periudhë të gjatë kohore, ajo pavetëdije është sendërtuar në mënyrën në të cilën funksionon shkolla. Për shkak të kësaj, ndryshimi i kulturës së shkollës për të qenë gjithëpërfshirëse është mjaft i vështirë dhe kërkon reflektim të thellë të të gjithëve që janë përfshirë në punën e shkollës (Eller, J. F. dhe Eller, S. 2009).

Ndryshimet duhet të bëhen në atë mënyrë që të gjitha resurset, hapësirat, programet dhe shërbimet të përdoren nga të gjithë, në maksimum, pa përshtatje të



veçantë për nxënës të caktuar. Parimi për të bërë ndryshime me të cilat do të kapërcehen shumë pengesa që njerëzimi i ka krijuar në mënyrë të palogjikshme, si në qëndrime ashtu edhe në mjedis, quhet **dizajn universal**.

Qasja e së drejtës sociale në udhëheqje nënkupton dhe fillon me **njohjen se përveç** se duhet t'i njohim nxënësit, çfarë janë si personalitete – çka duan e çka jo, temperamentet dhe humorin e tyre, a kanë vëllezër ose motra, ekzekutojnë ndonjë instrument apo stërviten në ndonjë sport, duhet të dimë dhe a i përkasin ndonjë **grupi të marginalizuar ose /dhe grupit dominues** (DeMatthews & Mawhinney, 2014; Wang, 2018). Është e nevojshme të kuptohet se një sistem shtypës çon drejt një mënyre hierarkike të të kuptuarit të grupeve shoqërore, sipas së cilës disa grupe të njerëzve konsiderohen më të vlefshëm (p.sh. si njerëzit pa aftësi të kufizuara ose njerëzit që në shtëpi flasin gjuhën zyrtare), ndërsa të tjerët janë më pak të vlefshme (si personat me aftësi të kufizuara ose ata që në shtëpi nuk flasin gjuhën zyrtare). Ky dallim në pozicionet e grupeve shoqërore në hierarki quhet shtresim social (Sensoy, Ozlem dhe Robin DiAngelo, 2017).

Fëmijët e pambrojtur i përkasin atij grupi të fëmijëve, të drejtat e të cilëve më shpesh janë të kërcënuar, që jetojnë nën standardin mesatar në shoqëri, ose që kanë përvoja jetësore më të hidhura nga bashkëmoshatarët e tyre që u përkasin grupeve të tjera. Një qasje e barazisë dhe së drejtës sociale në arsim fillon duke përkufizuar faktorët e rrezikut që janë dallime të caktuara individuale dhe në kontekst midis nxënësve, të cilat janë shkak për dallimet në arritjet e nxënësve. Sipas OECD (2013[6]; OECD, 2014[7]) faktorët e rrezikut në fushën e arsimit janë: statusi socio-ekonomik i nxënësve; strukturat e familjes (Santín dhe Sicilia, 2016; Dronkers, Veerman dhe Pong, 2017); statusi emigrant, etnik ose racor, minoritar (Chetty et al., 2018; Sørensen et al., 2015; UNESCO, 2018; Nusche, 2009; OECD, 2017; Rutigliano, 2020); gjuhësor (Bredtmann, Otten dhe Vonnahme, 2018); vendndodhjen gjeografike (Cresswell dhe Underwood, 2004; Pegg dhe Panizzon, 2007); nevoja të veçanta arsimore (NVA), gjegjësisht, pengesë në të nxënit, dëmtimet fizike dhe shëndet mendor i dëmtuar (OBSh, 2011; Brussino, 2020); rezultate të dobëta ose përgatitje e dobët në ciklin e mëparshëm arsimor (OECD, 2017); nxënës të talentuar dhe me prirje me aftësi të jashtëzakonshme në të nxënit (Jarvis, 2018); gjinia dhe orientimi seksual (UNESCO, 2019); Kosciw, Palmer dhe Kull, 2014; Vecellio, 2012; Reygan, 2009; Kosciw et al., 2020; Martino, Kassen dhe Omercajic, 2020; Case, Stewart dhe Tittsworth, 2009; Rubén, 2018; Barrientos dhe Lovera, 2020; Kosciw dhe Zongrone, 2019). Sigurisht që a do të vendoset dikush në grupin e nxënësve të cënueshëm mund të varet nga kontekstet nacional dhe lokal.

Gjithashtu, shumë hulumtime tregojnë edhe se identiteti i drejtorit ndikon në njohuritë që ata bartin dhe i vlerësojnë, si dhe në vlerësimet e tyre për aftësitë,

njohuritë dhe aftësitë e nxënësve. Udhëheqësi i shkollës, i cili është i vetëdijshëm për personalitetin e tij, e di, se si profesionistë edhe ai ka identitet i cili është renditur (shpesh lartë) në raport me të tjerët dhe i motivon mësimdhënësit tjerë të sillen njëloj, prandaj udhëheqësi i shkollës ka detyrë shumë të rëndësishme në procesin e ndërtimit të një kulture shkollore gjithëpërfshirëse.

Leithwood (2021) në rishikimin e tij të rezultateve të 63 studimeve empirike identifikoi pesë fusha të praktikave të udhëheqjes që përfshijnë 22 praktika specifike të cilat mund të kontribuojnë në ndërtimin e kushteve dhe rezultateve të barabarta në shkollë për nxënësit e ndryshëm dhe tradicionalisht të nënvlerësuar. Praktikën specifike të përfshira në këto pesë fusha kombinojnë si praktikën e udhëheqjes udhëzuese ashtu edhe ato transformuese. Këto janë praktika që kanë të bëjnë me udhëheqjen “e orientuar drejt barazisë” ose “udhëheqje që ka kujdes për kulturën”:

1. Vendosja e udhëzimeve;

Ndërtimi i një vizioni të përbashkët; Identifikimi i qëllimeve specifike, të përbashkëta, afatshkurtra; Vendosja e pritjeve nga aspekti i arritjeve; Përhapja e vizionit dhe i qëllimeve;

2. Ndërtimi i marrëdhënieve dhe zhvillimi i njerëzve:

Stimulimi i rritjes së kapaciteteve profesionale të të punësuarve; Sigurimi i mbështetjes dhe demonstrimi i konsideratës për anëtarët individualë të kolektivit; Modelimi i vlerave dhe praktikave shkollore; Ndërtimi i marrëdhënieve të besimit me dhe ndërmjet anëtarëve të kolektivit, nxënësve dhe prindërve, si dhe krijimi i marrëdhënieve produktive të punës me përfaqësuesit e shoqatave të mësimdhënësve;

3. Ndërtimi i organizatës për t’i mbështetur praktikën e dëshiruara:

Ndërtimi i kulturave bashkëpunuese dhe shpërndarja e udhëheqjes; Strukturimi i organizatës ashtu që të lehtësohet bashkëpunimi; Ndërtimi i marrëdhënieve produktive me familjet dhe bashkësitë; Lidhja e shkollës me mjedisin e saj më të gjerë; Ruajtja e një mjedisi të sigurt dhe të shëndetshëm në shkollë; Parashikimi i burimeve të cilët do ta mbështesin vizionin dhe qëllimet e shkollës;

4. Përmirësimi i programit mësimor:

Kaktimi i njerëzve për programin mësimor; Sigurimi i mbështetjes mësimore; Monitorimi i procesit të përvetësimit të materialit nga ana e nxënësve dhe procesi i përmirësimit të shkollës; Të mbrohet kolektivi mos të largohet nga detyrat kryesore; dhe Pjesëmarrja së bashku me mësimdhënësit në aktivitetet e tyre për zhvillim profesional;

5. Insistimi për llogaridhënie:

Të ndërtohet ndjenja e përgjegjësisë së brendshme të anëtarëve të kolektivit; Plo-tësimi i kërkesave për llogaridhënie të jashtme.

## 2.3. FYTYRAT E UDHËHEQJES QË MBËSHTESIN BARAZINË DHE TË DREJTËN SOCIALE

Udhëheqja që promovon të drejtën dhe barazinë sociale si qasje të preferuara që çojnë drejt gjithëpërfshirjes sociale në arsim dhe në shoqëri në tërësi, ndërton bashkësi dhe mundëson pjesëmarrjen e plotë të fëmijëve, edukatorëve dhe mësimdhënësve, si dhe rezultate të vlefshme për të gjithë nxënësit, duke përfshirë edhe ata më të cenueshëm, që i nënshtrohen përjashtimit social.

Ka stile të ndryshme të udhëheqjes që janë mirë të përshkruara dhe të hulumtuara në fushën e arsimit. Çdo person, si udhëheqës, në kohë të ndryshme përdor të paktën disa stile. Nga këndvështrimi i arsimit gjithëpërfshirës dhe kulturës shkollore gjithëpërfshirëse, disa stile të udhëheqjes janë më të përshtatshme se të tjerët.

Sipas EASNIE (2019) hulumtimi ndërkombëtar ka treguar se udhëheqja udhëzuese, shpërndarëse dhe transformuese mund të lidhen me praktikën e suksesshme gjithëpërfshirëse (Kershner dhe McQuillan, 2016; Urick, 2016) pasi këto stile të udhëheqjes janë të përqendruara në pjesëmarrje (participim).

Në këtë Kornizë për kurrikulë, përveç **udhëheqjes udhëzuese, shpërndarëse dhe transformuese**, promovohet edhe stili i udhëheqjes për të drejtë sociale.

Përveç kësaj, korniza promovon edhe udhëheqjen sistimore. Udhëheqja sistimore formohet ndërmjet shkollave, në rrethin vendor dhe në shkolla dhe mund të përkufizohet si udhëheqje profesionale dhe me përgjegjësi shoqërore që i tejkalon kornizat e çdo shkolle. Udhëheqësi është i vetëdijshëm sa është e rëndësishme që shkolla të hapet për mjedisin që e rrethon, por njëkohësisht e kupton edhe rëndësinë e faktorëve socialë dhe personalë në mjedis që ndikojnë në arritjet e nxënësve.

### UDHËHEQJA UDHËZUESE

Sipas këtij modeli, drejtori fokusohet në përvetësimin e materialit nga ana e nxënësve, kryesisht duke ndikuar te mësimdhënësit në mënyrë indirekte. Detyra kryesore e drejtorit është të monitorojë dhe drejtojë mësimdhënësit në procesin mësimor dhe në zhvillimin e tyre profesional, si dhe të monitorojë arritjet e nxënësve në rezultatet arsimore.

