

CALDER



Urban Institute



QENDRËS
KOMBËTARE TË ANALIZIMIT TË TË DHËNAVE NË KËRKIME PËR
ARSIMIN(CALDER)

NDJEKJA E NXËNIES SË ÇDO NXËNËSI PËR ÇDO VIT

Një program kërkimi nga Instituti Urban dhe Universiteti Duke, Universiteti Stanford, Universiteti i Floridës, Universiteti i Missouri-Columbia, Universiteti i Teksasit në Dallas dhe Universiteti i Uashingtonit

Shfrytëzimi i kohës
nga drejtorët e
shkollave
dhe efikasiteti në
shkollë

EILEEN LAI HORNG,
DANIEL KLASIK, AND
SUSANNA LOEB

Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe efikasiteti në shkollë

Eileen Lai Horng
Universiteti i Stanfordit

Daniel Klasik
Universiteti i Stanfordit

Susanna Loeb
Universiteti i Stanfordit

Autorët u janë mirënjohës shkollave publike të kontesë Miami-Dade për të dhënat e përdorura në këtë punim akademik dhe për ndihmën për të kuptuar distriktin dhe vlerësojnë mbështetjen financiare nga Fondacioni Joyce, Fondacioni Spencer dhe Iniciativa K-12 e universitetit të Stanfordit. Autorët janë gjithashtu mirënjohës për mbështetjen e Qendrës Kombëtare të analizimit të të dhënave në kërkime për arsimin(CALDER), mbështetur nga Granti R305A060018 i Institutit Urban nga Instituti i shkencave të arsimit, në Departamentin e edukimit të Sh.B.A-ve.

Punimet akademike të CALDER nuk janë rishikuar formalisht në mënyrë përfundimtare dhe duhet të citohen si punime akademike. Ato kanë për qëllim të inkurajojnë diskutimet dhe sugjerimet për rishikim përpara publikimit përfundimtar.

Instituti Urban është një organizatë joqeveritare, jofitimprurëse politikash kërkimi dhe edukimi që shqyrton problemet sociale, ekonomike dhe ato në qeverisje me të cilat përballet vendi. Pikëpamjet e shprehura janë të autorëve dhe nuk duhet t'u atribuohen Institutit Urban, administruesve apo themeluesve të tij. Gabimet e mundshme do t'u atribuohen autorëve.

Përmbajtja

Abstrakti	iv
Hyrja	1
Të dhënat dhe metodat	3
Të dhënat e vëzhguara për shfrytëzimin e kohës	4
Anketat mësues-prindër	8
Të dhënat administrative	9
Metodat	9
Rezultatet	14
Çfarë bëjnë drejtorët e shkollave	14
Ku e kalojnë drejtorët e shkollave kohën e tyre	15
Ndryshimet në shfrytëzimin e kohës nga drejtorët në shkolla të ndryshme	17
Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe masat për efikasitetin në shkollë	18
Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe performanca e nxënësve	19
Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe vlerësimi i mësuesit për shkollën	21
Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe e kënaqshmëria e mësuesve	22
Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe vlerësimi i shkollës nga prindërit	23
Diskutim	24
Referenca	29
Figura	31
Tabela	34
Shtojca A	46

Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe
efikasiteti në shkolla Eileen Lai Horng, Daniel
Klasik, dhe Susanna Loeb CALDER
Punim akademik Nr. 34
Dhjetor 2009

ABSTRAKT

Drejtorët e shkollave kanë punë komplekse. Për të kuptuar më mirë jetën profesionale të drejtorëve të shkollave, ky kërkim përdor të dhëna të vëzhguara për shfrytëzimin e kohës për të gjithë drejtorët e gjimnazeve publike në Kontenë Miami-Dade. Kërkimi shqyrton lidhjen ndërmjet kohës që drejtorët e shkollave shpenzojnë në aktivitete dhe rezultatet e shkollave, përfshirë arritjet e nxënësve, vlerësimet e mësuesve dhe prindërve dhe kënaqshmërinë e mësuesve. Autorët zbuluan se koha e shpenzuar në aktivitete të menaxhimit të shkollës është e lidhur me rezultate shkollore pozitive, si rezultate të mira të nxënësve në provime dhe vlerësimi pozitiv i prindërve dhe mësuesve për atmosferën e mësimdhënies, ndërkohë që aktivitetet e udhëzimeve ditore janë pak ose aspak të lidhura me përmirësimin e performancës së nxënësve dhe shpesh kanë një marrëdhënie negative me vlerësimin e mësuesve dhe prindërve. Punimi sugjeron që duke u përqendruar në idenë e vetme për t'i parë drejtorët e shkollave si drejtues të bazuar në udhëzime që operojnë nëpërmjet kontaktit të drejtpërdrejtë me mësuesit, mund të jetë e dëmshme nëse lihet në hije roli i rëndësishëm drejtorëve të shkollave si drejtues organizativë.

HYRJE

Drejtorët e shkollave mund të luajnë një rol vendimtar në zhvillimin e shkollave me cilësi të lartë (shikoni Darling- Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, and Cohen, 2007; EdSource, 2008; Knapp et al., 2003; DeVita et al., 2007). Ndërkohë që vetëm një grup i vogël kërkuesish lidh drejtorët e shkollave drejtpërdrejtë me arritjet e nxënësve (Branch, Hanushek, and Rivkin, 2009; Hallinger and Heck, 1996), një bazë shumë më e madhe kërkuesish bazon dokumentet mbi efektet e drejtorëve të shkollave në operacionet shkollore nëpërmjet mësuesve motivues dhe nxënësve, duke identifikuar dhe artikulluar vizionet dhe qëllimet, duke zhvilluar pritshmëri për performancë të lartë, duke nxitur komunikimin, alokuar burimet dhe duke zhvilluar struktura organizative për të mbështetur udhëzimet dhe të nxënësve (Knapp, Copland, Plecki, and Portin, 2006; Lee, Bryk, and Smith, 1993; Leithwood, Louis, Anderson, and Wahlstrom, 2004). Drejtorët e shkollave ndikojnë gjithashtu në cilësinë e mësimdhënies të shkollave nëpërmjet rekrutimit, zhvillimit dhe mbajtjes në punë të mësuesve (Harris, Rutledge, Ingle, dhe Thompson, 2006).

Ndonëse njihet gjerësisht rëndësia e drejtorëve në operacionet shkollore, çuditërisht pak dihet rreth punës së përditshme të drejtorëve të shkollave dhe si ndryshon ajo nga shkolla në shkollë. Kërkimet e mëparshme për shfrytëzimin e kohës nga drejtorët e shkollave mund të grupohen në dy kategori të gjera: kërkime etnografike dhe kërkime vetë-raportuese, secila me përfitimet dhe kufizimet e saj.

Kërkimet etnografike lejojnë vëzhgim të thellë dhe në detaje, por përgjithësisht përfshijnë vëzhgime të vetëm disa drejtorëve dhe si rrjedhojë nuk mund të përgjithësohet për një numër më të madh shkollash apo të bëhet një lidhje empirike e shfrytëzimit të kohës nga drejtorët e shkollave dhe rezultatet shkollore (Martin dhe Willower, 1981; Morris, Crowson, Porter-Gehrie, dhe Hurwitz, 1984; Wolcott, 1973). Kërkimet vetë-raportuese që zakonisht kryhen nëpërmjet anketave, krijojnë mundësinë e të pasurit një numër të madh modelesh por shpesh sakrifikojnë mundësinë e vëzhgimit në thellësi, ndoshta edhe saktësinë. Këto kërkime shihen më me dyshim për shkak të vetë-raportimit dhe njëanshmërisë së kujtesës së personit.

(Andrews, Soder, dhe Jacoby, 1986; Andrews dhe Soder, 1987; Brewer, 1993; Eberts and Stone, 1988; Erickson dhe Reller, 1979; Martinko dhe Gardner, 1990).

Përparimet e kohëve të fundit në metodat e mbledhjes së të dhënave të vetë-raportimit, si për shembull ditari i mbledhjes së të dhënave që përdoret ditë për ditë dhe përvojat e krijuara nga metodat e marrjes së mostrave (ESM), kanë reduktuar disa nga njëanshmëritë e mundshme (Goldring, Huff, May, dhe Camburn, 2008; Scott, Ahadi, dhe Krug, 1990). Për shembull, Spillane, Camburn dhe Pareja (2007) përdorin ESM-të duke lajmëruar drejtorët deri në 15 herë në ditë për gjashtë ditë rresht. me anë të pajisjeve të dorës. Çdo herë që vinte lajmërimi, drejtorët plotësonin një anketë të shkurtër me pyetje si çfarë po bënin, me kë ishin dhe ku ishin. Natyra e plotësimit në kohë reale e kësaj metode eliminon mundësinë që drejtorët të harrojnë ose mos kujtojnë si duhet aktivitetet e tyre të përditshme. Megjithatë kjo metodë ka problemin e njëanësisë të mundshme gjatë vetë-raportimit. Një pengesë tjetër e ESM-ve është që anketat duan kohë për tu plotësuar dhe si rrjedhojë janë domosdoshmërisht të kufizuara në qëllimin e tyre për të mos ndërhyrë më tepër nga ç' duhet në ditën e punës së drejtorit.

Kërkimi i raportuar në këtë punim vë në pah pikat e forta të këtyre dy lloj kërkimesh. Në mënyrë të ngjashme me kërkimet etnografike, kërkues të trajnuar vëzhguan drejtorët e shkollave dhe dokumentuan shfrytëzimin e kohës prej tyre, për të eliminuar njëanshmërinë e lidhur me vetë-raportimet dhe për të dhënë mundësinë e një përshkrimi më të detajuar të shfrytëzimit të kohës sesa ndodh zakonisht në anketa. Sikundër të dhënat e vetë-raportimit, të dhënat e këtij kërkimi mbuluan aktivitetet dhe vendndodhjet e një numri të madh drejtorësh shkollash dhe si rrjedhojë nuk kanë kufizimet e modeleve të pakta të kërkimeve etnografike. Në mënyrë specifike, një ekip kërkuesish ndoqën 65 drejtorë në shkollat publike të kontesë Miami-Dade (M-DCPS), secilin në harkun kohor e një dite të plotë shkollore, dhe mblodhën informacione të detajuara përgjatë intervaleve prej pesë minutash. Ata mblodhën të dhëna për shfrytëzimin e kohës nga të gjithë drejtorët e 41 shkollave të mesme në distrikt dhe një kampion prej 12 shkollash fillore dhe 12 shkolla nëntë-vjeçare për krahasim. Shkalla e të dhënave të mbledhura është mjaftueshëm e madhe për të mundësuar modelimin e hollësishëm të lidhjes ndërmjet veprimeve të drejtorit dhe rezultateve shkollore.

Me këto të dhëna kërkojmë t'u japim përgjigje katër pyetjeve të gjera:

1. *Çfarë bëjnë drejtorët e shkollave?*
2. *Ku e kalojnë kohën e tyre drejtorët e shkollave?*
3. *Si variojnë rolet e drejtorëve në bazë të karakteristikave të shkollave?*
4. *Si reflektohen shumëllojshmëritë e veprimeve të drejtorëve të matura në rezultatet e shkollave?*

Rezultatet e shkollave që ne shqyrtojmë përfshijnë performancën e nxënësve në provime gjithashtu edhe në matje të ambientit arsimor të shkollës. Në vazhdim do të përshkruajmë të dhënat dhe metodat tona dhe më pas do të prezantojmë rezultatet. Seksioni përfundimtar diskuton domethënien e zbulimeve, kufizimet e kërkimit dhe udhëzime për kërkime të ardhshme.

Të dhënat dhe metodat

Të dhënat për këtë kërkim vijnë kryesisht nga të dhënat e vëzhgimit të shfrytëzimit të kohës që kemi mbledhur në shkollat publike të Kontesë Miami-Dade (M-DCPS). Këto të dhëna i lidhëm me informacione nga anketat e distriktit rreth atmosferës në shkolla për mësuesit dhe prindërit, anketa që ne ua kemi bërë të gjithë mësuesve në distrikt, dhe me të dhënat administrative të distriktit mbi shkollat, stafin dhe studentët. Ne i përdorim këto të dhëna për të krijuar njësi matëse për:

- Kohën e shpenzuar nga drejtorët e shkollave në secilën prej 43 detyrave dhe gjashtë kategoritë e detyrave të ndara.
- Koha e drejtorit të shkollës në pesë pozicione.
- Arritjet e studentëve në nivel shkollor dhe arritjet e studentëve të fituara përgjatë shumë viteve.
- Vlerësimi i mësuesve për shkollën
- Kënaqshmëria e mësuesve në përgjithësi dhe në shkollën ku punojnë aktualisht.
- Vlerësimi i prindërve për shkollën
- Karakteristikat e drejtorëve të shkollave që janë edhe mësues dhe shkollave që do të shërbejnë si kontroll për modelet.

Në vazhdim do të përshkruajmë burimin e secilës prej të dhënave tona.

Të dhëna e vëzhguara për shfrytëzimin e kohës

Mundësia për të vëzhguar drejtorët e shkollave në Miami-Dade, një nga qarqet shkollore më të madha dhe më me shumë diversitet, na dha mundësinë të analizonim një numër të madh drejtorësh shkollash në mjedise shkollore të shumëllojshme por në kontekstin e të njëjtit distrikt.¹ Siç e përshkruam më sipër, ne vëzhguam 65 drejtorë shkollash në shkollat publike të Kontesë Miami-Dade, duke përfshirë liderët e të 41 shkollave të mesme gjithashtu edhe një kampion prej 12 shkollash fillore dhe 12 shkolla nëntë vjeçare.²

Ne koduam veprimet e drejtorëve të shkollave si një liste prej 43 detyrash siç tregohet në figurën 1. Ne e mbushëm listën tonë me kode për detyrat të bazuara në kategoritë e shumta për detyrat e drejtorëve të shkollave të përshkruar nga Spillane, Camburn, dhe Pareja (2007). Këto katër kategoritë ishin: Administrimi (p.sh. menaxhimi i buxhetit, menaxhimi i personelit); Udhëzimi dhe Kurrikula (p.sh. vëzhgimi i mësimdhënies në klasa, planifikimi i kurrikulës); Rritja profesionale (p.sh. marrja e trajnimit, kërkimi i praktikave efektive); Nxitja e krijimit të marrëdhënieve (p.sh. ndërveprimi social). Duke marrë parasysh që po i vëzhgonim drejtpërdrejtë drejtorët e shkollave dhe nuk iu kërkuam të merrnin kohë të plotësonin anketat siç vepruan Spillane et al., ne ishim në gjendje ta zgjeronim në mënyrë më specifike këtë listë detyrash. E zgjeruam listën e detyrave nëpërmjet konsultave me drejtorët e shkollave dhe drejtuesit e distriktit në shtete të shumta dhe më pas përmirësuam listën tonë të zgjeruar nëpërmjet ndjekjes pilot të drejtorëve të shkollave lokale.

