

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļa



NORMUNDS REČS

DIREKTORA VADĪBAS PRAKSES
IETEKME UZ PROFESIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS KOPIENAS
VEIDOŠANOS SKOLĀ

Promocijas darbs

Promocijas darbs izstrādāts

doktora zinātniskā grāda iegūšanai vadībzinātnē

Nozare – **vadībzinātne**

Apakšnozare – **izglītības vadība**

Promocijas darba zinātniskais vadītājs

Dr. oec. profesors **ANDREJS GESKE**

Rīga 2020

ANOTĀCIJA

Normunda Reča promocijas darbs vadībzinātnes nozares izglītības vadības apakšnozarē “Direktora vadības prakses ietekme uz profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā” izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļā Dr. oec., profesora Andreja Geskes vadībā laika posmā no 2013.gada līdz 2018.gadam.

Promocijas darba mērķis ir izpētīt direktoru vadības praksi, tās sakarības ar profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos skolās un sniegt ieteikumus Latvijas vispārizglītojošo skolu direktoru darbības pilnveidošanai.

Promocijas darba struktūru veido ievads, piecas nodaļas, nobeigums, secinājumi un priekšlikumi. Promocijas darba apjoms ir 187 lappuses, darbā iekļautas 32 tabulas, 9 attēli, darbam pievienoti 2 pielikumi. Literatūras un avotu sarakstā iekļautas 356 vienības.

Pētījuma teorētiski pētnieciskajā daļā analizētas zinātniski teorētiskās atziņas par publiskā sektora vadības attīstību, pārmaiņām skolu vadīšanā, skolu direktoru lomā, funkciju un pienākumu transformāciju publiskā sektora vadības attīstības kontekstā un skolas kā profesionālās mācīšanās kopienas konceptu.

Pētījuma praktiski pētnieciskajā daļā pētīti ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību apraksti, analizēta Latvijas pieeja skolu direktoru profesionālo pienākumu noteikšanā un atspoguļoti 489 skolotāju aptaujas rezultāti par direktoru vadības praksi un tās sakarību ar skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos 25 Latvijas skolās.

Atslēgvārdi: vispārizglītojošās skolas vadīšana, publiskā sektora vadība, pedagoģiskā līderība, profesionālās mācīšanās kopiena.

SATURS

DARBĀ IZMANTOTIE SAĪSINĀJUMI	4
TABULU SARAKSTS	5
ATTĒĻU SARAKSTS	7
IEVADS	8
TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA	20
1. PUBLISKĀ SEKTORA VADĪBAS ATTĪSTĪBA UN SKOLU VADĪŠANA	20
1.1. Publiskā sektora vadības attīstības tendences	20
1.2. Publiskā sektora vadības attīstības ietekme uz skolu vadīšanu.....	31
1.3. Publiskā sektora vadības un skolu vadīšanas attīstība Latvijā	37
2. DIREKTORA LOMU, FUNKCIJU UN VADĪBAS PRAKSES TRANSFORMĀCIJA PUBLISKĀ SEKTORA VADĪBAS ATTĪSTĪBAS KONTEKSTĀ	45
2.1. Direktora lomas un funkcijas	45
2.2. Direktora līderība	53
2.3. Direktora vadības prakse.....	64
3. PROFESIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS KOPIENAS KONCEPTS SKOLAS VADĪŠANĀ	76
PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA	93
4. DIREKTORU VADĪBAS PRAKSES SATURS ĀRVALSTĪS UN LATVIJĀ.....	93
4.1. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu analīze.....	94
4.2. Direktoru profesionālo prasību noteikšana Latvijā.....	113
5. DIREKTORU PEDAGOĢISKĀS LĪDERĪBAS PRAKSES IETEKME UZ PROFESIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS KOPIENAS VEIDOŠANOS LATVIJAS SKOLĀS	125
5.1. Empīriskā pētījuma organizācija.....	125
5.2. Aptaujas respondentu raksturojums	127
5.3. Aptaujas rezultātu analīze	130
NOBEIGUMS	149
SECINĀJUMI UN PRIEKŠLIKUMI	155
IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS	162
PATEICĪBAS	188
PIELIKUMI	189

DARBĀ IZMANTOTIE SAĪSINĀJUMI

- AITSL – Austrālijas Pedagoģijas un skolu vadības institūts (*Australian Institute for Teaching and School Leadership* – angļu val.)
- ANO – Apvienoto Nāciju Organizācija
- ASV – Amerikas Savienotās Valstis
- CEDEFOP – Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs (*Centre Européen pour le développement de la formation professionnell* – franču val.)
- ES – Eiropas Savienība
- ESF – Eiropas Sociālais fonds
- IKSD – Izglītības, kultūras un sporta departaments
- IKVD – Izglītības kvalitātes valsts dienests
- IZM – Izglītības un zinātnes ministrija
- JPV – jaunā publiskā vadība (*New Public Management* – angļu val.)
- JPP – jaunā publiskā pārvaldība (*New Public Governance* – angļu val.)
- LZA – Latvijas Zinātņu akadēmija
- MK – Ministru kabinets
- OECD – Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (*Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD* – angļu val.)
- PISA – Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma (*the Programme for International Student Assessment, PISA* – angļu val.)
- PMK – profesionālās mācīšanās kopiena
- PUMA – OECD Publiskās pārvaldes dienests (*Public Management Service, PUMA* – angļu val.)
- TALIS – Starptautiskais mācību vides pētījums (*Teaching and Learning International Study, TALIS* – angļu val.)
- UNESCO – Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*– angļu val.)
- VISC – Valsts izglītības satura centrs

TABULU SARAKSTS

<i>Nr.p.k.</i>	<i>Tabulas nosaukums</i>	<i>Lpp.</i>
1.	1.1.1.tabula. Publiskā sektora vadības paradigmas raksturojošās pazīmes	28
2.	1.3.1.tabula. Jaunās publiskās vadības un jaunās publiskās pārvaldības principi Latvijas skolu vadībā	40
3.	2.1.1.tabula. Skolas darbību raksturojošās pazīmes un direktora lomas un funkcijas publiskā sektora vadības paradigmās	46
4.	2.1.2.tabula. Jēdzieni, ar kuriem apzīmētas skolas direktora lomas un funkcijas sasaistē ar publiskā sektora vadības paradigmām	47
5.	2.1.3.tabula. Menedžera un līdera funkciju salīdzinājums	50
6.	2.1.4.tabula. Pazīmes, kas raksturo menedžerus un līderus	51
7.	2.3.1.tabula. Direktora pedagoģiskās līderības pienākumu kopas un pienākumu apraksts	68
8.	3.1.tabula. Atšķirības starp tradicionālo izpratni un profesionālās mācīšanās kopienas koncepta izpratni par skolotāju darbu	78
9.	3.2.tabula. Pētījumos identificētās profesionālās mācīšanās kopienu raksturojošās īpašības	87
10.	3.3.tabula. Profesionālās mācīšanās kopienas dimensijas, kas tiek analizētas promocijas darba empīriskajā pētījumā, un to saturs	89
11.	4.1.1.tabula. Skotijas Līderības un menedžmenta standartu kontentanalīzes rezultāti	97
12.	4.1.2.tabula. Austrālijas skolu direktoru profesionālā standarta kontentanalīzes rezultāti	100
13.	4.1.3.tabula. Hesenes profesionālo prasību profila kontentanalīzes rezultāti	102
14.	4.1.4.tabula. Pienākumu jomas, kas iekļautas Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standartā un vidējās izglītības skolu direktoru standartā	103
15.	4.1.5.tabula. Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standarta pienākumu apraksti	103
16.	4.1.6.tabula. Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standarta kontentanalīzes rezultāti	104
17.	4.1.7.tabula. Lietuvas skolu direktoru profesionālo prasību apraksta kontentanalīzes rezultāti	107
18.	4.1.8.tabula. Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību apraksta kontentanalīzes rezultāti	110
19.	4.1.9.tabula. Pārskats par direktoru kā pedagoģisko līderu specifiskajiem pienākumiem skolu vadīšanā ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstos	111
20.	4.2.1.tabula. Kompetenču modelis pretendentu atlasei uz vakantajiem Rīgas pilsētas pašvaldības izglītības iestāžu vadītāju amatiem	118

<i>Nr.p.k.</i>	<i>Tabulas nosaukums</i>	<i>Lpp.</i>
21.	5.2.1.tabula. Pētījumā iesaistīto skolu un tajās aptaujāto skolotāju sadalījums pēc skolas tipa, urbanizācijas un iesaistes projektā “Skola 2030”	128
22.	5.2.2.tabula. Pētījumā iesaistīto skolu sadalījums pēc skolēnu skaita 2017.gada 1.septembrī, skolās aptaujāto skolotāju skaits un īpatsvars, un skolu apzīmējumi ar alfabēta burtiem šajā pētījumā	130
23.	5.3.1.tabula. Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalas un profesionālās mācīšanās kopienas skalas	131
24.	5.3.2.tabula. Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un PMK skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pamatskolām un vidusskolām	132
25.	5.3.3.tabula. Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un PMK skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pēc skolēnu skaita skolā	133
26.	5.3.4.tabula. Skolotāju aptaujas atbilžu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pēc skolēnu skaita skolā	135
27.	5.3.5.tabula. Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un PMK skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ saistībā ar skolu iesaisti projektā “Skola 2030”	136
28.	5.3.6.tabula. Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un PMK skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pilsētu skolās un lauku skolās	137
29.	5.3.7.tabula. Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pētījumā iesaistītajās skolās	139
30.	5.3.8.tabula. Profesionālās mācīšanās kopienas skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pētījumā iesaistītajās skolās	140
31.	5.3.9.tabula. Skolotāju aptaujas atbilžu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pētījumā iesaistītajās skolās	141
32.	5.3.10.tabula. Pīrsona korelācijas koeficienti r , kas raksturo sakarības ciešumu starp direktora pedagoģiskās līderības prakses skalām un PMK skalām	142

ATTĒLU SARAKSTS

<i>Nr.p.k.</i>	<i>Attēla nosaukums</i>	<i>Lpp.</i>
1.	1.1.1.attēls. Publiskā sektora vadības paradigmu maiņa	29
2.	1.1.2.attēls. Publiskā sektora vadības paradigmu mijiedarbība	29
3.	2.1.1. attēls.Skolas direktora lomas	52
4.	2.3.1. attēls. Direktora vadības prakses ietekme uz skolotāju darba kvalitāti un skolēnu mācību rezultātiem	66
5.	3.1. attēls. Publiskā sektora institūcijas sadarbības pārvaldības modelis	85
6.	4.1.1. attēls. Direktoru profesionālās veiktspējas pakāpes specifisko pienākumu jomā “Vadīt mācīšanu un mācīšanos” Austrālijas skolu direktoru profesionālajā standartā	99
7.	5.1.1. attēls. Empīriskā pētījuma konceptuālais ietvars	125
8.	5.2.1. attēls. Pētījuma respondentu sadalījums pēc vecuma	127
9.	5.2.2. attēls. Pētījuma respondentu sadalījums pēc pedagoģiskā darba stāža	128

IEVADS

Mūsdienu pasaulē globalizācijas un informācijas tehnoloģiju attīstības ietekmē norisinās valstu publiskā sektora vadības transformācijas procesi, kas sekmē jaunu vadības pieeju un principu pielietošanu publiskā sektora institūciju vadībā. Kopš XX gadsimta 80. gadiem kardināli ir mainījušies uzskati par vadīšanu un vadītāja lomu publiskajā sektorā. Tradicionālo izpratni par publiskās pārvaldes lineāri hierarhisko birokrātisko struktūru Rietumu pasaules valstīs aizstājušas jaunas teorijas, ko raksturo tādas pazīmes kā tirgus un uzņēmējdarbības vadības principu izmantošana, vadības izkliede, sabiedriskie tīkli, sadarbība un uzticēšanās. Vadības vidi raksturo nepastāvība, nenoteiktība, sarežģītība un neskaidrība (Johansen, 2012). Ierobežota finanšu resursu un cilvēkresursu pieejamība spiež valsts pārvaldes iestādes pilnveidot spēju pielāgoties ārējās vides izmaiņām un kāpināt rezultativitāti. Daudzās valstīs tiek iedzīvinātas programmas publiskā sektora institūciju efektivitātes un produktivitātes paaugstināšanai, tiek pārņemtas labās prakses no privātā sektora (Baltic Institute of Social Sciences & O.D.A., 2015). Vadībzinātnes teorētiski publikācijās diskutē par jauniem publiskā sektora vadības modeļiem un paradigmām (Osborne, 2010; Pollitt & Bouckaert, 2011; Klijn, 2012; Guogis, Smalskys, & Ferraz, 2012; Koppenjan & Koliba, 2013; Xu, Sun, & Si, 2015; Polzer, Meyer, Höllerer, & Seiwald, 2016), reformu kustībām un pārvaldības ideālajiem tipiem (Meuleman, 2008; Meuleman, 2019) un pat par jaunu laikmetu (O'Flynn & Wanna, 2008; Lodge & Gill, 2011) publiskā sektora vadības attīstībā.

Pieaugot pārmaiņu dinamikai un komplicētībai ārējā vidē, pieaug arī publiskā sektora institūciju vadības darba sarežģītība. Publiskā sektora institūcijas vadītājam jābūt stratēģim, jāspēj vadīt pārmaiņas, motivēt un attīstīt darbiniekus, vadīt sadarbības tīklus, komunicēt ar sadarbības partneriem utt. (Baltic Institute of Social Sciences & O.D.A., 2015). No darbinieku vadības skatupunkta, vadītājam jāspēj panākt augstu darbinieku piesaisti organizācijai, ierosināt darbinieku iekšējo motivāciju, jo ar darbinieka gatavību izpildīt instrukcijas, noteikumus un citus priekšrakstus vairs nepietiek (OECD, 2001a).

