

TABLE OF CONTENTS

Hasan UGUR

Developmental Academic Advising: Involvement of Advisor, Professor and Classmates...Pg. 2 / 14

Ana UKA

Motivational Factors of Albanian Graduate Students Pursuing a Master Degree in Education.....Pg. 15 / 23

Rezarta MERSINI, Lindita MUKLI and Kseanela SOTIROFSKI

Determine University Students' Demographics Impact on the Use of Internet for Educational Purposes.....Pg. 24 / 36

Bekir ÇINAR

E-University: British Experience.....Pg. 37 / 45

Tomi TRESKA

The internal evaluation process of the universities a key need for quality assurance in Higher Education– Model of European University of Tirana.....Pg. 46 / 67

Çlirim DURO

The Commercialize of Higher Education and the Legal Framework in Private Higher Education in Albania.....Pg. 68 / 80

Artur JAUPAJ

Intercultural Education: A theoretical Approach to Cultural Value Orientations.....Pg. 81 / 90

Halim BAJRAKTARI

Kosovo Part of the EU Educational and Training Programs: Reality and Challenges.....Pg. 91 / 101

Ilda KADRIMI, Dorina KADRIMI, Drita MEROLLARI and Valbona SHIMA

Effective Tool in Teaching Communication.....Pg. 102 / 111

Suzana B. GOLEMI and Rajmonda KECIRA

Systemic Education in the Global Age.....Pg. 112 / 120

Elida TABAKU and Elvana ÇELA

Teaching Quality Audits, As Quality Guarantee of Higher Education.....Pg. 121 / 129

Tidita ABDURRAHMANI

The 21ST Century Skills OECD Strategy and Curricular Reform Of Teacher Preparation Faculties in Albania.....Pg. 130 / 142

Developmental Academic Advising: Involvement of Advisor, Professor and Classmates

Abstract

This study examined the possibility of developing an academic advising system based on the impact of perception of others on university students' consciousness and motivation. It is hypothesized that students' knowledge of how they are perceived by classmates, academic advisors and professors makes them more conscious and motivated towards certain perceivable characteristics that affect their future life and academic achievement. 15 different perceivable characteristics were selected for the purposes of this study. The application included two administrations; one at the beginning and one at the end of the semester. Results compared students participating in the study with other classmates. All the results were sent to students confidentially in order to make students more motivated and conscious after each administration.

Keywords: *Developmental Academic Advising, Motivation, Consciousness, Self Monitoring, Social Comparison*

1-Introduction

As defined by (Habley & Morales, 1998) “academic advising is a developmental process which assists students in the clarification of their life and career goals and in the development of educational plans for the realization of these goals. It is a decision making process by which students realize their maximum educational potential through communication and information exchanges with an advisor; it is ongoing, multifaceted, and the responsibility of both students and advisors” (p.11). “A developmental advising approach requires knowledge and understanding of student and adult development theory and of how theoretical frameworks can provide a foundation for effective advising strategies and techniques.” (p.107). Students change in many ways during college. Usually there are increases in the amounts of information possessed about various topics, and the degree of skill in performing certain tasks. There are changes in interests, which are often accompanied by changed attitudes toward the self and the world. And in some cases there are more fundamental personality changes, accompanied by the emergence of new values (Webster, Freedman, Heist, Sanford, 1962, p.811). A process of information exchange empowers students to realize their maximum educational potential.

Raushi (1993) defined developmental academic advising as a process that enhances student growth by providing information and an orientation that views students through a human development framework. He stressed that “developmental academic advising is both goal-centered and student-ownership based” (p.8) and it “focuses on the whole person’s life stage of development” (p.7).

Chickering’s (1969) psychological theory which points out that although individuals grow and change in many ways, the college years are a time of considerable development, provides a useful framework for advising. He describes the developmental tasks of college-age students in terms of seven factors. Developmental competence increased skills in intellectual, physical, and social competence led to a sense of confidence that one is capable of handling and mastering a range of tasks. Managing emotions, increasing awareness of one’s feelings which allows flexible control and expression.

The theoretical basis for the study is developed from developmental academic advisement approaches (Gordon, 1981; Raushi, 1993) and the theory of social comparison processes proposed by Festinger (1954). Festinger’s theory deals with formation of subjective evaluations, of abilities and is based on the proposition that self-evaluations, as well as changes in self-evaluations, take place in situations where it is possible to compare one’s own performance with the performance of others (Kipnis, 1961). It is apparent from these examples that our theory assumed that perceived differences are based upon observations and comparisons of behavior, and that the person’s perception and evaluations in turn have consequences that determine further behavior. This means that the individual’s perception of others who are important to him has very real consequences for the way he behaves or attempts to behave (Kipnis, 1961).

From the point of both helping students and developing their talents during the educational process, “academic advising” should be a kind of system and process in university that makes students more conscious and motivated about their future educational plan. Being

conscious and motivated during the educational process in the university requires not only self monitoring, criticizing their behavior, and thinking about themselves but also organizing their spare time in a useful way for themselves. For students, that means deciding how to behave and how to manage their times effectively so they can find the best solutions for their problems. That could be succeeded and controlled by learning how to be perceived by classmates and staff through the years in university, since students spend much of their time with classmates, share emotions (e.g. during the breaks between classes, lunch, study, etc). It causes to intentionally recognize each other. As it is claimed by Kipnis (1961) individual gets “feedback” from others. This kind of feedback could be provided by not only classmates of students but also academic advisor and professors who have observation on students. So, students make self-evaluation and comparison with others more consciously. In this respect, the advisor could perform an efficient advising and play a significant role in student’s development and academic success.

2- Role of Advisors

The advisor can assist in developing a student’s sense of competence by helping to identify both strengths and weaknesses (Gordon, 1981). It is always discussed how an advisor can manage it. Educational and pedagogical research of Reinartz and Ehrlich (2002); and Dillon & Fisher, (2000) reinforce the notion that good advising takes time.

The suggestion offered by Gordon, (1981) that identifying of strengths and weaknesses of students could be succeeded by advisors with a system which both collects information from professors and classmates that had observed students before, and shows the results of information to student. This system provides information about students from different perspectives of others. And so the advisor can reach more details and useful information for academic advising about students in a short time. So advisor could use his/her time efficiently to help his/her advisees. It is suggested that the most appropriate models for academic advising are grounded in human/student development theory and are based on the establishment of a personal and caring relationship between the student and the advisor (Winston, 1982)

3- Role of Professors

As it is known, students spend most of their times by attending the classes and researching the homework in library. Classroom is a place in which student displays their performances affected by how they developed during the college years intellectually, emotionally and socially (O’Banion,1972). They can tell their experiences, share ideas, answer questions, etc. These behaviors give idea about student’s characteristics. Professors, who are the other actors of the classrooms, try to teach in the classes what they know. They can communicate and discuss with students and observe their behavior. This is very useful not only to make the topics clear but also to understand the characteristics of students.

Each professor and student has different experiences in each class. The relationship between students and professors is completely different. Some students can feel themselves closer to some professors due to some reasons such as personal characteristics of them, their interests,

emotional similarities, etc. This makes them more successful.

Therefore it can be said that the experiences and observations of professors are very important for academic advisement. It should be translated to the system which collects data about students. O'Banion (1972) discussed students in community colleges and their unique need for a total student developmental approach. His developmental model focuses on the skills, knowledge, and attitudes required for good academic advising. As it is stressed by O'Banion (1972), if knowledge of advisees that is requirement of advisement delivered to their advisor before, so, it may be succeeded of fundamental of efficient advising for an advisee.

4-Roles of classmates

According to Kugler (2006), intellectual exchange inside and outside the classroom is central to the educational experience. Inevitably, all types of students at a college will have occasion to meet and interact with all other types during their formal classes and in informal discussions outside of class. It is in those places that the benefits are expected to show themselves most fully and also where social comparisons of academic ability should be most prevalent. As such, it is crucial to understand the manner in which differences in academic ability and perceptions of those differences influence the quality of those exchanges (p.3)

The relationship among students also related with socialization. If they have good friends, it will be better for social life inside and outside of campus. If a student intends to show efforts to correct his/her behavior and improve his/her talent and also help friends, and if he feels responsible for himself and for classmates. The results will be good for both him and classmates. Community service programs of Serow and Dreyden (1990) are also organized to develop students socially to make them responsible like peer groups in high schools (Wentzel, 1999; Wentzel & Watkins, 2002). Thus, socialization and all relations will be part of advising system in universities, since development both in character, talent, behavior and success is going on during the university years.

From the O'Banion (1972) developmental model, the talents, and abilities of students need to be known. However, the advising process is about guiding -not directing- students toward which personal goals to set and how to achieve them (Kadar, 2001). From this perspective, it is very important for social comparison to provide students with information on how they are perceived by their classmates.

In the last century, the importance of advisement and advisors in universities have increased, since there is much useless information, and there are certain things that make students waste time, such as attractive TV programs, internet, online games which are reached easily due to the technological developments.

According to Ghazali without ongoing character education in university and practicing what is learnt, it is strongly possible to meet in future with so many obstacles and difficulties (Alavi, 2007).

5-Method

Universal values are selected as characteristics of students who can observe others on these selected ones. There is reference for each characteristic. Likert-type scale is used in the questionnaire form. Pre and post tests are used for evaluation.

5.1. Participants

Participants (n=104) who were willing to participate in application, were selected among more than 1500 students. Participants, less than 7% of total invited students, were from 5 different classes. Class size of experience class (nE) and class size of observational class (nC) of participants start from 9 up to 24. nE1=24, nE2=16, nE3=17, nC4=14, nC5=24, nC6=9. (nC1: number of students in first class). In the beginning, we contacted registrar's office to get a list of courses and the students registered. There were more than ten thousand students. The classes were selected randomly from those with more than 10 students. We tried to reach at least 5 students -in each class- who were willing to participate in the application. All the students in selected courses (50 class and more than 1500 students) were sent an invitation email. 192 students returned by email or directly by coming to the office and among them 171 students agreed to participate in the application. 67 students were eliminated because insufficient number of students (less than 5 students in class) applied from the same classes they registered. Freshmen were not allowed to participate in the application since they do not know each other in details. They do not have enough time to make observation on their classmates. However, it was not known whether the participants who registered the same course know each other or not. They had experience in university and less anxiety compared to the freshmen.

5.2. Procedure

An invitation email which explained shortly the application was sent to all students who existed on the list taken from the registrar's office of the university. The list included not only names and surnames of students but also email addresses. All years, except freshmen were there in the list of students. 104 students agreed to participate in the application. Invitation email was sent to those students whose class size was more than 10 students (it is thought that some of students in classes may not want to participate in the application). If the number of participants in a class was less than 5 students, then, the students and the class were out of application.

Less than 7% of participants agreed and were willing to participate in application; they returned by email or directly. They were sent questionnaire forms and consent forms which explained all rights of participants. The names of the students' professors and advisors were asked from students in order to invite them to the application. All the professors and advisors whose names were told by the participant students were sent invitation emails. (Note: Many of the advisors and professors were not willing to participate in the application because of some special concerns. It is discussed in the article. So, some parts of the research related with academic advisors and professors could not be applied)

Students were sent the questionnaire forms with tables in which all characteristics which

were studying hard (George, Dixon, Stansal, Gelb, & Pheri, 2008), being successful (Gerber, Ginsberg, & Reiff, 1992), being friendly, being ethical, being well mannered, being helpful, being respectful to others (Kinnier, Kernes, & Dautheribes, 2000), being kind and sympathetic, being attentive during classes (Cohn & Johnson, 2006), being well dressed (Cosbey, 2001); (MORSE & GERGEN, 1967), being patient (Norling, 2009), being inquisitive (Dillon & Fisher, 2000), loving to read (Cunningham & Stanovich, 1997), being self confident (Manning & Ray, 1993), being imaginative (Leahy & Sweller, 2005, 2008), and the name of students from same class were included. There were five requests and very important attention points on the questionnaire form for students. They are: 1) "Do not evaluate a classmate if you are not familiar with his/her behavior"; 2) "Only score the characteristics for which you have information"; 3) "Be aware that the results may be helpful to your classmates"; 4) "Do not ask for information from others while you are completing the form"; 5) "To evaluate yourself, please take note of your evaluations for later comparison". In the questionnaire form, 5-point Likert-type scale (1=completely disagree, 5=completely agree) was used.

Students returned by email after they filled forms out. The rule was that students would evaluate only the students whose characteristics they had observed and had an idea about. All the data collected from participants were evaluated and the results were shown on graphs. There were two graphs on the result paper. On the first graph, the situation of each character for each student was clear. The second graph which helped students compare themselves with others showed the situation of class. The result graphs were sent to students individually and confidentially. During the application, students were sent emails to help them understand how they would comment on the results and what they could do as a second step. After all students received their own results, students were supposed to think why and how they were perceived as on the graphs. And then all students were motivated to think about how they should behave with their classmates during the semester. Others and classmates perceived the changes of students' behaviors. At the end of the semester, the same application repeated. The same questionnaire forms were sent to all participants and they filled out and returned them back again. The results of the second application were reflected on a paper with the result of the first application in order to show the changes of students' own behaviors.

In the application, there were experienced classes (E_c) ($n_{E_c}=57$) which were E1, E2, E3 and control classes (C_c) ($n_{C_c}=47$) which were C4, C5, C6. During the application, all the results and motivation emails were sent and all the procedures were applied to the observation classes. However, control groups received all first and second application results, too, after the second application. No motivational email was sent to the control group.

5.3. Results

5.3.1. Experimental Group

	M	SD	SEM	95% Confidence interval of the difference		t	df	p
				Lower	Upper			
Studies hard	-.09442	,35913	,02353	-,14078	-,04807	-4,013	232	,000
Being successful	-,08738	,29981	,02089	-,12856	-,04619	-4,183	205	,000
Being friendly	-,06987	,25548	,01688	-,10314	-,03660	-4,138	228	,000
Being kind and sympathetic	-,06897	,35204	,02471	-,11769	-,02025	-2,791	202	,006
Being attentive during classes	-,04651	,33163	,02262	-,09109	-,00193	-2,057	214	,041
Being well dressed	-,01376	,27955	,01893	-,05108	,02356	-,727	217	,468
Being patient	-,10405	,37453	,02848	-,16025	-,04784	-3,654	172	,000
Being inquisitive	-,05263	,26700	,01937	-,09084	-,01442	-2,717	189	,007
Loves to read	-,07101	,27975	,02152	-,11349	-,02852	-3,300	168	,001
Being well mannered	-,11823	,33862	,02377	-,16509	-,07136	-4,974	202	,000
Being helpful	-,08867	,33303	,02337	-,13476	-,04258	-3,793	202	,000
Being respectful to others	-,10526	,54457	,03767	-,17952	-,03100	-2,794	208	,006
Being self confident	-,13559	,59666	,03884	-,21211	-,05908	-3,491	235	,001
Being imaginative	-,01415	,51956	,03568	-,08449	,05619	-,397	211	,692
Being ethical	-,19457	,46040	,03097	-,25561	-,13353	-6,283	220	,000

*N=16

In experimental first class(n=16), Table 1, the selected characteristics: studies hard(p<.05), being successful (p<.05), being friendly (p<.05), being kind and sympathetic (p<.05), being attentive during classes (p <.05), being patient (p<.05), being inquisitive (p <.05), loves to read (p<.05), being well mannered (p<.05), being helpful (p<.05), being respectful to others (p<.05), being self confident (p<.05), being ethical (p <.05) have a significant value. Being well dressed (p. 468>.05), being imaginative (p>.05) have not significant value.

Table 2

*Paired Sample t-Test for Experimental Class 2**

	M	SD	SEM	95% Confidence interval of the difference		t	df	p
				Lower	Upper			
Studies hard	-,06844	,54831	,03381	-,13502	-,00187	-2,024	262	,044
Being successful	-,08297	,30653	,02026	-,12288	-,04306	-4,096	228	,000
Being friendly	-,06923	,39667	,02460	-,11767	-,02079	-2,814	259	,005
Being kind and sympathetic	-,07203	,53703	,03496	-,14090	-,00316	-2,061	235	,040
Being attentive during classes	-,02459	,39468	,02527	-,07436	,02518	-,973	243	,331
Being well dressed	,01613	,44963	,02855	-,04011	,07236	,565	247	,573
Being patient	-,15183	,46224	,03345	-,21781	-,08586	-4,540	190	,000
Being inquisitive	-,01869	,38715	,02646	-,07086	,03348	-,706	213	,481
Loves to read	-,07065	,27740	,02045	-,11100	-,03030	-3,455	183	,001
Being well mannered	-,11304	,33081	,02181	-,15602	-,07006	-5,182	229	,000
Being helpful	-,11441	,31898	,02076	-,15531	-,07350	-5,510	235	,000
Being respectful to others	-,12917	,62378	,04026	-,20849	-,04985	-3,208	239	,002
Being self confident	-,22593	,56285	,03425	-,29337	-,15849	-6,596	269	,000
Being imaginative	-,04472	,52880	,03371	-,11112	,02169	-1,326	245	,186
Being ethical	-,16471	,47406	,02969	-,22317	-,10624	-5,548	254	,000

*N=17

In experimental second class, Table 2, the selected characteristics: studies hard ($p < .05$), being successful ($p < .05$), being friendly ($p < .05$), being kind and sympathetic ($p < .05$), being patient ($p < .05$), loves to read ($p < .05$), being well mannered ($p < .05$), being helpful ($p < .05$), being respected to others ($p < .05$), being self confident ($p < .05$), being ethical ($p < .05$) have a significant value.

Being attentive during classes ($p > .05$), well dressed ($p > .05$), being inquisitive ($p > .05$), being imaginative ($p > .05$) have not significant value

Table 3

*Paired Sample t-Test for Experienced Class 3**

	M	SD	SEM	95% Confidence interval of the difference		t	df	p
				Lower	Upper			
Studies hard	-,08974	,36499	,01562	-,12043	-,05906	-5,745	545	,000
Being successful	-,04527	,31787	,01442	-,07360	-,01694	-3,139	485	,002
Being friendly	-,04604	,20977	,00900	-,06372	-,02836	-5,115	542	,000
Being kind and sympathetic	-,03960	,43463	,01934	-,07760	-,00161	-2,048	504	,041
Being attentive during classes	,11717	,54216	,02437	,06929	,16505	4,808	494	,000
Being well dressed	,00390	,39029	,01723	-,02996	,03775	,226	512	,821
Being patient	-,06512	,33511	,01616	-,09688	-,03335	-4,029	429	,000
Being inquisitive	-,02203	,40900	,01920	-,05975	,01570	-1,147	453	,252
Loves to read	-,03500	,22113	,01106	-,05674	-,01326	-3,166	399	,002
Being well mannered	,01952	,60221	,02805	-,03560	,07464	,696	460	,487
Being helpful	-,07203	,40577	,01868	-,10873	-,03533	-3,857	471	,000
Being respectful to others	-,07307	,49356	,02255	-,11738	-,02876	-3,240	478	,001
Being self confident	-,00771	,63057	,02768	-,06208	,04667	-,278	518	,781
Being imaginative	-,01684	,53538	,02457	-,06511	,03143	-,686	474	,493
Being ethical	-,05907	,59658	,02740	-,11292	-,00523	-2,156	473	,032

*N=24

In experimental third class, Table 3, the selected characteristics: studies hard ($p < .05$), being successful ($p < .05$), being friendly ($p < .05$), being kind and sympathetic ($p < .05$), being attentive during classes ($p < .05$), being patient ($p < .05$), loves to read ($p < .05$), being helpful ($p < .05$), being respected to others ($p < .05$), being ethical ($p < .05$) have a significant value.

Well dressed ($p > .05$), being inquisitive ($p > .05$), being well mannered ($p > .05$), being self confident ($p > .05$), being imaginative ($p > .05$) have not significance.

5.3.2. Observational Group

Table 4

*Paired Sample t-Test for Observational Class I**

	M	SD	SEM	95% Confidence interval of the difference		t	df	p
				Lower	Upper			
Being studies hard	-,32895	,75522	,08663	-,50152	-,15637	-3,797	75	,000
Being successful	-,35714	,59064	,07060	-,49798	-,21631	-5,059	69	,000
Being friendly	-,12658	,53987	,06074	-,24751	-,00566	-2,084	78	,040
Being kind and sympathetic	-,03846	,46827	,05302	-,14404	,06712	-,725	77	,470
Being attentive during classes	-,15068	,43048	,05038	-,25112	-,05025	-2,991	72	,004
Being well dressed	,02597	,27976	,03188	-,03752	,08947	,815	76	,418
Being inquisitive	-,08333	,36579	,04311	-,16929	,00262	-1,933	71	,057
Being well mannered	-,05333	,49027	,05661	-,16613	,05947	-,942	74	,349
Being helpful	,01316	,55362	,06350	-,11335	,13966	,207	75	,836
Being respectful to others	-,09091	,46402	,05288	-,19623	,01441	-1,719	76	,090
Being self confident	-,16250	,40390	,04516	-,25238	-,07262	-3,599	79	,001
Being imaginative	-,02597	,51232	,05838	-,14226	,09031	-,445	76	,658
Being ethical	,07792	1,24358	,14172	-,20433	,36018	,550	76	,584

*N=9

In observational first class, Table 4, the selected characteristics: studies hard ($p < .05$), being successful ($p < .05$), being friendly ($p < .05$), being attentive during classes ($p < .05$), being self confident ($p < .05$), have a significant value.

Being kind and sympathetic ($p > .05$), well dressed ($p > .05$), being inquisitive ($p > .05$), being well mannered ($p > .05$), being helpful ($p > .05$), being respected to others ($p > .05$), being imaginative ($p > .05$), being ethical ($p > .05$) have not significance.

The characteristics “being patient” and “loves to read” have not produced any significant result from SPSS program.

	M	SD	SEM	95% Confidence interval of the difference		t	df	p
				Lower	Upper			
Being studies hard	-,21714	,71014	,05368	-,32309	-,11119	-4,045	174	,000
Being successful	-,01205	,26941	,02091	-,05333	,02924	-,576	165	,565
Being friendly	,08523	,51114	,03853	,00919	,16127	2,212	175	,028
Being kind and sympathetic	,08434	,58682	,04555	-,00559	,17427	1,852	165	,066
Being attentive during classes	,02286	,37068	,02802	-,03245	,07816	,816	174	,416
Being well dressed	-,01667	,22361	,01667	-,04956	,01622	-1,000	179	,319
Being patient	-,00709	,32725	,02756	-,06158	,04739	-,257	140	,797
Being inquisitive	-,00649	,37042	,02985	-,06546	,05248	-,218	153	,828
Loves to read	-,03759	,19093	,01656	-,07034	-,00484	-2,271	132	,025
Being well mannered	,00599	,49694	,03845	-,06994	,08191	,156	166	,876
Being helpful	-,02959	,41441	,03188	-,09252	,03335	-,928	168	,355
Being respectful to others	,02367	,61676	,04744	-,06999	,11733	,499	168	,619
Being self confident	,01657	,73390	,05455	-,09107	,12422	,304	180	,762
Being imaginative	,07927	,58598	,04576	-,01109	,16962	1,732	163	,085
Being ethical	-,06936	,59634	,04534	-,15886	,02013	-1,530	172	,128

*N=14

In observational second class, Table 5, the selected characteristics: studies hard ($p < .05$), being friendly ($p < .05$), loves to read ($p < .05$) have a significant value ($p < .05$). Being successful ($p > .05$), being kind and sympathetic ($p > .05$), being attentive during classes ($p > .05$), well dressed ($p > .05$), being patient ($p > .05$), being inquisitive ($p > .05$), being well mannered ($p > .05$), being helpful ($p > .05$), being respected to others ($p > .05$), being self confident ($p > .05$), being imaginative ($p > .05$), being ethical ($p > .05$) have not significant value. In observational third class, Table 6, the selected characteristics: studies hard ($p > .05$), being successful ($p < .05$), being kind and sympathetic ($p < .05$), being respectful to others ($p < .05$), have a significant value.

	M	SD	SEM	95% Confidence interval of the difference		t	df	p
				Lower	Upper			
Being studies hard	-,04945	,68759	,02943	-,10725	,00835	-1,680	545	,093
Being successful	-,06173	,34025	,01543	-,09205	-,03140	-4,000	485	,000
Being friendly	-,02941	,50691	,02173	-,07210	,01328	-1,353	543	,177
Being kind and sympathetic	-,03960	,43463	,01934	-,07760	-,00161	-2,048	504	,041
Being attentive during classes	,07028	1,94105	,08698	-,10061	,24118	,808	497	,419
Being well dressed	,00390	,39029	,01723	-,02996	,03775	,226	512	,821
Being patient	-,01163	,47044	,02269	-,05622	,03296	-,513	429	,609
Being inquisitive	-,02203	,40900	,01920	-,05975	,01570	-1,147	453	,252
Loves to read	,03500	,42923	,02146	-,00719	,07719	1,631	399	,104
Being well mannered	,01952	,60221	,02805	-,03560	,07464	,696	460	,487
Being helpful	-,03814	,72755	,03349	-,10394	,02767	-1,139	471	,255
Being respectful to others	-,05219	,57072	,02608	-,10343	-,00095	-2,001	478	,046
Being self confident	-,00771	,63057	,02768	-,06208	,04667	-,278	518	,781
Being imaginative	-,01684	,53538	,02457	-,06511	,03143	-,686	474	,493
Being ethical	-,05263	,69002	,03166	-,11484	,00958	-1,662	474	,097

*N=24

Being friendly ($p > .05$), being attentive during classes ($p > .05$), well dressed ($p > .05$), being patient ($p > .05$), being inquisitive ($p > .05$), loves to read ($p > .05$), being well mannered ($p > .05$), being helpful ($p > .05$), being self confident ($p > .05$), being imaginative ($p > .05$), being ethical ($p > .05$) have not significant value.

6. Conclusion and Discussion

The finding outlines of this research indicate that learning about how student is perceived by advisor, professors, and classmates not only motivates and makes student conscious related with their behavior but also causes self awareness and self monitoring.

In the study there were different significant values in each experimental class. The study showed that learning how one perceived by others provides self monitoring. Students changed their behavior intentionally. Nobody said them that “you should change your behavior” but students decided to change their behavior to be perceived better. The significant values show that the hypothesis “how students are perceived by classmates, academic advisor and professors makes them more conscious and motivated towards certain perceivable characteristics” is true, although students could not learn how they perceived by their advisors and professors.

It should be said that professors and advisors could not participated in the study since they were very busy. Actually they thought it would take much time. I had no chance to persuade them for the application because of research rules although participation of professors and advisors were very important. Professors would only share their information and experience, and it would possibly take 10-15 minutes for each class. The role of advisors in the research was quite high. Filling the questionnaire form also takes only 10-15 minutes for their advisees but after students got the perception results, they would like to share their results with their advisors. The role of advisor and effectiveness of advisement should be displayed in this position in order to produce solutions for academic achievement of advisees in the future.

I noticed that in some courses there were many social activities. It was highly possible that in those classes each student has a good observation about his/her classmates.

Some of students, after the research completed came to my office, some sent me email and declared their pleasure. Most of the students explained that they could not understand the importance of the study, however at the end; they realized that their classmates know and observed their behavior very well. So they started to be more careful.

There was a concern of the advisors who were responsible for whether or not the research in the university could be applied because of confidentiality. It is discussed many times in the meetings. It was completely right, and very important point in USA. Sharing information of individuals is controlled by laws. Not announcing students' marks, grades could be a good and small example of not sharing information. However, this study completely depended on sharing information in order to both recognize students from different perspectives and find better solution for students by advisors. The concern of sharing information was overcome by the permission of students. That means, if student wants to share his/her information with the third person s/he can share, if not, s/he could show the results nobody. However it should be discussed how an advisor can be effective in advising without getting information or recognizing students characteristically 360oC (from different perspectives). Otherwise, it may highly impossible to motivate or advise a student correctly for his/her future. Developmental academic advising needs to recognize students characteristically to help them efficiently.

References

- Alavi, H. R. (2007). Al-Ghazali on moral education. *Journal of Moral Education*, 36(3), 309- 319. doi:10.1080/03057240701552810
- Chickering, A. (1969). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cohn, E., & Johnson, E. (2006). Class Attendance and Performance in Principles of Economics. *Education Economics*, 14(2), 211-233. doi:10.1080/09645290600622954
- Cosbey, S. (2001). Clothing Interest, Clothing Satisfaction, and Self- Perceptions of Sociability, Emotional Stability, and Dominance. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 29(2), 145.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934- 945.
- Dillon, R. K., & Fisher, B. J. (2000). Faculty as Part of the Advising Equation: An Inquiry into Faculty Viewpoints on Advising. *NACADA Journal*, 20(1), 16-23.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. doi:10.1177/001872675400700202
- George, D., Dixon, S., Stansal, E., Gelb, S. L., & Pheri, T. (2008). Time Diary and Questionnaire Assessment of Factors Associated With Academic and Personal Success Among University Undergraduates. *Journal of American College Health*, 56(6), 706-715. doi:10.3200/JACH.56.6.706-715.
- Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). Identifying Alterable Patterns in Employment Success for Highly Successful Adults with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(8), 475 -487. doi:10.1177/002221949202500802
- Gordon, V. N. (1981). The Undecided Student: A Developmental Perspective. *Personnel and Guidance Journal*, 59(7), 433-39.
- Habley, W. R., & Morales, R. H. (1998). *Current Practices in Academic Advising: Final Report on ACT's Fifth National Survey of Academic Advising*. Monograph Series. National Academic Advising Association (NACADA), 2323 Anderson Avenue, Suite 225, Manhattan, KS 66502-2912.
- Kadar, R. S. (2001). A Counseling Liaison Model of Academic Advising. *Journal of College Counseling*, 4(2), 174-78.
- Kinnier, R. T., Kernes, J. L., & Dautheribes, T. M. (2000). A Short List of Universal Moral Values. *Counseling and Values*, 45(1), 4-16.
- Kipnis, D. M. (1961). Changes in self concepts in relation to perceptions of others. *Journal*

of Personality, 29(4), 449-465. doi:10.1111/j.1467-6494.1961.tb01673.x.

Leahy, W., & Sweller, J. (2005). Interactions Among the Imagination, Expertise Reversal, and Element Interactivity Effects. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(4), 266-276. doi:10.1037/1076-898X.11.4.266.

Leahy, W., & Sweller, J. (2008). The imagination effect increases with an increased intrinsic cognitive load. *Applied Cognitive Psychology*, 22(2), 273-283. doi:10.1002/acp.1373

Manning, P., & Ray, G. (1993). Shyness, Self-Confidence, and Social Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 56(3), 178-192. doi:10.2307/2786777.

Morse, S. J., & Gergen, K. J. (1967). Social Comparison, Self-Consistency and The Presentation of the Self. Accessed: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED019680>.

Norling, P. M. (n.d.). In Innovation, Is Patience a Virtue?. *Research Technology Management*, 52(3), 18-23.

O'Banion, T. (1972). An academic advising model. *Junior College Journal*, 42: 62-69.

Raushi, T. M. (1993). Developmental academic advising. *New Directions for Community Colleges*, 1993(82), 5-19. doi:10.1002/cc.36819938203

Serow, R. C., & Dreyden, J. I. (1990). Community service among college and university students: individual and institutional relationships. *Adolescence*, 25(99), 553-566.

Webster, H, Freedman, M. B., Heist, P., Sanford, N. (1962). Personality Changes in College Students. *The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning*, (pp. 811-846). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, xvi, 1084 pp. doi: 10.1037/11181-024

Wentzel, K. R. (1999). Social influences on school adjustment: Commentary. *Educational Psychologist*, 34(1), 59.

Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer Relationships and Collaborative Learning as Contexts for Academic Enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366-77.

Winston, R. (1982). *Developmental approaches to academic advising*. San Francisco: Jossey-Bass.

Motivational Factors of Albanian Graduate Students Pursuing a Master Degree in Education

Abstract

This study explained the reasons why Albanian students decide to pursue graduate studies, especially a master degree. In this paper, the factors that motivate the students to pursue a master degree in education in different universities in Albania are investigated to create a broader understanding of their purpose in enhancing their academic career. The data are obtained from a close-ended survey in a Likert type scale with adequate validity and reliability. The sample consists of 82 students (female = 70 (85.4%) and male = 12 (14.6%)) who were master degree students studying in the field of education at state and private universities in Albania.

The results revealed that there are no differences in motivation factors for master degrees between male and female students. However, the findings show that there is a significant difference in expecting to earn higher compensation, in finding opportunity for more challenging work, obtaining credentials as regulated by the law and remaining competitive in the field of education between female and male students. At the end conclusions and implications are provided for the higher education institutions and other related instances.

Keywords: Higher Education, Graduate Students, Motivation, Career Enhancement

1-Introduction

Nowadays, graduate education is perceived as a necessity to be completed by obtaining a master degree in the field of interest of the students. Education is a vital tool in achieving the “good life”, and children are taught from the earliest levels of their educational hierarchy to be determined in their studies (Teowkul et al., 2009). Considering Albania, the higher education system is facing many challenges and problems that need to be addressed and overcome by the professors, lecturers, administrators and students. A university degree is no longer sufficient to get a job in any field in Albania. Earning a master degree minimizes the likelihood of unemployment and increases the chance to find a position after graduation. Thus, it is highly recommended for each student to enroll in such education firstly, to complete the second cycle of the studies, secondly, to develop professionally and lastly, to enhance the academic career. One must continually retool one’s knowledge and skills to be employable and competitive in the global market place (Lauzon, 2011).

Education is now increasingly created, promoted, and distributed as a product for tangible returns, with nations and institutions in competition for students and research funding (Lauzon, 2011). Especially, in the field of education there is a lack of qualified researchers equipped with the latest research methods and knowledge about recent studies in higher educational institutions such as universities, research centers and so on. There is also a considerable lack of strategies in the universities on how to provide accurate information about the university students to motivate them to continue their graduate education. As far as it is concerned, motivation plays an important role in the students learning and academic career enhancement. Some studies show that students are influenced by their families, their peers or by environmental factors when they decide to pursue a master degree (Teowkul et al., 2009; Taheri, 2011). However, a certain number of graduate students experience difficulties with coping with the graduate school due to the lack of clarity of interest, not having a clear career plan and occupation before enrolling in graduate school. This is explained by Lin (2011), where she indicates that these students might be under the pressure of the parents, peers or sociocultural factors in deciding to pursue a graduate degree. The motivational factors that influence the students in enrolling into a graduate program, can be classified as: individual, personal, career oriented and environmental factors

2- Individual Factors

Individual factors play an important role in the student’s motivation to enhance their education. Such factors refer to satisfaction in self-improvement, gaining more respect from others, self-confidence, educational goal and the improvement of English skill.

Motivation is defined as people’s needs and desires that influence their behaviors (Teowkul et al., 2009). Classifications of motivations must be based upon goals rather than upon instigating drives or motivated behavior. The motivations are only one class of determinants of behavior. While behavior is almost always motivated, it is also almost always biologically, culturally and situationally determined as well (Maslow, 1943). People who are highly motivated always try to find ways for self-improvement by getting access to different sources of information and educational programs (Deci & Ryan, 2000). According to the student development theory, a highly involved student is more likely to devote all the time

and energy to studying (Labosier & Labosier, 2011), academic experience and interacts more frequently with faculty members and the students (Astin, 1999). His work shows that being academically involved is strongly related to satisfaction with all aspects of college life and these students experience considerable satisfaction, maybe because of the institutional rewards due to academic achievement. In another study of Elias and the colleagues (2011), motivational forces such as future time reference, achievement need, learning goals, expectancy values, self-efficacy and self-determination are shown to be strongly associated with academic performance.

According to the motivation theory, all people in our society have a need for self-respect, or self-esteem which is based upon real capacity, achievement and respect from others. Satisfaction of the self-esteem need leads to feelings of self-confidence, worth, strength, capability and adequacy of being useful and necessary in the world (Maslow, 1943). People feel like they need to be involved in different activities where they can contribute, feel as valued and accepted by the society. Students' perceptions and experiences in an educational setting influence the development of their self-esteem (Harter, 1998; Samdal et al., 1998) and their learning objectives and encourage them to become more effective and self-motivated toward their education. Individuals who aim at achieving their educational goals, take responsibility for their own learning because they want to acquire new skills, improve their competence and increase their knowledge and understanding by putting efforts during this process (Boekaerts, 2002).

Non-English speaking students who are already enrolled in a master degree program find it necessary to use their English language skills. These students are provided

2- Individual Factors

Individual factors play an important role in the student's motivation to enhance their education. Such factors refer to satisfaction in self-improvement, gaining more respect from others, self-confidence, educational goal and the improvement of English skill.

Motivation is defined as people's needs and desires that influence their behaviors (Teowkul et al., 2009). Classifications of motivations must be based upon goals rather than upon instigating drives or motivated behavior. The motivations are only one class of determinants of behavior. While behavior is almost always motivated, it is also almost always biologically, culturally and situationally determined as well (Maslow, 1943). People who are highly motivated always try to find ways for self-improvement by getting access to different sources of information and educational programs (Deci & Ryan, 2000). According to the student development theory, a highly involved student is more likely to devote all the time and energy to studying (Labosier & Labosier, 2011), academic experience and interacts more frequently with faculty members and the students (Astin, 1999). His work shows that being academically involved is strongly related to satisfaction with all aspects of college life and these students experience considerable satisfaction, maybe because of the institutional rewards due to academic achievement. In another study of Elias and the colleagues (2011), motivational forces such as future time reference, achievement need, learning goals, expectancy values, self-efficacy and self-determination are shown to be strongly associated with academic performance.

According to the motivation theory, all people in our society have a need for self-respect, or self-esteem which is based upon real capacity, achievement and respect from others. Satisfaction of the self-esteem need leads to feelings of self-confidence, worth, strength, capability and adequacy of being useful and necessary in the world (Maslow, 1943). People feel like they need to be involved in different activities where they can contribute, feel as valued and accepted by the society. Students' perceptions and experiences in an educational setting influence the development of their self-esteem (Harter, 1998; Samdal et al., 1998) and their learning objectives and encourage them to become more effective and self-motivated toward their education. Individuals who aim at achieving their educational goals, take responsibility for their own learning because they want to acquire new skills, improve their competence and increase their knowledge and understanding by putting efforts during this process (Boekaerts, 2002).

Non-English speaking students who are already enrolled in a master degree program find it necessary to use their English language skills. These students are provided

5- Method and Research Questions

Sample

This study was conducted to provide a broader understanding of the purpose of the Albanian students on pursuing a master degree in education. Thus, it was aimed to explore the factors that motivate them while obtaining such an education and what influences them more during this experience. As shown in Table 1, the sample consists of 82 master students including 12 males (14.6 %) and 70 females (85.4 %).

Table 1. Distribution Categories by Gender

Distribution	Frequency	Percent
Male	12	14.6
Female	70	85.4
Total	82	100.0

Research questions

To find out the relationship between the motivational factors with gender, current status, age and demographic information, the following research questions are formulated:

- a- Are there any differences in motivation factors for master degrees between male and female students?
- b- Are there any differences in motivation factors between working and not-working master students?
- c- Are there any differences in motivation factors between group age (20-25) and group age (31-35) master students?
- d- Is there any relationship between parental education level and the students' motivational factors?

Measurement tool

In this study, a close-ended survey was used to obtain demographic information and data about the motivational factors of the participants. The items of this survey were forced choice and a five-point Likert type scale was used to measure the respondent's level of agreement with the motivation factors. The statements included in the questionnaire were clearly stated and aimed at obtaining the needed information about the students' opinion on their motivational factors. The questionnaire consisted of three parts in four pages. In the first page brief information is provided for the respondents about the reason of using this questionnaire and then, demographic information related items are included in the first and the second page of the questionnaire. In the third and the fourth page the third part consists of items including the motivational factors. A Likert type scale is usually used in such questionnaire to measure the respondent's opinion, preference, and subjective reactions (Teowkul et al., 2009).

Validity and reliability.

For the internal consistency and reliability we measured the Cronbach's alpha, which is a method of estimating internal reliability. As shown in Table 2, we received a Cronbach's alpha coefficient of 0.727 for the items. Considering that Cronbach's alpha should be greater than 0.6, this questionnaire is reliable.

Table 2: Reliability statistics

Reliability statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.727	16

Data collection.

In this study, 105 questionnaires were sent electronically or personally to the students of three public universities in different cities of Albania. The students were provided brief information about the aim of the study, they were assured confidentiality and they were thanked about their willingness to participate in this study. The survey took about 5-7 minutes to be completed before the lecture time or during the break. Completed questionnaires were collected by the lecturer of a certain discipline in each university and they were returned to the secretary of the department. Totally, 82 surveys were completed and returned to the department.

Data Analysis

Descriptive statistics were used to describe the sample. The responses received from this study were coded as -2, -1, 0, 1, 2. The data was analyzed using the independent samples T-test of SPSS for windows to compare the level of agreement of the motivational factors, and check if the difference between the mean values of the test variable for one group differs significantly from the mean value of that variable for the second group with regard to gender and the current work status of the respondents. Bivariate Pearson correlation analysis was computed to find out if there is an association between the respondent's demographic data

and the motivational factors.

In Table 3, it is shown that more than half of the respondents (62.2 %) were between the age of 20-25. The majority of the respondents (54.9 %) were working during the time they conducted their graduate studies.

Table 3. Distribution Categories by Age

Distribution	Frequency	Percent
20 - 25	51	62.2
26 - 30	12	14.6
31 - 35	8	9.8
36 - 40	7	8.5
above 41	4	4.9
Total	82	100.0

Table 4. Distribution Categories by Status

Distribution	Frequency	Percent
Not working	37	45.1
Working	45	54.9
Total	82	100.0

As can be seen from Table 5, the highest level of education of the majority of the parents (54%) is with high school diploma. Only 2% of the respondents had parents where the mother had a master or doctoral degree and the father had a bachelor degree. While, 27 % of the respondents' parents had both a bachelor degree.

Table 5. Crosstabulation of Maternal and Paternal Education Level

		Paternal Edu. Level			
		Elementary/Middle	High School	Bachelor	Total
Maternal Edu. Level	Elementary/Middle	3	1	0	4
	High School	1	32	11	44
	Bachelor	1	8	22	31
	Master/Doctoral	0	1	2	3
Total		5	42	35	82

6- Results

The results revealed that there were no significant differences between male and female graduate students in the motivational factors (personal development, career enhancement, career switching and environmental factors) for pursuing a master degree in education. However, as can be seen from Table 6, male students differed significantly from female students on "Getting promoted to a higher position" ($p = .036$); "Fulfilling family's expectation" ($p = .019$); and "Acting in accordance to social values" ($p = .064$). The statistical

analyses showed that there were no significant differences also between not working and working students in the motivational factors. No differences in the motivational factors were found also between age group of (20-25) and age group of (31-35) of the master students. As shown in Table 7, the students who belonged to the age group of (31-35) significantly differed from the students of age group (20-25) only on “Remaining competitive in the field of education” ($p < .05$) and in “Providing opportunity for more challenging work” ($p < .05$). Bivariate Pearson correlation analyses showed that there was no association between maternal education level and the motivational factors of the graduate students. On the other side, a positive correlation was found between paternal education level and the students’ motivation in “getting promoted to a higher position” ($r = .33$, $p = .003$) and “remaining competitive in the field of education” ($r = .28$, $p = .012$).