Nuk do të kishte qenë praktike të përfshinim 43 detyra në modelet tona. Për këtë arsye i ndamë detyrat në gjashtë kategori: Administrim, Menaxhim i organizimit, Të përditshme

1 Ne kemi për qëllim t'i krahasojmë veprimet e drejtorëve të shkollave në qarqe të ndryshme në

kërkimet e ardhshme. Megjithatë, në këtë kërkim fillestar, vendosëm të fokusohemi në një distrikt shkolle kështu që modelet tona nuk do të komplikoheshin nga shumëllojshmëria për shkak të ndryshimeve në politikat dhe praktikat e qarqeve të ndryshme.

Shkollat fillore dhe nëntë vjeçare u përzgjedhën në bazë të përqindjes së nxënësve që përfitojnë nga programi i drekës me çmim të reduktuar ose falas, ku u përfshinë shkollat fillore dhe nëntë vjeçare me përqindjet më të larta dhe më të ulëta, nga secila prej gjashtë rajoneve administrative që kanë marrë pjesë në kampion.

Udhëzimet, Programi i udhëzimeve, Marrëdhëniet e Brendshme dhe Marrëdhëniet e Jashtme.

Figura 1 përshkruan detyrat individuale që përbëjnë secilën kategori të detyrave. Grupimet e detyrave në këto kategori bazohen në analizat e kryera në një kërkim tjetër që është pjesë e të njëjtit projekt kërkimor. Në atë kërkim paraprak, Identifikimi i Referencave (i ardhshëm) përdor faktorë të analizës së vetë-raportimit të efikasitetit të drejtorëve të shkollave në të njëjtat detyra për të dalluar pesë kategori detyrash. Për këtë kërkim, ne bëmë një diferencim të mëtejshëm në një nga ato kategori, në Menaxhimin e udhëzimeve, duke ndarë udhëzimet nga detyrat e programit të udhëzimeve. E bëmë këtë diferencim sepse ka një ndryshim konceptual ndërmjet punës ditore së drejtorëve të shkollës dhe menaxhimit më të gjerë të programit të udhëzimeve së një shkolle, që është mjaftueshëm thelbësor për të justifikuar marrjen veçmas në konsideratë.

Të gjitha vëzhgimet e analizuara në këtë studim u kryen gjatë një jave në Prill të 2008-ës, e cila sipas kalendarit shkollor të distriktit ishte java e dytë pas pushimeve të pranverës. Kërkuesit ndoqën drejtorët gjatë gjithë ditës së punës, duke filluar përafërsisht 30 minuta para fillimit të mësimit dhe duke përfunduar kur nxënësit largoheshin në fund të ditës. Edhe në konferencën telefonike përpara vizitës edhe në mbledhjen informuese menjëherë përpara se të fillonte 'ndjekja', drejtorët e shkollave u udhëzuan të injoronin kërkuesit dhe të mos bënin ndryshim të rutinës së tyre të zakonshme për shkak të prezencës së kërkuesve. Kërkuesit dokumentuan detyrat e drejtorëve të shkollave përgjatë ditës në intervale prej pesë minutash. Në secilin vëzhgim, kërkuesit koduan detyrat e drejtorit të shkollës, pozicionin e drejtorit, me kë ndërveproi dhe natyrën e aktivitetit (p.sh., telefonatë, takim i programuar etj.). Në rastet kur më shumë se një kod ishte i nevojshëm, kodi më specifik regjistrohej si detyra parësore, kurse kodet e tjera të posaçme listoheshin si veprimtari dytësore. Ne do të shqyrtojmë vetëm kodet e detyrave parësore në këtë kërkim. Në rastet kur një kërkues ishte i pasigurt se cilin kod të përdorë në një situatë të veçantë, rasti diskutohej me një grup më të gjerë kërkuesish

gjatë informimit ditor derisa të arrihej një konsensus se cili kod do të përdorej. Shumica e analizimeve në këtë punim përdorën 3,607 vëzhgime të shfrytëzimit të kohës nga drejtorët e shkollave. Vëzhgimet në shkollat fillore dhe nëntë vjeçare sigurojnë krahasime për të dhënat e shkollave të mesme sipas rasteve të përcaktuara.

Shënim mbi saktësinë e vëzhgimeve të shfrytëzimit të kohës : Katërmbëdhjetë kërkuesit që kryen vëzhgimet e drejtorëve u trajnuan mbi mënyrat e kryerjes së vëzhgimit dhe si të diferenconin detyrat parësore. Trajnimi theksoi rregullat e qëndrueshme të vendimeve, si për shembull të kodojnë detyrat për të cilat mund të aplikohen disa kode. Si shembull, vëzhgimi i një drejtori teksa drejton një mbledhje të stafit për provimet e standardizuara mund të kodohet si “shfrytëzimi i mbledhjeve me stafin” ose “përgatitja dhe zbatimi i provimeve të standardizuara”. Rregulli i vendimit i cili aplikohet në këtë rast është t’i jepet përparësi përmbajtjes specifike në kontekstin më të përgjithshëm. Me fjalë të tjera, detyra parësore është “përgatitja dhe zbatimi i provimeve të standardizuara” dhe detyra dytësore është “shfrytëzimi i mbledhjeve me stafin”. Përveç pjesëmarrjes në këto sesione trajnimi, kërkuesit kryen vëzhgime praktike në dyshe në shkollat lokale.

Ne përdorëm vëzhgimet praktike në shkollat lokale për të testuar shkallën e dakordësisë ndërmjet vlerësuesve. I caktuam kërkuesit të vëzhgojnë në mënyrë të rastësishme drejtorët në dyshe. Shtatë dyshe kërkuesish vëzhguan drejtorët lokalë për tre orë. Kërkuesit përdorën të njëjtin kohëmatës, por i plotësuan ditarët e mbledhjes së të dhënave ditore të ndjekjes në mënyrë të pavarur. Ne e llogaritëm normën e konsistencës për secilën dyshe të kërkuesve si përqindja e vëzhgimeve për të cilat kodet e tyre të detyrave ishin të njëjta.³ Mesatarisht, norma e konsistencës së kërkuesve ishte 85%. Dyshet individuale të kërkuesve kishin normë konsistence që varion nga 69% në 94%. Ne rishikuam nga afër incidentet e kodimit të papajtueshëm dhe shquam dy lloje papajtueshmëri: 1) për shkak të kodimit të veprimtarive të ndryshme të drejtorit dhe 2) për shkak të kodimit

3) Në rastin kur një nga kërkuesit kodoi një detyrë si detyrë parësore dhe tjetri e konsideroi të njëjtën detyrë si dytësore, ne e kemi konsideruar këtë si kodim të vlefshëm. Megjithatë, në trajnimet e mëvonshme ne diskutuam për rregullat e vendimmarrjes për të përcaktuar nëse një detyrë do të konsiderohet parësore ose dytësore duke përdorur këto shembuj.

të veprimtarive të njëjta të drejtorit në mënyrë të ndryshme. Papajtueshmëria si rezultat i kodimit ndryshe të veprimtarive të drejtorit vihet re në kodet e detyrave gjerësisht të ndryshme. Për shembull, një kërkues e dokumenton detyrën si "menaxhimi i programit shkollor" dhe një tjetër si "përgatitje dhe kryerja e vëzhgimeve/shpjegimeve në klasa." Duke qenë se drejtorët shpesh kalojnë nga njëra detyrë në tjetrën, kohëmatësi mund të bjerë ndërmjet dy detyrave të ndryshme. Një kërkues mund të priret të kodojë çfarë po bënte drejtori në momentin para se të binte zilja e kohëmatësit; ndërsa tjetri mund të kodojë çfarë po bënte drejtori menjëherë më pas; dhe një tjetër mund ta kodojë detyrën si " kalimtare." Ndonëse protokolli kërkon që kërkuesit të kodojnë veprimtarinë e drejtorit menjëherë kur bie zilja e kohëmatësit, testet tona mbi shkallën e dakorodësisë së vlerësuesve tregojnë që ka varietet në mënyrën se si kjo interpretohet. Në shembullin e mëparshëm, një rishikim i dokumenteve të ndjekjes përpara dhe pas kësaj pike tregojnë nëse drejtori ishte vërtet në kalim midis dy detyrave kur ra zilja e kohëmatësit. Midis 31 incidenteve të kodimit të papajtueshëm, ne zbuluam se 74% ishin për shkak të kodimit të veprimeve të ndryshme të drejtorit nga kërkuesit. Jemi më pak të shqetësuar për këtë lloj papajtueshmërie sepse ajo nuk ndikon në sigurinë e rezultateve tona për sa kohë që një kërkues individual ai mbetet konsistent. Me fjalë të tjera, nuk ka problem nëse një kërkues kodon veprimtarinë në të cilën drejtori ishte angazhuar në momentin përpara se të binte zilja e kohëmatësit (ose menjëherë pas), për sa kohë që ai ose ajo bën të njëjtën gjë sa herë bie zilja e kohëmatësit në një moment kalimi ndërmjet detyrave. Në fakt, duke qenë se ne po mbajmë vetëm pikat midis kohëve dhe po ndajmë vëzhgimet tona, nuk ka fare rëndësi nëse kërkuesi ishte konsistent për këtë për sa kohë ai/ajo nuk ishte i njëanshëm, për shembull, duke u prirur të kodojë ndërveprimet me nxënësit përpara sjelljeve të tjera pavarësisht nëse ato ndodhën përpara ose pasi ra zilja e kohëmatësit.

Shqetësimet tona kryesore për saktësinë e rezultateve janë papajtueshmëritë për shkak të kodimit të ndryshëm për të njëjtin veprim. Që do të thotë se kërkuesit vëzhgojnë të njëjtën veprimtari të drejtorit

(jo në një pikë kalimi ndërmjet veprimtarive) dhe bëjnë një interpretimi të ndryshëm të asaj që shohin. Sado që përpiqemi të bëjmë të qarta dhe objektive kodet e detyrave dhe të trajnojmë intensivisht vëzhguesit, ende ka vend për diferencim objektiv të interpretimeve. Një shembull i kësaj papajtueshmërie janë dy kërkues që vëzhguan një drejtor shkolle duke folur me një prind që donte të sigurohej që fëmija i saj të shkonte në kohë në shkollë çdo ditë. Një kërkues e kodoi këtë veprimtari si "komunikim me prindërit", ndërsa një tjetër e kodoi si "konsultim me nxënësit dhe/ose prindërit". Për këtë kërkim në veçanti, këto mospërputhje nuk janë shumë shqetësuese sepse ne mund t'i ndajmë detyrat në kategori dhe të dy këto kode i përkasin kategorisë së Marrëdhënieve të brendshme. Ka shembuj të tjerë më shqetësues të papajtueshmërive të kategorive të ndryshme të detyrave. Për shembull, dy kërkues vëzhguan një drejtor shkolle të fliste me një nxënës gjatë pushimit ndërkohë që drejtori ishte në detyrë. Njëri e kodoi këtë si "mbikëqyrje e nxënësve" kurse tjetri si "zhvillimi i marrëdhënieve me nxënësit." E para është pjesë e kategorisë Administrimi ndërsa e dyta është pjesë e kategorisë së Marrëdhënieve të Brendshme, kështu që kjo papajtueshmëri e brendshme e vlerësuesve prek besueshmërinë e rezultateve tona. Nga tetë incidentet e kodimit të papajtueshëm për shkak të kodimit të të njëjtës sjellje të drejtorit, vetëm tre kalonin në kategori të ndryshme detyrash. Kjo përfaqëson vetëm një për qind të të gjitha vëzhgimeve në testet e dakordësisë midis vlerësuesve.

Anketat mësues-prindër

Për të kuptuar më mirë perceptimet e mësuesve dhe prindërve për ambientin arsimor të shkollës, ne u bazuam në tri anketa: një anketë për atmosferën e shkollës së administruar nga distrikti për stafin, një anketë për atmosferën e shkollës së administruar nga distrikti për prindërit; një anketë për atmosferën e shkollës së administruar nga distrikti për mësuesit.

Anketat për atmosferën e shkollës u hartuan nga distrikti dhe janë administruar çdo vit në Janar ose Shkurt nga vitet 1998-1999. Ata sigurojnë informacion për perceptimet e stafit dhe prindërve për shkollën. Në Janar dhe Shkurt të vitit 2008, distrikti ia shpërndau anketat 26,100 anëtarëve të stafit

dhe 83,700 prindërve Shkalla e përgjigjes ishte 74% për anëtarët e stafit dhe 43% për prindërit.

Ne gjithashtu kryem anketa mbi mësuesit në kontenë Miami-Dade në maj të vitit 2008. Anketa pyeste mësuesit për ambientin e mësimdhënies dhe të nxënës të shkollës, rolin e drejtorit të tyre aktual, sa tërheqëse janë aspekte të ndryshme të të qenit drejtor, sa të përgatitur ndihen ata për të marrë përsipër përgjegjësi të drejtimit, planet e tyre të ardhshme dhe preferencat e tyre për karakteristika të ndryshme të shkollave. Ne zhvilluam anketime me të gjithë mësuesit në distrikt dhe ofruam çmime në para nëpërmjet një lotarie për mësuesit që plotësuan anketën. Në këtë anketim morën pjesë 15,842 mësues, që përfaqësonin 83% të të gjithë mësuesve në distrikt. Për këtë punim, ne shqyrtuam përgjigjet e pyetjeve mbi kënaqshmërinë e mësuesve, ku njëra prej pyetjeve vlerëson kënaqshmërinë e përgjithshme me mësimdhënien dhe tjetra vlerëson kënaqshmërinë e përgjithshme me shkollën ku punojnë aktualisht.

Të dhënat administrative

Ne bashkuam rezultatet e anketës dhe të dhënat e vëzhgimeve kryesore me të dhënat administrative të siguruar nga shkollat publike të kontesë Miami-Dade. Këto të dhëna përfshijnë ndryshoret demografike të shkollës si regjistrimi, pozicioni i drejtorit në shkollë dhe performanca e shkollës bazuar në sistemin e llogaridhënies së shtetit. Ne siguruam informacion mbi popullatën e nxënësve të minoriteteve gjithashtu edhe numrin e nxënësve të përshtatshëm për t'u zgjedhur për programin e drekës falas ose me çmime të reduktuara nga Bërthama e Përbashkët e të dhënave të Qendrës kombëtare për Statistikat mbi Arsimin

Metodat:

Punimi shtron katër pyetje: *Çfarë bëjnë drejtorët e shkollave? Ku e kalojnë kohën e tyre drejtorët e shkollave? Si variojnë rolet e drejtorëve në bazë të karakteristikave të shkollave? Si reflektohen shumëllojshmëritë e veprimeve të drejtorëve të matura në rezultatet e shkollave?* Tre pyetjet e para janë përshkruese. Për t'iu përgjigjur

atyre, ne përshkruajmë përqindjen mesatare të kohës që drejtorët e shkollave shpenzojnë për çdo detyrë dhe gjithashtu për gjashtë kategoritë e ndara të detyrave. Më pas ne përshkruajmë ku i plotësuan drejtorët e shkollave këto detyra dhe krahasojmë të dhënat për shfrytëzimin e kohës së drejtorëve dhe shkollave me karakteristika të ndryshme. Për këto analiza, ne përdorim përqindjen e kohës së shpenzuar mbi një detyrë në vend të numrit të minutave për shkak se vëzhgimet përfaqësojnë kampione të menjëhershme të veprimeve të drejtorit në vend të llogaritjes së sasisë së kohës fikse të harxhuar mbi një detyrë. Megjithatë, duke qenë se të gjithë drejtorët u vëzhguan afërsisht për të njëjtën periudhë kohore, përqindja e kohës për detyrën dhe sasinë e kohës të shpenzuar mbi detyrën janë madhësi të ngjashme.