Pārmaiņas publiskā sektora vadībā ir ietekmējušas un joprojām ietekmē vadības procesus arī izglītības jomā. Globalizācijas, valstu globālās ekonomiskās konkurences pieauguma, uzskatu maiņas par vadīšanu publiskajā sektorā, digitālās revolūcijas, cilvēku migrācijas un mobilitātes ietekmē pēdējos gados pieaug sabiedrības un politiķu spiediens uz valstu izglītības sistēmām, izglītības iestādēm un to vadītājiem. Izglītības kvalitātes paaugstināšana ir viena no galvenajām politikas veidotāju prioritātēm gan nacionālā līmenī, gan ES, gan OECD. Valstis tiecas pārveidot savas izglītības sistēmas, lai nodrošinātu visiem jauniem cilvēkiem zināšanas

un prasmes, kas nepieciešamas dzīvei un darbībai strauji mainīgā sabiedrībā. Izglītības sistēmu pārveidojumu procesus lielākajā daļā OECD valstu vieno vairākas kopējas politikas tendences:

- decentralizācija;
- skolu autonomijas paplašināšana;
- lielāka skolu atbildība par izglītības rezultātiem.

OECD valstīs novērojamās izglītības politikas tendences atspoguļojas arī Latvijas vispārējo izglītību reglamentējošos normatīvajos aktos. Piemēram, lielāka vispārīzglītojošo vidusskolu atbildība par izglītības rezultātiem noteikta 2018.gada 11.septembrī Ministru kabinetā pieņemtajos noteikumos Nr.583 “Kritēriji un kārtība, kādā valsts piedalās vispārējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksas finansēšanā vidējās izglītības pakāpē”, kas no 2020.gada paredz skolu finansēšanas sasaisti ar noteiktu izglītības kvalitātes kritēriju izpildi (MK, 2018a). Savukārt ar Ministru kabineta 2018.gada 27.novembra noteikumiem Nr.747 “Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem” tiek akcentēti pamatizglītībā sasniedzamie rezultāti un paplašināta vispārīzglītojošo pamatskolu patstāvība izglītības satura noteikšanā (MK, 2018b).

Publiskā sektora vadības pārmaiņu procesu un izglītības politikas attīstības tendenču ietekmē par izglītības politikas prioritāti daudzās valstīs visā pasaulē kļūst skolu vadīšanas uzlabošana (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Lewis & Murphy, 2008; Schleicher, 2012; Harris & Jones, 2015; Schleicher, 2015). Skolu direktoru pienākumu un vadības prakses pārskatīšana, direktoru amata kandidātu atlases, profesionālās sagatavošanas, atbalsta un novērtēšanas sistēmu ieviešana tiek uzskatīta par nozīmīgu liela mēroga izglītības reformu, kas uzlabotu izglītības rezultātus (OECD, 2009; UNESCO, 2016). Pie tam netiek sagaidīts, ka skolu direktori kļūs par labākiem menedžeriem kā iepriekš, bet gan, ka skolu direktori kļūs par skolu kā organizāciju, kas mācās, līderiem (Hargreaves, Halasz, & Pont, 2007; Schleicher, 2012). Kā norāda OECD Izglītības un prasmju direktorāta vadītājs Andreas Šleihers (*Andreas Schleicher*), lai izveidotu kvalitatīvu XXI gadsimta skolu, nepieciešamas trīs galvenās sastāvdaļas: (a) skolotāji, kas ir pārliecināti par savām spējām mācīt, (b) vēlme ieviest jauninājumus un (c) spēcīgs skolas direktors, kurš veicina tādus apstākļus savā skolā, kas ļauj abiem pirmajiem komponentiem uzplaukt (Schleicher, 2015, p. 9).

Skolas direktora loma mācīšanas un mācīšanās procesa uzlabošanā uzsvērta arī Eiropas Komisijas dokumentā “Komisijas paziņojums. Izglītības pārvērtēšana - ieguldījums prasmēs labāku sociālekonomisko rezultātu sasniegšanai” (Eiropas Komisija, 2012). Arī ES Padome akcentē, ka mūsdienu situācijā skolu direktoriem ir nepieciešama spēja uzticēties, motivēt un iedvesmot, viņiem ir jāpārvalda pedagoģiskās un komunikācijas prasmes. Labi izglītības vadītāji izstrādā stratēģisku redzējumu par savām iestādēm, viņu darbības prakse ir kā paraugs

gan skolēniem, gan skolotājiem, un tie ir galvenie faktori, lai radītu atbalstošu un pievilcīgu vidi, kas veicina mācīšanos. Skolu direktori ir arī nozīmīgi dalībnieki, veidojot efektīvas sadarbības saiknes starp dažādiem izglītības līmeņiem, ģimenēm, darba devējiem un vietējo sabiedrību, vienlaikus cenšoties paaugstināt izglītojamo sasniegumus (Council of the European Union, 2013).

Pēdējās divās desmitgadēs publicētie pētījumi apliecina, ka skolu direktoru darbībai ir būtiska ietekme uz skolēnu mācīšanos (Jacobson & Bezzina, 2008; Lloyd & Rowe, 2008; Pont et al., 2008; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou, & Kington, 2009; Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, & Brown, 2010; Schleicher, 2015; Day, Gu, & Sammons, 2016; OECD, 2016a; Choi & Gil, 2017) un ka skolas vadības prakse ir otrais nozīmīgākais skolēnu sasniegumus ietekmējošais faktors, – pirmais ir klases skolotāja darbs (OECD, 2005; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006a; Jensen & Reichl, 2011; OECD, 2016d). Tādai skolu direktoru vadības praksei, kur galvenais uzsvars tiek likts uz darbu ar pedagoģisko personālu, ir jo īpaši svarīga nozīme arvien pieaugošas skolu autonomijas apstākļos, kā tas ir arī Latvijā (OECD, 2016b).

Skolu direktoru vadības prakses nozīmīgums izglītības procesa uzlabošanā skolās un skolēnu mācību rezultātu paaugstināšanā tiek uzsvērts arī OECD Starptautiskajā mācību vides pētījumā TALIS (OECD, 2014a; OECD, 2016a; OECD, 2019).

Latvijā 2016.gadā uzsāktās vispārējās izglītības satura reformas kontekstā ir aktualizējies jautājums par skolu direktoru lomu. Kompetenču pieejā balstīta vispārējās izglītības satura aprobāciju un ieviešanu var uzskatīt par vienu no vērienīgākajām izglītības satura reformām pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas, kuras gaitā paredzēts atteikties no Latvijas izglītības sistēmā iesakņotās informācijas nodošanas pieejas, bet tās vietā galvenā uzmanība tiks pievērsta skolēnu lietpratības attīstīšanai. Kompetenču pieeja vispārējā izglītībā nozīmē ne tikai satura maiņu un skolu vides pielāgošanu, bet arī pārmaiņas mācīšanas pieejā un vērtēšanā. Reforma paredz ieviest lielāku skolu autonomiju mācību satura plānošanā, mazāku mācību priekšmetu skaitu, programmu sadalījumu moduļos, vairāk laika tiks atvēlēts dziļākai mācību priekšmetu apguvei. Kompetenču pieejas ieviešanai un īstenošanai būs nepieciešams nostiprināt un attīstīt sadarbību starp pedagogiem skolas līmenī mācību darba plānošanā un īstenošanā. Regulāra skolotāju sadarbība skolā būs nepieciešama, lai saskaņotu mācību satura jautājumus un pilnveidotu mācību programmas, lai regulāri analizētu skolēnu mācību sasniegumus un rastu labākos risinājumus katra skolēna mācību rezultātu paaugstināšanai, lai skolotāji mācīšanas uzlabošanas nolūkos savstarpēji dalītos ar labo pedagoģisko praksi. Tas nozīmē, ka skolām būs jādarbjas kā skolotāju profesionālās mācīšanās kopienām, kurās skolotāji pastāvīgi sadarbojas

un pielāgojas jauniem apstākļiem, lai atbalstītu katra skolēna mācīšanos un īstenotu dziļās mācīšanās pieeju (VISC, 2017a). Skolas vadības uzdevums ir veicināt un atbalstīt skolotāju sadarbību un savstarpēju mācīšanos profesionālās mācīšanās kopienā savā skolā, jo tikai tādā veidā būs iespējams sasaistīt izglītības satura reformas jaunās idejas un mērķus ar praktisko mācību darbu. Līdz ar to laba skolas vadīšana ir viens no svarīgākajiem faktoriem mācīšanās pieejas pārmaiņu ieviešanai, didaktisko problēmu sekmīgai risināšanai un skolas attīstības nodrošināšanai.

Izglītības vadības pētnieku (Elmore, 2008; Mulford, 2003) un OECD TALIS 2013.gada pētījuma secinājumi (OECD, 2016a) norāda, ka viena no būtiskākajām skolas direktora vadības funkcijām ir veicināt skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā. Tikai tāds ikvienas skolas attīstības virziens, radot vidi un apstākļus pedagogu kolektīvām un individuālām savstarpējām mācībām un labās prakses izplatīšanai, ļauj nepārtraukti uzlabot skolotāju darbu, sasniegt augstu pedagoģisko veiktspēju, kā rezultātā paaugstinās izglītības procesa kvalitāte un skolēnu sasniegumi. Zinātniskajās publikācijās (Namsone, Čakāne, & Sarceviča-Kalviške, 2016; Namsone, Čakāne, Volkinšteine, Butkēviča, 2018) apgalvots, ka arī Latvijas skolotāji ir norādījuši uz skolas vadības svarīgo lomu, nodrošinot iespējas skolotāju sadarbībai profesionālās mācīšanās kopienā pedagoģiskā procesa praktisko problēmu risināšanai. Latvijā gūtā pieredze apstiprina, ka darbs mācīšanās grupā savas profesionālās darbības izpētei palīdz skolotājiem uzlabot viņu prasmes un pedagoģisko praksi, kā rezultātā vērojama tendence uzlaboties skolēnu sasniegumiem, mainās skolēnu attieksme pret mācību priekšmetu, palielinās skolēnu interese un vēlme mācīties (Namsone u.c., 2018). Savukārt skolotāju mācīšanās rezultāti ir augstāki, ja skolas vadība atbalsta skolotājus un veicina sadarbību (Namsone et al., 2016).

Latvijā pēdējos trīsdesmit gados notikušo vēsturisko pārmaiņu kontekstā arī skolu vadīšana ir principiāli mainījusies. Pie tam, salīdzinājumā ar Rietumvalstīm, šīs pārmaiņas bijušas pat komplicētākas un dinamiskākas, jo pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas skolu vadītājiem bija gan jāapgūt demokrātisko valstu tradicionālās publiskās pārvaldes pamatprincipi, gan vienlaicīgi jāseko līdzi publiskās pārvaldes modernizācijas virzieniem.

Zinātniskajā literatūrā atzīts, ka pasaulē ir maz tādu pētījumu, kuros padziļināti analizēta skolu direktoru vadības prakse un tās saistība ar specifiskām skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas īpašībām (Vanblaere & Devos, 2016). Latvijā šādi pētījumi līdz šim vispār nav veikti. Tajā pašā laikā pētījumos ir secināts, ka Latvijā skolu direktoru loma un funkcijas nav precīzi definētas, pie tam lielākā daļa direktoru paši sevi sauc par skolotājiem, mazāk kā puse - par menedžeriem, bet tikai daži direktori sevi uzskata par līderiem (NLQ, 2011). Arī OECD pārskatā par izglītību Latvijā uzsvērts, ka formāla skolu vadītāju profesionālā standarta, kurā

būtu norādīts, kas tiek uzskatīts par efektīvu vadību Latvijas skolās, neesamība acīmredzami ierobežo skolu direktoru spēju veikt būtiskas skolas vadīšanas funkcijas (OECD, 2016b).

Tādēļ, promocijas darba autora ieskatā, ir svarīgi saprast, kurai no vadītāja lomām primāri būtu jāatbilst mūsdienīgam skolas direktoram: administratoram, menedžerim vai līderim; kādi skolas vadīšanas pienākumi direktoram būtu jāveic; kā direktors var ietekmēt skolas darba kvalitāti? Šie apsvērumi noteica promocijas darba temata izvēli: **Direktora vadības prakses ietekme uz profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā.**

Pētījums veikts starpdisciplinārā skatījumā no vairāku zinātņu nozaru – sabiedrības vadības, izglītības vadības, pedagogijas, socioloģijas, organizāciju psiholoģijas un sociālo tīklu teorijas – aspektiem.

Pētījuma objekts: vispārizglītojošās skolas vadīšana.

Pētījuma priekšmets: direktoru darbība vispārizglītojošo skolu vadīšanā un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu attīstības veicināšanā.

Pētījuma mērķis: izpētīt direktoru vadības praksi, tās sakarības ar profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos skolās un sniegt ieteikumus Latvijas vispārizglītojošo skolu direktoru darbības pilnveidošanai.

