

## Drejtimi Emocional

Brenda Beatty

Përse duhet t'i marrim emocionet e drejtimit në konsideratë? Çfarë ndodh me botën e brendshme të drejtuesve të shkollave? Si lidhet integriteti emocional me ndjesinë e mirëqenies së drejtuesit dhe kapacitetin e një shkolle për të nxënë? Në këtë kre jepen disa pikënisje për marrjen në konsideratë të disa prej përgjigjeve të mundshme për pyetjet e mësipërme.

*Hyrje: emocion ka rëndësi në drejtimin arsimor<sup>1</sup>*

*Pavarësisht se me çfarë më duhet të merrem, qofshin ato probleme të sjelljes, nxënës të shkëlqyer që nderojnë shkollën, analizimi i rezultateve të provimeve shtetërore, diskutimet me prindërit, ndërmjetësimet, drejtimin e ndryshimit, jam gjithmonë e përfshirë emocionalisht (Drejtoreshë shkollë, AUS)*

Drejtimi i shkollës, në thelb, detyrimisht është emocional. Megjithatë, deri më sot, emocionet janë trajtuar si ndërhyrje të bezdisshme (Beatty, 2000a) në çështjet thelbësore të vendimmarrjes "racionale" në drejtim (Hodgkinson, 1990). Mirëpo, emocionet nuk janë fakultative. Ato janë të pranishme në gjithçka që ne bëjmë. Emocionet na tregojnë nëse duhet të besojmë që jemi të sigurt për të kërkuar, sfiduar e ndryshuar. Të jesh inteligjent me emocionet nuk mjafton, por të jesh emocionalisht inteligjent dhe i ditur mbi fuqinë e emocionit në drejtim është një fillim i mirë. Megjithatë, drejtuesve iu duhet më tepër se kaq nëse duan të jenë vërtetë të mençur.

Drejtuesve iu duhet t'i japin kuptim ngjarjeve nëpërmjet emocioneve, qoftë vetëm apo me të tjerë. Respekti i thellë për praninë e fuqishme të emocionit në jetën tonë mund të formojë drejtues të mirë e të krijojë një komunitet.

Drejtuesit e shkollave kanë vërejtur vazhdimisht se vetja e tyre emocionale nuk është e mirëpritur në punën e tyre. Sikundër zbuluan Marshall dhe Greenfield-i (1987), gatishmëria e aspirantëve për zëvendës drejtorë që të fshihnin dhe trillonin ndjenjat e mendimet e tyre të vërteta në shenjë respekti ndaj eprorëve u trajtua si provë e përshtatshmërisë së tyre për administrimin e shkollës. Nëse administratorëve iu duhet ta lënë integritetin e tyre emocional jashtë derës së shkollës për të siguruar vendin e punës, procesi i pranimit të plotë të vetes emocionale do të jetë sfidues. Zhvillimi i forcës delikate të mençurisë emocionale kërkon guxim për t'u përballur me rrezikun (Maurer, 1996) dhe sikletin (Boler, 1999) e ekspozimit të vetvetes, gjë e cila premtion përfitime marramendëse të krijimit të një emocionit të përbashkët.

Për shkak të ndërlikimeve dhe kërkesave të përditshme të drejtimit të shkollave, nuk është çudi që shpesh këto sfida emocionale e shumë personale nuk vihen re dhe nuk trajtohen. Kjo është për të ardhur keq. Sipas drejtorëve të shkollave në gjashtë shtete të ndryshme, procesi i shqyrtimit të rrugëve emocionale të njohjes mund të jetë transformuese (Beatty, 2002a). Por kush ka kohë për këtë? Në fakt, në vend që të komprometonin oraret e tyre të ngarkuara, drejtuesit e shkollave të cilët u bashkuan në një forum të pa sinkronizuar në internet për të diskutuar jetët e tyre si drejtues, përjetuan efektin e kundërt. Ata filluan të ndjenin se *kishin më shumë kohë dhe hapësirë për të përfshirë vetveten e tyre të plotë në shkollë*. Së bashku, këta drejtues vlerësuan dashurinë e tyre për shkollat dhe njëkohësisht pranuan të drejtën e tyre për të ndërjerë pasiguri, zemërim dhe frikë, pa cenuar profesionalizmin. Në këtë mënyrë, ata hapën derën për shqyrtimin e vetvetes, shoqëruar me kuriozitetin rreth pikëpamjeve të të tjerëve. Ata nisën ta shohin veten e tyre dhe të tjerët si më dimensionalë. Megjithëse tensioni për t'u sjellë ndryshe ishte ende, përvojat e tyre të brendshme dhe qasja relative ndaj punës kishin ndryshuar.

Drejtimi nis dhe mbaron me veten (Gronn, 1999). Ndërveprimet e drejtuesve me të tjerët ndikojnë dhe ndikohen nga përvoja emocionale e identitetit të tyre dhe të tjerëve. Lidhjet mes asaj që ne jemi dhe se si drejtojmë, mësojmë dhe

nxëmë janë kritike për suksesin në shkollë. Kjo gjë përkon dhe me pohimin e Caldwell-it (1997: ix) se 'suksesi në drejtimin e reformimit ka të bëjë me zbulimin e vetvetes po aq sa dhe me zbulimin e strategjisë'. Vetvetja është me rëndësi thelbësore në studimin e emocioneve. Analiza sociologjike e Mead-it (1934) mbi teorinë 'Unë - Mua' përfshin kuptimin e vetes si subjekt dhe objekt veprues dhe të perceptuar në veprim nga vetja. Sikurse thekson Denzin-i (1984: vii) 'ndjenjat e vetes përbëjnë thelbin e përvojës emocionale'. 'Ajo që menaxhohet në një përvojë emocionale nuk është një emocion, por vetvetja në ndjenjën që po ndihet'; 'Njerëzit janë emocionet tyre. Për të kuptuar se kush është një person, është e rëndësishme të kuptosh emocionet' (Denzin-i, 1984: 1, 50). Në mënyrë që të zhvillohet potenciali bashkëpunues në shkolla, drejtuesve iu duhet mbështetje për thellimin e kuptimit emocional të çdokujt që ata hasin. Emocioni është njohja e vetvetes, që ndan dhe lidh, kufizon dhe çliron, i jep formë dhe reflekton perceptimin tonë të realitetit dhe mundësisë.

Përgjegjshmëria është një fjalë kyçe e ditëve të sotme për sigurimin e cilësisë. Pavarësisht se ky kre nuk trajton në mënyrë të drejtpërdrejtë thekson meritat e masave,, hyn deri diku në atë fushë, nëpërmjet theksimit të potencialit të saj për të përkeqësuar mbingarkesën e drejtorëve të shkollave. Pavarësisht se sa të rëndësishëm e të vlefshëm mund të jenë treguesit e suksesit relativ, vendosja e tepërt e theksit të masat priret të privilegjojë 'faktet objektive' të kryerjes së veprimtarisë dhe rezultateve të të nxënimit teksa zhvlerëson brendësinë njerëzore në procesin e të nxënimit, i cili nuk paraqitet dot lehtësisht në mënyrë numerike. Megjithatë, në vend që të zgjidhet midis tyre, drejtuesit efektivë marrin në konsideratë si brendësinë, ashtu dhe treguesit e jashtëm të procesit të të nxënimit.

Të nxënimit është gjithmonë kontekstual në aspektin personal dhe shoqëror, dhe për pasojë është subjektiv. Emocionet janë të pranishme edhe në momentet më të qarta intelektuale, duke shkaktuar një efekt zmadhues, i cili mbetet i ngulitur në memorie. Entuziazmi dhe sikleti i të vepruarit në zonën e zhvillimit proksimal (Vygotsky, 1978) janë po aq të vërtetë për të rriturit sa dhe për fëmijët. Mënyrat emocionale të të kuptuarit janë të qenësishme në zbatimin rigoroz të parimeve konstruktiviste e të ndërveprimit shoqëror të të nxënimit. Rishikimet e fundit të punës së Vygotsky-it (Mahn dhe John-Steniner, 2002) tregojnë se para vdekjes së tij të parakohshme, ai ishte duke rikonceptuar origjinën e mendimit.

*[Mendimi] nuk lind prej mendimeve të tjera. Mendimi e ka origjinën në sferën motivuese të ndërgjegjes, një sferë e cila përfshin prirjet dhe nevojat tona, interesat dhe impulset, dhe afeksionin e emocionet tona. Prirja afektive dhe e vullnetshme janë ato që qëndrojnë pas mendimit. Vetëm këtu ne mund të gjejmë përgjigjen e 'Pse'-së së fundit në analizën e të menduarit. (Vygotsky, 1987: 282).*

Emocionet e konceptuara në këtë mënyrë paraqesin sferën e ndërgjegjes brenda së cilës zhvillohet gjithë veprimtaria mendore. Pavarësisht nëse e masim ose jo vlerën e tyre, ne krijojmë vazhdimisht kuptim personal me emocionet gjatë të nxënimit, të drejtuarit dhe të jetuarit.

Drejtuesit, të cilët janë të mësuar nga politikat profesionale se si të duken objektivë, të sigurt dhe pa emocione në çdo kohë, janë në rrezik serioz nëse lejojnë që theksi i vendosur te gjakftohtësia dhe siguria t'i lartojë ata nga vetvetja. Një bisedë profesionale e cila vlerëson 'faktin' në kurriz të vlerësimit të subjektivizmit emocional rrezikon që të jetë më pak, dhe jo më shumë, racionale, pasi emocionet janë të kudondodhura. Profesionalizmi pseudojoemocional nxit një paradoks të rrezikshëm, ndarjen midis mënyrës se si drejtuesit dhe mësuesit mendojnë se duhet të sillen, dhe mënyrat se si njerëzit funksionalë dhe dimensionalë duhet të jenë. Nga njëra anë, kontrolli emocional është një gjë, ndërsa mpirja emocionale është diçka komplet tjetër (Beatty, 2000a). Nëse duam që njerëzit të mësojnë prej njëri-tjetrit në komunitete dinamike e të besueshme të nxënimit, atëherë duhet të marrim në konsideratë pengesat ndërpersonale për krijimin e këtyre komuniteteve.

Kur shoh kafazin e hekurt të burokracisë së Weber-it (Weber, 1968), gjithçka që shoh është heshtje emocionale. Heshtja emocionale mund të jetë mekanizmi më i fuqishëm vetëpërsëritës i hierarkisë burokratike, në shkolla dhe kudo (Beatty, 2000b). Nëpërmjet adresimit dhe vërtetimit të rëndësishëm e fuqisë së mendjes njerëzore, e cila është një përzierje e njëtrajtshme e mendimit dhe ndjenjave (Damasio, 1997; Pert, 1998), ne do të mund të rrisim gjasat e zbulimit të mënyrave të reja bashkëpunuese dhe origjinale të të qenit dhe drejtuarit në shkolla e më gjerë. Papajtuashmëria e kulturave administrative shkollore mund t'i atribuohet një grupi faktorësh emocionalë ndërveprues të cilët duhet të adresohen.

Shtresëzimi hierarkik dhe ndarja e specializimeve janë kërcënim për krijimin e komuniteteve dinamike të të nxënit. Megjithatë, prototipat tradicionalë të drejtimit dhe territorializmi profesional gjenerojnë personalitete të ndarjes dhe sigurisë, vendosmërisë dhe pseudo objektivitetit. Ata që lejojnë fshehjen dhe mbylljen e vetes së tyre të vërtetë në këtë proces, kanë gjasa të shndërrohen në problemet më të mëdha për shkollat e tyre. Ata përfaqësojnë një rrezik të lartë, që privon të qenët të hapur ndaj pikëpamjeve të ndryshme dhe gjymton mundësitë për një komunitet të lidhur dhe me respekt të ndërsjellë për nxënësit e çdo moshe.