Pyetja e fundit-Si reflektohen varietet e veprimeve të drejtorëve të matura në rezultatet e shkollave? -është më e vështira për t'iu përgjigjur. Çdo marrëdhënie e vëzhguar ndërmjet performacës shkollore dhe veprimeve të drejtorit të shkollës mund të jetë e rastësishme, por rastësia mund të funksionojë në secilin drejtim ose marrëdhënia mund të mos jetë si duket; kjo do të thotë, shkollat më pak dhe ato më shumë efikase mund të ndryshojnë në mënyra të tjera që maskojnë marrëdhënien e vërtetë midis shfrytëzimit të kohës nga drejtori i shkollës dhe rezultateve. Për shembull, mund të nënkuptojë që kur drejtorët shpenzojnë më pak kohë me detyra administrative, nxënësit kanë arritje më të larta ose mund të thotë që kur nxënësit kanë arritje të larta, drejtorët nuk kanë përse të shfrytëzojnë shumë kohë me detyra administrative. Në mënyrë alternative, mund të ndodhë që arritjet e nxënësve të pasqyrojnë karakteristikat e kontekstit të shkollës, si shtrirja dhe lloji i çështjeve të sjelljes së nxënësve, që detyrojnë drejtorin të shpenzojë më shumë kohë me detyra administrative (p.sh., disiplina e nxënësve). Për të filluar shpalosjen e pyetjes përfundimtare të këtij kërkimi, duke përfshirë marrjen parasysh të marrëdhënieve të mundshme ngatërruese, ne shqyrtojmë marrëdhëniet midis shfrytëzimit të kohës nga drejtorët e shkollave dhe rezultatet shkollore në një kuadër shumë të variueshëm.

Ne zhvilluam një sërë regresionesh për të shqyrtuar marrëdhënien midis shfrytëzimit të kohës nga drejtori i shkollës të reflektuar nga përqindja e kohës së harxhuar mbi secilën nga gjashtë kategoritë e ndara të detyrave dhe disa

prej rezultateve shkollore teksa kontrolloni për karakteristika të tjera të shkollës dhe drejtorit. Të gjitha analizat e regresionit marrin pak a shumë të njëjtën formë me performancën shkollore si funksion i shfrytëzimit të kohës dhe kontrolleve të tjera. Duke qenë se porcioni i shfrytëzimit të kohës nëpërmjet kategorive llogaritet në 100%, ne lëmë jashtë detyrat e Administrimit si kategori reference. Ne përdorim katër lloje matjesh për rezultatet në nivel shkollor: arritjet e nxënësve, vlerësimi i mësuesve për shkollën, kënaqshmëria e mësuesve dhe vlerësimi i prindërve për shkollën.

Ne përdorim afërsisht pesë specifikime të njëjta për secilin rezultat variues. Specifikimi i parë përmban vetëm përqindjen e kohës që drejtorët shpenzojnë për secilën nga kategoritë e detyrave. Specifikimi i dytë i shtohet kontrolleve në nivel shkollor duke përfshirë madhësinë e shkollës, përqindjen e regjistrimit në shkollë të minoriteteve, përqindjen e nxënësve që kualifikohen për Programin e drekës me çmim të reduktuar ose falas dhe nëse shkolla është në zonën e përmirësimit të shkollave të distriktit, duke qenë se në këto shkolla drejtohen burime të veçanta. Specifikimi i tretë shton një ndryshore për përvojën e drejtorëve (në muaj) në shkollën e tyre aktuale. Specifikimi i tretë llogarit ndryshimin në ndryshoren përfundimtare duke shtuar një kontroll për nivelin e ndryshores përfundimtare në një vit shkollor të mëparshëm. Ne përdorim intervale kohore tre vjeçare për të kapur ndryshimin në më shumë se një vit. Kur të dhënat për vitet e mëparshme nuk janë të disponueshme, ne përdorim shkallën e përgjegjësisë së shkollës si kontroll. Për ta përmbyllur, duke qenë se dëshirojmë të tregohemi të kujdesshëm për vënien e theksit në një model që përdor kaq shumë ndryshore parashikuese relative me madhësinë efektive të kampionit tonë, pasi vumë në pah se pjesa më e madhe e ndryshoreve tona të kontrollit janë të parëndësishme statistikisht, ne zhvilluam një specifikim “konciz” për secilën ndryshore të varur vetëm me përqindjen e kohës së shpenzuar për çdo kategori detyrash dhe kontrollet për rezultatet e mëparshme të shkollës. Në përgjithësi këto modele të reduktuara konfirmojnë trendet e para në modelet plotësisht të specifikuara.

Arritjet e nxënësve: Ne modeluam arritjet e nxënësve bazuar në sistemin e llogaridhënies së Floridës.⁴ Seti ynë i parë i modeleve shikon shfrytëzimin e kohës nga drejtorët e shkollave në lidhje me notën e përgjegjësisë së vitit shkollor 2007-2008 në një shkallë akademike A-F. Ne përdorëm regresionet e renditura probit për këto modele sepse notat e shkollës krijojnë një ndryshore rendore në të cilën distanca ndërmjet secilit nivel është domosdoshmërisht e ndryshme. Për shembull, mund të jetë më e vështirë për një shkollë të shkojë nga nota F në notën D sesa për një tjetër të shkojë nga nota A në notën B. Dy specifikimet e modeleve të fundit (modeli i plotë dhe ai konciz), përfshijnë kontrolle për notën e shkollës deri në tre vite më parë.

Si alternativë për shkallën e përgjegjësisë së një shkolle, ne përdorim rezultatin e papërpunuar të pikëve të përgjegjësisë të fituara, me fjalë të tjera, shumën kompetente të pikëve që përbëjnë notën e shkollës. Këto të dhëna kanë përfitimin e të siguruarit të rezultateve të ndryshoreve në mënyrë të vazhdueshme mbi të cilat ne jemi të aftë të menaxhojmë katrorët më pak të zakonshëm (OLS) të modeleve të regresionit që janë më të thjeshtë për t'u interpretuar sesa modelet e përditshme të provuara. Në mënyrë të ngjashme modelojmë arritjet e performancës së nxënësve në nivel shkollor, duke shtuar një kontroll për performancën e tre viteve të mëparshëm të së njëjtës masë.

Vlerësimi i mësuesve për shkollën Përveçse ndikojnë në performancën e nxënësve, veprimet e drejtorit të shkollës mund të ndikojnë në performancën e shkollës në mënyra që maten më mirë nga vlerësimet e mësuesve për shkollën sesa nga nota e përgjegjësisë. Për të vlerësuar marrëdhënien midis shfrytëzimit të kohës nga drejtori i shkollës dhe ambientit arsimor të shkollës, ne lidhim të dhënat e vëzhgimeve me përgjigjet e dhëna nga mësuesit në anketën e distriktit për atmosferën e shkollave.

Anketa e atmosferës së shkollës i kërkon mësuesve pikën deri ku janë dakord me tre pohimet e mëposhtme: *Në shkollën ku punoj ndihem i sigurt; Unë besoj se fëmijët në shkollën ku punoj* Që në 1999, Florida ka pasur sistemin e tij të llogaridhënies së pavarur nga standardet e llogaridhënies të imponuara nga Akti Asnjë fëmijë nuk Mbetet Pas. Si pjesë e këtij programi, shkollave iu vendosen nota (në shkallën akademike A-F) bazuar në performancën e nxënësve mbi provimet e standardizuara të shtetit. Notat bazohen, ndër faktorë të tjerë, në përqindjen e nxënësve në një shkollë të caktuar që përmbushin një prag të caktuar provimesh që përfshijnë leximin dhe matematikën, përqindjen e nxënësve që kanë paraqitur përmirësim në këto provime dhe përqindjen e nxënësve që kanë treguar përmirësim, por që në vitin e mëparshëm ishin në kuartilin më të ulët, në nivel shteti.

po marrin një arsim të mirë; dhe në përgjithësi atmosfera dhe klima në shkollën ku punoj është pozitive dhe ndihmon nxënësit të nxënë. Ne përdorim modelet e regresionit OLS (të dhënat e pakta, të përditshme) mbi përqindjen e mësuesve në një shkollë që bien plotësisht dakord me secilën nga këto pohime për ambientet arsimore të shkollës. Ne i analizojmë këto ndryshore përfundimtare me sekuencën e zakonshme të kontrolleve: specifikimi i parë përfshin vetëm përqindjen e kohës së shpenzuar mbi kategoritë e detyrave pa kontrolle, e dyta përfshin ndryshoret e kontrollit të shkollës, e treta shton eksperiencën e drejtorëve dhe e katërta përfshin një kontroll për përqindjen e stafit që ka rënë dakord me të njëjtin pohim tre vite më parë. Specifikimi përfundimtar përfaqëson një model konciz me vetëm kategorinë e detyrës së shfrytëzimit të kohës dhe përqindjen e stafit që kishin rënë dakord më parë me të njëjtin pohim.

Kënaqshmëria e mësuesve: Një tjetër tregues i një ambienti arsimor pozitiv është kënaqshmëria e mësuesve. Ne zhvilluam modelimin e regresionit logjistik nëse një mësues është i kënaqur me mësimdhënien në përgjithësi në shkollën e tyre ku punojnë aktualisht. Duke qenë se këto të dhëna janë në nivel mësuesish, ne grumbulluam gabimet standarde në nivel shkollor për të llogaritur natyrën hierarkike të të dhënave.

Ne përdorëm 5 modele të ngjashme me ato të përshkruara më sipër. Sidoqoftë, duke qenë se nuk kemi të dhëna të anketave të mëparshme për anketën tonë të mësuesve, ne kontrolluam shkallën e përgjegjësisë në vend të përgjigjeve të anketave të mëparshme në mënyrë që të bëjmë dallimin e marrëdhënies ndërmjet shfrytëzimit të kohës nga drejtorët e shkollave dhe kënaqshmërisë së mësuesve nga shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe notës së shkollave. Për efekt kohe, ne prezantojmë dhe diskutojmë vetëm rezultatet e dy specifikimeve të fundit- të modelit të plotë dhe atij konciz- në këtë punim.

Vlerësimi i prindërve për shkollën Efektiviteti i drejtorëve të shkollave mund të pasqyrohet edhe në vlerësimet e prindërve për shkollën. Ne i lidhim të dhënat për shfrytëzimin e kohës me anketën e distriktit për atmosferën në shkollë, e ku iu kërkohej prindërve të thoshin se sa dakord ishin me tre pohimet e mëposhtme: *Shkolla e fëmijës tim është e sigurt; fëmija im po merr një edukim të mirë në këtë shkollë; dhe*

atmosfera ose klima e përgjithshme në shkollën e fëmijës tim është pozitive dhe ndihmon fëmijën tim të mësojë. Rezultati përfaqëson përqindjen e prindërve që ranë dakord ose që ishin plotësisht dakord me këto pohime për vitin akademik 2007-2008. Ne i krahasojmë këto ndryshore të vlerësimit të prindërve me sekuencën e zakonshme të kontrolleve: specifikimi i parë përfshin vetëm përqindjen e kohës së shpenzuar mbi kategoritë e detyrave pa kontrolle, e dyta përfshin ndryshoret e kontrollit të shkollës, e treta shton eksperiencën e drejtorëve dhe e katërta përfshin një kontroll për të njëjtën masë tre vite më parë. Si përfundim, ne përdorim një model me vetëm kategorinë e detyrës së shfrytëzimit të kohës dhe vlerësimet e mëparshme të shkollës. Sërish, për efekt kohe ne prezantojmë dhe diskutojmë vetëm dy specifikimet e fundit në këtë punim.

REZULTATET

Çfarë bëjnë drejtorët e shkollave?

Analizat tona fillojnë me një përshkrim mbi mënyrën se si drejtorët e shkollave shpenzojnë kohën e tyre gjatë një dite pune. Figura 2 shpjegon shpërndarjen e kohës së drejtorit të shkollës ndërmjet gjashtë kategorive të detyrave, si përqindja mesatare e ditës që drejtorët i kushtuan kategorisë së dhënë. Në përgjithësi, drejtorët e shkollave shpenzonin pjesën më të madhe të kohës në Administrimin e aktiviteteve që drejtimi i shkollës të shkonte sa më mirë, si p.sh., menaxhimin e disiplinës së nxënësve dhe përmbushjen e kërkesave të pajtueshmërisë, që merr rreth 30% të ditës shkollore. Ata shpenzuan pak më shumë se një të pestën e ditës me detyra të Menaxhimit të shkollës, si menaxhimi i buxhetit dhe punësimi i personelit. Ata shpenzuan mesatarisht 15% të kohës së tyre në detyra të Marrëdhënieve të Brendshme, si krijimi i marrëdhënieve me nxënësit dhe stafin; pesë për qind në detyra të Marrëdhënieve të Jashtme, si mbledhja e fondeve. Drejtorët e shkollave duket se ia dedikojnë sasinë e përgjithshme më të vogël të kohës në aktivitete të lidhura me udhëzimet, duke përfshirë detyra të udhëzimeve ditore (gjashtë për qind) dhe përgjegjësitë më të përgjithshme të programit të udhëzimit (shtatë për qind). Udhëzimet ditore përfshijnë aktivitete

si: kryerja e vizitave në klasa dhe trajnimi informal i mësuesve; ndërsa programi i mësimdhënies përfshin aktivitete si: vlerësimi i kurrikulës dhe planifikimi i zhvillimit profesional. Afërsisht një e pesta e të gjitha vëzhgimeve nuk u përshtat mirë me asnjë në këto gjashtë kategori të gjera detyrash. Këto vëzhgime përfshijnë kohën personale që merr drejtori (p.sh. ngrënia e drekës, përdorimi i tualetit), ndërveprimin me kërkuesin, ose kohën e kalimit ndërmjet aktiviteteve.

Shtojca A jep një përshkrim të detajuar të shfrytëzimit të kohës nga detyra individuale brenda secilës nga këto kategori detyrash. Brenda kategorisë së Administrimit, drejtorët e kaluan pjesën më të madhe të kohës duke menaxhuar shërbimet për nxënësit (p.sh. duke bërë lajmërimet ose organizuar transportin me autobus për ekskursione). Brenda kategorisë së Menaxhimit të shkollës, drejtorët shpenzuan mesatarisht pjesën më të madhe të kohës duke menaxhuar buxhetet dhe burimet. Pjesa më e madhe e Udhëzimeve ditore u shpenzua duke u përgatitur për kryerjen e vëzhgimeve në klasë. Brenda kategorisë së programit të udhëzimeve, tre aktivitetet më të shpeshta të drejtorëve ishin pjesëmarrja në takime shkollore, planifikimi i programeve shkollorë plotësues dhe lehtësimi i zhvillimit profesional të mësuesve. Në kategorinë e Marrëdhënieve të Brendshme, drejtorët shpenzuan mesatarisht pjesën më të madhe të kohës duke ndërvepruar me stafin mbi tema të lidhura ose jo-të lidhura me shkollën. Si përfundim, të punuarit me anëtarë të komunitetit, biznese dhe organizata mori pjesën më të madhe të kohës që u shpenzua për Marrëdhëniet e Jashtme.⁵

Ku e kalojnë kohën e tyre drejtorët e shkollave?