Table 6: Comparison of Female and Male Master Students on Motivational Factors
($n = 70$ females and 12 males)

Variable	M	SD	t	df	P
Get promote			-2.17	43.4	.036
Female	1.47	1.03			
Male	1.83	0.39			
Fullfil Fam Exp			-2.56	20.75	.019
Female	.40	1.62			
Male	1.33	1.85			
Act to Social V			-1.96	20.28	.064
Female	.76	1.47			
Male	1.42	1			

Table 7: Comparison of Categories of Age of Master Students on Motivational Factors
($n = 51$ students btw (20 – 25) years and 8 students btw (31 – 35) years)

Variable	M	SD	t	df	P
Rem Comp Edu			-5.62	49	$p < .05$
20 - 25 years	.88	1.41			
31 - 35 years	2	.00			
Opp Chall Work			-4.19	50	$p < .05$
20 - 25 years	1.41	1			
31 - 35 years	2	.00			

7- Conclusions and Implications

This study was conducted to reveal the motivational factors of the students who pursue a master degree in the field of education. It was found that there are no differences between male and female graduate students and working and not working master students in the motivational factors in pursuing a master degree in education. The results showed that the need “to get promoted to a higher position”, “to fulfill family’s expectations” and “to act in accordance to social values” was more evident for male graduate students than for female graduate students. Maternal education level had no effect on the motivational factors of the

graduate students. While, paternal education level had a strong influence on the students motivation in “getting promoted to a higher position” and in “remaining competitive in the field of education.” As a limitation of this study we can mention the small number of respondents, which might have had an impact on the results. Another limitation can be the fact that we did not include a formal qualitative dimension to the data collection process to obtain more information about the motivational factors from the respondents.

In the light of the findings of this study some implications about education related institutions and high instances are worth to be mentioned. Such motivational factors can function as reinforcement for the graduate students where these factors can remind them their purpose of starting such a program. Arnes (1990) states that students get more involved in learning when they get more support from the teachers who encourage them to succeed academically and have high expectations for their success. It takes everyone’s goal-oriented and mission-driven efforts to achieve students’ success (Teowkul et al., 2009; Yu-Nu, 2011). Together with the efforts and commitment of the faculty members, administrators of educational institutions and the students in working hard to achieve success can also facilitate every other aspect of life of both the students and the university’s staff.

References

- Ames , C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91, 409- 421.
- Astin, W. A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. 40(5), 518-529.
- Boekaerts, Monique. (2002). *Motivation to learn*. Brussel: IAE - IBE UNESCO.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new direction. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Elias, H., Mustafa, Sh. M. S., Roslan, S. and Noah, S. M. (2011). Motivational predictors of academic performance in end year examination. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1179-1188.
- Harter, S. (1998). The development of self–representations. In W. Damon (Ed.). *Hand-book of Child Psychology* (5th ed. , vol, 3, pp: 553- 618). New York: Wiley.
- Labosier, C. and Labosier, A. (2011). Who are you married to? Balancing graduate school and marriage. *The Geographical Bulletin*, 52, 87-91.
- Lauzon, A. (2011). The changing nature of graduate education: Implications for students in the second half of life. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 287-307.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-96.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. and Kannas, L. (1998). Achieving health and education-al goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students’ satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Taheri, Z. (2011). An investigation of the effective factors on students’ motivational beliefs: The case of Iranian students. *Europe’s Journal of Psychology*, 1, 62-68.
- Teowkul, K., Seributra, N. J., Sangkaworn, C., Jivasantikarn, C., Denvilai, S. and Mujtaba, B. G. (2009). Motivational factors of graduate Thai students pursuing master and doctoral degrees in business. *RU International Journal*, 3(1), 25-53.
- Yu-Nu, L. (2011). Life experiences of dissatisfied science and engineering graduate students in Taiwan. *College Student Journal*, 51-65.

Determine University Students' Demographics Impact on the Use of Internet for Educational Purposes

Abstract

Pervasive use of internet to facilitate learning has been widely investigated. Most studies pertain to its effects on the academic performance of students in higher education institutions (HEIs) and to the impact of demographics on the use of internet in education. Higher education institutions in developing countries need to adapt their traditional teaching and learning processes to technological-based ones. If they are to invest in e-learning technologies, first analysis of students' attitudes has to be undertaken. It is believed that demographics plays a crucial role in determining the use of internet for learning purposes. This paper aims at investigating if demographic variables, namely, gender, father's job, monthly income, field of study affect the use of internet for educational purposes by students in an Albanian public university. Results can be used by decision-makers in Albanian HEIs during the process of further investing into educational technology.

Keywords: *Albanian HEIs, Students, Demographics, Learning, Internet*

1-Introduction: Determining University Students' Demographics Impact on the Use of Internet for Educational Purposes

The large expansion of information and communication technologies (ICTs) has positively affected productivity, driven the economic growth of both developed and developing countries, diminished the distance issues, and most importantly globalized markets and economies in several ways (Pick and Azari, 2007).

Information and communication technologies provide many opportunities to HE students as well. They diminish the barriers of space and time by providing different course content formats on the internet. Student teaching and learning environment, course materials, university policies, course contents, classroom management and mutual expectations have changed in higher education as a result of advancements of ICTs.

Although access to ICT and its usage are of primary concern for educators in both developed and developing economies (Zhang, 2004), direct benefits of ICTs in quality of education in these countries may be difficult to measure. Even so, in developing and transition economies, the quality of education within the country improves relatively slowly (Medvedev, 2005).

As Killion (2000) discusses, benefits of using ICT in education include accessibility, convenience, flexibility, financial benefits in the form of increased efficiency and increased student enrollment. Moreover, Nelson (1998) states that the flexibility provided in OLEs enables all intelligences to be represented and further cultivated disregarding the physical location of the student.

Also, growth in digital information, deeply changes the way students perceive study and reading. Holley (2002) found that university students taking online courses through techniques involving virtual lectures and discussion boards, achieved much better opposed to those who did not. The role of the internet in education has the potential to provide innovative learning strategies to be continually embedded in cognitive, social, and cultural contexts (Relan and Gillani, 1997).

Studies regarding the effects of ICTs on different levels of education give opposing results. Psacharopoulos (1994) indicates that primary education has higher returns on investment than secondary and higher levels, while Quibria et al (2003) emphasizes that education above primary levels has greater returns due to the known strong relationship between higher education and the new technologies (Quibria et al, 2003).

Innovative teaching and learning practices are emerging but they still face limitations related to sustainability, scalability, and transferability. If traditional HEIs are to overcome increasing competition and globalisation, they have to decide regarding the visions and policies to adapt in order to transfer to the online learning environments. Third generation HEIs, mostly oriented to ICTs and distance education are implementing online delivery of knowledge in their everyday teaching and learning activities.

It is a challenging process for both Eastern and Western countries to be able to achieve

sustainable innovations in ICT-based educational reforms in HE. Probably, the lack of usable educational software is one of the most important issues that constrain the educational technology in Eastern ex-communist countries, e.g Albania and alike nations (Zhang, 2002; 2003).

As Demetriadis et al. (2003) notes, instructors are willing to explore the advantages of ICT-based teaching whenever the institution objectives allow to. However, successful implementation of educational change in classrooms is a complex process, mainly influenced by four crucial factors, namely, the visions of HEIs practitioners and managers, the domestic and foreign investments to support the process, country's social and political system, and the cultural background as Zhang (2004) states.

Higher education institutions (HEIs) are making decisions to invest in Online Learning Environments (OLEs) (Virtual Schooling, 2002). Prior to making these decisions, they need to identify characteristics and behaviors that enable participants to be successful in an OLE. These characteristics will influence HEIs to make decisions about course offerings and student support services.

Connections between student performance and attributes such as gender, age, field of study, and family background have been studied by several researchers. Research on student participation in online tasks and outcomes have been investigated, as reported by Graff (2006). The relationship between usage of ICT and students' study habits and academic performance has been vastly studied during the last two decades. It is concluded that OLEs improve communication among students and their teachers (Valasidou and Bousiou, 2005).

Socioeconomic factors that influence ICT usage were related to, especially gender and age (Quibria et al., 2003). In this study, regression analysis was used to show that income, education, and infrastructure were the most important variables per capita usage of several kinds of ICTs. Research has suggested that females have had fewer opportunities and access to computers (Gunn et al., 2003). However, other studies have suggested that online courses tend to favor female students, as more motivated and ambitious (Arbaugh, 2000; Young and McSporran 2001) as opposed to the reverse findings which favor male students (Jones et al., 1992; Shashaani, 1997; Sherman et al., 2000; Mbah, 2010).

The seminal model of Becker and Tomes (1979, 1986) suggests that low income families will under-invest in their children's human capital and outcomes. However, Katrine et al. (2012) found that family income on children's IQ and educational attainment are insignificant and typically close to zero.

Following the above mentioned studies, empirical research has been conducted in a public university in Albania, namely University of Durrës. Randomly selected students were delivered survey questionnaires. Data gathering aimed to identify any possible relationship between socio-demographic variables (gender, field of study, father's job, family monthly income) and the use of internet for educational purposes. The novelty of the research relates to the inclusion of socioeconomic variables, namely, father's job and family monthly income since they are considered important driving factors to support students' university attendance.

2-Data and Methodology

Data collected from 60 questionnaires has been statistically evaluated using SPSS package. The number of questionnaires almost fulfills the ideal ratio criterion that exists between sample size and number of independent variables in regression analysis; that is 20 samples per independent variable. Since, 4 independent variables are utilized, that would ideally require 80 samples but 60 ones are also acceptable in our case. Each questionnaire is comprised of 10 structured questions, out of which, one dichotomous question provides information related to the usage of internet for educational purpose. Four predictor (independent) socio-demographic variables (gender, field of study, father's job and monthly income) are tested over the dependent variable UILP (Use of Internet for Learning Purposes). Demographic data results have been obtained by utilizing Frequencies and Crosstabs techniques. Moreover, Independent t-test has been conducted to test whether the categorical independent variable gender affects the other categorical independent variable field of study. Provided that, the dependent variable is a dichotomous one, Binary Logistic Regression technique has been used to predict whether any of the socio-demographic variables significantly affects the use of internet for learning purposes.

3-Results

Demographic Data

As shown in Table 1, 33 male students (55%) and 27 female students (45%) participated in the survey. 70% of them are Information Technology students, while 30% are Administrative Assistant ones (Table 2). The former can be explained by Craig et al. (2005), who states that the world of computing is described as a male domain where women are under-represented, both in IT education and the IT industry.

Table 1. Students' Gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Male	33	55.0	55.0	55.0
	Female	27	45.0	45.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Table 2. Students' Field of Study

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Administrative Assistant	18	30.0	30.0	30.0
	Information Technology	42	70.0	70.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

By observing results in Table 3 and Table 4, some degree of students' unwillingness to leakage of family confidential data can be concluded. However, the following statistics show that most frequent father's job relates to a private sector employee, followed by businessman and public sector employee (Table 3). The mentioned jobs are relatively intellectual ones. As such, they might be considered to affect their children's choice to pursuit a HE diploma. Table 4 results show that 21.7% of the students' family monthly incomes reach Eur 200-300 quota which is relatively low.

Table 3. Students' Father's Job

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Public Sector Employee	12	20.0	20.0	20.0
Retired	1	1.7	1.7	21.7
Businessman	12	20.0	20.0	41.7
Cityside Employee	6	10.0	10.0	51.7
Private Sector Employee	22	36.7	36.7	88.3
Unemployed but not retired	7	11.7	11.7	100.0
Total	60	100.0	100.0	

Table 4. Students' Family Monthly Income

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Eur 100-200	11	18.3	18.3	18.3
Eur 200-300	13	21.7	21.7	40.0
Eur 300-400	3	5.0	5.0	45.0
Eur 400-500	5	8.3	8.3	53.3
Eur 500-600	7	11.7	11.7	65.0
Eur 600-800	9	15.0	15.0	80.0
Eur 800-1000	4	6.7	6.7	86.7
>Eur 1000	8	13.3	13.3	100.0
Total	60	100.0	100.0	

The Effect of Gender on Chosen Field of Study

Independent t-test is conducted in order to find out if gender influences the chosen field of study. The Sig. value given by Levene's Test ($p > .05$), suggests that Equal Variances Assumes column should be considered. This test found that despite higher participation of males than females in the study, gender does not have any statistically significant influence in selecting a study programme at a public university ($t(58) = 2.000$, $p = .956$). This result opposes Craig et al. (2005).

Table 5. Group Statistics

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Field of Study	Male	33	1.70	.467	.081
	Female	27	1.70	.465	.090

Table 6. Independent Samples Test (Gender-Field of Study)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Field of Study	Equal variances assumed	.012	.912	-.056	58	.956	-.007	.121	-.249	.235
	Equal variances not assumed			-.056	55.734	.956	-.007	.121	-.249	.236

Demographic Divide in Students' Attitudes towards UILP

In this study, crosstabulation technique is used to get results from combined categorical variables. According to gender divide, there are more males (31) than females (20) that use internet for educational purposes (Table 7). More Information Technology students (36) tend to use internet for learning than Administrative Assistant students (15) do, as shown in Table 8. This result might be related to the direct connection between ICTs and Information Technology study programme.

Table 7. Gender Use of Internet for Learning Purposes Crosstabulation

		Use of Internet for Learning Purposes		Total
		No	Yes	
Gender	Male	2	31	33
	Female	7	20	27
Total		9	51	60

Table 8. Field of Study * Use of Internet for Learning Purposes Crosstabulation

Count

		Use of Internet for Learning Purposes		Total
		No	Yes	
Field of Study	Administrative Assistant	3	15	18
	Information Technology	6	36	42
Total		9	51	60

As seen in Table 9, children of private sector employees (21), followed by those of public sector employees (10) and businessmen (9), tend to use internet for education more than others. Also, Table 10 shows that students deriving from the lowest family income categories tend to use internet for learning purposes more than others do.

Table 9. Father's Job * Use of Internet for Learning Purposes Crosstabulation

Count

		Use of Internet for Learning Purposes		Total
		No	Yes	
Father's Job	Public Sector Employee	2	10	12
	Retired	0	1	1
	Businessman	3	9	12
	Cityside Employee	1	5	6
	Private Sector Employee	1	21	22
	Unemployed but not retired	2	5	7
Total		9	51	60

Table 10. Monthly Income * Use of Internet for Learning Purposes Crosstabulation

Count

		Use of Internet for Learning Purposes		Total
		No	Yes	
Monthly Income	Eur 100-200	1	10	11
	Eur 200-300	2	11	13
	Eur 300-400	0	3	3
	Eur 400-500	2	3	5
	Eur 500-600	1	6	7
	Eur 600-800	2	7	9
	Eur 800-1000	0	4	4
	>Eur 1000	1	7	8
Total		9	51	60

The Effect of Gender on UILP

Binary Logistic Regression has been utilized to study the effect of gender on the use of internet for learning purposes. By looking at Sig. column in Table 11, significance level (.03) being less than .05, means that gender is a statistically significant factor determining UILP. Moreover, column Exp(B) (in Table 14) shows that male students tend to use internet for education 5.425 times more than female students do. These results are supported by findings related to (Jones et al., 1992; Shashaani, 1997; Sherman et al., 2000; Mbah, 2010). The fair value of Cox & Snell R Square, might be increased in case gender interrelates to another factor with respect to UILP.

Table 11. Omnibus Tests of Model Coefficients (Gender-UILP)

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	4.732	1	.030
	Block	4.732	1	.030
	Model	4.732	1	.030

Table 12. Model Summary (Gender-UILP)

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	45.993 ^a	.076	.133

a. Estimation terminated at iteration number 5 because parameter estimates changed by less than .001.

Table 13. Classification Table^a (Gender-UILP)

			Predicted		
			Use of Internet for Learning Purposes		Percentage Correct
			No	Yes	
Observed					
Step 1	Use of Internet for Learning	No	0	9	.0
	Purposes	Yes	0	51	100.0
	Overall Percentage				85.0

a. The cut value is .500

Table 14. Variables in the Equation (Gender-UILP)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a Gender(1)	1.691	.852	3.944	1	.047	5.425
Constant	1.050	.439	5.715	1	.017	2.857

a. Variable(s) entered on step 1: Gender.

The Effect of Field of Study on UILP

Binary Logistic Regression analysis of field of study effect on UILP, concludes that field of study is not statistically significant at $p = .814$ (Table 15) thus, does not affect use of internet for educational purposes. Contrary to the difference between higher number of Information Technology students opposed to that of Administrative Assistant ones, the result can be interpreted as a chance event.

Table 15. Omnibus Tests of Model Coefficients (FieldS-UILP)

	Chi-square	df	Sig.
Step 1 Step	.055	1	.814
Block	.055	1	.814
Model	.055	1	.814

Table 16. Model Summary (FieldS-UILP)

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	50.670 ^a	.001	.002

a. Estimation terminated at iteration number 4 because parameter estimates changed by less than .001.

The Effects of Father's Job and Monthly Income on UILP

Variable Father's job is not statistically significant at $p = .480$ (Table 17) thus, does not affect use of internet for educational purposes. Moreover, Monthly income is neither statistically insignificant at $p = .889$ (Table 19), nor the model is fit as shown by Cox & Snell R Square = .000 (Table 20). These results are supported by the findings of Katrine et.al (2012).

Table 17. Omnibus Tests of Model Coefficients (Fjob-UILP)

	Chi-square	df	Sig.
Step 1 Step	4.497	5	.480
Block	4.497	5	.480
Model	4.497	5	.480

Table 18. Summary (Fjob-UILP)

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	46.228 ^a	.072	.127

a. Estimation terminated at iteration number 20 because maximum iterations has been reached. Final solution cannot be found.

Table 19. Omnibus Tests of Model Coefficients (MInc-UILP)

	Chi-square	df	Sig.
Step 1 Step	.020	1	.889
Block	.020	1	.889
Model	.020	1	.889

Table 20. Summary (MInc-UILP)

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	50.705 ^a	.000	.001

a. Estimation terminated at iteration number 4 because parameter estimates changed by less than .001.

3-Conclusions

Use of Internet for Learning Purposes by students at a public HEI in Albania, is determined by gender, male students tend to be more adept than female students. This might be explained by the fact that females' attitudes are largely determined by her role of a care taker and more family oriented, thus lacking time for educational pursuits during navigation in internet. Among the factors that do not determine use of internet for educational purposes, field of study, father's job and monthly income can be mentioned. Insignificance effect of field of study can be related to the use of internet for learning activities regardless of study programme. While, father's job and monthly income are socioeconomic variables that are considered to affect children human capital and outcomes but not necessarily the use of internet for education. The reason is the provision of internet connection inside university campus, thus, discarding the need to purchase a personal computer or pay for internet connectivity. Results are important to administrators, researchers, and lecturers at HEIs in Albania. Gender factor in technology-based teaching and learning activities does matter. While, male students tend to be more willing to embrace new technologies and internet usage for learning, continuous suggestions should be made to female students to encourage their online participation in learning activities. If HEIs are to invest in new educational technologies, results show that youngsters are willing to use internet to aid their studies. Limitations include limited sample size of participating students. Future studies could be research the effect of other demographic variables on a larger population, considering students' academic performance and satisfaction on online learning environments.

References

Arbaugh, J. B. (2000). "An Exploratory Study of the Effects of Gender on Student Learning and Class Participation in an Internet-Based MBA Course". *Management Learning*, 31(4), 533-549

Becker, G. S., and Tomes N. (1979). "An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility". *Journal of Political Economy*, 87, 1153-89.

Becker, G. S., and Tomes N. (1986). "Human Capital and the Rise and Fall of Families". *Journal of Labor Economics*, 4, 1-39.

Graff, M. (2006). "The Importance of Online Community in Student Academic Performance" *The Electronic Journal of e-Learning*, 4 (2), 127-132.

Gunn, C., McSporran, M., Macleod, H. and French, S. (2003). "Dominant or Different: Gender Issues in Computer Supported Learning". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 14-30.

Holley, D. (2002) "Which room is the virtual seminar in please?" *Education and Training*, 44(3), 112-121.

Jones, A., Kirkup, G. and Kirkwood, A. (1992). "Personal Computers for Distance Education: The Study of an Educational Innovation". Paul Chapman Publishing, London.

Katrine V., Magne M., and Matthew W. (2012). "What Linear Estimators Miss: The Effects of Family Income on Child Outcomes." *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(2), 1–35.

Killion, J. (2000). "Log on to learn". *Journal of Staff Development*, 21(3), 48-53.

Mbah, T.B. (2010). "The impact of ICT on students' study habits. Case study: University of Buea, Cameroon", *Journal of Science and Technology Education Research*, 1(5), 107 – 110.

Medvedev, A. (2005). "Education and Growth in Transition Countries". Kyiv-Mohyla Academy Press, National University, Azerbaijan.

Nelson, G. (1998). "Internet/web-based instruction and multiple intelligences". *Educational Media International*, 35(2), 90-94.

Pick, J.B. and Azari, R. (2007). "Worldwide Digital Divide: Influences of Education, Workforce, Economic, and Policy Factors on Information Technology", *SIGMIS-CPR'07*, St. Louis, Missouri, USA, 78-86.

Psacharopoulos, G. (1994). "Returns to education : a global update". *World Development* 22(9), 1325-1343.

Quibria, M.G., Ahmed, S.N., Tschang, T., and Reyes-Macasaquit, M-L. (2003). "Digital divide: determinants and policies with special reference to Asia". *Journal of Asian Economics*, 13, 811-825.

Relan, A., & Gillani, B.B. (1997). "Web-based instruction and the traditional classroom: Similarities and differences". In B.H. Khan (Ed.), *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, Inc, 41-46.

Shashaani L (1997). "Gender differences in computer attitudes and use among college students". *J. Educ. Res. Comp. Res.*, 16, 37-51.

Sherman, R.C., Kraan, E., Cole, A., Campbell, J., Birchmeir, Z. and Klausner, J. (2000). "The Internet Gender Gap among College Students: Forgotten but Not Gone?". *Cyberpsychology and Behaviour*, 3(5), 885-894.

Valasidou A, Sidiropoulos D, Hatzis T, Bousiou-Makridou D (2005). "Guidelines for the Design and Implementation of E-Learning Programmes". *Proceedings of the IADIS International Conference IADIS E-Society 2005*, Qawra, Malta.

Virtual Schooling (2002). "Online classrooms multiply, despite questions". Retrieved February 22, 2010, from <http://www.eschoolnews.com/2002/12/01/virtualschooling-online-classrooms-multiply-despite-questions/>.

Young, S. and McSporran, M. (2001). "Confident Men - Successful Women: Gender Differences in Online Learning". *EdMedia*, 1-8.

Zhang, J. (2002). "Incorporating ICT into K-12 Schools: China's Perspective in the Global Backgrounds". *TechTrends*, 46(4), 51-57.

Zhang, J. (2003). "A Systemic Framework for Using ICT to Transform Education". *E-Education Research*, 1, 9-13.

Zhang, J. (2004). "Using ICT to Prepare Learners for the 21st Century: The Perspectives of the Eastern APEC Economies", *APEC Summit on Educational Innovation: "Striking Balance: Sharing Practice from East and West"*, Beijing.

E-University: British Experience

Abstract

It is clear that e-University attempt in the UK was not successful. The failure has various reasons which have been discussed in this paper. Further, this experience has thought many lessons to other potential institutions that want to establish e-University venture. It is important to note that e-University would be one of option and could be considered an opportunity for many. However, what it is clear this kind of venture is more expensive and slower than the traditional university setting and running. There are huge amount of uncertainty and mistrust on the diplomas, certificates, awards of e-University, e-learning and online higher education. In other words, apart from the USA's experience and delivery, institutions and companies still have difficulties to convince their prospective students for these courses and programme. However, it can be assumed that e-University in future would be one of the main higher education institutions.

Keywords: *e-University, e-learning, Online Higher Education, Venture, University*

1-Introduction

It is important to note that when internet become available widely, several people thought that the future of the universities more likely rely on this development and a new type of internet based university education would be imminent. This thinking leads people to search a new venture, namely e-university. For this reason, British government initiated a project on the issue and had tried to achieve for four years.

According to Garrett, 'in February 2000, with much fanfare the British government announced funding of £62 million for a national, commercial e-University (UKeU). ...the government announced in February 2004 that the project had failed to meet recruiting targets, and it quickly became clear that the initiative would not survive' (Garrett, 2004, p. 4).

This quote clearly indicates that exactly four year, the British government had waited and tried to pursue this project. Then the government made a decision to halt the project. This study is about this four years project and tries to find answer why was the project initiated and what were the reasons to halt the project? In order to understand the e-University properly, one needs to explore difference between e-University and online higher education.

Initially we start with to analysis differences between e-University and online higher education which has begun in 'the University of Phoenix Online and the University of Maryland University College' (Garrett, 2004, p. 4) then spread out other part of the world. In the second part of the study, we try to answer the first question from primary and secondary sources. After completing this part, then we try to find answer for the second question. During trying to find answer for this question, we try to bring other discussions on the topic which took place out of the UK.

2-e-University and Online Higher Education

In the first time, the term of e-University was not used. Virtual university was used first time in 1990s. One explains how this usage comes into existence as:

...from the early 1990s, under the impact of information technology in general and the Internet in particular, a new paradigm emerged. This is to use the Internet for all the teaching in a virtual university – thus courses would be “delivered” to the student with a PC at home (or at work – and sometimes in a learning centre) and the student would interact via e-mail and Web pages. Increasingly, people use the term e-University for this. In the past, many other terms were prevalent, each with their own nuancing(sic) – online university, net university, etc (Bacsich, 2004)

When we look at the story, the term derived from the developments of internet and PC which could be seen as 'a new paradigm emerged'. As consequences of this paradigm, e-University means 'courses would be “delivered” to the student with a PC at home (or at work – and sometimes in a learning centre) and the student would interact via e-mail and Web pages' (Bacsich, 2004). A further definition is seen from the same source as: Accredited university-level institutions delivering degree-awarding courses, with a substantial percentage delivered at a distance, with a substantial percentage of these using e-learning. If there is a face-to-face university at the core, we expect the courses delivered at a distance to come from a separately

named part of the university, and to be referenced from a high level of the university Web site by such phrases as “Virtual Campus”, “Online Service” or some such (Bacsich, 2004). Now it is understood that ‘accredited university-level institutions’ must be an important element in this definition. This term has been begun used in the UK in 1997 ‘when various UK universities launched their versions of a virtual campus’ (Bacsich, 2004). On the other hand, Online Higher Education is ‘a web-based educational training institute offering undergraduate, graduate, and post-graduate degree programs to prospective students from around the world’ (Kaplan University Online, 2001 - 2012). From this definition and others develop similar approaches. Therefore, it means to provide web-based modules for undergraduate, graduate and post-graduate degree programs. When we look at these two definitions, it seems that the both models have more similarities than the differences. However, it is important to note that ‘Online Higher Education’ is a part of the real institutions and they provide these courses as part of their normal curriculum (face-to-face).

The recent developments indicate that there are institutions who only offer online higher education to prospective students from around the world. For example, ‘Web-based higher education is growing quickly, ...The number of people taking advantage of online education is increasing by about 13 percent each year’ (Online Education.org, 2012). This is in the USA. In addition, the other parts of the world have similar development on Online Higher Education; and this trend should be continued.

However, one needs not to mix the term of e-learning with e-University and online higher education. The reason is that e-learning means ‘E-learning may be seen as the latest version of attempts to increase learning opportunities by replacing academic staff with technology’ (Roscoe, 2007). The other two education system has academic staff to teach, but in the e-learning, academic staff is replaced by technology.

In short, it clear that human being and educators continue to find new teaching ways in order to improve education and teaching in higher educations. As we all accept that we are now in the age of technology.

3-British e-University Experiment

In order to understand the question, we need to go back to 1997 and onward, and try to see what kind of developments were taking place in the UK’s higher education. Initially, the Labour Party came to power by saying ‘Education, Education, Education’ (Hill, 2002) in 1997 as a part of their election manifestation. The UK Secretary of State for Education, David Blunkett announced the launch of a ‘UK e-University’, proposing collaboration between top universities (Davis, 2003). In other words, the Labour government wanted to improve not only primary and secondary education but also higher education. So this e-University proposal was one of important turning points in their educational pledge. In order to understand more clearly, one needs to look at Blunkett speech on 19 July 1999. According to the BBC, ‘Mr Blunkett identified four key policy areas - modernising the comprehensive system, raising standards, developing pre-school education and promoting social inclusion’ (BBC, 1999). In here, e-University might have been part of the ‘modernising the comprehensive system, raising standards and promoting social inclusion’. In other words, everyone who wants to continue their further and higher education become able to enrol in the e-university which would be modern, place and time are not necessary. Further,

thousands, even hundred thousand would be able to enrol in this type of university without any 'elitist' selection.

a-A Pilot Project for a UK e-university

There was a great belief that e-learning, e-University and online higher education would be the future. None wants to miss this opportunity. In addition, it is important to remember that there were developments on this issue in somewhere else. For example, as Hill and other state:

Pearsons publishers teamed up with an American virtual university and Henley Management College formed a virtual university partnership with the accountants and consultants Ernst & Young Overseas, Phoenix University was launched as a private e-University in the USA generating \$12 800 000 from on-line and distance learning courses.

Consequently, this initial project were seen a very important turning point in British higher education history. Then, 'it was envisaged as a way for the UK higher education institutions to enter large-scale online delivery, penetrate overseas markets and offer more learning flexibility for domestic students. The UK government initially committed £62 million (this figure was later adjusted to £55 million) to the project, with the expectation that investment from the private sector would also be elicited' (The Observatory on Borderless Higher Education, 2005). In this statement, it is clear that the government wanted the UK higher education institutions to 'penetrate overseas markets and offer more learning flexibility for domestic students'. Thirdly the government wanted to bring in the private sector in to this new business initiative as well.

UKeU 'was a private company (with around fifty staff), majority owned by the U.K. higher education sector. It did not award its own degrees, instead contracting with U.K. universities to offer theirs. The company focused on infrastructure development, course development support, quality assurance, and marketing. The target audiences were primarily (1) international graduate students who wished to study online rather than come to the UK and (2) the private business sector (businesses wanting customized degree-level training for staff, for example)' (Garrett, 2004, p. 4).

According to another source, UKeU has business managers in nine countries and has 26 local partners in 16 countries who help market its degrees and provide premises and support for students. By November last year 16 UK universities were offering courses via UKeU, mainly in business and management, environmental studies, science and technology. But universities complained privately that UKeU was charging too much for retailing their degrees abroad when they were developing the courses themselves. These complaints, and the evidence that pure undiluted online learning doesn't work except for the most committed students, have prompted a Hefce's change of direction (MacLeod, 2004).

What has happened? I assume that the following statement tell the history/story of this new business opportunity and a pilot of e-University project.

The first online courses were launched in March 2003, and by November 900 students had been recruited. However, with predicted enrolment figures of one million students by UKeU's tenth year of operation, actual student take-up proved disappointing. In addition, private investment, seen as a key feature of UKeU's business model had not been secured. As a consequence, the Higher Education Funding Council for England, which had administered the funding on behalf of the government labelled UKeU unviable in April 2004 and closed the venture (The Observatory on Borderless Higher Education, 2005). The expectations and prediction basically were not met, and then the best decision on the project made by the HEFCE after exactly four year later of the project had started that is to stop all activities of the project.

b-The Reasons to Halt the Project

According to the Guardian news paper,

The venture launched in 2000 at the height of the dotcom boom by the then education secretary, David Blunkett, as a worldwide 21st century successor to the Open University. As a series of universities around the world have discovered, there is less demand for online study than enthusiasts predicted and UKeU looks like becoming the latest to get its fingers burned financially by investing in online learning. Instead of selling online degrees abroad, the aim will now be to use what remains of the taxpayers' funding to support e-learning programmes at individual universities and colleges for home and overseas students. The funding council said that universities were more interested in "blended" learning involving a mixture of IT, traditional, work-based and distance learning to meet the diverse needs of students - rather than concentrating on wholly e-based learning. (MacLeod, 2004).

Consequently, it has been said that the expectations and predictions of the project were not met in the prescribed time scale. This is quite obvious reason. However, in this heading, the article tries to articulate whether the government had done everything to bring this project into life or was there any other reasons. In other words, as it was stated in the one of the parliament reports. The UK e-University project was effectively wound up last year by HEFCE, having spent £50 million of public money but having succeeded only in attracting 900 students. We inquired into the issue to find out why this had happened, what lessons could be learnt from the failure of the project, and to consider the future for e-learning and e-Universities in the UK (HC 205 , 2005).

So this paper to some extent investigates this report and tries to highlight important points which had been raised.

Firstly, the report states that 'it took a supply-driven rather than demand led approach' (HC 205 , 2005 , p. 3). In here, we understand that there was no demand for this new product in the country and the initiative had to create demand while it was supplying the goods. Secondly, the report also puts stress on another important market term which is 'an inability to work in effective partnership with the private sector' (HC 205 , 2005 , p. 3). In other words, the private sectors initially had not been convinced about the goods as well as possible outcome of the market. These two initial statements are clearly mistake and inability of the government (who run the project). In addition their inability, the project managers had been awarded of 'bonuses to senior executives of UK e-U' (HC 205 , 2005

, p. 3). This drawn public attention and had been complained. Despite, this ‘bonus scheme and potential share packages are examples of the anomalies that were caused by the fact that the structure and systems were set up under the assumption that private investment would be part of the project’ (HC 205 , 2005 , p. 3). It seems that the managers started with a wrong doing which would have been very much depend on the partnership and incomes. It can be argued that as the report states ‘for either the private sector or the public sector the bonuses paid to senior staff were wholly unacceptable and morally indefensible’ (HC 205 , 2005 , pp. 3-4) and psychologically aimed at killing the project.

It is worth to state another reason which I fully agree with as stated ‘confusing existed between the mainstream U.K. education brand emphasizing the three elements of tradition, place, and quality and marking by UKeU that promised “the best of U.K. higher education with online convenience” without being able to utilize these elements’ (Garrett, 2004, p. 4). In the reports, there is other information why this project fails. Some of them are detailed explanation of the above mentioned points. Further points raised in the report are as follow: a- issues around the general operation of the venture (covering recommendations 2-11, 13, 14, 24-26);

b-ccountability issues(primarily recommendations 12, 15-23);

relating to UKeU structure;

b.1- relating to HEFCE;

b.2- relating to DfES;

b.3-the way ahead on e-learning(recommendations 27-32) (HC 205 , 2005 , p. 1).

It seems that there is no need to look at these areas in detail, because the report and the government’s respond to this report already have highlighted. However, for the purpose of this study, it is much better to look at what lessons have been drawn from this experience.

c-Lessons Learned

It is important to note that there are many lessons drawn from this experience in term of e-University as well as e-learning and other internet related learning activities in the higher education of the UK and other part of the World.

The first lesson is that ‘dotcom’ ventures and related markets had changed dramatically within very short time. In the beginning of the year 1997 till 1999, there was a kind of ‘e-business mania’ (Pidduck, 2000) which had been consumed about a few years and many e-business companies had liquidated. During this period, the government announced the e-University project in 2000 and the actual activity took place in 2003 when nearly e-business companies were about disappearing. ‘Similarly, eLearning has taken a different course than the venture anticipated, with greater focus on eLearning blended with elements of campus-based or distance learning, rather than wholly Internet-based learning’ (HC 489, 18 October 2005, p. 3). When these two came together, there was no other option rather than failing.

There was a good example in the US in this kind of venture which relies on two important reasons, namely ‘the dot-com boom presented online delivery as an alternative to the conventional campus rather than as a supplemented, as has more often turned out to be the case. ...online delivery outside the United States has (with key exceptions) yet to attain

sufficient status, scale, and sophistication to succeed’ (Garrett, 2004, p. 4). These inform that it is not quite easier to run e-University, if there is no good ‘online delivery’ system which links the e-University to the potential customers.

The second lesson is ‘the public sector should not shrink from high risk projects’ (HC 489, 18 October 2005, p. 4). The reason is very obvious that the public sector does not act as quick as the private sector if there is a high risk in any business activities. The losses of the public sector in this kind of high risk venture is always higher than the private sector if one needs to compare with them. This is explained in the report as ‘senior management should have had either very clear accountability for the expenditure of public money, or risk from market pressures to succeed through private investment in the project’ (HC 205, 2005, p. 25). This could be avoided if the e-University ‘was to be jointly funded by public and private investment in equal shares, there was an accountability structure and framework intended to protect public funds’ (HC 489, 18 October 2005, p. 5).

The third lesson is that importance for ‘high quality advice to be available to an accounting officer. It is necessary to be able to understand what a delivery agent is doing and to be able to mount effective and appropriate challenges where necessary, while avoiding duplication of effort’ (HC 489, 18 October 2005, p. 6). In contrast, the government did not agree with the recommendation of the report. It seems that this type of request is important in order to protect the wrong usage of the public money. The fourth lesson is that people who would manage the e-University project were not specialised to run this project.

Finally, it is clear that this project initially thought a private business venture which had to be run by bureaucrats. It was wrong. Any private business venture should be run by private companies within the market rules in order to be successful.

d-There were some recommendations

The recommendations are all about how any government or any department of the government should continue their role in this sector. These are as follow:

- The Government must deliver on its commitment to outline its strategy, and action plan for its implementation, for embedding e-learning in HE in a full and sustainable way;
- The Government, through HEFCE, ensures that thorough and robust market research is undertaken for use by the whole sector in order to maintain the UK interests in the global market for e-learning, keeping in mind the commercial sensitivity of such research, and the potential for collaborative projects between FE and HE sectors;
- We recommend that the Government, through HEFCE, clarifies how it intends to invest in and support collaborative ventures in e-learning both across the HE sector, and between the FE and HE sector, in a way that provides equal opportunity and advantage to all those who would wish to be involved in the global market for e-learning;
- The Government, through HEFCE, must clarify its national strategy for developing e-learning in the UK and how it intends to invest in and support e-learning across the HE sector in a way that provides coherent progress (HC 205, 2005, pp. 31-38).

e-Conclusion

It seems that this experience gives clear information why the UK e-University project failed. The demand of market is very important for any kind of business venture including education. Further, there is a great risk, if someone tries to create supply without the demand. Secondly, technological development in communication technology and computer is important and significant. 'E-learning has a vital and exciting role to play in higher education because it empowers learners, enables teaching to be more creative and innovative, and enables students to develop skills of value in the workplace' (MacLeod, 2004). However, there are huge amount of areas where is not clearly visible for many. This gray areas of the technology needs to be more visible in order to set up a business venture. However, every day there is a growing amount of e-learning and online courses in the higher education around the world. Still there is no clear data available how much these kind of education successful if one compares with the traditional higher educational delivery.

The HEFCE statement said that 'Much has been learnt through the e-Universities project - both by the company, and by the participating universities and colleges and students. It is essential to capitalise on this experience as higher education institutions further develop their e-learning programmes. The project has also provided many important lessons about the potential use of new technologies in higher education' (MacLeod, 2004). Finally, there are still a long way to go before implementing e-university, e-learning as well as online higher educational programmes.

References

Bacsich, P. (2004). Introduction to Virtual University and e-Universities. The e-University Compendium .

BBC. (1999 , July 19). Education Blunkett attacks ‘elitist’ critics . Retrieved June 21, 2012, from BBC Online Network: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/396338.stm

Davis, E. B. (2003). Building on Solid Foundations: establishing criteria for e-learning development. Ashridge Business School UK - <http://www.ashridge.org.uk> , 27 (3) , 227-245. Journal of Further and Higher Education.

Garrett, R. (2004). The Real Story Behind the Failure of U.K. eUniversity. Educause Quarterly, Number 4 , 4-6.

HC 205 . (2005). UK e–University: Third Report of Session 2004–05. London: The House of Commons .

HC 489. (18 October 2005). UK e-University: Government’s Response to the Committee’s Third Report of Session 2004–05 . London: The Stationery Office Limited.

Hill, D. (2002 , October 10). “Education, Education, Education”, or “Business, Business, Business”? The Third Way ideology of New Labour’s educational policy in England and Wales . Retrieved June 20, 2012, from Education-line Home Page : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002208.htm>

Kaplan University Online. (2001 - 2012). Kaplan University Online . Retrieved June 20, 2012, from Kaplan University Online : <http://www.excite.com/education/kaplan-university-online>

MacLeod, D. (2004 , March 4). Hefce pulls the plug on UK e-university. Retrieved June 21, 2012, from guardian.co.uk; <http://www.guardian.co.uk/technology/2004/mar/04/highereducation.universityfunding>

Online Education.org. (2012). What Is Online Higher Education? Retrieved June 20, 2012, from Online Education.org: <http://www.onlineeducation.org/higher-education-online>

Pidduck, A. B. (2000). e-Business: Discussion with UW Students. CS 798L Topics in Electronic Commerce . Waterloo University.

Roscoe, J. (2007). The language of e-learning . The Higher Education Academy.

The Observatory on Borderless Higher Education. (2005, December). The UK e-University:

An Overview of Available Resources. Retrieved June 20, 2012, from The Observatory on Borderless Higher Education: http://www.obhe.ac.uk/what_we_do/key_resource_dec_2005_uk_euniversity

The internal evaluation process of the universities a key need for quality assurance in Higher Education– Model of European University of Tirana

Abstract

The European Standards and Guidelines provide the framework for the national quality assurance systems in three axes: (i) Internal quality assurance, (ii) External quality assurance, (iii) External quality assurance agencies.

Internal quality assurance from the Bologna perspective stressed that “the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself”.

In Albania is established the Albanian Public Agency for Accreditation of Higher Education. This agency is responsible for the external evaluation of the public and private Institutions of Higher Education in Albania.

The European University of Tirana has successfully accomplished both internal and external evaluations for the accreditation of itself, as institution, and of all current Study Programs. Now EUT is an accredited university.

This paper will present how EUT has accomplished its internal evaluation for more than three times over six years. The main focus of this paper is to present the internal evaluation in EUT as a participatory and inclusive process, based on a real consolidated quality assurance system, equipped with its principles, structures, mechanisms, instruments, procedures and criteria. This experience can be a good example/model for other institutions of higher education in Albania.