Në këtë qasje, theksi vihet te drejtori i cili duhet të jetë ekspert pedagogjik dhe që kujdeset që në shkollë të realizohen të gjitha proceset arsimore që kontribuojnë në zhvillimin e nxënësve dhe suksesin akademik të tyre (Bush dhe Glover, 2014,

Sheppard, 1996, Leithwood, 2021, Hallinger, 2005). Udhëheqësit janë kryesisht përgjegjës për promovimin e rezultateve më të mira që mund të maten për nxënësit duke rritur cilësinë e procesit mësimor në klasë (Day et al., 2016). Kjo qasje nënkupton që drejtori ka fuqi të bazuar në pozicionin e tij formal, që në njëfarë mënyre është një model i udhëheqjes hierarkike që nuk lejon shpërndarjen e përgjegjësiave në proceset vendimmarrëse.

Hattie (2012, f. 83.) pohon që drejtorët praktikojnë udhëheqjen udhëzuese kur “e kanë fokusin e tyre kryesor në krijimin e një klime mësimore e cila nuk do të trazohet, një sistem me qëllime të qarta mësimore dhe pritshmëri të larta nga mësimdhënësit, që kanë të bëjnë edhe me mësimdhënësit edhe me nxënësit”.

Një hulumtim ndërkombëtar i procesit mësimor (TALIS 2013) (OECD) i realizuar në 23 vende tregoi se drejtorët që fokusohen në udhëheqje udhëzuese kontribuojnë për: bashkëpunim më të madh ndërmjet mësimdhënësve; ndërveprime më pozitive mësimdhënës-nxënës; miratim më i madh i risive mësimore (Day dhe Sammons, 2014). Analiza e mëtejshme e TALIS-it 2013 zbuloi se në shkollat ku favorizohet udhëheqja udhëzuese, mësimdhënësit në shkollat fillore dhe të mesme zhvillojnë më shumë diskutime reflektuese (OECD, 2016).

Kjo qasje kritikohet si “shumë e orientuar drejt klasës”, gjë që e pamundëson drejtorin në tërësi t’u përkushtohet proceseve të ndërtimit të klimës shkollore. Sistemi i shpërblimit të atyre mësimdhënësve të cilët janë më të suksesshëm në arritjen e qëllimeve dhe misionit të shkollës, që është dukuri e shpeshtë në këtë lloj të udhëheqjes, mund të sjellë në ndërtimin e një kulture të garës, me çka do të neglizhohet ndërtimi i kulturës së dialogut ndërmjet të gjithë palëve të përfshira të bashkësisë shkollore. Disa autorë deklarojnë se ekziston një koncept “më i ngushtë” dhe “më i gjerë” i udhëheqjes udhëzuese. Koncepti më i ngushtë i referohet veprimeve që lidhen drejtpërdrejt me mësimdhënien, siç është mbikëqyrja e mësimdhënies. Megjithatë, sfida është të identifikohet se si udhëheqësit mund të lehtësojnë të nxënit mësimdhënësve dhe çfarë u nevojitet mësimdhënësve që të jenë në gjendje të zbatojnë udhëzime të tilla që do t’u ndihmojnë nxënësve t’i arrijnë qëllimet arsimore. Koncepti më i gjerë përfshin zhvillimin e një kulture shkollore që ka pasojat të rëndësishme për sjelljen e mësimdhënësve (Neumerski, 2013; sipas EASNIE 2018). Në kuadër të “Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve të shkollave për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Program trajnimi” ne dëshirojmë të jemi të sigurt që drejtorët do të zbatojnë një stil udhëzues të udhëheqjes në një kuptim më të gjerë.

Përveç kësaj, udhëheqja udhëzuese gjithashtu është kritikuar sepse është shumë e përqendruar te drejtori i cili është qendra e ekspertizës, pushtetit dhe autoritetit.

Kjo mund të rezultojë në injorimin ose nënvlerësimin e roleve të punonjësve të tjerë të shkollës (p.sh. mësimdhënësve, bashkëpunëtorëve profesionistë) si dhe në përvojat e nxënësve dhe familjeve nga komunitetet pakicë. Kjo është arsyeja pse disa modele të tjera udhëheqjes, si ai shpërndarës, theksojnë se nuk ka një udhëheqës të vetëm udhëzues dhe se një person nuk mund të jetë udhëheqës pedagogjik i të gjithë shkollës.

### UDHËHEQJA SHPËRNDARËSE

Tendencat aktuale të udhëheqjes së shkollës theksojnë gjithnjë e më shumë udhëheqja që inkurajon dhe lehtëson bashkëpunimin profesional dhe pjesëmarrjen e të gjithë personelit të shkollës në diskutime dhe vendimmarrje për çështje të rëndësishme: p.sh. mbi orientimet zhvillimore, procesin mësimor dhe nxënësit, vlerësimin e rezultateve dhe efektivitetit të punës së shkollës, etj. Udhëheqja e shpërndarëse e shkollës (e cila ndonjëherë identifikohet si udhëheqje e përbashkët, pjesëmarrëse ose kolektive) kuptohet si përhapje e ndikimit përmes autoritetit, përgjegjësisë dhe pjesëmarrjes së palëve të ndryshme të interesit në procesin e udhëheqjes së shkollës, ashtu që merren role për përfundimin/zbatimin e aktiviteteve drejtuese (Kovač et al., 2014).

Udhëheqja shpërndarëse kontribuon në procesin e demokratizimit të shkollës pasi tipi i shpërndarë i udhëheqjes së shkollës nënkupton prishjen e fuqisë së marrëdhënieve hierarkike, domethënë marrëdhëniet ndërmjet strukturave individuale në organizatë nuk janë më vertikale apo lineare, por janë të pa strukturuara dhe spontane. Në të njëjtën kohë, në një mjedis të plotësuar me dallime të larmishme, shkolla po bëhet një organizatë gjithnjë e më komplekse, e cila shoqërohet me zgjerimin e roleve dhe përgjegjësisë që duhet të ndahen midis palëve të ndryshëm. Duhet të theksohet se udhëheqja shpërndarëse nuk përfaqëson përfshirjen e palëve të tjera të interesuara në aktivitetet e udhëheqjes vetëm me një delegim të thjeshtë i detyrave. Udhëheqësit shpërndarës mendojnë se mësimdhënësit, fëmijët dhe prindërit janë kompetent dhe qenie njerëzore të përgjegjshme, të cilët duhet të japin votën e tyre kur sillen vendimet që kanë të bëjnë me ata dhe si qytetarë të botës. Ata krijojnë mundësi për të tjerët që të udhëheqin dhe i fuqizojnë ata të tregojnë mendimin e tyre. Palë të tilla të interesuara bëhen më pas “udhëheqës të procesit të ndryshimit në shkollë” (EASNIE, 2018).

Udhëheqja shpërndarëse shkon përtej udhëheqjes formale që ndonjëherë qëndron në një individ, drejtorin (Spillane et al., 2004). Udhëheqja shpërndarëse nënkupton potencialin e çdo pale të udhëheq, që është rezultat i ekspertizës dhe përvojës, dhe jo vetëm e pozicioneve formale brenda hierarkisë së një organizate të

caktuar. Duke pasur parasysh këtë, udhëheqja shpërndarëse përcaktohet përmes praktikës së përditshme të udhëheqjes, në të cilën bëjnë pjesë edhe ndërveprimet formale dhe joformale i të gjithëve që kanë të bëjnë me punën e shkollës - drejtorët, bashkëpunëtorëve profesionalë, mësimdhënësit, nxënësit dhe prindërit, si dhe bashkëpunëtorët e jashtëm.

Realizimi i udhëheqjes shpërndarëse është i lidhur ngushtë me klimën e shkollës dhe kulturën e shkollës, sepse kjo mund të realizohet vetëm në një klimë besimi dhe mbështetjeje reciproke, e cila duhet të bëhet pjesë integrale e kontekstit të organizatës. Klima shkollore e besimit dhe e mbështetjeje reciproke, në të cilën ushqehet reflektimi kritik, çiltërsia, ndershmëria, besimi dhe kërkimi i vazhdueshëm i përgjigjeve, është një klimë në të cilën inkurajohet zhvillimi i kulturës së dialogut. Një udhëheqje shpërndarëse e suksesshme nënkupton që kultura organizative, si dhe konteksti më i gjerë i shkollës funksionojnë sipas këto politika arsimore, se fillojnë dhe mbështesin dialogun, ndërveprimin dhe ndarjen e përgjegjësi.

### UDHËHEQJA TRANSFORMUESE

Udhëheqja transformuese bazohet në supozimin se shkollat nuk janë përgjegjëse vetëm për zbatimin e ndryshimeve të menduara nga të tjerët, por edhe se vet shkolla mund të iniciojë ndryshime të caktuara. Në të njëjtën kohë, ky model thekson rëndësinë e vlerave. Shilds (2010, f. 2) pohon se udhëheqja transformuese “fillon me çështjet të së drejtës dhe demokracisë; ai kritikon praktikën e pabarabarta dhe premtën jo vetëm për arritje më të mëdha individuale, por për një jetë më të mirë të jetuar së bashku me të tjerët. Udhëheqja transformuese e lidh arsimin dhe udhëheqjen arsimore me kontekstin më të gjerë shoqëror brenda të cilit është ngulitur”. Pra, udhëheqja transformuese duhet të promovojë vlerat e barazisë, drejtësisë, pjesëmarrjes dhe demokracisë. Është një mënyrë e përgjegjshme shoqërore e udhëheqjes së shkollës. Prandaj ky stil i udhëheqjes përputhet dhe ndonjëherë identifikohet edhe si “udhëheqje e së drejtës sociale”. Në këtë kornizë “udhëheqja e së drejtës sociale” do të përshkruhet veçmas.

Ky stil i udhëheqjes është i lidhur tradicionalisht me aftësinë për të lehtësuar ndryshimin dhe inovacionin duke ndikuar te njerëzit dhe kulturat brenda shkollave (Navickaitė, 2013; sipas EASNIE 2018). Ndryshimet novatore të shkollës fillojnë duke sfiduar përdorimet e papërshtatshme të pushtetit dhe privilegjeve, që janë burim i pashtershëm i pabarazive dhe padrejtësi.

Çelësi i këtij stili të udhëheqjes qëndron në aftësinë e udhëheqësit për të motivuar të tjerët. Udhëheqësi transformues është një “argëtues, entuziast, dramaturg,

trajner, lehtësues dhe ndërtues” (Peters dhe Austin, 1985) sepse çdo gjë që bën udhëheqësi i inkurajon njerëzit përreth tij, punonjësit në ekip dhe nxënësit e shkollës, të punojnë më mirë, të arrijnë më shumë dhe të përpiqen të rrisin drejtpërdrejt nivelin e efikasitetit të tyre, e më këtë tërthorazi ta përmirësojnë efikasitetin e tërë organizatës.