Ndërkohë që drejtorët kalojnë afërsisht 20% të kohës së tyre duke kaluar ndërmjet detyrave të përcaktuara në figurën 1, kjo nuk do të thotë gjithmonë që ata janë të zënë ose aktivë. Siç shihet në Tabelën 1, drejtorët e kalojnë pjesën më të madhe të kohës (54% të ditës së tyre) në zyrën e tyre në shkollë

Mbani parasysh se edhe pse kërkuesit vëzhguan se rreth tre të katërtat e drejtorëve të shkollave të mesme angazhohen në disa detyra të Marrëdhënieve të Jashtme, mbi 50% e të gjitha gjetjeve në lidhje me Marrëdhëniet e Jashtme vijnë nga vetëm 3 drejtorë.

dhe nëntë për qind të kohës tjetërkund në zyrën kryesore të shkollës. Rreth 40% e kohës së drejtorëve u kalua larg nga zyra në shkollë në mjediset përreth kampusit, duke përfshirë korridoret, sheshet e lojërave dhe klasat. Mesatarisht, drejtorët kaluan vetëm 8% të ditës shkollore në klasa. Ndërsa jashtë kampusit ata kaluan edhe më pak kohë, përafërsisht 4%.

Drejtorët kryejnë detyra të ndryshme në vende të ndryshme. Tabela 1 tregon se pjesa më e madhe e detyrave të administrimit, menaxhimit të shkollës, programit të udhëzimeve dhe të tjera kryen në zyrën e drejtorit të shkollës. Nuk është e habitshme që drejtorët i kryen detyrat e udhëzimeve ditore kryesisht në klasa, teksa ndanin detyrat e Marrëdhënieve të Brendshme midis zyrës së tyre dhe terrenit të përgjithshëm të shkollës. Detyrat e Marrëdhënieve të Jashtme priren të ndodhin në zyrën e drejtorit të shkollës ose jashtë kampusit.

Ne gjithashtu mund të përdorim Tabelën 1 për të përshkruar çfarë priren të bëjnë drejtorët në lokacione të ndryshme. Siç mund të pritet, detyrat mbizotëruese që ndodhin brenda zyrës së shkollës përfshijnë detyrat e Menaxhimit të shkollës. Çuditërisht, vetëm gjysma e kohës që drejtorët ishin në klasa iu dedikua detyrave të Udhëzimeve ditore, si vëzhgimi ose trajnimi i mësuesve. Gjysma tjetër u nda midis administrimit, menaxhimit të shkollës, programit të udhëzimeve dhe detyrave të marrëdhënieve të brendshme. Asnjë mjedis tjetër nuk paraqet kaq shumë diversitet detyrash, që sugjeron që drejtorët ka më shumë mundësi të bëjnë shumë detyra njëkohësisht teksa vizitoë klasat. Përgjatë një çereku të ditës së tyre kur drejtorët nuk ishin në zyrën e tyre në shkollë-si për shembull duke u marrë me çështje të disiplinës së nxënësve-dhe me detyra të Marrëdhënieve të Brendshme, kryesisht duke ndërtuar marrëdhënie me nxënësit. Në rastet të rralla (mesatarisht 4% të kohës) që drejtorët u larguan nga kampusi, koha e tyre u shpenzua më së shumti në detyra të Marrëdhënieve të Jashtme- si për shembull,

puna me anëtarë të komunitetit dhe distriktin e shkollës për të përfutur burime për shkollën, dhe duke marrë pjesë në takime jashtë kampusit.⁶

Ndryshimet në shfrytëzimin e kohës nga drejtorët në shkolla dhe drejtorë të ndryshëm.

Drejtorët mund të sillen ndryshe në kontekste të ndryshme shkollore. Për më tepër, shkollat me disa karakteristika të caktuara mund të jenë në gjendje të tërheqin drejtorë që angazhohen në aktivitete të caktuara më shumë se të tjerë, veçanërisht nëse këto aktivitete janë të lidhura me sa efektiv perceptohet të jetë drejtori i shkollës.

Si rrjedhojë, ne mund të shohim ndryshime sistematike në veprimet e drejtorëve midis shkollave. Në mënyrë të ngjashme drejtorët ndryshojnë profilin e veprimeve të tyre teksa fitojnë më shumë eksperiencë ose veprimet e zgjedhura prej tyre mund të ndryshojnë në bazë të karakteristikave të formimit personal. Për këtë analizë ne krahasojmë shkollat në bazë niveli (me fjalë të tjera, fillore, nëntë vjeçare ose shkollë e mesme), përqindjen e nxënësve të zgjedhur për programin e drekës me çmim të reduktuar ose falas dhe përqindjen e nxënësve me ngjyrë. Ne i kemi krahasuar drejtorët edhe sipas gjinisë dhe eksperiencës.

Tabela 2 tregon se, mesatarisht, drejtorët e shkollave fillore, nëntë vjeçare dhe të mesme i kalojnë ditët të duke u përqendruar në mënyrë të ngjashme midis 6 kategorive të ndara të detyrave. Pak nga ndryshimet nëpërmjet niveleve shkollore janë të rëndësishme statistikisht, ndonëse kampioni ynë është goxha i vogël për të pasur efekte të rëndësishme. Tabela 2 përshkruan gjithashtu ndryshimet në veprimet e drejtorëve në nivelin e varfërisë së shkollës dhe në proporcionin e nxënësve të minoriteteve. Ne përdorim përzgjedhshmërinë për programin e drekës me çmim të reduktuar ose falas si përfaqësim të varfërisë së nxënësve dhe kategorizojmë shkollat në kuartile, duke krahasuar 25% të shkollave të mesme me përqendrimin më të lartë të varfërisë së nxënësve me 25% të shkollave të mesme me përqendrimin më të ulët në distrikt. Në mënyrë të ngjashme krahasojmë shkollat në kuartilin e sipërm dhe të poshtëm të të gjithë shkollave të mesme për përqindjen e nxënësve me ngjyrë.

Mbani parasysh që ky mund të jetë një nënvlerësimi i kohës së shpenzuar jashtë kampusit në një ditë të zakonshme, nëse drejtorët kishin më shumë gjasë të rrinin në kampus si rezultat i prezencës së kërkuesve.

nxënësit. Në përgjithësi, aktivitetet e drejtorëve duket të jenë të ngjashme në këto grupe dhe ndryshimet nuk janë të rëndësishme në nivelet 5-10%. Përfundimi i vetëm është se drejtorët në shkollat me përqindje të lartë të nxënësve me ngjyrë ose me përqindje të lartë varfërie kalonin më shumë kohë nga dita e tyre për detyra administrimi sesa homologët në shkollat me përqindje të ulët të minoriteteve dhe varfërisë. Këto dallime mund të pasqyrojnë ndryshime në nevojat e shkollave sepse kategoria e administrimit përmbledh shumë nga detyrat e lidhura me disiplinën e nxënësve.

Si përfundim, tabela 2 tregon shfrytëzimin e kohës sipas gjinisë dhe eksperiencës së drejtorit. Nga drejtorët e shkollave të mesme që vëzhguam, përafërsisht 45% ishin femra. Nuk pamë ndryshime të dukshme në veprimet e kryera në bazë të gjinisë së drejtorit. Ndryshimet e bazuara në numrin e viteve që një drejtor kishte punuar në shkollën aktuale ishin të vogla gjithashtu. Përfundimi i vetëm që vihet re është se sasia e kohës që drejtorët kalonin për detyra administrimi është thellësisht më e ulët ndërmjet drejtorëve me të paktën dy vite eksperiencë në shkollën aktuale. Drejtorët e rinj shpenzojnë rreth 34% të kohës së tyre për detyra administrimi. Megjithatë, drejtorët që kanë drejtuar shkollat e tyre për të paktën katër vite kalojnë vetëm 22% të ditës së tyre me këto detyra. Asnjë kategori tjetër nuk tregon ndryshime të rëndësishme nga eksperiencia e drejtorëve në shkollën e tyre aktuale. Në përgjithësi gjejmë relativisht pak variacion sistematik në shfrytëzimin e kohës nga drejtorët në karakteristikat e matura të shkollave ose drejtorëve.

Shfrytëzimi i kohës dhe masat për efikasitetin e shkollave

Si rrjedhojë, ne do të donim të dinim si ndikon shfrytëzimi i kohës nga drejtorët në rezultatet shkollore. Me fjalë të tjera, çfarë i bën disa drejtorë më efikasë se disa të tjerë? Është e vështirë të merret një masë e vetme për efikasitetin në shkollat. Për shembull, arritjet në rezultatet e nxënësve në provime mund të reflektojnë veprimet e drejtimit të shkollës, por këto ndryshime mund të marrin kohë për t'u manifestuar dhe gjithashtu mund të jenë të vështira për t'u matur nëse,

për shembull, lëvizshmëria e nxënësve është e lartë. Si rrjedhojë, ia vlen të vlerësohen veprimet e drejtorëve në rangun e rezultateve shkollore teksa kontrollon karakteristikat e tjera të shkollës. Në analizat tona, ne përdorim katër lloje masash efektiviteti për shkollat: arritjet e nxënësve në testet e standardizuara të shtetit, vlerësimet e mësuesve për shkollën, kënaqshmëria e mësuesve dhe vlerësimi i prindërve për shkollën.

Shfrytëzimi i kohës dhe performanca e nxënësve

Ne përdorim dy madhësi për performancën e nxënësve: shkalla e përgjegjësisë në nivel shkolle dhe në pikët e fituara të papërpunuara në nivel shkolle të shkallës së përgjegjësisë. Të dyja këto masa bazohen në performancën e nxënësve në provimet e standardizuara shtetërore. Figura 3 ofron një pamje përshkruese të marrëdhënies ndërmjet shfrytëzimit të kohës nga drejtorët e shkollave dhe këtyre rezultateve. Shohim se shkollat me performancën më të ulët, ato me notën D ose F në sistemin e llogaridhënies së shtetit, kanë drejtorë që kanë shpenzuar më shumë kohë me detyra të administrimit. Diferenca midis shfrytëzimit të kohës nga drejtorët e shkollave në detyra administrimi në shkollat me notën A nga ato me notën F është në nivelin 1%. Shohim prirjen e kundërt në respekt me kohën e shpenzuar me detyra të udhëzimeve ditore. Kjo do të thotë, drejtorët e shkollave me shkallë më të lartë përgjegjësie shpenzojnë më shumë kohë në detyra të udhëzimeve ditore se sa ata në shkollat me nota më të ulëta. Diferenca është domethënëse në nivelin $p < 0.05$. Interesante është që nuk shohim të njëjtën prirje në kohën e shpenzuar në detyrat më të gjera të programit të udhëzimeve- frekuenca me të cilën drejtorët e shkollave angazhohen në këtë detyrë qëndrojnë konsistente ndërmjet shkollave në notën e kontabilitetit. Drejtorët në shkollat me nota A dhe F ngjajnë në termat e kohës së shpenzuar në marrëdhëniet e brendshme, megjithëse të dy llojet e shkollave angazhohen në këto aktivitete më pak se shkollat që kanë marrë notë C. Gjithashtu zbuluam se aktivitetet e Marrëdhënieve të Jashtme ndodhin pothuajse të gjitha në shkolla me notën A.

Tabela 3 prezanton analizat e regresionit duke përdorur dy masat e efikasitetit të shkollës bazuar në arritjet e nxënësve. Seti i parë i kolonave prezanton rezultatet e pesë specifikimeve të regresioneve të rregullit të probabilitetit me notën e shkollës 2008-2008 si rezultat. Seti

i dytë i kolonave prezanton rezultatet e pesë specifikimeve të regresioneve OLS me pikët totale të llogaridhënies të fituara në 2007-2008 si përfundim. Në të dy setet e analizave arrijtjet e performancës së nxënësve modelohen duke përfshirë një kontroll për arrijtjet e mëparshme të specifikimeve të katërta dhe të pesta.

Rezultatet e probabilitetit të urdhëruar dhe regresionit të OLS janë shumë të ngjashëm. Në modelet e thjeshta ku konsiderohen vetëm shfrytëzimi i kohës nga drejtorët (Specifikimi 1), koha e shpenzuar në menaxhimin e shkollës, udhëzimet ditore, marrëdhëniet e jashtme dhe të tjera detyra (relative për kohën e shpenzuar në detyra administrimi) janë të lidhura me performancën e nxënësve në të njëjtin vit shkollor. Kjo do të thotë, drejtorët e shkollave me performancë më të lartë shpenzojnë më shumë kohë në menaxhimin e shkollës, udhëzimet ditore, marrëdhëniet e jashtme dhe të tjera. Siç diskutuam më parë, kjo marrëdhënie mund të jetë e dyshimtë- për shembull, drejtorët e shkollave me performancë më të lartë mund të kenë më shumë kohë për të shpenzuar në këto detyra relativisht me detyrat e administrimit sepse kanë më pak probleme të sjelljes ose sepse ata janë më efektivë në të plotësuarin e detyrave të administrimit për shkak të eksperiencës në drejtim. Për të zbuluar marrëdhënie të tilla të dyshimta, ne përfshimë kontrolle të shumta në modele. Kur shtohen kontrollet për karakteristikat e shkollës dhe përvoja e drejtorit (Specifikimet 2 dhe 3), koha e shpenzuar në marrëdhëniet e jashtme dhe të tjera detyra mbeten të rëndësishme në modelet e regresionit të OLS por jo për modelet të dhënave të përditshme të provuara. Vetëm koha e shpenzuar për menaxhimin e shkollës dhe udhëzimet ditore mbeten vazhdimisht të rëndësishme. Megjithatë, drejtimi i rastësishëm ndërmjet shfrytëzimit të kohës nga drejtorët nuk është ende i qartë- nxënësit mund të kishin rezultate më të larta kur drejtorët e shkollave të tyre shpenzonin më shumë kohë për udhëzimet ditore dhe detyra e menaxhimit të shkollës (relative për detyrat e administrimit); ose drejtorët e shkollave me performancë të lartë mund thjesht të kishin më shumë kohë për t'iu dedikuar këtyre detyrave. Për të shqyrtuar drejtimin e mundshëm të rastësive, ne modeluam

arritjet e performancës së studentëve në vend të niveleve, duke përfshirë kontrollet për arritjet e mëparshme të nxënësve (Specifikimi 4). Ndonëse ne ende nuk mund të demonstrojmë kategorikisht rastësinë, kjo na lejon ne të eksplorojmë nëse shfrytëzimi i kohës së drejtorëve lidhet me ndryshimet në arritjet e studentëve me kohën. Në të dyja modelet e regresionit OLS (të dhënat e pakta, të përditshme), të cilat përfshijnë kontrollet për performancën e mëparshme të studentëve, vetëm detyrat për kohën e shpenzuar në menaxhimin e shkollës mbeten të rëndësishme.