Keywords: *Quality assurance, Higher Education, Process, Structures, System, Procedures, Instruments, Standards.*

1-Hyrja:

Çështja e cilësisë dhe e forcimit të saj është një problem tashmë i shtruar për shumë sektorë të jetës, si në ekonomi, biznes, bujqësi, administratë, marketing, sistemin e shërbimeve etj. Në literaturën përkatëse të ekspertëve që hulumtojnë mbi çështjet që lidhen me cilësinë (pavarësisht nga fushat) ka një debat ende të gjallë mbi konceptin dhe definicionin e cilësisë.

Veçanërisht në arsimin e lartë, shumë stakeholders e kanë të vështirë të përcaktojnë saktë definicionin mbi cilësinë. Në fakt duhet pranuar se ky është një koncept relativ që ka domethënie të ndryshme për njerëz të ndryshëm. Për shembull, ndërsa flasin për cilësi në një institucion të arsimit të lartë, studentët mund të fokusohen në fasilitetet e ofruara dhe në dobinë e arsimimit për punësim në të ardhmen. Nga ana tjetër stafi akademik mund t'i japë rëndësi procesit të mësim-dhënies. Menaxhimi mund të jetë më i fokusuar tek arritjet administrative dhe menaxheriale të institucionit. Prindërit mund të konsiderojnë arritjet e fëmijëve të tyre. Ndërsa punëdhënësit mund të marrin në konsideratë kompetencën e të diplomuarve. Pra çdo grup interesi ka një qasje të ndryshme për të definuar konceptin cilësi. Ajo që mund të kuptohet nga këto shembuj është konkluzioni se është e pamundur të flitet për cilësinë si një koncept i vetëm.

Çdo përcaktim i cilësisë duhet të definohet në përputhje me kontekstin në të cilin ajo përdoret. Duke konsideruar këtë fakt Green ka listuar pesë qasje të ndryshme për cilësinë në fushën e arsimit të lartë. Sipas saj ky koncept mund të shihet:

- Në kuptimin e përjashtimit (standardet më të larta)
- Në kuptimin e përshtatshmërisë ndaj standardeve
- Si përshtatje ndaj qëllimit
- Si efektivitet në arritjen e qëllimeve institucionale
- Si plotësim i nevojave të shpallura ose të nënkuptuara të klientit (Green. 1994)

Globalizimi ka ndikuar në arsimin e lartë dhe ka bërë që ai të ndeshet me një sërë sfidash. Dirk Van Damme, është i mendimit se ndoshta sfida më e rëndësishme për arsimin e lartë në shekullin XXI është zhvillimi i një qasjeje ndërkombëtare për sigurimin e cilësisë dhe akreditimin. Sipas tij në këtë drejtim duhen ndërmarrë disa hapa, ndër të cilat i pari është rënia dakord për një set definicionesh dhe për një fjalor konceptesh në lidhje me sigurimin ndërkombëtar të cilësisë dhe akreditimit (Van Damme, Dirk Gehnt University. 2001). Mbështetur në këtë rekomandim u shfaqen dy shtyllat kryesore konceptuale të procesit të sigurimit të cilësisë:

1. Sigurimi i brendshëm dhe
2. Sigurimi i jashtëm.

Sigurimi i brendshëm dhe i jashtëm i cilësisë janë si dy anët e të njëjtës medalje. Në dokumentet zyrtare të Bolonjës të dy këto aspekte janë shfaqur që në takimin e Berlinit të vitit 2001. Standardet dhe Udhëzimet Europiane dhe Regjistri European që pasojnë procesin e Bolonjës, përbëjnë hapat kryesore zbatuese për sigurimin e cilësisë.

Këto dokumente pasqyrojnë kornizën për sistemet kombëtare të sigurimit të brendshëm në tre akse kryesore:

1. Sigurimi i brendshëm i cilësisë
2. Sigurimi i jashtëm i cilësisë dhe
3. Agjencitë e sigurimit të jashtëm të cilësisë

Nga pikëpamja e procesit të Bolonjës, sigurimi i brendshëm i cilësisë thekson se: “duke qenë në përputhje me autonominë institucionale, përgjegjësia parësore për sigurimin e cilësisë në arsimin e lartë i përket çdo institucioni në vetvete dhe kjo pasqyron bazën për llogaridhënien reale të sistemit akademik brenda kornizës kombëtare të cilësisë” (Dionyssis. 2008). Ky koncept u theksua edhe në Komunikatën e Bergenit të vitit 2005, në të cilën u kërkuar që institucionet e arsimit të lartë të intensifikonin përpjekjet e tyre për cilësi të veprimtarive të tyre, duke ndërtuar mekanizma të brendshme, të cilat duhet të kenë korrelacion të drejtpërdrejtë me sigurimin e jashtëm të cilësisë (Dionyssis. 2008). Ky koncept u pasurua në Komunikatën e Londrës në vitin 2007 ku u theksua se meqenëse përgjegjësia kryesore për cilësinë u takon institucioneve të arsimit të lartë, ato duhet të zhvillojnë sistemet e tyre për sigurimin e cilësisë. Sfidë më e madhe e institucioneve të arsimit të lartë u theksua krijimi i kulturës së cilësisë brenda komunitetit të tyre institucional (Dionyssis. 2008). Kultura e cilësisë i referohet një kulture organizative që synon të theksojë në vijimësi cilësinë dhe karakterizohet nga dy elementë të pastër: nga njëra anë një element kulturor/psikologjik të ndarjes së vlerave, besimeve, pritshmërive dhe përkushtimit ndaj cilësisë, dhe nga ana tjetër një element strukturor/menaxherial me procese të përcaktuara që thekson cilësinë dhe synon koordinimin e përpjekjeve individuale. (European University Association. 2006) Diskutimet e fundit mbi cilësinë dhe sigurimin e cilësisë në arsimin e lartë janë bërë kaq shumë unanime në drejtim të kërkesës për nxitjen e kulturës së cilësisë, sa që shpesh kultura e cilësisë konsiderohet si një sinonim për “zhvillimin e, dhe në pajtim me, proceset e sigurimit të brendshëm të cilësisë” (Harvey. 2009).

Në përputhje me këto orientime tashmë janë ndërtuar dhe pranuar Standardet dhe Udhëzimet Europiane, specifikisht për sigurimin e brendshëm të cilësisë. Ato janë (Harvey. 2009):

- 1- Strategjia, politikat dhe procedurat për sigurimin e brendshëm
- 2- Aprovimi, monitorimi dhe rishikimi periodik i programeve
- 3- Vlerësimi i studentëve
- 4- Sigurimi i cilësisë së stafit akademik
- 5- Burimet e të nxënit dhe mbështetja ndaj studentit
- 6- Sistemet e informimit
- 7- Informimi i publikut

Në Shqipëri tashmë është ngritur Agjencia Publike e Akreditimit të Arsimit të Lartë (APAAL). APAAL-i është një institucion shtetëror dhe publik, pjesë e Sistemit të Sigurimit të Cilësisë në Arsimin e Lartë në Shqipëri, në varësi administrative të Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës, e krijuar me vendim të KM nr. 303, datë 1.7.1999 “Për krijimin e sistemit të akreditimit në arsimin e lartë”. APAAL ka si mision kryesor të saj sigurimin e cilësisë në arsimin e lartë. Për realizimin e misionit të vet APAAL-i mbështetet në disa parime themelore si respektimin e autonomisë institucionale dhe lirisë akademike të Institucioneve të Arsimit

të Lartë, transparencën dhe informimin në çdo hap të procesit, mekanizmat e brendshëm të sigurimit të cilësisë në IAL, objektivizmin dhe profesionalizmin në të gjitha proceset e kryera prej saj si dhe në respektimin vetëm të kriterëve dhe standardeve shtetërore të cilësisë, të standardeve evropiane të cilësisë dhe në standartet akademike në AL. APAAL-i është përgjegjës për vlerësimin e jashtëm si të universiteteve publike, ashtu të atyre private. (APAAL. 2011)

Universiteti Europian i Tiranës (UET) ka realizuar me sukses disa vlerësime të brendshme dhe të jashtme, dhe aktualisht gëzon statusin e universitetit dhe është i akredituar si institucion dhe ka të akredituara të gjitha programet e studimit për të cilat ka lëshuar diploma.

Në UET i kushtohet një rëndësi e dorës së parë sigurimit të brendshëm të cilësisë. Sigurimi i brendshëm i cilësisë në UET shihet si një proces që shtrihet në dy plane:

1. Së pari në zbatimin me korrektesë të përgjegjësi sipas hierarkisë vendim-marrëse brenda universitetit, dhe
2. Së dyti si funksion i një entiteti të veçantë, të ngritur posaçërisht për këtë qëllim, të quajtur Komisioni i Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë (KSBC)

Në rastin e UET nuk do të ndalem tek aspekti i parë, por në të dytin, duke u fokusuar tek sistemi i sigurimit të brendshëm të cilësisë në UET dhe në misionin, funksionet, përbërjen dhe veprimtarinë e KSBC.

Në trajtimin e këtij komponenti do të mbështetem tek dokumentacioni themelor i UET, i cili përfshin Statutin e UET, Rregullores bazë të këtij institucioni, tek Broshura e dokumenteve në zbatim të Statutit dhe Rregulloreve bazë të UET, në formatet dhe formularët e miratuar si dhe në veprimtarinë konkrete të KSBC.

Neni 11 i Statutit të UET bën fjalë për sigurimin e brendshëm dhe të jashtëm të cilësisë (Statuti i Universitetit Privat UET. 2011). Në lidhje me sigurimin e brendshëm të cilësisë në pikën 11.1 shpallet: “Sigurimi i brendshëm i cilësisë është vlerësimi dhe garantimi i cilësisë së ushtrimit të veprimtarisë akademike, administrative dhe financiare të UET-it. Ky vlerësim kryhet të paktën 1 (një) herë në 5 (pesë) vite, por gjithashtu mund të kryhet sa herë shihet e arsyeshme, si vlerësim i përgjithshëm ose i pjesshëm. Sigurimi i Brendshëm i Cilësisë realizohet nga vetë institucioni nëpërmjet:

1. Strukturave hierarkike organizative (organet drejtuese dhe autoritetet) të UET-it, të cilat planifikojnë, organizojnë dhe garantojnë zbatimin e politikave, strategjive dhe procedurave për realizimin e vizionit të tij.
2. Njësisë së Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë, e cila vlerëson efikasitetin e veprimtarive akademike, administrative dhe financiare të universitetit dhe harton Raportin përkatës të Vlerësimit të Brendshëm – RVB. Ky raport diskutohet në të gjitha njësitë e UET-it, me synim përmirësimin e vazhdueshëm të cilësisë në kryerjen e këtyre veprimtarive në të ardhmen.

Në Rregulloren bazë të UET neni 7 i kushtohet specifikisht njësisë përgjegjëse për cilësinë Komisionit të Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë. Ky nen thekson se KSBC është njësi autonome operative e përhershme në strukturën organizative të Universitetit. Komisioni

vlerëson periodikisht efikasitetin e veprimtarive mësimore e kërkimore, si dhe të veprimtarisë administrative e financiare të UET-it. Për ushtrimin e funksioneve të tij, KSBC-ja ka akses në të gjitha të dhënat e institucionit. Komisioni përbëhet nga Kryetari si edhe nga anëtarë që përfaqësojnë çdo fakultet, personelin ndihmës – akademik ose administrativ, si dhe një anëtar përfaqësues nga Këshilli i Studentëve. (Rregullore e Universitetit Europian të Tiranës. 2011)

Në Broshurën e dokumenteve në zbatim të Statutit dhe Rregulloreve të UET (Broshura e Dokumenteve në zbatim të rregulloreve, UET), një pikë e veçantë i kushtohet dy aspekteve të rëndësishme:

1. Sigurimit të brendshëm të cilësisë (SBC) dhe
2. Strukturave përgjegjëse për Sigurimin e Brendshëm të Cilësisë

Për SBC në këto dokumente përcaktohen parimet mbi të cilat ndërtohet SBC, qëllimet e SBC dhe objektivat e SBC. Parimet mbi të cilat ndërtohet Sigurimi i Brendshëm i Cilësisë – SBC-së në UET janë:

1. Krijimi i një tabloje të qartë dhe reale rreth gjendjes aktuale të UET në momentin e dhënë;
2. Ngritja e sistemit të brendshëm të Sigurimit të Cilësisë dhe krijimi i kulturës së cilësisë në institucion.
3. Garantimi i transparencës me qëllim informimin e të gjithë partnerëve dhe publikut të gjerë për performancën e UET-it, njësitë të tij, programeve, kurrikulave, shërbimeve etj. Qëllimet e SBC-së janë:

1. Rritja e vazhdueshme e cilësisë së drejtimit të UET-it, nëpërmjet krijimit dhe zbatimit të politikave, strategjive dhe procedurave bashkëkohore, si edhe angazhimit të të gjitha niveleve drejtuese dhe organizative.
2. Aplikimi i vazhdueshëm i filozofisë së UET-it, duke zbatuar një program akademik që përkon si nga ana konceptuale dhe kronologjikisht me synimet që ka UET-i.
3. Rritja e vazhdueshme e cilësisë së formimit të studentëve, duke u ofruar atyre dijet, metodat dhe teknikat më bashkëkohore të mësimdhënies dhe duke nxitur të qenin proaktiv e kritik në dhënien e opinioneve mbi çështje aktuale. Objektivat e SBC-së janë:

1. Monitorimi i vazhdueshëm i drejtimit të institucionit.
2. Ndjekja e vazhdueshme e gjendjes së programeve të lëndëve, zbatimit, rishikimit, përditësimit të tyre, nëpërmjet krijimit dhe përmirësimit të vazhdueshëm të performancës së mekanizmave zyrtare për miratimin, vlerësimin periodik dhe për monitorimin e programeve dhe diplomave.
3. Ndjekja e vazhdueshme e nivelit të cilësisë së stafit akademik dhe ndihmës, si edhe kualifikimit të tij.
4. Monitorimi i vazhdueshëm i procesit të mësimdhënies dhe i vlerësimit të studentëve dhe ruajtja e cilësisë së tij.
5. Ndjekja e vazhdueshme e ecurisë së kërkimit shkencor në institucion.
6. Monitorimi i nivelit të përfshirjes së studentëve në veprimtaritë e përditshme të

institucionit.

7. Ndjekja e ecurisë së bashkëpunimit të UET-it me institucione të tjera akademike dhe joakademike në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar.

8. Shtrirja e sistemit të brendshëm të sigurimit të cilësisë në të gjitha hallkat organizative të institucionit.

Në lidhje me strukturat përgjegjëse për SBC në dokumentet bazë përcaktohen dy kategori strukturash:

- Strukturat hierarkike organizative (organet drejtuese dhe autoritetet) të UET-it;
- Komisioni i Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë – KSBC, nëpërmjet vlerësimit të efikasitetit të veprimtarive që ushtrohen në UET, me synim përmirësimin e vazhdueshëm të cilësisë.

Për KSBC, në këto dokumente, përcaktohet përbërja e tij, kriteret e përzgjedhjes së anëtarëve të tij, funksioni i tij, si dhe marrëdhëniet e tij (dhe të UET-it) me APAAL-in.

KSBC-ja përbëhet nga Kryetari i Komisionit, një përfaqësues nga pedagogët e çdo Fakulteti, një përfaqësues nga personeli ndihmës akademik, ose administrativ, një përfaqësues nga organizatat studentore si dhe të paktën një përfaqësues ekspert i jashtëm.

Në përzgjedhjen e anëtarëve merren parasysh kriteret e mëposhtme:

1. Kompetencat profesionale;
2. Paanshmëria;
3. Mundësitë për grumbullimin e informacionit për të kryer vlerësimin
4. Shkalla e nevojshme e njohjes të anëtarëve të Komisionit;
5. Të mos jenë pjesë e autoriteteve drejtuese të UET-it.

KSBC vlerëson periodikisht efikasitetin e veprimtarive mësimore, kërkimore ose artistike, si dhe efikasitetin e veprimtarive administrative dhe financiare të institucionit. Ai përgatit Dosjen e Vetëvlerësimit, pjesë e së cilës është edhe Raporti i Vetëvlerësimit. KSBC-ja ka autonomi operative dhe akses në të dhënat e institucionit. Rezultatet e KSBC-së publikohen. Kryetari i KSBC-së merr pjesë rregullisht në mbledhjet e Rektoratit. KSBC-ja ndërton marrëdhënie bashkëpunimi me APAAL-in dhe, në bashkërendim me të harton një plan kontaktesh e vizitash në institucion. KSBC-ja krijon dhe mban në vijimësi marrëdhënie me institucione pjesëmarrëse në Rrjetin Europian të Sigurimit të Cilësisë, të cilat pas vendimit të Rektoratit, mund të ftohen të zhvillojnë kontrollin e jashtëm të UET-it. Për të garantuar zbatimin e kriterëve, procedurave dhe standardeve të vendosura, në UET janë hartuar një numër i konsiderueshëm formatesh e formularësh (mbi 50 të tillë), të cilët mbulojnë të gjitha veprimtaritë akademike, ndihmëse – mësimore dhe administrative të këtij institucioni dhe shtrihen në të tre ciklet e studimit.

Ato përfshijnë ndërtimin e programit të lëndës dhe indikatorët e vlerësimit të tij, hartimin e tezave të provimeve, detyrat e kursit, tutoriati, praktika profesionale, diplomat, fushat e ekspertizës së stafit akademik në funksion të udhëheqjeve të diplomave, plani individual dhe i integruar i punës kërkimore – shkencore të pedagogut, check-list për organizimin e veprimtarive kërkimore – shkencore, vlerësimi i veprimtarisë kërkimore – shkencore, përkthimet dhe redaktimet e botimeve të UET – PRESS, kërkesat dhe ankesat e studentëve,

pasurimi i literaturës së lëndës, kërkesa për leje, angazhimi i pedagogëve të huaj, vlerësimi i performancës së pedagogut (vetëvlerësim, vlerësim nga kolegu/epropori, vlerësim nga studentët), ngarkesa e pedagogut, realizimi i normës së çdo pedagogu etj. Siç u theksua edhe më lart, sigurimi i zbatimit të të gjithë këtij sistemi është detyrë përveç se e strukturave hierarkike organizative (organet drejtuese dhe autoritetet) të UET-it, edhe e Komisionit të Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë – KSBC.

KSBC në UET e ushtron këtë përgjegjësi nëpërmjet dy formave të kontrollit:

1. Vlerësimit të plotë të performancës së universitetit dhe
2. Vlerësimin tematik të aspekteve të caktuara të veprimtarisë së Universitetit.

Në UET Vlerësimi i plotë i brendshëm i performancës së universitetit është realizuar, ashtu sikurse e kërkon edhe kuadri ligjor, sa herë ka qenë e nevojshme për akreditimin, si institucion dhe të të gjitha programeve të studimit. Në përputhje me kuadrin ligjor ekzistues, si dhe në zbatim të udhëzimeve të APAAL-it aspektet kryesore për vlerësimin e plotë të brendshëm të performancës së universitetit kanë qenë:

1. Misioni dhe Objektivat e Institucionit të Arsimit të Lartë (IAL), të një programi, të një kurrikule etj.
2. Struktura organizative e IAL, e njësive përbërëse dhe menaxhimi i tij
3. Analiza e kurseve të studimit, diplomave Master etj.
4. Programet e studimit, organizimi i kurrikulave, marrëveshja e Bolonjës, kreditet
5. Staf i mësimdhënës dhe mbështetës
6. Mësimdhënia
7. Kërkimi shkencor
8. Studentët dhe pasuniversitarët
9. Fasilitetet, burimet materiale, logjistika dhe shërbime të tjera ndaj komunitetit
10. Financimi dhe menaxhimi i burimeve financiare
11. Sistemi i brendshëm i Sigurimit të Cilësisë
12. Bashkëpunimi kombëtar, ndërkombëtar dhe marrëdhëniet me publikun

Secili nga këto aspekte shoqërohet qartazi me nën aspektet përkatëse. Hartimi i Raportit të Vlerësimit të Brendshëm është ndërtuar në përputhje të plotë me Treguesit e matshëm për vlerësimin e cilësisë në arsimin e lartë (APAAL.Udhëzues për vlerësimin e brendshëm të cilësisë në arsimin e lartë. 2005). KSBC deri tani ka realizuar 2 Raporte të plota të Vlerësimit të Brendshëm, njërin në vitin 2009 për akreditimin e UET institucionalisht dhe programet e nivelin Bachelor dhe një në vitin 2010 për akreditimin e programeve Master. KSBC ka përgatitur edhe Raportin e tretë të Vlerësimit të Brendshëm për akreditimin e programeve të reja qoftë në Bachelor, qoftë në Master.

Për përgatitjen e Raporteve të Vlerësimit të Brendshëm procesi ka kaluar në disa etapa: Së pari është organizuar një takim i veçantë mes KSBC-së dhe specialistëve të APAAL-it, takim i cili ka shërbyer për t'u njohur më specifikisht me afatet dhe detyrimet e procesit të vlerësimit. Për përgatitjen e Raportit të parë të Vlerësimit të brendshëm në UET (2009), është ngritur paraprakisht Grupi i Vetëvlerësimit. Funksionimi i tij është kryer në përputhje me Udhëzimin e miratuar nga Senati Akademik i UET-it, më datë 02.03.2009: “Për organizimin dhe funksionimin e sigurimit të brendshëm të cilësisë dhe organizimit të sistemit të vlerësimit

të brendshëm” (Raporti i vlerësimit të brendshëm. 2009)

Në zbatim të këtij Udhëzimi, Grupi i Vetëvlerësimit u ngrit nën përgjegjësinë e Rektorit, pasi ky i fundit mori edhe mendimin e Senatit. Brenda grupit u përcaktuan detyrat dhe përgjegjësitë për çdo anëtar. Në Grupin e Vetëvlerësimit u përfshi edhe Kryetari i Këshillit Studentor.

Ashtu sikurse ishte paraparë dhe shprehur në Raportin e Vlerësimit të Brendshëm të vitit 2009, Grupi i vetëvlerësimit u kthye më pas në një grup vlerësimi permanent dhe të institucionalizuar (sot KSBC). Në terma afatgjatë, përvoja e vlerësimit të brendshëm të vitit 2009 ka shërbyer si hap i rëndësishëm për të konsoliduar dhe forcuar Sistemin e Brendshëm të Sigurimit të Cilësisë në UET dhe instalimin e kulturës së cilësisë. Më pas Grupi i Vetëvlerësimit, (i quajtur më vonë KSBC), përgatiti Dosjen e Vetëvlerësimit, pjesë e së cilës ishte dhe Raporti i Vetëvlerësimit. Grupi i Vetëvlerësimit u trajnuar nga stafi i APAAL-it dhe ju vunë në dispozicion materialet udhëzuese për vlerësimin, organizimin e grupit dhe të punës. Po ashtu u realizua edhe njohja me procesin, detyrat, të drejtat dhe përgjegjësitë e secilit anëtar. Të gjitha Vetëvlerësimet janë kryer në përputhje me legjislacionin në fuqi dhe në zbatim të udhëzimeve të dhëna nga APAAL-i. Grupi i Vetëvlerësimit ka qëndruar në kontakt të vazhdueshëm me përfaqësues dhe specialistë të APAAL-it. Produkt i këtij procesi të vetëvlerësimit është Dosja e Vetëvlerësimit, në përbërje të së cilës, vend qendror zë Raporti i Vetëvlerësimit, i cili në fazën e draftimit u konsultua me të gjithë stafin e UET-it. Në përbërje të Dosjes së Vetëvlerësimit janë përfshirë (Raport i Vetëvlerësimit”, UET 2009 dhe 2010):

- 1.Mendimi me shkrim i Rektorit;
- 2.Raporti i Vetëvlerësimit, i ndarë në dy pjesë:
 - 2.1 Pjesa e Parë: Pjesa analitike dhe përshkruese e Raportit
 - 2.2Pjesa e Dytë: Informacionet sasiore, sipas indikatorëve.
- 3.Dokumentacioni i kërkuar në mbështetje të vlerësimit

Gjatë gjithë procesit të përgatitjes së Raportit, Grupi i Vetëvlerësimit/KSBC ka pasur parasysh të përfshijë mendimet më të vyera të stafit akademik dhe atij ndihmës, si dhe të studentëve, çka ka shërbyer edhe si një fushatë informimi në lidhje me procesin e vlerësimit të brendshëm dhe pasqyrimin e tij në Raportin përkatës. Për mbledhjen e mendimeve të stafit dhe të studentëve janë organizuar takime formale dhe informale, ndërsa njohja përfundimtare me Raportin e Vetëvlerësimit është bërë në një takim të të gjithë njësisë, ku janë diskutuar të dhënat, mendimet, komentet dhe rekomandimet e shprehura në raport. Edhe në këtë fazë, Grupi i Vetëvlerësimit/KSBC ka qenë i hapur ndaj mendimeve të ndryshme dhe ka përfshirë në versionin përfundimtar të Raportit mendimet, sugjerimet apo komentet e argumentuara.

Raportet i Vetëvlerësimit shprehin në mënyrë të detajuar e reale situatën, ecurinë dhe problematikën e funksionimit të UET-it, me fokus programet e studimit përkatëse në situatën e dhënë. Aty analizohen dhe jepen me detaje të gjitha aspektet akademike, ligjore e organizative, duke filluar nga strategjia e objektivat e UET-it, duke vazhduar me problematikën e përditshme të funksionimit të të gjithë hallkave e strukturave të tij, ecurinë dhe dinamikën akademike, kërkimore – shkencore dhe administrative e financiare gjatë viteve të ekzistencës së tij. Në këto raporte janë pasqyruar me vërtetësi anët pozitive të funksionimit dhe ecurisë së veprimtarisë së UET-it, si dhe dobësitë e sfidat kryesore për të

ardhmen, duke e bërë atë një dokument real e mjaft të vlefshëm për të gjykuar e vlerësuar stadin aktual të gjendjes së tij, cilësinë dhe dinamikën e ndryshimeve gjatë periudhave respektive të ekzistencës së tij, si dhe mbi të gjitha, evidentimin e dobësive, duke propozuar edhe masat përkatëse për rregullimin e shpejtë e përfundimtar të tyre.

Një nga vlerat e Raporteve të Vlerësimit të Brendshëm në UET i përket procesit të hartimit, i cili ka qenë një proces përfshirës që është realizuar me pjesëmarrjen e aktorëve kryesorë të UET-it. Nëse do të krahasonim pikat e dobëta të paraqitura në Raportin e Vlerësimit të Brendshëm të vitit 2009 me ato të pasqyruara në Raportin e vitit 2010, vihet qartazi në dukje një ndryshim cilësor, jo vetëm në kuptimin e ndryshueshmërisë mes tyre (në raportin e dytë të vlerësimit të brendshëm nuk gjenden pika të dobëta të identifikuar në raportin e parë), por edhe në rritjen cilësore të kërkesave të UET ndaj vetes për identifikimin e pikave të dobëta, në raport me standardet që UET ka vendosur në kuptimin afatgjatë, por edhe me kërkesat e tregut të punës dhe të tendencave të zhvillimit të arsimit të lartë në Shqipëri e më gjerë.

Për ta konkretizuar atë ç'ka u tha më lart po sjellim një shembull. Një nga pikat e dobëta të identifikuar në Raportin e Vlerësimit të Brendshëm të vitit 2009 ka qenë, me të drejtë, fakti që raporti mes stafit akademik të brendshëm dhe të jashtëm ka qenë në favor të këtij të fundit, ndonëse raporti ekzistues ishte brenda standardeve të përcaktuara në aktet ligjore dhe nënligjore në fuqi. Në dokument theksohet se ky fakt nuk përputhet me vullnetin, filozofinë dhe synimet afatgjata të UET-it dhe shtrohet si detyrë për t'u zgjidhur në të ardhmen e afërt. Në Raportin e vitit 2010, ky raport ka ndryshuar në mënyrë të thellë në dobi të numrit të stafit akademik të brendshëm. Po ama në Raportin e dytë është konstatuar si një pikë e dobët fakti se në UET në vitin 2010 ende nuk ishte gjetur pika e duhur e takimit të kërkimit shkencor me mësimdhënien. U konstatua se kërkimet shkencore të anëtarëve të stafit akademik të UET, pavarësisht se janë të lavdërueshme si për nga sasia edhe për nga cilësia nuk shihen gjithmonë me syrin e vënies së këtyre kërkimeve në funksion të mësimdhënies. Tashmë edhe kjo pikë dikur e dobët, jo vetëm që është adresuar, por edhe mund të konsiderohet e zgjidhur. Kjo është kthyer në një kërkesë akademike nëpërmjet pasqyrimin në dokumentet zyrtare administrative – rregullatore të UET, zbatimi i të cilave monitorohet në mënyrë periodike nga KSBC (përveç monitorimit dhe kontrollit nga autoritetet drejtuese dhe organet në UET). P.sh. në dokumentin përkatës i cili flet për hartimin e programit të lëndës, tek rubrika Literatura kërkohet që në literaturën e rekomanduar të pasqyrohen:

- 1- 1-2 tekste që janë më afër tematikës së kursit;
- 2- 5-10 libra bibliografi në shqip ose në gjuhë të huaj;
- 3- Botimet e pedagogut të lëndës në atë fushë;**
- 4- Botimet e UET Press-it që lidhen me lëndën;**

Kjo kërkesë nuk ka qenë në rregullat dhe procedurat e mëparshme të UET-it. Po ashtu në rubrikën “Libri i Leximeve” kërkohet një përmbledhje e literaturës më të domosdoshme, të rekomanduar në mbështetje të lëndës, si: artikuj, fashikuj, pjesë librash e revistash, artikujt përkatës të pedagogut të lëndës, artikuj të revistave shkencore të UET-it etj (Broshura e dokumenteve në zbatim të Statutit dhe Rregulloreve bazë të UET. 2011).

Jo vetëm kaq, por këtë vit akademik (2011 – 2012) në UET, çdo pedagog i brendshëm me

tituj e grada duhet të plotësojë një dokument të veçantë të quajtur Lecturer's papers, i cili përmban punimet e publikuara të çdo pedagogu me grada e tituj, e në të cilën përfshihen rubrikat:

1. Artikuj të botuar në revistat shkencore në Shqipëri (titulli i artikullit, autori/ët, revista, nr, viti i botimit, faqet në revistë, etj.).
2. Artikuj të botuar në revistat shkencore jashtë vendit. Kur artikulli nuk gjenden në rrugë elektronike dhe është i lidhur me lëndën(t) që trajtohet(n) në procesin mësimor apo me kërkimin shkencor në UET, ai duhet skanuar i plotë në Pdf dhe t'i bashkëngjitet materialeve që kërkohen në revistat shkencore.
3. Libra të botuar brenda dhe jashtë vendit (titulli, autori/ët, viti i botimit, shtëpia botuese, etj.). Në këtë rast, kur libri(at) është(janë) i(të) lidhur me procesin mësimor apo kërkimin shkencor në UET, duhet të skanohet faqja e parë ku gjenden titulli, autori, viti i botimit, shtëpia botuese; po ashtu abstrakti/hyrja ose përmbledhja si edhe pasqyra e lëndës, në mënyrë që të paraqiten në Pdf, duke ju bashkëngjitur materialeve që kërkohen.
4. Studime/raporte/referime në konferenca shkencore si edhe materiale të tjera studimore të autorit të publikuara, duke paraqitur titullin, autori/ët, vitin e publikimit, institucionin për të cilin është përgatitur punimi, dhe çdo informacion tjetër që autori e mendon se vlen. Për ato studime/raporte/referime, etj., për të cilat autori ka të drejtën e shpërndarjes në publik, e kur ato lidhen me lëndët dhe me akset e punës kërkimore dhe akademike që zhvillohet në UET, që nuk gjenden në mënyrë elektronike, ato duhen të skanojnë faqen e parë për t'u paraqitur në formën Pdf, ku gjenden titulli, autori, viti i publikimit, institucioni për të cilin është përgatitur; abstrakti/hyrja, ose përmbledhja dhe pasqyra e lëndës.

Përveç hartimit të Raporteve të plota të Vlerësimit të Brendshëm të performancës në UET, KSBC bën kontrollë tematike periodike dhe të planifikuara në përputhje me planin kalendar akademik të UET-it. (Dosja e mbledhjeve të Rektoratit të UET, 2010-2011 dhe 2011-2012). Të tilla bëhen gjatë çdo semestri për problematika të tilla si:

1. Mbi korrektesën në hartimin e Programeve të çdo lënde.
2. Mbi zbatimin e standardeve në përgatitjen e Librit të Leximeve
3. Mbi respektimin e standardeve në hartimin e tezave të Provimeve në UET (të Ndërmjetëm, ose/dhe Përfundimtar), korrigjimin dhe mbarëvajtjen e seancave të sqarimit të tyre.
4. Mbi korrektesën e pedagogëve për hartimin, prezantimin e tyre tek studentët dhe korrigjimin e Detyrave të kursit.
5. Rreth Diplomave, korrektesa e dosjes së çdo studenti në prag të mbrojtjes, ngritjen e komisioneve përkatëse, ecurinë e procesit të mbrojtjes dhe dokumentacionin përmbyllës të tyre.
6. Mbi hartimin dhe realizimin e planit të punës kërkimore – shkencore (individual, ose si departament/fakultet) në UET.
7. Ecuria e Këshillimit akademik/tutoriati, korrektesa e dokumentacionit dhe e impaktit të tyre.
8. Korrektesa në zbatimin e orareve për Seancat metodologjike për udhëheqjet e diplomave në UET, dokumentimi i tyre, regjistrat, produktet e studentëve diplomantë etj.
9. Ecuria e grafikut të Leksioneve të hapura, cilësia dhe dokumentimi i tyre etj.

Mund të përmendja edhe dhjetëra aspekte të tjerë të veprimtarisë së KSBC në zbatim të misionit të vet për sigurimin e brendshëm të cilësisë në UET, por për efekt të limiteve të vendosura mendoj se me këto shembuj krijohet një tablo e qartë dhe e argumentuar e asaj që u pretendua në krye të këtij referimi, që në UET i kushtohet një rëndësi e posaçme vlerësimit të brendshëm dhe sigurimit të cilësisë në UET

2- Procesi i vlerësimit të brendshëm të universiteteve, nevojë kyç për sigurimin e cilësisë në Arsimin e Lartë – Modeli i Universitetit European të Tiranës (UET)

Çështja e cilësisë dhe e forcimit të saj është një problem tashmë i shtruar për shumë sektorë të jetës, si në ekonomi, biznes, bujqësi, administratë, marketing, sistemin e shërbimeve etj. Në literaturën përkatëse të ekspertëve që hulumtojnë mbi çështjet që lidhen me cilësinë (pavarësisht nga fushat) ka një debat ende të gjallë mbi konceptin dhe definicionin e cilësisë. Veçanërisht në arsimin e lartë, shumë stakeholders e kanë të vështirë të përcaktojnë saktë definicionin mbi cilësinë. Në fakt duhet pranuar se ky është një koncept relativ që ka domethënie të ndryshme për njerëz të ndryshëm. Për shembull, ndërsa flasin për cilësi në një institucion të arsimit të lartë, studentët mund të fokusohen në fasilitetet e ofruara dhe në dobinë e arsimimit për punësim në të ardhmen. Nga ana tjetër stafi akademik mund t'i japë rëndësi procesit të mësim-dhënies. Menaxhimi mund të jetë më i fokusuar tek arritjet administrative dhe menaxheriale të institucionit. Prindërit mund të konsiderojnë arritjet e fëmijëve të tyre. Ndërsa punëdhënësit mund të marrin në konsideratë kompetencën e të diplomuarve. Pra çdo grup interesi ka një qasje të ndryshme për të definuar konceptin cilësi. Ajo që mund të kuptohet nga këto shembuj është konkluzioni se është e pamundur të flitet për cilësinë si një koncept i vetëm.

Çdo përcaktim i cilësisë duhet të definohet në përputhje me kontekstin në të cilin ajo përdoret. Duke konsideruar këtë fakt Green ka listuar pesë qasje të ndryshme për cilësinë në fushën e arsimit të lartë. Sipas saj ky koncept mund të shihet:

- 1.Në kuptimin e përjashtimit (standardet më të larta)
- 2.Në kuptimin e përshtatshmërisë ndaj standardeve
- 3.Si përshtatje ndaj qëllimit
- 4.Si efektivitet në arritjen e qëllimeve institucionale
- 5.Si plotësim i nevojave të shpallura ose të nënkuptuara të klientit (Green. 1994)

Globalizimi ka ndikuar në arsimin e lartë dhe ka bërë që ai të ndeshet me një sërë sfidash. Dirk Van Damme, është i mendimit se ndoshta sfida më e rëndësishme për arsimin e lartë në shekullin XXI është zhvillimi i një qasjeje ndërkombëtare për sigurimin e cilësisë dhe akreditimin. Sipas tij në këtë drejtim duhen ndërmarrë disa hapa, ndër të cilat i pari është rënia dakord për një set definicionesh dhe për një fjalor konceptesh në lidhje me sigurimin ndërkombëtar të cilësisë dhe akreditimit. (Van Damme, Dirk Gehnt University. 2001) Mbështetur në këtë rekomandim u shfaqën dy shtyllat kryesore konceptuale të procesit të sigurimit të cilësisë:

1. Sigurimi i brendshëm dhe
2. Sigurimi i jashtëm.

Sigurimi i brendshëm dhe i jashtëm i cilësisë janë si dy anët e të njëjtës medalje. Në dokumentet zyrtare të Bolonjës të dy këto aspekte janë shfaqur që në takimin e Berlinit të vitit 2001. Standardet dhe Udhëzimet Europiane dhe Regjistri European që pasojnë procesin e Bolonjës, përbëjnë hapat kryesore zbatuese për sigurimin e cilësisë.

Këto dokumente pasqyrojnë kornizën për sistemet kombëtare të sigurimit të brendshëm në tre akse kryesore:

1. Sigurimi i brendshëm i cilësisë
2. Sigurimi i jashtëm i cilësisë dhe
3. Agjencitë e sigurimit të jashtëm të cilësisë

Nga pikëpamja e procesit të Bolonjës, sigurimi i brendshëm i cilësisë thekson se: “duke qenë në përputhje me autonominë institucionale, përgjegjësia parësore për sigurimin e cilësisë në arsimin e lartë i përket çdo institucioni në vetvete dhe kjo pasqyron bazën për llogaridhënien reale të sistemit akademik brenda kornizës kombëtare të cilësisë” (Dionyssis. 2008). Ky koncept u theksua edhe në Komunikatën e Bergenit të vitit 2005, në të cilën u kërkuar që institucionet e arsimit të lartë të intensifikonin përpjekjet e tyre për cilësi të veprimtarive të tyre, duke ndërtuar mekanizma të brendshme, të cilat duhet të kenë korrelacion të drejtpërdrejtë me sigurimin e jashtëm të cilësisë (Dionyssis. 2008). Ky koncept u pasurua në Komunikatën e Londrës në vitin 2007 ku u theksua se meqenëse përgjegjësia kryesore për cilësinë u takon institucioneve të arsimit të lartë, ato duhet të zhvillojnë sistemet e tyre për sigurimin e cilësisë. Sfidë më e madhe e institucioneve të arsimit të lartë u theksua krijimi i kulturës së cilësisë brenda komunitetit të tyre institucional. (Dionyssis. 2008)

Kultura e cilësisë i referohet një kulture organizative që synon të theksojë në vijimësi cilësinë dhe karakterizohet nga dy elementë të pastër: nga njëra anë një element kulturor/psikologjik të ndarjes së vlerave, besimeve, pritshmërive dhe përkushtimit ndaj cilësisë, dhe nga ana tjetër një element strukturor/menaxherial me procese të përcaktuara që thekson cilësinë dhe synon koordinimin e përpjekjeve individuale. (European University Association. 2006). Diskutimet e fundit mbi cilësinë dhe sigurimin e cilësisë në arsimin e lartë janë bërë kaq shumë unanime në drejtim të kërkesës për nxitjen e kulturës së cilësisë, sa që shpesh kultura e cilësisë konsiderohet si një sinonim për “zhvillimin e, dhe në pajtim me, proceset e sigurimit të brendshëm të cilësisë (Harvey. 2009.) Në përputhje me këto orientime tashmë janë ndërtuar dhe pranuar Standardet dhe Udhëzimet Europiane, specifikisht për sigurimin e brendshëm të cilësisë. Ato janë (Harvey. 2009):

1. Strategjia, politikat dhe procedurat për sigurimin e brendshëm
2. Aprovimi, monitorimi dhe rishikimi periodik i programeve
3. Vlerësimi i studentëve
4. Sigurimi i cilësisë së stafit akademik
5. Burimet e të nxëniet dhe mbështetja ndaj studentit
6. Sistemet e informimit
7. Informimi i publikut

Në Shqipëri tashmë është ngritur Agjencia Publike e Akreditimit të Arsimit të Lartë (APAAL). APAAL-i është një institucion shtetëror dhe publik, pjesë e Sistemit të Sigurimit të Cilësisë në Arsimin e Lartë në Shqipëri, në varësi administrative të Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës, e krijuar me vendim të KM nr. 303, datë 1.7.1999 “Për krijimin e sistemit të akreditimit në arsimin e lartë”. APAAL ka si mision kryesor të saj sigurimin e cilësisë në arsimin e lartë. Për realizimin e misionit të vet APAAL-i mbështetet në disa parime themelore si respektimin e autonomisë institucionale dhe lirisë akademike të Institucioneve të Arsimit të Lartë, transparencën dhe informimin në çdo hap të procesit, mekanizmat e brendshëm të sigurimit të cilësisë në IAL, objektivizmin dhe profesionalizmin në të gjitha proceset e kryera prej saj si dhe në respektimin vetëm të kriterëve dhe standardeve shtetërore të cilësisë, të standardeve evropiane të cilësisë dhe në standartet akademike në AL. APAAL-i është përgjegjës për vlerësimin e jashtëm si të universiteteve publike, ashtu të atyre private (APAAL. 2011).