Për të tejkaluar pikëpamjen e papajtueshme të drejtimit si i pozicionuar ekskluzivisht në krye, është në vetvete një sfidë emocionale. Nevojitet lënia pas e madje dhe brengosja për shembuj administrativë të cilët janë tanimë të pavlefshëm për nevojat e fëmijëve apo të rriturve në shkolla. Për vite me radhë, bizneset kanë eksperimentuar me krijimin e organizimeve ku drejtimi është i pranishëm në të gjitha nivelet. Në këto kultura, rrjedha shumë-drejtimesh e kritikave dhe bisedat origjinale krijojnë mundësi për sukses të jashtëzakonshëm, sikurse ndodhi me Toyota-n dhe Southwest Airlines-in. Megjithatë, shkollat kanë mbetur të izoluar dhe me strukturë tradicionale, duke i lënë ato shumë pas këtij ndryshimi organizativ. Për shkak të izolimit emocional të drejtuesve shkollorë nga njëri-tjetri, si dhe cenueshmërisë së tyre nga tensionet e palëve të shumta të interesit, shpesh ata ndiejnë ankth dhe nevojë për të justifikuar pozicionin e tyre. Administratorët e shkollave kanë nevojë për sisteme mbështetjeje për të zhvilluar epistemologjinë e tyre emocionale (Beatty, 2002a; Boler, 1999), në mënyrë që të nxitet respekti i thellë për gjendjen emocionale e të tjerëve dhe të zhvillohet një 'prani e vërtetë pa ankth' (Friedman, 1985), ku ata janë të hapur për të mësuar nga të gjitha burimet.

Në komunitetet dinamike të të nxënit, dykuptimësia përqafohet dhe të nxënit rrjedh lirshëm, i pakufizuar nga barrierat e pozicioneve hierarkike. Drejtuesit, mësuesit, prindërit dhe nxënësit mësojnë me dhe nga njëri-tjetri, si dhe nga komunitetet që i rrethojnë, teksa ngrenë rrjete mbështetjeje për një të ardhme të paparashikueshme (Hargreaves e të tjerë., së shpejti). Rolet ripërcaktohen dhe partneritetet rikonceptohen kur të nxënit ndodh kudo dhe në çdo mënyrë. Sidoqoftë, braktisja e paradigmeve të vjetra dhe marrja me përlësi e rolit të nxënësit janë sfida emocionale. Drejtuesve iu nevojitet mbështetje për përbalimin e kësaj sfide. Pjesë e problemit është dhe konceptimi

i drejtimit shkollor si influencë, që ka mbizotëruar në vitet e fundit (Leithwood e të tjerë, 1999). Zhvendosja drejt pranimit të nevojës po aq të rëndësishme të të parit të drejtimit si një funksion që mundëson mbështetje personale dhe profesionale për rritje të vazhdueshme (Beatty, 2002b; Greenfield, 1999) kërkon rikonceptimin e identitetit profesional të drejtuesit nga ai i një personi të gjithëdijshëm, të sigurt dhe në kontroll të gjithçkaje, në atë të një personi në proces përmirësimi. Drejtuesit të cilët kanë pjekuri emocionale i mundësojnë vetes së tyre që të tregohen vërtetë kureshtarë, të krijojnë marrëdhënie të afërta dhe të përdorin pasiguritë si mundësi në marrëdhëniet dhe të nxënit me të tjerët. Krijimi i një emocioni të përbashkët duket se mundëson akses të drejtpërdrejtë në procesin praktik për realizimin e këtij kalimi të rëndësishëm.

Për të adresuar pengesat emocionale në mënyra të reja të nxëni dhe drejtimi, na duhet të rishikojmë leksikun e profesionalizmit që përjashton thelbin e vetvetes. Pikërisht kjo është fuqia e praktikës reflektuese. Reflektimet tona janë të rrënjësura në të kuptuarit e vetvetes dhe vetja e njëj vetveten nëpërmjet emocioneve (Lupton, 1998). Gjatë viteve të fundit, kam kryer studime formale dhe joformale në një sërë kontekstesh dhe shtetesh mbi proceset e ndryshme emocionale që kanë të bëjnë me të nxënit dhe të drejtuarit. Ajo çfarë kam vërejtur është se normalisht, faktori i ndrydhjes profesionale tregon që mësuesit janë kaq të kontrolluar emocionalisht sa rrezikojnë që të humbasin konceptin e të drejtës së të ndjerit dhe krijimit të një emocioni. Nëse lihen të pashqyrtuara, emocionet mbeten të fuqishme, duke ndikuar në mënyrë të ndjeshme në marrëdhëniet e drejtuesve me nxënësit, prindërit, kolegët dhe veten. Drejtuesit dhe mësuesit, të cilët me trimëri përpiqen të 'tregohen profesionalë' duke mohuar faktorin emocional në punën e tyre, e ekspozojnë veten ndaj një sërë efektesh të dëmshme (Beatty, 2001).

Për shkak se ne e interpretojmë vetveten dhe botën tonë nëpërmjet emocioneve, kjo gjë na bën të prekshëm nga emocione të rreme (Denzin, 1984) pasi vazhdimisht dështojmë të bëjmë lidhjen dhe konfirmimin e interpretimeve tona emocionale shkaktarët e tyre. Emocionet dhe përfundimet që i shoqërojnë ato shpeshherë janë të fshehura thellë në spektrin mendje-trup, nën horizontin e interpretimit të ndërgjegjshëm. Në të njëjtën kohë, në rolin e tyre informues, emocionet na nxisin të kuptuarit të realitetit absolut (Sartre, 1962).

Kur krijimi i një emocioni të përbashkët përjashtohet nga fusha profesionale, supozimet për qëllime dashakeqe i ngatërrojnë marrëdhëniet, duke shkaktuar mundësi të humbura për të kuptuar më mirë. Ndërsa mësuesit të cilët angazhohen në mënyrë të vetëdijshme dhe bashkëpunuese në krijimin dhe dimensionet emocionale të punës së tyre përjetojnë një çlirim të mirëpritur nga ndrydhja dhe izolimi profesional, si dhe rrisin optimizmin e tyre për potencialin e 'rrjedhshmërisë' (Csikszentmihalyi, 1990) së punës (Beatty, 2000c; Sergiovanni, 1992). Kur ka harmoni mes përmbushjes së nevojave personale, ndjekjes së interesave profesionale dhe arritjes së qëllimeve organizative, mësuesit (Beatty, 2000c) dhe drejtuesit (Beatty, 2002b) mund të veprojnë në një zonë 'rrjedhshmërie' e cila përmirëson çlirimin e energjive kreative të të nxëniet. Sipas Maslov-it, elementi i domosdoshëm për të gjitha nivelet e suksesit të të nxëniet është siguria emocionale.

I kam testuar këto ide në praktikë me drejtorë shkollë me përvojë, administratorë fillestarë, aspirantë për drejtues shkollë në role të mesme menaxhimi, si dhe mësues. Tashmë e kam të qartë se, kur vlerësohen profesionalisht, shqyrtohen personalisht dhe eksplorojnë bashkërisht me respekt, emocionet ndihmojnë në angazhimin e plotë të vetes dhe mendjes së secilit person. Nga ky studim kanë dalë prova për tërheqjen e jashtëzakonshme dhe qëndrueshmërinë e krijimi i një emocioni të përbashkët, si dhe efekteve të saj transformuese në marrëdhëniet profesionale. Që bashkëpunimi i vërtetë dhe kreativ të bëhet standardi organizativ në shkollat tona, të gjithë mësuesit duhet të tejkalojnë politikën profesionale të ndikuara nga politika për 'heshtje emocionale' dhe të fillojnë që të angazhohen në reflektimin aktiv dhe bashkëpunimin e qëllimshëm rreth gjërave të cilat kanë më tepër rëndësi për ta.

Në drejtimin ekzistues në shkolla ka një prani të nënkuptuar emocioni. Së fundmi, po shfaqen shenja inkurajuese se emocioni po kthehet në një fokus të njohur qartë në zbatimet empirike dhe praktike. Unë e kam rishikuar këtë material diku tjetër (Beatty, 2002b; Beatty and Brew, 2004). Në pjesën e mbetur të këtij kreu, do të paraqes prova nga një studim empirik ku u përfshinë 25 drejtorë shkollash nga gjashtë shtete të ndryshme. Me sa duket, emocioni, një e vërtetë e dukshme, nuk ka aspak nevojë të lihet pa përmendur. Në vend të kësaj, me mbështetje dhe inkurajim për njohjen, përvojën e re, dhe thellimin e rrugëve emocionale të njohjes, drejtuesit do ta kenë shumë më të lehtë të integrojnë vlefshmërinë dhe rëndësinë e emocioneve në

praktikën profesionale. Pjesa vijuese trajton disa prej gjetjeve nga një diskutim i tillë dhe përvojën e mbështetjes që ndajnë drejtuesit e shkollave.

### **Thyerja e heshtjes: çfarë thonë drejtorët e shkollave<sup>3</sup>**

*Është e vërtetë se në shumicën e asaj që lexojmë dhe dëgjojmë, dimensionit emocional nuk i jepet vëmendja e duhur. (Drejtoreshë, shkollë e mesme AUS)*

Për shtatë muaj, 25 drejtorë shkollë nga Kanada, SHBA-të, Australia, Zelanda e Re, Anglia dhe Irlanda, m'u bashkuan në një forum diskutimi në internet për të diskutuar mbi e përvojat e tyre në lidhje me emocionet e drejtimit të shkollës. Ky 'vendtakim' virtual, privat, anonim dhe josinkronik, në të cilin ata mund të hynin kur të dëshironin për të lexuar dhe postuar mesazhe, mundësoi një 'hapësirë të sigurt' që drejtuesit të diskutonin hapur drejtimin e tyre të brendshëm. Pavarësisht se grupi nisi me numër të barabartë burrash dhe grash, gjatë periudhës shtatë mujore që ata ishin bashkë, postimet më të shpeshta bëheshin nga 16 persona (3 burra, 13 gra).

Drejtorët në këtë forum ishin qartazi të përkushtuar e të frymëzuar nga puna e tyre. Ata përmirësoheshin profesionalisht por njëkohësisht dhe vuanin prej ndërlikueshmërisë dhe kërkesave të punës. Në komentet e tyre për politikën, prindërit, nxënësit, mësuesit dhe familjet vihej re një sërë shqetësimesh emocionale. Tregimet që ata ndanë për prindërit, nxënësit dhe familjet i kam diskutuar në një material tjetër (Beatty, 2002b). Me qëllim që t'i përmbahem fokusit të këtij kreu në bashkëpunimet profesionale, veçanërisht atyre me mësuesit, jam përqendruar te gjetjet mbi politikën dhe mësuesit.

#### *Politika dhe vetja e menaxhuar - intensifikimi emocional*

Presioni nga politikat kishte efekt ndrydhës në emocionet e drejtuesve dhe i ulte ata në rolin e punëtorëve emocionalë. Në forumin në internet, drejtuesit folën rreth peshës së vuajtjes në heshtje gjatë ndryshimeve të vazhdueshme të politikave. Zbatimi i politikave intensifikohet nga urdhrat e 'kanalizuara' dhe 'shtytja morale' për të ruajtur 'historinë e shenjtë' (Connolly dhe

Clandinin, 1995a). Pritshmëria që administratorët do të zbatojnë çdo politikë të re shkollore me fytyra të qeshura, pavarësisht ndjenjave apo përshtypjeve të tyre për to, na ndihmon që të vlerësojmë punën emocionale (Hochschild, 1983) që kërkon profesionin e tyre.