Pētījuma jautājumi:

1. Vai pārmaiņas publiskā sektora vadības attīstībā ir ietekmējušas direktoru lomu, funkcijas un pienākumus skolu vadīšanā?
2. Kāda ir skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības vadīšanas nozīme skolotāju profesionālās izaugsmes veicināšanā?
3. Kādas tendences vērojamas skolu direktoru profesionālo prasību un pienākumu noteikšanā ārvalstīs?
4. Kāda ir direktoru vadības prakses ietekme uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos Latvijas skolās?

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt zinātnisko literatūru starpzinātņu skatījumā par publiskā sektora vadības un skolu vadīšanas attīstību un profesionālās mācīšanās kopienas konceptu.
2. Analizēt direktoru lomu, funkciju un vadības prakses transformāciju skolu vadīšanā publiskā sektora vadības attīstības kontekstā.
3. Izpētīt ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstus.
4. Analizēt Latvijas situāciju skolu direktoru profesionālo prasību un pienākumu noteikšanā.
5. Izpētīt Latvijas vispārizglītojošo skolu direktoru vadības praksi un tās ietekmi uz profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolās.

6. Izstrādāt priekšlikumus Latvijas vispārizglītojošo skolu direktoru profesionālās darbības pilnveidošanai.

Promocijas darba izstrādes posmi:

1.posms. No 2013. līdz 2015. gadam teorētiskās literatūras studijas par promocijas darba tēmu un promocijas darba teorētiski pētnieciskās daļas izstrāde.

2.posms. No 2015. līdz 2017.gadam veikta ārvalstu profesionālo prasību aprakstu un Latvijas pieejas izpēte skolu direktoru vadības pienākumu noteikšanā.

3.posms. No 2017. līdz 2018.gadam veikts empīrisks pētījums par direktoru vadības praksi un tās ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos Latvijas skolās.

Promocijas darba teorētiski pētnieciskajā daļā, balstoties uz pētījumiem par publiskā sektora vadības pieeju transformāciju un skolas direktora lomas maiņu, sniegts teorētiskais pamatojums direktora vadības prakses saturam, akcentējot pedagoģiskās līderības pienākumu nozīmīgumu direktora vadības praksē, kā arī ar to saistītajām izmaiņām skolotāju profesionālās sadarbības un savstarpējās mācīšanās attīstības vadīšanā.

Promocijas darba praktiski pētnieciskajā daļā direktora vadības prakse pētīta no diviem aspektiem:

- pētīti ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību apraksti, lai identificētu tajos ietvertos direktoru specifiskos profesionālos pienākumus, kā arī tiek analizēta Latvijas pieeja skolu direktoru vadības prakses satura noteikšanā;
- veikts empīrisks pētījums, lai identificētu Latvijas vispārizglītojošo skolu direktoru vadības praksi un tās sakarību ar skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolās.

Promocijas darba praktiskā pētījuma datu ieguve un analīze tika veikta divos posmos:

1.posms. No 2015. līdz 2017.gadam veikta Skotijas, Austrālijas, Hesenes federālās zemes, Nīderlandes, Lietuvas un Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte un Latvijas pieejas izpēte skolu direktoru profesionālo prasību un pienākumu noteikšanā.

2.posms. No 2017. līdz 2018.gadam, balstoties uz skolotāju aptauju un tās rezultātu analīzi, veikts empīrisks pētījums par direktoru vadības praksi un tās ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos Latvijas skolās.

Empīriskā pētījuma bāzi veido 489 skolotāji no Latvijas rietumu daļas pašvaldību (Engures, Jaunpils, Kandavas, Kuldīgas, Talsu un Tukuma novadi) 25 skolām.

Kaut arī empīriskā pētījuma aptaujas respondenti veido nevarbūtīgo izlasi, tomēr pētījuma rezultāti ir reprezentatīvi, jo:

- 1) gan tās skolas, kuru skolotāji piedalījās pētījumā, gan visas pārējās Latvijas vispārizglītojošās dienas pamatskolas un vidusskolas visā valstī darbojas vienota normatīvā regulējuma ietvaros;
- 2) pētījuma izlases respondentu raksturojums pēc dzimuma un vecuma atbilst OECD TALIS 2018.gada pētījuma secinājumiem (OECD, 2019) par Latvijas skolotāju dzimumu proporciju un vidējo vecumu.

Līdz ar to uzskatāms, ka visas Latvijas vispārizglītojošās dienas pamatskolas un vidusskolas darbojas līdzvērtīgos apstākļos, tādēļ uz empīriskā pētījuma secinājumiem balstītie priekšlikumi ir attiecināmi uz visu Latvijas vispārizglītojošo skolu direktoru vadības prakses pilnveidošanu.

Pētījuma ierobežojumi:

- 1) Interpretējot empīriskā pētījuma rezultātus, autors ņēma vērā, ka tie atspoguļo aptaujāto skolotāju iepriekšējā pieredzē balstītu subjektīvo izpratni un viedokli par skolas direktora vadības praksi un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu esamību pētījumā iesaistītajās skolās. Pētījumā nebija iespējams izslēgt aptaujāto skolotāju nepilnīgu izpratni par skolas direktora kā pedagoģiskā līdera vadības praksi un profesionālās mācīšanās kopienu funkcionēšanu pētījumā iesaistītajās skolās.
- 2) Empīriskajā pētījumā analizētās profesionālās mācīšanās kopienas dimensijas neraksturo profesionālās mācīšanās kopienu funkcionēšanu skolās no pilnīgi visiem aspektiem, jo profesionālās mācīšanās kopiena ir daudzdimensionāls koncepts. Tāpēc šī pētījuma rezultāti netiek vispārināti uz profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos un pastāvēšanu pētījumā iesaistītajās skolās kopumā, bet gan tiek interpretēti saistībā ar specifiskajām profesionālās mācīšanās kopienas dimensijām, kas tika pētītas.
- 3) Promocijas darba ietvaros netiek veikta Latvijas skolu direktoru profesionālo prasību apraksta (profesionālā standarta) izstrāde. Lai skolu direktoru profesionālo prasību apraksts būtu kvalitatīvi izstrādāts un atbilstošs sabiedrības gaidām un prasībām par mūsdienīgu skolas vadību, tā izstrādes procesā jāiesaistās visām ieinteresētajām pusēm – gan skolu direktoru un pedagogu organizāciju, gan augstskolu, gan valsts izglītības jomas pārvaldības institūciju, gan pašvaldību pārstāvjiem.

Pētījuma metodes:

- Zinātniskās literatūras analīze, lai analizētu pētījumā izmantotos jēdzienus, noskaidrotu teorētiskās nostādnes par publiskā sektora vadības un skolu vadīšanas attīstību, skolu direktoru lomu transformāciju, līderības koncepta attīstību un līderību skolu vadīšanas kontekstā, skolu direktoru profesionālo prasību saturu un

pienākumiem mūsdienu skolas vadīšanā, skolu direktoru vadības prakses nozīmīgumu Latvijas un citu valstu izglītības sistēmās, kā arī lai izpētītu valstu praktiskās pieejas skolu direktoru profesionālo prasību un pienākumu noteikšanā.

- Kvantitatīvās metodes:
 - skolotāju anketēšana, lai izpētītu direktoru darbību Latvijas vispārizglītojošajās skolās un ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolās;
 - ar skolotāju anketēšanu iegūtās statistiskās informācijas apkopošana; datu grupēšana un analīze, izmantojot datu statistikas programmu *SPSS for Windows* un tabulu procesoru *Microsoft EXCEL*.
- Kvalitatīvās metodes:
 - ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu kontentanalīze, lai identificētu tajos ietvertos direktoru specifiskos profesionālos pienākumus;
 - Latvijas normatīvo dokumentu kontentanalīze.
- Pārskata pētījuma metode izmantota padziļinātai Latvijas situācijas izpētei, izmantojot skolotāju aptauju par direktoru vadības praksi un tās ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos Latvijas skolās;
- Salīdzinošā pētījuma metode un aprakstošā pētījuma metode izmantotas, lai analizētu ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstus. Bez tam šīs pētījuma metodes tika pielietotas, lai vēsturiskā skatījumā uz laika periodu kopš neatkarības atjaunošanas analizētu Latvijas pieeju skolu direktoru vadības pienākumu noteikšanā.

Promocijas darba novitāte, teorētiskā un praktiskā nozīmība:

Pirmo reizi Latvijā veikts pētījums, kurā, kontekstā ar pārmaiņu procesiem publiskā sektora vadībā, padziļināti analizēta Latvijas skolu direktoru vadības prakse un tās saistība ar skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos skolās.

Teorētiskā nozīmība:

- izglītības iestādes vadības kontekstā precizēti jēdzieni “administrators”, “menedžeris”, “līderis”, “vadība”, “vadīšana”, “pedagoģiskā līderība”, “profesionālās mācīšanās kopiena”;
- izpētīti ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību apraksti;
- izanalizēta Latvijas situācija skolu direktoru profesionālo prasību un pienākumu noteikšanā;
- izstrādāti priekšlikumi Latvijas vispārizglītojošo skolu direktoru profesionālās darbības pilnveidošanai.

Praktiskā nozīmība:

- pētījuma atziņas izmantojamas par pamatu Latvijas skolu direktoru profesionālā standarta izstrādei;
- pētījuma ietvaros izveidota aptaujas anketa, kuru iespējams adaptēt, pilnveidot un izmantot turpmākos pētījumos;
- pētījums izmantojams kā mācību līdzeklis izglītības vadības studiju programmu studentiem, skolu direktoriem, kā arī ikvienam, kurš interesējas par izglītības iestāžu vadības jautājumiem.

Darba struktūra:

Promocijas darba apjoms ir 187 lappuses. Tas sastāv no ievada, divām daļām un piecām nodaļām, nobeiguma, secinājumiem un priekšlikumiem, literatūras saraksta ar 356 avotiem un 2 pielikumiem. Darbā ietverti 9 attēli un 32 tabulas.

Pirmajā nodaļā tiek apskatīta publiskā sektora vadības evolūcija Rietumu pasaulē kopš XX gadsimta 50. gadiem, definēti promocijas darbā izmantotie publiskā sektora vadības jēdzieni, analizētas publiskā sektora vadības paradigmas un to mijiedarbība, aplūkota publiskā sektora vadības attīstības tendenču sasaiste ar pārmaiņām skolu vadīšanā.

Otrajā nodaļā analizētas teorētiskās atziņas par skolu direktoru lomu, funkciju un vadības prakses transformāciju publiskā sektora vadības attīstības kontekstā.

Trešajā nodaļā sniegta skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas koncepta teorētiskā analīze.

Ceturtajā nodaļā pētīti ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību apraksti, kā arī vēsturiskā skatījumā uz laika periodu kopš neatkarības atjaunošanas tiek analizēta Latvijas pieeja skolu direktoru profesionālo prasību un pienākumu noteikšanā.

Piektajā nodaļā sniegts pārskats par Latvijas situācijas empīrisko izpēti, izmantojot skolotāju aptauju par direktoru vadības praksi un tās ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos Latvijas skolās.

Promocijas darba noslēgumā, atbilstoši izvirzītajam pētījuma mērķim un pētījuma jautājumiem, apkopoti galvenie secinājumi, un, balstoties uz pētījumā iegūtajām atziņām, sniegti priekšlikumi nacionālās izglītības politikas veidotājiem, pašvaldībām un skolu direktoriem.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

1. Publiskā sektora vadības attīstības un skolu autonomijas pieauguma ietekmē izpratne par mūsdienīga direktora vadības praksi ir ievērojami pārsniegusi skolas administratora un menedžera lomas, akcentējot direktora kā līdera vadības pienākumu nozīmīgumu un atbildību

skolotāju darba uzlabošanā un pedagoģiskā procesa un tā rezultātu kvalitātes paaugstināšanā skolā.

2. Skolotāju sadarbība un savstarpēja mācīšanās profesionālās mācīšanās kopienā savā skolā ir iedarbīga organizatoriska pieeja skolotāju darba kvalitātes paaugstināšanai un profesionālās izaugsmes veicināšanai, lai nodrošinātu visu skolēnu mācību vajadzības.

3. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte apliecina vienotu izpratni par skolu vadīšanā specifisko pedagoģiskās līderības pienākumu prioritāti direktoru vadības praksē.

4. Specifisko pedagoģiskās līderības pienākumu veikšanai direktoru vadības praksē ir būtiska ietekme uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu attīstību skolās.

Promocijas darba rezultāti prezentēti 9 konferencēs, tai skaitā 6 starptautiskās zinātniskās konferencēs, un 6 publikācijās.

Par promocijas darba rezultātiem nolasīti **referāti zinātniskās konferencēs vai semināros**:

1. *Professional Learning Community as Organizational System for School Staff Development, School Change and Improvement*. ATEE Spring Conference in Riga “Innovations, Technologies and Research in Education”, 07.-08.06.2019. Konferences organizatori: Eiropas skolotāju izglītības asociācija (ATEE) un Latvijas Universitāte.
2. *Direktora līderības prakses ietekme uz profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā*. The 13th International Scientific Conference „Society. Integration. Education” (SIE), 24.-25.05.2019. Konferences organizators: Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija.
3. *Profesionālās mācīšanās kopienas veidošanās skolā*. Latvijas Universitātes 77.starptautiskā zinātniskā konference “Cilvēks un tehnoloģijas. Izglītības kvalitāte”, 12.02.2019. Konferences organizators: Latvijas Universitāte.
4. *Līderība skolas vadīšanā*. Latvijas Universitātes 76.starptautiskā zinātniskā konference “Cilvēks un tehnoloģijas. Izglītības kvalitāte”, 12.02.2018. Konferences organizators: Latvijas Universitāte.
5. *Skolotāju darba oficiālais novērtējums un atsauksmes par skolotāju darbu*. Konference “Izglītības kvalitāte un vide starptautiskā salīdzinājumā. Latvija OECD PISA un OECD TALIS programmā”, 17.06.2015. Konferences organizators: Latvijas Universitāte.
6. *Teacher Appraisal and Feedback as Elements of Teacher Improvement Management in Latvia*. ATEE Spring Conference in Riga „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”, 08.-10.05.2015. Konferences organizatori: Eiropas skolotāju izglītības asociācija (ATEE) un Latvijas Universitāte.