Universiteti Europian i Tiranës (UET) ka realizuar me sukses disa vlerësime të brendshme dhe të jashtme, dhe aktualisht gëzon statusin e universitetit dhe është i akredituar si institucion dhe ka të akredituara të gjitha programet e studimit për të cilat ka lëshuar diploma. Në UET i kushtohet një rëndësi e dorës së parë sigurimit të brendshëm të cilësisë. Sigurimi i brendshëm i cilësisë në UET shihet si një proces që shtrihet në dy plane:

1. Së pari në zbatimin me korrektesë të përgjegjëseve sipas hierarkisë vendim-marrëse brenda universitetit, dhe
2. Së dyti si funksion i një entiteti të veçantë, të ngritur posaçërisht për këtë qëllim, të quajtur Komisioni i Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë (KSBC)

Në rastin e UET nuk do të ndalem tek aspekti i parë, por në të dytin, duke u fokusuar tek sistemi i sigurimit të brendshëm të cilësisë në UET dhe në misionin, funksionet, përbërjen dhe veprimtarinë e KSBC. Në trajtimin e këtij komponenti do të mbështetem tek dokumentacioni themelor i UET, i cili përfshin Statutin e UET, Rregullores bazë të këtij institucioni, tek Broshura e dokumenteve në zbatim të Statutit dhe Rregulloreve bazë të UET, në formatet dhe formularët e miratuar si dhe në veprimtarinë konkrete të KSBC. Neni 11 i Statutit të UET bën fjalë për sigurimin e brendshëm dhe të jashtëm të cilësisë. (Statuti i Universitetit Privat UET. 2011) Në lidhje me sigurimin e brendshëm të cilësisë në pikën 11.1 shpallet: “Sigurimi i brendshëm i cilësisë është vlerësimi dhe garantimi i cilësisë së ushtrimit të veprimtarisë akademike, administrative dhe financiare të UET-it. Ky vlerësim kryhet të paktën 1 (një) herë në 5 (pesë) vite, por gjithashtu mund të kryhet sa herë shihet e arsyeshme, si vlerësim i përgjithshëm ose i pjesshëm. Sigurimi i Brendshëm i Cilësisë realizohet nga vetë institucioni nëpërmjet:

1. Strukturave hierarkike organizative (organet drejtuese dhe autoritetet) të UET-it, të cilat planifikojnë, organizojnë dhe garantojnë zbatimin e politikave, strategjive dhe procedurave për realizimin e vizionit të tij.
2. Njësisë së Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë, e cila vlerëson efikasitetin e veprimtarive akademike, administrative dhe financiare të universitetit dhe harton Raportin përkatës të Vlerësimit të Brendshëm – RVB. Ky raport diskutohet në të gjitha njësitë e UET-it, me synim përmirësimin e vazhdueshëm të cilësisë në kryerjen e këtyre veprimtarive në të ardhmen.

Në Rregulloren bazë të UET neni 7 i kushtohet specifikisht njësisë përgjegjëse për cilësinë Komisionit të Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë. Ky nen thekson se KSBC është njësi autonome operative e përhershme në strukturën organizative të Universitetit. Komisioni vlerëson periodikisht efikasitetin e veprimtarive mësimore e kërkimore, si dhe të veprimtarisë administrative e financiare të UET-it. Për ushtrimin e funksioneve të tij, KSBC-ja ka akses në të gjitha të dhënat e institucionit. Komisioni përbëhet nga Kryetari si edhe nga anëtarë që përfaqësojnë çdo fakultet, personelin ndihmës – akademik ose administrativ, si dhe një anëtar përfaqësues nga Këshilli i Studentëve (Rregullore e Universitetit Europian të Tiranës. 2011).

Në Broshurën e dokumenteve në zbatim të Statutit dhe Rregulloreve të UET (Broshura e Dokumenteve në zbatim të rregulloreve, UET), një pikë e veçantë i kushtohet dy aspekteve të rëndësishme:

- 1.Sigurimit të brendshëm të cilësisë (SBC) dhe
- 2.Strukturave përgjegjëse për Sigurimin e Brendshëm të Cilësisë

Për SBC në këto dokumente përcaktohen parimet mbi të cilat ndërtohet SBC, qëllimet e SBC dhe objektivat e SBC. Parimet mbi të cilat ndërtohet Sigurimi i Brendshëm i Cilësisë – SBC-së në UET janë:

- 1.Krijimi i një tabloje të qartë dhe reale rreth gjendjes aktuale të UET në momentin e dhënë;
 - 2.Ngritja e sistemit të brendshëm të Sigurimit të Cilësisë dhe krijimi i kulturës së cilësisë në institucion.
 - 3.Garantimi i transparencës me qëllim informimin e të gjithë partnerëve dhe publikut të gjerë për performancën e UET-it, njësive të tij, programeve, kurrikulave, shërbimeve etj
- Qëllimet e SBC-së janë:

1. Rritja e vazhdueshme e cilësisë së drejtimit të UET-it, nëpërmjet krijimit dhe zbatimit të politikave, strategjive dhe procedurave bashkëkohore, si edhe angazhimit të të gjitha niveleve drejtuese dhe organizative.

2. Aplikimi i vazhdueshëm i filozofisë së UET-it, duke zbatuar një program akademik që përkon si nga ana konceptuale dhe kronologjikisht me synimet që ka UET-i.

Rritja e vazhdueshme e cilësisë së formimit të studentëve, duke u ofruar atyre dijet, metodat dhe teknikat më bashkëkohore të mësimdhënies dhe duke nxitur të qenin proaktiv e kritik në dhënieve të opinionëve mbi çështje aktuale. Objektivat e SBC-së janë:

- 1.Monitorimi i vazhdueshëm i drejtimit të institucionit.
- 2.Ndjekja e vazhdueshme e gjendjes së programeve të lëndëve, zbatimit, rishikimit, përditësimit të tyre, nëpërmjet krijimit dhe përmirësimit të vazhdueshëm të performancës së mekanizmave zyrtare për miratimin, vlerësimin periodik dhe për monitorimin e programeve dhe diplomave.
- 3.Ndjekja e vazhdueshme e nivelit të cilësisë së stafit akademik dhe ndihmës, si edhe kualifikimit të tij.
- 4.Monitorimi i vazhdueshëm i procesit të mësimdhënies dhe i vlerësimit të studentëve dhe ruajtja e cilësisë së tij.
- 5.Ndjekja e vazhdueshme e ecurisë së kërkimit shkencor në institucion.
- 6.Monitorimi i nivelit të përfshirjes së studentëve në veprimtaritë e përditshme të

institucionit.

7.Ndjekja e ecurisë së bashkëpunimit të UET-it me institucione të tjera akademike dhe joakademike në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar.

8.Shtirja e sistemit të brendshëm të sigurimit të cilësisë në të gjitha hallkat organizative të institucionit.

Në lidhje me strukturat përgjegjëse për SBC në dokumentet bazë përcaktohen dy kategori strukturash:

- 1.Strukturat hierarkike organizative (organet drejtuese dhe autoritetet) të UET-it;
- 2.Komisioni i Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë – KSBC, nëpërmjet vlerësimit të efikasitetit të veprimtarive që ushtrohen në UET, me synim përmirësimin e vazhdueshëm të cilësisë.

Për KSBC, në këto dokumente, përcaktohet përbërja e tij, kriteret e përzgjedhjes së anëtarëve të tij, funksioni i tij, si dhe marrëdhëniet e tij (dhe të UET-it) me APAAL-in. KSBC-ja përbëhet nga Kryetari i Komisionit, një përfaqësues nga pedagogët e çdo Fakulteti, një përfaqësues nga personeli ndihmës akademik, ose administrativ, një përfaqësues nga organizatat studentore si dhe të paktën një përfaqësues ekspert i jashtëm. Në përzgjedhjen e anëtarëve merren parasysh kriteret e mëposhtme:

- 1.Kompetencat profesionale;
- 2.Paanshmëria;
- 3.Mundësitë për grumbullimin e informacionit për të kryer vlerësimin
- 4.Shkalla e nevojshme e njohjes të anëtarëve të Komisionit;
- 5.Të mos jenë pjesë e autoriteteve drejtuese të UET-it.

KSBC vlerëson periodikisht efikasitetin e veprimtarive mësimore, kërkimore ose artistike, si dhe efikasitetin e veprimtarive administrative dhe financiare të institucionit. Ai përgatit Dosjen e Vetëvlerësimit, pjesë e së cilës është edhe Raporti i Vetëvlerësimit. KSBC-ja ka autonomi operative dhe akses në të dhënat e institucionit. Rezultatet e KSBC-së publikohen. Kryetari i KSBC-së merr pjesë rregullisht në mbledhjet e Rektoratit. KSBC-ja ndërton marrëdhënie bashkëpunimi me APAAL-in dhe, në bashkërendim me të harton një plan kontaktesh e vizitash në institucion. KSBC-ja krijon dhe mban në vijimësi marrëdhënie me institucione pjesëmarrëse në Rrjetin Europian të Sigurimit të Cilësisë, të cilat pas vendimit të Rektoratit, mund të ftohen të zhvillojnë kontrollin e jashtëm të UET-it.

Për të garantuar zbatimin e kriterëve, procedurave dhe standardeve të vendosura, në UET janë hartuar një numër i konsiderueshëm formatesh e formularësh (mbi 50 të tillë), të cilët mbulojnë të gjitha veprimtaritë akademike, ndihmëse – mësimore dhe administrative të këtij institucioni dhe shtrihen në të tre ciklet e studimit. Ato përfshijnë ndërtimin e programit të lëndës dhe indikatorët e vlerësimit të tij, hartimin e tezave të provimeve, detyrat e kursit, tutoriati, praktika profesionale, diplomat, fushat e ekspertizës së stafit akademik në funksion të udhëheqjeve të diplomave, plani individual dhe i integruar i punës kërkimore – shkencore të pedagogut, check-list për organizimin e veprimtarive kërkimore – shkencore, vlerësimi i veprimtarisë kërkimore – shkencore, përkthimet dhe redaktimet e botimeve të UET – PRESS, kërkesat dhe ankesat e studentëve, pasurimi i literaturës së lëndës, kërkesa për

leje, angazhimi i pedagogëve të huaj, vlerësimi i performancës së pedagogut (vetëvlerësim, vlerësim nga kolegu/epropori, vlerësim nga studentët), ngarkesa e pedagogut, realizimi i normës së çdo pedagogu etj. Siç u theksua edhe më lart, sigurimi i zbatimit të të gjithë këtij sistemi është detyrë përveç se e strukturave hierarkike organizative (organet drejtuese dhe autoritetet) të UET-it, edhe e Komisionit të Sigurimit të Brendshëm të Cilësisë – KSBC. KSBC në UET e ushtron këtë përgjegjësi nëpërmjet dy formave të kontrollit:

1. Vlerësimin të plotë të performancës së universitetit dhe
 2. Vlerësimin tematik të aspekteve të caktuara të veprimtarisë së Universitetit.
- Në UET Vlerësimi i plotë i brendshëm i performancës së universitetit është realizuar, ashtu sikurse e kërkon edhe kuadri ligjor, sa herë ka qenë e nevojshme për akreditimin, si institucion dhe të të gjitha programeve të studimit. Në përputhje me kuadrin ligjor ekzistues, si dhe në zbatim të udhëzimeve të APAAL-it aspektet kryesore për vlerësimin e plotë të brendshëm të performancës së universitetit kanë qenë:
3. Misioni dhe Objektivat e Institucionit të Arsimit të Lartë (IAL), të një programi, të një kurrikule etj.
 4. Struktura organizative e IAL, e njësisë përbërëse dhe menaxhimi i tij
 5. Analiza e kurseve të studimit, diplomave Master etj.
 6. Programet e studimit, organizimi i kurrikulave, marrëveshja e Bolonjës, kreditet
 7. Staf i mësimit dhe mbështetës
 8. Mësimdhënia
 9. Kërkimi shkencor
 10. Studentët dhe pasuniversitarët
 11. Fasilitetet, burimet materiale, logjistika dhe shërbime të tjera ndaj komunitetit
 12. Financimi dhe menaxhimi i burimeve financiare
 13. Sistemi i brendshëm i Sigurimit të Cilësisë
 14. Bashkëpunimi kombëtar, ndërkombëtar dhe marrëdhëniet me publikun

Secili nga këto aspekte shoqërohet qartazi me nën aspektet përkatëse. Hartimi i Raportit të Vlerësimit të Brendshëm është ndërtuar në përputhje të plotë me Treguesit e matshëm për vlerësimin e cilësisë në arsimin e lartë. (APAAL. Udhëzues për vlerësimin e brendshëm të cilësisë në arsimin e lartë. 2005) KSBC deri tani ka realizuar 2 Raporte të plota të Vlerësimit të Brendshëm, njërin në vitin 2009 për akreditimin e UET institucionalisht dhe programet e nivelin Bachelor dhe një në vitin 2010 për akreditimin e programeve Master. KSBC ka përgatitur edhe Raportin e tretë të Vlerësimit të Brendshëm për akreditimin e programeve të reja qoftë në Bachelor, qoftë në Master. Për përgatitjen e Raporteve të Vlerësimit të Brendshëm procesi ka kaluar në disa etapa:

Së pari është organizuar një takim i veçantë mes KSBC-së dhe specialistëve të APAAL-it, takim i cili ka shërbyer për t'u njohur më specifikisht me afatet dhe detyrimet e procesit të vlerësimit. Për përgatitjen e Raportit të parë të Vlerësimit të brendshëm në UET (2009), është ngritur paraprakisht Grupi i Vetëvlerësimit. Funkcionimi i tij është kryer në përputhje me Udhëzimin e miratuar nga Senati Akademik i UET-it, më datë 02.03.2009: “Për organizimin dhe funksionimin e sigurimit të brendshëm të cilësisë dhe organizimit të sistemit të vlerësimit të brendshëm” (Raporti i vlerësimit të brendshëm. 2009). Në zbatim të këtij Udhëzimi, Grupi i Vetëvlerësimit u ngrit nën përgjegjësinë e Rektorit, pasi ky i fundit mori edhe mendimin e Senatit. Brenda grupit u përcaktuan detyrat dhe përgjegjësitë për çdo

anëtari. Në Grupin e Vetëvlerësimit u përfshi edhe Kryetari i Këshillit Studentor. Ashtu sikurse ishte paraparë dhe shprehur në Raportin e Vlerësimit të Brendshëm të vitit 2009, Grupi i vetëvlerësimit u kthye më pas në një grup vlerësimi permanent dhe të institucionalizuar (sot KSBC). Në terma afatgjatë, përvoja e vlerësimit të brendshëm të vitit 2009 ka shërbyer si hap i rëndësishëm për të konsoliduar dhe forcuar Sistemin e Brendshëm të Sigurimit të Cilësisë në UET dhe instalimin e kulturës së cilësisë. Më pas Grupi i Vetëvlerësimit, (i quajtur më vonë KSBC), përgatiti Dosjen e Vetëvlerësimit, pjesë e së cilës ishte dhe Raporti i Vetëvlerësimit.

Grupi i Vetëvlerësimit u trajnuar nga stafi i APAAL-it dhe ju vunë në dispozicion materialet udhëzuese për vlerësimin, organizimin e grupit dhe të punës. Po ashtu u realizua edhe njohja me procesin, detyrat, të drejtat dhe përgjegjësitë e secilit anëtar. Të gjitha Vetëvlerësimet janë kryer në përputhje me legjislacionin në fuqi dhe në zbatim të udhëzimeve të dhëna nga APAAL-i. Grupi i Vetëvlerësimit ka qëndruar në kontakt të vazhdueshëm me përfaqësues dhe specialistë të APAAL-it. Produkt i këtij procesi të vetëvlerësimit është Dosja e Vetëvlerësimit, në përbërje të së cilës, vend qendror zë Raporti i Vetëvlerësimit, i cili në fazën e draftimit u konsultua me të gjithë stafin e UET-it. Në përbërje të Dosjes së Vetëvlerësimit janë përfshirë (Raport i Vetëvlerësimit”, UET 2009 dhe 2010):

1. Mendimi me shkrim i Rektorit;
2. Raporti i Vetëvlerësimit, i ndarë në dy pjesë:
 - 2.1 Pjesa e Parë: Pjesa analitike dhe përshkruese e Raportit
 - 2.2 Pjesa e Dytë: Informacionet sasiore, sipas indikatorëve.
- 3-Dokumentacioni i kërkuar në mbështetje të vlerësimit

Gjatë gjithë procesit të përgatitjes së Raportit, Grupi i Vetëvlerësimit/KSBC ka pasur parasysh të përfshijë mendimet më të vryra të stafit akademik dhe atij ndihmës, si dhe të studentëve, çka ka shërbyer edhe si një fushatë informimi në lidhje me procesin e vlerësimit të brendshëm dhe pasqyrimin e tij në Raportin përkatës. Për mbledhjen e mendimeve të stafit dhe të studentëve janë organizuar takime formale dhe informale, ndërsa njohja përfundimtare me Raportin e Vetëvlerësimit është bërë në një takim të të gjithë njësisë, ku janë diskutuar të dhënat, mendimet, komentet dhe rekomandimet e shprehura në raport. Edhe në këtë fazë, Grupi i Vetëvlerësimit/KSBC ka qenë i hapur ndaj mendimeve të ndryshme dhe ka përfshirë në versionin përfundimtar të Raportit mendimet, sugjerimet apo komentet e argumentuara. Raportet i Vetëvlerësimit shprehin në mënyrë të detajuar e reale situatën, ecurinë dhe problematikën e funksionimit të UET-it, me fokus programet e studimit përkatëse në situatën e dhënë. Aty analizohen dhe jepen me detaje të gjitha aspektet akademike, ligjore e organizative, duke filluar nga strategjia e objektivat e UET-it, duke vazhduar me problematikën e përditshme të funksionimit të të gjithë hallkave e strukturave të tij, ecurinë dhe dinamikën akademike, kërkimore – shkencore dhe administrative e financiare gjatë viteve të ekzistencës së tij. Në këto raporte janë pasqyruar me vërtetësi anët pozitive të funksionimit dhe ecurisë së veprimtarisë së UET-it, si dhe dobësitë e sfidat kryesore për të ardhmen, duke e bërë atë një dokument real e mjaft të vlefshëm për të gjykuar e vlerësuar stadin aktual të gjendjes së tij, cilësinë dhe dinamikën e ndryshimeve gjatë periudhave respektive të ekzistencës së tij, si dhe mbi të gjitha, evidentimin e dobësive, duke propozuar edhe masat përkatëse për rregullimin e shpejtë e përfundimtar të tyre. Një nga vlerat e Raporteve të Vlerësimit të Brendshëm në UET i përket procesit të hartimit, i cili ka qenë një

proces përfshirës që është realizuar me pjesëmarrjen e aktorëve kryesorë të UET-it.

Nëse do të krahasonim pikat e dobëta të paraqitura në Raportin e Vlerësimit të Brendshëm të vitit 2009 me ato të pasqyruara në Raportin e vitit 2010, vihet qartazi në dukje një ndryshim cilësor, jo vetëm në kuptimin e ndryshueshmërisë mes tyre (në raportin e dytë të vlerësimit të brendshëm nuk gjenden pika të dobëta të identifikuar në raportin e parë), por edhe në rritjen cilësore të kërkesave të UET ndaj vetes për identifikimin e pikave të dobëta, në raport me standardet që UET ka vendosur në kuptimin afatgjatë, por edhe me kërkesat e tregut të punës dhe të tendencave të zhvillimit të arsimit të lartë në Shqipëri e më gjerë.

Për ta konkretizuar atë ç'ka u tha më lart po sjellim një shembull. Një nga pikat e dobëta të identifikuar në Raportin e Vlerësimit të Brendshëm të vitit 2009 ka qenë, me të drejtë, fakti që raporti mes stafit akademik të brendshëm dhe të jashtëm ka qenë në favor të këtij të fundit, ndonëse raporti ekzistues ishte brenda standardeve të përcaktuara në aktet ligjore dhe nënligjore në fuqi. Në dokument theksohet se ky fakt nuk përputhet me vullnetin, filozofinë dhe synimet afatgjata të UET-it dhe shtrohet si detyrë për t'u zgjidhur në të ardhmen e afërt. Në Raportin e vitit 2010, ky raport ka ndryshuar në mënyrë të thellë në dobi të numrit të stafit akademik të brendshëm. Po ama në Raportin e dytë është konstatuar si një pikë e dobët fakti se në UET në vitin 2010 ende nuk ishte gjetur pika e duhur e takimit të kërkimit shkencor me mësimdhënien. U konstatua se kërkimet shkencore të anëtarëve të stafit akademik të UET, pavarësisht se janë të lavdërueshme si për nga sasia edhe për nga cilësia nuk shihen gjithmonë me syrin e vënies së këtyre kërkimeve në funksion të mësimdhënies.

Tashmë edhe kjo pikë dikur e dobët, jo vetëm që është adresuar, por edhe mund të konsiderohet e zgjidhur. Kjo është kthyer në një kërkesë akademike nëpërmjet pasqyrimit në dokumentet zyrtare administrative – rregullatore të UET, zbatimi i të cilave monitorohet në mënyrë periodike nga KSBC (përveç monitorimit dhe kontrollit nga autoritetet drejtuese dhe organet në UET).

P.sh. në dokumentin përkatës i cili flet për hartimin e programit të lëndës, tek rubrika Literatura kërkohet që në literaturën e rekomanduar të pasqyrohen:

1.1-2 tekste që janë më afër tematikës së kursit;

2. 5-10 libra bibliografi në shqip ose në gjuhë të huaj;

3. Botimet e pedagogut të lëndës në atë fushë;

4. Botimet e UET Press-it që lidhen me lëndën;

Kjo kërkesë nuk ka qenë në rregullat dhe procedurat e mëparshme të UET-it. Po ashtu në rubrikën “Libri i Leximeve” kërkohet një përmbledhje e literaturës më të domosdoshme, të rekomanduar në mbështetje të lëndës, si: artikuj, fashikuj, pjesë librash e revistash, artikujt përkatës të pedagogut të lëndës, artikuj të revistave shkencore të UET-it etj. (Broshura e dokumenteve në zbatim të Statutit dhe Rregulloreve bazë të UET. 2011).

Jo vetëm kaq, por këtë vit akademik (2011 – 2012) në UET, çdo pedagog i brendshëm me tituj e grada duhet të plotësojë një dokument të veçantë të quajtur Lecturer's papers, i cili përmban punimet e publikuara të çdo pedagogu me grada e tituj, e në të cilën përfshihen rubrikat:

5. Artikuj të botuar në revistat shkencore në Shqipëri (titulli i artikullit, autori/ët, revista, nr, viti i botimit, faqet në revistë, etj.).

6. Artikuj të botuar në revistat shkencore jashtë vendit. Kur artikulli nuk gjenden në rrugë

elektronike dhe është i lidhur me lëndën(t) që trajtohet(n) në procesin mësimor apo me kërkimin shkencor në UET, ai duhet skanuar i plotë në Pdf dhe t'i bashkëngjitet materialeve që kërkohen në revistat shkencore.

7.Libra të botuar brenda dhe jashtë vendit (titulli, autori/ët, viti i botimit, shtëpia botuese, etj.). Në këtë rast, kur libri(at) është(janë) i(të) lidhur me procesin mësimor apo kërkimin shkencor në UET, duhet të skanohet faqja e parë ku gjenden titulli, autori, viti i botimit, shtëpia botuese; po ashtu abstrakti/hyrja ose përmbledhja si edhe pasqyra e lëndës, në mënyrë që të paraqiten në Pdf, duke ju bashkëngjitur materialeve që kërkohen.

8.Studime/raporte/referime në konferenca shkencore si edhe materiale të tjera studimore të autorit të publikuara, duke paraqitur titullin, autori/ët, vitin e publikimit, institucionin për të cilin është përgatitur punimi, dhe çdo informacion tjetër që autori e mendon se vlen. Për ato studime/raporte/referime, etj., për të cilat autori ka të drejtën e shpërndarjes në publik, e kur ato lidhen me lëndët dhe me akset e punës kërkimore dhe akademike që zhvillohet në UET, që nuk gjenden në mënyrë elektronike, ato duhen të skanojnë faqen e parë për t'u paraqitur në formën Pdf, ku gjenden titulli, autori, viti i publikimit, institucioni për të cilin është përgatitur; abstrakti/hyrja, ose përmbledhja dhe pasqyra e lëndës.

Përveç hartimit të Raporteve të plota të Vlerësimit të Brendshëm të performancës në UET, KSBC bën kontrollë tematike periodike dhe të planifikuara në përputhje me planin kalendar akademik të UET-it. (Dosja e mbledhjeve të Rektoratit të UET,2010-2011 dhe 2011-2012). Të tilla bëhen gjatë çdo semestri për problematika të tilla si:

- 1.Mbi korrektesën në hartimin e Programeve të çdo lënde.
- 2.Mbi zbatimin e standardeve në përgatitjen e Librit të Leximeve
- 3.Mbi respektimin e standardeve në hartimin e tezave të Provimeve në UET (të Ndërmjetëm, ose/dhe Përfundimtar), korrigjimin dhe mbarëvajtjen e seancave të sqarimit e tyre.
- 4.Mbi korrektesën e pedagogëve për hartimin, prezantimin e tyre tek studentët dhe korrigjimin e Detyrave të kursit.
- 5.Rreth Diplomave, korrektesa e dosjes së çdo studenti në prag të mbrojtjes, ngritjen e komisioneve përkatëse, ecurinë e procesit të mbrojtjes dhe dokumentacionin përmbyllës të tyre.
- 6.Mbi hartimin dhe realizimin e planit të punës kërkimore – shkencore (individual, ose si departament/fakultet) në UET.
- 7.Ecuria e Këshillimit akademik/tutoriati, korrektesa e dokumentacionit dhe e impaktit të tyre.
- 8.Korrektesa në zbatimin e orareve për Seancat metodologjike për udhëheqjet e diplomave në UET, dokumentimi i tyre, regjistrat, produktet e studentëve diplomantë etj.
- 9.Ecuria e grafikut të Leksioneve të hapura, cilësia dhe dokumentimi i tyre etj.

Mund të përmendja edhe dhjetëra aspekte të tjerë të veprimtarisë së KSBC në zbatim të misionit të vet për sigurimin e brendshëm të cilësisë në UET, por për efekt të limiteve të vendosura mendoj se me këto shembuj krijohet një tablo e qartë dhe e argumentuar e asaj që u pretendua në krye të këtij referimi, që në UET i kushtohet një rëndësi e posaçme vlerësimit të brendshëm dhe sigurimit të cilësisë në UET. Në përfundim të këtij parashtrimi mund të konkludoj se vlerësimi i brendshëm i cilësisë në UET përbën një nga pikat e forta të këtij universiteti. Në këtë universitet tashmë është ngritur dhe funksionon rregullisht sistemi

i sigurimit të brendshëm të cilësisë, zbatimi i të cilit garantohej jo vetëm nga strukturat hierarkike organizative (organet drejtuese dhe autoritetet) të UET-it, por veçanërisht nga njësia për kontrollin e brendshëm të cilësisë KSBC. Kam mendimin se i gjithë ky sistem dhe kjo përvojë mund të shërbejnë si një model i avancuar që siguron në fund të fundit cilësinë e programeve të studimit, shërbimeve dhe të diplomave në Universitetin Europian të Tiranës. Sidoqoftë standardet e cilësisë në arsimin e lartë, duke u kushtëzuar nga kërkesat e tregut të punës, nga kërkesat e klientëve dhe përfituesve të këtij shërbimi si dhe nga tendencat për t'u përballur me institucionet e tjera të arsimit të lartë në Shqipëri, rajon, Evropë e më gjerë, vijnë duke u rritur. Kësaj tendence i duhet përgjigjur me garanci më profesionale dhe tregues më të besueshëm. Kjo përbën sfidën kryesore të UET-it dhe të gjithë arsimit të lartë në Shqipëri.

3-Konkluzion:

Në përfundim të këtij parashtrimi mund të konkludoj se vlerësimi i brendshëm i cilësisë në UET përbën një nga pikat e forta të këtij universiteti. Në këtë universitet tashmë është ngritur dhe funksionon rregullisht sistemi i sigurimit të brendshëm të cilësisë, zbatimi i të cilit garantohej jo vetëm nga strukturat hierarkike organizative (organet drejtuese dhe autoritetet) të UET-it, por veçanërisht nga njësia për kontrollin e brendshëm të cilësisë KSBC.

Kam mendimin se i gjithë ky sistem dhe kjo përvojë mund të shërbejnë si një model i avancuar që siguron në fund të fundit cilësinë e programeve të studimit, shërbimeve dhe të diplomave në Universitetin Europian të Tiranës.

Sidoqoftë standardet e cilësisë në arsimin e lartë, duke u kushtëzuar nga kërkesat e tregut të punës, nga kërkesat e klientëve dhe përfituesve të këtij shërbimi si dhe nga tendencat për t'u përballur me institucionet e tjera të arsimit të lartë në Shqipëri, rajon, Evropë e më gjerë, vijnë duke u rritur. Kësaj tendence i duhet përgjigjur me garanci më profesionale dhe tregues më të besueshëm. Kjo përbën sfidën kryesore të UET-it dhe të gjithë arsimit të lartë në Shqipëri.

Referencat:

Green, D. (1994) What is quality in higher education? Buckingham: SRHE; Open University Press

Van Damme, Dirk, Prof. Dr. Ghent University / Flemish Interuniversity Council, HIGHER EDUCATION IN THE AGE OF GLOBALISATION: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation; Introductory Paper for the UNESCO Expert Meeting; Paris, (10-11 September 2001).

Dionyssis, Kladis: "European Standards and Guidelines for Internal Quality Assurance", punim i mbajtur në EU/CoE PROJECT "STRENGTHENING HIGHER EDUCATION REFORMS IN SERBIA", Conference on self-evaluation of higher education institutions, Belgrade, Serbia, (10-11 July 2008).

European University Association (EUA), 2006, Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project (2002 – 2006) (Brussels, EUA), <http://www.eua.be/publications>

Harvey, L., (2009), Deconstructing quality culture, EAIR Conference in Vilnius 2009, <http://www.qualityresearchinternational.com/HarveyVilnius.pdf>.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki, Finland, (2009).

Woodhouse, D. (2006). —Quality = Fitness for Purpose (FFP): Definition for all seasons. Paper presented at the APQN Conference on Cooperation in Quality Assurance, Shanghai, (1-4 March 2006).

Hofmann, S. (2006). —Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by the Central and Eastern European Network of Quality Assurance in Higher Education. Occasional Paper 8. Helsinki: ENQA. Available at: www.enqa.net/pubs.lasso

El-Khawas, E. (2001). Accreditation in the United States: Origins, developments and future prospects. Paris: IIEP-UNESCO.

CICA, (2008). The UFE candidates' competency map: Understanding the professional competencies evaluated on the UFE. Ontario: CICA.

D'Andrea, V.M. and D. Gosling. (2005). Improving Teaching and Learning in Higher Education: A Whole Institution Approach. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Harvey, L. & Stensaker B., (2008), "Quality Culture: understandings, boundaries and linkages", in European Journal of Education, vol. 43, n°4.

Ligji Nr.9741, datë 21.5.2007 “Për Arsimin e Lartë në Republikën e Shqipërisë”, i ndryshuar me ligjet Nr 9832, datë 12.11.2007, Nr 10307, datë 22.7.2010, Nr 10493, datë 15.12.2011 “Udhëzues për vlerësimin e brendshëm të cilësisë në arsimin e lartë”, APAAL, (2005);

“Aspektet dhe treguesit e vlerësimit të cilësisë në arsimin e lartë”, APAAL, (2005)
Statuti i UET, (2010)

Rregullore bazë e UET, (2011)

Broshura e dokumenteve në zbatim të Statutit dhe rregulloreve bazë të UET, (2011)

Formate dhe formularë, UET, (2011-2012)

Raport i i Vetëvlerësimit, (2009)

Raport i i Vetëvlerësimit, (2010)

Dosjet e mbledhjeve të Rektoratit UET për vitin akademik (2010-2011 dhe 2011-2012).
Raporte të KSBC, viti akademik (2010-2011 dhe 2011-2012).

The Commercialize of Higher Education and the Legal Framework in Privat Higer Education in Albania

Abstract

In the last ten (10) years Albania has faced the phenomena of the extension of higher education. One legal complex framework approved provides and regulates the license and thereafter the accreditation of the private higher education institution. In Albania have now, 13 Public Higher Education Institutions and 46 Private Higher Education Institutions (HEI).

The phenomenon of commercialisation of higher education is not only in Albania. It is one typical and common phenomena of eastern ex-communist countries where the right to study in the university is a privilege for the “elite” class. This article will focus in three main directions:

- 1.The situation of higher education in the Balkan countries and the role of private higher education sector*
- 2.The mechanism of quality control. The Public Agency for Accreditation of Higher Education*
- 3.The Albanian legal framework in private higher education*

This article aims to indicate the important role that plays in the private higher education sector. It shows the promoting of competition between the public and private higher institutions. This competition has a positive impact for improving the higher education in Albania. Facing each other, both the public and private HEI have the same objective: to offer the quality standards and to be competitive in the market of higher education.

Keywords: *Higher education, Commercialisation of Higher Education, Quality, Legal Framework of HEI*

Abstrakt

Në këtë 10 vjeçar të fundit, Shqipëria është ndodhur përballë fenomenit të masivizimit të arsimit të lartë. Komercializimi i arsimit si shërbim, sot ka sjellë që ai të ofrohet edhe nga Institucionet private. Në Shqipëri ka tashme 13 Institucione publike të arsimit të lartë dhe 46 private.

Një kuadër ligjor kompleks, rregullon krijimin, licensimin, dhe më pas akreditimin e institucioneve private të arsimit të lartë.

Fenomeni i komercializmit të arsimit të lartë, nuk është vetëm shqiptar. Ai është një fenomen tipik i vendeve ish komuniste, në të cilat e drejta për arsim i takonte vetëm një shtrese të quajtur “elitare”. Artikulli, do të fokusohet në tre drejtime kryesore:

- 1. Situata në vendet e Ballkanit Perëndimor dhe roli i sektorit privat të arsimit të lartë.*
- 2. Mekanizmat e kontrollit të cilësisë. Agjencia Publike e Akreditimit të Arsimit të Lartë.*
- 3. Kuadri ligjor shqiptar në fushën e arsimit të lartë privat.*

Artikulli, synon të evidentojë rolin që luan sektori privat, në arsimin e lartë, i cili nxit konkurrencën midis Institucioneve publike dhe atyre private, si dhe midis vetë privatëve, dhe jep një impakt pozitiv në zhvillimin e arsimit të lartë në Shqipëri.

Duke u vendosur përballë njëri-tjetrit, IAL publike dhe ato private, kanë të njëjtin qëllim, të ofrojnë standarde dhe të jenë kompetitive në tregun e arsimit të lartë.

Fjalët Kyçe: *Arsimi i Lartë, Komercializmi në Arsimit të Lartë, Cilësia, Kuadri Ligjor i IAL*

1-Hyrje: Komercializmi i Arsimit të Lartë dhe Korniza Ligjore e Arsimit të Lartë Privat në Shqipëri

Shqipëria, Mali i Zi, ish-Republika Jugosllave e Maqedonisë, dhe Serbia (të quajtuara “vende të Europës Juglindore”) gjithnjë e më tepër po karakterizohen nga një zhvillim i tyre politik dhe ekonomik. Në kuadër të Marrëveshjeve të Stabilizimit-Asocimit, lidhur midis tyre dhe vendeve anëtare të BE, ato po synojnë që të integrohen në BE, dhe arsimin e lartë ta reformojnë në funksion të proceseve integrale.

“Axhenda e Lisbonës”, me anë të së cilës vendet e Bashkimit Europian synojnë të bëhen rajoni më konkurrues i botës, ka ofruar kuadrin për zhvillimin ekonomik edhe të vendeve të Europës Juglindore, dhe në këtë aspekt edhe të arsimit të lartë. Vendosja e ekonomive tregut në këto vende, kërkon që ato të jetë konkurruese, si një kusht thelbësor për anëtarësimin në BE, ku midis të tjerave, edhe arsimi i lartë si një shërbim publik, sot ofrohet si nga sektori publik ashtu dhe nga ai privat. Në rastin e Shqipërisë, arsimi i lartë, sot përballet me sfiden e komercializmit të tij, c’ka do të thotë se ai është liberalizuar, jo vetëm në kuptimin e sektorit publik që e ofron atë si një shërbim, por edhe në kuptimin e sektorit privat, i cili në kaudër të një ekonomie tregu, ka të drejtë të ofrojë arsimin si një shërbim, dhe të jetë konkurrenca në këtë treg.

Nga një e drejtë që i takonte vetëm një shtrese “elitare”, tashmë në këtë 10 vjeçar të fundit, ai po karakterizohet nga masivizimi, i cili nënkupton jo vetëm numrin e madh të studenteve të cilët studiojnë në universitet publike, por edhe hapjen dhe funksionimin e institucioneve të larta private. Kështu, aktualisht numërohen 13 IAL publike dhe 46 IAL private. Në keto IAL në vitin akademik 2011-2012 studiojnë: 95890 studentë në IAL publike dhe 34037 studentë në IAL private. Sic shikohet edhe nga shifrat, ka një raport të zhdrejtë midis numrit të studenteve që studiojnë në IAL publike në krahasim me ato private, por realiteti flet për një numër të konsiderueshëm IAL private. Ndodhur përballë një fenomeni të tillë, me të drejtë shtrohet pyetja, pse kaq shumë IAL private, në raport me IAL publike, vecanarisht në një vend të vogël dhe me një popullsi të vogël, rreth 3 milion banorë? Ndër arsytet me kryesore mund të përmendim:

- 1- Së pari, nuk ka një strategji të qartë të qeverive shqiptare, në lidhje me arsimin e lartë privat, liberalizimi i tij vecanarisht pas viteve 2004 është bërë pa pasur këtë strategji.
- 2- Së dyti, e drejta për të vazhduar studimet në universitet publike shqiptare, vazhdon të kushtëzohet nga sistemi i kuotave që qeveria miraton çdo vit, për çdo universitet dhe në çdo program studimi.
- 3- Së treti, një kategori studentesh (vecanarisht prindërit e tyre), kërkojnë kushte me të mira, që nënkupton një staf të përgatitur, një infrastrukturë bashkëkohore, dhe një përkushtim për mësimdhënie, me profesorë të motivuar, ku këta të fundit janë të mirëpaguar në universitetet private, sesa në ato publike.
- 4- Së katërti, IAL private ofrojnë orë mësimore fleksibile. Me qëllim të tërheqjes së studentëve të punësuar, të cilët mund t’ia lejojnë vetes një edukim më të shtrëngtë, shumica e institucioneve private të arsimit të lartë janë duke ofruar mënyra fleksibile të studimeve, si nga leksionet e mbrëmjes, dita e shtunë, e deri tek opsionet fleksibile për provime.

5- Se pesti, paisja me diplomë. Shqipëria është një vend me një shkallë të lartë papunësie, (sipas të dhënave zyrtare, shkalla e papunësisë për vitin 2011 është 13.5 %, por kjo nuk është shifra reale) (Statistical Institute of the Republic of Albania (INSTAT)), kjo dikton, që për një vend pune të ketë shumë kërkesa. Si rezultat, kriteret për çdo vend pune rriten. Diploma universitare bëhet parakusht për pothuajse çdo vend pune. Në këto situata, njerëzit shikojnë vetëm si të arrijnë tek diploma, si garanci për punë.

6- Se gjashti, papunësia. Për shkak të shkallës së lartë të papunësisë në Shqipëri me tendencë në rritje, një numër i madh i popullsisë së re, i shtohet tregut të punës për çdo vit. Rritja aktuale ekonomike e Shqipërisë nuk ka kapacitete për absorbimin e këtyre personave që hyjnë në tregun e punës çdo vit. Kur një maturant i diplomuar, shikon perspektivën, ai ndodhet përballë dy alternativave:

a- të kërkojë punë me shpresë që do ta gjejë një të tille, apo

b- të vazhdojë arsimin universitar me shpresë që diploma do t'i rrisë mundësitë për punësim.

Aktualisht, zgjedhja e parë është një mundësi shumë e kufizuar, dhe vetëm pak persona mund ta kenë këtë “fat”. Kështu, zgjedhja e dytë, bëhet primare, dhe gjithnjë e më shumë njerëzit i drejtohen opsionit të dytë.

2- Situata në Vendet e Ballkanit Perëndimor dhe Roli i Sektorit Privat të Arsimit të Lartë Vendet e Europës Juglindore (Shqipëria, ish-Republika Jugosllave e Maqedonisë, Malit të Zi, dhe shtetit të ri Kosovës), mund të thuhet se paraqesin të njëjtën situatë në arsimin e lartë: masivizim të tij, jo cilësor, dhe të kompromentuar në sytë e opinionit publik. Këto vende, sipas një Dokumenti - Working Paper of Word Bank - “From Fragmentation to Cooperation: Tertiary Education, Research and Development in South Eastern Europe”, (World Bank of Albania. Publication, 2008) hasin pengesa të mëdha ndërsa përpiqen për të rritur numrin e të diplomuarve me arsim të lartë në një periudhë afatmesme, sepse:

1- Së pari, numri i nxënësve që ndjekin arsimin e mesëm dhe me pas arsimin e lartë, është relativisht i ulët.

2- Së dyti, ka një rritje të konsiderueshme të numrit të nxënësve që regjistrohen në institucione private, kjo e diktuar nga fakti që arsimi i lartë, dikur ishte një arsim elitar, dhe jo të gjithë kishin të drejtë të studionin në të, por pavarësisht këtij fenomeni hapja e institucioneve private nuk e ka kompesuar numrin e ulët të të diplomuarve nga IAL publike, për një periudhë gati 40 vjeçare, të sundimit të regjimit komunist.

Gjithashtu sipas këtij dokumenti: “Jo vetëm që sistemet e arsimit të lartë (...) nuk sigurojnë numrin e kënaqshëm të të diplomuarve të kualifikuar, por studentëve që mbarojnë arsimin e lartë u mungon formimi që të kontribuojnë për aftësinë kokurruese të vendeve të tyre përkatëse, me anë të asimilimit të njohurive dhe novacionit.”

Vendet e Ballkanit Perëndimor, mund të klasifikohen në dy grupe:

a- vende që janë të hapura ndaj arsimit privat, ku ka një numër të konsiderueshëm të të regjistruarve;

b- vende që nuk janë të hapura ndaj arsimit privat, ku numri i të regjistruarve është i vogël.

Në grupin e parë, bëjnë pjesë Maqedonia dhe Kosova (institutigap.org/.../Pasqyre_e_Arsimit_C3AB_Lart).

Në grupin e dytë, bëjnë pjesë Shqipëria, Mali i Zi, Kroacia, Sllovenia dhe Bosnje-

Hercegovina. Kjo ndarje bazohet:

- 1- Ne predominancën e arsimit publik. Pavaresisht se IAL privat janë të konsiderueshme në numër në shtetet e të dy grupeve, studentet nuk i drejtohen atyre, prirja vazhdon të ngelet, arsimit publik. Numri i pergjithshëm i të të regjistruarve në arsimin e lartë, vazhdon të jete ai publik, sic është dhe rasti i Shqipërisë
- 2- Pagimi i një takse vjetore studentore të ulët në universitet publike e krahasueshme me atë të universiteteve private (Shqiperi, Mal i Zi, Kosove), sjell përsëri preferencën e universiteteve publike.