*Departamenti ynë sapo na ofroi një shpërblim të ri, ku na jepet një shumë e vogël parash duke na hequr 4 javë pushime që na takojnë si drejtorë shkollë. Ndihej të nënvlerësuar, morali ka rënë dhe ka nisur një aksion i rëndësishëm industrial. Unë do të largohem për të zhvilluar një prezantim orientues për prindërit e klasës së 7 të re, ndaj do të përpiqem të mbledh veten e të jap mesazhe pozitive dhe entuziaste. (Drejtor, shkollë e mesme AUS)*

*Pagat nuk i përcaktoj unë, por shoh që mësuesit janë gjithmonë e më të shqetësuar, të trishtuar dhe të zemëruar... Çdo ditë ne përpiqemi me të gjitha mundësitë që të jemi me humor të mirë dhe ta bëjmë punën 'argëtuese', por e di shumë mirë që në disa prej ditëve ata shkojnë në shtëpi me ndjesinë se kanë qenë në fushëbetë të gjithë ditën....E di që kjo nuk ndodh vetëm te ne, pasi e kam dëgjuar dhe nga të tjerë. (Drejtoreshë, shkollë fillore SHBA).*

Këta drejtues ishin menaxherë emocionalë fillimisht, që përballen vazhdimisht me nevojën për të nxitur gjithmonë e më shumë optimizëm tek të tjerët, teksa përbrenda ndihen gjithmonë e më pak të tillë. Arlie Hochschild-i (1983), nga intervistat me stjuardesa dhe mbledhës faturash, pati mundësinë të shqyrtonte nga afër proceset e brendshme të punës emocionale, maskimit të emocioneve të vërteta dhe paraqitjen e emocioneve të tjera në punë. Me kalimin e kohës, puna e vazhdueshme emocionale çon drejt një fenomeni të ndarjes nga vetja, i cili shoqërohet me mpirje emocionale (Hochschild, 1983). Më e rëndësishmja, kur përgjigja emocionale dëmtohet, një dimension thelbësor i sistemeve tona të mbijetesës dhe përshtatjesh gjithashtu zvogëlohet. Si pasojë e kësaj mund të shfaqen dhe sëmundje psikologjike e fizike (Greenberg dhe Paivio, 1997; Jeffrey dhe Woods, 1996).

I pyeta drejtuesit në internet që të përshkruanin ndikimin emocional të zbatimit të ndryshimeve në politikën shkollore. Në përvojën e mëposhtme të një drejtoreshë dukeshin qartazi emocione të përziera.

*Pësjtjellimi, lodhja, euforia, nevoja për të rifituar besimin, të kuptuarit se pritshmëritë duhet të jenë realiste, identifikimi i gjendjes së individëve dhe të punuarit me ta, zhvillimi në kohën personale, ndjeshmëria ndaj të tjerëve, krijimi i sistemeve të mbështetjes në shkollë meqenëse aty ndodhin ngjarjet dhe aty mund të bëhet ndryshimi...Si drejtoreshë, unë ndiej se deri diku jam një rojë me përgjegjësinë për zbatimin e politikës. Megjithatë, unë kam dhe fuqinë që të menaxhoj dhe të siguroj se ndryshimi në politikën shkollore nuk do të na mposhtë.*

*(Drejtoreshë, shkollë fillore KAN)*

Ndryshimet në politikën shkollore nga nxitje politike të cilat hartohen pa koherencë apo arsye, dhe të cilave u mungon dispozita e njohjes së formave të ndryshme të suksesit në shkollë, mund të shkurajojë edhe personat më të motivuar.

*Në vitet e fundit, ne kemi përfituar prej fleksibilitetit dhe financimit shtesë të mundësuar nga bashkimi i pjesës më të madhe të financimeve në zgjedhjen e rrogave të mësuesve....Një qeveri e re është përzgjedhur...dhe ata janë duke përmbushur premtimin e bërë gjatë fushatës se do të heqin financimin...kjo do të thotë që mua më duhet të punësoj më pak mësues vitin e ardhshëm, numri i nxënësve për klasë do të rritet, do të reduktohet koha e planifikimit dhe përgatitjes për mësuesit dhe, ç'është më e keqja, programi shumë i suksesshëm për nxënësit tanë me aftësi të kufizuara do duhet të ndërpritet...Si ndihem unë për këtë? Ndihej aq e irrituar, e shkurajuar dhe jashtëzakonisht e zemëruar sa jam gati të bërtas. (Drejtoreshë, shkollë e mesme ZR)*

Shenjat e zemërimit dhe irritimit ishin të shpeshta në diskutimet e tyre, duke konfirmuar kështu që edhe drejtuesve iu duhet të menaxhojnë emocionet e tyre të dhimbshme.

*Për mua është e rëndësishme që shkolla të dalë sa më mirë. Dëshiroj që të ndryshoj pikëpamjen që ka publiku i gjerë dhe mësuesit e shkollave të tjera për shkollën tonë, por kjo nuk është e lehtë. Në shumicën e kohës, ndihem e shteruar emocionalisht, e irrituar dhe ndonjëherë e zemëruar. (Drejtoreshë, shkollë fillore ANG)*

Teksa politikat shtuan dhe ndryshuan përcaktimet e detyrave të tyre, disa prej drejtorëve të shkollave u hidhëruan për humbjen e dashurisë për punën e tyre, si në rastin vijues:

*Grantet e buxhetit/veprimtarive nuk u rriten në mënyrë që të përballojnë kostot në rritje, zgjerimin e stafit, por ndërkohë vazhdohet të shtohen përgjegjësi në punën tonë. Së fundmi do të na duhet që të paguajmë jo vetëm për mirëmbajtjen e shkollave, por dhe për zhvillimin e aftësive a të stafit. Madje na duhet që ta planifikojmë këtë me kostot e përditësuarra (përfshirë dhe shifrat e vitit të 10-të)! Detyra për t'u marrë me mirëmbajtjen dhe financat po më vret dashurinë për punën, pasi interesat e mia janë fëmijët dhe kurrikula. (Drejtoreshë, shkollë e mesme ZR)*

Pesha e përgjegjësive të shtuara të drejtuesve pa forcën e mjaftueshme për t'i përmbushur ato (Caldwell, 1997) është duke i shteruar ata emocionalisht.

*Në të vërtetë, problemi është që pjesa më e madhe e pushtetit është e përqendruar ose te qeveria ose te prindërit (ata që zgjedhin ta përdorin atë) dhe jo te shkolla. Në më të shumtën e rasteve ne jemi të pafuqishëm (Drejtoreshë, shkollë fillore ANG).*

*Kur AVA ndryshon politikën shkollore mbi Nevojat e Veçanta dhe Dhënien e Deklaratave mbi Nevojat e Veçanta, duke më vendosur përballë prindërve, të cilëve u janë thyer pritshmëritë dhe nuk kanë kujt tjetër t'i drejtohen, ata e përqendrojnë të gjithë zemërimin dhe zhgënjimin e tyre tek unë. Ndihem sikur kam fituar lotarinë, por nuk mund të marr paratë. Kjo ndjesi pafuqie ishte më e shpeshtë në vitet e hershme të karrierës sime si drejtoreshë. Në mandatin e parë, shpesh pyesja veten se përse e kisha marrë këtë post...Të pasurit përgjegjësi, por pa fuqinë përkatëse mund të jetë mpirës. (Drejtoreshë, shkollë fillore ANG).*

Ky konflikt i të pasurit të gjithë përgjegjësinë, por jofuqinë, dhe detyrimi për tu treguar pozitiv ndaj miratimit të politikës shkollore, ndërkohë që ndjen komplet të kundërtën, është emocionalisht i dëmshëm, ose siç e quan drejtoresha më sipër, 'mpirës', një simptomë efekti anësor të rrezikshëm. Kjo mpirje

është e ngjashme me mpirjen emocionale që identifikoi Hochschild-i (1983).

Ngarkesa e jashtëzakonshme e përgjegjësive gjithmonë e më të shumta, kërkon atë që shumë e konsiderojnë si një dorëzim të paarsyeshëm të vetvetes.

*Unë kam qenë gjithmonë shumë e përkushtuar ndaj punës, por gjatë vitit të fundit është e vetmja herë kur, sinqerisht, kam ndjerë se vërtet nuk mundem t'i bëj të gjitha. Nga ana tjetër, delegimi i punës nuk është zgjidhje. Përpara se të bëhesha drejtoreshë mendoja se nëse i përkushtoja kohën e duhur çdo projekti, atëherë do ta realizoja më së miri atë. Ndërsa tani nuk arrij të përfundoj gjithçka. (Drejtoreshë, shkollë e mesme AUS).*

Këta drejtues paguan një çmim shumë të lartë personal kur morën përsipër këtë punë, e cila ishte një kombinim i fuqishëm i dhimbjes dhe kënaqësisë, emocional

*Vazhdimisht kujtoj intervistë në punën ku jam aktualisht, kur më drejtuan pyetjen nëse do ta pranoja pozicionin, së cilës tani do t'i përgjigjesha 'Jo!' Të them të drejtën, kjo më ndodh pas takimeve të tensionuara me prindërit, pagjumësisë dhe letrës drejtuar kryetarëve të qeverive. Këtë mëngjes ndihem e mposhtur emocionalisht dhe sëmure fizikisht, - përse i thashë po kësaj pune? (Drejtoreshë, shkollë fillore ANG)*

Në internet, njëri prej kolegëve e nxiti atë që ta shihte me sy tjetër shqetësimin e saj:

'[Emri], e ke me të vërtetë? Jam e bindur që ke bërë shumë gjëra pozitive. Disa prej komenteve, ideve dhe mendimeve të tua kanë qenë kaq optimiste. Mbush një gotë verë dhe mos lejo këtë situatë të të mposhtë' (Drejtoreshë, shkollë e mesme ANG).

Këta drejtues vlerësuan punën e mirë të njëri-tjetrit dhe dhanë këndvështrime alternative. Një prej drejtuesve të tjerë komentoj 'Ka raste kur pyes vetën se përse aplikova, më tepër për shkak të vëllimit të madh të punës'. Pavarësisht të gjithave, ata ishin të përkushtuar me gjithë zemër ndaj shkollave të tyre.

*Të gjitha shkollat i kam dashur dhe kur jam larguar më kanë dhënë ndjesinë se nuk do të ndihesha njësoj për shkollën e ardhshme. Jam ndjerë sikur nuk do të gjeja të njëjtën cilësi shoqërie apo marrëdhënieje me nxënësit. Kam përjetuar një*

*ndjesi të vërtetë humbjeje. Çdo herë më është dashur rreth një vit që të 'lija pas' shkollën e mëparshme e të përfshihesha emocionalisht në jetën e shkollës së re. Viti ndërmjet kalimeve ka qenë një mundësi për të mbledhur energjitë, pasi pa përfshirjen intensive emocionale ke kohë që të reflektosh se çfarë le pas dhe çfarë e ka zëvendësuar atë. (Drejtoreshë, shkollë e mesme AUS).*

Pavarësisht përkushtimit dhe lidhjes emocionale me shkollën në tërësi, nga agonia e të punuarit nën tension, vetja e kompromentuar emocionale ka gjasa të mos jetë mjaftueshëm e stabilizuar për të marrë pjesë në mënyrë të sinqertë në marrëdhënie. Kostoja e kësaj sindrome për potencialin bashkëpunues në shkolla meriton vëmendje të kujdesshme.