Udhëheqja transformuese rezulton me bashkimin e drejtuesve dhe punonjësve të tjerë arsimorë në kërkimin e qëllimeve të përbashkëta më të larta. Udhëheqësi transformues kërkon mbështetjen e mësimitdhënësve dhe palëve të tjerë në procesin e identifikimit të prioriteteve të shkollës. Kështu, në udhëheqjen transformuese, sikurse te udhëheqja shpërndarëse, vendimmarrja nuk është vetëm në duart e drejtorit, por edhe të punonjësve të tjerë që marrin pjesë në procesin e përcaktimit dhe zgjidhjes së prioriteteve të shkollës (Harris, 2003).

Rezultatet e hulumtimit konfirmojnë se udhëheqja transformuese rezulton me bashkëpunim më të madh me mësimitdhënësve dhe e rrit nivelin e vetë-efikasitetit të mësimitdhënësve (Harris, 2003). Gjithashtu, udhëheqja transformuese kontribuon në zhvillimin e kulturës shkollore, e cila ndikon drejtpërdrejt në përmirësimin e rezultateve të shkollës (Leitwood et al., 1999). Për më tepër, një nivel më i lartë i përkushtimit personal ndaj qëllimeve organizative dhe kapacitete më të mëdha për të arritur këto qëllime do të rezultojë në përpjekje shtesë dhe efikasitet më të lartë të mësimitdhënësve (Leithwood, Jantzi dhe Steinbach 1999).

Kritikët e këtij stili të udhëheqjes ngrenë pyetjen kritike se “vlerat e kujt?” Kritikët e kësaj qasjeje argumentojnë se këto janë shpesh vlerat e autoriteteve arsimore ose drejtorëve të shkollave që veprojnë në emër të autoriteteve. Kështu, nëpërmjet udhëheqjes transformuese, vlerat e imponuara nga jashtë shpesh u imponohen mësimitdhënësve (Chirichello 1999, Kirkbride, 2006). Udhëheqja transformuese mund të shndërrohet potencialisht në udhëheqje arbitrare “despotike” pasi supozon karakteristikat “e forta”, heroike dhe karizmatike të drejtorit. Që kjo të mos ndodhë, duhet të vihet mendohet a është përkatëse fuqia që ka drejtori në një shkollë që pohon se është demokratike (Allix, 2000).

Ndonjëherë mendohet se ky stil udhëheqës është shumë kërkuar dhe kërkon “shumë përgjegjësi mësimitdhënësit dhe udhëheqësit arsimorë” (Weiner, 2003: sipas Shields, 2010 ).

Një hulumtim i mëparshme pohon se “kur udhëheqja transformuese dhe udhëzuese bashkohen në një stil të integruar të udhëheqjes, kjo ndikon në arritjet e shkollës, e matur me cilësinë e pedagogjisë” (Marks dhe Printy, 2003, sipas Day, C., Gu, Q. dhe Sammons, P. 2016). Prandaj udhëheqja udhëzuese dhe transformuese së bashku rezultojnë me rezultate të suksesshme te nxënësit. Udhëheqja udhëzuese

e vetme kishte një vlerë dhe ndikim mjaft të kufizuar nëse udhëheqësit do t'i përgjigjeshin në mënyrë efektive vetëm kërkesave të jashtme të pamohueshme të forta, të drejtuara nga politika (Day, C., Gu, Q. dhe Sammons, P. 2016).

### UDHËHEQJE PËR TË DREJTË SOCIALE/UDHËHEQJE GJITHËPËRFSHIRËSE

Stili i udhëheqjes për të drejtë sociale (i quajtur gjithashtu dhe/ose përkon me udhëheqjen gjithëpërfshirëse) fokusohet në ndërtimin e një kulture gjithëpërfshirëse ku të gjithë palët mbështeten për të punuar së bashku, për të respektuar diversitetin dhe për tu mundësuar të gjithë nxënësve, përfshirë edhe ata më të cenueshëm ndaj përjashtimit, të marrin një arsim me kualitet të lartë (EASNIE, 2018) duke thyer barrierat e rrezikut të përjashtimit social të fëmijëve. Udhëheqësi për të drejtë sociale është i përkushtuar fortë ndaj të drejtës sociale dhe barazisë. Këta liderë sfidojnë paragjykimet dhe shtypjen e të gjithë palëve të interesuara për shkollën dhe angazhohen shumë për të përmirësuar gjatë jetës së të gjithë nxënësve (Leithwood, K, 2021). Isak Berkoviç (2014) pohon funksionojnë sipas parimit të aktivizimit. Meqenëse në stilin transformues të udhëheqjes përmendet aktivizimi ndër-institucional, në këtë stil të udhëheqjes pritet edhe aktivizimi jashtë institucional. Kështu, për të garantuar mirëqenien dhe avancimi i çdo fëmije, është e nevojshme që drejtuesit të reflektojnë në mënyrë kritike për sistemin arsimor si dhe për sistemet e tjera me të cilat shkolla bashkëpunon me synimin për të mbrojtur në këtë kuptim prishjen të barrierave të rrënjësura në shoqëri për fëmijët.

Ashtu si me një udhëheqës transformues edhe një udhëheqës për të drejtë sociale ka fuqi të mobilizojë të tjerët në mënyrë që të reduktojë pabarazinë sociale (Oliwa, 2006; sipas Izhak Berkovich, 2014). Në këtë kuptim, është karakteristikë që një udhëheqës për të drejtë sociale mundëson zhvillimin profesional mësimitdhënësve, gjë që ndihmon kuptimin e fuqisë, pozitës dhe barrierave me të cilat përballen fëmijët e cenueshëm dhe familjet e tyre. Meqenëse veprimet e njerëzve në përgjithësi përputhen me bindjet e tyre, mësimitdhënësit për të drejtë sociale krijojnë situata në të cilat të gjithëve do të mund t'u sqarojnë kuptimin e nocionit drejtësi. Ata motivojnë mësimitdhënësit dhe profesionistët e tjerë për të rritur ndërgjegjësimin dhe të mësojnë më shumë për grupet e ndryshme etnike, gjuhët, kulturat, fetë dhe rrethanat e jetës së familjeve të nxënësve dhe në çfarë mënyre ata janë të marginalizuar brenda shoqërisë dhe sistemit arsimor. Pritet që profesionistët ta zbatojnë atë njohuri për të përpiluar kurrikulë e cila do të jetë në interes të familjeve të fëmijëve dhe të bashkësisë më të gjerë (Leithwood, 2021; Chism 2022.).



Prandaj, veprimet e udhëheqjes për të drejtë sociale kanë për qëllim ndryshimin e praktikave dhe kulturës së shkollës. Brenda këtij stili të udhëheqjes, vlerësimi i diversitetit zbatohet fuqishëm në politikën e shkollës.

Udhëheqja gjithëpërfshirëse/për të drejtë sociale mundëson mbështetjen e duhur për çdo nxënës pavarësisht nga raca, gjinia, përkatësia etnike, gjuha, penge-sa, orientimi seksual, prejardhja familjare dhe/ose të ardhurat familjare (Council of Chief State School Officers, 2020).

Gjithnjë e më shumë ka iniciativa deri te udhëheqësitë e shkollave të përdorin praktika që promovojnë të drejtë sociale dhe drejtësie (p.sh., Bogotch & Shields, 2014; DeMatthews & Mawhinney, 2014; Furman, 2012; Potter, Torres, & Briceno, 2014; Taysum & Gunter 2008; sipas Wang, 2018). Ky lloj i praktikës duhet të fokusohet në reflektimin kritik në praktikën e udhëheqjes, si dhe të inkurajoj (Wang, 2018; Izhak Berkovich, 2014; Sensoy, 2015, EASNIE, 2018):

- respektimi i diversitetit dhe krijimi i ndjenjës së përkatësisë për të gjithë nxënësit, përfshirë ata që janë më të cenueshëm ndaj përjashtimit;
- zvogëlimi i ngarkesës dhe paragjytimeve brenda mjedisit arsimor, përfshirë këtu edhe kurrikulën;
- transformimin e rregullave, normave dhe praktikave institucionale që kontribuojnë në pabarazinë sociale;
- materiale për mësimdhënie të cilat bazohen në jetën e vërtetë të nxënësit;
- praktika gjithëpërfshirëse në kuptim të dizajnit universal sa herë që kjo është e mundur;
- kulturën e bashkëpunimit dhe udhëheqjen shpërndarëse;
- mundësimi i pjesëmarrjes demokratike në vendimmarrje të të gjithë nxënësve dhe familjeve të tyre pavarësisht nga pozita e tyre në shkollë dhe shoqëri;
- ngjarje për zhvillim profesional reflektues në temën e barazisë dhe të drejtës sociale.





### 3. FUSHAT E KOMPETENCAVE

*Udhëheqja është njëkohësisht një katalizator për veprim dhe një lloj “ngjitëse” që ndryshimin e suksesshëm e bën koherent (sipas Kovačević, J. dhe Hallinger, P., 2019)*

“Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve të shkollave për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Program trajnimi” është ndërtuar rreth pesë fushave të kompetencave (FK): (1) Ndërtimi i një mjedisi mësimor gjithëpërfshirës; (2) Kultura shkollore gjithëpërfshirëse; (3) Udhëheqja e shkollës – roli personal dhe profesional në kontekstin organizativ të shkollës; (4) Udhëheqje e shkollës e cila planifikon kulturë shkollore gjithëpërfshirëse dhe (5) Vëzhgimi.

Çdo fushë e kompetencës fillon me përshkrimin se pse ajo fushë është e rëndësishme.

Ekspertët që do të përpilojnë një program për zhvillimin profesional të drejtorëve në bazë të këtyre fushave të kompetencave, mund të kombinojnë një zbatim “ballë për ballë” me detyra individuale/grupore për pjesëmarrësit. Në këtë kuptim, për secilën fushë të kompetencës propozohen detyra që mund të kryhen nga drejtorët e shkollave. Këto detyra do t’u japin atyre mundësinë për të ushtruar aftësi të ndryshme dhe për të reflektuar mbi to më vonë brenda grupit të të nxëniet. Rezultatet e këtyre detyrave mund të bëhen pjesë e portofolit të pjesëmarrësve si një metodë e monitorimit të procesit të të nxëniet.