Por pavarësisht predominancës së arsimit të lartë publik, në këto vende arsim privat po shoqërohet edhe me impaktin e tij pozitiv, i cili mund të fokusohet në këto drejtime:

- 1- IAL private kanë kontribuar për përmbushjen e kërkesës së ndrydhur për të kryer studime të larta, kërkesë kjo që ka qenë më e theksuar te nën-grupe të ndryshme të popullsisë.
- 2- IAL private, po japin kontributin më të madh duke nxitur larminë e institucioneve të arsimit të lartë. Kjo larmi do të ndihmonte të sfidohej ideja se ekziston vetëm një lloj institucioni i arsimit të lartë, d.m.th., një institucion që ofron një gamë të plotë lëndësh dhe kombinon mësimdhënien me kërkimin shkencor. Ne Strategjine Kombetare të Arsimit të Lartë, theksohet nevoja e diferencimit të misionit të IAL. Në këtë kontekst, një mision i diferencuar, do ti lejoje IAL private, që ato të jenë të pozicionura, dhe të realizojnë misionin dhe objektivat e tyre.
- 3- IAL private, te cilat duan të krijojnë një fizionomi të tyre dhe duan të jenë konkurrese në tregun e arsimit të lartë, pa dyshim do të kërkojnë që sistemi i sigurimit të cilësisë, të bëjë diferencime, në funksion të prioritetit, sa më shumë studentë të regjistruar. Në këtë mënyrë, ato do të bëjnë të mundur një sistem sigurimi cilësor, funksional dhe eficient.
- 4- Impakti i tyre pozitiv, duket edhe në drejtim të rritjes së të ardhurave për personelin akademik që punon në to, vecanërisht për pedagogët e institucioneve publike. Ky punësim i dyfishtë, sjell edhe një përfitim të dyfishtë, nga njëra anë pedagogët rrisin në mënyrë të ndjeshme përfitimet e tyre, mbi pagën shtetërore, e cila vazhdon të jetë e ulët, dhe nga ana tjetër, edhe institucionet private, për shkak të nivelit të mësimdhënies që ofrohet (pedagoge me emër dhe reputacion), arrijnë të thithin më shumë student, duke rritur ndjeshëm numrin e tyre.

Parë në aspektin pozitiv, roli i arsimit të lartë, dhe vecanërisht ai i sektorit privat në këto vendë synon që të kontribuojnë për rritjen ekonomike të tyre në mënyra të ndryshme.

- 1- *Së pari*, arsimit i lartë u siguron ekonomive njerëz të diplomuar,
- 2- *Së dyti*, arsimit i lartë krijon dije të reja nëpërmjet kërkimit dhe novacionit, dhe
- 3- *Së fundi*, arsimit kontribuon për transferimin dhe asimilimin e dijeve ekzistuese, gjë që ka rëndësi të veçantë për vendet e Europës Juglindore.

Mbi të gjitha, arsimit i lartë do të luaj një rol shumë të rëndësishëm në krijimin e shoqërive moderne dhe demokratike, duke transmetuar vlerat, mbi të cilat ndërtohen shoqëritë demokratike, vecanërisht në këto vende të cilat vijnë nga një e kaluar e hidhur “komuniste”. Nga ana tjetër, liberalizimi i arsimit të lartë, do të bëjë të mundur që në kuadrin e strategjisë së

tyre konkurruese, kompanitë më të suksesshme të rajonit të kërkojnë punonjës me kualifikim të lartë, sidomos me arsim të lartë.

3- Mekanizmat e Kontrollit të Cilësisë dhe Roli i Tyre: Agjencia Publike e Akreditimit të Arsimit të lartë

Cilësia është një koncept i paqartë dhe gjithashtu një term i rëndësishëm: ajo shoqërohet subjektivisht me çfarë është e mirë dhe e vlefshme. Kjo rezultoi në koncepte të ndryshme të cilësisë në arsimin e lartë. Sa më poshtë janë përkufizime të cilësisë në arsimin e lartë (Harvey dhe Green, 1993).

1- Cilësia si ekselencë: Koncepti tradicional i cilësisë shoqërohet me nocionin e ofrimit të një produkti ose shërbimi që është i dallueshëm dhe i veçantë, dhe që i jep status pronarit ose përdoruesit. Cilësia është një formë ekselence duke iu referuar karakterit ekskluziv dhe të diferencuar.

2- Cilësia si perfeksion (zero humbje): Nocioni i cilësisë si përputhshmëri me një specifikim ose standard. Kjo qasje e ka origjinën në nocionet e kontrollit të cilësisë në industrinë prodhuese. Ajo është bazë për matje, një term neutral për të përshkruar një karakteristikë të nevojshme të një produkti ose shërbimi.

3- Cilësia si përshtatshmëri për qëllimin: Përkufizimi i cilësisë i bërë nga shumica e analistëve dhe politikëbërësve në arsimin e lartë është ai i përshtatshmërisë ndaj qëllimit. Eksponentët e kësaj qasjeje argumentojnë se cilësia nuk ka asnjë domethënie, përveçse në lidhje me qëllimin e produktit të shërbimit. Cilësia gjykohet për shkallën në të cilën një produkt ose shërbim përmbush qëllimin (et) e deklaruar (a).

4- Cilësia si vlerë për para: Cilësia si efektivitet në arritjen e objektivave institucionale. Ky është një variacion mbi përshtatshmërinë për modelin e qëllimit, fokusohet më shumë në përdorimin efektiv të inputeve.

5- Cilësia si transformim: Pikëpamja transformative e cilësisë bazohet në nocionin e ndryshimit cilësor, një ndryshim rrënjësor i formës. Transformimi nuk kufizohet në transformimin e dukshëm ose fizik por përfshin edhe një shtrirje tej sferës kognitive. Në kontekstin arsimor, transformimi i referohet përmirësimit dhe fuqizimit të studentëve ose zhvillimit të njohurive të reja.

Ndaj sigurimit të cilësisë, mbahen qëndrime të ndryshme, që ndryshojnë, veçanërisht, mes Shteteve të Bashkuara dhe vendeve të Europës (qëndrimet e të cilave ndryshojnë nga njëri-tjetri). Disa vende, e drejojnë vëmendjen e akreditimit në nivelin e programit (p.sh.: Gjermania, ku zhvillohet një diskutim i vazhdueshëm për probleme që lidhen me këtë qasje, përfshirë procedurat tejet burokratike), vende të tjera kanë kaluar drejt akreditimeve institucionale (p.sh.: Mbretëria e Bashkuar dhe Shtetet e Bashkuara).

Shëmbulli, më i mirë mund të konsiderohet Irlanda. Në Irlandë është bërë një reformë e rëndësishme, si rezultat i të cilës sigurimi i cilësisë nga mekanizma të jashtëm, deri në njëfarë mase, organizohet nga vetë institucionet e arsimit të lartë. Irlanda ka përqafuar “qasjen e

përshtatshmërisë së qëllimit”, sipas të cilës kontrolli përqendrohet kryesisht te mekanizmat e brendshëm të sigurimit të cilësisë brendapërbrenda vetë institucioneve. Këto ndryshime bazohen te përvoja në vite lidhur me sistemet e jashtme të sigurimit të cilësisë dhe, për këtë arsye, duhet të merren parasysh kur diskutohet për sigurimin e cilësisë në Europën Juglindore.

Në fakt, vendet e Europës Juglindore përballen me një sfidë të rëndësishme, e cila ka të bëjë me ngritjen e sistemeve të efektshme të jashtme të sigurimit të cilësisë në shkallë kombëtare. Për shkak të dimensionit të tyre të vogël, ato nuk arrijnë të trajtojnë një numër çështjesh që lidhen me sigurimin e cilësisë nga jashtë sistemit, përfshirë organizimin e analizave të pavarura nga ana e homologëve në shkallë kombëtare.

Shoqata e Universiteteve Europiane, në Raportin e saj vjetor të publikuar ka vënë në dukje se këto çështje duhet të trajtohen edhe në nivel rajonal. Nga ana tjetër, Komunikata e Berlinit, e cila u miratua nga takimi i Ministrave të vendeve nënshkruese të Procesit Bolonjës në vitin 2003, thekson se vetë universitetet duhet të mbajnë përgjegjësinë kryesore për sigurimin e cilësisë. Por, ajo që karakterizon sot vendet e Evropës Juglindore, është se ato nuk i kanë kushtuar vëmendje e duhur krijimit të mekanizmave të shëndoshë të brendshëm të sigurimit të cilësisë në institucionet e arsimit të lartë. Po ashtu, në Evropën Juglindore, nuk ka patur as debat informativ për balancimin e mekanizmave të brendshëm dhe të jashtëm të sigurimit të cilësisë.

Zhvillimet e tanishme në Europë mund të paraqesin probleme të veçanta për vendet e Europës Juglindore lidhur me sigurimin e cilësisë. Kijimi i një regjistëri të agjencive europiane të sigurimit të cilësisë, ka bërë që këto vende të gjenden nën presion, gjithnjë e më të madh, që të përdorin agjencitë e kësaj liste. (Komisioni European mbështet idenë se, për të përmbushur detyrimet kombëtare për sigurimin e cilësisë, një vend mund të përdorë çdonjërin nga organet të sigurimit të cilësisë që figuron në këtë regjistrë). Por, vetë madhësia e vendeve të Europës Juglindore krijon shqetësime nëse vendet e Evropës Juglindore do të arrijnë të regjistrojnë agjencitë e tyre kombëtare. Gjithashtu, këto agjenci kanë vështirë të konkurrojnë në “tregun” në zhvillim e sipër të Europës përsa i përket sigurimit të cilësisë.

4- Si Paraqitet Situata në Shqipëri ?

Sigurimi i cilësisë nga jashtë institucioneve arsimore, i cili lidhet me njohjen e diplomave dhe programeve, erdhi si kërkesë e Procesit të Bolonjës, në të cilën Shqipëri u bë pjesë që nga viti 2003. Ajo që pa karakterizon mekanizmin e jashtëm të sigurimit të cilësisë në Shqipëri, Agjencine Publike të Akreditimit të Arsimit të Lartë (APAAL) është fakti se ajo është krijuar si një mekanizëm i ngurtë, pa një autonomi institucionale, pa deklarate të misionit të saj dhe nuk ka një strategji, e cila të percaktojë qartë objektivat e saj për një periudhë 3- 5 vite në vazhdim (Timms; 2011).

Brenda saj, funksionon Keshilli i Akreditimit, i cili është organi vendimarrës në drejtim të procedurave të vlerësimit dhe të akreditimit institucional dhe të programeve të studimit. Sot pozicioni i tij, detemionon veprimtarinë e APAAL, pasi akti nenligjor VKM nr. 368, datë 14.04.2011 “Për miratimin e rregullores për sistemin e akreditimit, organizimin dhe veprimtarinë e institucioneve të sigurimit të jashtëm të cilësisë”, të ndryshuar i ka dhënë atij një fuqi mbi agjencinë (VKM nr. 368, 2011). E rëndësishme është që agjencia të kthehet në

nje mekanizem eficient. Duke pasur sipas “Standards and Guidelines for Quality Assurance In the European Higher Education Area” një:

- 1- Status zyrtar,
- 2- Resources/Burimet e saj,
- 3- Misionin,
- 4- Pavarësine,
- 5- Kriteret e jashtëm të cilësisë dhe proceset e përdorura nga Agjencia,
- 6- Procedure te llogaridhënies (Helsinki 2009).

Për shkak të dimensionit të vogël të APAAL, si dhe të influencave të ndryshme mbi të, ajo nuk ka arritur të trajtojë një numër çështjesh që lidhen me sigurimin e cilësisë nga jashtë sistemit, përfshirë organizimin e analizave të pavarura nga ana e homologëve në shkallë kombëtare. Po ashtu, edhe mekanizmi i brendshëm i kontrollit të cilësisë, i cili u miratua nga takimi i Ministrave të vendeve nënshkruese të Procesit Bolonjës në vitin 2003, në Komunikatën e Berlinit, thekson se vetë universitetet duhet të mbajnë përgjegjësinë kryesore për sigurimin e cilësisë. Sidoqoftë, deri më sot, IAL-të si publike ashtu dhe private nuk i kanë kushtuar vëmendjen e duhur krijimit dhe funksionimit të këtij mekanizmi. Ai nuk është bërë një kulturë institucionale e IAL-ve.

Pavaresisht se standardet shtetërore të cilësisë, miratuar edhe me një sërë aktesh të mëparshme nënligjore (UMASH, nr. 136, 2011), që i referohen përkatesisht nivelit të programeve të studimit, vënë me të madhe theksin mbi të, ai ngelet sot, si një mekanizem i pasqyruar vetëm në dokumentacionin që paraqesin IAL, për licensim pranë MASH, por jo një mekanizem funksional.

Nga ana tjetër, mungon një debat informativ për balancimin e mekanizmave të brendshëm dhe të jashtëm të sigurimit të cilësisë.

5- Kuadri Ligjor Shqiptar në Fushën e Arsimit të Lartë Privat

Ligji nr. Nr.9741, datë 21.5.2007 “Per arsimin e lartë në Republikën e Shqipërisë” (Ligji nr. Nr.9741, 2007), ndryshuar, është akti ligjor kryesor që rregullon marrëdhëniet në drejtim të krijimit, organizimit, funksionimit, administrimit, financimit, dhe sigurimit të cilësisë në institucionet e arsimit të lartë, qofshin ato publike apo private. Pjesëmarrja e Shqipërisë, në procesin e Bolonjes (2003) (MASH, 2012), si dhe nënshkrimi Marreveshjes së Stabilizimit Asocimit me shtetet anëtare të BE-se (2006), ka diktuar përpara qeverisë shqiptare, që arsimi i lartë duhet të shkojë në qasje me standardet europiane të cilësisë në hapësirën europiane të arsimit të lartë. Në këtë kontekst, ligji sanksionon se misioni i tij është (Ligji nr. 9741, 2007):

- 1- të krijojë, të transmetojë, të zhvillojë e të mbrojë dijet me anën e mësimdhënies, kërkimit shkencor dhe shërbimeve; të zhvillojë dhe të çojë përpara artet, edukimin fizik dhe sportet; të formojë specialistë të lartë dhe të përgatisë shkencëtarë të rinj;
- 2- të ofrojë mundësi për të përfituar nga arsimi i lartë gjatë të gjithë jetës;
- 3- të ndihmojë zhvillimin ekonomik në nivel kombëtar dhe rajonal;
- 4- të kontribuojë në rritjen e standardeve të demokracisë e të qytetërimit të shoqërisë dhe në përgatitjen e të rinjve për një shoqëri të tillë.

Arsimi i lartë, sipas dispozitave të këtij ligji ushtrohet nga IAL, që janë persona juridikë,

publikë ose privatë, të organizuara në formën e universitetit, akademisë, kolegjit profesional, shkollës së lartë dhe qendrës ndëruniversitare (Ligji nr. 9741, 2007). Te drejtën për të qenë “universitet”, e ka vetëm ai IAL, i cili ofron programe studimi në tre ciklet, bachelor, master, doktoraturë, dhe ka në përbërje, së paku, dy fakultete, dhe përfaqëson një strukturë, të përbërë dhe të integruar, që realizon arsimim të lartë, zhvillim të dijeve, shkencës, profesioneve dhe transmeton njohuri në fusha dhe disiplina shkencore dhe profesionale (Ligji nr. 9741, 2007). Aktualisht statusin e Universitetit, e kanë 11 IAL publik dhe 3 IAL private (Ligji nr. 9741, 2007). Në rast se shikohet tabloja e arsimit të lartë dhe vecanarisht atij privat, pjesa me e madhe e institucioneve private, kanë vetëm statusin e IAL-ve ose të akademive.

Sipas ligjit, “Institucione të arsimit të lartë”, janë ato pesona juridike që ofrojnë arsimim të lartë në ciklin e parë ose/ edhe të dytë të studimeve. Ato ngrihen dhe funksionojnë edhe me, së paku, dy fakultete. Ato mund të ofrojnë kërkim shkencor të aplikuar dhe shërbime në fushat përkatëse, në përputhje me statutin e tyre (Ligji nr. 9741, 2007).

“Akademi”, quhen ato IAL që mund të ofrojnë programe të studimeve për të tre ciklet dhe kanë në përbërje, së paku, dy fakultete. Akademitë ofrojnë arsimim të lartë profesional dhe veprimtari krijuese në fusha specifike të artit, sportit, të sigurisë dhe të mbrojtjes, e fusha të tjera profesionale, si edhe në kërkim shkencor në fushat përkatëse, në varësi të ciklit të studimit, në përputhje me statutet e tyre (Ligji nr. 9741, 2007).

Ne kreun e 6-te ligjit të titulluar « Arsimi i lartë privat », vetëm në 4 nene (Ligji nr. 9741, 2007) rregullohen çështjet, në lidhje me: natyrën e institucionit privat të arsimit të lartë; licencimin e një institucioni privat të arsimit të lartë; hapjen, mbylljen dhe riorganizimin e programeve të studimeve të cikleve të arsimit të lartë privat, si dhe organizimin e studimeve në institucionet private të arsimit të lartë. Sipas ligjit shqiptar për arsimin e lartë, të drejtën për të kërkuar licensimin e një IAL private, e ka çdo subjekt juridik, si vendas ashtu dhe i huaj. Subjekti që kërkon të hapë një institucion privat të arsimit të lartë, paraqet projektin e tij pranë Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës, sipas kriterëve të vendosura në një udhëzimin (Ligji nr. 9741, 2007) të posaçëm të Ministrit të Arsimit dhe Shkencës.

Dokumentacioni i paraqitur, duhet të përcaktojë qartë misionin, objektivat afatgjata të institucionit, programet e studimeve, si dhe skema e financimit. Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, kur shikon se kërkesa është në përputhje me kriteret ligjore, shprehet me vendim të argumentuar për projektin e paraqitur, mbështetur në vlerësimin e Këshillit të Akreditimit të Arsimit të Lartë, i cili vepron pranë Agjencisë Publike të Akreditimit të Arsimit të Lartë. Më pas është vetë Këshilli i Ministrave, ai i cili jep vendim për dhënien e licencës, e cila bëhet e vlefshme me miratim që jep me pas Ministri i Arsimit për fillimin e viti akademik. E njëjta procedure, ndiqet edhe në rastin, e një institucion privat, që zotëron një formë akreditimi nga një shtet tjetër. Ai është i detyruar të paraqesë një certifikatë për këtë akreditim në Këshillin e Akreditimit, i cili bën vlerësimin e tij në përputhje me licencën e kërkuar.

Në lidhje me hapjen, mbylljen dhe riorganizimin e programeve të studimeve të cikleve të arsimit të lartë privat, kërkesa e subjektit të interesuar, e cila shoqërohet nga projekti që përmban misionin, objektivat afatgjatë të institucionit, programet e studimeve, skemën e financimit, pasi vlerësohet nga Këshilli i Akreditimit, i kalon për miratim Ministrit të Arsimit, i cili në këtë rast, vetëm ai ka kompetencën ekskluzive të miratimit ose të refuzimit të

kërkesës.

Pavarësisht se ne pamje të parë, gjithëcka duket e rregull, shihet qartë, se ligji sanksionon një parregullsi, kur ai pranon që “të drejtën për të kerkuar licensimin e nje IAL private, e ka cdo subjekt juridik, si vendas ashtu dhe i huaj”.

Në parim, cdo IAL krijohet si një shoqëri tregëtare, në bazë të dipozitive të ligjit nr. 9901 datë 14.04.2008 “Për tregtarët dhe shoqëritë tregtare”, ose si një OJF, sipas ligjit nr. 8788 datë 07.05.2001 “Për organizatat jofitimpruese”, ndryshuar dhe pasi fiton personalitetin juridik, e para nëpërmjet regjistrimit në Qendrën Kombëtare të Regjistrimit dhe të dytat pranë Gjykatave të Rretheve, kanë të drejtë të aplikojnë për tu licensuar si IAL.

Nuk ka një ligj të posacëm, që të rregulloj mënyrën e krijimit dhe të funksionimit të këtyre IAL-ve private, si persona juridik.

Në realitetin shqipar, ato janë krijuar në formën e një Shoqërie kapitali (SHPK, SHA), dhe veprojnë dhe i nënshtrohen rregullave të shoqërisë tregëtare, pavarësisht se ato kryejnë edhe funksionin e një IAL.

Çka ofrojnë institucionet e arsimit të lartë privat sot, në Shqipëri. Arsimi i lartë privat, sot në Shqipëri është i fokusuar më së shumti në katër drejtime kryesore (Development of a Ranking in Albania, July 2011):

- 1- Drejtësi
- 2- Ekonomik
- 3- Infermieri
- 4- Shkenca shoqërore (Mësuesi)

Bazuar në kornizën ligjore të standarteve shtetërore të cilësisë, miratuar me Udhërin e Ministrit të Arsimit dhe Shkencës nr. 126, datë 17.03.2011 “Për miratimin e standardeve shtetërore të cilësisë për vlerësimin dhe akreditimin institucional të institucioneve të arsimit të lartë (UMASH, 2011)”, mund të shikojmë se si paraqitet gjendja e IAL private sot në Shqipëri, e fokusuar në tre drejtimit kryesore të këtyre standardeve institucionale:

1. Programet e studimit;
2. Kërkimi shkencor;
3. Menaxhimi institucional .

a- Programi i Studimit

Programi i studimit, sipas kërkesave të standarteve duhet të përmbajë një sërë kriteresh, ai duhet të jetë: në përputhje me ciklin e studimit që do të ofrojë IAL; forma e studimit duhet të jetë e përshtatshme për këtë Program Studimi; misioni dhe objektivat e tij duhet të jenë të tilla që të japin dije, aftësi dhe kompetenca të përshtatshme; ai duhet të shoqërohet edhe nga një studim real tregu, në përputhje me synimet strategjike të zhvillimit ekonomik kombëtar dhe cili është tregu potencial i punës për të diplomuarit në këtë Program Studimi , etj ceshtje. Referuar atyre c’ka paraqesin sot programet e studimt, te IAL private, mund të thuhet se kërkesat që kërkon MASH si dhe APAAL, dhe KA që vepron pranë saj, janë të shkruara në

mënyrë të qartë, por ato ngelen deri aty, realiteti flet jo gjithmonë bazuar në ato që shkruhen. Programe studimi të fakulteteve të ndryshme të IAL private nuk ndryshojnë aq shumë nga njeri institucion tek tjetri. Pjesa me dermuese e IAL, që operojnë në kryeqytetin e Shqipërisë, Tiranë ofrojnë Programe Studimi në drejtësi dhe ekonomik. Nga ana tjetër, shumë pak prej tyre (nuk ka të dhëna zyrtare), që operojnë në Tiranë, nuk i kanë publikuar këto programe në ëeb-faqet e tyre. Për shkak të mungesës së përvojës dhe traditës, programet e studimit kanë prirjen e kopjimit të atyre të vendeve zhvilluara. Ky kopjim pa përshtatjen e duhur, në funksion të situatave dhe nevojave konkrete ka rezultuar i papërshtatshëm dhe shpesh konfuz, ku dihet që synohen t'u ofrohen studentëve ose kanë qenë të mbingarkuara ose të mangëta dhe, nga ana tjetër, vetë IAL -ve i është dashur të marrin përsipër edhe një kosto financiare të konsiderueshme.

b-Kërkimi Shkencor

Bazuar në këtë drejtim të rëndësishëm të standarteve institucionale, mund të thuhet se IAL-te private, janë shumë larg të qenit të kësaj kërkese të rëndësishme bashkëkohore, një nga shtyllat e të qenit shkollë e lartë (që sic dimë bazohet në dy shtylla të mëdha mësimdhënie dhe kërkim shkencor). Aktualisht me një numër të vogël personeli akademik, i cili në të shumtën e rasteve është i jashtëm, me një numër të vogël studentesh, pa veprimin e mekanizmave adekuate përberese, sic janë departamentet apo qendrat kërkimore, ato nuk mund të ndërmarrin ndonjë veprimtari kërkimore-shkencore. Pra në të shumtën e rasteve roli i tyre është thjeshtë dhe vetëm mësimdhënës.

Duke qenë në një madhësi të vogël, sesa institucionet publike në Shqipëri, ato rrallëherë ofrojnë diploma për punë kërkimore dhe, zakonisht, janë të përqendruara në një gamë më të ngushtë lëndësh dhe programesh.

Asnjë veprimtari nuk ndërmeret nga ato për të kualifikuar stafin e brendshëm (me ndonjë përjashtim të rrallë). Edhe lehtësirat fiskale, që u ndërmoren nga qeveria nëpërmjet amendimit të Ligjit Nr. 7928 datë 27.04. 1995 “Mbi TVSH,” nëpërmjet Ligjit Nr. 10215 datë 21.01. 2010 duke ju hequr atyre pagimin e TVSH në lidhje me tarifen studentore, me qëllim që ky fond, të shkonte në drejtim të infrastrukturës dhe të kërkimit shkencor, aktualisht nuk funksionojë kështu.

c- Menaxhimi Institucional

Bazuar në këtë drejtim, standartet që e përbëjnë menaxhimin institucional janë: Autonomia; Organizimi i institucioneve të arsimit të lartë; Partneriteti; Menaxhimi i burimeve njëjësore; Menaxhimi i veprimtarisë së institucionit; Menaxhimi financiar; Menaxhimi i sistemeve të informacionit.

Duke parë realitetin, mund të thuhet se këto standarte për IAL-të private, të cilat në të shumtën e rasteve janë shoqëri tregëtare, që drejtohen dhe administrohen nga vetë pronarët e tyre, ngelen të shkruara vetëm në statutet dhe rregulloret e tyre, se janë vetë ortakët ose aksionerët që drejtojnë dhe administrojnë IAL-te private.

6-Çfarë duhet bërë?

Ndodhur përballë komercializmit të arsimit të lartë, e rëndësishme sot është që të bëjmë një ristrukturim të organizimit të universiteteve tona si publike ashtu dhe atyre private. Kështu, skema e re e financimit e propozuar nga MASH, në “Dokumentin e Gjellbër” (Green Paper,

2010), synon të garantojë që sistemi i financimit publik, të ofrojë stimuj që këto institucione të përmbushin misionet e tyre përkatëse për rritjen e aftësisë konkurruese dhe të kohezionit social.

Kjo skemë, kërkon kalimin, gjithnjë e më shumë, drejt sistemeve të financimit me bazë performancën. Për shembull, subvencionet publike për taksat e universiteteve duhet të synojnë që studentët me të ardhura të pamjaftueshme, në një periudhë më afatgjatë, të lidhen me sistemet që ofrojnë kredi për studentët.

Sistemet e arsimit të lartë në vendet e Evropës Juglindore janë të pabalancuara. Kështu, përshembull Universiteti i Tiranës, dominon gjithë sistemin përsa i përket numrit të regjistrimeve dhe burimeve. Sfidë në një periudhë afatmesme është që të krijohet një numër i kënaqshëm universitetesh efektive dhe me programe të plota mësimore. Në një periudhë më afatgjatë, duhet të krijohen sisteme të arsimit të lartë, që të jenë më të balancuara dhe që përmbushin nevoja të ndryshme, si dhe specializimin e institucioneve të arsimit të lartë. Duhet t'i kushtohet vëmendje reformimit të sistemit të sigurimit të cilësisë me qëllim që të vendoset ekuilibri i duhur mes llogaridhënies dhe autonomisë. Nuk ka ndonjë “recetë” të caktuar, në lidhje me rolin e institucioneve private. Sektori privat po jep kontributin e tij duke nxitur larminë e institucioneve të arsimit të lartë. Ky rezultat kërkon që sistemet kombëtare të sigurimit të cilësisë dhe, veçanërisht, të akreditimit të mbështesin larminë institucionale. Forcimi i lidhjeve mes universiteteve dhe sipërmarrjeve private duhet të përbëjë prioritetin të rëndësishëm përsa i përket kërkimit dhe zhvillimit, duke patur parasysh se kontributi më i madh që mund t'i japë një sektor kërkimor vendit është që të ndihmojë kompanitë të përvetësojnë dhe të përshtasin ide dhe teknologji të reja nga vende të tjera.

Njëkohësisht, duhet të rriten në mënyrë të konsiderueshme financimet private për nevoja të kërkimit dhe zhvillimit, si dhe punësimi i punonjësve shkencorë në sektorin privat.

7-Konkluzion

Arsimimi i lartë në Shqipëri, dhe vecanarisht ai privat gjendet në një situatë kritike përballë këtij masivizimi pa kriter dhe pa një startegji zhvillimit të qartë dhe me objektivë afatmesme dhe afatgjatë. Mekanizmi i jashtëm i kontrollit të cilësisë, APAAL vazhdon të jetë një mekanizëm i ngurtë. Duke mos pasur një deklaratë të misionit të tij dhe një autonomi nga MASH, ai nuk mund të realizojë në mënyrë të pavaruar dhe transparente procedurat vlerësuese dhe akredituese, si dhe nuk mund të bëhet pjesë e ENQA-s si dhe të sigurojë regjistrimin e tij në Regjistrin Europian. Mungesa e larmisë së Programeve të Studimit, dhe fokusimi i tyre vetëm në katër fusha (drejtësi, ekonomik, mësuesi dhe infermjeri), nuk mund të jenë në funksion të zhvillimit ekonomik të vendit, i cili kërkon në të njëjtën kohë një zhvillim industrial, teknologjik, bujqësor, dhe shkencor. Mungesa e një autonomie institucionale dhe finaciare, nuk mund të krijojë institucione të besueshme, dhe kredibile si për studentet ashtu dhe përballë opinionit publik. Standardet shtetërore të cilësisë, duhet të bëhen korniza ligjore detyruese për të gjithë IAL private të cilat duan të sigurojnë ekzisten e tyre në tregun e arsimit të lartë, por edhe të jenë konkurruese midis tyre dhe me ato të publiket. Sidoqoftë, institucionet private mund të modernizohen në një sërë mënyrash, për shembull, duke përfshirë modalitete të reja të aksesit dhe ofrimit të arsimit, dhe duke ju përshatur nevojave të zhvillimit ekonomik të vendit.

Referenca

Agjensia Publike e Akreditimit te Arsimit te Larte, available at www.apaal.gov.al, Accessed 15.02.2012

Arsimit të Lartë Privat në Kosove (Analizë). available at institutigap.org/.../Pasqyre_e_Arsimit_C3AB_Lart, Accessed 15.02.2012

David Timms (2011), Support to APAAL to ensure it matches up to international standards development, Review Report, APAAL

Development of a Ranking in Albania. Final Report, (2011), available at www.apaal.gov.al Accessed on July, 2012

Ligji nr. Nr.9741, datë 21.5.2007 “Per arsimin e larte ne Republiken e Shqiperise”, Official Gazette of the Republic of Albania, no. .68/2007 and Official Gazette no.111/2010

Ministria e Arsimit dhe Shkences se Republikes se Shqiperise, www.mash.gov.al, Accessed 15.02.2012

Nenet 43, 44, 44/1,45, Ligji nr. 9741, date 21.5.2007 “Per arsimin e larte ne Republiken e Shqiperise”

Neni 2 i Ligji nr. 9741, date 21.5.2007 “Per arsimin e larte ne Republiken e Shqiperise”, ndryshuar.
Neni 4 i Ligji nr. 9741, date 21.5.2007 “Per arsimin e larte ne Republiken e Shqiperise”, ndryshuar
Neni 5, pika 1 dhe 4, Ligji nr. 9741, date 21.5.2007 “Per arsimin e larte ne Republiken e Shqiperise”, ndryshuar

Neni 6, pika 1, Ligji nr. 9741, date 21.5.2007 “Per arsimin e larte ne Republiken e Shqiperise”, ndryshuar

Neni 6, pika 2, Ligji nr. 9741, date 21.5.2007 “Per arsimin e larte ne Republiken e Shqiperise”, ndryshuar.

Standards and Guidelines for Quality Assurance In the European Higher Education Area. 3rd edition, Helsinki 2009.

Udherin e Ministrit te Arsimit dhe Shkences nr. 126, date 17.03.2011

Urdhri i Ministrit te Arsimit dhe Shkences nr. 134, date 21.03.2011

Urdhri i Ministrit te Arsimit dhe Shkences nr. 135, date 21.02.2011 2011

Urdhri i Ministrit te Arsimit dhe Shkences nr. 136, date 21.02.2011

VKM nr. 368, date 14.04.2011 “Per miratimin e rregullores per sistemin e akreditimit, organizimin dhe veprimtarine e institucioneve te sigurimit te jashtem te cilesise”, ndryshuar
Working Paper of Word Bank -“From Fragmentation to Cooperation: Tertiary Education, Research and Development in South Eastern Europe”World Bank of Albania. Publication, 2008

Intercultural Education: A theoretical Approach to Cultural Value Orientations

Abstract

As multiculturalism has become the matter of the day, it is not only the business world that must adopt to changes; the academic sector must also deal with the trend as well. As such, the necessity to accomodate cultural diversity has become more apparent. Education not only helps to make sense of the local culture, it offers individuals insights and skills they need to survive in the changing world. Only through multicultural education can people learn about those problems and issues that cut accross ethnic, national, and gender boundaries and learn to understand how other groups process experience in ways that may differ from our own perceptions. This paper aims at highlighting some of the main models of cultural value orientations and applying them in real-life and everyday educational and teaching contexts.

Keywords: *Intercultural Communication, Cultural Value Orientations, Multicultural Education*

1. Introduction to Intercultural Communication

Intercultural communications, regardless of its recent developments, tends to be a relatively unexplored academic field. Regarding its beginnings, it is impossible to separate its origin from the development of linguistics in the 1920s. As for its father, E. T. Hall is widely accepted as the forerunner of the field by raising such issues as “intercultural tensions” and “intercultural problems” in the 1950s (Chen & Starosta 1998: 8). In fact, Hall’s contributions extend to focusing the traditional anthropology studies on comparative culture study thus shifting from the study of culture from a “macro perspective to a micro analysis”, which allowed the study of practical needs of the interactants in communication. Hall further linked culture with communication by replacing “the emphasis from qualitative methods of anthropology to the quantitative methods of communication research”. Precisely, Hall analyses communication as a “rule-governed, analyzable, and learned variable” (Chen & Starosta 1998: 8-9).

Further works which redefined the field in the 1970s included Stewart’s *American Cultural Patterns* (1972) and Samovar & Porter’s *Intercultural Communication: A Reader* (1973), Prosser’s *Intercommunication among Nations and People* (1973), *Cultural Dialogue* (1978), Smith’s *Transracial Communication* (1973), Condon and Yousef’s *Introduction to Intercultural Education* (1975), and Asante, Blake, and Newmark’s *The Handbook of Intercultural Communication* (1979), to name a few. However, it was only in the 1980s when the field “began to move from disarray to a more coherent focus” (Chen & Starosta 1998: 10) with the publication of such works as Gudykunst’s *Intercultural Communication Theory: Current Perspectives* (1983), Gudykunst and Kim’s *Methods of Intercultural Research* (1984), and Kim and Gudykunst’s *Theories in Intercultural Communication* (1988).

2. Communication vs. Culture

The formal study of communication goes back to Aristotle’s *Rhetoric* of two thousand years ago. In fact, early views of human communication tended to embrace a mechanistic perspective of the communication process. Such a perspective regards communication as a unidirectional process in which the receivers are passively influenced or victimized by powerful sources. Recently, more and more scholars have treated human communication as a process in which our behaviors can be explained by referring to our intentions, reasons, and goals. In other words, we are active agents, possessing the ability to choose actions in the interactional process rather than being driven by external factors that determine our behaviors (Chen & Starosta 1998: 21). Regarding its definition communication remains “the process whereby humans collectively create and regulate their social reality” (Trenholm & Jensen 2008: 4).

As far as culture is concerned, we are programmed by our culture to do what we do and to be what we are. In other words, “culture is the software of the human mind that provides an operating environment for human behaviors” (Chen & Starosta 1998: 25). As for its definition, it consists of “learned patterns of perception, values, and behaviors, shared by a group of people, which is dynamic and heterogeneous. Culture also involves our emotions and feelings” (Martin & Nakayama 2008: 28). Like communication, culture also tends to be holistic, learned, dynamic, and pervasive (Chen & Starosta 1998: 26). In fact, successful

intercultural communication is based on three main factors: (1) the positive feeling we possess at the affective level, including information, self-esteem, comfort, trust, and safety; (2) the beliefs we bring into the intercultural encounter at the cognitive level, including expectations, stereotypes, uncertainties, and misunderstanding of rules or procedures; and (3) the action or skills we possess at the behavioral level, including verbal and nonverbal communication skills in intercultural settings.

3.Defining Patterns of Cultural Value Orientations

In fact, it was Kluckholm and Strodtbeck (1961) who first introduced the concept of cultural value orientations. The other most common models for the study of cultural values orientations include Condon and Yousef (1975), Hall (1976), and Hofstede (1980, 1983, 1984).

Kluckhohn and Strodtbeck's Model

Kluckhohn and Strodtbeck singled out five universal problems faced by all human societies and identified their respective cultural value orientations:

1. What is the character of human nature? (the human nature orientation)
2. What is the relationship of people to nature (and supernatural); (The man-nature orientation).
3. What is the temporal focus of human life? (the time orientation)
4. What is the modality of activity? (the activity orientation)
5. What is the modality of a person's relationship to other persons? (the relationship orientation)

Thus, Kluckhohn and Strodtbeck provided three possible variations of the solution for each problem:

Range of Values

Human nature:	Basically good	Mixture of good and evil	Basically evil
Relationship between Humans and Nature	Humans dominate	Harmony between the two	Nature dominates
Relationship between Humans:	Individual	Group-oriented	Collateral
Preferred Personality:	“Doing”: stress on action	“Growing”: stress on spiritual growth	“Being”: stress on who you are
Time orientation:	Future-oriented	Present-oriented	Past-oriented (quoted in Chen & Starosta 1998: 46).

In fact, the above questions and responses help us understand broad cultural differences among various cultural groups- national and ethnic groups as well as groups based on gender, class and so on.

Condon and Yousef's Model: Condon and Yousef (1975) revised and extended Kluckhohn and Strodtbeck's five categories to include six spheres of universal problems all human societies must face: the self, the family, society, human nature, nature, and the supernatural. Under each sphere the authors added three to five orientations with three variations of the solutions for each one.

SELF

Individualism-interdependence

- | | | |
|------------------|------------------|--------------------|
| 1. Individualism | 2. Individuality | 3. Interdependence |
|------------------|------------------|--------------------|

Age

- | | | |
|----------|---------------------|----------------|
| 1. Youth | 2. The middle years | 3. The old age |
|----------|---------------------|----------------|

Sex

- | | | |
|----------------------|-----------------------|---------------------|
| 1. Equality of sexes | 2. Female superiority | 3. Male superiority |
|----------------------|-----------------------|---------------------|

Activity

- | | | |
|----------|----------------------|----------|
| 1. Doing | 2. Being-in-becoming | 3. Being |
|----------|----------------------|----------|

THE FAMILY

Relational orientations

- | | | |
|--------------------|---------------|-----------|
| 1. Individualistic | 2. Collateral | 3. Lineal |
|--------------------|---------------|-----------|

Authority

- | | | |
|---------------|-----------------------|------------------|
| 1. Democratic | 2. Authority centered | 3. Authoritarian |
|---------------|-----------------------|------------------|

Positional role behavior

- | | | |
|---------|------------|-------------|
| 1. Open | 2. General | 3. Specific |
|---------|------------|-------------|

Mobility

- | | | |
|------------------|--------------------|-------------------------|
| 1. High mobility | 2. phasic mobility | 3. Low mobility, stasis |
|------------------|--------------------|-------------------------|

SOCIETY

Social reciprocity

- | | | |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------|
| 1. Independence | 2. Symmetrical-obligatory | 3. Complementary-obligatory |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------|

Group membership

- | | | |
|--|---------------------------|---|
| 1. Many groups, brief identification, subordination of group to individual | 2. Balance of nos 1 and 3 | 3. Few groups, prolonged identification, subordination of the member to the group |
|--|---------------------------|---|

Intermediaries

- | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| 1. no intermediaries (directness) | 2. specialist intermediaries only | 3. essential intermediaries |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|

Formality

- | | | |
|----------------|------------------------|------------------------|
| 1. informality | 2. selective formality | 3. pervasive formality |
|----------------|------------------------|------------------------|

Property

- | | | |
|------------|----------------|--------------|
| 1. private | 2. utilitarian | 3. community |
|------------|----------------|--------------|

HUMAN NATURE

Relationship

- | | | |
|-------------|--------------|---------------|
| 1. rational | 2. intuitive | 3. irrational |
|-------------|--------------|---------------|

Good and evil

- | | | |
|---------|-----------------------------|---------|
| 1. good | 2. mixture of good and evil | 3. evil |
|---------|-----------------------------|---------|

Happiness, pleasure

- | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| 1. happiness as goal
and sadness | 2. inextricable bond of happiness | 3. life is mostly sadness |
|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|

Mutability

- | | | |
|-----------------------------|----------------|---------------|
| 1. change, growth, learning | 2. some change | 3. unchanging |
|-----------------------------|----------------|---------------|

NATURE

Relationship of man and nature

- | | | |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| 1. man dominating nature | 2. man in harmony with nature | 3. nature dominating man |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|

Ways of knowing nature

- | | | |
|-------------|----------------------------------|-------------|
| 1. Abstract | 2. circle of induction-deduction | 3. specific |
|-------------|----------------------------------|-------------|

Structure of nature

- | | | |
|----------------|--------------|------------|
| 1. mechanistic | 2. spiritual | 3. organic |
|----------------|--------------|------------|

Concept of time

- | | | |
|-----------|------------|---------|
| 1. future | 2. present | 3. past |
|-----------|------------|---------|

THE SUPERNATURAL

Relationship of man and the supernatural

- | | | |
|---------------|-----------------------|---------------------------------------|
| 1. man as god | 2. intellectual goals | 3. man controlled by the supernatural |
|---------------|-----------------------|---------------------------------------|

Meaning of life

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------|--------------------|
| 1. physical, material goals | 2. intellectual goals | 3. spiritual goals |
|-----------------------------|-----------------------|--------------------|

Providence

- | | | |
|------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. good in life is unlimited | 2. balance of good and misfortune | 3. good in life is limited |
|------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|

Knowledge of the cosmic order

- | | | |
|----------------------------|---------------------|-------------------|
| 1. order is comprehensible | 2. faith and reason | 3. mysterious and |
|----------------------------|---------------------|-------------------|

unknowable (quoted in

Chen and Starosta 1998: 49).