7. *Līderības dimensija skolu vadībā*. Latvijas Universitātes 73.konference, 03.02.2015. Konferences organizators: Latvijas Universitāte.
8. *Publiskās pārvaldības principi Latvijas vispārīgglītojošo skolu vadībā*. The 9th International Scientific Conference „Society. Integration. Education”, 23.-24.05.2014. Konferences organizators: Rēzeknes Augstskola.
9. *Publiskā sektora vadības reformas un to ietekme uz Latvijas vispārīgglītojošo skolu vadību*. Latvijas Universitātes 72.konference, 29.01.2014. Konferences organizators: Latvijas Universitāte.

Promocijas darba izstrādes gaitā sagatavotie un publicētie raksti zinātniskos izdevumos:

1. Rečs, N., & Geske, A. (2019). Professional Learning Community as Organizational System for School Staff Development, School Change and Improvement. In: L. Daniela (Ed.). *Innovations, technologies and research in education, 2019. Proceedings of ATEE Spring conference* (pp. 498-510). Rīga: University of Latvia. ISBN 978-9934-18-482-6. Pieejams: <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre> .
2. Geske, A., Rečs N. (2019). Direktora līderības prakses ietekme uz profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā. No *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. II daļa. Skolas pedagogija. Pirmsskolas pedagogija.2019.gada 24. - 25.maijs* (90. - 105.lpp.). Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija. Pieejams: DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol2.3816>. Iekļauts datubāzē: *Google Scholar*.
3. Rečs, N. (2018). The Role of a Headmaster in the Era of Public Governance. In L. Daniela (Ed.). *Human, Technologies and Quality of Education = Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte* (pp. 136-147). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. ISBN 978-9934-18-400-0. Pieejams: doi.org/10.22364/htqe.2018. Iekļauts datubāzē: *Google Scholar*.
4. Rečs, N. (2016). Teacher Appraisal and Feedback as Elements of Teacher Improvement Management in Latvia. In L. Daniela & L. Rutka (Eds.). *Selected Papers of the Association for Teacher Education in Europe Spring Conference 2015* (pp. 163-175). ISBN(10): 1-4438-1100-9, ISBN(13): 978-1-44381100-2. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, has been indexed in database: *Web of Science*.
5. Rečs, N. (2015). Skolotāju darba oficiālais novērtējums un atsauksmes par skolotāju darbu. No A. Geske (Red.). *Skolotāji Latvijā un pasaulē. Monogrāfiju sērija Izglītības pētniecība Latvijā Nr.6* (149. - 178.lpp.). Rīga: LU PPMF Izglītības pētniecības institūts. ISBN (iespieddarbs) 978-9934-527-38-8. ISBN (elektronisks) 978-9934-527-39-5. Iekļauts datubāzē: *Google Scholar*.

6. Rečs, N. (2014). Publiskās pārvaldības principi Latvijas vispārizglītojošo skolu vadībā. No *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. I daļa* (468. - 477.lpp.). Rēzekne: Rēzeknes Augstskola. ISSN 1691-5887. Pieejams: DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2014vol1.764>. Iekļauts datubāzēs: *Web of Science*, *Google Scholar*.

TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

Teorētiski pētnieciskajā daļā tiek apskatītas zinātniski teorētiskās atziņas par publiskā sektora vadības attīstību, pārmaiņām skolu vadīšanā, skolu direktoru funkciju un vadības prakses transformāciju publiskā sektora vadības attīstības kontekstā un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas konceptu skolas vadīšanā.

1. PUBLISKĀ SEKTORA VADĪBAS ATTĪSTĪBA UN SKOLU VADĪŠANA

Pirmajā nodaļā aplūkota publiskā sektora vadības evolūcija Rietumu pasaulē, definēti promocijas darbā lietotie publiskā sektora vadības jēdzieni, analizētas publiskā sektora vadības paradigmas un to mijiedarbība, apskatīta publiskā sektora vadības attīstības tendenču sasaiste ar pārmaiņām skolu vadīšanā.

1.1. Publiskā sektora vadības attīstības tendences

Lai labāk un dziļāk izprastu pārmaiņas skolu vadīšanā, nepieciešams detalizētāk aplūkot publiskā sektora vadības attīstību Rietumu pasaulē. Mūsdienu politiskajā un kulturālajā izpratnē ar Rietumu pasauli saprot Rietumeiropu, Ziemeļameriku, Austrāliju un Jaunzēlandi, kā arī vairākas Centrāleiropas un Austrumeiropas valstis, tai skaitā Latviju (vairāk skat. Hungtington, 2012).

Kopš Otrā Pasaules kara visās Rietumu pasaules valstīs ir notikušas fundamentālas pārmaiņas valsts un tās institūciju funkcionēšanas organizācijā un attiecībās starp valsti un sabiedrību (Meuleman, 2008). Globalizācijas izraisīto pārmaiņu ietekmē norisinās valstu sabiedrību attīstības un transformācijas procesi, kas izraisa jaunu vadības principu un koncepciju veidošanos un pielietošanu publiskajā sektorā. Šo attīstību raksturo decentralizācija, policentriskums, elastīgums, inovativitāte, publiskās pārvaldes un tirgus ekonomikas vadības principu miksēšanās, individuālā brīvība un jauna veida kolektīvās un individuālās atbildības formu veidošanās un pastāvēšana.

Pirms detalizētākas pārmaiņu procesu analīzes, autora ieskatā, ir svarīgi konkretizēt un definēt publiskā sektora vadības jēdzienu sistēmu, jo, lai izvairītos no pārpratumiem, jāņem vērā atšķirības latviešu un angļu valodas terminoloģijā, kā arī jāievēro tas, ka pēdējās desmitgadēs līdz ar publiskās pārvaldes reformām un akadēmiskās pētniecības attīstību šajā jomā gan teorijā, gan praksē radušies jauni jēdzieni.

Jēdziens “publiskā sektora vadība” (*public management* – angļu val.) attīstījies kopš XX gadsimta 80. gadiem Rietumvalstīs noritējušo reformu gaitā (Ferlie, Lynn, & Pollitt, 2007). Tā kā šo reformu ietvaros publiskais sektors pārņēma daudzas privātā sektora vadības metodes (piemēram, personāla vadībā, finanšu vadībā, institūciju uzbūvē), tad termins „publiskā sektora vadība” norāda uz to, ka vadībai publiskajā un privātajā sektorā ir būtiskas kopīgas iezīmes (Eliassen & Sitter, 2008). 80. gadu reformas ieviesa publiskajā sektorā elastīgu vadību ar uzņēmējdarbības vadības un tirgus orientētu (*quasi-market* – angļu val.) principu izmantošanu, kas koncentrējas uz efektivitāti un izvirzīto mērķu sasniegšanu. Šo reformu process zinātniskajā literatūrā ieguvis apzīmējumu “jaunā publiskā vadība”. Latviešu valodā publicētajos pētījumos angļu termins *New Public Management* tiek tulkots kā “jaunā publiskā pārvalde” (skat., piem., Vanags, 1998; Vilka, 2004; Vanags, 2007; Vilka, Rozentāle, Brēķis, 2016) vai kā “jaunā publiskā vadība” (Reinholde, 2018a). Autors šajā darbā lieto terminu “jaunā publiskā vadība”, jo, autoraprāt, tas jēdzieniski korektāk latviešu valodā atbilst pagājušā gadsimta 80. gadu publiskā sektora vadības reformu būtībai, ko šis jēdziens apzīmē. Bez tam jāatzīmē, ka termini „publiskā sektora vadība” un “jaunā publiskā vadība” Rietumvalstīs ir pakāpeniski aizstājuši tradicionālo terminu „publiskā pārvalde” (*public administration* – angļu val.). Kā norādījuši starptautiskie eksperti (skat., piemēram, Starlings, 1993) un pētnieki (Jansone, Reinholde, Ulnicāne, 2002), Latvijā tik ierastais apzīmējums „publiskās pārvaldes reforma” angļu valodā varētu šķīst nepieņemams, jo citās valstīs reformu process parasti tiek saistīts ar terminu „publiskā sektora vadība” (Jansone u.c., 2002).

Šajā darbā apzīmējums “publiskā pārvalde” tiek lietots vēsturiskā nozīmē, lai apzīmētu publiskā sektora vadības laikposmu līdz XX gadsimta 70. gadu beigām Rietumos un līdz Padomju pārvaldes sistēmas sabrukumam XX gadsimta 90. gadu sākumā. Bez tam jāprecizē, ka arī angļu valodā termins „publiskā sektora vadība” nav tikai moderns sinonīms novecojušajai „publiskajai pārvaldei”. Termins „publiskā sektora vadība” ir plašāks nekā „publiskā pārvalde”, jo tas ietver gan publisko pārvaldi, gan arī jaunu, modernu vadības metožu izmantošanu publiskajā sektorā (Jansone u.c., 2002). Ņemot vērā iepriekš minēto, autors šajā darbā jēdzienu „publiskā sektora vadība” izmantojis, attiecinot to uz visiem publiskā sektora vadības attīstības procesiem.

Publiskā sektora vadības attīstību var aplūkot trīs līmeņos (Eliassen & Sitter, 2008). Makrolīmenī pārmaiņas notiek nacionāla mēroga valsts institūciju vai starptautiska mēroga organizāciju (piemēram, ES) vadībā. Vidējā līmenī izmaiņas novērojamas publisko pakalpojumu nozaru vadībā, tai skaitā izglītības jomas pārvaldībā nacionālā un pašvaldību līmenī. Savukārt publisko pakalpojumu sniedzēju institūciju, piemēram, skolu, līmenī jaunās vadības pieejas un principi radikāli pārveido publisko pakalpojumu praktiskā nodrošinājuma

vadību katrā atsevišķā publiskā sektora institūcijā, radot pieaugošu pieprasījumu pēc jauna tipa vadītājiem, kuri spēj vadīt, pielietojot vairāk uz individuālu pieeju orientētas vadības tehnikas, kā, piemēram, komandas vadība, līderība un kaučings. Šajā promocijas darbā vadības problemātika tiek apskatīta institūciju līmenī, analizējot vispārizglītojošo pamatskolu un vidusskolu vadītāju – direktoru vadības darbu. Savukārt publiskā sektora vadības attīstības apskatam makrolīmenī vai vidējā līmenī darba tēmas kontekstā ir tikai ilustratīva nozīme.

Publiskā pārvalde ir aptuveni tikpat sena kā valsts, jo ikvienai valstij un tās institūcijām ir nepieciešama sava administrācija. Tā, piemēram, jau Senajā Ēģiptē un Ķīnā pastāvēja valsts pārvaldes aparāts, kas īstenoja valdnieku lēmumus. Modernās administrācijas veidošanās Eiropā aizsākās XVII un XVIII gadsimtā, kad administratīvais aparāts atdalījās no monarha galma un ieguva tādas iezīmes kā pārvaldes sistēmas formālisms un zemāko un augstāko amata pakāpju attiecību racionāls un bezpersonisks izkārtojums (Hughes, 2003).

Kopš XIX gadsimta beigām un gandrīz visa XX gadsimta gaitā Rietumvalstu publiskajā sektorā dominēja klasiskais birokrātijas modelis. Kardinālas pārmaiņas Rietumu publiskā sektora vadībā ir notikušas pēdējos četrdesmit gados (Meuleman, 2008), jo tradicionālo hierarhisko pārvaldes modeli kopš 80. gadiem daļēji aizstājuši uzņēmējdarbības vadības un tirgus principi. Savukārt 90. gados publisko institūciju vadībā ienāk tīklojuma un sadarbības elementi, veicinot jaunas pieejas publiskā sektora organizāciju vadībā.

Pārmaiņas publiskā sektora vadībā un publiskās pārvaldes reformu daudzveidīgie modeļi ir plaši analizēti teorētiskajā literatūrā. Ņemot vērā reformu tendences un norises publiskā sektora vadības attīstībā noteiktos laika posmos, vadībzinātnes teorētiķi akcentē trīs publiskā sektora vadības paradigmas: tradicionālā publiskā pārvalde, jaunā publiskā vadība (JPV) un jaunā publiskā pārvaldība (JPP) (Osborne, 2010; Pollitt & Bouckaert, 2011; Klijn, 2012; Xu et al., 2015; Polzer et al., 2016). Globālā līmenī JPV un JPP tiek uzskatītas par pēdējās desmitgadēs dominējošām publiskā sektora vadības reformu paradigmām, aizstājot tradicionālo klasiskās birokrātijas pārvaldes modeli.

Svešvārdu vārdnīcā (Guļevska, 1999) terminam “paradigma” doti divi skaidrojumi: (1) paraugs jeb modelis un (2) kādā laikposmā vispārārstātais problēmu izvirzījuma un risinājuma veids. Kā izriet no skaidrojuma, jēdzieni “paradigma” un “modelis” ir sinonīmi, tādēļ autors attiecībā uz šajā darbā apskatītajām publiskā sektora vadības paradigmām lieto abus jēdzienus.