Më tej, bëhet një listë e kompetencave të pritshme (njohuritë, aftësitë dhe besimet profesionale) të udhëheqësve gjithëpërfshirës. Disa fusha janë më të fokusuara në qëndrimet ose njohuritë, ndërsa të tjerat janë më të fokusuara në aftësitë. Njohuritë, aftësitë dhe besimet profesionale janë të ndërlidhura në të gjitha fushat e kompetencave.

Edhe pse propozohet një renditje e fushave të kompetencave, ata që organizojnë zhvillim profesional për drejtorët e shkollave mund ta përshtatin rendin në harmoni me politikat, praktikat, nevojat dhe përvojat nacionale dhe lokale të drejtorëve të shkollave. Gjithashtu, edhe pse kompetencat së bashku përbëjnë një tërësi, ekspertët mund të vendosë të përfshijë disa kompetenca në kuadër të fushës tjetër të kompetencave. Edhe të përsërisim, udhëheqja, në kontekste të ndryshme nacionale, mund të kryhet nga një person (mësimdhënës kryesor/profesor, drejtor ose udhëheqës) ose të ketë udhëheqje ekipore. Në këtë kuptim, një program zhvillimi profesional i bazuar në këto fusha kompetencash mund të zbatohet me drejtorët ose ekipe udhëheqëse. Gjithashtu është e mundur të përzgjidhen disa fusha të kompetencave që do të zbatohen vetëm me drejtorët, ndërsa të tjera me tërë ekipin udhëheqës. Duhet pasur parasysh se fusha e parë e kompetencës “Ndërtimi i një mjedisi mësimor gjithëpërfshirës” është një pikënisje shumë e rëndësishme për të kuptuar burimet e pabarazisë dhe arsyet për ekzistimin e Programit të trajnimit.

### 3.1. FUSHA E KOMPETENCËS 1: NDËRTIMI I NJË MJEDISI GJITHËPËRFSHIRËS TË TË NXËNIT

#### RËNDËSIA E KËSAJ FUSHE TË KOMPETENCËS

Kjo fushë e kompetencës (FK) fokusohet në të kuptuarit e koncepteve kryesore, si pabarazia, drejtësia dhe barazia. Për më tepër, kjo njohuri do të ndikojë në qëndrimet thelbësore të drejtorëve të shkollave të cilët po punojnë drejt ndërtimit të një kulture shkollore gjithëpërfshirëse në shkollën e tyre. Kuptimi i koncepteve si barazia dhe e drejtë sociale është baza për zhvillimin e bindjeve profesionale që janë të nevojshme për zhvillimin e arsimit gjithëpërfshirës.

Gjatë planifikimit dhe zbatimit të një moduli/trajnimi të bazuar në këtë fushë kompetencash, sugjerojmë të përdorni metoda që u mundësojnë pjesëmarrësve të kuptojnë konceptet dhe të mendojnë mbi to sipas përvojave të tyre profesionale dhe personale. Aktivitetet që u mundësojnë pjesëmarrësve të ndajnë dhe reflektojnë mbi identitetet e tyre, profesionale dhe personale, do të ndihmojnë ndërtimin e kohezionit social në grup. Pjesëmarrësit do të vërejnë se është me rëndësi të mendojnë edhe për identitetin profesional edhe për atë personal nëse dëshirojnë ta përmirësojnë udhëheqjen e tyre.

## DETYRA PËRPARA FK 1

Udhëheqësit ftohen të përgatisin para fillimit të programit, një prezantim të shkurtër (5-minutësh të gjatë) në të cilin do të prezantohen, do ta prezantojnë kontekstin e shkollës së tyre dhe do t'i theksojnë "sfidat e udhëheqjes" nga fusha e gjithëpërfshirjes të cilat ata tani i shohin në shkollat e tyre.

## REZULTATET

**Drejtori e njeh dhe e kupton konceptin e:**

Padrejtësisë, drejtësisë, barazisë, gjithëpërfshirjes sociale, dizajnit universal, pakicës, shumicës, fëmijëve në rrezik dhe e drejtë sociale.

**Drejtori është në gjendje:**

Të analizojë rezultatet e nxënësve (akademike dhe jo akademike) në mënyrë që t'i identifikojë nxënësit e cenueshëm.

Të planifikojë ndryshimet në nivel të shkollës në atë mënyrë që të gjitha të mund t'i përdorin burimet, hapësirat, programet dhe shërbimet në masën më të madhe të mundshme pa i përshtatur në veçanti për një nxënë të caktuar (Dizajni universal).

Të njeh se si manifestohen politikat, normat dhe praktikat shtypëse në forma të ndryshme shtypjeje (seksizëm, nacionalizëm, lingvicizëm, etj.) në kuadër të shkollës.

Të njeh cilët fëmijë janë në rrezik dhe cilat janë faktorët e rrezikut në shkollën e tyre.

Të reflektojë se si pozita e tij dhe pozita e mësimdhënësve tjerë ndikon në procesin arsimor

**Drejtori beson se:**

Arsimi duhet t'u mundësojë të gjithë nxënësve tërësisht të marrin pjesë në procesin arsimor dhe të fitojnë përvoja për të nxënëit.

Pabarazitë arsimore janë pasojë e ballafaqimeve të papërshtatshme ndaj diversitetit.

Transformimi i politikave, normave dhe praktikave shkollore është një mënyrë që të sigurohet paanësi në arsim.

## DETYRË NË LIDHJE ME FK 1

### PËRMBAJTJA E MUNDSHME E PORTOFOLIT PROFESIONAL PËR FK 1

Lusni drejtorët t'i analizojnë rezultatet e nxënësve (akademike dhe jo akademike) në mënyrë që të identifikojnë nxënësit e cenueshëm dhe të fillojnë të planifikojnë ndryshimet e nevojshme në praktikën, politikat dhe normat e shkollës.

CV; Përshkrim i shkurtër i shkollës dhe bashkësisë lokale; Reflektimi mbi pozicionimin; Të dhëna për fëmijët që i përkasin grupeve të rrezikuara në nivel shkolle; Përshkrimi i procesit të ndryshimit të atmosferës së shkollës për të zhvilluar ndjenjën e përkatësisë për të gjithë fëmijët dhe prindërit; Reflektim mbi njohjen e praktikave shtypëse (në shkollë dhe jashtë shkollës).

## 3.2. FUSHA E KOMPETENCËS 2: KULTURA SHKOLLORE GJITHËPËRFSHIRËSE

### RËNDËSIA E KËSAJ FUSHE TË KOMPETENCËS

Kjo fushë e kompetencës fokusohet në zhvillimin e vizionit për kulturë shkollë që mbështet gjithë përfshirjen sociale. Është shumë e rëndësishme t'u ofrohet një mundësi pjesëmarrësve që të reflektojnë mbi kulturën shkollë në shkollat e tyre dhe të lidhin këto reflektime me njohuritë e marra në fushën e mëparshme të kompetencës, në mënyrë që të sigurohet kultura e shkollës a e mbështet me të vërtetë zhvillimin dhe përparimin e çdo fëmije dhe nuk e zvogëlon, por e respekton diversitetin. Gjatë planifikimit dhe zbatimit të një moduli/trajnimi të bazuar në këtë temë, sugjerojmë të filloni së pari me planifikimin e ndryshimeve të para në shkollë (p.sh. vlerat) dhe klimën e shkollës (p.sh. artefaktet) në mënyrë që ta përmirësoni gjithë përfshirjen e tyre.

### REZULTATET

**Drejtori e njeh dhe e kupton konceptin e:**

Kulturës shkollë, klimës shkollë dhe kulturës shkollë gjithëpërfshirëse

**Drejtori është në gjendje:**

Të njeh nivelet e ndryshme të kulturës shkollë.

Të njeh vlerat e nënkuptuara dhe/ose eksplicite në nivelin në të cilin gjendet shkollë e tyre dhe si ajo lidhet me promovimin e barazisë për të gjithë nxënësit.

Të reflektojë në ndikimin e tij pedagogjik, social dhe bashkëpunues në ndërtimin e kulturës shkollë gjithëpërfshirëse.

Të bëjë vlerësimin e gjithë përfshirjes të artefakteve shkollë (zakoneve, ritualeve, simboleve, faqeve të internetit, gjuhës, etj.) si pjesë e kulturës së shkollës.

Të planifikojë një proces pjesëmarrës (me palë të ndryshme të interesuara) në të cilat do të shqyrtohen vlerat të cilat promovojnë barazi, drejtësi, participim dhe demokraci.



Të jetë në gjendje të identifikojë nivelin e kulturës gjithëpërfshirëse në shkollën e tij nëpërmjet përdorimit të modeleve teorike të përcaktuara dhe duke përdorur argumente për vlerësimin e tij/saj.

Të përdor një nga mjetet (p.sh. Indeksi i gjithë përfshirjes<sup>3</sup>) për vlerësimin me participim të klimës së shkollës.

Të planifikojë zhvillimin/ndryshimin e klimës në shkollë duke identifikuar palë të ndryshme të interesit që ndikojnë në kulturën e shkollës dhe i merr parasysh vërejtjet e tyre (për nevojat dhe perceptimet).

#### Drejtori beson se:

Kulturën dhe klimën e shkollës duhet të mbështesin dhe mirëpresin diversitetin te të gjithë nxënësve.

Pjesëmarrja e çdo fëmije dhe familjeje është e mirëseardhur pavarësisht origjinës së tyre apo karakteristikave të tjera.

Drejtorët e shkollave kanë një përgjegjësi morale të reagojnë ndaj pabarazisë arsimore.

#### DETYRË NË LIDHJE ME FK 2

Drejtorët bëjnë vlerësim të elementeve dhe qasjeve kryesore në Indeksin për gjithë përfshirje ([www.indexforinclusion.org](http://www.indexforinclusion.org)) ose ndonjë mjet tjetër për vlerësimin e kulturës shkollore.

#### PËRMBAJTJA E MUNDSHME E PORTOFOLIT PROFESIONAL PËR FK 2

Vlerësimi dhe reflektimi mbi gjithë përfshirjen e artefakteve shkollore (zakonet, ritualet, simbolet, faqet e internetit, gjuha, etj.) si pjesë e kulturës shkollore; Identifikimi i palëve të ndryshme të interesit që ndikojnë në kulturën e shkollës; Rezultatet e vlerësimit pjesëmarrës të mjeteve për klimë shkollore (p.sh. Indeksi i gjithë përfshirjes). Plani për zhvillimin e një klime shkollore gjithëpërfshirëse.