## **Marrëdhënia mësues-drejtues**

Kalimi nga mësues në drejtues shkolle nuk përfshin vetëm një shtim të madh përgjegjësish, por gjithashtu një zhvendosje të vëmendjes, që nënkupton një ripërcaktim profesional i vetes. Ky proces kërkon kohë dhe përshtatje emocionale.

*Mendoj se ndryshimi midis të qenit mësuese dhe drejtoreshë shkolle është përkushtimi dhe drejtuarit, domethënë ndjesia e përgjegjësive për të gjithë shkollën në krahasim me përgjegjësinë vetëm për grupin e fëmijëve në klasën time. Kjo gjë ka pasur një ndikim të madh tek unë dhe më është dashur kohë që të përshtatesha. Pavarësisht se kam 8 vite si drejtoreshë, mendoj se ende jam duke u përshtatur emocionalisht. (Drejtoreshë, shkollë fillore ANG).*

Një pjesë e sfidës së drejtimit të një shkolle të tërë është përballja me një numër të madh çështjesh urgjente të cilat mund të dalin jashtë kontrollit në çdo moment. Tensionimi midis të menaxhuarit të një sërë problemesh dhe trajtimit të nevojave personale të individëve tregohet qartazi në postimin e mëposhtëm:

*Mënyra e të komunikuarit me të tjerët në punën time kërkon një 'kuptim të tjetrit'. Ama, kjo nuk është diçka e lehtë kur më duhet të veproj me shpejtësi marramendëse për të zgjidhur problemet e çastit. Aftësia për të kuptuar shenjat emocionale*

*të personave me të cilët punoj do të më mundësojë që t'i ndihmoj ata më mirë në detyrat e përditshme dhe, si rezultat, do të më ndihmojë dhe në kryerjen e punës sime. (Drejtor, shkollë e mesme AUS)*

Kur drejtuesit diskutuan së bashku rreth mësuesve, vlerësimi për punën që ata bënin ishte e dukshme. Një pjesë e drejtorëve ende jepnin mësim. Pjesëtarët e këtij nëngrupi vazhdonin të identifikoheshin si mësues dhe i gëzoheshin kontaktit të përditshëm me kolegët e tyre: 'Disa prej bisedave të mia më të komode dhe natyrore janë ato kur diskutojmë çështje mësimore me kolegët. Të gjithë ne jemi "të vërtetë" dhe ata e dinë se nuk po i dëgjoj për t'i analizuar, por që të mësoj prej tyre.' Figura e drejtuesit si 'nxënës' ka funksion udhëzues në këtë rast. Megjithatë, as drejtorët udhëzues nuk mundën të krijonin marrëdhënie të afërta me mësuesit e tjerë kur bëhej fjalë për çështje administrative. Ata gjithashtu nuk kërkonin mbështetje prej mësuesve. Një prej drejtoreshave, e cila kishte krijuar afërsi më njërin prej mësuesve gjatë një periudhe ftohjeje me zëvendës drejtorin e saj, u shpreh se ishte ndër faktore për këtë veprim, për shkak të druajtjes se mund të ishte treguar joprofesionale.

Domosdoshmëria e perceptuar për të maskuar ndjenjat duke qartazuar në këto të dhëna. Drejtorët tregonin se ata e fshihnin qëllimisht veten emocionale nga frika e keqinterpretimit dhe cenueshmërisë. Në shembullin vijues, drejtuesja lufton me natyrën e saj, duke qëndruar e tërhequr emocionalisht gjatë një ushtrimi rishpërndarjeje të pozicioneve të punës.

*Unë e di mirë vlerën e të mos thënit të gjithçkaje që mund të thuhet, dhe se çdo emocion apo anësi, ose mbështetje emocionale, mund të keqkuptohen, ndaj një qasje e ftohtë, logjike dhe ligjore është mënyra më e sigurt. Për mua kjo gjë nuk është natyrore dhe do të jetë po aq e vështirë sa hera e kaluar... Prandaj më duhet ta menaxhoj këtë situatë të tmerrshme. Nuk ka asnjë mënyrë që unë të mund të tërhiqem prej përgjegjësive. (Drejtoreshë, shkollë e mesme ZR)*

Të menduarit se personi humbet pushtetin nga krijimi i lidhjeve personale është një pikëpamje epistemologjike emocionale, të cilën e kam marrë në konsideratë në dy nga katër pikëpamjet e para të kuadrit tim, *heshtja emocionale dhe absolutizmi emocional* (Beatty, 2002a; 2002b). Fuqia e emocioneve me

aftësinë e tyre që të na lidhin me të tjerët dhe të angazhojnë veten tonë të vërtetë nuk duhet nënvlerësuar. Në trajtimin e situatave të ndjeshme, shpesh ne përpiqemi që të largojmë veten nga ajo që jemi duke ndjerë realisht. Pikërisht ky është fenomeni i ndarjes vetjake për të cilën na paralajmëron Hoschschild-i (1983). Kur drejtuesit mbajnë një qëndrim të largët dhe tëi shkëputur në trajtimin e çështjeve të ndjeshme, ata shkelin parimet e integritetit emocional, të cilat janë thelbësore për mirëmbajtjen e komuniteteve morale (Sergiovanni, 1992).

*Një tjetër moment në të cilin unë përpiqem të mos jem emocionale është kur më duhet të merrem me çështje të kompetencës. Në përvojën time, të jesh i përfshirë personalisht e të shfaqësh emocionet është kundërproduktive, pasi fokusi është në marrëdhënien me mua dhe jo në çështjet profesionale. (Drejtoreshë, shkollë e mesme ZR).*

Vërtet, çështjet që përfshijnë emocionet janë shpesh në qendër të problemeve të kompetencës. Kur dikujt i duhet të përballet me kritika serioze, emocionet dhe marrëdhënia me drejtuesin luajnë rol të rëndësishëm. Mohimi i pranisë së tyre është e shumta një lehtësi për administratorin, por me çfarë çmimi? Të nxitura nga emocioni i turpërimit dhe hidhërimit, situata e konfliktit që ndodh zakonisht mund të shkaktojë dëme të paimagjinueshme për të gjitha palët. Nga ana tjetër, përdorimi i një qasjeje emocionalisht integruese mundet gjithashtu të largojë problemin dhe ta lërë individin të pacenuar, e madje të mbështetur nëse është e nevojshme, për të gjetur diçka tjetër për të bërë.

Njëra prej drejtuesve në internet përshkroi vështirësitë që kishte përjetuar gjatë trajtimit të një situatë mbi punën e një mësuesi. Asaj i duhej të shqyrtonte disa nga praktikatat e njërës prej mësuesve popullorë, gjë që bëri që ai të ngrinte një sërë pretendimesh të turpshme për keqtrajtim nga ana e anëtarëve të fuqishëm të komunitetit shkollor. Ajo u përpoq të diskutonte me të duke pasur parasysh emocionet e tij, por pa shfaqur cënueshmërinë e saj emocionale, gjë që mund të kishte bërë ndryshimin, por ndoshta dhe jo. Për shkak se nuk kishin krijuar një marrëdhënie të me njëri-tjetrin, ata nuk kishin asgjë të rëndësishme për të thënë dhe mësuesi popullor dha dorëheqjen. Edhe kur emocionet janë në thelb të rezistencës, shpesh ato janë të fundit që merren në konsideratë. Njëra prej drejtoreshave kishte vështirësi në angazhimin e stafit mësimesor të dy shkollave të sapo shkurra. Ajo kish nisur ta shihte situatën

nëpërmjet vështrimit emocional: 'Nuk është e lehtë që të krijosh diçka të re kur zakonet janë të formuara, pikëpamjet të ngulitura, ndjenjat të lënduara dhe territori i humbur dhe i pushtuar. Ende pyes veten nëse mësimi që nxora ia vlejti për kostot fizike dhe emocionale që u shkaktuan' (Drejtoreshë, shkollë fillore KAN).

Çmimi i neglizhimit të faktorit emocional tregohet në mënyrë interesante në historinë vijuese. Dy mësues kishin ofenduar njëri-tjetrin dhe konflikti i tyre ishte kthyer në një mosmarrëveshje formale. Drejtori i shkollës e gjeti veten tërësisht të papërgatitur profesionalisht për të adresuar aspektet emocionale të këtij problemi. Për pasojë, situata doli jashtë kontrollit:

*Megjithëse ankesat e paraqitura nuk ishin tepër serioze, të dy mësuesit ishin shumë të emocionar dhe të prekur për shqetësimet e tyre, të cilat kishin elementë shumë paragjykes. Këto shqetësime unë i trajtova duke përdorur procedurat e paracaktuara. Ankesat fillestare u sqaruan, por emocionet jo. Për pasojë, ata bënë ankesa të tjera tek unë për njëri-tjetrin, te Bordi i të Besuarve (kryetarët e shkollës), Policia, Ministria e Arsimit...Të dy mësuesit kanë nisur procedura ankesash personale ndaj Bordit të të Besuarve. Bordi është mbledhur dhe 13 herë të tjera posaçërisht për këtë çështje. Kryetari i Bordit dhe unë kemi kaluar orë të tëra duke u marrë me dokumentacionin dhe procedurat (njoftimi i këshilltarëve, avokatëve, siguruesit gjyqësorë, etj.).*

Drejtori ia vendosi përgjegjësinë e moszgjidhjes së problemit mungesës së vlerësimit të dimensionit emocional në mosmarrëveshjen fillestare:

*Në fakt, duke qenë se asnjëri prej mësuesve nuk iu përmbushën kërkesat emocionale, ata i janë kthyer kundër drejtorit dhe Bordit, dhe ne nuk kemi çfarë të bëjmë për këtë, veçse të ndjekim udhëzimet e avokatëve. Asnjëri nga mësuesit nuk është në shkollë për momentin. Ai që nuk është pushuar ka marrë leje për stres emocional për 2 muajt e ardhshëm, ndoshta dhe më gjatë pasi ai mund të përdorë dhe 'lejen për sëmundje'. Për pasojë, nevojiten mësues zëvendësues, gjë e cila po shton ngarkesën e Menaxhimit të lartë të stafit për të mundësuar mësuesit zëvendësues, si dhe ka ndërprerë*



*vazhdimësinë e mësimimit për fëmijët, ka cenuar marrëdhëniet në komunitetin shkollor, etj.*

Kjo ngjarje thekson kostot që prekin të gjithë sistemin kur adresimi i faktorit emocional në rrethana profesionale nuk lejohet. 'Procedurat e paracaktuara' e penguan drejtorin që të adresonte çështjet emocionale teksa problemi zmadhohej. Nëse do të kthehej pas, ai mendon se nëse 'elementët emocionalë' do të ishin marrë parasysh të parat do të kishte pasur një rezultat tjetër. Ndaj, ai ishte i interesuar për të mësuar më tepër rreth aspektit emocional të punës së tij drejtuese, në mënyrë që të merrte përgjegjësi për sjelljen në një mënyrë e cila do të parandalonte përkeqësimin e situatave kaq shkatërruese:

*Po, jam i interesuar për Drejtimin Emocional, pasi vazhdimisht mendoj për atë që ndodhi, dhe mënyrat pse dhe si unë si një drejtues efektiv mund të kisha vepruar ndryshe për të parandaluar zhvillimin e kësaj situatë.*

*E kuptoj tani që para se të pretendojmë se kemi zgjidhur shqetësimet e dukshme, duhet fillimisht të trajtojmë elementët emocionale të këtyre shqetësimeve, POR SI? Nuk ka asnjë udhëzim apo procedurë për këtë!!! Kodi i Sjelljes nuk i adreson aspak nevojat emocionale. Procedurat, Kodet e Sjelljes, etj., nuk ndihmojnë në situata të tilla. Di se ÇFARË mund të identifikohet (elementi emocional), KUR mund të identifikohet (e di se kur duhet të ishte adresuar). Po e gjithë kjo nuk ka asnjë dobi nëse nuk na jepet ndihmë për të gjetur mënyrën se SI!!!*

Në pjesën vijuese është diskutuar një qasje e mundshme për adresimin e mënyrës se 'SI' zgjidhet ky problem.