The following chart compares the different orientations of the Chinese and Northern Americans toward family:

Family	China	United States
Relational Orientation	Lineal orientation- Characterized by a highly developed historical consciousness and a close association with extended families. Wife tends to be subordinate to husband and to parents in family.	Individualistic orientation- Older and younger members of the family always share the same values. Wife and children are more equal to husband, and children must be obedient to parents.
Authority	Authority orientation- Reflects a strong orientation toward paternal authority.	Democratic orientation- Obligations are open to negotiation. The family is child-centered.
Positional role behavior	Specific orientation- Generation, age, and sex hierarchy is very strong; i.e., the older generation, elders, and male are superior.	Open orientation- Obligations are open to negotiation.
Mobility	Low-mobility orientation- The family structure and an agricultural society made the Chinese settle in a fixed place and cultivate the land in an orderly fashion.	High-mobility orientation, conjugal family structure, no kinship bondage and high degree of technology and transportation have produced a highly mobile society. (Chen & Starosta 1998: 47)

Hall’s Culture Context Model: Hall (1976) divided cultural differences into two categories: low-context culture and high-context culture.

Low-Context Culture

1. Overtly displays meanings through direct communication forms.
2. Values individualism.
3. Tends to develop transitory personal relationship.
4. Emphasizes linear logic.
5. Values direct verbal interaction and is less able to read nonverbal expressions.
6. Tends to use “logic” to present ideas.
7. Tends to emphasize highly structured messages, give details, and place great stress on words and technical signs (Chen & Starosta 1998: 51).

High-Context Culture

1. Implicitly embeds meanings at different levels of the sociocultural context.
2. Values group sense.
3. Tends to take time to cultivate and establish a permanent personal relationship
4. Emphasizes spiral logic.
5. Values indirect verbal interaction and is more able to read nonverbal expressions.
6. Tends to use more “feeling” in Expression.
7. Tends to give simple, ambiguous, nonexistent messages.

Hofstede's Cultural Dimensions: Hofstede (1980, 1983, 1984) compared work related attitudes across over forty different cultures and found four consistent dimensions of cultural values: individualism/collectivism, power distance, uncertainty avoidance, and masculinity/femininity:

Power Distance

Low power distance

Less Hierarchy better

High power distance

More Hierarchy Better

Femininity/Masculinity

Femininity

Fewer gender specific-roles

Value quality of life, support for unfortunate acquisition

Masculinity

More gender-specific roles

Value achievement, ambition,
of material goods

Uncertainty Avoidance

Low uncertainty avoidance

Dislike rules, accept dissent
dissent

Less formality

High uncertainty avoidance

More extensive rules, limit

More formality

Long-Term/Short-Term Orientation

Short-term orientation

Truth over virtue

Prefer quick results

Long-term orientation

Virtue over truth

Value perseverance and tenacity
(Martin & Nakayama 2008: 43).

The dimension of individualism and collectivism describes the relationship between the individual and the group to which the person belongs. Individualistic cultures stress the self and personal achievement. People in an individualistic culture tend to emphasize their self-concept in terms of self-esteem, self-identity, self-awareness, self-image, and self-expression. In other words, the individual is treated as the most important element in any social settings. Personal goals supercede group goals, and competition is often encouraged in this culture. Moreover, in individualistic cultures people tend to emphasize more affiliativeness, dating, flirting, and small talk in social interactions. Hofstede's findings indicate that the United States, Australia, Great Britain, Canada, the Netherlands, New Zealand, Italy, Belgium, and Denmark belong to this group. By contrast, collectivist cultures are characterized by a more rigid social framework in which self-concept plays a less significant role in social interactions. In these cultures people are expected to be interdependent and show conformity to the group's norms and values. Columbia, Venezuela, Pakistan, Peru, Taiwan, Thailand, Singapore, Chile, and Hong Kong are the top nine collectivistic cultures specified in Hofstede's studies. If we compare them with Hall's high- and low-context cultures, we can see that individualistic cultures tend to be similar to low-context cultures and collectivistic cultures to high-context cultures.

The dimension of power distance specifies to what extent a culture adapts to inequalities of power distribution in relationships and organizations. High-power-distance cultures tend to orient to authoritarianism, which dictates a hierarchical or vertical structure of social

relationships. Thus, people in high-power-distance cultures develop relationships with others based on various levels of hierarchy. The differences of age, sex, generation, and status are usually maximized. The Philippines, Mexico, Venezuela, India, Singapore, Brazil, Hong Kong, France and Columbia represent the high-power-distance cultures in Hofstede's studies. Low-power-distance cultures are more horizontal in terms of social relationships. People in these cultures tend to minimize differences of age, sex, status, and role. Instead, individual differences are encouraged. Thus, they tend to be less formal and more direct in social interactions. Australia, Israel, Denmark, New Zealand, Ireland, Sweden, Norway, Finland, and Switzerland are those countries that scored low in power distance scales.

The dimension of uncertainty avoidance measures the extent to which a culture can accept ambiguous situations and tolerate uncertainty about the future. Members of high-uncertainty-avoidance culture always try to reduce the level of ambiguity and uncertainty in social and organizational life. They pursue job and life security, avoid risk taking, resist changes, fear failure, and seek behavioral rules that can be followed in interactions. Such cultures are found in Greece, Portugal, Belgium, Japan, Peru, France, Chile, Spain, and Argentina. However, other cultures including Denmark, Sweden, Norway, Finland, Ireland, Great Britain, the Netherlands, the Philippines, and the United States are oriented to cope with the stress and anxiety caused by ambiguous and uncertain situations. Members of low-uncertainty-avoidance cultures tend to better tolerate the deviant behaviors and unusual stress connected with the uncertainty and ambiguity. As result, they take more initiative, show greater flexibility, and feel more relaxed in interactions.

Finally, the dimension of masculinity and femininity refers to the extent to which stereotypically masculine and feminine traits prevail in the culture. In masculine cultures men are expected to be dominant in the society and to show quality of ambition, assertiveness, achievement, strength, competitiveness, and material acquisition; thus, the communication styles are more aggressive. In male-dominated cultures women are expected to play the nurturing role. Hofstede's studies show that Japan is the best example of a masculine culture. Other nations in this category include Australia, Venezuela, Switzerland, Mexico, Ireland, Great Britain, and Germany. Members of feminine cultures tend to emphasize the quality of affection, compassion, emotion, nurturing, and sensitivity. Men in these cultures are not expected to be assertive. Thus, gender roles are more equal and people are more capable of reading nonverbal cues and tolerating ambiguous situations. Sweden, Norway, the Netherlands, Denmark, Finland, Chile, Portugal, and Thailand represent feminine cultures according to Hofstede.

4. Intercultural education

Based on the aforementioned models of cultural value orientations, multicultural education should raise four significant issues such as exposure to multicultural perspectives, maintaining of cultural identity, development of intercultural communication skills, and diversification of curriculum (Chen & Starosta 1998: 226).

Even though the exposure to multicultural perspectives seem to be underestimated in the Albanian context, recent developments in the educational sector particularly in the private one have paved the way for a better understanding of Albanian society as a changing one in terms of cultural values and expectations. Moreover, multicultural education is closely linked

not only with individual identity but also with the collective cultural identity: “Multicultural education functions to help students rediscover their culture of origin and to strengthen, maintain, and create feelings of belonging to a community and of respect for culturally diverse values” (Chen & Starosta 1998: 227).

As a result, the development of a set of intercultural communication skills remains a must both on verbal and non-verbal communication. The following example intends simply to shed light on some cultural expectations:

“Asian Indians: Only urbanized Indians shake hands. They have a relaxed sense of time. They tend not to date prior to marriage. They may interrupt the speaking of others. They maintain a strong respect for secular and religious teachers. Many practice dietary restrictions. They tend not to participate in classroom discussions. They like clearly defined tasks and exercise close supervision over their subordinates.

African Americans: They may be more consensus-oriented than European Americans and generally function well in group modalities. They tend to value oral expression. They like to develop an individual, distinctive verbal and non-verbal style. Most can switch codes between black English vernacular (Ebonics) and standard English. They like to know where a person individually stands on an issue. Their proxemic distances tend to be closer than those of European Americans” (Chen & Starosta 1998: 228).

References

- Becker, C. B. (1986). Reasons for the lack of argumentation and debate in the Far East. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 75-92.
- Chen, Guo-Ming & William J. Starosta. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Mass.: Allyn & Bacon.
- Condon, J. C., & Jousef, F. (1975). *An introduction to human communication*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merril.
- Craig, Robert T. & Muller, Heidi L (2008). (Eds.). *Theorizing Communication: readings across Traditions*. Los Angeles: Sage Publications.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor.
- Hofstede, G. J. (1984). *Culture's Consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- (2004). *Culture and Organizations: Software of the Mind*, 2nd ed., Boston: McGraw-Hill.
- Kluckhohn, C., & Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientation*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Martin, Judith N. & Thomas K. Nakayama. (2008). *Experiencing Intercultural Communication*. NY: McGraw-Hill.
- Olivier, R. T. (1962). *Culture and Communication*. Springfield, IL: Thomas
- Trenholm, Sarah & Jensen, Arthur. (2008). *Interpersonal Communication*, 6th edition. Oxford & NY: Oxford University Press.
- Whaley, Bryan B. & Samter, Wendy (eds.). (2007). *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kosovo Part of the EU Educational and Training Programs: Reality and Challenges

Abstract

Kosovo with its current education which can be a golden key of the state and society of nowadays, education is still part of the operation and stressing social standardization progressive elements through EU programs.

Kosovo for almost a decade has been participating in European networks in terms of the accession level programs offered by the EU, but not enough in terms of implementing conform these mechanisms intended educational opportunities for Kosovo.

Another challenging aspect of education in Kosovo is the reluctance of these programs because of state and status quo of Kosovo, that neglecting participatory approach to education and training by the EU. The expansion of higher education is considered as one of the most priorities of developed countries, like the motor power of a state.

Other items remain the implementation and adaptation of Tempus programs Erasmus Mundus, and perfection of national centers dealing with higher education to achieve a quality and social effectiveness of current and future.

Keywords: *Education Expansion, Adaptation of Programs, Quality and Challenges*

Abstrakt

Kosova me arsimimin e tanishëm që e ka mund të jete si një çelës i artë i shoqërisë dhe shtetit në ditët e sotme, arsimi ende mbetet pjesë e funksionimit dhe akceptimit të elementeve përparuese standardizuese shoqërore përmes programeve të BE-së. Kosova tash e një dekadë është pjesëmarrëse e rrjeteve evropiane sa i përket nivelit inkuadrues të programeve të ofruara nga ana e BE-së, por jo sa duhet në aspektin zbatues konform mundësive të këtyre mekanizmave arsimorë të dedikuara për Kosovën.

Aspekt tjetër sfidues i arsimit në Kosovë është hezitimi i këtyre programeve për shkak të shtetformimit dhe mosdefinimin e statusit të Kosovës, kjo neglizhonte qasjen participuese për arsimim dhe trajnim nga ana e BE-së. Zgjerimi i arsimit të lartë konsiderohet si një nga prioritetet në shtetet më të zhvilluara si fuqia motorike e një shteti. Pikat e tjera mbesin implementimi dhe adaptimi i programe Tempus Erasmus– Mundus, si dhe përsosja e qendrave kombëtare, që kanë të bëjnë me arsimin e lartë për të arritur një cilësi dhe efektshmëri shoqërore të tanishme dhe në të ardhmen.

Fjalët kyç: Zgjerimi i Arsimit, Adaptimi i Programeve, Clësia dhe Sfidat

1- Introduction: Positive advantages for Kosovo of participating in education and training programs of the EU

Kosovo's participation in education programs, training programs and the EU, who are at the same time as donors currently support the education, training and the actualization of education in Kosovo in other programs, which in 2010 supported about Kosovo 44 million euro and have expressed their willingness to support the education sector strategic plan and training of staff and the sectoral approach (SWAp) for the sector. It remains, however, an open question whether this support could be added further to cover other needs or a challenge in implementing them as a factor in other opportunities. Doubling of the current level of support will reach the level of 88 million euro per year. This can be compared with the estimated annual needs for the period 2011-2016 of 103 million €, to cover initial operating costs implications. The expansion of higher education is considered as one of the options for private financing, especially if combined with a scholarship scheme for students who are not able to provide the means to finance their studies. It is anticipated that the pre-school education for children aged 1-5 years to be funded through private payments. In this context, it is important that the tools provided by these payments are used for relevant institutions and not as a common source of funds for the education sector.

Private institutions of higher education in Kosovo and, to some extent, public universities, realize income through various payments for studies. Preschool education provided by institutions funded primarily through fees for services. In Kosovo, there are a limited number (five) of vocational schools.

2- Alignment of resources and requirement

It is estimated that the financing of the measures envisaged in the strategy for the period 2011-2016 will be 618 million €. Of these, 342.4 million and 275.7 million development investment costs are initial costs of operations for the period 2011-2016. On an annual basis this means development investment of 57.1 million € and initial operating costs of approximately 46.0 million euros a year, while in the longer term 68.3 million operating expenses. In most of these costs are on the current budget allocated to the education sector of about 181.6 million € per year (implementation in 2009). MTEF for the years 2011 to 2014 it is clear that the current budget framework will not cover operating costs arising from measures of the strategy, with the exception of some specific allocations for the University of Prizren and some limited costs for several competence centers. The amount of current support of the education sector from donors of 44 million € per year shows signs of the required amount of 57,1 million € per year could be achieved, but still, would remain to cover operating costs, as in short perspective, and in the long term (2016 and beyond). Annual gap between target level and t-level operating costs today of the resources allocated for this purpose, is 46.0 million € in the medium-term plan and 68.3 million € in the long run. This means an increase of 50% of current allocations for education operating expenditures by the public budget, while participation of education in gross domestic production (GDP) should be increased to 2 percent of GDP. Although this is not an unrealistic and unattainable level, yet cannot be expected that such a shift would be possible in the current budget constraints and in terms of the current agreement with the IMF.

3- Recommendations for funding of the education sector

Full funding of development measures and operating expenses arising from them will require the mobilization of resources from a number of sources. The result of this will depend largely on the willingness of the Government to invest in its education system efficiently and effectively, the willingness of development partners to support Kosovo, economic development, the level of tax collection and the possibilities for generate revenue through user fees of educational services. This proposed strategy for providing funds to implement the plan.

Anticipated MTEF allocations in the amount of 133.2 million € for capital investments in central and € 16 million at the municipal level for the period 2010-2013. If we add to this the two years of the same level of investment would result in a total investment of 200 million € for the period 2011-2016. MTEF, however, does not allow room for expansion as operating expenses at the center or in the communes (which are financed by municipal educational grant). Consequently, it will require external support, such as operating costs, as well as development costs for the entire five-year period of implementation of strategy. Current level of support from development partners and capital investments from the state budget appear to be sufficient for the needs of development costs set forth in the strategic plan, provided that the tools that harmonize with the requirements of the plan. However, current commitments from development partners provide support only for the first three years, and therefore required continued support commitments for subsequent years.

Most problematic aspects to support appear to be operating cost implications and the expansion of the sector. A large portion of these costs seem to flow from the expansion of the system at all levels. Consequently, it will be imperative that these issues be financed through a combined strategy of using payments to beneficiaries, in pre-tertiary level, combined with scholarships and reallocations within the sector, the education division of a much larger budget state associated with the development of the economy that will be articulated with economic growth and higher income from taxes. During a transitional period of about five years, external partners should be supported even cover operating expenses, as a new generation investment in Kosovo. It may happen that operating costs in the medium and long term plan to reduce, to some sub sectors, as a result of the declining birth rate and consistently decline in the number of students. The dilemma is the current uncertainty on population figures and the lack of a census makes such trends estimates futile at this stage; however, soon to be the most reliable data available, it will be very important infrastructure programs costing fit according to new data. In the event that could not be provided the means to cover all the measures provided for in Strata breast, you must prioritize the measures and to analyze what can be done to lower scenarios available tools.

4-European Training Strategy for Kosovo

Strategy in this area, along with future plans of action for the purpose of implementing it, will form an important element of the system to prepare Kosovo for membership in the European Union in the near future. Will provide direction and guidance for all institutions involved in the programming and implementation of training in development programs in

the education and other sectors vital to right place Kosovo's European integration process, in order to create services competent and professional public who will be able to successfully fulfill their role with the aim of European integration, as well as increasing the level of knowledge about the EU within the key groups of the society.

The main objective (strategic) of the Strategy is that by 2011 the Kosovo society have to build the critical mass of trained experts with enough knowledge and skills to bring the Kosovo towards EU and have established mechanisms that will disseminate relevant knowledge integration at all levels of public administration and society. Training in the field of European integration process covers a wide spectrum of fields, ranging general knowledge for the European Union and various aspects of its functioning, in sectoral activity in relation to all legislation and policies of the EU, as well as skills and opportunities necessary to achieve an effective and successful preparatory process for membership, and its membership negotiations. Of course, training development programs, such as education programs, Erasmus, Comenius, Tempus and one for Youth and youth in different areas would be suitable for the needs of groups and specific targets, which in time will change, based on the progress made in Kosovo's European integration and the development of its public administration.

Training needs of EU development programs, as well as Kosovo's approximation in these programs due to the difficult political years, many adults could not be educated in formal education. Given that Kosovo is still in the initial stages of developing a system for adult education, non-formal vocational education services from private providers are not regulated enough.

Another challenge is the realization of a systematic and coordinated approach to the development of adult education among relevant ministries and other stakeholders. Currently, non-formal education is within the Vocational Education Sector Ministry and the management on adult basic education programs. Non-formal education, in part related to the provision of skills training, employment for adults but it is the responsibility of the Ministry of Labour and Social Welfare (MPMS) and the Ministry of Culture, Youth and Sports (M KRS). Where are some private providers or nonprofit institutions that provide such training for adults, such as training centers, "Don Bosco", Women for Women International-Kosovo Kosovo Agency for Promotion of Employment (AREC) and MEST program (i supported by UNICEF) to combat illiteracy in 43 communities. MEST and MLSW MCYS, other ministries and the social partners will strengthen dialogue and will work closely in partnership to decide on the best options of an integrated policy approach to the provision of education services non-formal and adult education.

There is a need to provide specific programs for those who have exceeded the age of regular schooling, who have not been to school or have been registered only for a while, but they need to be certified for completion of compulsory education to be able to employ and engage in society. Ministry of Labour and Social Welfare (MPMS) has established eight vocational training centers (VTCs) in 7 regions of Kosovo and one in North Mitrovica, as well as 5 other mobile center. VTC Network foundation is the first serious measures to establish a system run by the government, to address the development of skills of a large number of unemployed and unskilled adults.

Training offered at training centers dedicated only registered jobseekers in public employment services, in regional and municipal employment. They have the advantage of persons aged 16-25 years are, women, minorities and persons with disabilities. Vocational schools in Kosovo also function as centers for adult education to meet the needs of young people for the so-called “remedial teaching” and to organize educational programs to young people aged 15 and over (in 2008/09, these programs are organized in 44 schools and more than 3000 the following were certified).

The compatibility of these programs to the needs of the labor market and the volume of these services will increase starting in 2010. Also, the Agency for European Integration has prepared an action plan training programs in accordance with the EU-funded project continued from 2007 and 2008. Plan for European Integration PVT has [4] , will later expand into other projects (bilateral projects as well as projects funded by international organizations) by the year 2010.

It will take time and some bold decisions and timely feedback. In this process, if decisions are not made on time, it would mean a big delay. Every year lost Kosovo presses away from its strategic goal of this is to join the European ing co. And what may be just a dream; tomorrow it could soon become a reality. We do not want that when you are confronted with that moment we are not ready. D moon not afford this.

Package of reforms for developing training programs in various fields, which we have in front of me, is the fruit of intense work, which can lead to advanced development in the country’s integration into the European Union. Thoughts and discussions of various ideas how to do, started long time ago. Have been involved experts discussed many internal and external experiences are elaborated gold and different ideas challenged.

The reform package is the result of a team work and partnership development with EU programs are outlined further programs.

5-Erasmus-Mundus

Erasmus program, established in 1987, is best known European program for education and training in the field of mobility and cooperation in higher education across Europe. In order to achieve access to the business world, the program also supports cooperation between higher education institutions (HEI) through intensive programs, academic and structural networks and multilateral projects.

Erasmus program is about teaching and learning needs of all those involved in formal higher education and vocational training and tertiary level, regardless of the duration of their study or training, including doctoral studies. This program refers to the institutions providing or facilitating such education and training.

Program goals, specific task are:

- a. Field support European Higher Education*
- b. Strengthening the contribution of higher education professional in the innovation*

process.

While the operational tasks of the program are:

- a. Improve the quality and increase the volume of students and teaching staff mobility throughout Europe, so by 2012 at least to reach at least 3 million individual participants in student mobility under the Erasmus program and previous programs,*
- b. Permit addressing of these quality and increase the volume of multilateral cooperation between higher education institutions in Europe,*
- c. To increase the degree of transparency and compatibility between higher education institutions and enterprises,*
- d. To facilitate the development of innovative practices in education and training at tertiary level, and their transfer from one participating country to other countries,*
- of. Support the development of innovative content services pedagogies and practice for lifelong learning.*

Who can participate in the Erasmus program? Students and trainees learning in all forms of tertiary level education and training, higher education institutions, as defined by the EU's member states and other participating countries. Teachers, trainers and other staff within those institutions, enterprises personnel involved in training activities, associations and representatives of those involved in higher education, including relevant student associations, universities and teachers as well as trainers, enterprises, social partners and other representatives of working life, public and private organizations, including non-profit organizations and NGOs responsible for the organization and delivery of education and training at local, regional and national level.

6-Comenius

Comenius program is about teaching and learning needs of all those involved from pre-school and school education up to the end of high school, also has to do with the institutions and organizations providing such education. The purpose of the action is to help all institutions eligible for Comenius program, which want to create a Comenius school partnership. Comenius Region Partnership, Multilateral Project, a network or Accompanying measures project to also be familiar with relevant partner institutions and develop work plan to prepare the application form in partnership projects. It supports partnerships between schools in the thematic areas and common interests as well as multilateral projects designed to develop pedagogical methods. This program has the order to use to promote at least 3 million pupils in joint educational activities by 2013. Any institution wishing to establish new partnerships, multilateral project, network or accompanying measures may apply for a grant that also enable staff to carry out a preparatory visit.

7-Training of teachers at work and other educational personnel (IST) Comenius

On the basis of this training, participants are encouraged to improve their management skills and knowledge for practical teaching, training and counseling, as well as to gain a broad idea of school education in Europe. Training activities should have a European focus better on the subject matter and profile of trainers and participants. However, training should be organized in another country participating in the Lifelong learning program and should be: a structured development course for school education staff with special focus on the subject matter and profile of trainers and participants and which will last at least 5 working days, or

placement or surveillance period (e.g. notice of potential places of work) in school, industry or any relevant organization involved in school education (e.g. NGOs, public authorities), or participation in a conference or seminar organized by the European Comenius Network, Comenius Multilateral Project, the National Agency or by representatives of the European association that is active in the field of education. When this is considered conducive to achieving the above goals, the training for which they were awarded funding (grants) must be related to the professional activities of the candidate in terms of school education, such as: practical skills for teaching, techniques and methodologies, content and communication of school education, school education management, system-level school education policy. The training should provide teachers for learning and teaching methodology.

8- Youth

Youth for Europe Programmed aims to support courses for young people aged 15 to 25 years who did not fail to primary education and vocational training. These courses will gradually provide a network that will cover 12 states an ETAR to pick the right form. Meetings, which can last for at least a week, joining the youth with a social environment, economic and cultural different so they can receive knowledge directly from life in welcoming countries, establishing the ground for transnational cooperation and be aware that all belong to one and the same European area. European programs supporting youth projects and mobilizing youth programs. The project should provide a horizon for young people with different social environments, so of meetings held and exchange their ideas they will be able to gain a direct experience that is intended by the European dimension.

These projects exchanges, which have as much as possible be organized by the young people themselves, require a preparatory phase, in which young people should be involved. Furthermore, the project should include an assessment of the effects of exchange, which can take the form of an assessment of interaction connection establishment, the enrichment of those who participate and the group dynamic life.

Priorities will be given to projects in the exchanges, which will meet the needs of the regions in which very few opportunities, are usually possible in peripheral regions or in regions where few languages are spoken, as well as projects that have targeting young people, who have careers in disadvantaged. Consistently, one-third of eligible financial assets will be maintained for the purposes of exchange of these young people. By way of experiment, transnational projects aimed at involving young people in voluntary service in another country, which does not appoint an opportunity for service in the army and will be based on qualifications. Rin him for Europe is a program that operates on decentralization and therefore most of the actions have been organized by local associations proposed by states tare. These associations also operate information and counseling centers for groups coming planned by the various programs of the Union (community). In 2006 the Ministry of Culture, Youth and Sports with the support of the World Bank, launched 3-year project "Youth Development Project" with four components, including improving efficiency and support existing youth centers, the creation of two centers resource for young people, to host youth development activities, and strengthening the performance of operational capacities young widow Department. The objective of providing financial assistance is to improve social cohesion and inter-ethnic interaction and cooperation between young people of different ethnicity in Kosovo. Has become an important development in the field of project objectives

since the autumn of 2006. After more than two years of implementation of 30 “youth centers” are helping with scholarships. Three of these centers are in regions populated by Serbs. Most of YC-ve (Youth Centres) have demonstrated a nuclear program, which first of all progress toward the support of the majority of youth centers is ongoing positively. In late June 2008, the number of benefits has increased by 11 times, compared to increases of 2007, where the total benefits were 4, 645 euro. In most of the activities in youth centers youth served were ethnically mixed. In addition two other centers were established. RH (Resource Hub - information resource center) is located in the premises of the University and other RH serve Mitrovica University students and other young people from the northern part of Mitrovica. Both centers are functional and have built a good cooperation with student unions and student parliament, local NGOs and relevant institutions. More than 100 employees who deal with young people are being trained in four modules, which are equipped with the necessary skills, as these employees will also have additional courses. Thanks to the successful cooperation of institutions, where ten active complicit with their municipalities and three other complicit international organizations have been created to support youth programs.

9-Tempus

Tempus program goal is to assist in the development and restructuring of educational systems in the universities and the countries of Central and Eastern Europe and to support continuous integration and interaction with partners in the Union by means of mobilization and interactive schemes. The program covers activities relating to countries like Albania, Bulgaria, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, Slovenia, the Czech Republic and Slovakia. For the purpose of meeting the specific needs of the countries of Central and Eastern Europe, is a program that was mainly based on the structure of other union programs such as Erasmus, Comett and Lingua. Development of educational structures of the University, the establishment of new universities and restructuring of existing ones, improving infrastructure, and encouraging universities to interact with industry. Tempus program has targeted “universities” and “enterprises” in certain countries and states by Union tare. The terms “enterprise” and “industry” are used to cover all kinds of economic activities, including not only large enterprises but also small and medium enterprises (regardless of their legal status), public authorities and local, independent economic organizations, in particular the equivalent chambers of commerce and industry, professional associations and representative organizations of employers and workers. Program has also allowed for the use of the teaching staff, instructors and administrative staff, students, young people in general and young workers. In the academic year 2010 benefited from Tempus program 5 projects which have been implemented since October 15, 2010 in the amount of 1.8 mil. euro. These projects are innovative character and aimed at the modernization of higher education (IHE), the harmonization of curricula with European universities, raising the quality of teaching, as well as the cooperation of HEIs in Kosovo with European and regional university.

10-Doctoral program in food technology research and capacity building for the reform of doctoral studies at the University of Prishtina

This project will develop doctoral studies program, which will increase scientific capacity, also will improve the internationalization of university academic staff and student mobility.

Although Kosovo is an agrarian country, still imports 60% of the food he consumes. By Kathy j UP project will attempt to build the capacity in food technology, in cooperation with partners from Austria, Germany, Finland and Spain.

11-Establishment of Competence Center at the University of Prishtina

Through this project will be established Competence Center at the University of Prishtina, which will maintain a database of graduates and academic staff, in order to increase the capacity of their academic and informative. This project will benefit all students and academic staff of the UP, will develop competency catalog, based on previous project activities and the transfer of knowledge, and ultimately to develop an information system, which will summarize all the data and information for publication in collaboration with project partners from Austria, Spain, Belgium and Italy.

12-Doctorate Regional Programme in Entrepreneurship and Management of Small and Medium Enterprises in the Balkans

The purpose of the project is the development and implementation of Doctoral Program in Entrepreneurship and management of small and medium enterprises in the Balkans. Through this program will be driven doctorate degree of scientific approach and an entrepreneurial culture in the Balkans, in order to relate to the labor market. In this project will be provided through distance teaching courses in Dardania University College, as well as in the reform of curricula to provide formal and informal teaching and the close cooperation with enterprises and various businesses in Kosovo.

Southeast Europe Project to promote linguistic studies. The goal of the project is to promote linguistic studies in the region, focusing on best practices in implementing programs for the academic study of foreign languages. Development master program in translation and interpreting science together with partners from Spain, Italy and Germany.

13-Conclusions and recommendations

Kosovo, now as a possible intelligence services, but not well used by our academic institutions are processing slows and European modern approaches, in terms of development and promotion of knowledge, despite the high level of youth that has as one of the rare jewels in Europe. Therefore we should open institutionally strategies and facilitate the exchange of experiences and academic policies according to criteria that are offered or addressed by the EU. An initial commitment inefficient sectors and Kosovo will pay in the future, in terms of standardization and approaches that are offered, but they could not accepted properly. Kosovo is run now and for many years has made the approach with the intelligence services and academic programs at a beginner level, to remain a lot of work to do especially in the establishment and promotion of academic capacities and intelligence services as they can physically and academically absorb many quality of these beneficial platform offered us by the European Union investment, facilitating the access of new generation capacities and academic value.

References

Higher Education Development Strategy in Kosovo (2005-2015), (2004), Ministry of Education, Science and Technology of Kosovo, Prishtina

European Integration Plan 2009-2010, (2008), Office of the Prime Minister, the Agency for European Integration

BAJRAKTARI, H. (2012), Kosovo's Challenges in the Implementation of EU Economic policy. Prishtina

BAJRAKTARI, H. (2010), Kosovo Challenge of Intergration in the European Union. Publish Grin, Germany

BAJRAKTARI, H. (2011) Kosovo Political and Economic Reform Process Towards EU Condition.Policy. University of Tiranës, Tirana

Kosovo Education Strategic Plan, 2011-2016, (2010), Ministry of Education, Science and Technology, Prishtina

Girls, Gays And Guitars, (2008), A Study of Youth Organizations in Kosovo With Recommendations For Future Forum Syd Action. Pernilla Johansson and Christina Wassholm, Pristina

Tempus projects financed by the European Union, (2010), European Commission TEMPUS Training Action Plan, (2008), Prepared by the Agency for European Integration in cooperation with Human Dynamics Projects and WYG

Strategic guidelines and policies of the Ministry of Culture, (2010), Ministry of Culture, Youth and Sport

Kosovo Youth Employment Action Plan, 2007-2010, the Provisional Institutions of Self-Government

Guide to EU Programmes, EFTA Bulletin (2007-2013), François BAUR, Siv Christin Gaalaas, Anne Camilla Hilton ,Brussels

Glossary for European Integration, (2010), Institutions and Policies of the European Union, Tirana

Guide to the European Community Programmes in the Fields of Education, (1993), Training, Youth, Commission of the European Communities, Brussels

The eu contribution to the European Higher Education Area, (2010), Erasmus, Tempus, Luxembourg: Publications office of the European Union

Effective Tool in Teaching Communication

Abstract

Communication is considered effective only when students understand their teachers message correctly and respond appropriately. Effective communication helps teachers successfully manage their daily work, to improve the relationship with class students, to increase their intelligence. Effective communication helps teachers in the achievement of their success, as high up on the steps of hierarchy organization, the more important he becomes. Communication has a process that runs in 6 steps. Communication, empathy and reasoning are important elements that make effective teaching process. Dialogue and mutual support are the cornerstones of the learning process through communication. So, what teachers expect from students? Characteristics of effective communication. Communication process. Why communication is unique teaching? Reasons for making more effective communication. Communication skills of teachers as sending messages. Communication skills of teachers as recipients receiving/posts. Communication skills for understanding teachers linguistic styles. Teaching through communication. Communication of teachers yesterday and today. Communication of motivating teachers to students.

Keywords: *Communication; Teaching; Teachers; Students*

Abstrakt

Komunikimi konsiderohet efektiv vetëm kur nxënësit e kuptojnë mesazhin e mësuesit të tyre në mënyrë korrekte dhe përgjigjen në mënyrën e duhur. Komunikimi efektiv e ndihmon një mësuesit të menaxhojnë me sukses punën e tyre të përditshme, të përmirësoj marrëdhënien me nxënësit e klasë, të rris inteligjencën e tyre. Komunikimi efektiv i ndihmon mësuesit në arritjet e suksesit të tyre, sa më lartë të ngjiten në shkallët e hierarkisë organizative, aq më i rëndësishëm bëhet ai. Komunikimi ka një proces që kalon në 6 hapa. Komunikimi, empatia dhe arsyetimi janë element të rëndësishëm që e bejnë me efektiv procesin e mesimdhënies. Dialogu dhe mbështetja reciproke janë shtyllat e procesit të mësimit përmes komunikimit. Pra, çfarë presin prej mësuesit nxënësit? Karakteristikat e komunikimit efektiv. Procesi i komunikimit. Pse komunikimi në mesimdhënie është unik? Arsyet e bërjës së komunikimit më efektiv. Aftësitë komunikuese të mësuesve si dërgues të mesazhve. Aftësitë komunikuese të mësuesve si marrës/pritës i mesazheve. Aftësitë komunikuese të mësuesit për të kuptuar stilet gjuhësore. Mesimdhënia përmes komunikimit. Komunikimi i mësuesit dje dhe sot. Komunikimi i mësuesit motivues ndaj nxënësve.

Fjalët kyç: Komunikim, Mesimdhënie, Mësues, Nxënës

1-Hyrja : Arritja e sukseshme nëpërmjet komunikimit efektiv në mësimdhënie

Shumë ekspertë pohojnë se arritjet e suksesit në mësimdhënie, në ditët e sotme, varet në mënyrë të ndejshme nga aftësitë komunikuese me njerëzit, brenda dhe jashtë klasës/shkollës. Komunikimi konsiderohet efektiv vetëm kur nxënësit e kuptojnë mesazhin e mësuesit të tyre në mënyrë korrekte dhe përgjigjen në mënyrën e duhur. Komunikimi efektiv e ndihmon një mësuesit të menaxhojnë me sukses punën e tyre të përdutshme, të përmirësoj marrëdhënien me nxënësit e klasës, të rris inteligjencën e tyre. Komunikimi efektiv i ndihmon mësuesit në arritjet e suksesit të tyre, sa më lartë të ngjiten në shkallët e hierarkisë organizative, aq më i rëndësishëm bëhet ai.

2-Çfarë presin prej mësuesit nxënësit?

Pavarësisht sa i aftë jemi në mësimdhënie, nxënësi pret nga ju të jeni i aftë të kryeni me sukses një sërë detyrash të lidhura me komunikimin. Po rendisim më poshtë disa nga këto aftësi:

- Organizimi i ideve dhe informacionit në mënyrë logjike dhe të plotë, ka të bëjë gjetjet, përpunimin dhe organizimin e metodave të reja që dalin për një mësimdhënie të efekshme, më mënyrë të tillë që mësimi të bëhet i kuptueshëm nga të gjithë nxënësit.
- Shprehja dhe prezantimi i ideve dhe informacionit në mënyrë bindëse dhe koherente, është e nevojshme që sa herë të kërkohet një përgjigje nga nxënësi duhet që përgjigja të jetë e saktë dhe me argument bindës.
- Të dëgjuarit e të tjerëve në mënyrë efektive, është shumë më e vështirë nga sa mendohet dhe kërkon zhvillimin e aftësive specifike tek nxënësi dhe mësuesi.
- Komunikimi efektiv me nxënësit të të profileve dhe të prejardhjeve të ndryshme, përfshin aspekte që lidhen me dallimet gjinore, etnike, kulturore, mësimnxënie etj.
- Respektimi i standarteve të pranuar të gramatikës, drejtshkrimit, aspekteve të tjera të të shkruarit dhe të folurit me cilësi të lartë mund të jetë thelbësore sidomos kur prezantohemi për herë të parë në një mjedis të ri.
- Komunikimi në mënyrë të civilizuar, duke respektuar etikën e mësimdhënies në shkollë, është shumë e nevojshme.

3-Karakteristikat e komunikimit efektiv

Për të dhënë një mesazh efektiv, ai duhet të jetë praktikë, i faktuar, konciz, i adresuar dhe bindës. Më poshtë jashtë renditjes pesë rekomandime të rëndësishme:

- Jep informacion praktik, pavarësisht nëse ka të bëjë me kuptimin e politikave të mësimdhënies apo për nxitjen për kryerjen e një hapi të caktuar në mësimdhënie.

- Jep më tepër fakte dhe më pak përshtypje, duke përdorur shprehje konkrete, informacion të qartë, bindës, të saktë dhe etik.
- Qartëso dhe përqëndro informacionin duke theksuar informacionet më të rëndësishme për një mësimnxënsie të efekshme.
- Bindi nxënësit dhe jepi rekomandime, duke iu shpjeguar dëgjuesve se çfarë përfitimesh ato do të kenë nga përgjigja ndaj mesazhit tuaj në mënyrën e dëshiruar.

4-Procesi i komunikimit

Cila do qoftë forma e komunikimit, procesi i komunikimit lidh dërguesin e mesazhit me marrësin nëpërmjet gjashtë fazave.

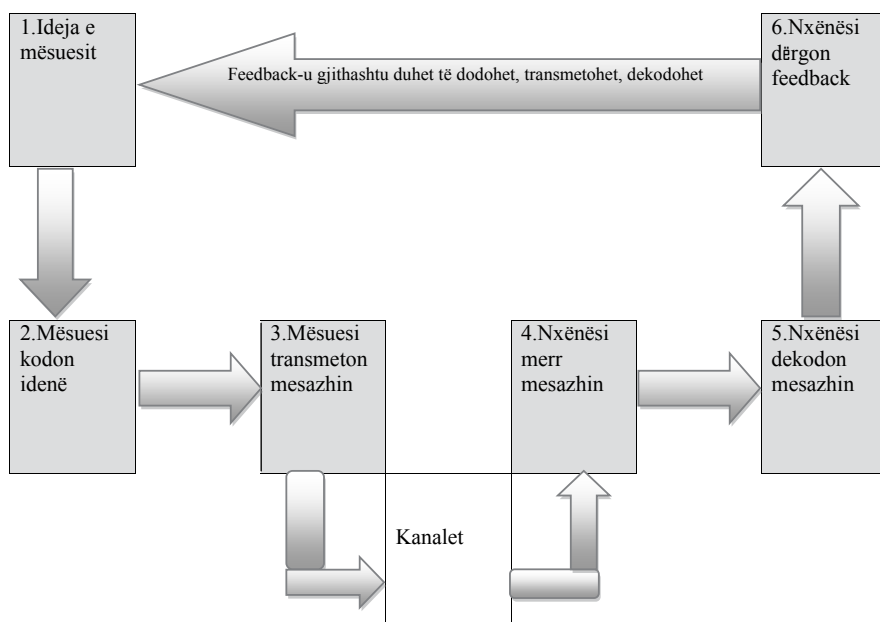


Figura. 1.1. Procesi i komunikimit

1. Mësuesi ka një ide dhe dëshiron t'ia komunikojë atë dikujt.
2. Mësuesi e kodon idenë, duke zgjedhur fjalët, simbolet, stilin që i mendon sit ë përshtashme.
3. Mësuesi e transmeton mesazhin nëpërmjet një kanali komunikimi (gjuhë)
4. Mesazhi mbërrin tek nxënësi, nëse nuk ndesh barrier gjatë rrugës (mungesë vëmendje)
5. Nxënësi e dekodon mesazhin, domethenë përpiqet të kuptojë idenë e tij. Nxënësi e interpreton mesazhin në mënyrë korrekte nëse ai u jep fjallën dhe simboleve të të njëjtit kuptim si mësuesi.
6. Marrësi dërgon feedback, një përgjigje mbi mënyrën si e kupton mesazhin e marrë. Feedback-u na lejon të vlerësojmë efektivitetin e një mesazhi të transmetuar.

5- Pse Komunikimi në Mësimdhënie është Unik?

1. Ndryshimet ndërmjet nxënësve si rezultat i gjinisë, besimit fetar, kulturës, mësimnxënies etj. Përkufizohet si diversitet i nxënësve në klasë dhe trajtohen me mjaft vëmendje dhe kujdes në klasë. Në lidhje me këtë, mësimdhënësit e suksesshëm kanë kuptuar dy gjëra:

- Sa më e diversifikuar të jetë klasa aq më shumë vëmendje i duhet kushtuar komunikimit
- Mësimnxënia e diversifikuar mund të jetë një avantazh konkurrues (më shumë ide dhe këndvështrime të ndryshme).

2. Vlera në rritje e informacionit në mësimdhënie dhe në mësimnxënie:

Informacionet në vlerë të mësimdhënies dhe mësimnxënies kanë të bëjnë me konkurrencën, nevojat e nxënësve etj.

3. Evoluimi i strukturave të mësimdhënies që përcaktojnë marrëdhëniet ndërmjet nxënësve dhe mësuesve brenda klasës dhe shkollës.

Këto marrëdhënie, nga ana e tyre, ndikojnë në natyrën dhe cilësinë e komunikimit në klasë/shkollë. Pavarësisht nga lloji i strukturës së mësimnxënies, cilësia e komunikimit në klasë/shkollë do të ndikohet nga kultura e klasës/shkollës.

4. Barrierat e komunikimit efektiv janë të shumta.

Më tipikë kanë të bëjnë me shpërqëndrimet (të shkaktura nga zhurma në klasë, në oborrin e shkollës, në korridor, nga jashtë shkollës etj.), mbingarkesa e informacionit, ndryshimet gjyhasore, etj.

6- Arsytet e Bërjes së Komunikimit më Efektiv

Nuk egziston një zgjidhje e vetme që të ndihmojë eliminimin e barrierrave në komunikim. Megjithatë, një kombinim kujdesësh strategjivë mund të përmirësojë ndjeshëm aftësitë tuaja për të komunikuar në mënyrë të efektive.