Duke qenë që masa e kampionit mund të mos jetë e përshtatshme për modele me shumë ndryshore (specifikimi 5), të cilat përfshijnë kontrollet për performancën e mëparshme të nxënësve, por heqin kontrollin, për karakteristikat e shkollave dhe eksperiencën e drejtorëve. Në këto modele koncize, koha e shpenzuar në detyra të udhëzimeve ditore asociohet vetëm pak me përmirësimin e notave të shkollave dhe nuk është e lidhur në mënyrë të rëndësishme me ndryshimet në numrin total të pikëve të llogaridhënies të fituara nga shkolla. Me fjalë të tjera, koha e shfrytëzuar nga drejtorët e shkollave në detyrat e udhëzimeve ditore është e rëndësishme dhe një parashikues pozitiv i preferencës së nxënësve derisa të përdorim kontrollet mbi performancat e mëparshme. Kjo sugjeron që ndonëse koha e shfrytëzuar në detyra të udhëzimeve ditore është e lidhur me shkollat me performancë të lartë, ajo nuk është domosdoshmërisht e lidhur me përmirësimin e shkollave. Në të kundërt, koha e shpenzuar për veprimtari të menaxhimit të organizimeve ka një marrëdhënie të rëndësishme dhe pozitive me të dy llojet e rezultateve të performancës së nxënësve, si nota në shkollë dhe numri i pikëve të përgjegjësisë, edhe kur shtohen kontrollet për performancat e mëparshme shkollore, duke sugjeruar se koha e shpenzuar nga drejtorët e shkollave për detyrat e menaxhimit të organizimeve është e lidhur pozitivisht edhe me performancën e nxënësve dhe arritjet në performancë nga nxënësit.

Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe vlerësimi i mësuesve për shkollën.

Drejtorët mund të ndikojnë në rezultatet e nxënësve duke influencuar në ambientin shkollor të mësimdhënies dhe të nxënësve. Një mënyrë për të matur ambientin arsimor është nëpërmjet perceptimeve të mësuesve, siç raportohet në një anketë. Tabela 4 prezanton rezultatet e analizave të regresionit OLS të

tre subjekteve nga anketa e atmosferës shkollore: : *në shkollën ku punoj ndihem i sigurt; unë besoj se fëmijët në shkollën ku unë punoj po marrin një arsimim të mirë; dhe që klima ose atmosfera e përgjithshme në shkollën time është pozitive dhe ndihmon nxënësit të nxënë.*

Rezultati është përqindja e mësuesve në shkollë që ranë dakord me pohimet. Ne prezantuam rezultatet për specifikimet e plota dhe koncize të modelit për secilin nga këto artikuj.

Koha e shpenzuar nga drejtorët e shkollave për detyrat e menaxhimit të shkollës është e lidhur në mënyrë të konsiderueshme dhe pozitive me vlerësimin e mësuesve për ambientin arsimor të shkollave në pothuajse të gjithë modelet. Në një shtirje më të pakët, proporcioni i kohës së shpenzuar në Programin e udhëzimeve dhe marrëdhëniet e brendshme janë gjithashtu të lidhur në mënyrë të konsiderueshme dhe pozitive me dakordësinë e mësuesve me pohimet. Në kontrast me këtë, koha e shpenzuar për detyra të marrëdhënieve të jashtme nuk demonstroi lidhje të konsiderueshme me vlerësimin e mësuesve për atmosferën në shkollë. Detyrat e udhëzimeve ditore duken të jenë të lidhura negativisht me perceptimet e mësuesve; megjithëse kjo marrëdhënie negative është e konsiderueshme vetëm në një prej modeleve.

Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe kënaqshmëria e mësuesve

Ne gjithashtu shqyrtojmë kënaqshmërinë e mësuesve në përgjithësi dhe në shkollën ku punojnë për momentin në lidhje me shfrytëzimin e kohës nga drejtorët. Tabela 5, prezanton rezultatet e regjistrimeve logjistike të mundësisë që mësuesi të raportojë kënaqshmërinë me mësimdhënien në shkollën ku punon aktualisht dhe të mësimdhënies në përgjithësi. Koha e shpenzuar nga drejtorët e shkollave në aktivitete të marrëdhënieve të brendshme lidhet pozitivisht me kënaqshmërinë e mësuesve për mësimdhënien në shkollën ku punojnë aktualisht, por jo për mësimdhënien në përgjithësi. Anasjelltas, në modelet e plota koha e shpenzuar nga drejtorët e shkollave në secilën nga kategoritë e detyrave të lidhura me mësimdhënien (udhëzimet ditore ose programin e mësimdhënies) e lidhur pak pozitivisht me kënaqshmërinë e mësuesve me mësimdhënien në përgjithësi por të kënaqur me mësimdhënien në shkollën ku punon aktualisht. Çuditërisht, koha e shpenzuar nga drejtorët për detyrat e marrëdhënieve të jashtme

duken të jenë të lidhura në mënyrë të konsiderueshme dhe negative me kënaqshmërinë e mësuesve në përgjithësi dhe në shkollat ku japin mësim aktualisht. Megjithatë duke marrë parasysh se mbi 50% e vëzhgimeve të marrëdhënieve të jashtme ishin për vetëm 3 drejtorë shkollash, këto rezultate mund të mos përgjithësohen.

Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe vlerësimi i prindërve për shkollën.

Në vazhdim do shqyrtojmë veprimet e drejtorëve të shkollave dhe vlerësimet e prindërve për shkollën. Konkretisht ne kemi modeluar dakordësinë e prindërve me pohimet e mëposhtme: Shkolla e fëmijës tim është e sigurt, fëmija im po merr arsim të mirë në këtë shkollë; atmosfera e përgjithshme në shkollën e fëmijës tim është pozitive dhe ndihmon fëmijën tim të nxërrë. Tabela 6 përfaqëson rezultatet e regresionit të përqindjes së prindërve që bien dakord me këto pohime. Koha e shpenzuar nga drejtorët në udhëzimet ditore është e lidhur në mënyrë të konsiderueshme dhe negativisht me vlerësimin e prindërve për shkollën. Koha e shpenzuar mbi aktivitetet e marrëdhënieve të jashtme dhe të brendshme janë gjithashtu të lidhura në mënyrë të rëndësishme dhe negative me perceptimet e prindërve. Anasjelltas, ndërkohë që koha e shpenzuar nga drejtorët e shkollave në detyrat e menaxhimit të shkollës nuk është pozitive në mënyrë të vazhdueshme siç ishte për arritjet dhe vlerësimet e stafit, ajo është e lidhur pozitivisht dhe në mënyrë të konsiderueshme me dakordësinë e prindërve me një nga pohimet për atmosferën e shkollës (Shkolla e fëmijës tim është e sigurt). Ky zbulim se koha e shpenzuar mbi detyrat e menaxhimit të organizimeve është e lidhur më vazhdimisht me perceptimin e sigurisë në shkollë sesa koha e shpenzuar në detyra të administrimit është veçanërisht e habitshme duke marrë parasysh se shumë nga detyrat e administrimit janë zakonisht të lidhura me ruajtjen e sigurisë në shkollë, si menaxhimi i disiplinës së nxënësve dhe mbikëqyrja e tyre. Megjithatë mund të ndodhë që drejtorët e shkollave që i dedikojnë më shumë kohë detyrave të menaxhimit të organizimeve kanë qenë më të aftë të delegojnë detyra të sigurisë dhe disiplinës anëtarëve të tjerë të shkollave si për shembull zëvendës drejtorëve.

DISKUTIM

Ky kërkim ilustron kompleksitetin e punës së një drejtori shkolle. Të dhënat e vëzhgimit tonë për shfrytëzimin e kohës na lejojnë të kombinojmë thellësinë dhe shkallën e gjerë të shqyrtimit të veprimeve të drejtorit. Ne llogaritëm 43 detyra të ndryshme në të cilat drejtori i shkollës angazhohet çdo ditë, të regjistruara në intervale prej 5 minutash në harkun kohor e një dite shkolle. Të dhënat përfshijnë të gjithë shkollat e mesme të distriktit të shkollave publike të Kontesë Miami-Dade, distrikti i katërt më i madh në vend.

Mesatarisht, aktivitetet mbi të cilat drejtorët shpenzojnë pjesën më të madhe të kohës janë mbikëqyrja e shërbimeve për nxënësit, menaxhimi i buxheteve dhe marrja me çështje të disiplinës së nxënësve. Kur grupuam veprimet e drejtorëve në gjashtë kategori të ndara: Administrimi, Menaxhimi i shkollës, udhëzime ditore, Programi i udhëzimeve, Marrëdhëniet e brendshme dhe Marrëdhëniet e jashtme, zbuluam se drejtorët e shkollave shpenzojnë mesatarisht 30% të ditës së tyre duke u kujdesur për përgjegjësitë administrative, si për shembull mbikëqyrja e nxënësve, menaxhimi i programeve dhe përmbushjes së kërkesave të pajtueshmërisë. Ata shpenzuan 20% më tepër të ditës së tyre duke u angazhuar në aktivitete të menaxhimit të organizimeve, si punësimi dhe menaxhimi i stafit dhe buxhetit. Në kontrast me këtë, drejtorët e shkollave mesatarisht shpenzojnë vetëm pak më shumë se 10% të ditës së tyre me detyra të lidhura me udhëzimet, pak a shumë e ndarë në mënyrë të barabartë midis detyrave të lidhura me udhëzimet ditore, si për shembull kryerja e vëzhgimeve në klasë dhe ato të lidhura me programin e gjerë të udhëzimeve, si për shembull zbatimin e zhvillimit profesional për mësuesit.

Koha relativisht e shkurtër që drejtorët u kushtuan udhëzimeve është deri diku e habitshme duke qenë se kërkitë dhe distrikti thekson se drejtorët janë drejtuesit e bazuar në udhëzime për shkollat.

Ndonëse koha për kryerjen e një detyre mund të mos jetë mënyra më e mirë matëse për rëndësinë që një drejtor i kushton një aktiviteti, sepse disa detyra mund të kërkojnë më shumë kohë për tu përfunduar për shkak të natyrës së tyre jo prej statusit të tyre, fakti që drejtorët shpenzojnë vetëm rreth 10% të kohës së tyre të angazhuar në

veprimtari të lidhura me mësimdhënien tregon rëndësinë e detyrave të tjera në punën e drejtorëve. Detyrat administrative, si plotësimi i kërkesave të pajtueshme dhe menaxhimi i programeve të shkollave dhe shërbimeve për nxënësit, kërkojnë një periudhë thelbësore kohe nga të gjithë drejtorët, megjithëse disa prej tyre i menaxhojnë këto detyra në shumë më pak kohë se të tjerë.

Qëllimi i analizave në këtë kërkim shqyrton marrëdhënien ndërmjet kohës që drejtorët shpenzuan në lloje të ndryshme veprimtarish dhe rezultateve shkollore që përfshijnë arritjet e nxënësve, vlerësimi i stafit dhe ambienti i të nxënësve të shkollës, kënaqshmëria e mësuesve dhe vlerësimi i prindërve për shkollën. Rezultatet tregojnë se koha për aktivitetet e menaxhimit të shkollës lidhet me rezultatet pozitive të shkollës. Në veçanti, në shkollat ku drejtorët e të cilave shpenzojnë më shumë kohë në menaxhimin e shkollës në lidhje me aktivitetet e administrimit kanë parë arritje më të mëdha në rezultatet e nxënësve në provime në tre vitet e fundit. Ka më shumë mundësi që stafi i shkollës ta vlerësojë atmosferën në shkollë si pozitive dhe duke u përmirësuar (me fjale të tjera duke kontrolluar rezultatet e vitit të mëparshëm); dhe ka më shumë mundësi që prindërit ta perceptojnë shkollën si të qetë dhe të sigurt.

Në të kundërt, udhëzimet ditore janë pak ose aspak e lidhur me përmirësimet në performancën e nxënësve dhe shpesh ka një marrëdhënie negative me vlerësimin e mësuesve dhe prindërve për shkollën. Për shembull, sa më shumë kohë shpenzonim drejtorët në aktivitetet e udhëzimit ditor, si kryerja e vëzhgimeve në klasë, aq më pak mundësi kishte që mësuesit dhe prindërit të mendonin se atmosfera në shkollë është pozitive dhe kontribuon në të nxënësve të nxënësve. Ndoshta mësuesit menduan se vizitat nga drejtori ishin ndërhyrje në klasë të cilat priren të bëjnë më shumë dëme se sa të promovojnë një ambient mësimor pozitiv. Në mënyrë alternative drejtorët që shpenzuan më shumë kohë udhëzimet ditore mund thjesht të kenë sakrifikuar veprimtari të tjera që ishin të rëndësishme për mirë-funksionimin e shkollës.

Mungesa e efekteve pozitive në udhëzimet ditore nuk nënkupton domosdoshmërisht se fokusi mbi drejtimin e bazuar në udhëzime është i gabuar. Fillimisht, rezultatet tona i japin merita drejtorëve që i kanë dedikuar kohë zhvillimit të programit më të gjerë të udhëzimeve së shkollës. Koha e shpenzuar në aktivitetet e programit të udhëzimeve është e lidhur pozitivisht me perceptimet e stafit për ambientin arsimor të shkollës dhe kënaqshmërisë së mësuesve me mësimdhënien në përgjithësi. Më e rëndësishmja, aktivitetet e menaxhimit të shkollës janë kryesore për drejtimin e bazuar në udhëzime të përkufizuar gjerësisht. Për shembull punësimi i personelit, detyra të menaxhimit të shkollës, mund të jenë roli më influencues që kanë në praktikat e udhëzimeve për shkollat e tyre. Megjithatë, punimi nuk siguron prova që një fokus i vetëm për drejtorët e shkollave si drejtues të bazuar në udhëzime vepruan ndërmjet kontaktit të drejtpërdrejtë me mësuesit (p.sh. vizita në klasë) mund të jenë dëmtues nëse parashikon rolin e rëndësishëm të drejtorëve si drejtues organizativë.

Rezultatet në këtë punim janë të dukshme, por jo përfundimtare. Ne po studiojmë një distrikt në një moment të caktuar në një mjedis jo eksperimental. Për këtë, më e mira që mund të bëjmë është modelimi i lidhjes ndërmjet veprimeve të drejtorëve dhe rezultateve shkollore është të kontrollojë për një numër të limituar karakteristikash të shkollës, që kampioni i marrë do të lejojë. Ndërkohë që kontrollet tona për masa të mëparshme të ndryshores së rezultatit na mundësojnë të llogarisim disa karakteristika të pavëzhguara të shkollave që janë konstante me kalimin e kohës, qasja nuk është ende ideale për analizë të rastësishme.

Për më tepër, teksa të dhënat tona ofrojnë një aftësi të paprecedentë për të shqyrtuar aktivitetet e përditshme të drejtorëve, ato kanë një numër kufizimesh. Së pari, të dhënat janë të kufizuara nga fakti se ne i mbledhëm ato përgjatë një jave të një viti shkollor në një distrikt shkollor. Në punimet e ardhshme, ne do të donim të masnim veprimet e drejtorëve gjatë periudhave të ndryshme të vitit, për të parë se si ndryshojnë rolet e tyre gjatë ciklit akademik, gjithashtu edhe për të kuptuar variacionin midis

drejtorëve me kalimin e kohës. Për më tepër do të donim të krahasonim rezultatet për shkollat publike të kontesë Miami-Dade me të dhëna të ngjashme të distrikteve të tjerë të mëdhenj.