## **Integrimi i krijimit të një emocioni të përbashkët në praktikën emocionale**

*Ne japim mësim dhe drejtojmë sipas gjendjes sonë si qenie njerëzore. Prandaj, është thelbësore të dimë se cilët jemi. (Drejtoreshë, shkollë fillore ZR)*

Kur emocionet konsiderohen si të parëndësishme apo dhe të dëmshme për punën, lidhja me zërin e brendshëm të vetes mund të humbasë. Fuqia e krijimit të një emocioni të përbashkët në

formimin e identitetit profesional dhe kalitjes së praktikës profesionale është e dukshme në përvojat e drejtuesve në internet. Megjithatë, një forum anonim në internet jep një tjetër përvojë nga ajo e të takuarit ballë për ballë. Forume të tilla shpesh nxisin një faktor çlirues, i cili është tërheqës, intim dhe ekzotik për njerëzit (King dhe Moreggi, 1998; Wellman dhe Gulia, 1999). Megjithëse forumet në internet janë burime të fuqishme mbështetjeje, ato gjithashtu sugjerojnë rrugë për përparim. Gjithsesi, situatat ballë për ballë paraqesin sfida të tjera, pasi siguria dhe konfidencialiteti janë vendimtare për të pasur sukses.

Pavarësisht këtyre sfidave, përgjigja e parë për mënyrën se 'SI' duhet të adresohen emocionet është e vlefshme. Ne duhet të krijojmë 'hapësira të sigurta' për vetveten, në mënyrë që vetja emocionale e të gjithëve të mund të rishfaqet në kontekstin e praktikës profesionale. Për një drejtues shkolle, kjo gjë përfshin dhe zhvendosjen e qëllimshëm të fokusit të kulturës drejt ngritjes së një komuniteti të nxëni i cili është emocionalisht integruar (Sergiovanni, 1992; 2000). Drejtuesi që dëshiron të krijojë një komunitet të tillë, do të duhet të krijojë dhe mënyra të reja për vlerësimin e cënueshmërisë. Cënueshmëria mbart një forcë të fshehur, e cila vjen nga e drejta për të qenë plotësisht dimensionale.

Në përgatitjen e drejtimit dhe programet e zhvillimit profesional, mund të ndërmarrim hapa të vegjël drejt krijimit të këtyre mënyrave (Beatty dhe Brew, së shpejti). Mund të fillojmë me njohjen dhe përjetimin sërish të shenjave të *heshtjes emocionale* (Beatty, 2002a; 2002b). Në këtë kontekst, e kam përdorur termin 'heshtje' në kuptim të parë dhe figurativ. Krijimi i një emocioni individual është i vazhdueshëm, pavarësisht pranisë apo mungesës së ndërgjegjes shoqëruese apo pjesëmarrjes aktive në proces. Duke vlerësuar dhe nxitur ndërgjegjësimin e brendshëm ndaj emocioneve, ne arrijmë të thyejmë 'heshtjen' emocionale. Duke rrëzuar pengesën profesionale për diskutimin e çështjeve emocionale që prekin praktikën profesionale të mësuesve, ne mund t'i japim zë realiteteve emocionale të brendshme. Gjithashtu, duke thyer këto heshtje emocionale të brendshme dhe të jashtme, ne arrijmë të tejkalojmë izolimin profesional që i mban të ngulitura ato.

Duke qenë anonimë në internet, drejtuesit pjesëmarrës ishin të mbrojtur nga frika penguese e prishjes së imazhit të tyre apo të dukurit të dobët, dhe kjo i ndihmoi që të mësonin së bashku se si të dallonin lidhjet midis shtresave më të thella të

emocioneve dhe midis emocioneve për emocionet. Gjatë këtij procesi, ata filluan ta respektonin, njihnin dhe ta përjetonin sërish veten e tyre emocionale. Gradualisht, ata provuan ta lejonin veten e plotë e të riintegruar që të ndikonte e të përshkonte zonat e mpira profesionale që ata kishin ngritur mes botës së tyre të brendshme dhe asaj të jashtme. Sipas këtyre drejtuesve, efektet transformuese që prekën praktikën e tyre ishin afatgjata.

Pavarësisht kohës dhe tensioneve të tjera të mundshme që do t'i privonin ata nga pjesëmarrja, drejtuesit u tërhoqën nga kjo mundësi e rrallë për të qenë të vërtetë me njëri-tjetrin dhe filluan ta shfrytëzonin atë për të marrë dhe ofruar mbështetje emocionale me kolegët e tyre.

*Ky diskutim më duket shumë terapeutik dhe lehtësues. Mendoj se arsyeja është anonimiteti. Më lejon që të 'them' atë çfarë mendoj sepse si Drejtoreshë supozohet që t'i di të gjitha përgjigjet apo ku ti gjej ato edhe nëse në fakt nuk di!!!...Është e çuditshme, por emocionet e mia po shfaqen gjithmonë e më shumë në këtë diskutim...Këtu jam e lirë të ndaj gjëra për veten time, gjë të cilën nuk mund ta bëj në forume të tjera (reale apo virtuale). Mendoj arsyeja se është anonimiteti dhe mbështetja e kolegëve... edhe pse disa prej tyre janë në anën tjetër të botës. Ky është një vend ku unë mund të ndaj problemet, ndjenjat, shqetësimet dhe gëzimet pa u gjykuar prej të tjerëve...mbështetja është kaq e nevojshme...të qenit drejtoreshë është një punë vetmitare. Është mirë të kesh njerëz që të kuptojnë. Kjo më mundëson që të shqyrtoj punën time dhe ndjenjat, si dhe drejtimin. Më lejon që të shoh brenda vetes...një luks që nuk më lejohet shpesh pasi më duhet që vazhdimisht të mendoj për të tjerët dhe nevojat e tyre: kolegët, punonjësit, nxënësit, prindërit, kryetarët dhe sigurisht, familjen. (Drejtoreshë, shkollë fillore ANG)*

Njëra prej kolegeve iu përgjigj këtij komenti duke thënë:

*[Emri] ka shumë të drejtë. Në fillim ishte e vështirë që të gjeja kohën për t'u futur në internet, ndërsa tani është kthyer në 'shpërblim'. Bisedat më kanë bërë që të reflektoj më tepër, të shqyrtoj qasjet e mia dhe të përgëzoj kolegët në internet kudo që ata ndodhen. Sikurse [Emri], dhe unë e kam përmendur këtë forum, por jo përmbajtjen tij, dhe shumë më kanë thënë 'si e gjen kohën për këtë?'. Tanimë e di që më duhet ta gjej*

*kohën patjetër...Kur thashë se dëshiroja që kolegët e mi të ndërvepronin në nivel më të thellë, e kisha fjalën për kolegët në jetën reale, jo në atë virtuale. Bisedat virtuale ishin shumë më të thella se sa ato që zhvillohen zakonisht ballë për ballë. (Drejtoreshë, shkollë e mesme ANG).*

Këto komente ishin karakteristike për entuziazmin e pjesëmarrësve për përvojën e tyre në internet. Mundësia për të njohur dhe për t'u njohur ishte një shkëputje larg jetës së zakonshme profesionale. Pavarësisht se zëvendësit dhe familjarët ishin persona të rëndësishëm mbështetës, të parit të gjërave bashkërisht nga pikëpamja emocionale ishte ajo që i bëri ata të shkojnë më thellë, duke iu mundësuar që ta shihnin veten profesionale në mënyra të reja.

## Zbulimi i emocioneve të përbashkëta

Të kuptuarit se këta drejtues nga të katër anët e botës ishin pjesë e një hapësire të përbashkët emocionale ndodhi që në fillim të diskutimeve. Për shkak të fuqisë bashkuese të emocioneve, ata u habitën që, pavarësisht kilometrave të tëra që i ndanin dhe ndryshimeve midis tyre, përvojat emocionale që kishin kaluar ishin të njëjtat. Komenti vijues ishte më i zakonshmi në referime të tyre ndaj këtij fenomeni: 'Është interesante, pasi unë kisha rezervime për të hyrë në forum sot për shkak të ditës, ose javës të them të drejtën, që kam kaluar, por jam e lumtur që e bëra. Më duket sikur jemi të gjithë në të njëjtën ndërtesë, duke përjetuar të njëjtat gjëra. Edhe pse nuk është zgjidhje, të paktën është inkurajuese' (Drejtoreshë, shkollë fillore KAN).

Nga Irlanda në Kanada dhe SHBA, nga Australia dhe Zelanda e Re në Angli, administratorët e shkollave arrinin të gjenin vetveten në përvojat emocionale të të tjerëve. Krijimi i një emocionit të përbashkët po zvogëlonte ndryshimet dhe largësinë mes tyre.

Së bashku, ata po i gëzoheshin frymëzimit, mbështetjes dhe ndjesisë së përkatësisë në internet: 'Kam lexuar mesazhet dhe ndihem e frymëzuar (pavarësisht orës) [rreth mesnatës] që të përgjigjem. Mos u ndjeni të vetmuar nga problemi i "viktimit/drejtorit të shkollës". Ndihem sikur jetoj me këtë përditë që prej marrjes së postit të ri' (Drejtoreshë, shkollë e mesme ANG). Marrësja e komentit të mësipërm iu përgjigj:

'Faleminderit [Emri]...kur pashë përgjigjen tënde në postimin tim të mëparshëm më rrahu zemra...është prekesë që dikush, e cila nuk më ka takuar kurrë, është kaq e ndjeshme...faleminderit' (Drejtoreshë, shkollë fillore ANG).

'Edhe unë gjej veten tek ato çfarë kam lexuar këtu' shtoi një drejtor i shkollës së mesme në Irlandë, ndërsa një drejtoreshë e shkollës së mesme në Australi u shpreh 'Ato që kam lexuar deri më tani më kanë bërë të ndihem vërtet pjesë e "grupit". Drejtoresha e cila u frymëzua të përgjigjej në mesnatë shtoi 'kjo do të jetë e rëndësishme për situatën time aktuale në punë. Menaxhimi i emocioneve të mia dhe të kuptuarit të emocioneve të të tjerëve do të jetë vendimtare nëse dua të kem ndikim pozitiv në shkollë dhe ta përmirësoj atë' (Drejtoreshë, shkollë fillore ANG).

Proceset e rilidhjes me emocionet e tyre dhe përtëritja e konceptit të efikasitetit të drejtimit ishin thelbësore, teksa diskutonin barrierat ndërpersonale dhe intrapersonale ndaj ndryshimit në shkollat e tyre. Në internet ata ishin duke mësuar se si të dallonin dhe sfidonin heshtjen emocionale dhe absolutizmin emocionale brenda vetes së tyre dhe te kolegët, ku rregullat e jashtme të ndjenjave diktojnë se cilat emocione janë 'të drejta' dhe 'të gabuara'. Gjatë kërkimit të singertë të një kuptueshmërie më të gjerë emocionale, ata po forconin dhe besimin emocional ndaj vetes së tyre dhe po vlerësonin mësimet e reja që vinin prej mirëbesimit ndaj njëri-tjetrit. Rrjedhimisht, ata nisën ta përdornin krijimin e një emocionit të përbashkët dhe ndaj të tjerëve në shkollat e tyre. Ky proces po iu mundësonte një bazë për të mësuar se si të fitonin besimin.