- Në minimizimin e shpërqëndrimeve mund të ndihmojë çdo nxënës, duke u përpjekur të reduktojë zhurmat, problemet vizuale, ndërprerjet e panevojshme.
- Marrja në konsideratë e numrit të madh të nxënësve në klasë ka të bëjë me fokusimin dhe kujdesin për nxënësit që ta maarin informacionin e mësuesit në mënyrën më të drejtë dhe më të qartë.
- Perfeksioni i aftësive vetjake komunikuese në mësimdhënie arrihet gradualisht dhe lidhet me punën këmbëngulëse dhe përvojën e mësuesit.
- Marrja/dhënia e feedback-ut konstruktiv që quhet ndryshe edhe kritikizëm konstruktiv, fokusohet në procesin dhe rezultatet e komunikimit dhe jo tek nxënësit që janë përfshirë në të.
- Njohja dhe aplikimi i etikës së mësimdhënies nuk është asnjëherë e tepërt dhe ndikon në mënyrë thelbësore në suksesin individual dhe të kompanisë.

6- Aftësitë Komunikuese të Mësuesve si Dërgues të Mesazheve:

- Dërgo mesazhe që janë të qarta dhe complete;
- Kodoji mesazhet në simbole dhe në një gjuhë që është e kuptueshme për marrësin e mesazhit;
- Zgjidh një mjet komunikimi që është i përshtatshëm për mesazhin që do të dërgohet;
- Zgjidh një mjet komunikimi që nxënësi është në gjendje që ta përdorë dhe monitorojë;
- Shmang filtrimin dhe deformimin e informacionit;
- Sigurohu që është ndërtuar mekanizmi i marrjes së feedbackut/përgjigjes në mesazhin e dërguar;

7- Aftësitë komunikuese të mësuesve si marrës/pritës të mesazheve

o Kushtoji vëmendjen e duhur mesazheve!

Për shkak të roleve dhe detyrave të tyre të shumëllojshme, mësuesit janë shpesh të mbingarkuar dhe të detyruar të mendojnë për shumë gjëra në të njëjtën kohë. Të tërhequr në shumë drejtime të ndryshme, ata ngandonjëherë nuk i kushtojnë vëmendjen e mjaftueshme mesazheve që marrin. Sidoqoftë, për të qënë efektive, mësuesit duhet gjithmonë t'i kushtojnë vëmendje mesazheve që ata marrin, pavarësisht sesa të zënë me punë ata janë.

o Ji një dëgjues i mirë !

Mësuesit mund të bëjnë gjëra të ndryshme për të qënë dëgjues të mirë:

Së pari, mësuesi duhet të përmbahet nga ndërprerja e nxënësit gjatë dhënies së mesazhit në mes të mesazhit, kështu që kjo do të bëjë që mësuesi të mos e humbasë fillin e mendimeve të tij dhe nxënësit nuk kërcejnë menjëherë në nxjerren e konkluzioneve të gabuara bazuar në informacione jo-komplete;

Së dyti, mësuesit duhet të mbajnë një kontakt të mirë me sy me nxënësit, që mësuesi të ndjejë që nxënësit po i kushtojnë të gjithë vëmendjen e nevojshme.

Së treti, mësuesit duhet të parafrzojnë, ose të rishprehin me fjalët e tyre, pikat më të rëndësishme nga mesazhi i nxënësit, ose pikat më komplekse apo të hapura për interpretime të ndryshme.

o Ji empatik!

Nxënësit janë empatik kur ata përpiqen të kuptojnë se çfarë ndjen mësuesi dhe përpiqen të interpretojnë një mesazh nga pikëpamja e mësuesit të tij; se sa ta shikojnë mesazhin sipas pikëpamjes së tyre personale.

8- Aftësitë Komunikuese të Mësuesit për të Kuptuar Stilet Gjuhësore

Në shkencën e mësimdhënies thuhet shpesh se teknika e mësimi nuk është gjë tjetër veçse një stil gjuhe. Kjo bëhet për të theksuar rëndësinë e madhe që kanë në komunikim çështje që kanë të bëjnë me diferencat linguistike midis njerëzve. Këto diferenca kanë lidhje me faktorë të shumtë demografik, por midis tyre dallojmë: diferencat midis kulturave të ndryshme dhe diferencat midis gjinive të ndryshme.

10-Mësimdhënia përmes komunikimit

Të mësuarit përmes komunikimit është një proces i bazuar në njohuri interpretuese. Mësuesi ka për detyrë të drejtojë nxënësit rreth një çështje të caktuar që mund të përbëjë thelbin e materialeve të organizuara për atë orë mësimi, duke i nxitur ata të diskutojnë rreth mënyrës sesi e perceptojnë apo vleresojnë temën e diskutimit. Komunikimi, empatia dhe arsytimi janë element të rëndësishëm që e bejnë me efektiv procesin e mesimdhënies. Dialogu dhe mbështetja reciproke janë shtyllat e procesit të mësimit përmes komunikimit.

Një nga elementët më të rëndësishëm të procesit të komunikimit në klasë është aftësia për të ‘lexuar’ studentët. Kjo do të thotë që një mësues i aftë mund të kuptojë:

- kur mendja e nxënësve është shpërqëndruar,
- kur ritmi i dhënies mësim është ngadalësuar, duke e bërë orën të mërzhitshme,
- kur duhet ndaluar për të hedhur një ide për diskutim
- kur nxënësit duan të dëgjojnë më shumë dhe çdo situatë tjetër të mundshme.

Një aspekt i rëndësishëm për të qënë një lider motivues i suksesshëm është komunikimi. Mësuesit shpenzojnë pjesën më të madhe të kohës të angazhuar drejtëpërsëdrejti në forma të caktuara të procesit të komunikimit. Nëse procesi i komunikimit në klasë është me probleme atëherë kjo do të ndikojë në të gjitha situatat e tjera. Madje edhe kur arrijmë të zbulojmë gabimet mund të ndodhë të jemi shumë vonë ose nuk arrijmë që të kuptojmë gabimet e trashëguara gjatë procesit të cilat pasojnë gabime të tjera. Komunikimi efektiv i informacionit real ndodh që të jetë i vështirë por shpreh qëndrimet dhe ndjenjat duhet që të komunikohen dhe pikërisht kjo e vështirëson akoma më tepër situatën në klasë. Mësuesit duan të marrin në punën e tyre vendime të rëndësishme dhe korrekte ata duhet t’a trajtojnë procesin e komunikimit në mënyrë sa më efektive. Si rrjedhim nevoja për të zhvilluar aftësitë e një komunikimi efektiv duhet të jetë prioritet mjaft i rëndësishëm. Aftësitë komunikuese lihen pas dore dhe ekziston më shumë tendenca për të nxjerrë më në dukje mungesën e aftësive të nxënësve, se sa dëshira për të parë brënda vetes. Për të qënë një mësues efektiv bashkëpunues duhet ta shohim eksperiencën tonë si diçka që duhet ta ndajmë me të tjerët, për të ndihmuar në identifikimin dhe zgjidhjen e problemeve në tërësi.

10-Komunikimi i Mësuesit Dje dhe Sot

11.1. Mësuesi Dje

Komunikimi në klasë dikur kishte arritur në kufijet e një “idhulli”, ku mësuesi ishte i paprekshëm, i pagabueshëm dhe kur nxënësi përballej me të ndëshkohej nëse prishte atmosferën në klasë. Mësuesi dje ishte i plotfuqishëm dhe përdorte të gjitha format e poshtrimit të figurës së nxënësit të cilat ulnin shkallën e komunikimit të ndërsjelltë mësues-nxënës.

Ai kishte të drejtë të ndëshkonte fizikisht dhe moralisht nxënësit e tij me shikim vëngër, t’i hiqte një pëllëmbë, i shkulte veshin, përdorte thuprën, ulërinte dhe mund të përdorte lloj-lloji nofke të nxënësit e tij.

Në shumicën e rasteve komunikimi mësues-nxënës ishte i njëanshëm, duke përjashtuar ose penalizuar të gjithë ata fëmijë, të brishtë psikologjikisht, duke i arratisur në një botë tjetër.

Edhe raporti i komunikimit mësues-prind vuante sërish nga i njëjti kompleks tradicional, ku asnjëra palë, në jo pak raste, nuk dinte se ç'farë kërkonte në të mirë të edukimit të shëndetit mendor të fëmijës dhe si pasojë të dyja palët ndëshkonin fëmijën, në vend që të rrisnin shkallën e komunikimit dhe të ndëshkonin gabimin. Nxënësit shpesh binin në depresion sepse dhunoheshin edhe nga mësuesi dhe nga prindi. Dhunimi fizik kryhej me thupër thanë ose mjete të tjera të forta që linin gjurmë në trupin e fëmijës.

11.2. Mësuesi Sot

Mësuesit e ditëve të sotme kanë përqaftuar një qasje të re komunikimi dhe kanë ridimensuar rëndësinë e komunikimit të ndërsjelltë me nxënësit e tyre në funksion të mësimitdhënies. Mësuesi model monitorohet në çdo moment të veprimtarisë së tij në shkollë, që nga mënyra e komunikimit, sjellja, lëvizjet, gjestet etj, dhe është i skanuar nga sytë e përqëndruar në një pike nga nxënësit e tij. Kështu ai duhet të zotërojë situatën, për të shmangur çdo thyerje disipline dhe mbi të gjitha të realizojë me sukses procesin mësuesor, i cili çon në prodhimin e vlerave edukative. Komunikimi arrin rezultatet e dëshiruara, kur nxënësve përveç dijeve u falim buzqeshje dhe dashuri. Mësuesit sot janë tolerant, të arsyshëm për zgjidhjen e problemeve në ambientet e shkollës dhe jashtë saj.

Një faktor tjetër i rëndësishëm që e bënë të suksesshëm mësuesin në ditët tona është dhe organizimi i punës edukative në grup, pra në kolektiv i parë si faktori vendimtar në edukimin e brezit të ri. Mësuesi sot shikohet në këndin e barazisë me nxënësin për nga mënyra e veshjes dhe kushteve të jetesës, ç'ka i bën që midis familjes së nxënësit dhe mësuesit mos të ketë disnivele në mënyrën e të menduarit dhe të jetuarit. Masa më e madhe e mësuesve i janë larguar dhunës dhe sharjeve dhe janë më human me nxënësit e tyre.

12-Konkluzion: Komunikimi i Mësuesit Motivues Ndaj Nxënësve

“Nga psikologjia është e njohur se me nocionin motivim i nxënësve nënkuptohet sistemi i nxitjeve, shtytjeve apo i cytjeve të aktiviteteve intelektuale, emocionale, sociale, motorike e kështu me radhë.” Motivimi është faktori kryesor i mësimitdhënies dhe nxitësi i cili e shton aktivitetin e nxënësve, interesimin dhe vullnetin e tyre. Andaj, jo rrallë thuhet se mësimitdhënësi i mirë i tërheq nxënësit sikur magneti tërhmijat e atomit. Pra, motivimi është proces i cili inicohet nga mësimitdhënësi, dhe vetëm ai mund ta bëjë këtë duke pasur në zbatim mjete dhe praktika efektive, të cilat do të ndikojnë pozitivisht tek subjektet. Kjo do të thotë se krijimi i një mjedisi pozitiv në klasë arrihet vetëm përmes motivimit të nxënësve në mësimit. Një faktorë thelbësor i cili ndikon në motivimin e nxënësve, është ekologjia (mjedisi, ambienti) e klasave, struktura e saj, pajisja me variacione atraktive dhe posedimi i mjeteve mësimore stimuluese. P.sh. një klasë e cila posedon banga dhe karrige kualitative e të pastra, harta e portrete të ndryshme, punime të nxënësve të vendosura në muret e klasës, projektorë e ilustrime të tjera, janë faktorë parcial, por që kanë efekt në motivimin e nxënësve. Në metodologjinë e mësimitdhënies thuhet se komponentët kryesorë të motivimit të nxënësve janë:

- a- motivimi i brendshëm,
- b- motivimi i jashtëm,
- c- shpresa për sukses.

Motivimi i brendshëm ka të bëjë me shkallën në të cilën nxënësit merren me një veprimtari,

me qëllim që të plotësojnë ose kënaqin kuriozitetin dhe interesin e tyre për një temë të caktuar në kuadër të një lënde. P.sh. ka disa nxënës të cilëve u pëlqen Historia apo Gjeografia, dhe ata punojnë shumë në atë lëndë. Ky është motiv i brendshëm. Ndërkaq, motivi i jashtëm ka të bëjë me tërheqjen në një veprimtari me qëllim që të arrihen disa synime, të cilat shpërblehen, p.sh. lëvdata nga prindërit dhe mësuesit mund të jenë si lloje të stimulimit të jashtëm. Shembull: nëse një nxënës e do dhe interesohet për lëndën e Biologjisë (motiv i brendshëm) për të kjo lëndë është shumë e rëndësishme që të arrijë qëllimin në realizimin e dëshirës për profesionin e ardhshëm (motiv i jashtëm). Shpresa për sukses ka të bëjë me atë se çdo detyrë që i ngarkohet nxënësit duhet të jetë në përputhje me shkathtësitë psiko-fizike të tij, dhe ngarkesa në rangun e mbimesatares së mundësive të nxënësit është e lehtë dhe e mundshme për të. Natyrisht që në çdo fillim ai e prognozon problemin dhe e parasheh zgjidhjen e tij. Kur zgjidhet problemi, tek nxënësit arrihet kënaqësia, dhe ky veprim apo sukses e stimulon atë të ballafaqohet edhe me detyra më të mëdha, por pa shkaktuar vështirësi në zgjidhjet e tyre.

Në anën tjetër, duke iu shmangur pakëz këtij trajtimi disi të komplikuar, të vështrojmë konceptin e konkretizimit të këtij faktori nga këndvështrimi i mësimdhënësit. Tani jemi në dijeni se në shumicën e shkollave tona, sidomos në ato të ciklit të ulët, procesi mësimor realizohet përmes formës së punës në grupe, por ka raste edhe kur realizimi i saj bëhet edhe përmes formës në çifte.

“Në literaturën didaktike dhe psikologjike më së denduri përmenden këto mjete stimuluese: lëvdata, dhurata, qortimi, premtimi, garat, bashkëpunimi, informimi përkitazi me rezultatet e arritura, etj.” (Haliti, 2003, f.38). Pra, këto mjete duhet të përdoren me vend dhe në mënyrë adekuate. Sigurisht që kërkesa dhe dëshira e mësimdhënësit është që të dëgjojë dhe respektojë mendimin e nxënësve. Do të ishte shumë konstruktive, nëse çdo mendim, opinion, mirëpritjet nga mësimdhënësi me kërshëri, habi dhe interes të madh. Madje një përshëndetje e këtij mendimi apo angazhimi me një vlerësim si “të lumtë”, “vazhdo kështu se shumë mirë është”, “falënderit për mendimin tuaj, ishte mjaft i interesant”, etj., lënë përshtypje pozitive për nxënësin dhe ai tani krijon bindjen se është subjekt i cili mund të kontribuojë në vetvete dhe në klasë.

Po ashtu, mësimdhënësi duhet t’i stimulojë nxënësit edhe përmes premtimeve dhe dhuratave, por duhet të jetë i vëmendshëm se nëse ato nuk realizohen me kohë dhe me vend, kanë gjasa të destimulojnë veprimtarinë e mëtutjeshme të nxënësve në lëndën përkatëse. Kërkohet vazhdimisht që të aktivizohen nxënësit të cilët rrinë mbyllur, të pamotivuar, të painteresuar apo që janë intravert. Arsimitari me kohë duhet t’i verifikojë dhe identifikojë rastet e tilla, dhe të ndër marrë masat e nevojshme në integrimin e tyre në proces, sepse edhe ata kanë aftësi dhe shkathtësi kreative, por u mungon kurajo, guximi dhe trimëria për t’i shfaqur ato. Derisa bëjmë fjalë për motivimin e nxënësve, duhet të theksojmë këtu edhe disa sugjerime që transmeton Bonnie Miller:

- a- Përforco vetëbesimin,
- b- Lavdëro përpjekjet dhe progresin,
- c- Mëso fëmijët se ata janë përgjegjës për ngritjen e tyre intelektuale,
- d- Pranoj gabimet si mjete për të mësuar,
- e- Zgjerohu në fusha të suksesshme në shkollë dhe jashtë saj,
- f- Përshtateni materialin me jetën dhe qëllimet e tyre.

Referencat

Demo.E & Dollani P. (2007) “Komunikimi në biznes”

Lamnos, B. (2002) “Good listeners are better communicators” Publikues: Pitman

Chaney and Martin, (2000) “Intercultural Business Communication” Publikues: Prentice Hall

Deborah Roebuck, (2006) “Improving Business Communication Skills” Kennesaw State College, Publikues: Prentice Hall

http://www.docstoc.com/docs/59417643/Udh%EF%BF%BDheqja?utm_source=email&utm_medium=email&utm_campaign=2&utm_content=2606

Haliti, Shefik. “Në kërkim të pedagogjisë reformuese”, KURORA, 2007.

Haliti, Shefik. “Artikuj të përzgjedhur pedagogjikë”, URA, 2003.

Musai, Bardhyl. “Metodologji e Mësimdhënie”, Tiranë: Pegi, 2003.

Miller, Bonnie. “Komunikimi me fëmijë” (Doracak për prindër dhe arsimtar). Ferizaj: QPEA, 2005.

Manxhari, Mimoza. “Sjellja në Organizatë” Tiranë 2010.

Systemic Education in the Global Age

Abstract

These days we live in a society which is ever becoming essentially globalized and fundamentally affected by both decisions made irrespective of our will and events that take place far from us. Consequently, we are constantly under the pressure of global, cultural, social, economic, technological, and environmental tendencies and changes which come about very rapidly. Therefore, it is our duty and that of the entire society to increase students' ability to think systemically in order that they could be able to face this ever globalizing world, think constructively of their future and the role they will play to shape it, and learn from the past systemic education has found application in all fields of science. It is related to the names of two professors, Fahmy dhe Lagowski, who gave a global vision to the science of education, which constitutes one of the most significant characteristics of globalism. The general strategy of systemic education has been based on the collection, systematization and presentation of the map of concepts through the interactive system which all who study resort to in order that they could clarify their concepts and issues. This way of thinking constitutes one of the most important characteristics of globalism because it increases student ability to find the main solution to the problem. In this way students' capacity to think systemically is improved and their creativity is increased.

Keywords: Systemic Education, Systemic Approach, Linear Approach

1- Instead of Introduction: Systemic Education in the Global Age

We live in a globalized era and we are able to see the global politics, the global economy, cultural and architecture. At this time, the students interface a society that attends to be every day even more essentially globalized and it is affected deeply from the decisions and the events that happen not in their presence. They are continuously under pressure of changes of cultural, social, political, economical, technological and environmental inclinations that happen very rapidly.

The period that we live in indicates us to come up with a reform for the education of this generation. For this reason we have to create a generation that is capable to understand what is happening in the world around them and at the same time not to lose their identity and to be able to positively interact with the new nationwide system (Eilks &Byers, 2009). This positive interaction can be successfully reached using the new methods that are able to increase the capability of systemic thinking. A successful method is the systemic approach in teaching and learning (SALT) .

The vision of this method it is dictated by:

- a- Globalism
- b- Environmental problems
- c- The wrong interact behavior with the organism
- d-Terrorism

The systematic education will prepare students that will be capable to live and interface this globalized world that is growing every day, these students will be able to be active members of the community and contribute for a better future. This education includes the learning of the problems and issues that are passing up the borders of the nation. It includes the opening of new perspectives, and this means to take a look at the things with the eyes and the mind of the others. Even though the individuals and the groups might have a different vision of the life but they might have the same needs and desires.

2- Methodology

The strategy of the systemic education includes the elements that actually are missing in the traditional teaching. The difference starts with the teaching methods because these methods constitute in the essential cycle of the systematic education. No matter how good the content might be, without using the successful methods the curricula will fail. The teaching methods have to do with questions like: what kind of activity and materials can make studying easier? What resources should we use for studying? How to organize the students in the studying activity? In this article, I used the literature, my personal experiences and foreign professors' experiences, Fahmy & Lagowski in nationwide conferences as well.

3- What is the systematic method in teaching and learning?

With the systemic method we understand the regulation of the concepts or event through the interactive system in which the whole interactions between the concepts and issues get clarified. In contrary with the strategy of the usual concepts map, that includes the creation of

a concepts hierarchy, this method creates a concept system that are closed, a cluster concept that emphasizes the interconnections (Fahmy & Lagowski, 2003). That makes the student able to coordinate what he/she has learned previously and what they will study in every learning field through the specific and clarified plans, to prepare for a specific subject or a specific branch. (see figure 1)

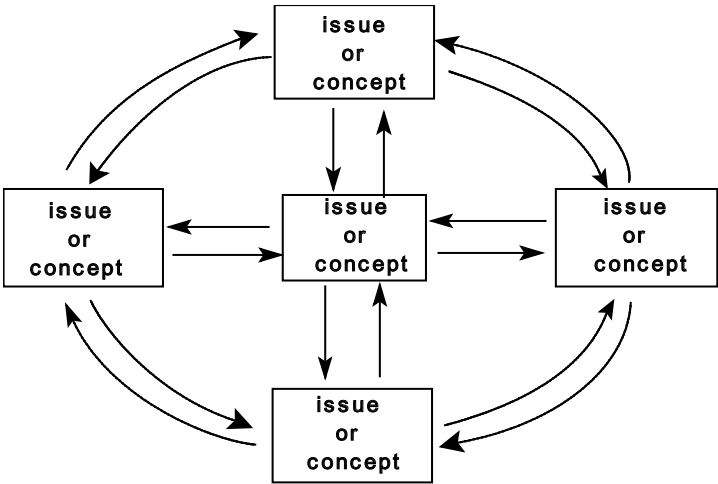


Figure 1.*The systemic approach of teaching and learning(SATL).*

This complex scheme according to the systemic model introduces some innovations in relation with the teaching and learning and it demonstrates one of the opportunities of skipping the traditional linear model in the transmission of the acquisitive knowledge (Fahmy & Lagowski, 1999)

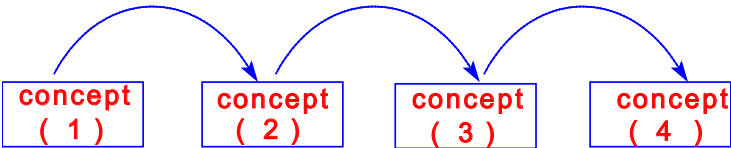


Figure 2. The linear approach in teaching and learning (LATL).

The innovation in teaching and learning in systemic education it is the partnership between the professor and the student, this makes up the base for the teaching model in modern education theory and practice. Due to the linearity of each component in the system it is noticed a low performance in the actual educational system. (Figure 2). In order to benefit amaximal performance of the system it is necessary that each component to act as a subsystem (figure 3).

SYSTEMIC EDUCATION IN THE GLOBAL AGE

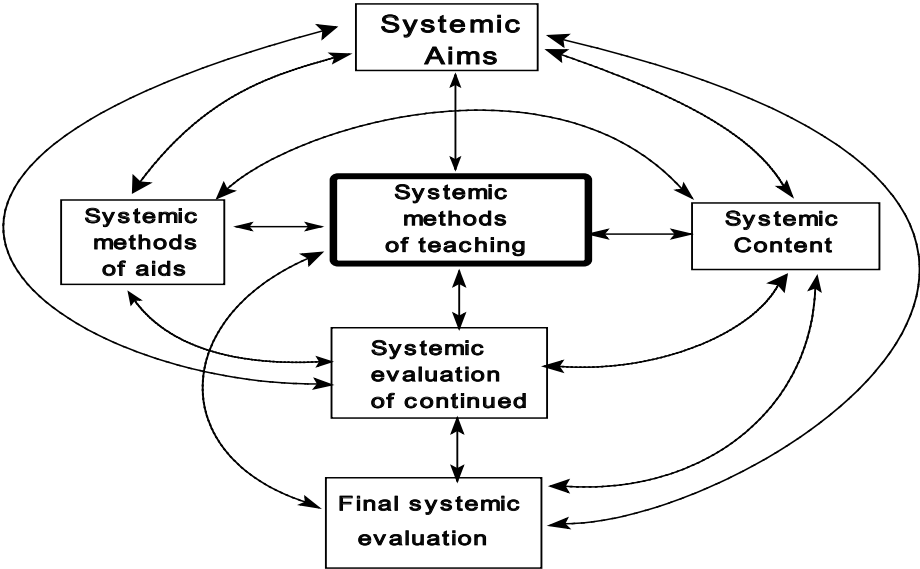


Figure 3. Systematic cycle of the education

4- The systemic interaction in the studying fields

Thinking process occurs in the human brain. The study of the brain led to the hemispheres theory as a discipline for its function. This theory studies the left and the right hemisphere of the brain and secludes the characteristics for each of the sides (Anderson & Drathwohl 2001).

The research shows that in the process of visual, nonverbal, abstract, divergent and intuitive thinking occurs in the right hemisphere.. So the right hemisphere works and creates more than the left hemisphere which it works with the specifications and analysis This shows that there are differences in the function of each hemisphere. That is why this should be understood as help for the enagement of the two hemispheres. So this research tells us that the traditional learning it is focused in the left hemisphere in the cognitive, analitic and convergent functions of the brain So we can that the creative function that develops in the right hemisphere of the brain gets ignored. Not willingly the students don't get a fully education. Due to this, the professors should use the methods that engage the creative functions that are a characteristic of the right hemisphere of the brain. The results show that we can get a better achievement in the thinking development when the connection between the two hemispheres is possible, as more as u keep ignoring the right hemisphere functions, the affectivity of studying gets weaker , because this part of the brain it is directly connected only with the left side functions.(Anderson & Drathwohl, 2001)..

Relating to this, in the late decades of the last century, special emphasis has been put on the cognitive field, aiming at improving students' critical thinking skills (Novak, 1998). There are three fields of studying: the cognitive, emotional and psychomotor field. The cognitive field: it has to do with the memory and the knowledge, with development of intellectual capabilities. Emotional field includes: the feelings, attitude, believes, and the full specter of the values and the value system.

Psychomotor field has to do with the accomplishments of the objectives that have a connection with the formation and the development of the adroit and movement expressions, this is achieved through their engagement in practical activity (Singh, 2005). This field covers a part of the studying programs that handles the development of abilities in the organization of the movement activities in humans (see figure 4).

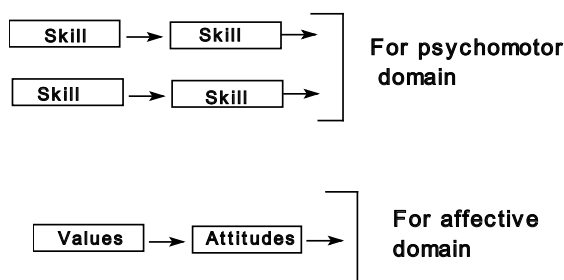


Figure 4. *Linearity in each domain.*

The professors should connect the different study fields (cognitive, psychomotor, and emotional) and emphasize one and ignore the two others. In this model we notice as low interaction of actual study fields (see figure 5).

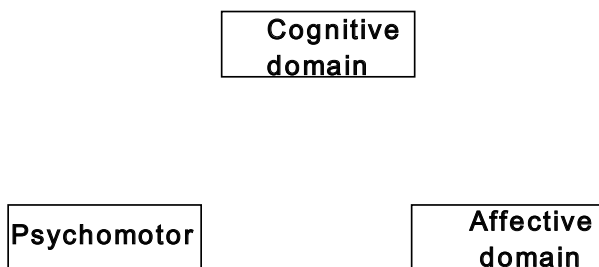
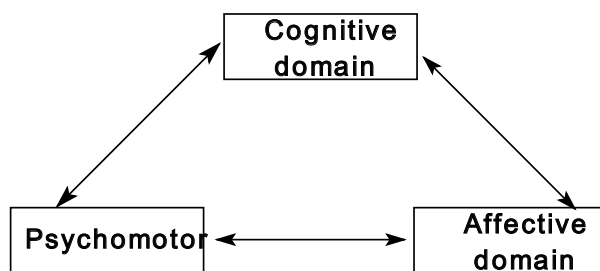


Figure 5. *Systemic reform f educational domains reinforces the interaction between them.*

These fields are defined as criterion in education. These three fields act simultaneously and in n integrate way. This can be achieved through the interaction of cognitive, psychomotor and emotional field (Orlich, 1993).



Systemic form for all domins

Figure 6. *Systemic form for all domains..*

The emphasizing of the systemic connection in these fields happen as a consequence of understanding that we cannot create a technologic modern society without people that understand the changes, that use the information , that analyze the problems, that know how to create and value the solutions (see figure 6).

5-The systemic reform of the linearity fields in studying the concepts in different branches of the science

There are many concepts that have the same roots in different branches of the science and are able to help the students to interface the difficulties (Uljens, 1999). These concepts should be taught to the students in an understanding way regardless of artificial border.

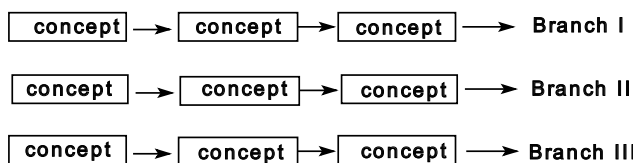


Figure 7. *Linear relation-ship for each branch of science presented in a separate forms.*

The linear connection between the concepts in different branches of the science it is displayed in figure 7, whereas the proposed form of concepts of different branches of science in the systemic method in teaching and learning it is displayed in figure 8 (Fahmy & Lagowski, 2003).

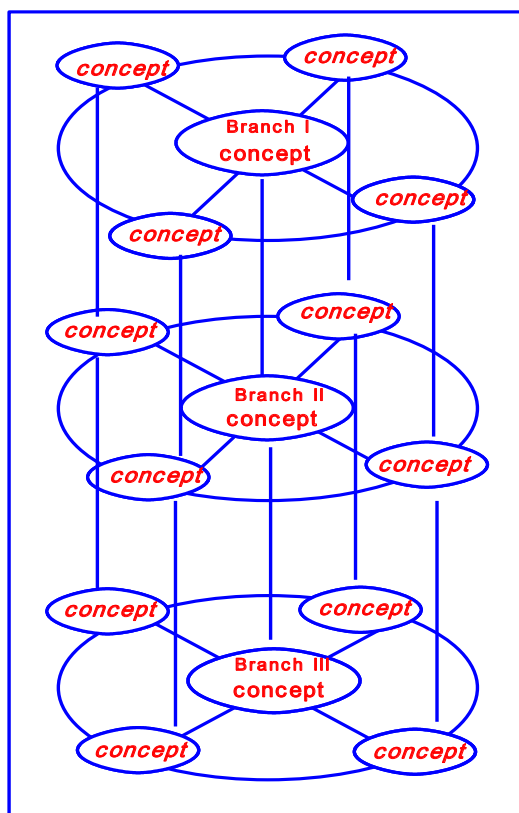


Figure 8. *Form of SALT concepts of different branches of science.*

6-Results

Systemic education is based in systemic curricula. Systemic curricula it's based on the objectives, content, methods, study material and the evaluation. In systemic curricula the objectives should create a system. The content should be organized based on the systemic

method. Teaching method should be systematic from the beginning until the end. The study material should be systematic and helping to learn a systematic unit.

All the curricula components should interact and should be in harmony with each other so they can create a systematic, then the evaluation comes step by step from the beginning of the systematic learning unit until the end. Also should have a systematic connection between the study fields (cognitive, psychomotor and emotional).

7- Discussions and Conclusion

The systematic education is a new vision and necessary for our modern technological society which requires the civilians to elaborate and use the information and not only accumulate it. Through the systematic education it is predicted the development of understanding activities because:

- a- It creates the right key to open the door for the upper levels
- b- Induces the potentials and the resources of the brain
- c-Allows the use of the information in order to solve the problems and to accept the solution.
- d-Creates the base the later on processes which are more complicated
- e-Increases the ability in systematic thinking
- f-Increases the maximum of the connections between the concepts in different fields of science.

References

- Alla, G. M., Conwan, R. M., & Stewart, J. M. (2004). *Clinical biochemistry: Textbook of biochemistry with clinical correlations* (2nd ed., pp. 603-633). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Anderson, L., & Drathwohl, E. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: MacMillan.
- Bennett, W., & Wilkins, H. (2004). *Assessment in chemistry and the role of examinations. Education in Chemistry*, 8(57), 35-57.
- Bruner, J. (1996). *Toward a theory of instruction*. (4nd ed., pp.213-215). New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Massachusetts: Harward University Press.
- Bigge, M. L. (1982). *Learning teori theories for teachers*. (4nd ed., pp. 123-125). New York:
- Harper & Row.
- Callahan, J., Clark, L., & Kellough, R. (1992). *Teaching the middle and secondary schools*. New York: Macmillan.
- Eaton, D. C. (1989). *Laboratory investigations in organic chemistry* (pp. 236-142). USA: McGraw-Hill
- Eilks, I., & Byers, B. (2009). *Innovative methods in teaching and learning Chemistry in higher education*. Cambridge: Royal Society of Chemistry Publishing.
- Fahmy, A. F., & El-Hashash, M. (1999). *Systemic Approach in Teaching and Learning Heterocyclic Chemistry. Chemical Education International*, 3(1), 56-78.
- Fahmy, A. F., & Lagowski, J. J. (2003). *Systemic reform in chemical education an international perspective. Journal Chemical Education*, 80(9), 1078.
- Fahmy, A. F., Hamza, M. A, & Lagowski, J.J. (2002). *From systemic approach in teaching and learnig chemistry (SATLC) to being analysis. Chinese Journal Chemical Education*, 23(12), 12-16.
- Fahmy, A. F., & Lagowski, J. J. (1999). *The use of systemic approach in teaching and learning for 21 st century. Pure and Applied Chemistry*, 71(5), 859-863.
- Howard, B. L. (1991). *Test scores & What they mean* (5nd ed., pp. 56-73). New York: Allyn and Bacon.
- Laslett, R., & Smith, C. (1984). *Effective slassroom management*. London:Crom Helm.
- Leninger, L. A. (1972). *Biochemistry* (pp. 534-567). New York : Worth Publishers.

Teaching Quality Audits, As Quality Guarantee of Higher Education

Abstract

In response to the increasing need for better educated individuals higher education institutions have to work continuously to enhance the quality of the service provided. In addition to other factors quality teaching is one of the most important. It requires not only good academic knowledge but also knowledge on pedagogy and methodology, and assessment based on learning outcomes. Teaching must meet student's needs and learning styles. The paper presents teachers and students' beliefs on teaching quality. This is based on data collected through interviews and questionnaires with items on good teaching, clear goals and standards, proper assessment, generic skills, and appropriate learning environment. The results of the survey conducted show that both students and teachers recognise the importance of quality teaching in higher education and the need for using students-centered teaching techniques. Some suggestions are given on learning outcomes, active and cooperative learning as effective ways of improving teaching in higher education.

Keywords: Teaching, Quality Audits, Higher Education

1-Hyrje

Arsimi i lartë luan një rol shumë të madh në jetën e një vendi sepse siguron forca të kualifikuara për menazhim, planifikim, disenjim, mësim dhe kërkim. Gjithashtu përparimi teknologjik dhe rritja ekonomike e një vendi varen nga arsimi i lartë. Ai gjithashtu krijon mundësi për të nxënë gjatë gjithë jetës, ju lejon individëve të përditësojnë njohuritë dhe aftësitë e tyre herë pas herë sipas nevojave të shoqërisë. Në raportin e komisionit të UNESCO, 1996 për arsimin theksohet se janë katër shtylla përbërëse të arsimit, konkretisht : të nxënës për të ditur, të nxënës për të bërë, të nxënës për të jetuar së bashku, të nxënës për të qenë. Arsimi i lartë kërkon t'i mishërojë këto të katra në çdo individ dhe në shoqëri, kështu komisioni i arsimit theksoi këto funksione specifike të arsimit të lartë. Së pari, të përgatisë studentët për kërkim dhe mësim. Së dyti, të ofrojë kurse trainimi të specializuara në përputhje me nevojat e jetës ekonomike dhe shoqërore; Së treti, të jetë i hapur për të gjithë, me qëllim që të kujdeset për aspektet e shumta të mësimin gjatë gjithë jetës në kuptimin e vet më të gjerë; Së katërti, të nxisë bashkëpunimin ndërkombëtar nëpërmjet ndërkombëtarizimitit të kërkimit, teknologjisë, rrjetëve të bashkëpunimit, lëvizjes së lirë të individëve dhe ideve shkencore (UNESCO, 1996 (www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf)).

Këto katër shtylla janë dhënë qartë edhe në misionin e arsimit të lartë në Shqipëri, Neni 2, ku thuhet se misioni i arsimit të lartë është:

- a) të krijojë, të transmetojë, të zhvillojë e të mbrojë dijet me anën e mësimdhënies, kërkimit shkencor dhe shërbimeve; të zhvillojë dhe të çojë përpara artet, edukimin fizik dhe sportet; të formojë specialistë të lartë dhe të përgatisë shkencëtarë të rinj;
- b) të ofrojë mundësi për të përfutur nga arsimi i lartë gjatë të gjithë jetës;
- c) të ndihmojë zhvillimin ekonomik në nivel kombëtar dhe rajonal;
- ç) të kontribuojë në rritjen e standardeve të demokracisë e të qytetërimit të shoqërisë dhe në përgatitjen e të rinjve për një shoqëri të tillë. (Ligji i arsimit të lartë, Neni2)

Arsimi i lartë në Shqipëri ka kaluar një sërë transformimesh, ai është masivizuar dhe është i shumëllojshëm. Këto ndryshime duken në numurin në rritje të studentëve të rinj, duke sjellë diversitet në përbërjen e studentëve. Në një raport të UNESCO theksohet se në mbarë botën masifizimi ka sjellë një ulje të përgjithshme të standardeve akademike. (Altbach et al. 2009). Këto kanë rritur interesin e gjithë të interesuarve për cilësinë e mëmshenjes, interes që lidhet me sfidat që duhet të përballojë arsimi i lartë, me nevojën e institucioneve të larta për të qenë të besueshme për publikun dhe të interesuarit e tjerë, dhe së fundi me nevojën për të realizuar objektivat e përcaktuara nga procesi i Bolonjës .

2-Cilësia e mësimdhënies

Në përgjigje të kërkesave në rritje për individë të aftë për të përballuar tregun e punës në një shoqëri në ndryshim dhe e bazuar në dije detyra kryesore për institucionet e arsimit të lartë është rritja e cilësisë për të cilën janë ngritur dhe funksionojnë organizma, si të brendshme dhe të jashtme. Ato synojnë të vlerësojnë dhe garantojnë cilësinë. Mendojmë se cilësia e një institucioni të arsimit të lartë është lidhur ngushtë me cilësinë e mesimshenjes. Arritja e një mësimshenje cilësore është më e rëndësishme se sa përpjekja për të treguar këtë cilësi me anë të sistemeve dhe procedurave të sigurimit të cilësisë.

Së pari, çfarë kuptojmë me cilësi të arsimit të lartë. Ka përkufizime të ndryshme në varësi të këndvështrimit për arsimin e lartë. Cilësia e mësimdhënjes përcaktohet në përputhje me misionin e institucionit të arsimit të lartë. Ai do të thotë se në cilën masë arsimi përmbush kërkesat e vëna para tij, në lidhje me qëllimet me të cilat është ndërtuar.

Pra, dikush e shikon nga njohuritë e marra, dikush nga aftësitë, kompetencat ose aftësitë e punës kërkimore. Por më e rëndësishmja është se të diplomuarit duhet të jenë të aftë për të përballuar kërkesat e tregut të punës, duke qënë të pajisur me aftësi dhe kompetenca për t'u përshtatur me nevojat e tij.

Përcaktimi i cilësisë në mësimdhënie është detyrë e përhershme e arsimit të lartë, ku përmisimi i kurrikulasve dhe syllabuseve është një proces i vazhdueshëm në përgjigje të nevojave që parashtron tregu i punës. Skelton thekson se në çfarëdo kulture, kuptimi i ekselencës në mësimdhënie mund të ndryshojë me kalimin e kohës, por përpara se të përpqet për të nxitur ndryshimin, institucioni i arsimit të lartë duhet së pari të përcaktojë çfarë quan ekselence dhe të rishikojë funksionimin e institucionit. (Skelton, 2005). Mësimdhënie e mirë është ajo që të çon drejt një mësimnxënje të mirë, që do të thotë përvetësim i plotë dhe i qëndrueshëm i njohurive, aftësive dhe vlerave që pedagogu ose institucioni ka përcaktuar për t'ju mësuar studentëve. Në literaturën për arsimin paraqitet një shumëllojshmëri strategjish të një mësimitdhënjeje të mirë si dhe mjaft studime që i kanë konfirmuar ato (Campbell and Smith 1997; Johnson et al. 1998; McKeachie 1999).

Huet et al. (2009) theksojnë se duhet të bëhet një kalim drejt një qasjeje të mësimin me në qendër studentin, veçanërisht në shumë vende të Europës Jugore, ku modeli i mësimdhënjes është një model mësimdhënies me në qendër mësuesin dhe për të arritur këtë kërkohet një përdorim efektiv i rezultateve të të nxënës. Kjo kërkon njohuri të pedagogjisë të mësimdhënies dhe mësimnxënies si dhe një lidhje midis rezultateve të të nxënës, veprimtarive mësimore dhe detyrave të vlerësimit.

Studimet tregojnë se është e nevojshme të ndryshohen mënyrat e mësimdhënies për t'ju përshtatur të nxënës të studentit, nevojave dhe stileve të tij të të nxënës. Motivimi dhe përgatitja e studentit rritet kur mësimdhënja përshtatet me stilet e të nxënës të tij (Broën B., 2003. Study Skills Guide , 2007) Studentët mësojnë në mënyra të ndryshme dhe është e rëndësishme për pedagogët të kuptojnë elementët që përbëjnë proceset themelore të të nxënës.

Gill, (2002) thekson se duhen marrë në konsideratë tre elementë thelbësorë që përfshijnë kontekstin social, bazën e njohurive dhe aspektet psikologjike :

1. Konteksti shoqëror: përshkruan marrëdhënjen midis mësimdhënjes dhe ambjentit të të nxënës në sallën e leksionit, seminarit etj. dhe asaj që egziston jashtë auditorit si për shembull mendimet e studentëve për të nxënës në përgjithësi si dhe për të nxënës në kohën e sotme siç janë teknologjia e informacionit, kultura dhe arsimit i lartë në përgjithësi..

2. Baza e njohurive: Kjo ka ndikim të madh në strategjitë e mësimdhënjes dhe veprimtaritë mësimore që mund të përdoren për të lehtësuar të nxënësit e studentëve. Studentët vinë në auditor me perceptime rreth lëndës, të cilat janë të ndryshme nga ato të pedagogut.