Kā norāda vadībzinātnes pētnieki, katra no trim minētajām publiskā sektora vadības paradigmām ietver konkrētas publiskā sektora vadības problēmas, kas jārisina, un piedāvā attiecīgus problēmu risinājumu veidus, tādējādi nodrošinot attiecīgajā laika posmā leģitīmu rīcības modeli publiskā sektora vadībā (Polzer et al., 2016).

Tradicionālā publiskā pārvalde. No XIX gadsimta beigām līdz XX gadsimta 70. gadu beigām – 80. gadu sākumam Rietumu pasaules valstu publiskā sektora vadība tika organizēta pēc hierarhiskā principa (OECD, 1996; Hughes, 2003; Osborn, 2006; Eliassen & Sitter, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011). Šo pārvaldes modeli zinātniskajā literatūrā dēvē par tradicionālo publisko pārvaldi (Hughes, 2003), hierarhisko pārvaldes stilu (Meuleman, 2008), Vēbera publiskās pārvaldes modeli (Eliassen & Sitter, 2008), klasiskās birokrātijas modeli (Vilka u.c., 2016) vai apzīmē ar jēdzienu „publiskā administrācija” (Hughes, 2003). Tradicionālo publisko pārvaldi raksturo birokrātijas uzbūve un funkcionēšana saskaņā ar noteiktu hierarhiju un iepriekš definētiem noteikumiem, institūciju un nodarbinātības pastāvīgums un stabilitāte, apolitisks civildienests, kas balstīts uz vienotu kategoriju sistēmu, stingrs pārvaldes iestāžu iekšējais reglaments un vienlīdzība gan civildienesta iekšienē, gan ierēdņu attiecībās ar iedzīvotājiem (Vanags, 1998).

Klasiskās birokrātijas ideālo modeli teorētiski aprakstīja vācu sociologs Makss Vēbers (*Max Weber*) (Peters, 2010). Vēbera vīzija par birokrātiju kā racionālu un objektīvu vadības mehānismu balstās idejās par Prūsijas armijas hierarhiskās organizācijas un industriālās revolūcijas efektivitāti (Meuleman, 2008). Vēbers ticēja, ka efektivitāte un racionālisms nodrošinās pēc būtības līdzīgu birokrātisku struktūru attīstību visā pasaulē, tajā pašā laikā ignorēdams valstu politiskās, sociālās un kultūras atšķirības. Viņš uzskatīja, ka organizāciju var uzbūvēt un tā veic savas funkcijas līdzīgi mašīnai. Mincerbergs to nosaucis par “birokrātisko aparātu” (Mintzberg, 2009). Vēbera birokrātijas hierarhiskā struktūra nozīmē monocentrisku sistēmu publiskā sektora vadībā: viens varas centrs, kas pārvalda publisko pakalpojumu servisa organizācijas.

Par tradicionālās publiskās pārvaldes “zelta laikmetu” tiek uzskatīts laika periods no XX gadsimta 20. gadiem līdz 70. gadu sākumam (Hughes, 2003). Tomēr 70. gados veiktie pētījumi noveda pie secinājumiem, ka sabiedrības problēmu risināšana ir ilgstošs multiinstitucionāls process, kurā vienlaicīgi var būt iesaistītas vairākas publiskā sektora institūcijas, un tādēļ publiskā sektora vadībai nepieciešama policentriskā sistēma (Meuleman, 2008). Šie pētījumi parādīja arī to, ka klasiskās birokrātijas hierarhiskā pārvaldes struktūra nav efektīva situācijās, kad lēmumi jāpieņem un jāīsteno ārpus civildienesta sistēmas, sadarbojoties vairākām savstarpēji neatkarīgām publiskā sektora institūcijām.

Jaunā publiskā vadība. Jaunas idejas par publiskā sektora vadības pārveidošanu Rietumvalstīs radās pagājušā gadsimta 70. gadu beigās un 80. gados sakarā ar tradicionālā birokrātiskā pārvaldes aparāta milzīgajām izmaksām, neefektivitāti un arī sakarā ar tālaika pasaules ekonomikas krīzi. Publiskās pārvaldes reformu īstenošanu uzsāka Ronalda Reigana un Mārgaretas Tečeres administrācijas. Amerikāņu un britu paraugam līdzīgas reformas tika

ieviestas arī Rietumeiropā, kā arī Austrālijā, Jaunzēlandē un Kanādā (Eliassen & Sitter, 2008). Uz šo valstu publiskās pārvaldes reformatoru ideju bāzes JPV teoriju 1991.gadā definēja Kristofers Huds (*Christopher Hood*) (Hood, 1991), un JPV idejās balstīti publiskās pārvaldes reformu virzieni ir plaši dokumentēti un analizēti zinātniskajā literatūrā (skat., piemēram, OECD, 1996; Hood, 2001; Christensen & Laegreid, 2007; Ferlie et al., 2007; Pollitt et al., 2007; Eliassen & Sitter, 2008; Meuleman, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011; Pollitt & Dan, 2011).

JPV pieeja nozīmē publisko izdevumu samazināšanu un valsts un pašvaldību budžeta efektīvu izlietojumu, publiskā sektora institūciju vadības gatavību pārmaiņām, privātā sektora jeb uzņēmējdarbības vadības principu pielietošanu publiskā sektora institūciju vadībā, iekšējās un ārējās novērtēšanas izmantošanu (piem., iekšējais un ārējais audits, iedzīvotāju apmierinātības novērtējums) (Reinholde, 2018a). JPV ir pieci pamatprincipi:

- publiskā sektora institūciju darbību centrā ir klients;
- pienākumu decentralizācija, pārnesot tos pēc iespējas tuvāk darbības jomai;
- publiskā sektora institūciju atbildība sabiedrības priekšā;
- pakalpojumu kvalitātes un publiskā sektora institūciju efektivitātes akcentēšana;
- tradicionālo kontroles procedūru aizstāšana ar rezultātu novērtēšanu (Hood, 2001).

JPV paredz efektīvāku publiskā sektora institūciju darbības mērķu sasniegšanu, pakalpojumu organizēšanu un piedāvāšanu iedzīvotājiem, izmantojot brīvā tirgus metodes un organizējot publiskās institūcijas līdzīgi kā privātās. JPV ietver elastīgāku pieeju personāla vadības un pārvaldes struktūras jautājumiem, līgumu slēgšanu, funkciju deleģēšanu un konkurences ieviešanu publisko pakalpojumu jomā utt. Jaunievedumi personāla vadībā paredz, piemēram, profesionālu vadītāju nevis konkrētās sfēras speciālistu iecelšanu augstākajos ierēdņu amatos, vadītāju personisku atbildību par rezultātu sasniegšanu, ierēdņu darbības novērtēšanu un stimulus viņu darbībai. Tiek meklētas iespējas izveidot efektīvākas publiskā sektora vadības struktūras, kas izpaužas, piemēram, aģentūru veidošanā. Svarīga JPV sastāvdaļa ir kompetenču deleģēšana, slēdzot līgumus ar publiskām un privātām organizācijām. Lai deleģēšana būtu efektīva, būtiska ir konkurence par tiesībām sniegt konkrēto pakalpojumu. Konkurences principu īsteno, rīkojot konkursus, kas palīdz noskaidrot, kura organizācija spēj sniegt nepieciešamo pakalpojumu visefektīvāk, proti, pēc iespējas kvalitatīvāk un ar iespējami zemākām izmaksām. Galvenā JPV priekšrocība, salīdzinot ar tradicionālo birokrātisko pārvaldes modeli, ir tā, ka JPV ļauj publiskos pakalpojumus piedāvāt efektīvāk un samazināt to izmaksas (Jansone u.c., 2002).

JPV modelis akcentē uzņēmējdarbības un tirgus vadības elementu pielietošanu publiskā sektora vadībā. Šāda pieeja balstās uz pieņēmumu, ka privātā sektorā izmantotās vadības metodes ir labākas par tradicionāli publiskajā sektorā izmantotām metodēm, tāpēc privātā

sektora pieredzes pārņemšana nodrošinās labākus publiskās pārvaldes darbības rezultātus. Privātā sektora metodes tiek pārņemtas, piemēram, finanšu vadībā un personāla politikā. Īpaša uzmanība tiek pievērsta darbinieku motivēšanai, lai viņi strādātu labāk, un par vienu no labākajiem stimuliem tiek atzīts atalgojums. Daļa publiskā sektora funkciju tiek deleģēta privātām institūcijām. Svarīga ir politikas veidošanas un īstenošanas decentralizācija, tāpēc lielas birokrātiskas organizācijas tiek sadalītas mazākās struktūrās. Īpaši tiek uzsvērtā nepieciešamība publiskā sektora institūciju darbībā orientēties nevis uz procesu, bet uz rezultātiem, kas jāsasniedz (Pollitt et al., 2007; Eliassen & Sitter, 2008).

Tirgus principu izmantošanu publiskajā pārvaldē sludināja arī amerikāņu autori Deivids Osborns (*David Osborne*) un Teds Gablers (*Ted Gaebler*) (Osborne & Gaebler, 1992). Viņi uzsvēra nepieciešamību veidot uzņēmuma veida pārvaldi (*entrepreneurial government* – angļu val.), kas nozīmē to, ka arī publiskā sektora institūcijām būtu jācēnšas resursus izmantot tā, lai sasniegtu maksimālu produktivitāti un efektivitāti.

Jāpiebilst, ka jēdziens “tirgus” publiskā sektora vadībā jāuztver kā metafora, kas atspoguļo atsevišķu brīvā tirgus ekonomikas modeļa elementu, privātā sektora vadības un tirgus ekonomikas domāšanas izmantošanu, taču tas nenozīmē pilnīgu brīvā tirgus principu ieviešanu publiskajā sektorā (Meuleman, 2008).

Jaunā publiskā pārvaldība. Kā jau minēts iepriekš, pēc Otrā Pasaules kara Rietumu pasaulē dominēja Vēbera klasiskās birokrātijas pārvaldes modelis, kurā noteicošie bija hierarhijas un standartizācijas principi. Paradoksāli, bet tajā pašā laikā Rietumu sabiedrībā galvenokārt attīstījās atvērta tipa demokrātijas sistēma, kurā būtiska loma ir sabiedriskajiem tīkliem jeb sociālajam tīklojumam (Meuleman, 2008).

Jāatzīmē, ka saskaņā ar ANO Attīstības programmas Latvijā sniegto skaidrojumu (Zīverte, Austers, Zilinska, 2003, 83.lpp.) sabiedriskie tīkli jeb sabiedrisko kontaktu tīkli (*social networks* – angļu val.) ir tādi uz uzticēšanos un solidaritāti balstīti cilvēku kontakti un attiecības, kas dod sociālo kapitālu. Kā termina “sabiedriskie tīkli” sinonīms Latvijas valsts politikas plānošanas dokumentos (Saeima, 2010) vai promocijas darbos (skat., piemēram, Seimuškāne, 2015; Tūna, 2016) tiek lietots termins “sociālais tīklojums” jeb “tīklojums”. Šajā darbā autors, lai apzīmētu attiecības starp dažādu līmeņu dalībniekiem vadības procesā, izmanto abus terminus.

Rietumvalstīs jau vismaz 20 gadus pirms tīklojuma sabiedrības (*network society* – angļu val.) koncepta (skat. Castells & Cardoso, 2005), kas kļuva populārs 1990. gados, politikas veidošanas un lēmumu pieņemšanas procesos tika iesaistītas dažādu līmeņu publiskās un nevalstiskās organizācijas, kā arī citas ieinteresētās personas, veidojot daudzlīmeņu multiinstitucionālu sistēmu. Līdz ar to, kā atzīst pētnieki, klasiskais hierarhiskais publiskās

pārvaldes modelis jau kopš 1970. gadiem pamazām tika papildināts ar sociālā tīklojuma elementiem (Meuleman, 2008). Princips “mazāk norādījumu un kontroles un vairāk atklātības politikas veidošanā un lēmumu pieņemšanā” pamazām kļuva par normu Rietumvalstu publiskajā sektorā. Izšķiroša nozīme sabiedrisko tīklu pieejas ienākšanai sabiedrības dzīvē un arī publiskā sektora vadībā pēdējās desmitgadēs ir bijusi informācijas tehnoloģiju attīstībai, kas strauji veicinājusi informācijas jeb zināšanu sabiedrības (*knowledge society* – angļu val.) veidošanos (Eliassen & Sitter, 2008).

Minēto pārmaiņu ietekmē kopš 1990. gadiem publiskā sektora vadībā lielākajā daļā Rietumvalstu attīstījās JPP modelis, kas veidojās kā alternatīva smagnējai tradicionālajai hierarhiskajai pārvaldei un JPV tirgus principu pielietošanas radītajai anarhijai (Meuleman, 2008). Ja JPV balstās uz decentralizāciju, deregulāciju un privatizāciju kā neefektīvajai hierarhiskajai pārvaldei alternatīviem publiskā sektora vadības principiem, tad JPP centrālais elements ir sociālais tīklojums un sadarbība publiskā sektora vadībā. JPP uzsver publiskā sektora vadības caurredzamības, tiesiskuma, atbildības un rezultativitātes nozīmi, nepieciešamību publiskā sektora institūcijām savā darbībā orientēties uz maksimālu iedzīvotāju vajadzību apzināšanu un respektēšanu (Jansone u.c., 2002). JPP ietver arī tādas parādības kā maksimāla publiskā sektora institūciju darba efektivitāte, sadarbības un tīklojuma attiecības starp publiskā sektora institūcijām un pilsoņiem, moderno informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošanu publiskā sektora vadībā. Rietumu autori akcentē uzticēšanos kā vienu no būtiskākajiem JPP principiem. Uzticēšanās ir daudz efektīvāks vadīšanas līdzeklis zināšanu sabiedrībā un mācīties spējīgās organizācijās nekā formālā vara (Adler, 2001).