3 Indeksi i gjithë përfshirjes është instrument për përmirësimin e të nxënësve dhe participimit të shkollave: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

### 3.3. FUSHA E KOMPETENCËS 3: UDHËHEQJA E SHKOLLËS - ROLI PERSONAL DHE PROFESIONAL NË KONTEKSTIN ORGANIZATIV TË SHKOLLËS

#### RËNDËSIA E KËSAJ FUSHE TË KOMPETENCËS

Kjo fushë e kompetencës përqendrohet në të kuptuarit e dallimeve midis drejtimit (menaxhimit) dhe udhëheqjes, si dhe përcaktimit të stileve të ndryshme të udhëheqjes. Gjatë planifikimit dhe zbatimit të një moduli/trajnimi të bazuar në këtë fushë të kompetencës, është e rëndësishme që pjesëmarrësve t'u jepet mundësia të vetë vlerësojnë stilin e tyre të udhëheqjes, si dhe të tregojnë se cilat do të ishin qëllimet e tyre të zhvillimit profesional në të ardhmen. Gjithashtu, pjesëmarrësit duhet të kenë mundësinë të ndajnë përvojat e tyre udhëheqëse dhe të flasin për vështirësitë me të cilat përballen.

Është shumë e rëndësishme që aktivitetet që do të zhvillohen brenda kësaj fushe të kompetencës të synojnë forcimin e kohezionit në grup. Kohezioni në grup, i cili karakterizohet nga besimi, një ndjenjë përkatësie dhe respekti reciprok, është një nga mënyrat që të formohet një bashkësi profesionale e të nxënësve. Në një mjedis plot besim dhe respekt, profesionistët më lehtë mund të shkëmbejnë mendimet dhe përvojat e tyre në lidhje me punën. Në mjedis të tillë, ata janë më të gatshëm të reflektojnë, të mendojnë për problemin dhe të pranojnë kuptime të reja dhe të krijojnë praktika të reja transformuese.

**REZULTATET****Drejtori njeh dhe kupton konceptin e:**

Menaxhimit, udhëheqjes, udhëzuese, shpërndarëse, transformuese dhe udhëheqjes për të drejtë sociale

**Drejtori është në gjendje:**

T'i shpjegojë ndryshimet dhe ngjashmëritë midis një modeli udhëzues, shpërndarës dhe transformues të udhëheqjes dhe se si ata mbështesin udhëheqjen për të drejtë sociale.

Të njeh modelin e udhëheqjes (ose menaxhimit) që promovohet në politika dhe praktika në nivel nacional.

Të bëjë vetëvlerësim dhe të analizojë në mënyrë kritike stilin e tij të udhëheqjes.

Të bëjë plane për përmirësimin e stilit të tij udhëheqës.

Të planifikojë një proces të vendimmarrjes me pjesëmarrje në nivel të shkollës, në të cilin do të përfshihen të gjithë palët e interesuara.

Të jetë në gjendje të lehtësojë bashkëpunimin profesional mes mësimdhënësve dhe palëve të tjera të interesuara në mënyrë që të promovojë bashkësitë e të nxënësve.

**Drejtori beson se:**

Shkathtësitë e udhëheqësve mund të përvetësohen.

**DETYRË NË LIDHJE ME FK 3**

Drejtorët bëjnë vetëvlerësimin e detyrave dhe obligimeve të tyre, që të mbajnë një ditar për stilin e tij të udhëheqjes.

**PËRMBAJTJA E MUNDSHME E PORTOFOLIT PROFESIONAL PËR FK 3**

Vetëvlerësimi i stilit personal të udhëheqjes; Raport për procesin e lehtësimit të bashkëpunimit mes mësimdhënësve dhe palëve të tjera të interesuara me qëllim të promovimit të bashkësive të të nxënësve.

### 3.4. FUSHA E KOMPETENCËS 4: UDHËHEQJE QË PLANIFIKON DHE PUNON NË DREJTIM TË KULTURËS SHKOLLORE GJITHËPËRFSHIRËSE

#### RËNDËSIA E KËSAJ FUSHE TË KOMPETENCËS

Kjo fushë e kompetencës është e fokusuar në planifikimin si të përmirësohet gjithë përfshirja e kulturës shkollore. Synimi i aktiviteteve të bazuara në këtë fushë të kompetencës është t'u japë një mundësi pjesëmarrësve të eksplorojnë metoda dhe aktivitete të ndryshme që ata mund t'i zbatojnë në shkollat e tyre, në mënyrë që të sigurojnë pjesëmarrjen e palëve të ndryshme të interesit në procesin e përmirësimit të shkollës. Është e nevojshme të theksojmë që fokusi vihet në respektimin e qartë të diversitetit dhe në atë që çdo fëmijë në shkollë të përparojë.

**REZULTATET**

Drejtori njeh dhe kupton konceptin e:

Metodave të monitorimit të cilësisë së shkollës (p.sh. intervista, pyetësorë, hulumtime), treguesve të cilësisë së shkollës, vlerësimin formues, planin e zhvillimit të shkollës dhe qasjes pjesëmarrëse.

**Drejtori është në gjendje:**

Të zbulojë të gjithë palët e interesuara të rëndësishëm për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse.

Të mbledh të dhëna relevante dhe të di ato të dhëna t'i përdor për përpilimin e një plani për zhvillimin e shkollës dhe të reflektojë në mënyrë kritike mbi të (individualisht dhe në grup).

Të analizojë pabarazitë në nivel të shkollës dhe bashkësisë, duke përdorur metoda dhe tregues përkatës për reflektim kritik.

Të përpilojë plan për zhvillimin e shkollës i cili promovon një kulturë gjithëpërfshirëse dhe në të cilën janë përmendur qëllimet, veprimet, palët e interesuara, kostot dhe treguesit e përmirësimit.

Të planifikojë një proces pjesëmarrës për transformimin e rregullave, normave dhe praktikave institucionale që kontribuojnë në pabarazinë sociale.

T'i komunikojë shkollës dhe bashkësisë qëllimet dhe veprimet që janë të caktuar në Planin për zhvillimin e shkollës.

**Drejtori beson se:**

Udhëheqja e shkollës ka potencialin të ndikojë pozitivisht në ndryshimin e shkollës.

Politikat e shkollës ndikojnë në ndryshimin e shkollës.

**DETYRË NË LIDHJE ME FK 4**

Drejtorët përgatitin dhe fillojnë me zbatimin e planeve zhvillimore të shkollës për ndërtimin e kulturës shkollore gjithëpërfshirëse.

**PËRMBAJTJA E MUNDSHME E PORTOFOLIT PROFESIONAL PËR FK 4**

Raport mbi analizën SWOT (anët e forta, të dobëta, mundësitë dhe kërcënimet), me fokus në drejtësinë; Raport për procesin pjesëmarrës të formulimit të vlerave, normave dhe rregullave të shkollës; Raport për zhvillimin e Planit për zhvillimin e shkollës; Plani për zhvillimin e shkollës.

## 3.5. FUSHA E KOMPETENCËS 5: VËZHGIMI

### RËNDËSIA E KËSAJ FUSHE TË KOMPETENCËS

Kjo fushë e kompetencës fokusohet në procesin e vazhdueshëm të përmirësimit të shkollës gjithëpërfshirëse. Gjatë procesit të monitorimit, është e rëndësishme t'u ofrohet pjesëmarrësve mundësia për të reflektuar mbi zbatimin e Planit për zhvillimin e shkollës. Mund të ketë arsye pse disa profesionist e kundërshtojnë ndryshimin e kulturës shkollore, për këtë mund të diskutohet gjatë planifikimit se si të tejkalohen pengesat gjatë zbatimit të planit.

**REZULTATET**

**Drejtori e njeh dhe e kupton konceptin e:**

Mbështetjes së kolegëve, refleksionit grupor.

**Drejtori është në gjendje:**

Të identifikojë pikat e forta dhe të dobëta të planit të veprimit të aplikuar të shkollës.

T'i neh pengesat e zakonshme me të cilat përballen drejtorët e shkollave kur përpiqen të krijojnë një kulturë gjithëpërfshirëse në shkollat e tyre.

Të reflektojë (individualisht ose në grup) për procesin e zhvillimit profesional.

Të merr pjesë në refleksionin efikas me kolegët.

Të bëjë një plan reflektimi mbi pengesat me të cilat u përballën gjatë zbatimit të planit të shkollës.

Të prezantojë procesin e zbatimit të planit të shkollës.

**Drejtori beson se:**

Mbështetja e kolegëve mundëson zhvillimin profesional të drejtorëve të shkollave.

Përmirësimi i shkollës është një proces i vazhdueshëm.

**ETYRË NË LIDHJE ME FK 5**

Refleksione mbi pengesat në procesin e përmirësimit të shkollës dhe plan se si ato të kapërcehet.

**PËRMBAJTJA E MUNDSHME E PORTOFOLIT PROFESIONAL PËR FK 5**

Raport mbi analizën SWOT me fokus në barazi; Raport për procesin pjesëmarrës të përcaktimit të vlerave, normave dhe rregullave të shkollës; Raport për zhvillimin e Planit Zhvillimor të Shkollës; Plani Zhvillimor i Shkollës







## 4. ZBATIMI

## 4.1. METODAT PËR PLANIFIKIMIN DHE ZBATIMIN E PROGRAMIT TË TRAJNIMIT

Në këtë kapitull propozohen parimet dhe metodat që mund të jenë të dobishme në planifikimin dhe zbatimin e programeve (trajtime, reflektim në grup, punëtori, etj.) të cilët bazohen në “Përforsimi i kapaciteteve të drejtorëve të shkollave për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse – Program trajnimi”. Duke qenë se të gjithë pjesëmarrësit e programit do të jenë të rritur, propozohet zbatimi i dy teorive që kanë të bëjnë me të nxënit të rriturit: modeli i të mësuarit eksperimental i Kolbit (1984) që i shpjegon stilet e ndryshme të të nxënit të rriturit dhe modeli i Keganit (1982, sipas Adams et al., 2007). ) modeli i të kuptuarit të paqëndrueshmërisë nëpër të cilën kalojnë nxënësit gjatë zbulimit dhe zgjidhjes së problemeve.

Sipas modelit të të nxënit eksperimental të Kolbit (Chapman, 2003), të rriturit ndryshojnë në stilet e tyre të të nxënit dhe mënyrën se si i qasen dhe përpunojnë informacionin. Ai identifikon katër stile të të mësuarit: heqjen, asimilimin, konvergjencën dhe përshtatjen.