Kohët e fundit kemi mbledhur të dhëna në dy qarqe të tjerë që do të na ndihmojnë të kuptojmë pikën deri ku rezultatet e prezantuara këtu mund përgjithësohen në kontekstin e distrikteve të tjerë. Së dyti, koleksioni i të dhënave tona bazohet në ndjekjen e heshtur të drejtorëve për të minimizuar pengimin e një dite tipike të drejtorit. Me pak fjalë kërkuesit u përpoqën të minimizojnë ndërveprimet e tyre me drejtorët deri në një seance pyetjesh në fund të ditës. Mbledhjet informuese me drejtorët e shkollave i lejuan kërkuesve të merrnin disa njohuri për motivimin e drejtorëve; megjithatë kuptimi ynë mbi qëllimet e drejtorëve është i kufizuar.

Ne mund të raportojmë për ato që bëjnë drejtorët, por ne nuk kemi një ide të qartë se pse drejtorët bëjnë çfarë bëjnë, dhe si rrjedhojë me shumë mundësi ne jemi duke humbur shpjegime të mundshme të modeleve që gjejmë. Për më tepër, mungesa e informacionit mund të na bëjë të kodojmë gabimisht detyrat në disa raste. Për shembull, një kërkues mund të ketë interpretuar bisedën informale të një drejtori për një nxënës si zhvillim i marrëdhënies së tyre ndërsa drejtori mund të ketë pasur për qëllim që kjo të ishte një mundësi informale trajnimi. Si përfundim, marrëdhëniet që vëzhguam ndërmjet shfrytëzimit të kohës nga drejtorët e shkollave janë të kufizuara në rangun e shfrytëzimit të kohës që ne vëzhgojmë, për shembull, ne nuk mund të themi asgjë për efikasitetin e drejtorëve që shpenzojnë 75% të kohës së tyre të angazhuar në veprimtari të Menaxhimit të shkollës, sepse asnjë nga drejtorët në kampionin tonë nuk bëri diçka të tillë. Çdo përmirësim i lidhur me kryerjen e këtyre detyrave dhe dëmi i lidhur me angazhimin në detyra administrative ka mundësi të kenë limite.

Për ta përmbledhur, ky punim përfaqëson një nga kërkimet vëzhguese në shkallë të gjerë për shfrytëzimin e kohës nga drejtuesit e shkollave. Ne zbuluam se drejtorët shpenzojnë shumë nga dita e tyre në detyra të administrimit dhe menaxhimit të organizimeve dhe dukshëm më pak në detyra të udhëzimeve ditore dhe

detyrave të programit të udhëzimeve. Detyrat e administrimit duken se kontribuojnë më pak në mirëqenien e shkollës se sa aktivitetet e tjera të drejtorëve; megjithatë ato të klasifikuara si detyra të menaxhimit të shkollës duken shumë të rëndësishme, edhe më të rëndësishme se ato të lidhura drejtpërdrejt me udhëzimet.

REFERENCA

- Andrews, Richard L., dhe Roger Soder. 1987. "Principal Leadership and Student Achievement." [Drejtimi i drejtorëve të shkollave dhe Arritjet e nxënësve] *Educational Leadership [Drejtimi në arsim]* 44(6): 9–11.
- Andrews, Richard L., Roger Soder, dhe Dan Jacoby. 1986. "Principal Roles, Other in-School Variables, and Academic Achievement by Ethnicity and SES." [Rolet e drejtorit të shkollës, ndryshore të tjera brenda shkollës dhe Arritjet e Etnive dhe SES] Punimi i prezantuar në mbledhjen vjetore të Shoqatës amerikane të arsimit dhe kërkimit, San Francisco, Prill 20.
- Branch, Gregory F., Eric A. Hanushek, dhe Steven G. Rivkin. 2009. "Estimating Principal Effectiveness." [Vlerësimi i efikasitetit të drejtorëve të shkolla] Punim shkencor nr.32 Uashington, D.C.: Qendra Kombëtare e analizimit të të dhënave në kërkime për arsimin (CALDER), Instituti Urban.
- Brewer, Dominic. 1993. "Principals and Student Outcomes [Drejtorët dhe rezultatet e nxënësve]: Evidence from U.S. High Schools. [Prova nga shkollat e mesme të Sh.B.A-ve]" *Economics of Education Review* [Rishikimi i ekonomisë së edukimit] 12(4): 281-92.
- Darling-Hammond, Linda, Michelle LaPointe, Debra Meyerson, Margaret T. Orr, dhe Carol Cohen. 2007. "Preparing School Leaders for a Changing World: [Përgatitja e drejtuesve të shkollave në botën që po ndryshon] Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. [Mësime nga programe të jashtëzakonshme të drejtimit]" Stanford, CA: Universiteti i Stanford-it.
- DeVita, M.C., Richard L. Colvin, Linda Darling-Hammond, dhe Kati Haycock. 2007. "Education Leadership [Drejtimi në arsim]: A Bridge to School Reform. [Ura për reformën në shkolla]" Punimi i prezantuar në Konferencën Kombëtare të Fondacionit Wallace, Nju Jork, 22-24 tetor.
- Eberts, Randall W., dhe Joe A. Stone. 1988. "Student Achievement in Public Schools [Arritjet e nxënësve në shkollat publike]: Do Principals Make a Difference? [A bëjnë drejtorët e shkollave ndryshimin?]" *Economics of Education Review* [Ekonomia e rishikimit të arsimit] 7(3): 291-99.
- EdSource. 2008. "Guiding the Growth of California's School Leaders. [Udhëheqja e rritjes të drejtuesve të shkollave në Kaliforni]" *Leadership [Drejtimi]* (Janar/Shkurt): 18-21.
- Erickson, Donald A., dhe Theodore L. Reller, Eds. 1978. *The Principal in Metropolitan Schools*. [Drejtorët e shkollave në shkolla metropolitane] Berkeley, CA: Koorporata e publikimeve McCutchan
- Goldring, Ellen B., Jason Huff, Henry May, dhe Eric Camburn. 2008. "School Context and Individual Characteristics: [Konteksti shkollor dhe karakteristikat individuale] What Influences Principal Practice?" [Çfarë ndikon ushtrimin e profesionit nga drejtorët e shkollave] *Revista akademike e administratës së arsimit* 46(3): 332-52.
- Grissom, Jason A., dhe Susanna Loeb. 2009. "Triangulating Principal Effectiveness: [Trekëndëshi i efikasitetit të drejtorëve të shkollave] How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of

Managerial Skills.”[Si identifikohen Perspektivat e prindërve, mësuesve dhe zëvendës-drejtorëve] Punimi shkencor nr.35 Uashington, D.C.: Qendra Kombëtare e analizimit të të dhënave në kërkime për arsimin (CALDER),Instituti Urban.

Hallinger, Phillip, dhe Ronald H. Heck. 1996. “Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness:[Rivlerësimi i rolit të drejtorit në efikasitetin e shkollës] A Review of Empirical Research, 1980–1995.”[Në rishikim i kërkimit empirik] *Educational Administration Quarterly* [Revista 3-mujore e administrimit në arsim]32(1):5–44.

Harris, Douglas N., Stacey A. Rutledge, William K. Ingle, dhe Cynthia C. Thompson. 2006. “Mix and Match:[Përzierjen dhe kombinon] What Principals Look for When Hiring Teachers and Implications for Teacher Quality Policies.”[Çfarë kërkojnë drejtorët e shkollave kur punësojnë mësues dhe implikimet për cilësinë e politikave për mësuesit] Punimi u prezantua në takimin vjetor të American Educational Research Association, në San Francisco, Kaliforni, 11 Prill .

- Knapp, Michael S., Michael A. Copland, Margaret L. Plecki, dhe Bradley S. Portin. 2006. "Leading, Learning, and Leadership Support." [Drejtimi, të nxënit dhe mbështetja në drejtim] Siatëll, WA: Universiteti i Uashingtonit, Qendra për politikën e kërkimit dhe mësimdhënies.
- Knapp, Michael S., Michael A. Copland, Brynne Ford, Anneke Markholt, Milbrey W. McLaughlin, Michael Milliken, dhe Joan E. Talbert. 2003. "Leading for Learning Sourcebook: [Libri i burimit për drejtimin e të nxënit] Concepts and Examples." [Koncepte dhe shembuj] Siatëll, WA: Universiteti i Uashingtonit, Qendra për politikën e kërkimit dhe mësimdhënies.
- Lee, Valerie E., Anthony S. Bryk, dhe Julia B. Smith. 1993. "The Organization of Effective Secondary Schools." [Organizimi i shkollave nëntë-vjeçare efektive] *Review of Research in Education* 19: [Rishikim për kërkimin në arsim] 171-267.
- Leithwood, Kenneth, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson, dhe Kyla Wahlstrom. 2004. "How Leadership Influences Student Learning." [Si ndikon drejtimi në të nxënit e nxënësve] Qendra për kërkim të aplikuar dhe përmirësim arsimor në institutin e Ontarios për studime në arsim në Universitetin e Torontos, Projekti i të nxënit nga drejtimi.]
- Martin, William J., dhe Donald J. Willower. 1981. "The Managerial Behavior of High School Principals." [Sjella menaxheriale e drejtorëve të shkollave të mesme] *Educational Administration Quarterly* 17(1): [Administrata arsimore sipas 3-mujorëve] 69-90.
- Martinko, Mark J., dhe William L. Gardner. 1990. "Structured Observation of Managerial Work: [Vëzhgim i strukturuar i punës menaxheriale] A Replication and Synthesis." [Duplikim dhe sintezë] *Journal of Management Studies* 27(3): [Revista akademike e studimeve në menaxhim] 329-57.
- Morris, Van Cleve, Robert Crowson, Cynthia Porter-Gehrie, dhe Emanuel Hurwitz, Jr. 1984. *Drejtorët në aksion: Realiteti i menaxhimit të shkollave*, Kolumbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Scott, Christy, Stephen Ahadi, dhe Samuel E. Krug. 1990. "An Experience Sampling Approach to the Study of Principal Instructional Leadership II: [Eksperiencia e kampionimit të qasjes nda studimeve të drejtimit me bazë udhëzimet të drejtorëve] A Comparison of Activities and Beliefs as Bases for Understanding Effective School Leadership." [Një krahasim i aktiviteteve dhe besimeve si bazë për kuptimin e drejtimit efektiv të shkollave] Scottsdale, AZ: Qendra kombëtare për drejtimin në shkollë.
- Spillane, James P., Eric M. Camburn, dhe Amber S. Pareja. 2007. "Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday." [Prepektiva e shpërdarjes së ditës së punës së drejtorëve të shkollave] *Leadership and Policy in Schools* 6(1): 103–25. [Drejtimi dhe politikën në shkollë]
- Wolcott, Harry F. 1973. *Njeri në zyrën e drejtorit të shkollës: Një etnografi*. San Francisco, CA: Holt, Rinehart dhe Winston Inc.

FIGURAT

Figura 1: Puna e drejtorëve të shkollave sipas kategorisë së detyrave

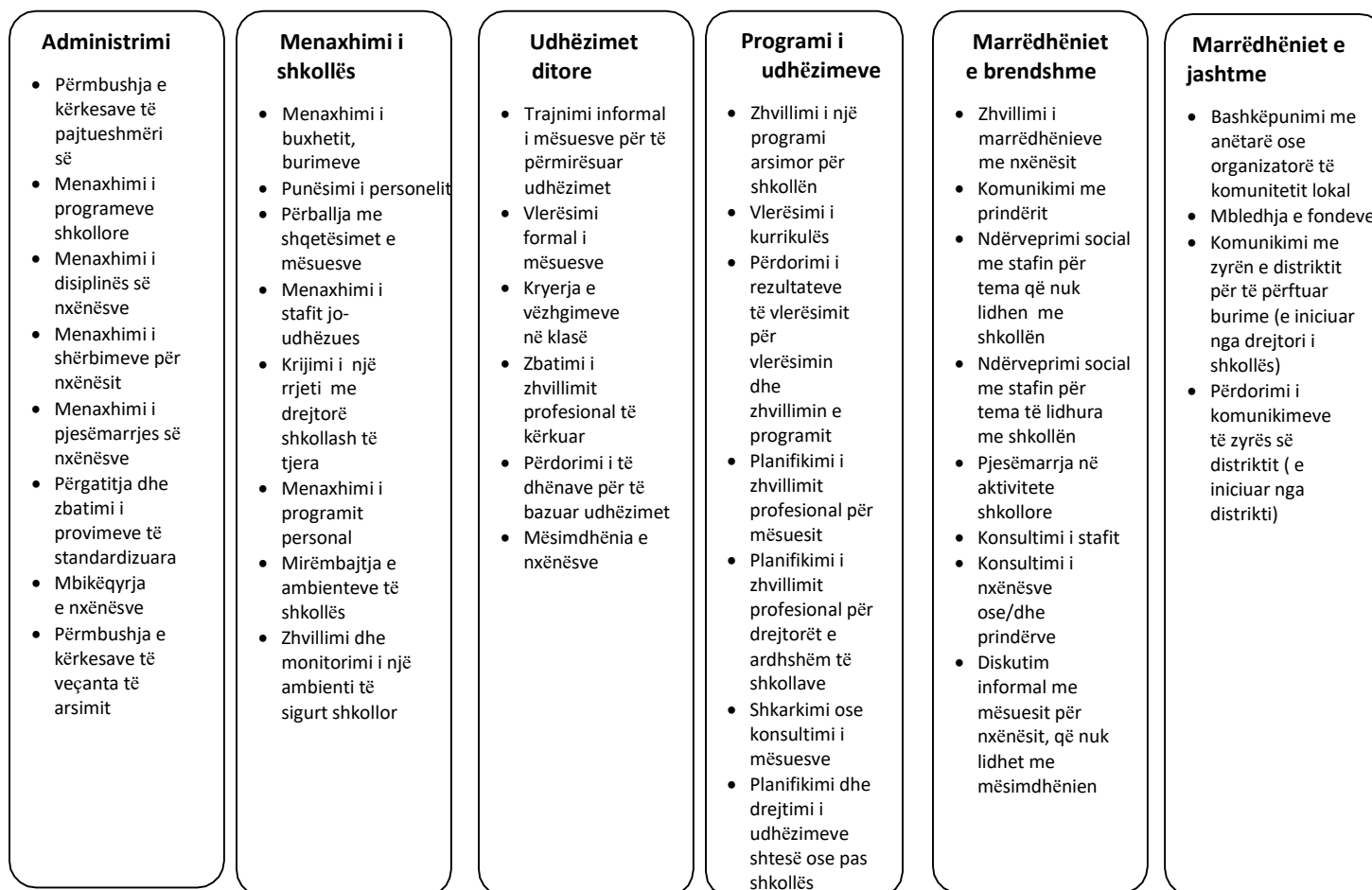


Figura 2: Shfrytëzimi i kohës nga drejtori i shkollës sipas kategorisë së detyrës