### **Krijimi i emocionit të përbashkët në veprim**

Në këtë pjesë është paraqitur një shembull i komenteve në internet, ku ilustron krijimi i emocioneve të përbashkëta në veprim. Njëra prej drejtoreshave, të cilën po e quaj Janet, përshkroi situatën e një grupi mësuesish të cilët ishin kundër ndryshimit. Fragmenti i mëposhtëm paraqet përjetimin e saj për ngjarjen:

*Për momentin më duket sikur kam folur me murin, pasi pavarësisht orëve të tëra punë, kohës së kaluar me koordinatorët, diskutimit me ta, si përfundim në plane ata kishin theksuar vetëm prioritetet: duhen më shumë burime!*

*ASNJË shenjë se duhet të rriten standardet, të monitorohet se çfarë ndodh apo ndonjë shenjë dijenie që këto gjëra janë po aq të rëndësishme sa burimet. Mendoj se ata nuk janë të gatshëm të ndryshojnë dhe janë të papërgatitur për të bërë përpjekjet e nevojshme që shkolla të ketë sukses. (Drejtoreshë, shkollë fillore ANG)*

Njohja e barrierës midis 'hartës (emocionale) të njohurive' (Connelly dhe Clandinin) të saj dhe të mësuesve ishte hapi i parë. Janet-a nisi të analizonte ato se çfarë kuptonte apo supozonte emocionalisht, duke pasur një 'zgjim' reflektues. Unë i kisha drejtuar pyetjen 'A ka një dimension emocional në rezistencën e tyre të dukshme apo në "mosgatishmërinë për të ndryshuar"? Si mendon se është përvoja e tyre emocionale në këtë situatë? A janë ata të vetëdijshëm për mënyrën si ndihen?...Sa mendon se arrijnë të dyja palët që ta kuptojnë emocionalisht njëra-tjetrën?'. Pas kësaj, Janet-a vendosi të organizojë një mbledhje tjetër me ekipin e menaxhimit të lartë për të marrë në konsideratë faktorin emocional:

*Patëm një mbledhje me ekipin e menaxhimit të lartë mbrëmjen e kaluar dhe nisëm të hulumtonim disa prej pyetjeve tuaja. Një pjesë e përgjigjes ndodhet në mënyrën se si u krye shkrirja e shkollave (përpara caktimit tim në detyrë). Pjesëtarët e stafit ndiheshin të pafuqishëm, të përjashtuar nga procesi, ndaj dhe këmbëngulja për të mos ndryshuar ndodhi pikërisht në atë moment. Një tjetër faktor ishin mësuesit që kishin kohë në shkollë, të cilët nuk kanë dhënë mësim në asnjë vend tjetër dhe nuk e kanë të qartë se si është bota e mësimdhënies në ditët e sotme. Gjatë viteve janë ndërruar një sërë drejtorësh, të cilët e shihnin këtë pozicion si një zgjedhje të qetë për daljen në pension, dhe nuk mundoheshin për ta përmirësuar shkollën, duke bërë që ajo të ngelet shumë pas. Fatkeqësisht, unë mora këtë pozicion me supozimet e mia, meqenëse njihja rolin e koordinatorit, planifikimin, vlerësimet, etj. Stafit nuk i ishte kërkuar asnjëherë që t'i bënin këto gjëra më parë, madje dhe kur të dyja shkollat 'dështuan' në vlerësimin e OFSTED, nuk po kuptonin se çfarë po ndodhte pasi as AVA dhe as drejtorët nuk iu shpjeguan gjë. Si përfundim, AVA vendosi që shkollat të bashkoheshin dhe të rihapej një shkollë fillore me menaxhim të ri.*

Janet-a ndërmoi një rishqyrtim emocional me stafin e lartë të menaxhimit, gjë që bëri që situata të merrte dimensione të reja teksa ajo përqaste irritimin e saj me të tyrin.

*Mendoj se pjesëtarët e stafit janë përgjithësisht po aq të irrituar sa unë, ndaj më duhet të bëj tre hapa pas, t'ua shpjegoj gjërat më ngadalë dhe të mos marr çdo gjë si të mirëqenë. Ata e dinë se sa dëshiroj që kjo gjë të funksionojë, por jam e bindur se nuk dinë se cili duhet të jetë roli i tyre në këtë çështje, pavarësisht faktit që kaluam 4 javë (një mbrëmje në javë) me kryetarët duke punuar për një plan strategjik 3-vjeçar, i cili përfshinte një vizion të përbashkët për shkollën. Jam e bindur për këtë, pasi në të kaluarën, shumë prej tyre thjesht 'shkëputeshin', bënë sikur dëgjonin, por më pas vazhdonin të vepronin si përherë. Nuk di nëse arrijnë ta kuptojnë se sa e irrituar jam, sepse përpiqem që në prani të tyre të tregohem e qetë dhe 'profesioniste', por ndoshta duhet që t'ua them këtë!*

Nëse do të fliste me stafin e saj për ndjenjat e saj dhe të tyre rreth kësaj çështjeje, kjo do të ishte një largim i qartë prej vetes së maskuar profesionale. Megjithatë ajo ishte duke e marrë në konsideratë këtë gjë. Në kontekstin e bisedës sonë mbi dimensionin emocional, Janet-a i kishte parë mësuesit e saj sikur ata thjesht po 'këmbëngulnin' të mos ndryshonin. Në internet, ajo ishte nxitur që të merrte në konsideratë dhe aspektet emocionale të kësaj situatë dhe për të bërë 'tre hapa pas', që nënkuptonte nevojën e saj për t'i parë gjërat ndryshe. Të dy veprimet kanë të bëjnë me përdorimin e këmbëve për t'u afruar apo larguar nga njëri-tjetri. Në rastin e parë, ajo po i tërheq kurse ata po 'ngulin këmbë', si një lojë imagjinare tërhiq e lësho, gjë të cilën fillimisht ajo e kishte kuptuar si rezistencë ndaj saj. Interpretimet e saj fillestare ishin që ata thjesht po ndiqnin zakonet për t'u 'shkëputur' dhe të 'bënë sikur dëgjonin' e 'më pas të vazhdonin të vepronin si përherë'. Me njohjen e kontekstit emocional të ngjarjeve të shkuara, ajo nisi që të ishte më e ndjeshme ndaj mësuesve të saj, duke kuptuar se rezistenca e tyre ishte vetëm një reagim i 'pafuqisë' dhe ndjenjës së 'përrjashtimit nga procesi' i shkrirjes të shkollave. Veprimet e tyre mund të kuptoheshin lehtësisht si rezultat i viteve të tëra apati dhe mosbashkëpunim me drejtorët e mëparshëm. Pasi kishte arritur të vlerësonte në mënyrë më të plotë largësinë emocionale dhe profesionale midis tyre, më tej ajo shtoi 'Nuk di nëse arrijnë

*ta kuptojnë se sa e irrituar jam, sepse përpiqem që në prani të tyre të tregohem e qetë dhe 'profesioniste'.* Ajo filloi të merrte në konsideratë faktin se mungesa e lidhjes emocionale mes tyre vinte si pasojë e maskimit të saj emocional, ndaj dhe filloi të mendonte për një mënyrë tjetër ndërveprimi, 'Ndoshta duhet që t'ua them këtë!'. Më pas, ajo po pyeste veten se si ishin duke i parë mësuesit ndryshimet, 'Mbase tani gjërat duken shumë ndryshe'. 'Për ta ditur këtë mendoj se duhet që t'i pyes', shtoi ajo.

Pak nga pak, Janet-a po arrinte të kuptonte vlerën e dialogut të hapur rreth perceptimeve dhe ndjenjave si pjesë e një strategjie të re drejtimi dhe epistemologjie emocionale në zhvillim, e cila do të kishte ndikim në aftësinë e saj drejtuese dhe kapacitetin për të bashkëpunuar me mësuesit e saj. Tashmë, ajo po zbatonte rregulla të tjera ndjenjash dhe po vlerësonte krijimin e një emocioni të përbashkët të saj dhe të të tjerëve. Ajo ishte e përfshirë në një rrugë tjetër njohjeje.

Transformimi në krijimin e një emocioni të përbashkët po zhvillohej në faza. Nga kuptimin epistemologjik emocional, *heshtja emocionale* e Janet-ës në fillim, e kishte privuar atë nga të marrit në konsideratë të kuptimeve emocionale të situatës. Fillimisht, ajo po e përjetonte situatën nga pikëpamja epistemologjike emocionale e *absolutizmit emocional*, gjë e cila po vinte në punë rregullin e të ndjerit, që nxit drejtuesin të fajësojë dhe turpërojë ata që i shkaktojnë frustrim, zemërim dhe siklet se nuk janë duke ndjerë 'atë që duhet', domethënë, entuziazëm dhe gatishmëri për t'u bindur dhe bashkëpunuar. Megjithatë, kur ajo, së bashku me ekipin menaxhimit të lartë, nisi ta shihnin stafin nga pikëpamja emocionale, ky absolutizëm emocional u bë i dukshëm. Nëpërmjet reflektimit mbi frustrimin e saj dhe më pas atë të kolegëve, ajo mundi që të konsideronte interpretime të tjera për reagimet e tyre, të cilat nuk vinin domosdoshmërisht nga apatia apo dembelizmi. Kjo ishte e paimagjinueshme, deri në momentin që ajo nisi t'i konsideronte dhe vlerësonte të parat ndjenjat e saj. Në vend që të reagoje ndaj mësuesve nga pozicioni i frustrimit dhe zemërimit, ajo ishte duke u përpjekur të gjente mënyra të reja. Tanimë, kishte filluar të adresonte frikën e saj të dështimit dhe mundësinë e turpërimit, të cilat ishin ato që kishin nxitur sjelljet tipike të fajësimit dhe turpërimit të mësuesve (Scheff dhe Retzinger, 2000). Nëpërmjet vlerësimit të ndjenjës së cenueshmërisë, ajo arriti që prania e saj të mos shkaktoje ankth (Friedman, 1985) dhe të ishte e aftë për t'i dhënë kuptim të ndryshëm emocional

situatës. Nga mbështetja në internet për të njohur të drejtën e saj për t'u frustruar dhe nga nxitja që të përdorte pikëpamjen emocionale mbi situatat, ajo dhe ekipi i saj i drejtimit filluan të shfaqnin kureshtje jo gjyquese dhe interes të vërtetë për t'i kuptuar më mirë emocionalisht mësuesit. Kjo është e ngjashme me njohjen e lidhur emocionale të Gilligan-it (1993). Operacionalizimi i kontekstit në procesin e krijimit të një emocioni të përbashkët është paralel, nga ana emocionale, me njohjen kontekstuale të Baxter Magolda-s dhe njohjen e ndërtuar të Belenky-t (1986; 1997), pavarësisht se këta autorë përqendrohen te zhvillimi njohës. Njëpërmjet kalimit nga një perspektivë emocionale 'absolutiste' në një më 'relative', Janeta-a ishte e hapur ndaj interpretimeve të ndryshme të vetes dhe mësuesve të saj.