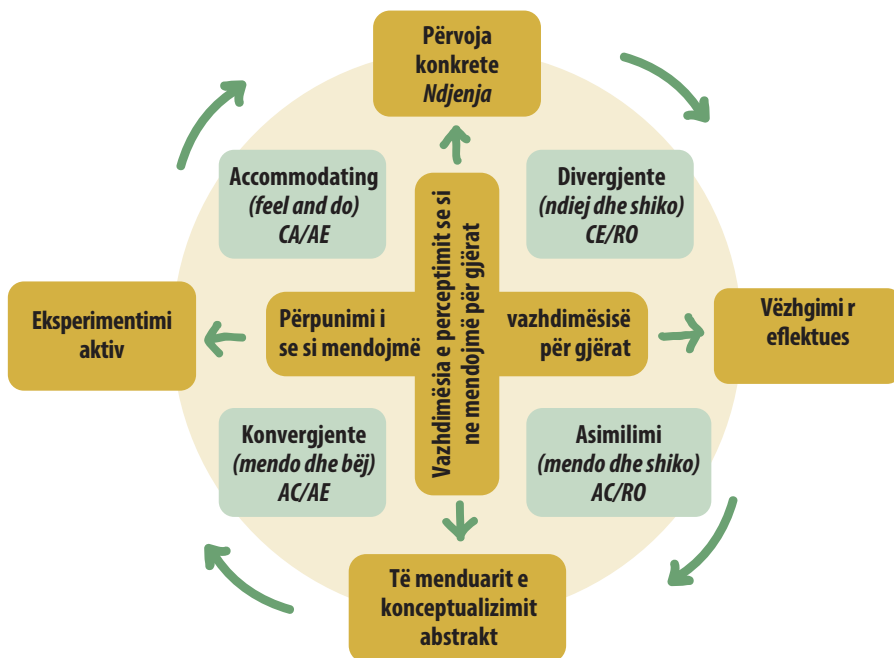


Figura 2: Modeli i të nxënit eksperimental të Kolbit

Zbatimi i teorisë së Kolbit (1984) u mundësojë atyre të cilët përgatisin programe për zhvillimin profesional të zbatojnë metoda të ndryshme të mësimdhënies në mënyrë që të mundësojnë përfshirjen e të gjithë drejtorëve që kanë stile të ndryshme të të nxënit. Modeli i Keganit është i rëndësishëm pasi shumica e drejtorëve që ballafaqohen me temën e të drejtës sociale dhe kulturës shkollore gjithëpërfshirëse kalojnë një gjendje paqëndrueshmërisë. Ky model gjithashtu merret parasysh sepse procesi i të nxënit mund të kuptohet si një proces në të cilin nxënësi del jashtë zonës së tij të rehatisë.

Ekzistojnë tre parime të zbatimit të Programit të trajnimit (Figura 3) që duhet të merren parasysh dhe të zbatohen në secilën fushë të kompetencës së propozuar: **përfitimi i njohurive dhe kuptimi i koncepteve kryesore, reflektimi dhe planifikimi i veprimit (hapat) drejt transformimit të shkollës.**

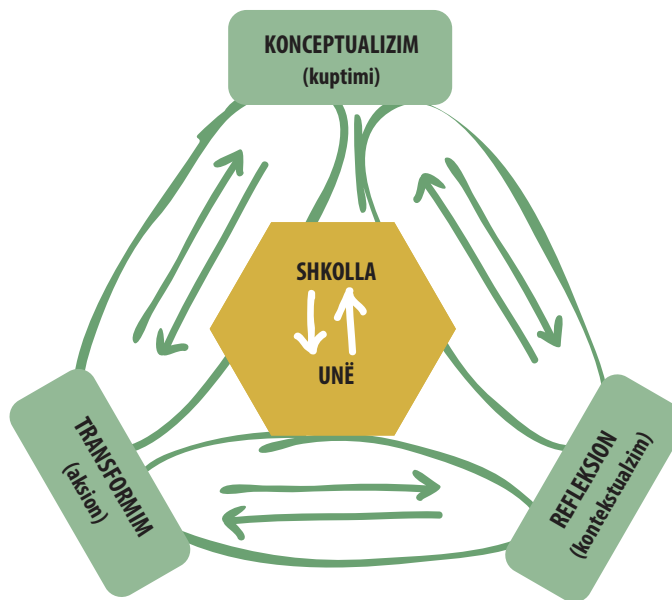


Figura 3: Tre parimet e zbatimit të Programit të trajnimit

**Kuptimi i koncepteve kryesore.** Është e rëndësishme që drejtorët të veprojnë kryesisht nga pozita e njohurive të tyre si ekspert, e jo atëherë nga pozita e një burimi tjetër të fuqisë (legjitimitet, shpërblim, referim, shtrëngim ose informatë) (French & Raven 1959 në Vliet 2010).

**Reflektimi.** Zhvillimi profesional i drejtorëve që janë të përkushtuar ndaj kulturës shkollore gjithëpërfshirëse dhe të drejtës sociale duhet të sigurojë vetë-reflektim, individual ose brenda grupit, në lidhje me identitetin e tyre shoqërore dhe

pozicionin e tyre shoqërore, perspektivat dhe bindjet e tyre, subjektivitetin në marrëdhëniet e tyre me të tjerët, veçanërisht me ata që janë të ndryshëm. Gjithashtu, duhet të mundësojë njohjen e pabarazive strukturore në shkollë. Në të njëjtën kohë, t'i motivojë mësimdhënësit e tjerë të shkollave të pranojnë ndryshimin, drejtorët duhet të jenë modele të të nxënësve, të reflektojnë rregullisht mbi përvojat e tyre dhe të vlerësojnë ndikimin e tyre në lidhje me jetën e tyre personale dhe në përvojat si drejtorë dhe në kontekstin në të cilin funksionon shkolla.

**Planifikimi i veprimit (hapat) drejt transformimit të shkollës.** Ky program ofron mundësi për të praktikuar dhe për të zbatuar ide dhe njohuri të reja në shkolla. Për të ndërtuar një mjedis shkollor gjithëpërfshirës, duhet të planifikohen ndryshimet në pabarazitë strukturore në mjedisin shkollor, si dhe jashtë shkollës, (në zonën e ndikimit të drejtorit të shkollës). Të gjitha veprimet duhet të planifikohen në përputhje me kontekstin specifik të shkollës dhe mjedisit lokal.

| PARIME | Përfitimi i njohurive dhe kuptimi i koncepteve kryesore                                                                                                       | Reflektim                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Planifikimi i veprimit (hapat) drejt transformimit të shkollës                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| METODA | Ligjërata<br>Lexime<br>Video-ligjërata<br>Identifikimi i koncepteve kryesore dhe kuptimi i tyre<br>Gjetja e shembujve që i ilustrojnë konceptet<br>Intervista | Krijimi i lidhjeve me tekste të tjera<br>T'i parashtrojnë pyetje njëri tjetrit që ti sqarojnë çështjet<br>Përpilimi i pyetjeve<br>Përcaktimi i marrëdhënieve ndërmjet koncepteve<br>Diskutimi i implikimeve për jetën dhe punën tuaj<br>Ushtrim i artikulimit të ideve të prezantuara në kurs<br>Rishikimi i dokumenteve të politikave mbi konceptet kryesore.<br>Identifikimi dhe diskutimi i sfidave.<br>Interpretimi i të dhënave<br>Reflektimi mbi skenarët e ndryshëm<br>Reflektimi mbi pyetësorët dhe mjetet e tjera të vlerësimit dhe vetëvlerësimit<br>Intervista<br>Vizita profesionale nga kolegët | Hulumtim i veprimeve në nivel shkolle<br>Bërja e planeve në bazë të të dhënave të shkollës dhe interpretimet e tyre kolektive me mësimdhënësit të tjerë<br>Përcaktimi i hapave të mundshme të veprimit<br>Vlerësimi i nivelit të rrezikut për zbatimin e hapave të veprimit<br>Zbatimi i ndërhyrjeve që vet i keni zgjedhur<br>Vlerësimi i rezultateve të planeve të veprimit |

## 4.2. VËZHIMI I PROCESIT TË TË NXËNIT

Për sa i përket monitorimit (ndjekjes) të procesit të të nxënit, do të ishte e përshtatshme të monitorohej pranimi i programit dhe procesi i të nxënit të pjesëmarrësve. Për sa i përket reagimeve të pjesëmarrësve dhe raporteve për pranimin, ne propozojmë një vlerësim formues “pa formular” pas çdo fushë kompetence dhe një vlerësim të përgjithshëm në fund të programit. Për sa i përket monitorimit të procesit të të nxënit të pjesëmarrësve, propozojmë që procesi i të nxënit të monitorohet sipas parimeve të vlerësimit formues dhe autentik, në të cilën fokusi nuk është në vlerësim, por në efikasitetin e të nxënit në situata profesionale “nga jeta reale”.

Gjithashtu, monitorimi duhet të jetë një proces i vazhdueshëm që duhet të jetë i pranishëm gjatë çdo fushë e kompetencës, si dhe gjatë zbatimit të njohurive dhe aftësive të pjesëmarrësve, gjatë kohës së reflektimit individual ose grupor mbi qëndrimet e tyre në shkollë dhe në shtëpi. Drejtorët mund të demonstrojnë të nxënit dhe zhvillimin e tyre gjatë gjithë programit sipas detyrave dhe punës së ndryshme që kanë kryer individualisht ose në grup, në shtëpi/në shkollë ose gjatë sesioneve të programit.

Drejtorët stimulohen vazhdimisht pas çdo fushe të kompetencës dhe ndërmjet tyre ata paraqesin materiale që tregojnë përvojat, qasjet, reflektimet dhe rezultatet e tyre të reja në formën e një **portofoli profesional**.

### PORTOFOLI PROFESIONAL

Portofoli profesional është një përmbledhje e strukturuar e materialeve të punës që i ka bërë drejtori (ose grupi i udhëheqësve në nivel të shkollës) që ilustron aftësitë, njohuritë dhe interesat e drejtorët. Portofoli profesional përmban dëshmi të praktikës së drejtorit, përshkrim i zgjidhjeve për disa probleme dhe reflektime të ndryshme profesionale. Portofoli (më i mirë) profesional është mënyra për të treguar se “ky jam unë, nga kam ardhur dhe çfarë ka ndodhur me mua dhe shkollën time gjatë trajnimit”. Portofoli profesional i drejtorëve përmban detyra në të cilat ende punon, por edhe i atyre që i ka mbaruar, si dhe zgjidhjet në të cilat ka punuar në mënyrë individuale, me grupin e trajnimit ose në shkolla.