Shënim. -Devijim standard në parantezë

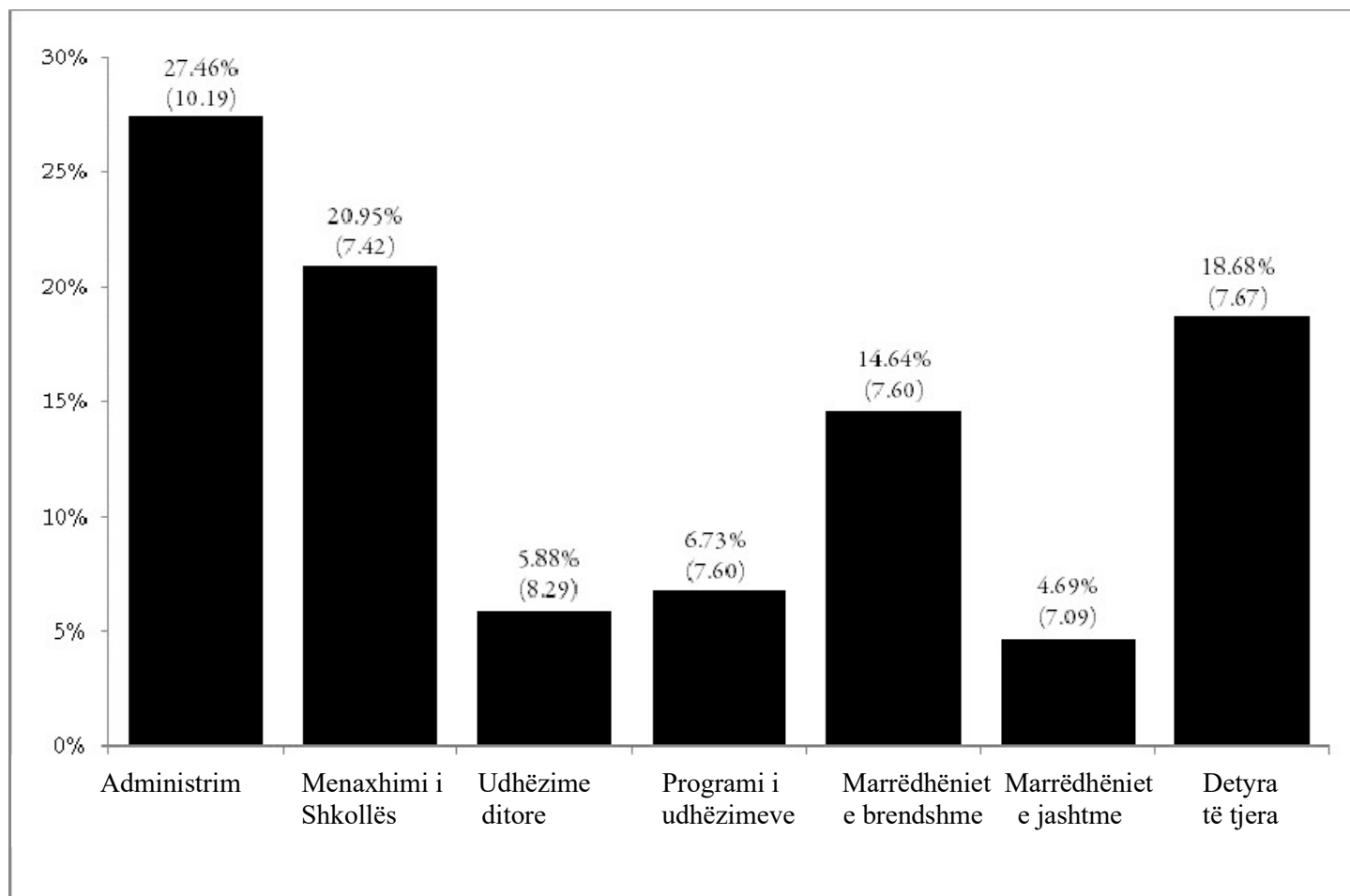
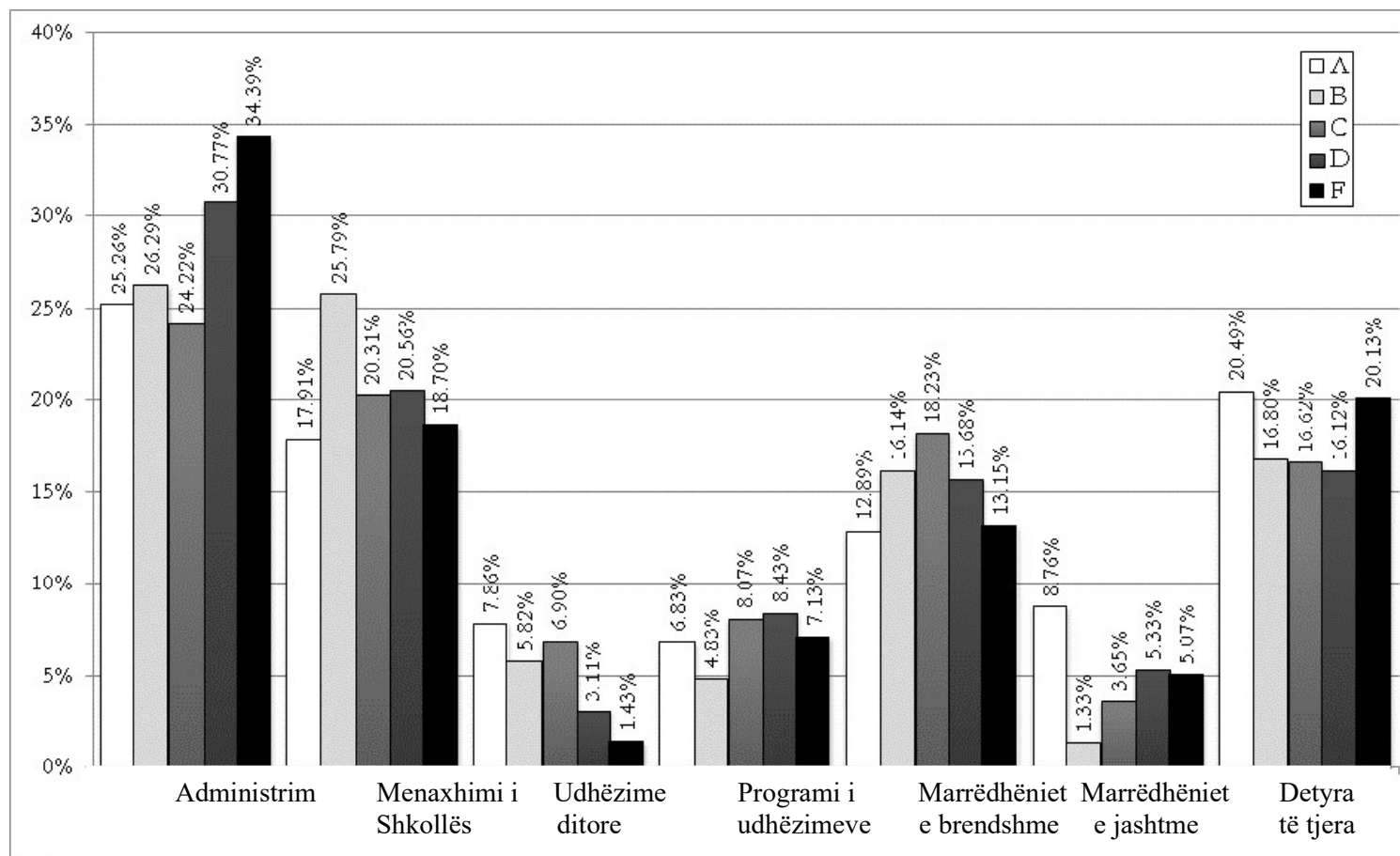


Figura 3: Shfrytëzimi i kohës nga drejtori i shkollës sipas notës së shkollës



Tabela

Tabela 1: Shfrytëzimi i kohës nga drejtori i shkollës sipas vendodhjes

Përqindja e rreshtit Përqindja e kolonës	Zyra e drejtorit të shkollës	Zyra qendrore	Klasa	Kopshti i shkollës	Jashtë kampusit	Totali
Administrimi	53.5	11.8	2,8	30,7	1,3	100,0
	28.7	36.2	10,1	36,1	8,4	28,8
Menaxhimi i shkollës	65.0	8,1	3,9	21,7	1,4	100.0
	25.7	18,2	10,5	18,8	6,5	21.3
Udhëzimet ditore	14.3	2,9	71,9	11,0	0,0	100,0
	1.6	1,8	54.5	2.7	0.0	6,0
Programi i udhëzimeve	74.5	6,5	12,2	6,9	0,0	100,0
	9,8	4,9	10,8	2,0	0,0	7.1
Marrëdhëniet e brendshme	43.0	12,3	6.0	34,9	3.8	100.0
	12,2	19.8	11.6	21.6	12,9	15.2
Marrëdhëniet e jashtme	53.2	5,8	0.0	6,9	34.1	100,0
	4.9	3.0	0.0	1.4	38,1	5.0
Të tjera	55.0	9.1	1.2	25,7	9.1	100,0
	17.1	16,1	2.5	17,5	34.2	16,7
Totali	53.7	9,4	7.9	24.5	4,4	100.0
	100.0	100,0	100.0	100,0	100.0	100,0

Tabela 2: Krahاسimi i shfrytëzimit të kohës nga drejtorët e shkollave sipas karakteristikave të zgjedhura të drejtorëve dhe shkollave

	Administrimi	Menaxhimi i shkollës	Udhëzimet ditore	Programi i udhëzimeve	Marrëdhëniet e brendshme	Marrëdhëniet e jashtme
Lloji i shkollës						
Fillore	25.31	20.86	9,26	6.97	17,23	4.61
	(3.50)	(3.76)	(2.83)	(2.40)	(3.39)	(1.87)
Nëntë-vjeçare	22.48	23,76	8.38	8,63	11.01**	4.39
	(3.68)	(3.73)	(2.42)	(2.92)	(1.63)	(1.79)
E mesme	27.43	20,95	5.88	6,73	14.64	7,70
	(1.63)	(1.19)	(1.33)	(1.22)	(1.22)	(1.13)
Nxënës me ngjyrë						
Kuartili më i ulët	22.54*	23.24	4.39	5,84	15.21	3.99
	(3.73)	(2.62)	(1.99)	(1.74)	(1.66)	(2.16)
Kuertili më i lartë	34.53	21,52	3.65	4.81	14.49	2,83
	(3.60)	(2.79)	(1.43)	(2.08)	(2.92)	(1.11)
Varfëria e shkollës						
Kuartili më i ulët	24.89*	21.37	6.32	7.00	14.32	5,41
	(1.52)	(1.60)	(1.42)	(1.46)	(1.78)	(1.67)
Kuertili më i lartë	30.60	20,44	5.34	6,41	15.04	3,82
	(2.95)	(1.77)	(2.38)	(2.03)	(2.29)	(1.46)
Gjinia e drejtorit të shkollës						
Femër	26.03	22,58	5.99	8,63	15.33	5,86
	(2.32)	(1.84)	(2.66)	(2.50)	(1.94)	(2.31)
Mashkull	27.79	20,68	5,82	5,10	14.95	4.59)

	(1.99)	(1.68)	(1.40)	(1.07)	(1.78)	(1.24)
Eksperienca e drejtorit të shkollës						
Mbi 4 vjet	21.91***	19.99	6.15	6.16	17,51	5.99
	(4.32)	(3.16)	(2.43)	(3.16)	(1.69)	(3.28)
2 deri në 3 vjet	27.67	20,58	7,10	7,49	12,92	4.66
	(4.08)	(3.02)	(3.09)	(3.53)	(2.48)	(1.72)
0 deri në 1 vjet	33.76	22.80	3.36	6.05	14.30	3.20
	(3.52)	(2.40)	(1.76)	(1.76)	(1.69)	(1.09)

Parantezat tregojnë gabime të forta standarde Asteriksët tregojnë ndryshime të rëndësishme nga kategoria e fundit brenda grupimeve.

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Tabela 3: Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe performanca e nxënësve

	Shkalla e përgjegjësisë së shkollës (të dhënat e përditshme të provuara)					Totali i pikëve të përgjegjësisë të fituara (OLS)				
	(1)	(2)	(3)	(4) ^a	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Menaxhimi i shkollës %	1.069**	1.129***	1.125***	1.169***	1.080**	4.540**	3.761***	3.724***	1.651**	0.869
	(2,152)	(2,874)	(2,756)	(2,865)	(2,190)	(1,778)	(0,976)	(1,003)	(0,634)	(0,773)
Udhëzimet ditore	1.157***	1.152**	1.120*	1.113	1.088*	9.747***	4.353***	4.158***	0.936	0.292
	(3,640)	(2,490)	(1,816)	(1,473)	(1,736)	(2,267)	(1,133)	(1,239)	(1,019)	(1,119)
Programi i mësimdhënies %	1.030	1.004	0.998	1.041	1.049	1.430	0.796	0.759	0.313	0.200
	(1,095)	(0,0994)	(0,0607)	(0,804)	(1,465)	(1,527)	(0,871)	(0,890)	(0,679)	(0,652)
Marrëdhëniet e brendshme %	1.013	0.995	0.979	0.960	1.019	0.500	-0.0723	-0.184	-0.0236	0.368
	(0,498)	(0,134)	(0,509)	(-0.800)	(0,644)	(1,619)	(0,859)	(1,021)	(0,759)	(0,626)
Marrëdhëniet e jashtme %	1.088**	1.023	0.991	1.056	1.072*	6.787***	2.811**	2.546*	0.308	0.622
	(2,567)	(0,504)	(0,163)	(0,894)	(1,899)	(2,336)	(1,263)	(1,263)	(0,802)	(0,694)
Detyra të tjera	1.091***	1.076	1.058	1.114*	1.065	6.282***	3.143***	3.005***	1.230*	0.931
	(2,756)	(1,597)	(1,147)	(1,854)	(1,598)	(1,578)	(0,936)	(0,935)	(0,706)	(0,811)

Caktimi i flamurit të shkollës	2.108 (0,854)	3.031 (1,181)	44.51** (2,103)	1.519 (20,60)	4.443 (19,93)	16.68 (19,48)
% e nxënësve me ngjyrë	0.936 (1,502)	0.904* (1,840)	0.948*** (2,881)	0.553 (1,106)	0.327 (1,227)	-0.768 (1,154)
% e nxënësve hispanikë	0.971 (0,679)	0.941 (1,152)		1.580 (1,127)	1.380 (1,233)	-0.227 (1,102)
% e nxënësve aziatikë	2.874** (2,494)	2.021 (1,327)	6.852*** (3,258)	43.42*** (8,699)	41.11*** (9,628)	10.78 (8,599)
% nxënësit e përzgjedhur për drekën me çmim të reduktuar ose falas	0.956 (1,372)	0.945 (1,631)	0.981 (0,500)	-1.111 (0,691)	-1.198* (0,682)	-0.548 (0,595)
Regjistrimi (në 100-she)	0.957 (1,560)	0.956 (1,573)	0.925** (2,019)	- (0,642)	- (0,659)	-1.411* (0,692)
Eksperienca e drejtorëve të shkollave (në muaj)		1.016 (1,091)	1.007 (0,468)		0.113 (0,328)	0.286 (0,257)
Nota në 2005-ën -B			21.15** (2,199)	0.651 (0,589)		

Nota në 2005-ën -C					5.486	0.192***				
					(1,346)	(2,621)				
Nota në 2005-ën -D					0.194	0.041***				
					(0,890)	(3,987)				
Nota në 2005-ën -F					0.000	0.000				
					(0,000)	(0,000)				
Pikët e fituara në 2005-ën									0.817***	1.287***
									(0,218)	(0,0861)
Konstantja							170.3**	253.0**	281.7**	196.1
							(72,59)	(109,7)	(124,1)	-25.58
									(157,7)	(35,80)
Vëzhgimet	38	37	37	37	38	38	37	37	36	36
Të dhënat e rreme R- në katror	0.132	0.538	0.548	0.667	0.384	0.398	0.914	0.914	0.957	0.925

Gabime të forta standarde për regresionin e OLS dhe statistikën z për modelin e të dhënave të provuara.