Saskaņā ar D. Osborna teorētiskajām atziņām, JPP veido piecas sastāvdaļas: sociālpolitiskā pārvaldība, rīcībpolitiku pārvaldība, administratīvā pārvaldība, līgumu pārvaldība un tīklu pārvaldība (Osborne, 2006; Osborne, 2010; Reinholde, 2018b).

JPP modelis makro un vidējā publiskā sektora vadības līmenī nozīmē sadarbības un partnerības attiecības starp publiskā sektora institūcijām starptautiskā, nacionālā vai pašvaldību līmenī, kā arī ar to sadarbības partneriem, kas var būt gan nevalstiskas organizācijas, gan partneri no privātā sektora. Savukārt JPP modeļa pieeja publiskā sektora institūcijas vadībā nozīmē to, ka tās iekšējā organizācija balstās uz sadarbības tīklu veidošanu kā galveno vai pat vienīgo koordinācijas principu (Meuleman, 2008).

Rietumvalstu pētnieki uzsver mācīšanās un inovāciju iespēju priekšrocības, ko JPP tīklojuma un sadarbības pieeja sniedz publiskā sektora vadībai strauji mainīgajā vidē (Jessop, 2002). Pēc tīklojuma principiem vadītas institūcijas labi darbojas zināšanu ietilpīgās vidēs, jo tīklojuma pieeja salīdzinājumā ar hierarhisko vadību nodrošina daudz ātrākas informācijas aprites un apstrādes iespējas. Šāda tipa institūcijas ir daudz elastīgākas nekā hierarhijas. Šādām

institūcijām ir kopīgs arī tas, ka tās savā darbībā koncentrējas uz institūcijas darbības saturu un attiecības starp vadītājiem un darbiniekiem tiek veidotas tā, lai augsti profesionāliem darbiniekiem būtu iespēja darboties maksimāli brīvi. Līdz ar to Rietumu pētnieki secina, ka JPP tīklojuma pieeja ir pierādījusi sevi kā ļoti veiksmīgu vadības modeli uz zināšanām balstītās organizācijās (Meuleman, 2008; Uhl-Bien, Russ, & McKelvey, 2007), kādas ir arī izglītības iestādes (Cheng, 2015; Kools & Stoll, 2016). Tīklojuma vadības modelis dod iespēju veidot mācīšanās kopienas un citas neoficiālas alianses, kas ļauj cilvēkiem mācīties vienam no otra (Meuleman, 2008).

Teorētiskajā literatūrā JPP paradigma tiek dēvēta arī par “publisko pārvaldību” (*Public Governance* – angļu val.) (Kickert, 1997) vai “pārvaldību” (*Governance* – angļu val.) (skat. Rhodes, 1997; Pierre & Peters, 2000; Bovaird & Löffler, 2005; Eliassen & Sitter, 2008; Meuleman, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011; Jansone u.c., 2002; Reinholde, 2018a; Meuleman, 2019). Lai arī nosaukumi ir atšķirīgi, pēc būtības tie visi apzīmē JPP modeli publiskā sektora vadībā (Xu et al., 2015).

Jēdzienu “pārvaldība” kā viena no pirmajām starptautiskajām organizācijām sāka lietot Pasaules banka XX gadsimta 90. gadu beigās. 1997. gadā Pasaules bankas izdotajā „Pasaules attīstības ziņojumā” laba pārvaldība tiek saistīta ar valsts spēju uzņemties un izmaksu ziņā efektīvi ieviest kolektīvās rīcības un rīcībpolitikas (World Bank, 1997).

ES Eiropas pārvaldības Baltajā grāmatā (Commission of the European Communities, 2001) pārvaldība ir apskatīta kā process, kurā ir nodrošināta publiskās pārvaldes struktūru atvērtība un iedzīvotāju iesaistīšana pārvaldes procesā un labāk tiek veidotas un ieviestas rīcībpolitikas. ES labas pārvaldības process balstās uz pieciem principiem: atvērtību, līdzdalību, atbildīgumu, lietderību un saskaņotību. ES definētos piecus labas pārvaldības principus var veiksmīgi izmantot ikvienā organizācijā, jo darbinieku līdzdalība, vadības atbildīgums un rīcību saskaņotība ir universāli organizāciju vadības principi (Commission of the European Communities, 2001).

Kā secināms no publiskā sektora vadības paradigmu analīzes, katra paradigma atspoguļo atšķirīgu publiskā sektora institūciju funkcionēšanas loģiku attiecīgajā laika posmā (skat. arī Christensen & Lægreid, 2011; Pollitt & Bouckaert, 2011). Katrā no trim paradigmām spilgti izpaužas tās pamatideja: birokrātija – tradicionālās publiskās pārvaldes modelī, tirgus un uzņēmējdarbības vadības elementi – JPV un demokrātija – JPP (Polzer et al., 2016). Publiskā sektora vadības paradigmas raksturojošās pazīmes apkopotas 1.1.1.tabulā.

Publiskā sektora vadības paradigmas raksturojošās pazīmes
(Meuleman, 2008)

<i>Paradigma Pazīme</i>	Tradicionālā publiskā pārvalde	Jaunā publiskā vadība	Jaunā publiskā pārvaldība
<i>Pamatideja</i>	Birokrātija	Tirgus un uzņēmējdarbības vadības elementi	Demokrātija, plurālisms
<i>Virzītājspēks</i>	Normatīvie akti	Publiskie pakalpojumi	Pilsoniskā sabiedrība
<i>Mērķis</i>	Juridiskā atbilstība	Konkurētspēja	Kopienas dzīves kvalitāte
<i>Organizatoriskie principi</i>	Centralizācija	Decentralizācija	Horizontālā un vertikālā sadarbība, tīklojums
<i>Organizācijas autonomijas līmenis</i>	Zems	Būtisks	Augsts
<i>Sabiedrības locekļa loma</i>	Pilsonis - lietotājs	Patērētājs (klients)	Aktīvs dalībnieks
<i>Attiecību raksturojums</i>	Hierarhiskas	Līgumiskas	Sadarbības
<i>Zināšanu nozīme</i>	Nodrošina individuālu ekspertu autoritāti	Zināšanas kā konkurences priekšrocība	Zināšanas kā kopīgs labums
<i>Vadītāja loma</i>	Administrators	Menedžeris	Līderis
<i>Nozīmīgākās vadītāja kompetences jomas</i>	Jurisprudence, finanšu vadība, projektu vadība	Ekonomika, mārketinga, sabiedriskās attiecības	Tīklu vadība, procesu vadība, komunikācija

Tradicionālās publiskās pārvaldes paradigmu raksturo stingra atbilstība normām un instrukcijām, hierarhiskas attiecības, pasīva pilsoņa loma. Vadītājs tradicionālajā publiskās pārvaldes modelī pilda administratora funkcijas.

JPV paradigmā tiek akcentēta decentralizācija, konkurence, klientu un pakalpojumu sniedzēju attiecības publiskā sektora institūciju darbībā. Šīs paradigmas vadīšanas pieejā dominē menedžerisms, un publiskā sektora institūcijas vadītāja funkcijas ir zināmā mērā līdzīgas uzņēmējdarbības menedžera darbam.

JPP paradigma atspoguļo publiskā sektora vadības pārmaiņu tendences pēdējās divās desmitgadēs, kad līdz ar komunikāciju tehnoloģiju attīstību publiskajā pārvaldē arvien vairāk iesaistās sabiedrības locekļi – mērķgrupas, sociālie partneri, tiek akcentēta dažādu pārvaldības līmeņu un virzienu sadarbība, publiskā sektora vadībā attīstās tīklu struktūras. Minēto pārmaiņu ietekmē arī publiskā sektora institūciju vadītājiem jāspēj pildīt līdera loma un funkcijas, ko autors detalizētāk apskatīs darba otrajā nodaļā.

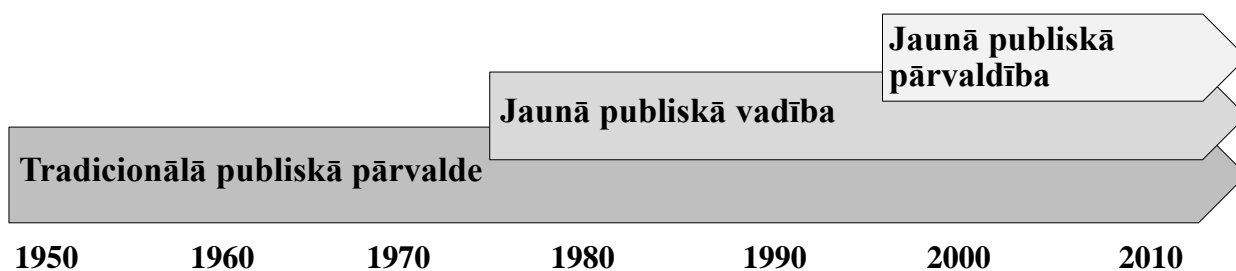
Publiskā sektora vadības paradigmas ir būtiski atšķirīgas, tāpēc starp vadībzinātnes pētniekiem nav vienprātības par to savstarpējo mijiedarbību. Ir autori, kuri uzskata, ka principiālo atšķirību dēļ minētās trīs paradigmas ir savstarpēji izslēdzošas un konkurējošas

(Hyndman & Liguori, 2016; skat. arī Osborne, 2010). Saskaņā ar šādu pieeju publiskā sektora vadības attīstībā notiek secīgas pārmaiņas, kur laika gaitā tradicionālo publiskās pārvaldes paradigmu aizstājusi JPV paradigma. Savukārt JPV paradigmu laika gaitā nomaina JPP paradigma (Osborn, 2010; Polzer et al., 2016). Uzskatāmi paradigmu secīgu maiņu publiskā sektora vadības attīstībā laika gaitā demonstrē 1.1.1.attēls.



1.1.1. attēls. **Publiskā sektora vadības paradigmu maiņa** (avots: autora veidots)

Citi autori turpretī noraida pieņēmumu par paradigmu secīgu aizstāšanu un pamato ideju par to, ka katras nākamās publiskā sektora vadības paradigmas elementi tiek ieviesti līdzās jau esošās paradigmas elementiem. Oslo Universitātes zinātnieks Toms Kristensens (*Tom Christensen*) (2014, p. 161), piemēram, apgalvo, ka publiskā sektora organizāciju vadīšana mūsdienās kļūst arvien komplicētāka, jo tā apvieno elementus no vecās publiskās pārvaldes, JPV un JPP. Vadīzinātnes teorētiķi diskutē par publiskā sektora vadības paradigmu uzslāņošanos (Polzer et al., 2016) vai sajaukšanos jeb miksēšanos (Meuleman, 2008; Meuleman, 2019). Šāda pieeja uzskatāmi attēlota 1.1.2.attēlā.



1.1.2. attēls. **Publiskā sektora vadības paradigmu mijiedarbība**
(adaptēts attēls no: Meuleman, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011)

T. Kristensena viedokli atbalsta arī holandiešu vadīzinātnes teorētiķis Luijs Mjulemans (*Louis Meuleman*), kurš publiskā sektora vadības paradigmas dēvē par pārvaldības ideālajiem tipiem (Meuleman, 2008; Meuleman, 2019). Saskaņā ar L. Mjulemana uzskatiem, mūsdienās pārvaldības ideālie tipi nefunkcionē “tīrā” veidā (Meuleman, 2019), bet gan to elementi dažādās kombinācijās tiek izmantoti visos publiskā sektora vadības līmeņos atkarībā no katras valsts

politiskā, institucionālā un sociālā konteksta (Meuleman, 2009). Atbilstīgi šai teorijai, kopš 1990. gadiem publiskā sektora vadības evolūcijas gaitā veidojas komplicēts un dinamisks publiskā sektora vadības paradigmu pieeju sajaukums, kurā dominē viena no trim vadības paradigmām, taču plaši tiek īstenoti arī pārējo divu paradigmu principi (Meuleman, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011). Tas, kura no trim paradigmām ir dominējošā, atkarīgs no vairākiem faktoriem:

- no attiecīgās valsts pārvaldes tradīcijām;
- no pilsoniskās sabiedrības brieduma;
- no attiecīgās valsts tiesību sistēmas, politiskajām nostādnēm;
- no vadītāju izpratnes par vadību, vadītāju kompetences, pieredzes, personības īpašībām (Meuleman, 2008).

Zinātniskajā literatūrā ir secināts, ka, piemēram, Vācijā, Austrijā, Francijā, Itālijā dominē tradicionālās publiskās pārvaldes paradigma. Anglo-sakšu zemēs vadošā ir tirgus un uzņēmējdarbības principu pieeja. Savukārt JPP paradigmas izpausmes vairāk var novērot Skandināvijas valstīs un Nīderlandē (Meuleman, 2008).