Kur zgjidhen dokumentet për portofolin (për këtë vendos lirisht pronari i portofolit), duhet të shkruhet një reflektim që shpjegon: në cilin kontekst u krijua, cili

ishte qëllimi i tij dhe si reagues të tjerët në atë dhe si do të ndikojë në praktikën e mëtejshme të drejtorit.

Të shkruarit e refleksioneve e ndihmojnë drejtorin të bëhet i vetëdijshëm për efektivitetin e disa strategjive që i zbaton në punë. Kjo gjithashtu rrit të kuptuarit e avantazheve të secilës strategji (p.sh. reflektimi në grup) dhe çfarë duhet të përmirësohet gjatë zbatimit të tij.

Ata që lexojnë portofolin, do të përfitojnë një pasqyrë të procesit të përmirësimit të shkollave për një periudhë më të gjatë kohore, në çfarë mënyre pronari i portofolit nxit ndryshimet, çka mendon për to dhe çfarë stili udhëheqjeje përdorin në shkollë. Në këtë program, si pjesëmarrësit ashtu edhe ekspertët do të kenë informacion për arritjen e objektivave në zhvillimin profesional dhe zhvillimin e shkollës.

Portofoli profesional duhet të organizohet ashtu që do t'i tregojë njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet që profesionistët i posedojnë, i kanë përvetësuar, ose për momentin janë duke punuar për përmirësimin e tyre, e të cilat priten nga drejtorët e shkollave që dëshirojnë të ndërtojnë një kulturë shkollare gjithëpërfshirëse. Në këtë kuptim, përmbajtja e portofolit profesional të drejtorëve mund të përmbajë:

- Aktivitete për vetëvlerësim të pjesëmarrësit para, gjatë dhe pas të nxënës;
- Raportet e drejtorëve për përdorimin e njohurive dhe aftësive të tyre (p.sh. procesi i planifikimit të një Plani për zhvillim të shkollës, në nivel të shkollës);
- Raporton për ndryshimet te nxënësit, prindërit dhe mësimdhënësit (studim mbi ndikimin);
- Një përshkrim të procesit që është ndërmarrë për të zhvilluar një kulturë shkollare gjithëpërfshirëse dhe reflektim mbi atë proces; etj.

Nga fundi i programit, mund të zgjidhen punime të caktuara nga portofolat profesional dhe të bëhet pasqyrë (ekspozitë) të procesit të ndërtimit të një kulture shkollare gjithëpërfshirëse. Pjesëmarrësit do të jenë të kënaqur nëse ekspozohet puna e tyre për të cilën janë krenar dhe do të jenë të lumtur që do të mund të sqarojnë kuptimin e tij.

### 4.3. KOMPETENCAT QË PRITEN NGA EKSPERTËT PËR PROGRAMIN E BAZUARA NË “PËRFORCIMIN E KAPACITETEVE TË DREJTORËVE TË SHKOLLAVE PËR NDËRTIMIN E NJË KULTURE SHKOLLORE GJITHËPËRFSHIRËSE – PROGRAM TRAJNIMI”

#### NJË KUPTIM I QARTË I KONCEPTEVE KRYESORE QË JANË PËRMBAJTJA E ARSIMIT

Pritet që ekspertët të kenë një kuptim të thellë të koncepteve kyçe (p.sh. e drejtë sociale, kultura shkollore; udhëheqje) si dhe konceptet që lidhen me to (p.sh. fëmijët e marginalizuar, artefakte shkollore). Është e rëndësishme që ata të kenë njohuritë që të mund të reagojnë në mënyrë përkatëse në rast të keqinterpretimeve të disa koncepteve. Gjithashtu, ata duhet të jenë në gjendje të sjellin shembuj dhe analogji të ndryshme për udhëheqjen dhe praktikave shkollore që kanë të bëjnë me konceptet kyçe në kuptimin më të gjerë, në mënyrë që ato koncepte t'i bëjnë më të kuptueshme për pjesëmarrësit. Ato duhet t'u mundësojnë pjesëmarrësve të zhvillojnë një kuptim të përbashkët të zbatimit të këtyre koncepteve në praktikë.

#### ANGAZHIMI PËR BARAZI NË ARSIM

Mësimdhënësit duhet të jenë të përkushtuar ndaj idesë së gjithëpërfshirjes sociale dhe barazisë në arsim. Ajo janë të lidhura me vlerat e respektimit të diversitetit dhe drejtësisë, të cilat duhet të jenë pjesë themelore e funksionimit të një drejtori, profesionalisht dhe privatisht. Ata duhet të njohin dhe të reagojnë, përsëri në mënyrë përkatëse, ndaj komenteve nga ana e pjesëmarrësve, të cilat në mënyrë të nënkuptuara ose eksplicite, nxisin ose tolerojnë pabarazinë. Gjatë punës në grup, ata duhet të përdorin shprehje që nënkupton shmangien e pabarazisë.

#### AFTËSI SHUMË TË ZHVILLUARA PËR LEHTËSIMIN E PUNËS NË GRUP

Mësimdhënësit duhet të kenë aftësi të forta komunikimi dhe aftësi për të lehtësuar diskutimin në grup, të cilat janë të përshtatshme për të punuar me të rriturit, pavarësisht nga përmbajtja. Ata duhet të jenë në gjendje të përdorin strategji,

metoda dhe teknika për zhvillimin e kulturës institucionale në të cilën pjesëmarrësit mund të shprehin lirisht pikëpamjet e tyre dhe të flasin hapur për vlerat, besimet dhe dyshimet e tyre. Mësimdhënësit duhet të kenë aftësinë për të përshtatur pritjet nga programi dhe aktivitetet e të nxënësve sipas nevojave të ndryshme të pjesëmarrësve, stileve të tyre të të nxënësve dhe reagimeve të tyre ndaj aktiviteteve. Ata fshijnë këndvështrime të ndryshme nga grupi në mënyrë që të krijojnë një kulturë respekti për diversitetin dhe janë kompetentë të ndërtojnë dhe të ruajnë atmosferë të besimit brenda grupit. Është shumë e rëndësishme që ata të shprehen me kujdes, për të siguruar që i respektojnë të gjithë.

### AFTËSITË E VETË-REFLEKTIMIT

Kjo do të thotë se ata janë të vetëdijshëm për qëndrimet e tyre dhe vazhdimisht i rishqyrtojnë. Gjatë aktiviteteve ata e pyesin veten dhe do të pyesin të tjerët “Çka ishte mirë? Çka nuk ishte mirë? Çfarë mund të bëjmë ndryshe herën tjetër?” Ata kërkojnë informata kthyes nga pjesëmarrësit në mënyrë që të përmirësojnë aftësitë e tyre lehtësuese.



## ANEKS 1 TERMAT KYÇ

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>BARAZIA</b>                   | Një qasje që përpiqet të sigurojë shpërndarje të barabartë të mundësive, si p.sh. secili të merr të njëjtën që të mund t'i realizojë potencialet e veta.                                                                                                        |
| <b>CENUESHMËRIA</b>              | Përkatësia në grup, të drejtat e të cilëve janë të kërcënuara, që jetojnë nën standardin mesatar të shoqërisë në të cilën jetojnë, ose kanë përvoja negative jetësore në një përqindje më të lartë sesa bashkëmoshatarët e tyre që u përkasin grupeve të tjera. |
| <b>DIZAJNI UNIVERSAL</b>         | Ndryshimet në mjedis që të gjithë të munden, pa përshtatje të posaçme për nxënës të caktuar, në mënyrë maksimale t'i shfrytëzojnë resurset, hapësirat, programet dhe shërbimet e shkollës.                                                                      |
| <b>DREJTËSI</b>                  | Një qasje që përpiqet të sigurojë secili të merr gjithçka që i duhet që të mund t'i realizojë potencialet e veta.                                                                                                                                               |
| <b>E DREJTA SOCIALE NË ARSIM</b> | Një qasje që kërkon një transformim të sistemit arsimor në një mënyrë që eliminon barrierat që vazhdimisht krijojnë pabarazi.                                                                                                                                   |
| <b>IDENTITET</b>                 | Ndjenja personale për atë se kush jeni dhe përshkrimi i vetes, të asaj çka mendoni se është e rëndësishme dhe e vlefshme.                                                                                                                                       |
| <b>PABARAZIA</b>                 | Shpërndarja e pabarabartë e mundësive.                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>PËRJASHTIMI SHOQËROR</b>      | Mënyrat në të cilat individët mund të përjashtohen nga shoqëria e gjerë.                                                                                                                                                                                        |
| <b>PORTOFOLI PROFESIONAL</b>     | Një portofol profesional është një përmbledhje e strukturuar materialesh që i ka krijuar drejtori (ose një grup udhëheqësish në nivel të shkollës) dhe të cilat shfaqin aftësitë, njohuritë dhe interesat e drejtorit (udhëheqjes).                             |
| <b>POZICIONALITET</b>            | Të jemi të vetëdijshëm për faktin se ne si profesionistë kemi identitete që gjithashtu renditen në raport me të tjerët.                                                                                                                                         |
| <b>STRATIFIKIMI SHOQËROR</b>     | Relacionet mes grupeve shoqërore të cilat renditen në një hierarki.                                                                                                                                                                                             |
| <b>UDHËHEQJA</b>                 | Të gjithë ata që janë në pozita kyçe udhëheqëse në shkolla, e këto mund të jenë shumë individë të ndryshëm dhe jo vetëm drejtor i shkollës.                                                                                                                     |
| <b>UDHËHEQJE SISTEMORE</b>       | Zhvillohet ndërmjet shkollave, mjedisit lokal dhe sistemit arsimor dhe mund të përshkruhet si një udhëheqje profesionale dhe e përgjegjshme shoqërore që i tejkalon kornizat e një shkolle.                                                                     |