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Një përqindje nxënësish hispanikë la kontrollet për shkollën në mënyrë që të arrijnë konvergjencën

Tabela 4: Shfrytëzimi i kohës nga drejtori i shkollës dhe vlerësimi i stafit

	Anketa për atmosferën e shkollës(% e stafit që bien dakord me pohimin)					
	“Në shkollën ku punoj ndihem i sigurt”		“Besoj se fëmijët në shkollën time po marrin një arsimim të mirë”		“Atmosfera ose klima e përgjithshme në shkollën time është pozitive dhe ndihmon fëmijët të nxënë .”	
	<u>E plotë</u>	<u>Koncize</u>	<u>E plotë</u>	<u>Koncize</u>	<u>E plotë</u>	<u>Koncize</u>
Menaxhimi i shkollës %	0.249	0.302*	0.327*	0.396**	0.706**	0.829***
	(0,200)	(0,176)	(0,175)	(0,179)	(0,302)	(0,259)
Udhëzimet ditore	-0.228	-0.142	-0.118	-0.00868	-0.470**	-0.321
	(0,169)	(0,159)	(0,150)	(0,160)	(0,172)	(0,204)
Programi i udhëzimeve %	0.181	0.129	0.283*	0.280**	0.567**	0.595***
	(0,238)	(0,186)	(0,150)	(0,116)	(0,265)	(0,216)
Marrëdhëniet e brendshme %	0.0994	0.0518	0.225	0.212*	0.155	0.130
	(0,217)	(0,157)	(0,153)	(0,121)	(0,285)	(0,210)
Marrëdhëniet e jashtme %	-0.410	-0.233	-0.131	-0.0375	-0.596	-0.357
	(0,251)	(0,190)	(0,195)	(0,183)	(0,357)	(0,323)
Të tjera %	-0.120	0.0219	-0.149	0.0163	-0.377	-0.118
	(0,214)	(0,183)	(0,160)	(0,147)	(0,255)	(0,246)
Caktimi i flamurit të shkollës	0.664		-3.986		-4.426	
	(5,395)		(3,607)		(6,613)	
% e nxënësve me ngjyrë	-0.0920		-0.101		-0.155	
	(0,269)		(0,218)		(0,460)	
% nxënës hispanikë	-0.0211		-0.0455		-0.0878	

	(0,262)		(0,208)		(0,459)	
% e nxënësve aziatikë	-2.649		-1.198		-1.898	
	(2,244)		(1,669)		(3,130)	
% nxënësit e përzgjedhur për drekën me çmim të reduktuar ose falas	-0.302		-0.180		-0.345	
	(0,197)		(0,112)		(0,209)	
Regjistrimi (në 100- she)	-0.231		-0.237**		-0.329*	
	(0,135)		(0,103)		(0,171)	
Përvoja e drejtorëve (në muaj)	0.0476		0.0395		0.0817	
	(0,067)		(0,061)		(0,116)	
% Dakordësia në 2005-ën	0.478***	0.621***	0.526***	0.734***	0.562**	0.816***
	(0,161)	(0,109)	(0,106)	(0,0664)	(0,206)	(0,114)
Konstantja	67.24**	24.70*	52.84**	9.005	59.55*	-4.667
	(24,35)	(12,20)	(21,29)	(7,082)	(31,62)	(13,36)
Vëzhgimet	39	39	39	39	39	39
Të dhënat e rreme R- në katror	0.715	0.657	0.853	0.797	0.786	0.710

Gabimet të rënda standarde në paranteza

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabela 5: Shfrytëzimi i kohës nga drejtorët e shkollave dhe kënaqshmëria e mësuesve

	Kënaqshmëria e mësuesve			
	...në përgjithësi		... në shkollën ku punojnë aktualisht	
	<u>E plotë</u>	<u>Koncize</u>	<u>E plotë</u>	<u>Koncize</u>
Menaxhimi i shkollës %	1.006	1.008	0.999	1.005
	(0,916)	(0,941)	(0,161)	(0,617)
Udhëzimet ditore	1.024*	1.015	0.983	0.988
	(1,826)	(1,160)	(0,810)	(0,678)
Programi i mësimdhënies %	1.014*	1.007	1.008	1.012
	(1,791)	(0,893)	(0,809)	(1,254)
Marrëdhëniet e brendshme %	1.005	1.002	1.025*	1.027*
	(0,538)	(0,239)	(1,819)	(1,781)
Marrëdhëniet e jashtme %	1.018*	1.018	0.967**	0.978*
	(1,649)	(1,554)	(2,389)	(1,724)
Detyra të tjera	1.013	1.013	0.982	0.988
	(1,513)	(1,374)	(1,473)	(1,027)
Caktimi i flamurit të shkollës	1.112		1.186	
	(0,489)		(0,573)	
% e nxënësve me ngjyrë	1.021**		0.988	
	(2,170)		(1,078)	
% nxënës hispanikë	1.021**		0.993	
	(2,041)		(0,646)	
% e nxënësve aziatikë	1.047		0.826*	

	(0,587)		(1,958)	
% nxënësit e përzgjedhur për drekën me çmim të reduktuar ose falas	0.978***		0.986**	
	(3,439)		(2,208)	
Regjistrimi (në 100-she)	0.971***		0.986	
	(3,219)		(1,598)	
Përvoja e drejtorëve (në muaj)	0.999		1.001	
	(0,459)		(0,161)	
Nota në 2005-ën -B	1.377	0.980	0.760	0.649*
	(1,013)	(-0.114)	(0,922)	(1,877)
Nota në 2005-ën -C	1.805*	1.117	1.157	0.960
	(1,678)	(0,538)	(0,511)	(-0.199)
Nota në 2005-ën -D	1.551	1.117	0.596	0.470***
	(1,135)	(0,490)	(1,228)	(3,195)
Nota në 2005-ën -F	1.414	0.993	0.358**	0.279***
	(0,754)	(0,0236)	(2,206)	(4,921)
Konstantja	3.479	4.741***	88.26***	8.516***
	(1,381)	(2,641)	(3,490)	(3,290)
Vëzhgimet	4228	4272	4203	4247
Të dhënat e rreme R- në katror	0.010	0.002	0.041	0.035

Raporti i mundësive me statistikën z në paranteza

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabela 6: Shfrytëzimi i kohës dhe vlerësimi i prindërve

	Anketa për atmosferën e shkollës (% e prindërve që bien dakord me pohimin)					
	“Shkolla e fëmijës tim është e sigurtë.”		“Fëmija im po merr një arsimim të mirë në këtë shkollë.”		“Atmosfera ose klima e përgjithshme në shkollën e fëmijës tim është pozitive dhe ndihmon fëmijën tim të nxërrë.”	
	<u>E plotë</u>	<u>Koncize</u>	<u>E plotë</u>	<u>Koncize</u>	<u>E plotë</u>	<u>Koncize</u>
Menaxhimi i shkollës %	0.403*	0.567*	-0.0719	0.137	0.156	0.320
	(0,200)	(0,287)	(0,195)	(0,188)	(0,231)	(0,266)
Udhëzimet ditore	-0.380**	-0.0473	-0.452**	-0.337	-0.443***	-0.181
	(0,140)	(0,209)	(0,170)	(0,285)	(0,118)	(0,211)
Programi i mësimdhënies %	0.154	0.173	-0.163	-0.113	-0.0601	0.0315
	(0,272)	(0,308)	(0,185)	(0,270)	(0,226)	(0,251)
Marrëdhëniet e brendshme %	-0.316	-0.111	-0.583***	-0.440**	-0.473*	-0.229
	(0,239)	(0,261)	(0,181)	(0,194)	(0,268)	(0,204)
Marrëdhëniet e jashtme %	-0.774**	0.0113	-0.443	-0.196	-0.631**	-0.148
	(0,312)	(0,307)	(0,267)	(0,236)	(0,276)	(0,244)
Të tjera %	-0.0862	0.285	-0.432*	-0.159	-0.282	0.0673
	(0,209)	(0,231)	(0,220)	(0,321)	(0,242)	(0,306)
Caktimi i flamurit të shkollës	15.94**		-4.681		3.150	
	(7,278)		(5,436)		(8,128)	
% e nxënësve me ngjyrë	-0.390		0.274		-0.187	

	(0,346)		(0,268)		(0,382)	
% nxënës hispanikë	-0.161		0.432		0.0343	
	(0,343)		(0,254)		(0,359)	
% e nxënësve aziatikë	-5.246**		-1.286		-3.335	
	(2,282)		(2,144)		(2,485)	
% nxënësit e përzgjedhur për drekën me çmim të reduktuar ose falas	-0.379**		-0.458***		-0.287*	
	(0,171)		(0,158)		(0,167)	
	-		-0.405***		-0.344*	
Regjistrimi (në 100-she)	0.487***					
	(0,156)		(0,132)		(0,198)	
Përvoja e drejtorëve (në muaj)	0.280***		0.177**		0.228**	
	(0,087)		(0,078)		(0,108)	
% Dakordësia në 2005-ën	0.739***	0.742***	0.544***	0.853***	0.757***	0.901** *
	(0,128)	(0,0963)	(0,144)	(0,140)	(0,158)	(0,0773)
Konstantja	67.22**	2.843	55.76*	22.09**	54.27*	4.611
	(29,51)	(12,55)	(28,16)	(9,814)	(28,94)	(10,91)
Vëzhgimet	37	37	37	37	37	37
R- në katror	0.900	0.775	0.793	0.561	0.863	0.768

Gabimet e forta standarde në paranteza

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Shtojca A

Përqindja e kohës së shpenzuar nga drejtori i shkollës në detyra individuale

Detyra	E përgjithshme	Brenda kategorisë
Administrimi		27.46
Menaxhimi i shërbimit të nxënësve (p.sh. regjistrime, raporte, aktivitete)	6.99	25.73
Menaxhimi i disiplinës së nxënësve	5.05	16.44
Mbikëqyrja e nxënësve (p.sh mbikëqyrja gjatë drekës)	4.61	17.88
Menaxhimi i programeve (për shkollën, jo programi personal)	4.33	17.25
Përmbushja e kërkesave të pajtueshmëri dhe dokumentet (pa përfshirë arsimin special)	4.31	15.01
Përgatitja, zbatimi dhe administrimi i provimeve të standardizuara	1.22	3.90
Menaxhimi i aktiviteteve të lidhura me pjesëmarrjen e nxënësve	1.04	3.23
Përmbushja e kërkesave për arsimimin special (p.sh takime me prindërit, pajtueshmëria)	0.14	0.57
Menaxhimi i shkollës		20.95
Menaxhimi i buxhetit, burimeve	5.99	28.64
Menaxhimi i stafit jo-udhëzues	3.54	16.33
Mirëmbajtja e ambienteve të shkollës	3.14	14.49
Zhvillimi dhe monitorimi i një ambienti të sigurt shkollor	2.69	12.70
Përballja me shqetësimet e stafit	2.59	13.87
Punësimi i personelit	1.81	8.13
Ndërveprimi ose krijimi i një rrjeti lidhës me drejtorë të tjerë të shkollave	0.81	3.45
Menaxhimi personal, lidhur me programin e shkollës)	0.58	2.40
Mësimdhënia ditë pas dite		5,88

Përgatitja ose kryerja e vëzhgimeve/ analizimeve në klasa	4,26	71,29
Vlerësimi formal i mësuesve dhe sigurimi i feedback-ut në mësimdhënie	0,94	15,36
Trajnimi informal i mësuesve për të përmirësuar udhëzimet e tyre në përgjithësi	0,61	10,16
Mësimdhënia për nxënësit (p.sh. tutorimi, pas- mësimi)	0,07	0,22
Zbatimi i zhvillimit profesional të kërkuar	0,05	2,50
Përdorimi i të dhënave për të informuar udhëzimet	0,03	0,48
Programi i udhëzimeve	6,73	
Përdorimi i takimeve të shkollës (p.sh Këshilli i shkollës, komitetet, mbledhje të stafit)	2,62	25,31
Planifikimi ose drejtimi i udhëzimeve shtesë ose pas shkolle ose në shkolla verore	1,03	18,76
Planifikimi ose lehtësimi i zhvillimit profesional për mësuesit	0,94	18,50
Planifikimi ose lehtësimi i zhvillimit profesional për drejtorët e ardhshëm	0,65	6,39
Zhvillimi i një programi arsimor për shkollën	0,62	13,81
Shkarkimi ose konsultimi i mësuesve	0,43	7,69
Vlerësimi i kurrikulës	0,39	2,85
Përdorimi i rezultateve të vlerësimit për vlerësimin dhe zhvillimin e programit	0,11	6,70
Marrëdhëniet e brendshme	14,64	
Ndërveprimi social me stafin rreth temave të lidhur me shkollën (p.sh. " diskutime informale rreth punës"	3,97	25,49
Ndërveprimi social me stafin për tema të jo-të lidhura me shkollën	3,19	21,56
Zhvillimi i marrëdhënieve me nxënësit	2,91	20,99
Konsultimi i nxënësve ose/dhe prindërve	1,79	13,29
Pjesëmarrja në aktivitete shkollore(evente sportive, drama, festime)	1,13	5,75
Komunikimi me prindërit	0,72	5,32
Stafi i konsultimit (për konfliktet me anëtarë të tjerë të stafit)	0,61	4,14
Diskutim informal me mësuesit për nxënësit, që nuk lidhet me udhëzimet	0,44	3,47

Marrëdhëniet e jashtme	4,70	
Bashkëpunimi me anëtarë ose organizatorë të komunitetit lokal	2,48	32,73
Shfrytëzimi i takimeve të zyrës së distriktit ose komunikimeve të tjera të iniciuara nga distrikti	1,58	36,81
Zyra		
Komunikimi me zyrën e distriktit për të përfutur burime për shkollën (e iniciuar nga drejtori i shkollës)	0,44	24,28
Mbledhja e fondeve	0,24	6,17
Të tjera	18,75	
Kalimi nga aktiviteti në aktivitet	5,24	27,22
Dërgoni një email, fax, telefononi ose dërgoni dokumente kur tema ose marrësi nuk është i qartë	4,87	27,24
Ndërveprimi me kërkuesin	4,30	20,74
Koha personale (p.sh. Përdorimi i tualetit, dreka, telefonata personale)	4,14	21,99
Angazhimi në vetë-përmirësim/zhvillim profesional	0,32	2,46