3. Psikologjike: Këto aspekte i referohen teorive të të nxënit dhe se si pedagogët përfitojnë prej tyre për t'i përdorur më efikasitet në mësimdhenjen e tyre si një mjet për të rritur të nxënit e studentëve.(f.21)

Synimi i këtij prezantimi është kryesisht cilësia e mësimdhenjes në lëndë të vecantë dhe se si mund të punohet për përmisimin e e mësimdhenjes për një përgatitje sa më të mirë të studentëve, si dhe ndikimi i saj në cilësinë në përgjithësi.

3-Metodologjia

Ky studim empirik u bë në bazë të sondazhit dhe intervistavave. Kampioni i studimit përfshiu 100 studentë të degës Anglisht, viti i parë , në periudhën Mars-Prill 2012, si dhe 8 pedagogë që ju japin mësim këtyre studentëve në lëndët Analizë Teksti dhe Anglishtja përmes Prozës. Përbërja e kampionit ishte 80 % femra(80 nga 1000). Mosha mesatare e kampionit të studentëve është 19.2. Shkalla e përgjigjeve ishte 90%. Pyetsori përbëhej nga 15 pyetje, tre për secilin faktor të mësimi. Pyetsori përfshinte edhe pyetje gjysëm të strukturua në lidhje ne perceptimin e vështirësive në të nxënë.

Ky studim shtrihet në një kampion të vogël, vetëm 90 studentë dhe 8 pedagogë, në një kohë të kufizuar dhe nuk synon të japë përgjithësime, por siguron disa të dhëna për tiparet dhe tendencat e perceptimit nga studentët dhe pedagogët të cilësisë në mësimdhenje dhe rëndësisë së saj në arsimin e lartë, si dhe rolin që luan pedagogu në zhvillimin e saj.

Cështja kryesore ku u përqëndrua studimi ishte si e konceptojnë studentët dhe pedagogët cilësinë e mësimdhenjes dhe shkalla e rëndësisë së saj në arsimin e lartë.

Studentët dhe pedagogët plotësuan një pyetësor në lidhje me pritjet e tyre nga studimet universitare, problemet dhe rezultatet e arritura. Gjithashtu, u intervistuan te 8 pedagogët Pyetsorët ju dhanë mundësi pedagogëve dhe studentëve të paraqesnin dhe analizonin praktikat e tyre të mësimdhenjes dhe nxënjes.

Analiza e të dhënave

Pyetësori drejtuar studentëve për përvojat e tyre të të nxënit nuk ishte i synuar për një lëndë apo për një pedagog të veçantë. Pyetjet e pyetsorit lidhen me faktorët e mësimdhenies dhe nxënies dhe konkretisht : 1) Mësimdhenje të mirë ; 2) Qëllime dhe standarde të qarta; 3) Vlerësim i përshtatshëm; 4) Aftësi gjenerike; 5) Ambient i përshtatshëm të të nxënit.

Fushat për të cilat u dhanë komente positive janë shprehur me % më poshtë:

Kurrikula: Jep aspekte praktike të kursit 38%

Mësimdhenje e mirë : arrihet standardi i mësimdhenjes 25%

Kurrikula: përmbajtja dhe struktura 24%

Ambient i përshtatshëm të të nxënit 19%

Mësimdhenje e mirë : punë me grupe 18%

Ambient i përshtatshëm të të nxënit: seminare 12%

Fushat të cilat studentët i shohin se duhet të përmisohen janë më poshtë:

Kurrikula: përmbajtja dhe struktura 29%

Kurrikula : Jep aspekte praktike të kursit 16%
Mësimdhënie e mirë : arrihet standardi i mësimdhënies 15%
Vlerësim i duhur 14%
Ngarkesa mësimore e duhur 13%
Standarde dhe qëllime të qarta 12%

Gjithashtu ata raportojnë disa vështirësi në përgjigje të pyetjeve gjysëm të strukturuar si volum i madh i materialit të dhënë (13%) vështitësi për të marrë pjesë në punë me grup(82%), vështirësi në përcaktimin e pjesëve kryesore të materialit të dhënë (67%); vështirësi për të ndjekur pedagogun (50%). Të tilla vështirësi janë raportuar edhe nga studime të bëra në vende të tjera. Doëns (2005) përveç vështirësive të raportuara më sipër shton se mjaft studentë të vitit të parë nuk mund të zhvillojnë aftësi efektive të të menduarit dhe zgjidhjes së problemave.

Pedagogët raportojnë se në mësimdhënie në vitin e parë përdoren një metodë shumë dimensionale (100%). Materiali i ri mësohet në kontekste të veçanta dhe situata që studentët mund t'i lidhin me përvojat e tyre personale , praktikë që nxit motivimin dhe përshtatet më ata studentë kinestetikë. Balancohet informacioni konkret (përkufizime fjalësh, rregullat) me informacionin konceptual (modele sintaksore dhe semantike, krahasimet dhe kontrastet) (100%).

Nga intervistat me pedagogë rezulton se ata përpiqen të njohin mirë dhe plotësojnë nevojat e të nxëniet të studentëve. Pedagogët theksojnë se ata bëjnë një kombinim të mësimit formal (deduktiv dhe me vijueshmëri) me veprimtari gjysëm të strukturuar me në qëndër studentin (induktiv dhe global), sepse vihet re se në këtë nivel të mësimit studentët kanë ende nevojë për gjera të strukturuar dhe të përcaktuara. Pedagogët shënojnë probleme dhe vështirësi që ndeshin studentët si per shembull aftësi të pakta në bërjen e përmbledhjeve, perifrashimeve, përcaktimin e koncepteve kyçe, diskutime, lexim kritik dhe shkrimin e eseve. Mjaft prej tyre nuk mund të shkëputen nga mësimi fjalë për fjalë i teksteve, pra nga një i mësuar sipërfaqësor. Problemet e identifikuar nga pedagogët ishin : nivele të ndryshme kompetence të përdorimit të gjuhës në klasë, pjesmarrje jo aktive në mësim, aftësia për të punuar në mënyrë individuale, përgjegjësia, përkushtimi, përgatitja për orën e mësimi.

Katër prej tetë pedagogëve të intervistuar theksojnë se studentët kanë ende nevojë të ndërtojnë një koncept linear, sesa një një koncept global të paraqitur njëherësh. Realizimi i projekteve të pavarura janë të vështira dhe shumë sfiduese për ta. Realizimi i tyre arrihet duke punuar shkallë shkallë ne grupe të vogla deri sa studentët të marrin gjithë aftësitë e punës së pavarur. Pedagogët (75%) e konsiderojnë të nevojshme dhe efektive modelimin e formave të ndryshme të procesit të të nxëniet. Rritja e cilësisë shikohet e lidhur me aftësimin e studentëve për të mësuar gjatë gjithë jetës. Vëmendje i kushtohet të nxëniet të pavarur dhe pajisjes së studentëve më aftësi të mirë të punës së pavarur. Kjo nuk është thjesht detyrë shtëpie, ose kopjimi i disa fjalive në shtëpi. Ajo është një shkëputje nga varësia e pedagogut dhe bën që studenti të marrë përgjegjësi për të nxëniet e tij, pra të mësojë si të mësojë, të zhvillojë aftësi metakognitive dhe sidomos strategjitë bazë si lidhja e informacionit të ri me njohuritë e mëparshme, zgjedhja e strategjive të të menduarit në mënyrë të qëllimshme, si dhe planifikimin, monitorizimin dhe vlerësimin e proceseve të të menduarit . (Dirkes, 1985)

Studentët kanë nevojë jo vetëm të përvetësojnë njohuritë e dhëna, d.m.th. përmbajtjen e kurrikulës, por edhe të mësojnë si të kuptojnë dhe interpretojnë vlerat e besimet (Fisher , 1995, Starfield, 1994). Sigurimi i suksesit nga studentët kërkon nja kuptim më të thellë të natyrës së të nxëniet. Të nxëniet është një ndryshim relativisht permanent në njohuri dhe sjellje që rezultojn nga praktika ose përvoja (George & Jones, 2002). Stilet e pavetëdijshme mund të bëhen strategji të të nxëniet të ndërgjegjshëm nën drejtimin e planifikuar të pedagogut. Për të arritur një të nxënë efektiv është e nevojshme të balancohen metodat e mësimdhënies me qëllim që të gjithë stilet e të nxëniet të përmbushen (Oxford, 1990).

Nisur nga njohja e situatës dhe nga studimet në këtë fushë besohet se studentët mësojnë më mirë duke përdorur strategji aktive të të nxëniet (Bedford TA., 2006). Ato mund të përdoren me sukses në klasat me shumë studentë. Diskutimet në klasë, ushtrimet e të nxëniet në bashkëpunim, loja me role, debatet, lojrat e ndryshme janë disa prej tyre. Këto veprimtari nxisin punën në grupe dhe motivimin e studentëve. Të pesë faktorët e mësimin dhe të nxënies që u përmenden më sipër do çojnë në një të mësuar cilësor kur pedagogu do dijë t'i zbatojë këto.

Së pari, ai duhet të përcaktojë qartë objektivat mësimore, të cilat janë shprehje të veprimeve specifike të dukshme që studentët duhet të jenë të aftë t'i kryejnë nëse kanë përvetësuar përmbajtjen dhe aftësitë të cilat pedagogu është përpjekur t'ua mësojë (Gronlund 1991; Brent and Fedler 1997). Ato janë bazamenti mbi të cilin ngrihet plani i veprimit dhe përcaktojnë vendimet që lidhen me përmbajtjen mësimore, me metodat e mësimdhënies, me përdorimin e mjeteve mësimore, me vlerësimin. Këto objektiva grupohen në gjashtë kategori në përputhje me nivelet e të menduarit që kërkojnë. Janë objektivat që lidhen me njohjen, kuptimin, zbatimin, analizën, sintezën dhe vlerësimin. Objektivat mësimore të formuluar në mënyrë të saktë ndihmojnë pedagogët të përgatisin leksione dhe afate për dorëzimin e detyrave si dhe lehtësojnë krijimin e aktiviteteve në klasë, detyrat jashtë klase si dhe testet. Sa më të qartë ta kenë studentët se çfarë pritet prej tyre, aq më shumë gjasa ka që ato t'i përmbahen pritshmërive.

Së dyti, duhet të përdorë mësimin aktiv në klasë. Një pjesë e mirë e studentëve nuk mund të përqëndrohen gjatë leksionit. Një studim në klasë tregoi se mënjëherë pas leksionit studentët mbanin mend 70% të informacionin dhënë në 10 minutat e para dhe vetëm 20% të informacionit dhënë në 10 minutat e fundit. (McKeachie 1999).

Vëmendja e studentëve mund të mbahet e gjallë gjatë orës së mësimin duke i dhënë atyre në mënyrë të herëpashërshme dëgjim për të bërë. Shumë aktivitete mund të realizohen për të arritur qëllimin e lartpërmendur. (Bonëell and Eison 1991; Brent and Felder 1992; Felder 1994a; Johnson et al. 1998; Meyers and Jones 1993), prej të cilave më i zakonshmi është ushtrimi në grupe të vogla. Kur caktohen grupet, mësuesi bën pyetje ose shtron për diskutim një problem të shkurtër dhe udhëzon grupet të përgatiten për të dhënë përgjigje, duke i shpjeguar që vetëm regjistruarit i lejohet të shkruajë por të gjithë pjesëtarëve të tjere të grupit mund t'u kërkojë të japin përgjigje.

Veprimtaritë e të mësuarit aktiv mund të trajtojnë një sërë objektivash mësimore si rikujtim

të materialit të prezantuar më parë; përgjigje pyetjeve; zgjidhje të ushtrimeve; shpjegim të materialit të shkruar; të menduarit analitik, kritik dhe krijues; bërjen e pyetjeve dhe përmbledhjen.

Së treti, përdorimin e të mësuarit bashkëveprues, i cili është ajo lloj mësimdhënie që i përfshin studentët në punën me ekipe për të përmbushur një detyrë të dhënë dhe për të nxjerrë një produkt përfundimtar p.sh një zgjidhje problemi, analizë kritike, raport laboratorik, një proces ose skicim produkti (Johnson et al. 1998), në kushte që përfshijnë elementet të tillë si : ndërvarësia positive , përgjegjshmëria individuale, ndërveprimi ballë për ballë, përdorimi i duhur i aftësive të të vepruarit në ekip, vetevlerësim i funksionimit të skuadres (Johnson et al. 1998; McKeachie 1999). Organizimi i mesimit në auditor me forma të ndryshme për t'u përshtatur me stile të ndryshme të të nxënës të studimit dhe trajtimi i cilësisë në mësimdhënie si process dhe jo thjesht si produkt do ndikojë në rritjen e cilësisë së arsimit të lartë në përgjithësi. Kjo kërkon një këndvështrim të ri për pedagogun jo thjesht si shpjegues njohurish teknike, por si mësues.

4-Konkluzione

Të dhënat e studimit tregojnë se mësimdhënia ka shumë rëndësi në arsimin e lartë. Nevoja për përmisim të marrëdhënieve pedagog-student.

Pedagogët janë më të vetëdijshëm për rolin që luan mësimdhënia përtej dhënies dhe shpjegimit të dijeve që ata kanë. Ata kuptojnë rolin e tyre si individ dhe si pjesë përbërëse e një misioni të përbashkët dhe mund t'i lidhin më mirë pritjet e tyre dhe të institucionit me anë të përpilimit dhe realizimit të rezultateve të pritshme të mesimit. Një njohje dhe përvetsim më e thellë e aftësive pedagogjike, krahas aftësisë shumë të lartë akademike. Vetëm kjo e dyta nuk realizon qëllimet e institucionit.

Zhvillimi i cilësisë në mësimdhënie lidhet ngushtësisht me nevojën për mbështetjen e stafit të ri pedagogjik, sepse ata janë individë të përgsatitur mirë, efektiv dhe që do qëndrojnë në profesionin e mësimdhënies për një kohë të gjatë dhe janë ata që do sjellin ndryshim (Darling Hammond, Berry, Haselkorn and Fideler, 1999).

Referencat

Altbach, P.G., Reisberg, L. and Rumbley, L.E. (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Report for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.

Bedford TA. (2006), Learning Styles: A Review of Literature (1st draft). Toowoomba, Australia: OPACS, The University of Southern Queensland

Brown B. (2003), Myths and Realities No. 26: Teaching Style vs. Learning Style, Columbus, OH: Educational Resources Information Center

Campbell, W. E., and K.A. Smith (Eds.) (1997), New paradigms for college teaching, Edina, MN: Interaction Book Company.

Darling-Hammond, L. (2000), Futures of Teaching in American Education, Journal of Educational Change, Vol. 1, No. 4, pp. 353- 373.

Dilts, A. D., Haber, J. L., and Bialik, D. (1994). Assessing What Professors Do: An Introduction to Academic Performance Appraisal in Higher Education, London: Greenwood

Dirkes, M. Ann. (1988). Self-directed thinking in the curriculum. Roeper Review, 11(2), 92-94. EJ 387 276.

Downs, C.T. (2005). Is a year-long access course into university helping previously disadvantaged black students in biology? South African Journal of Higher Education 19(4): 666-683.

Felder —, and Brent R., (1994), Cooperative learning in technical courses: Procedures, pitfalls, and payoffs, ERIC Document Reproduction Service, ED 377038.

George M. & Jones, G.R. (2002). Organizational Behaviour International Edition, 3rd Edition. New Jersey: Prentice Hall

Huet, I., Oliveira, J., Costa, N. and de Oliveira, J. (2009) The effectiveness of curriculum maps of alignment in higher education, in C, Nygaard, C. Holtham and N. Courtney (eds) Improving Students' Learning Outcomes. Copenhagen: Copenhagen Business School Press

Johnson, D.W., R.T. Johnson, and K.A. Smith, (1998), Active learning: Cooperation in the college classroom, 2d ed. Edina, MN: Interaction Press

McKeachie, W. (1999), Teaching tips, 10th ed. Boston: Houghton Mifflin.

Skelton, A. (2005), Understanding Teaching Excellence in Higher Education, Towards a critical approach, Routledge, Oxon

Starfield, S. (1994), Multicultural classrooms in higher education, *English Quarterly* 26 (3): 17-25

Oxford, R., Ehrman, M, and Lavine, R., (1991), *Style Wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom*, In S. Magnan, (Ed.), *Challenges in the 1990's for College Foreign Language Programs*. Boston: Heinle and Heinle

UNESCO 1996 , www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf accesed on May 30, 2012

The 21ST Century Skills OECD Strategy and Curricular Reform Of Teacher Preparation Faculties in Albania

Abstract

Many nations around the world have undertaken wide-ranging reforms of curriculum, instruction and assessments with the intention of better preparing all children for the higher educational demands of life and work in the 21st century. What are the skills that young people need to be successful in this rapidly changing world, and what competencies do teachers need in turn to teach those skills. This leads to the question what teacher preparation programs are needed to prepare graduates who are ready to teach well in a 21st century classroom. As the world of the 21st century bears little resemblance to that of the 19th century, education curricula and teacher preparation curricula need to be deeply redesigned for the full triad of Knowledge, Skills and Character, and keeping in the forefront the Meta-layer of learning how to learn, interdisciplinarity, personalization etc.

OECD has lastly launched the OECD Skills Strategy responding to this by shifting the focus from a quantitative notion of human capital, measured in years of formal education, to the skills people actually acquire, enhance and nurture over their lifetimes. The curriculum is already overburdened with content, which makes it much harder for students to acquire skills via deep dive into projects. Drawing a parallelism between what is the rationale of the 2012 OECD Skills Strategy and what the Albanian pre-university and university education curriculum is like, the paper attempts to come up with recommendations about the measures to be taken to make Albanian universities and training programs become more responsive to the workforce and the societal needs of today.

Keywords: Curriculum, Assessment, Skills, Knowledge, Learning-how-to-learn

1-Introduction

This paper delves into Better Skills, Better Jobs and Better Lives-a Strategic Approach to Skill Policies, a strategic document passed and approved in the ministerial council meeting of 24th of May 2012, where Ministers from OECD countries met under the Chairmanship of the Republic of Turkey and the Vice-Chairmanship of Chile and Poland in Paris under the heading “All on Board: Policies for Inclusive Growth and Jobs” to define the policy strategies needed to support the recovery from the worst financial and economic crisis of our lifetimes, promote inclusive growth and deliver much needed jobs.

The paper is organised into four chapters, the first one addressing the strategic approach to skill policies, the second one unfolding the 21st Century Skills Framework as with regards to curriculum and instruction, teacher professional development, learning environments and assessment, the third chapter deals with the implementation of the better skills strategy in the study case of Albania. It focuses on the objectives of the teacher education reform in Albania of 2010, and based on the findings of a study carried out in the teacher preparation faculties in Albania, by the Institute of Educational Development, addresses the missing skills of Albanian students and how should curriculum reformation be pathed in order for students to be properly qualified in accordance with the 21st century skills OECD Strategy.

The last chapter, An indication of teacher education paths and their implications, expounds upon the scenarios presented in the Green Paper for Teacher Education in Europe, and attempts to find pathways for the reformation of the curriculum of teacher preparation faculties in Albania towards a functional basis.

2-Better Skills, Better Jobs and Better Lives-A Strategy Approach to Skill Policies

This paper delves into Better Skills, Better Jobs and Better Lives-a Strategic Approach to Skill Policies, a strategic document passed and approved in the ministerial council meeting of 24th of May 2012, where Ministers from OECD countries met under the Chairmanship of the Republic of Turkey and the Vice-Chairmanship of Chile and Poland in Paris under the heading “All on Board: Policies for Inclusive Growth and Jobs” to define the policy strategies needed to support the recovery from the worst financial and economic crisis of our lifetimes, promote inclusive growth and deliver much needed jobs. The OECD Skills Strategy, provides for investing in people’s skills and education to improve their marketability in the current juncture. As stated in the chairs summary of the meeting:

The OECD Skills Strategy shifts the focus formal education and training or the qualifications/ diplomas attained, to a much broader perspective that includes the skills people acquire, use and maintain. People need both hard and soft skills to succeed in the labour market to contribute to better social outcomes and build more cohesive and tolerant societies. Without adequate investment in skills, countries can no longer compete in an increasingly knowledge-based global society. As Angel Gurría(2012) states in his foreword to Better Skills, Better Jobs, Better Lives:

The OECD Skills Strategy provides an integrated, cross-government strategic framework to help countries understand more about how to invest in skills in a way that will transform

lives and drive economies. In particular, the strategy provides the foundations upon which governments can work effectively with all interested parties – national, local and regional government, employers, employees, and learners – and across all relevant policy areas to:

1. Develop the right skills to respond to the needs of the labour market
2. Ensure that where skills exist they are fully utilised.
3. Tackle unemployment and help young people to gain a foothold in the labour market in a way that makes best use of their skills.
4. Stimulate the creation of more high-skilled and high value-added jobs to compete more effectively in today's global economy.
5. Exploit linkages across policy fields (Better Skills 2012, Foreword, p.3).

Much is expected from initial education and training systems in the 21st century. State-of-the-art skills in a discipline remain important and innovative and creative people generally have specialised skills in a field of knowledge or a practice. But the dilemma for educators is that routine cognitive skills that involve reproducing subject-matter content – in other words, the skills that are easiest to teach and easiest to test – are also the skills that are easiest to digitise, automate and outsource. As it comes out in the 21st century skills framework, Education is increasingly expected to develop new ways of thinking, involving creativity, critical thinking, problem-solving and decision-making; new ways of working, including communication and collaboration; new tools for working, including the capacity to recognise and exploit the potential of new technologies; and, the capacity to live in a complex world as active and responsible citizens.

Since skills requirements change and people need to adapt and learn new skills over their working lives to ensure occupational mobility, compulsory education is where people should master foundation skills and where they should develop the general desire and capacity to engage in learning over an entire lifetime. The fact that PISA shows large proportions of students leaving compulsory education with a poor command of these foundation skills demonstrates that these goals are still elusive in many countries.

The recommendations of OECD Better Skills Strategy, as organized into policy levels suggest:

a) Identification of skills and up-dating curricula.

As the nature and structure of employment has changed markedly in recent decades, more high-level skills are needed than ever before. These changes in skills demand have to be identified, articulated and translated into up-to-date curricula and relevant programmes. Local differences have to be considered, particularly in emerging economies where these differences can be large.

b) Engagement of social partners in designing and delivering curricula and education and training programmes.

Learning in the workplace allows young people to develop “hard” skills on modern equipment, and “soft” skills, such as teamwork, communication and negotiation, through real-world experience. This also smooths the transition from education into the labour market. Participation of the trade union representatives, and prospective employers in university curriculum development, helps to include broader, transferable skills and to ensure that

good-quality training is available to all.

c) Ensuring that education and training programmes are of high quality.

A clear quality-assurance framework that serves both accountability and improvement purposes needs to be set in place on both education and training institutions thereby combining internal and external evaluation without imposing an excessive administrative burden.

d) Investing in high-quality early childhood education and initial schooling, for children from socio-economically disadvantaged backgrounds.

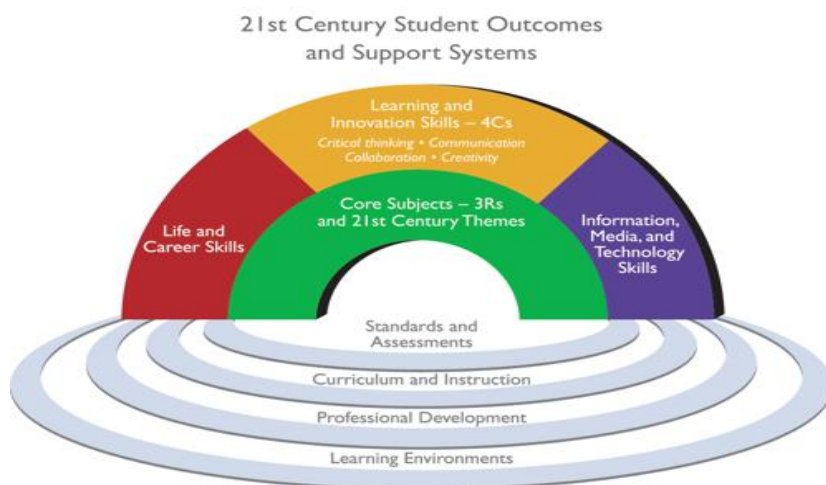
This helps children start strong in their education careers and first skills beget future skills. Later in life, financial support targeted at disadvantaged students and schools can improve the development of skills. Since individuals with poor skills are unlikely to engage in education and training on their own initiative and tend to go more on social assistance, second-chance options can offer them a way out of the low skills/low income trap.

e) Ensuring that costs are shared

Governments should design financial incentives and favourable tax policies that encourage individuals and employers to invest in post-compulsory education and training. (OECD, 2012, p. 27).

3-The 21st Century Skills Framework

There is a profound need to rethink the significance and applicability of what is taught, and to strike a far better balance between the conceptual and the practical. The Framework for 21st century Skills framework, introduced by the Partnership for 21st century Skills, presents a holistic view of 21st century teaching and learning that combines a focus on 21st century student outcomes (a blending of specific skills, content knowledge, expertise and literacies) with innovative support systems to help students master the multi-dimensional abilities required of them in the 21st century. The graphic represents both 21st century skills student outcomes (as represented by the arches of the rainbow) and 21st century skills support systems (as represented by the pools at the bottom). The elements described below are the critical systems necessary to ensure 21st century readiness for every student. Twenty-first century standards, assessments, curriculum, instruction, professional development and learning environments must be aligned to produce a support system that produces 21st century outcomes for today's students.



While the graphic represents each element distinctly for descriptive purposes, all the components should be viewed as fully interconnected in the process of 21st century teaching and learning. (Partnership for 21st Century Skills, <http://www.p21.org/storage/documents/aacte>, retrieved 20.04.2012, p.3). An explanation of the composing elements follows:

21st Century Curriculum and Instruction

21st century Curriculum and Instruction foresees that:

- Schools must move beyond a focus on basic competency in core subjects to promoting understanding of academic content at much higher levels by weaving 21st century interdisciplinary themes into core subjects: Global awareness, Financial, economic, business and entrepreneurial literacy, Civic literacy, Health literacy, Environmental literacy
- Universities must enable innovative learning methods that integrate the use of supportive technologies, inquiry- and problem-based approaches and higher order thinking skills
- Universities, schools and curriculum development agencies must encourage the integration of community resources beyond school walls.

21st Century Professional Development

The 21st century professional development of the teachers foresees that:

- Teachers/university lecturers should seize opportunities for integrating 21st century skills, tools and teaching strategies into their auditorium and classroom practice
- Teachers/university lecturers should strive to balance direct instruction with project-oriented teaching methods
- Teachers/university lecturers should illustrate how a deeper understanding of subject matter can actually enhance problem-solving, critical thinking, communication, collaboration

and creativity

- Teachers/university lecturers cultivate their ability to identify students' particular learning styles, intelligences, strengths and weaknesses
- Teachers/university lecturers develop their abilities to use various strategies (such as formative assessments) to reach diverse students and create environments that support differentiated teaching and learning
- Teachers/university lecturers support the continuous evaluation of students' 21st century skills development
- Teachers/university lecturers encourage knowledge sharing among communities of practitioners, using face-to-face, virtual and blended communications
- Teachers/university lecturers use a scaleable and sustainable model of professional development

21st Century Learning Environments

A 21st century learning environment creates learning practice, human support and physical environments that will support the teaching and learning of 21st century skill outcomes. This kind of environment also:

- Supports professional learning communities that enable educators to collaborate, share best practices and integrate 21st century skills into classroom practice
- Enables students to learn in relevant, real world 21st century contexts (e.g., through project-based or other applied work)
- Allows equitable access to quality learning tools, technologies and resources
- Provides 21st century architectural and interior designs for group, team and individual learning.
- Supports expanded community and international involvement in learning, both face-to-face and online learning

21st Century Assessment

- Supports a balance of assessments, including high-quality standardized testing along with effective classroom formative and summative assessments
- Emphasizes useful feedback on student performance that is embedded into everyday learning
- Requires a balance of technology-enhanced, formative and summative assessments that measure student mastery of 21st century skills
- Enables development of portfolios of student work that demonstrate mastery of 21st century skills to educators and prospective employers
- Enables a balanced portfolio of measures to assess the educational system's effectiveness at reaching high levels of student competency in 21st century skills.

A successful intertwining of the following variables into the teaching and learning process ensures an embodiment of 21st century skills, content knowledge and expertise, emphasizes deep understanding rather than shallow knowledge, engages students with the real world data, tools, and experts they will encounter in college, on the job, and in life and allows for multiple measures of mastery.

Learning and innovation skills

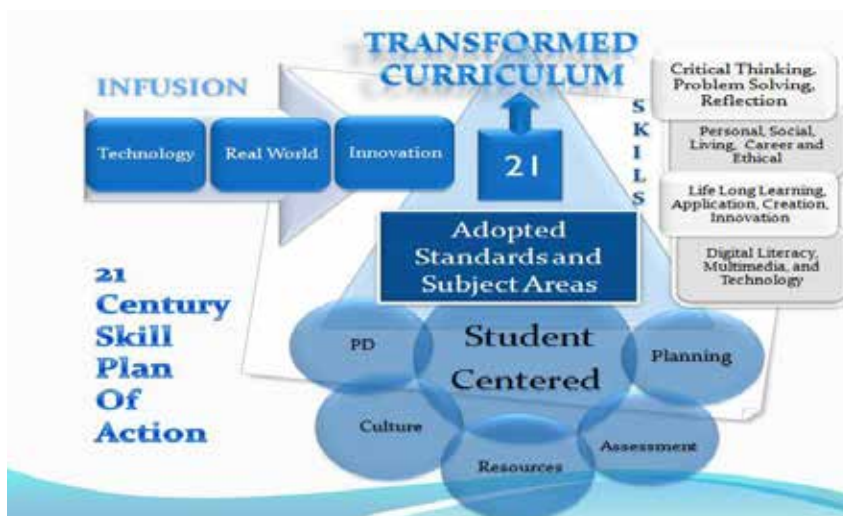
Learning and innovation skills increasingly are being recognized as those that separate students who are prepared for a more and more complex life and work environments in the 21st century, and those who are not. A focus on creativity, critical thinking, communication and collaboration is essential to prepare students for the future

Information, media and technology skills

People in the 21st century live in a technology and media-suffused environment, marked by various characteristics, including: 1) access to an abundance of information, 2) rapid changes in technology tools, and 3) the ability to collaborate and make individual contributions on an unprecedented scale. To be effective in the 21st century, citizens and workers must be able to exhibit a range of functional and critical thinking skills related to information, media and technology.

Life and career skills

Today's life and work environments require far more than thinking skills and content knowledge. The ability to navigate the complex life and work environments in the globally competitive information age requires students to pay rigorous attention to developing adequate life and career skills like: flexibility and adaptability, initiative and self-direction, social and cross-cultural skills, productivity and accountability, leadership and responsibility



4. An Implementation of The Better Skills Strategy: The Case of Albania

The quality of education does not depend only on how good the curriculum is, how complete the supporting legislation is, but also on how functional the system is to prepare the students to face the future challenges, to analyze, ponder and communicate in an effective way, and to get involved in lifelong learning. Teacher training issues and concerns are not only new to

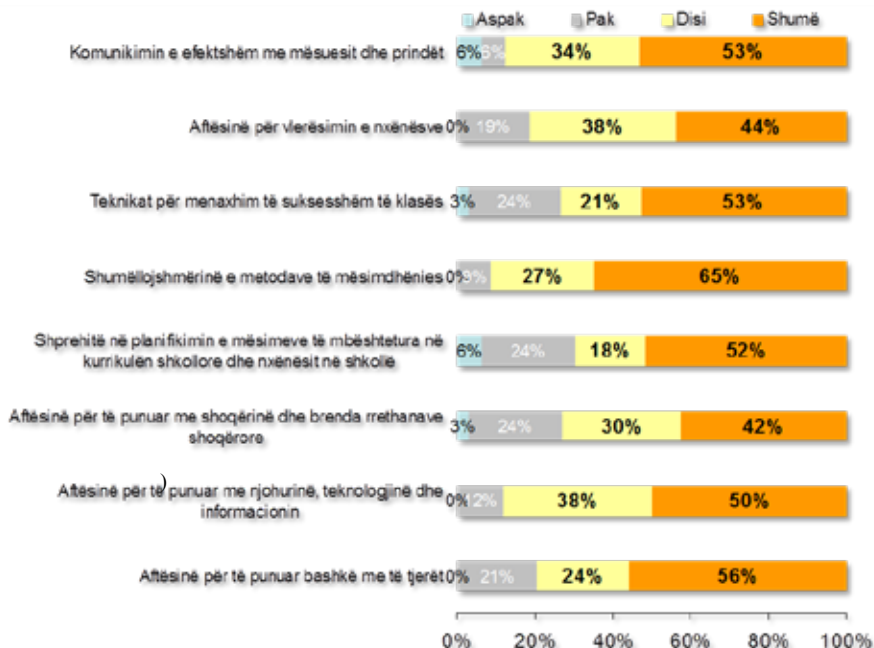
Albania. In most European countries, evolving trends of teacher education have not always had consistent patterns. The teaching role in European countries has faced several challenges. Knowledge-based teaching has become obsolete. The orientation towards pedagogical professionalism has replaced these conceptions, and more focus is being given to building teachers' ability to develop professional autonomy and become pro-active agents of change. Changing reality, expectations and tasks need to be addressed with teachers acquiring new skills.

Three aspects seem to be of the utmost relevance:

- Teachers are supposed to acquire competence to establish powerful learning environments in order to make high quality education and training a reality.
- Teachers should be able to transform academic knowledge into teaching and learning situations in order to make provision of a broad knowledge base (cf. the concepts of holistic education, erudition and 'Bildung').
- Co-operative problem-solving and teamwork seem to be indispensable to meet the challenges of teaching and learning" (Buchberger et al., 2000, p.25).

In the midst of the evolving dynamics of teacher education in Europe, as well as with a strong understanding of the need for change, the teacher education reform in Albania was launched in 2010, although the stage was set a few more years before. It is seen as complying with the strategic development of education in Albania, the European dimension of education, the Lisbon Strategy and the Europe 2020 Strategy. It has a focus on key knowledge-based economy features such as innovation, education, training and lifelong learning and the digital society. For the first time, teacher education faculties have a unified structure and the necessary space to adapt to tradition and capacities. Musai (2010) elaborates on the innovations of the new model:

- introduction of a minor discipline on the second level master studies, which aims at increasing competences of future teachers
- introduction of the subject of research from the first year of bachelor studies
- introduction of the subject of information and communication technology
- institutionalisation of the school's professional practice by having it divided into specific stages suitable for the teachers of elementary or middle high-school levels
- conclusion of the studies with a research thesis
- establishment of teaching- and learning-excellence centres for equipping students with teaching skills
- introduction of professional competency-based learning and standards-based assessment. (Musai,2010,p.3)



Nevertheless, the reform in teacher education will need a few more years for the results to show. The situation is clearly still fragile and underlying conceptions, typical of a minimum-competency model, interfere with progress. A draft study of the Institute of Educational Development (2012) on the relevance of teacher preparation curricula and methodology to the profile of the prospective teachers expected to teach in a renewed basic education curriculum, highlights the fact that in terms of skills we can recognize:

1. The presence of themes and objectives in the subject syllabi intending to form skills and attitudes in the prospective teachers.

e.g. themes like the implementation of the new teaching methods like team work, project work and use of ICT.

e.g objectives like introducing the students to core skills and attitudes for the teaching and learning activities in the classroom.

Të përvetësojnë artin e komunikimit në klasë dhe format e mënyrat më të suksesshme të motivimit e vlerësimit të nxënësve në matematikë. „Njohjen e studentëve me elementët bazë të procesit mësimor duke zbuluar lidhjet midis mësimdhënies dhe të nxënit, me tërësinë e metodave të mësimit dhe ecurinë metodike duke vlerësuar rolin e mësuesit dhe nxënësit në to. Pajisjen me mjeshhtëri, aftësi, shkathtësi e shprehje që janë thelbësore në zhvillimin e veprimtarive që mësuesi ndërmerret gjatë mësimdhënies në klasë”.

2. Frequent occurrence of the use of interactive methodology in the auditorium. More than 65% of the students agree that the program offers them the possibility to use a variety of interactive method, 55% that the program enables them to develop group work skills, 53% believe that the programme offers them successful techniques to develop the class management skills, and 50% agree that the programme enables them to make use of ICT. (Graph 1)

3. Frequent use of the traditional teaching methodology with elements of the interactive methodology. 38% of the students confirm that the lecturer gives the lecture and then poses questions for discussion, 26% of the students confirm that only the traditional teacher-centered methodology is used in the classroom settings, while 35% confirm of having their classes based on entirely interactive methods.

4. Frequent use of the interactive method in the seminars, confirmed by 65% of the students.

5. Frequent use of ICT in the lecturing sessions, confirmed as such by 60% of the students, and rare use of it as confirmed by 40% of the students.

4. An Indication of Teacher Education Paths and Their Implication

The National Education Strategy lists a number of models for teacher education that could be promoted in the system, such as the 'collective-classrooms training model', 'distance-learning' or 'subject-based training model'. At the same time, a comprehensive list of teacher education scenarios is elaborated in 'The Green Paper on Teacher Education in Europe'. Elements of such scenarios are relevant to the case of Albania and can be summarised as follows.

- Establishing coherent and clear goals and tasks for the entire system of teacher education and the systemic relationships of its components and contributions is one scenario. It is necessary to clarify which competences and attitudes prospective teachers should develop during initial teacher education. Initial teacher training standards need to be finalised and approved. However, it is noted that this scenario has several implications in terms of the actions needed to be undertaken and readiness of the current model of teacher education to meet these requirements. Thorough analysis is required regarding teachers' roles, tasks and qualifications, as well as which specific models to adopt for equipping teachers with the proper qualifications needed. The recent attempts to professionalise teaching in Albania all contribute to meeting the requirements of such a scenario.

- A second scenario, as described by the Green Paper, focuses on linking teacher education and the teaching profession through a well developed knowledge base, and by studying the learning processes of students and the design of learning situations. These activities would enhance skills creation within the profession. Therefore, a key intervention includes changing how academic disciplines are introduced, organised and delivered, how they are transformed into human-knowledge structures and into clear teaching, studying and learning realities in classrooms. The need for integrated curricula is a clear and immediate pre-requisite for this to happen. Efforts for reforms need to focus both on the pre-university and university level in order to ensure coherence and continuity.

- Introducing subject-matter didactics which provide the scientific knowledge and empirical practices to be used in effective teaching and learning contexts is another scenario described

in the document. This could lead to a lack of integration, however, and needs very careful consideration before it is adopted. An alternative to subject-matter didactics is by adopting a thematic approach, which has more potential for ensuring integration. The paper suggests that teacher education institutions should engage further in the production and design of scientifically validated practices and educational software that primarily lead to more efficient teaching and learning aids. This should be followed by establishing research-based structures.

- Other scenarios include enabling teachers to act according to context-oriented dynamics, through developing a collaborative problem-solving capacity, by adding a research and development component to teacher education, by building partnerships between institutions of teacher education and schools, by introducing the concept of Professional Development Schools, by better induction into the professional cultures of schools, by aiming at continuous development and systemic conceptions of in-service education, through the diversification of the professional tasks of teachers, by having a greater focus on teacher educators and through accreditation of teacher education programmes.

Currently, there is not enough research- and evaluation-based data to confirm which decisions are the best to take or to revise. It is advisable, in the context of reform implementation, that a careful process analysis and evaluation is carried out with the two-fold purpose of increasing stakeholders' participation and defining which potential path, or elements of it, are needed in our teacher education system. The contribution of educational institution networks in providing reciprocal assistance for the development of such reforms, is crucial.

5-Conclusion

The conclusions to follow are expounded on the basis of the scenarios proposed by the Green Paper on Education, and its application in the Albanian context.

- It is necessary to clarify which competences and attitudes prospective teachers should develop during initial teacher education. Initial teacher training standards need to be finalised and approved. However, it is noted that the first scenario has several implications in terms of the actions needed to be undertaken and readiness of the current model of teacher education to meet these requirements.

- Thorough analysis is required regarding teachers' roles, tasks and qualifications, as well as which specific models to adopt for equipping teachers with the proper qualifications needed.

- A key intervention in accordance with the second scenario includes changing how academic disciplines are introduced, organized and delivered, how they are transformed into human-knowledge structures and into clear teaching, studying and learning realities in classrooms. The need for integrated curricula is a clear and immediate pre-requisite for this to happen.

- Efforts for reforms need to focus both on the pre-university and university level in order to ensure coherence and continuity.

- The Green Paper on Education suggests that teacher education institutions should engage further in the production and design of scientifically validated practices and educational software that primarily lead to more efficient teaching and learning aids. This should be followed by establishing research-based structures.

Currently, there is not enough research- and evaluation-based data to confirm which decisions

are the best to take or to revise. It is advisable, in the context of reform implementation, that a careful process analysis and evaluation is carried out with the two-fold purpose of increasing stakeholders' participation and defining which potential path, or elements of it, are needed in our teacher education system. The contribution of educational institution networks in providing reciprocal assistance for the development of such reforms, is crucial.

References

Ashton, D., J. Sung and J. Turbin (2000), "Towards a framework for the comparative analysis of national systems of skill formation," in *International Journal of Training and Development*, No. 4, Vol. 1.

BUCHBERGER, f., CAMPOS, b. p., KALLOS, d., & STEPHENSON, j. (eds.) (2000). *Green paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå,

Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe. Retrieved from <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf>.

Desjardins, R. and K. Rubenson (2011), "An Analysis of Skill Mismatch Using Direct Measures of Skills",

OECD Education Working Papers, No. 63, OECD Publishing.

Fadel C. (2011), "Redesigning the Curriculum", extract from the Center for Curriculum Redesign's foundational white paper, <http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-Foundational-Whitepaper-Charles-Fadel2.pdf>, retrieved 25.05.2012

OECD. (2004). *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*.

OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>

Partnership for 21st Century Skills, AACTE, 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation(2012) http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf, retrieved 20.04.2012.

Picard, P. & Ria, L. (Eds.) (2011). *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.

Tardif, M. *Pre-service Teacher Training Programs: Outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training*.(2001)Prepared for 2001 Pan-Canadian Education Research Program Symposium. Teacher and Educator Training Current Trends and Future Orientations. May 22-23, 2001. Université Laval, Quebec City.

Wurzberg, G. (2010), "Making Reform Happen in Education," in *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, OECD Publishing.