## BIBLIOGRAFIJA DHE REFERENCAT

- Adams, M, Bell L. A., Griffin, P. (2007). Teaching for Diversity and Social Justice. New York: Routledge
- Ainscow M. & Sandill A. (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, pp. 401–416.
- Aroob, S., J. P. Azevedo, K. Geven, A. Hasan and H. A. Patrinos. 31. 4. 2020. *We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns*. World Bank. <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school>
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002). Developing potential across a full range of leadership. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berkowitz R. School Matters: The Contribution of Positive School Climate to Equal Educational Opportunities among Ethnocultural Minority Students. *Youth & Society*. 2022;54(3):372-396. DOI:10.1177/0044118X20970235
- Blackmore, J., D. Bateman, A. Cloonan, M. Dixon, J. Loughlin, J. O'Mara and K. Senior. 2011. Innovative Learning Environments Research Study. Deakin University. <http://www.learningspaces.edu.au/docs/learningspaces-final-report.pdf>
- Boma, M., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas and M. Wallace. 2005. *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Nottingham: DfES.
- Bubb, S., and P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development: Second Edition*. London: Paul Chapman Publishing. Council conclusions on effective leadership in education.
- Bush, T. and D. Glover. 2003. School Leadership: Concepts and Evidence. Spring. [https://www.researchgate.net/publication/252485640\\_School\\_Leadership\\_Concepts\\_and\\_Evidence](https://www.researchgate.net/publication/252485640_School_Leadership_Concepts_and_Evidence)
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know? *School Leadership and Management*, 34, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Carrington, S. & Robinson, R. (2006) Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10:4-5, 323-334, DOI:10.1080/13603110500256137
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education* 3(3): pp. 257-268
- Cedefop. 2020. *Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe. Synthesis report on seven countries based on preliminary information provided by Cedefop's Network of Ambassadors tackling early leaving from VET*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/digital\\_gap\\_during\\_covid-19.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/digital_gap_during_covid-19.pdf)
- Chism, D. 2022. Paving a Coherent Path to Equity, *Educational Leadership*, Vol. 79, No. 5
- Council of Chief State School Officers. (2020). Why inclusive principal leadership matters. Retrieved from <https://ccssoinclusiveprincipalsguide.org/why-inclusive-leadership/>
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu and E. Brown. 2010. *10 Strong Claims About Successful School Leadership*. National College for Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Day, C., Gu, Q. and Sammons, P. (2016) The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, pp. 221-258.
- Dumont, H., D. Istance and F. Benavides. 2010. The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning\\_g\\_9789264086487-en#page3](https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_g_9789264086487-en#page3)
- Eller, J. F. and Eller, S. (2009). Transform School Culture. London: Corwin.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review. (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly and M. Turner-Cmucha, eds.). Odense, Denmark

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019. Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly and M. Turner-Cmuchal, eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020. Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks. (M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark.
- European Commission. 2017. *The contribution of youth work to preventing marginalisation and violent radicalisation. A practical toolbox for youth workers & recommendations for policymakers. Results of the expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016-2018.*
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating-students-from-migrant-backgrounds-into-schools-in-europe-national-policies-and-measures.pdf>
- Fantus, S., & Newman, P. A. (2021). Promoting a positive school climate for sexual and gender minority youth through a systems approach: A theory-informed qualitative study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(1), pp. 9-19. <https://doi.org/10.1037/ort0000513>
- French, J. P., and B. H. Raven. 1959. *Five Forms of Power by French and Raven.* In V. Van Vliet. 2010. Five Forms of Power (French and Raven). Retrieved [25.9.2022.] from ToolsHero: <https://www.toolshero.com/leadership/five-forms-of-power-french-raven/>
- Fullan, M. 2005. *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action.* London: Sage Publications.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. In A. Harris (ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 197-217). Milton Keynes: Springer.
- Guthrie, L. K., and D. M. Jenkins. 2018. *The Role of Leadership Educators: Transforming Learning.* USA: IAP.
- Hallinger, P (2005) *Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away*, September, *Leadership and Policy in Schools* 4. DOI:10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P and Kovačević, J.: A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018, *Review of Educational Research*
- Hargreaves David H. (1995) *School Culture, School Effectiveness and School Improvement, School Effectiveness and School Improvement*, 6:1, 23-46, DOI: 10.1080/0924345950060102
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). *Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities.* *Management in Education*, 0892020616656734.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* London and New York; Routledge.
- Hattie, J. 2017. Does school and college leadership really matter? VL005-John-Hattie-article\_ASCL\_Final.pdf. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Huber, S. G. and C. Helm. 10.6.2020. *COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer.* *Educ Asse Eval Acc* 32, 237–270 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Inclusion Europe. 2018. *Towards Inclusive Education. Examples of Good Practices of Inclusive Education.* [https://inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/02/Best-Practice-Education\\_EN-FINALWEB.pdf](https://inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/02/Best-Practice-Education_EN-FINALWEB.pdf)
- Izhak Berkovich, (2014), "A socio-ecological framework of social justice leadership in education", *Journal of Educational Administration*, Vol. 52 Issue 3 pp. 282 – 309. Permanent link to this document: <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0131>

- James Ryan (2006) Inclusive Leadership and Social Justice for Schools, Leadership and Policy in Schools, 5:1, 3-17, DOI: 10.1080/15700760500483995
- Kellerman, B. 2012. Cut Off At The Pass: The Limits of Leadership in the 21st Century. *Governance Studies at Brookings Institution*, pp. 1-11. [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0810\\_leadership\\_deficit\\_kellerman.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0810_leadership_deficit_kellerman.pdf)
- Khaleel N, Alhosani M and Duyar I (2021) The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Front. Educ.* 6:603241. DOI: 10.3389/educ.2021.603241
- Kovač, V.; Staničić, S.; Buchberger I. (2014) Features and challenges of distributive school leadership, *Školski vjesnik* Vol. 63, No. 3, 2014
- Kovačević, J. and Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960-2017), *Journal of Educational Administration*.
- Kugelmass, J. W. 2003. *Inclusive leadership; Leadership for Inclusion*. NCSL. <https://core.ac.uk/download/pdf/4154875.pdf>
- Kugelmass, J. W. 2003. *Inclusive leadership; Leadership for Inclusion*. NCSL. <https://core.ac.uk/download/pdf/4154875.pdf>
- Leadership in Education. 2011. *The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership*. [http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN\\_Framework.pdf](http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN_Framework.pdf)
- Leithwood, K. (2012). The Ontario leadership framework 2012. With a discussion of the research foundations, p. 47
- Leithwood, K. A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Educ. Sci.* 2021, 11, 377.
- Lumby, J. 1999. "Strategic Planning in Further Education – the Business of Values." *Educational Management and Administration*, 27(1), pp. 71–83.
- OECD (2021), Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.
- OECD. (2013.) *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environment-s\\_9789264203488-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environment-s_9789264203488-en#page4)
- Rosenholtz, S. 1989. *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Rost, J. C. 1991. *Leadership for the 21st century*. NY: Praeger.
- Schein, E. H. 2017. *Organisational Culture and Leadership*. Fifth Edition. Hoboken: Wiley.
- Schlecher, A. 2020. The Impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- School for Leaders Foundation. 2018. *Inclusive Leadership – the new attitude towards the reinforcement and the development of the members of disadvantaged groups. Theoretical Framework*. <https://inclusiveleadership.eu/inclusive-leadership-manual-for-trainers/>
- Seme Stojnović, I., S. Hitrec. 2014. *Suvremeno vođenje u odgoju obrazovanju: Priručnik za ravnatelje, stručne suradnike i odgojitelje u sastavu odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Seme Stojnović, I. and S. Hitrec. 2014. *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Sensoy, Ö. (2015). Acting on a framework for equity: What to do and how to do it. *Manitoba Association of School Superintendents Journal*, Spring 2015, pp. 12–14.
- Sensoy, Ozlem and Robin DiAngelo. 2017. *Is Everyone Really Equal?* 2nd ed. Multicultural Education Series. New York, NY: Teachers' College Press.

- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership, *The Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), pp. 325-344.
- Shields CM. Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*. 2010;46(4):558-589. DOI:10.1177/0013161X10375609
- Skočić Mičić, S. 2019. Teachers' professional competencies for individualised instruction in inclusive classrooms, pp. 207–225. In: *Teachers' Professional Development: Status and Transversal Competencies*. Ljubljana: Biografika Bori.
- Spillane, J.P., & Coldren, A.F. (2011). *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, James P., Halverson, Richard and Diamond, John B. (2004) 'Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective', *Journal of Curriculum Studies*, 36:1,3 – DOI: 10.1080/0022027032000106726
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, No. 9, Autumn.

UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17803/pdf/373718eng.pdf>

UNESCO. 2020. *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. file:///C:/Users/Tatjana%20A%C5%BEman/Downloads/374246eng.pdf

UNESCO. A guide for ensuring inclusion and equity in education. (2013). Paris: UNESCO.

Wang, F. Social justice leadership – Theory and practice: A case of Ontario, *Educational Administration Quarterly*, 54 (3), pp. 470-498.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), pp. 315-352.

York, S (2003). *Roots & Wings – Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Ohio: Pearson.

Zollers, Nancy J. Ramanathan Arun K. & Yu (1999) Moonset. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12:2, pp. 157-174, DOI: 10.1080/095183999236231

## VIDEOS

[https://www.youtube.com/watch?v=4p5286T\\_kn0](https://www.youtube.com/watch?v=4p5286T_kn0), 3:12







Qëllimi i përgjithshëm i Programit të trajnimit “Përforcimi i kapaciteteve të drejtorëve të shkollave për ndërtimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse” është të sigurojë vegla për krijimin e programeve / moduleve / trajnime për zhvillim profesional të vazhdueshëm për përforcimin e një kulture shkollore gjithëpërfshirëse, për institucionet dhe organizatat që janë përgjegjëse për zhvillimin profesional të vazhdueshëm të udhëheqësisë së shkollës.

Përpara se ta përdorni këtë **Program trajnimi** dhe në bazë të saj të vendosni cilin tip të rregullave për zhvillim profesional dëshironi, mendoni mirë për aspektet vijuese:

- kontekstin e politikës nacionale, veçanërisht nëse ka të bëjë me:
  - Strategjitë arsimore nacionale nga aspekti i barazisë dhe të së drejtës sociale
  - Standardet e profesionit dhe kualifikimet
  - Kompetencat para shërbimit të cilat priten nga drejtorët e shkollave
  - Autonomia e shkollave dhe drejtorëve të shkollave
  - Rregullat e udhëheqjes së shkollave
  - Përzgjedhje dhe politika për punësimin e drejtorëve të shkollave
  - Nevoja për ZHPV për drejtorët e shkollave
- nevojat e drejtorëve të shkollave në vendin tuaj
- sa është në dispozicion ZHPV-ja për udhëheqësinë e shkollës nga aspekti i kulturës shkollore dhe të drejtës sociale
- kompetencat e nevojshme të ekspertëve që krijojnë dhe zbatojnë mbështetjen e zhvillimit profesional