Promocijas darba autors piekrīt viedoklim, ka visās trīs iepriekš apskatītajās paradigmās balstīto publiskā sektora vadības pieeju elementi publiskā sektora institūciju vadībā vienlaicīgi pastāv joprojām, taču katrā valstī ir atšķirīga katras vadības paradigmas izpausmes intensitāte. Autors uzskata, ka arī Latvijā publiskā sektora institūcijas vadīšana mūsdienās ietver visu trīs publiskā sektora vadības paradigmu un pieeju spektru – gan tradicionālās publiskās pārvaldes elementu, gan uzņēmējdarbības un tirgus vadības principu, gan tīklu vadības un sadarbības metožu izmantošanu.

Publiskā sektora vadības paradigmu evolūcijas un miksēšanās ietekmē mainās arī izpratne par publiskā sektora institūciju vadītāju lomu, kas pārvirzās no formālas administrēšanas funkcijām uz līderību. Kā secināts pētījumos, aizvien lielāku nozīmi publiskā sektora institūciju darbinieku motivēšanā un attīstībā, it īpaši jaunāko paaudžu darbinieku vidū, iegūst vadītāji, kas ar savu personisko piemēru iedvesmo, motivē, stimulē darbinieku attīstību un veicina iniciatīvas uzņemšanos un darbinieku iesaistīšanos. Pieaug arī publiskā sektora institūciju vadītāju loma jaunu sadarbības attiecību veidošanā ne tikai publiskā sektora institūciju ietvaros, bet arī attiecībās ar privātā sektora un nevalstiskajām organizācijām un sabiedrību kopumā, kas prasa no vadītājiem augstu starppersonu saskarsmes un sadarbības vadības efektivitāti (Baltic Institute of Social Sciences & O.D.A., 2015). Uzsverot sadarbības principiālo nozīmi, Rietumvalstu pētnieki JPP paradigmas tīklojuma izpausmes publiskā sektora vadībā pēdējo vairāk kā divdesmit gadu periodā dēvē arī par “sadarbības pārvaldību” (*collaborative governance* – angļu val.) (Ansell & Gash, 2007).

Publiskā sektora vadības pētnieki prognozē, ka, līdz ar sadarbības pārvaldības attīstību, vadītāji mazāk pievērsīsies uzdevumu došanai un kontrolei, vairāk – koordinēšanai un sadarbības procesu veicināšanai. Tīklu struktūrās, kādas veidojas gan publiskā sektora institūciju iekšienē, gan starp institūcijām un citām organizācijām, interešu grupām un privātpersonām, vadītājiem būs jāuzņemas līdera loma, jāspēj iedvesmot un veicināt organizāciju attīstību, ierosināt un stimulēt pārmaiņas (Pardo, Gil-Garcia, & Luna-Reyes, 2010).

Tajā pašā laikā publiskā sektora vadības paradigmu pieeju sajaukums publiskā sektora institūcijas vadīšanā nozīmē, ka līdztekus līdera lomai vadītājiem jāveic arī ikdienas vispārējās vadības funkcijas, lai nodrošinātu institūcijas darbības plānošanu, konkrētu uzdevumu došanu, rezultātu kontroli, kārtības uzturēšanu un problēmu risināšanu. Tas nozīmē, ka līderi publiskajā sektorā nevar atļauties „aizmirst” arī administratoru un menedžeru lomu. Nepieciešamība īstenot visas trīs lomas vienlaicīgi ir liels izaicinājums publiskā sektora institūciju vadīšanā, jo administratora, menedžera un līdera lomas dažādās situācijās var izrādīties pretrunīgas. Piemēram, no vienas puses, vadītājam jānodrošina darba procesa atbilstība noteiktām procedūrām, savukārt, no līdera perspektīvas jāstimulē darbinieku radošums problēmu risinājumu meklēšanai, tāpēc, kā atzīmēts zinātniskajā literatūrā, publiskā sektora institūciju vadītājiem nākotnē būs svarīgi demonstrēt augsti attīstītu elastības kompetenci (Baltic Institute of Social Sciences & O.D.A., 2015).

Arī skolu direktori ir publiskā sektora institūciju vadītāji un globālās pārmaiņas publiskā sektora vadībā ietekmē vadības procesus arī skolās, padarot komplicētāku direktoru vadības praksi. Nākamajā promocijas darba apakšnodaļā tiek sniegts īss pārskats par galvenajām tendencēm skolu vadības attīstībā.

1.2. Publiskā sektora vadības attīstības ietekme uz skolu vadīšanu

Izglītība līdzās veselības aprūpei un sabiedriskās kārtības nodrošināšanai ir viena no lielākajām publiskā sektora sabiedrisko pakalpojumu jomām. Līdz ar to šajā promocijas darbā aplūkotas publiskās pārvaldes reformas, publiskā sektora vadības attīstības paradigmas un to mijiedarbība atspoguļojas arī izglītības iestāžu vadībā. Kā secina pētnieki, tādas pašas politiskās nostādnes un ekonomiskās un sociālās pārmaiņas, kas veicināja vadības pieeju transformāciju citās publiskā sektora pakalpojumu jomās, ietekmēja arī tādu publiskā sektora institūciju kā skolu vadības attīstību (Tolofari, 2005). Kaut arī vēsturisku, kultūras un izglītības sistēmu organizatoriskās uzbūves nianšu dēļ pieejas skolas vadīšanas īstenošanai dažādās valstīs

atšķiras, tomēr ir vērojamas vairākas kopējas globālas tendences, kas ietekmē skolu vadības attīstību visās Rietumu pasaules valstīs un OECD valstīs (Pont et al., 2008).

Pārmaiņas skolu vadīšanā ir daļa no visaptverošām tendencēm publiskā sektora institūciju vadības attīstībā, ko raksturo tradicionālā publiskās pārvaldes modeļa noriets un jauno publiskā sektora vadības paradigmu principu un pieeju arvien plašāka izmantošana (OECD, 2009). Valstis, izglītības sistēmas un atsevišķas skolas eksperimentē ar jauniem vadības principiem un paņēmieniem, cenšoties atrast labāko pārvaldības veidu, kas būtu piemērots XXI gadsimta skolām (Mulford, 2003; Glatter, Mulford, & Shuttleworth, 2003). Lai dziļāk izprastu pārmaiņas skolu vadīšanā, autors tās aplūkos vēsturiskā griezumā kontekstā ar attiecīgajā laika posmā dominējošo publiskā sektora vadības paradigmu.

Skolas vadība būtībā ir XX gadsimta jaunievedums (OECD, 2001b). Līdz XIX gadsimta beigām skolu visbiežāk vadīja skolotājs, kura atbildībā ietilpa arī skolas ēkas, skolēnu un personāla uzraudzības pienākums (OECD, 2001b; Pont et al., 2008). Līdz ar cilvēku skaita pieaugumu industriālajās pilsētās un lai nodrošinātu vajadzību pēc strādniekiem ar pamatizglītību, XIX gadsimta beigās un XX gadsimta sākumā skolas tika veidotas tā, lai tās atbilstu rūpnieciskās ražošanas attīstības vajadzībām. Tādēļ tika veidotas skolas ar lielu audzēkņu skaitu un daudzām klasēm, un šīm lielajām skolām bija nepieciešama pastāvīga profesionāla vadīšana. Šādās skolās tika iecelts administrators, kurš bija atbildīgs par finanšu, mācību, cilvēkresursu un iekārtu vadību. Bet daudzos gadījumos šis vadītājs kļuva ne tik daudz par skolas kā atsevišķas iestādes vadītāju, bet gan par administratoru plašāka mēroga skolu sistēmā, kas bija izveidota, lai nodrošinātu sabiedrības masveida izglītību (OECD, 2001b; Pont et al., 2008).

Birokrātiskajās vadības sistēmās, kas izglītībā dominēja gandrīz visa XX gadsimta gaitā, skolas pārzinis (direktors) bija atbildīgs par savas pārraugāmās skolas darbību plašākā sistēmā, ko vadīja centrālā birokrātiskā institūcija (OECD, 2001b). Personāla lomas skolā bija diezgan skaidri nošķirtas. Skolotāji darbojās relatīvi izolēti cits no cita, un skolu vadīja skolas pārzinis (direktors) vai virsskolotājs (*head teacher* – angļu val.), vai arī abas šīs amatpersonas kopā. Skolas pārzinis (direktors) bija atbildīgs par valsts vai vietējās pašvaldības tiesību aktu, noteikumu un vadlīniju ievērošanas pārraudzību un par resursu izmantošanu. Savukārt virsskolotājs skolotāju vidū tika uzskatīts par pirmo starp līdzīgajiem (*primus inter pares* – latīņu val.). Šī persona saglabāja lielāku vai mazāku atbildību par mācīšanu un veica citus uzdevumus, piemēram, sazinājās ar skolēnu vecākiem. Koleģiālajās attiecībās skolotājus uzskatīja par mācīšanas ekspertiem, viņi baudīja pedagoģisko brīvību un strādāja individuāli katrs savā klasē, kur viņus parasti netraucēja ne skolas pārzinis (direktors), ne virsskolotājs (OECD, 2001b; Pont et al., 2008).

Ņemot vērā to, ka izdevumi izglītībai veido būtisku daļu no valstu kopējiem publiskajiem izdevumiem, nav nekāds pārsteigums, ka kopš XX gadsimta 80. gadu sākuma daudzās valstīs par galveno skolu vadības konceptuālo pieeju kļuva JPV paradigma. Kā jau tika atzīmēts šā darba 1.1.apakšnodaļā, JPV uzsver tirgus un uzņēmējdarbības elementu pielietošanu izglītības institūciju vadībā, sekojot principam „darbojas labāk un maksā mazāk” („*works better, costs less*” – angļu val.). Attiecībā uz izglītības sistēmas pārvaldību tirgus principu ieviešana nozīmē izglītības sistēmas decentralizāciju, skolu autonomijas jeb patstāvības paplašināšanu, neierobežotas tiesības vecākiem skolās izvēlē saviem bērniem, publisko skolu konkurenci gan savā starpā, gan ar privātajām skolām, jaunu skolu finansēšanas modeļu ieviešanu, vecāku un vietējās pašvaldības kontroli, kopīgu lēmumu pieņemšanu, rezultātu novērtējumu (Mulford, 2003).

XX gadsimta 90. gados izglītības sistēmu decentralizācija daudzās valstīs bija galvenais izglītības pārvaldības reformu jautājums. Jaunu brīvību un pilnvaru piešķiršana vietējā līmeņa institūcijām – pašvaldībām un skolām – tika saistīta ar cerībām par publisko naudas līdzekļu efektīvu pārvaldīšanu un izlietošanu (Eurydice, 2007). Skolu autonomijas reformas cieši sasaistījās ar duālo virzību gan uz politisko decentralizāciju, gan uz JPV principu īstenošanu izglītībā. Tādējādi decentralizācija, kas ietver pienākumu pārnešanu uz vietējām kopienām, un skolu autonomija ir sasaistītas, lai palielinātu skolu vadības efektivitāti: kā pats par sevi saprotams tika uzskatīts, ka lēmumi, kas pieņemti darbībai tuvākajā līmenī, dos iespēju efektīvāk reaģēt uz vietējām vajadzībām (Mulford, 2003) un garantēs vislabāko publisko līdzekļu izlietojumu (Eurydice, 2007). Šī duālā teorija virzīja reformas, kas šajā laika posmā notika arī Čehijā, Polijā, Slovākijā un Baltijas valstīs, kur iepriekšējās, izteikti centralizētās Padomju sistēmas sabrukums radīja iespēju pieņemt jaunus noteikumus publiskās pārvaldes jomā. Arī Ziemeļvalstīs skolu autonomija bija saistīta ar politiskās decentralizācijas procesu, kā rezultātā par galveno noteicēju skolu pārvaldībā kļuva vietējo pašvaldību varas iestādes. Skolu autonomijas paplašināšanai būtībā ir tas pats likumīgais pamats, kas politiskajai decentralizācijai, jo vietējām varas iestādēm tiek uzticēti jauni pienākumi, un tās savukārt var deleģēt jaunus pienākumus skolām (Eurydice, 2007).

Līdz ar decentralizācijas un skolu autonomijas paplašināšanas tendencēm daudzās valstīs pieaudzis lēmumu pieņemšanas pilnvaru apjoms izglītības sistēmas zemākajos līmeņos. Lēmumu pieņemšanas decentralizācija izglītībā var tikt īstenota dažādos veidos, attiecīgi mainoties arī skolas direktora pilnvaru un pienākumu apjomam un atbildībai. Decentralizācija var ietvert pienākumu deleģēšanu skolas līmenim vai starpposmiem, piemēram, pašvaldībām un vietējām izglītības pārvaldības institūcijām (OECD, 2001b). Pienākumu deleģēšana skolas līmenim nozīmē, no vienas puses, skolu autonomijas palielināšanu. No otras puses, papildus

funkciju un izlemšanas tiesību nodošana skolām paaugstina skolu direktoru atbildību un pienākumu apjomu.