Kolegët në internet kishin përjetuar efekte të ngjashme, si rritje e qëndrimit të hapur ndaj perspektivës së të tjerëve dhe ulje në prirjen për të dalë në përfundime të gabuara pa marrë parasysh faktorin emocional. Epistemologjia e tyre emocionale, të cilat po thelloheshin, ishin duke shkaktuar një efekt të drejtpërdrejtë (Brew, 2001) në praktikën e tyre, siç tregohet dhe në postimin vijues: 'Efektet në drejtimin tim: të dëgjuarit të pikëpamjeve të tjera më dha mundësinë për të menduar, gjë e cila është gjithmonë me vlerë, sepse gjithmonë ka më shumë se një rrugë për të bërë diçka. Ndaj, duhet që të mbajmë ndërmend opsionet dhe të mos tregohemi impulsivë' (Drejtoreshë, shkollë e mesme ZR).

Ky dimension i zhvillimit të përvojës në internet tregon se kjo gjë ka potencial të madh për t'u aplikuar gjerësisht te të gjithë drejtuesit arsimorë. Diskutimet e sinqerta mbi realitetet emocionale i ndihmojnë drejtuesit që të rrisin kapacitetin e tyre për njohjen e lidhur emocionale, duke inkurajuar pranimin e vetvetes si një person i tërë dhe analizimin e paragjykimet të menjëhershëm që vjen nga pozicionet në punë dhe që është pjesë e modelit tipik administrativ.

Pranimi i të drejtës së vetvetes për të qenë të plotë është hapi i parë për pranimin e të parit të të tjerëve si individë të plotë. Të dhënit kuptim gjërave është një karakteristikë e fuqishme e mendjes njerëzore. Sipas Frankl-it (1959), ajo është thelbësore për mirëqenien tonë psikologjike dhe është gjithashtu një motivuese parësore. Drejtuesit, të cilët më parë ishin të izoluar e për pasojë nuk mundeshin të reflektonin bashkërisht mbi nivelet më të thella të kuptimeve emocionale që ndikonin në praktikën e tyre, kishin arritur të krijojnë mundësi të reja njëpërmjet ndarjes

së historive të tyre emocionale me njëri-tjetrin. Nga përvoja në internet, ata ndjenin se ishin 'të kuptuar'. Ka diçka unike dhe të fuqishme në mendimin, artikullimin dhe të qenit të vlerësuar për përvojën vetjake emocionale nga kolegë të respektuar, të cilët janë duke bërë të njëjtën gjë. Pavarësisht nëse do ta quanit një grup mbështetjeje, grup studimi apo bashkëpunim profesional, Biseda mbi Drejtimin Ndërkombëtar në internet nxiti reagime të forta emocionale dhe tregoi aftësinë e saj për t'i dhënë rëndësi profesionale ndjenjave të vërteta të drejtuesve, të cilatderi më atëherë nuk kishin ku t'i shprehnin.

*'Emocionet e drejtimit' ka luajtur një rol të rëndësishëm në vetëdijen time...të kuptuarit se sa të zemëruar, të mërzitur, të lumtur, etj., ndihen të tjerët, më ka lejuar dhe mua që të ndihem mirë për ndjenjat e mia. Mendoj se privilegji i pjesëmarrjes në këto diskutime ka qenë vlerësimi i ndjenjave të MIA, dhe pranimi i tyre, në vend që t'i injoroj ato...Ne punojmë me njerëzit dhe emocionet e 'barrën e tyre emocionale' çdo ditë. Mundësia për të folur në internet rreth ndjenjave të mia ishte jo vetëm shumë çliruese, por dhe më ndihmoi që të isha me e hapur ndaj emocioneve të pjesëtarëve të stafit tim...Më pëlqeu kjo përvojë dhe tani i vlerësoj më shumë se më parë reagimet e mia emocionale. Nuk përpiqem më që t'ia fsheh vetes, edhe pse mendoj se është e rëndësishme të mos shprehen të gjitha emocionet. (Drejtoreshë, shkollë e mesme ZR).*

Të qenit emocionalisht të sinqertë me veten është thelbësore për kuptimin emocional ndaj dhe me të tjerët, e megjithatë kjo nuk është pa sfida dhe rreziqe. Në të kundërt, do ishte diçka e përhapur gjerësisht. Drejtuesit, të cilët pranojnë dimensionin emocional të botës së tyre të brendshme, janë më të përgatitur për t'u bërë ballë sfidave të zhvillimit të kulturës së sinqeritetit emocional, të cilat synojnë shkëmbimin e kuriozitetit të vërtetë dhe krijimin e mundësive.

Nga përkushtimi për krijimin e lidhjeve të drejtpërdrejta me të tjerët, për të mësuar si të vlerësosh dhe marrësh në konsideratë realitetet emocionale të të tjerëve dhe për të krijuar realitete të reja njëpërmjet marrëdhënieve, ka më shumë gjasa që të kuptohet potenciali i të gjithë njerëzve në shkolla. Kam ngritur teori se ky është një proces i thellimit të epistemologjive emocionale në një perspektivë të tretë dhe e katërt, të cilën e quaj 'relativizmi emocional kalimtar' dhe 'relativizmi emocional

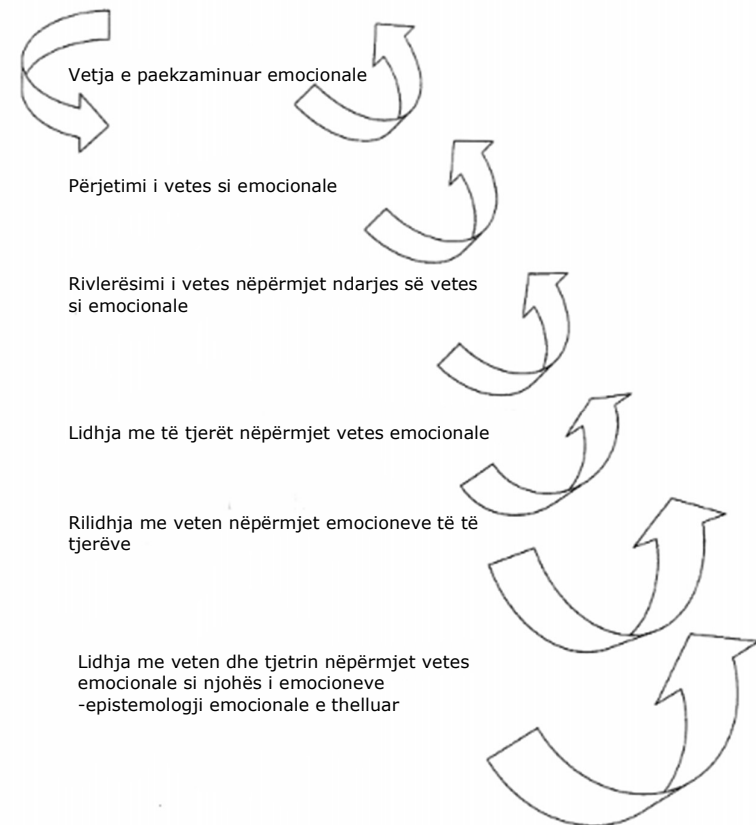
rezistent' (Beatty, 2002a; 2002b). Figura 8.1 tregon një paraqitje të thjeshtë grafike të asaj që mendoj se ndodh gjatë procesit.

Duke parë efektet e konsiderueshme që ky forum pati te drejtuesit dhe ndryshimet që ndodhën në mënyrën e të parit të vetvetes, të tjerëve dhe punës së tyre, është e dukshme që drejtuesit e shkollave kanë nevojë për mundësi të vazhdueshme për të marrë pjesë në krijim emocioni të vërtetë e bashkëpunues me kolegët e tyre. Gjithashtu, unë besoj se programet e përgatitjes së drejtuesve duhet të adresojnë këtë çështje dhe t'iu japin mundësi nxënësve për të ri-vlerësuar faktorin emocional dhe për të zhvilluar epistemologji të thella emocionale. Me qëllimin për të zbatuar këto ide, kam nisur ta testoj kuadrin në SHBA dhe Australi, duke përdorur një sërë qasjesh në programet e Masterit dhe zhvillimit profesional. Vetë kuadri dhe rezultatet inkurajuese të këtyre provave të para janë raportuar në një material tjetër (Beatty, 2002a; 2002b; Beatty dhe Brew, 2004). Jam optimiste që, me kalimin e kohës, emocionet do të gjejnë një vend më të integruar, të respektuar e dinamik në praktikën e drejtimit arsimor.

Mësuesit dhe drejtuesit janë mikpritës ndaj mundësisë për adresimin e çështjeve emocionale në punën e tyre. Mbi të gjitha, ata vlerësojnë të gjitha format e ndihmës që mund t'iu ofrohen për t'iu përgatitur që të trajtojnë këtë dimension të rëndësishëm të jetës së tyre profesionale. Intervistat e mëvonshme me drejtuesit që kanë studiuar dhe përvetësuar këtë qasje, do të mundësojnë një njohje më të mirë të qëndrueshmërisë relative të epistemologjive emocionale të thelluara brenda kulturave shumë tradicionale të shkollave.

Sidoqoftë, administratorët arsimorë, të cilët vlerësojnë qëllimin profesional të krijimit të emocionit, do të jenë më të aftë për të adresuar sfidat ndërpersonale të ngritjes së komuniteteve shkollore të shëndetshme, të forta e bashkëpunuese. Teksa drejtuesit e së nesërme përballen me problemet themelore të drejtimit të shkollës dhe synojnë që të ruajnë optimizmin dhe mirëqenien e tyre, përgatitja emocionale do t'i bëjë ata më të përgatitur.

Si përfundim, kam kuptuar se emocionet gjenerojnë një lloj njohurie të mishëruar, e cila në vetvete është epistemologjike.



**Figura 8.1** 'progresi' spiralë përforcues i njohjes së lidhur emocionale

© Beatty, 2002b: 487

Sikurse konceptet e njohjes, përjetimi i rolit të emocionit në jetën tonë ndikon në mënyrën se si ne e trajtojmë ose jo atë. Nëpërmjet epistemologjive emocionale të thelluara dhe rritjes profesionale, unë propozoj se të gjithë mësuesit do të jenë në gjendje të përjetojnë kënaqësi më të madhe dhe marrëdhënie më të durueshme midis kolegëve, të cilat janë më pak të brishta dhe delikate, dhe ku gjendet një hapësirë e sigurt dhe e vlerësuar për kureshti, debat, qëndrime të hapura dhe fleksibilitet. Drejtuesit dhe mësuesit emocionalisht integruar janë më gjendjet aftë për të përballuar sfidat bashkërisht dhe

kanë më shumë potencial për të zhvilluar komunitete profesionale të tënxënit që do të na nevojiten për një ardhme më të mirë.

### Shënime

1. Titulli i punimit fitues të Çmimit Vjetor Disertacioni Thomas B. Greenfield, në Shoqatën Kanadeze të Studimeve në Administrimin Arsimit (Beatty, 2002b).
2. Termat drejtor/drejtoreshë do të përdoren për t'iu referuar të njëjtit pozicion, drejtor shkolle. Termi administrator mund të përfshijë çdo anëtar të ekipit administrues, d.m.th, asistent, zëvendës dhe zëvendës drejtor si dhe drejtorët e shkollës.
3. Të dhënat e përmendura janë marrë nga disertacioni për doktoraturë i papublikuar i autores (Beatty, 2002b). Pjesëmarrësve do t'iu përmendet vetëm gjinia, niveli i shkollës dhe shteti në të cilin ushtrojnë detyrën e drejtorit të shkollës gjatë kohës së kryerjes së studimit.

### Referenca

- Baxter Magolda, M. (1992) *Knowing and Reasoning in College: Gender-related Patterns in Students' Intellectual Development*. [Njohja dhe arsytimi në kolegji: Modelet e zhvillimit intelektual të studentëve në lidhje me gjininë e tyre] San Francisko, CA: Jossey-Bass.
- Beatty, B. (2000a) 'The emotions of educational leadership: Breaking the silence' [Emocionet e drejtimit arsimor: Thyerja e heshtjes], *International Journal of Leadership in Education* [Revista akademike Ndërkombëtare e Drejtimit në Arsim], 3(4): 331-57.
- Beatty, B. (2000b) 'The paradox of emotion and educational leadership' [Paradoksi i emocionit dhe drejtimit arsimor], material kyç i paraqitur në Konferencën Vjetore të Administratës dhe Menaxhimit Arsimit Britanik, Bristol, Shtator.
- Beatty, B. (2000c) 'Teachers leading their own professional growth: self-directed reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers' [Mësuesit drejtojnë rritjen e tyre profesionale: vetëreflektimi dhe bashkëpunimi e ndryshimi në perceptimin e vetes dhe punës i mësuesve të shkollës së mesme], *Journal of In-*
- Service Education* [Revista akademike e Arsimit në Shërbim], 26(1): 73-97.
- Beatty, B. (2001) 'Teacher administrator interactions and the emotions of educational change: teachers speak about their leaders' [Ndërveprimet mësues-administrator dhe emocionet e ndryshimit arsimor: mësuesit flasin për drejtuesit], paraqitur në Konferencën Vjetore të Këshillit Ndërkombëtar të Efektivitetit dhe Përmirësimit të Shkollës, Toronto, Kanada, Janar.
- Beatty, B. (2002a) 'Emotional epistemologies and educational leadership: a conceptual framework' [Epistemologjitë emocionale dhe drejtimi arsimor: një kuadër konceptual], paraqitur në Shoqatën Amerikane të Kërkimeve në Arsim, Nju Orleans, ED 468293.
- Beatty, B. (2002b) 'Emotion matters in educational leadership: examining the unexamined' [Emocioni ka rëndësi në drejtimin arsimor: shqyrtimi i të pashqyrtuarës], tezë doktore Administrative Arsimit e papublikuar, Ontario Instituti i Studimeve në Arsim, Universiteti i Torontos, Toronto. Shihni *Dizertacionet ProQuest*
- Beatty, B. and Brew, C. (2004) 'Trusting relationships and emotional epistemologies: a foundational leadership issue' [Marrëdhëniet e besueshme dhe epistemologjitë emocionale: një çështje thelbësore e drejtimit], *Revista akademike e Drejtimit dhe Menaxhimit të Shkollës*, 24(3).
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. dhe Tarule, J.M. (1986) *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind* [Rrugët e njohjes së grave: Zhvillimi i vetes, zërit dhe mendjes] Nju Jork: Basic Books.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. dhe Tarule, J.M. (1997) *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*, 2nd edn. [Rrugët e njohjes së grave: Zhvillimi i vetes, zërit dhe mendjes, botimi i 2-të] Nju Jork: Basic Books.
- Bolez, M. (1999) *Feeling Power: Emotions in Education* [Ndjesia e Fuqisë: Emocionet në arsim]. Nju Jork: Routledge.
- Brew, C.R. (2001) 'Women, mathematics and epistemology: an integrated framework' [Gratë, matematika dhe epistemologjia: një kuadër i integruar], *International Journal of Inclusive Education* [Revista akademike ndërkombëtare e arsimit gjithëpërfshirës], 5(1): 15-32.
- Caldwell, B. (1997) 'Prologue: the external principal' [Prolog: drejtori i jashtëm], në D. Loader (ed.), *The Inner Principal*

- London: Falmer Press. [Drejtori i Brendshëm Londër: Falmer Press] (pp. vii-ix).
- Connelly, FM. dhe Clandinin, D.J. (1995a) 'Teachers' professional knowledge: secret, sacred, and cover stories' [Njohuria profesionale e mësuesve: histori të fshehta, të shenjta dhe të rreme], në EM. Connelly dhe DJ. Clandinin (red), *Teachers' Professional Knowledge Landscapes* [Hartat e njohurive profesionale të mësuesve]. Nju Jork: Teachers College Press. [Shtypi i Kolegjeve të Mësuesve]. (fq. 1-15).
- Connelly, RM. dhe Clandinin, DJ. (1995b) 'Educational qualities of the landscape: Desires, tensions and possibilities', [Cilësitë emocionale të hartës: Dëshirat, tensionet dhe mundësitë] në RM. Connelly dhe D.J. Clandinin (red), *Teachers' Professional Knowledge Landscapes* [Hartat e njohurive profesionale të mësuesve]. Nju Jork: Teachers College Press [Shtypi i Kolegjeve të Mësuesve]. (fq. 153-63).
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience* [Rrjedha: Psikologjia e përvojës optimale] Nju Jork: Harper dhe Row.
- Damasio, A. (1997) *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*, 2nd edn [Gabimi i Dekartit: Emocioni, arsyeja dhe truri njerëzor]. Nju Jork: HarperCollins.
- Denzin, N. (1984) *On Understanding Emotion* [Mbi kuptimin e emocionit]. San Francisko, CA: Jossey-Bass.
- Frankl, V. (1959) *Man's Search for Meaning* [Kërkimi i njeriut për kuptimin]. Boston, MA: Beacon Press.
- Friedman, E.H. (1985) *Gerieration to Generation* [Nga gjenerata në gjeneratë]. Nju Jork: Guilford Press.
- Gilligan, C. (1993) *In A Different Voice*, 2nd edn [Me zë ndryshe, bot. 2-të]. Kembrixh, MA: Harvard University Press [Shtypi i Universitetit të Harvardit].
- Greenberg, L. dhe Paivio, S. (1997) *Working with Emotions in Psychotherapy* [Puna me emocionet në psikoterapi]. Londër: Guilford Press.
- Greenfield, W.D. (1999) 'Moral Leadership in schools: fact or fancy?' [Drejtimi moral në shkolla: fakt apo trillim?], paraqitur në Takimin Vjetor të Shoqatës Amerikane të Kërkimeve në Arsim, Montreal, Kanada, Prill.
- Gronn, P. (1999) *The Making of Educational Leaders* [Krijimi i Drejtuesve Arsimorë]. Londër: Cassell.
- Hargreaves, A., Beatty, B., Lasky, S., Schmidt, M. dhe James—Wilson, S. (i ardhshëm) *The Emotions of Teaching* [Emocionet e Mësimdhënies]. San Francisko, CA: Jossey-Bass.
- fochschild, A.R. (1983) *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley [Zemra e Menaxhuar: Komercializimi i ndjenjës njerëzore], KA: University of California Press [Shtypi i Universitetit të Kalifornisë].
- Hodgkinson, C. (1990) *Educational Leadership: The Moral Art* [Drejtimi arsimor: Arti moral]. Albani, NJ: State University of New York Press [Shtypi i Universitetit Shtetëror të Nju Jorkut].
- Jeffrey, B. dhe Woods, P. (1996) 'Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection' [Ndjesia e depersonalizimit: konstrukti social i emocioneve gjatë inspektimit OFSTED], *Cambridge Journal of Education* [Revista akademike e Arsimit e Kembrixh], 26(3): 325-43.
- King, S. dhe Moreggi, D. (1998) 'Internet therapy and self-help groups - the pros and cons' [Terapia në internet dhe grupet vetë-ndihmuese], në J. Gackenbach (ed.), *Psychology and the INTERNET: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications* [Psikologjia dhe INTERNETI: Implikimet vetjake, ndërpersonale dhe transpersonale]. Toronto: Academic Press. (pp. 77-106).
- Leithwood, K., Jantzi, D. dhe Steinbach, R. (1999) *Changing Leadership for Changing Times* [Ndryshimi i Drejtimit për kohët në ndryshim]. Filadelfia, PA: Open University Press [Shtypi i Universitetit të Hapur].
- Lupton, D. (1998) *The Emotional Self* [Vetja emocionale]. Londër: Sage Publications.
- Mahn, H. dhe John-Steiner, V. (2002) 'The gift of confidence: a Vygotskian view of emotions' [Dhurata e vetëbesimit: një pikëpamje Vygotskian-e e emocioneve], në G. Wells dhe G. Claxton (red), *Learning for Life in the Twenty-first Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* [Të nxënit për jetën në shekullin e XXI-të: Perspektivat socio-kulturore për të ardhmen e arsimit]. Oksford: Blackwell. (fq. 46~58).
- Marshall, C. (1992) *The Assistant Principal: Leadership Choices and Challenges* [Zëvendës Drejtori: Zgjedhjet dhe sfidat e drejtimit]. New-bury Park, KA: Corwin Press.
- Marshall, C. dhe Greenfield, W. (1987) 'The dynamics in the enculturation and the work in the assistant principalship' [Dinamikat e kulturalizimit dhe puna e zëvendës drejtorit], *Urban Education*, 22(11): 36-52.
- Maurer, R. (1996) *Beyond the Wall of Resistance* [Përtej murit të rezistencës]. Austin, TX: Bard Books.



- Mead, G. (1934) *Mind, Self and Society* [Mendja, vetja dhe shoqëria]. Çikago, IL: Universitetit i Çikagos.
- Pert, C. (1998) *Molecules of Emotion* [Molekulat e emocionit]. Nju Jork: Scribner.
- Sartre, J.P. (1962) *Sketch for a Theory of Emotions* [Skica e një teorie emocionesh]. Përkth. P. Mariet. Londër: Methuen.
- Scheff, T.J. dhe Retzinger, S.M. (2000) 'Shame as the master emotion of everyday life', [Turpi si emocioni kryesor i jetës së përditshme] marrë më 12 maj 2002, nga siti ueb i Journal of Mundane Behaviour [Revista akademike e sjelljeve të zakonshme]: <http://www.mundanebehavior.org/issues/v1n3/scheff-retzinger.htm>.
- Sergiovanni, T. (1992) *Moral Leadership* [Drejtimi moral]. San Francisko, KA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2000) *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in our Schools* [Bota e gjallë e drejtimit: Krijimi i kulturës, komunitetit dhe kuptimit personal në shkollat tona]. San Francisko, KA: Jossey-Bass.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society* [Mendja në shoqëri]. Kembrixh, MA: Harvard University Press [Shtypi i Universitetit të Harvardit].
- Vygotsky, L.S. (1987) *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vëll. 1. Problems of General Psychology* [Vepra e përmbledhur e L. S. Vygotsky, Vëll. 1, Problemet e psikologjisë së përgjithshme]. Nju Jork: Plenum.
- Weber, M. (1968) *Economy and Society; An Outline of Interpretive Sociology* [Ekonomia dhe shoqëria: Një paraqitje e sociologjisë interpretuese], vëll. 3, red. G. Roth dhe C. Wittich, përkth. E. Fischoff [dhe të tjerë]. Nju Jork: Bedminster Press.
- Wellman, B. dhe Gulia, W. (1999) 'Net surfers don't ride alone: virtual communities as communities' [Përdoruesit e internetit nuk janë të vetëm: komunitetet virtuale si komunitete], në P. Kollock dhe M. Smith (red), *Communities in Cyber-space* [Komunitetet në hapësirën kibernetike]. Nju Jork: Routledge. (fq. 162-89).