Vēl viena JPV ietekmēta un vispārēji novērojama tendence visās OECD valstīs ir virzība uz skolas izvēles iespēju paplašināšanu (Pont et al., 2008). Trešā daļa no OECD valstu skolām bērnu vecākiem sniedz informāciju par skolas darbības novērtējumu, tādējādi mēģinot pārliecināt vecākus par attiecīgās skolas izvēli saviem bērniem (Pont et al., 2008). Dažos gadījumos, piemēram, Zviedrijā (Wennström, 2016), skolas izvēle tiek apzināti izmantota kā mehānisms, lai sekmētu konkurenci starp autonomajām skolām. Izglītības sistēmās, kurās tiek finansēts izglītojamais (Latvijā pazīstams kā modelis “Nauda seko skolēnam” – autora piezīme), vecākus uzskata par klientiem, kuri izvēlas saviem bērniem, viņuprāt, vispiemērotāko skolu (Van Zanten & Kosunen, 2013). Kā jau šajā darbā tika atzīmēts, konkurences principa ieviešana ir viens no tirgus elementiem publiskā sektora vadībā. Tas nozīmē, ka skolu konkurences apstākļos direktoriem jāīsteno uz uzņēmējdarbību orientēta vadība ar skolas mārketinga un reklāmas elementiem, lai prezentētu skolu skolēniem, vecākiem, vietējo uzņēmumu vadītājiem un vietējai kopienai. Šādas vadības prakses mērķis ir pārliecināt minētās klientu grupas par skolas piemērotību bērnu izglītības vajadzībām, cenšoties piesaistīt pēc iespējas vairāk skolēnu, kas galarezultātā nodrošinātu skolai pastāvīgu un pietiekamu finansējumu (Coupland, Currie, & Boyett, 2008). Lai nodrošinātu konkurences priekšrocības, skolu direktori vairāk tiecas uzsvērt savas skolas stiprās puses, bet tajā pašā laikā nereti izvairās pieminēt trūkumus, aktīvi seko konkurējošo skolu piedāvājumam, mēģina atrast un izstrādā no konkurējošām skolām atšķirīgus piedāvājumus, tādējādi veidojot “tirgus nišas” savām skolām, un, izmantojot sabiedrisko attiecību paņēmienus, uztur labas attiecības ar klientiem: skolēniem, vecākiem, vietējo kopienu un sadarbības partneriem (Leithwood, 2001).

Skolu patstāvības stiprināšana un JPV tirgus principu ieviešana skolu vadībā radīja jaunus pienākumus skolu direktoriem attiecībā uz budžeta un grāmatvedības sistēmu pārzināšanu, materiālu un iekārtu izvēli un iepirkšanu, attiecību veidošanu ar pakalpojumu sniedzējiem un piegādātājiem, skolotāju un citu skolas darbinieku pieņemšanu darbā, skolēnu piesaisti skolai utt. Skolu autonomijas līmeņa pieauguma un JPV paradigmas principu pārņemšanas rezultātā palielinājās skolu direktoru vadības darba noslodze administratīvo un menedžmenta jautājumu kārtošanai, un skolu direktoriem šīm darbībām nācās veltīt daudz vairāk laika uz citu skolām būtisku vadības jautājumu risināšanas rēķina. Kā secina pētnieki, nereti autonomu skolu direktori mazāk laika un uzmanības velta izglītības procesa vadībai un rūpēm par to, lai skolā uzlabotu mācīšanu un mācīšanos (Pont et al., 2008). Kā atzīts izglītības vadības pētījumos, skolu pārvaldības modelī, kurā dominējošā ir JPV paradigma, skolas direktors ir vairāk uzņēmējdarbības stila menedžeris nekā vadītājs, kurš vada profesionālu skolotāju kolektīvu.

Direktoram JPV paradigmas dominances apstākļos ir jāapgūst daudz jaunu prasmju finansēšanā, budžeta veidošanā utt., un jāvelta daudz vairāk laika skolas menedžēšanai un tās tēla veidošanai (Arnott & Raab, 2000; Tolofari, 2005). Zinātniskajā literatūrā JPV paradigmas vadības pieeju publiskā sektora, tai skaitā izglītības, vadībā, dēvē arī par “komercdarbības tipa menedžerismu” (*business-type managerialism* – angļu val.) (Tolofari, 2005; Andersen, 2008), tādējādi akcentējot institūcijas vadītāja vai skolas direktora uzņēmējdarbības stila menedžera lomu.

Rietumvalstīs – ASV (Heilig & Darling-Hammond, 2008), Austrijā (Schmid, Hafner, & Pirolt, 2007), Dānijā (Andersen, 2008), Itālijā (Borgonovi, 2007), Lielbritānijā (Taylor, 2009), Zviedrijā (Wennström, 2016) – ir veikti pētījumi par JPV paradigmas principu ieviešanas skolu pārvaldībā un izglītības vadības marketizācijas ietekmi uz izglītības rezultātiem. Pētījumu rezultāti liek apšaubīt tādu tirgus un uzņēmējdarbības vadības principu kā konkurences veicināšana starp skolām vai skolu finansēšana pēc tā saucamo „vaučeru” principa pozitīvo ietekmi uz skolu darbības rezultātiem, īpaši skolēnu sasniegumiem, ilgtermiņā. Visus minētos pētījumus apvieno secinājumi, ka uzņēmējdarbības stila vadības pieejas pozitīva ietekme uz skolēnu mācību rezultātiem ir niecīga vai nav novērojama vispār. Tajā pašā laikā pētnieki akcentē pētījumu gaitā konstatētās negatīvās parādības: skolu sociāli ekonomisko segregāciju (European Commission / EACEA / Eurydice / Cedefop, 2014, 141.lpp.), izglītības sistēmas negodīgumu, skolotāju izdabāšanu skolēniem un skolu pašizolāciju (Paletta, 2012). Jāatzīmē, ka amerikāņu zinātnieki, balstoties uz ASV pieredzi tirgus principu pielietošanā izglītības pārvaldībā, jau 2004.gadā ir izteikuši šaubas par turpmāku biznesa pieeju izmantošanu skolu vadībā:

Tā kā skolas kā unikālas sabiedriskas organizācijas nedarbojas kā privātā tirgus dalībnieki, mums nevajadzētu gaidīt, ka uz tirgus principiem balstītas reformas, kas pierādījušas panākumus privātajā sektorā, ir vienlīdz efektīvas, ja tās piemēro skolām. Izaicinājums izglītības pārvaldības un skolu darbības uzlabošanai ir izstrādāt visaptverošākas, sistēmiskas reformas, kas nebalstās tikai uz tirgus mehānismu kā skolu uzlabošanas un izglītības reformas līdzekli (Fusarelli & Johnson, 2004, p. 124).

OECD Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas PISA 2000.gada pētījumā tika konstatēts, ka 20 no 28 pētījumā iesaistītajām valstīm vairāk nekā ceturtdaļa 15 gadus vecu skolēnu uzskata skolu par vietu, kurp viņi nevēlas doties, un gandrīz pusē valstu skolēnu vairākums apliecināja, ka skola ir vieta, kurā viņi jūtas garlaicīgi (OECD, 2001c). Minētā pētījuma rezultāti signalizēja par to, ka JPV paradigmā balstītās reformas izglītībā nedod vēlamos rezultātus. Kā jau minēts iepriekš šajā apakšnodaļā, ar administratīvo un menedžmenta jautājumu kārtošanu noslogotie skolu direktori mazāk laika kā nepieciešams varēja veltīt izglītības procesa un skolotāju darba vadībai. Līdz ar to, kā secina pētnieki, mazāk iesaistīti

skolotāji nozīmē mazāk iesaistītus skolēnus. Tas bija būtisks iemesls bažām par skolu darbības attīstību nākotnē (Mulford, 2003).

2001.gadā OECD publicēja analīzi par skolu nākotnes attīstības scenārijiem (OECD, 2001c) un pētījumu par jaunām skolu vadīšanas pieejām deviņās OECD valstīs (OECD, 2001b). Promocijas darba autora ieskatā minētās publikācijas ir uzskatāmas par pagrieziena punktu JPP paradigmas ideju plašai izplatībai daudzu pasaules valstu izglītības vadībā. Gan minētajās 2001.gada OECD publikācijās, gan jaunākos OECD izglītības vadības pētījumos (OECD, 2009; OECD, 2010a; OECD, 2013a; OECD, 2013b; OECD, 2014a) uzsvērts, ka skolas vadības attīstībai jāpāriet no tradicionālās administratīvās vadības uz pedagoģisko vadību, lielāku uzmanību pievēršot skolēnu mācīšanas un mācīšanās procesiem un rezultātiem. Skolu pārvaldībā tirgus principu piemērošana jāsamēro ar lietderības apsvērumiem un sabiedrības vērtībām, skolām jāpārņem organizācijām, kas mācās, un skolu direktoriem jāklūst par skolu pedagoģiskajiem līderiem (Scleicher, 2012; OECD, 2013b; Scleicher, 2015; OECD, 2016a).

Apkopojot iepriekšminēto, var secināt, ka attiecībā uz skolu pārvaldības attīstību OECD valstīs var novērot JPV paradigmas tirgus un uzņēmējdarbības vadības principu ierobežošanas tendences, turpretī JPP paradigmas tīklojuma un sadarbības vadības principu īstenošana skolu vadībā tiek arvien vairāk veicināta, attīstot atbilstošas skolu vadītāju sagatavošanas, mācību un atbalsta sistēmas.

Globalizācijas, digitālās revolūcijas, cilvēku migrācijas un mobilitātes, sociālo tīklu un zināšanu sabiedrības veidošanās ietekmē jaunās tūkstošgades pirmās divas desmitgades ir iezīmējušās ar būtiski jauniem akcentiem skolu autonomijas un izglītības vadības attīstībā. Valstu izglītības sistēmu pārvaldības reformu prakses kopējās tendences rāda, ka skolām parasti vairs netiek deleģēti jauni pienākumi, bet gan lielākajā daļā valstu skolu autonomija tiek uzskatīta galvenokārt par līdzekli izglītības kvalitātes uzlabošanai (Eurydice, 2007). Lielāka uzmanība tiek pievērsta pedagoģiskajai autonomijai un atbildībai par mācību rezultātiem, kas saistīta ar sasniegumu uzlabošanu skolās. Skolu autonomija pakāpeniski attīstās arī tādās jomās kā mācību procesa (tostarp izglītības programmu) uzlabošana, cilvēkresursu attīstība, sociāli pedagoģisko, psiholoģisko un citu atbalsta pakalpojumu nodrošināšana (Eurydice, 2007).

Lai arī lielākā daļa OECD valstu ir paplašinājušas skolu autonomiju, nododot tām atbildību par budžetu, personālu un mācību procesa nodrošināšanu, tajā pašā laikā daudzas valstis ir centralizējušas mācību programmu īstenošanas kontroli, izveidojušas centralizētas skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas un testēšanas sistēmas un ievieš skolu, skolu direktoru un skolotāju novērtēšanas modeļus. Minēto pasākumu mērķis ir paaugstināt skolu, to direktoru un skolotāju atbildību par skolēnu mācību rezultātiem, tādējādi sekmējot skolu attīstību un izglītības kvalitātes uzlabošanu (Pont et al., 2008). Valstis izstrādā skolu, skolu direktoru un

skolotāju darbības standartus un ievieš skolu iekšējās un ārējās novērtēšanas sistēmas (Pont, 2013). Skolām izvirzīto prasību paaugstināšanās, centralizētu skolēnu pārbaudījumu, testēšanas un darbības novērtēšanas sistēmu ieviešanas rezultātā daudzās valstīs pieaug skolu direktoru atbildības pakāpe par skolotāju un skolēnu snieguma rezultātiem (Pont et al., 2008).

Iepriekš apskatītie valstu izglītības politikas virzieni ir daļa no plašākas tendences – atjaunot uzsvaru uz mācīšanu un mācīšanos, lai uzlabotu skolēnu sniegumu (Pont et al., 2008). Izaicinājums skolām ir īstenot skolēnu individualizētu mācīšanos un personalizēt mācību programmas, kā arī nodrošināt kvalitatīvu iekļaujošo un starpkultūru izglītību, lai katru bērnu atbilstoši spējām sagatavotu dzīvei strauji mainīgajā pasaulē. Mācīšanas un mācīšanās jeb, citiem vārdiem, pedagoģiskā procesa kā skolas darbības jēgas akcentēšana JPP paradigmas vadības principu ieviešanas periodā būtiski, salīdzinājumā ar JPV dominances posmu, maina skolas direktora lomu (Pont et al., 2008). Par skolu direktoru galveno uzdevumu kļūst pedagoģiskā procesa vadīšana (Sleicher, 2012; Sleicher, 2015; OECD, 2016a), uzlabojot skolās mācīšanu un mācīšanos un nodrošinot apstākļus kvalitatīvam izglītības procesam (Pont et al., 2008). Jāuzsver, ka tas nenozīmē atgriešanos skolas direktora darbībā pie tradicionālās administratīvās vadības funkcijām, kā plānošana, organizēšana, vadības lēmumu pieņemšana, kontrole un koordinēšana (Praude, Beļčikovs, 1996; Inne, Gailīte, Lūse, Zīds, 1996; Celma, 2006), bet gan pedagoģiskā vadība skolā JPP paradigmas izpratnē ietver sevī plašāku un komplikētāku direktora lomu un funkciju saturu, kas detalizētāk tiek apskatīts promocijas darba 2. nodaļā.

1.3. Publiskā sektora vadības un skolu vadīšanas attīstība Latvijā

Latvijā publiskā sektora vadības reformas aizsākās XX gadsimta 90. gadu sākumā, kad Latvijai pēc neatkarības atjaunošanas bija jāsavāc no jauna veidot savā nacionālā publiskā sektora vadības sistēmu (Jansone u.c., 2002). Latvijas publiskās pārvaldes reformu gaita tiek raksturota kā jaukts modelis (Bouckaert, Nemeč, Nakrošis, Hajnal, & Tõnisson, 2009; Nemeč, 2010). Latvijai, līdzīgi kā citām postkomunistiskajām valstīm 1990. gadu sākumā, nācās apgūt gan demokrātisko valstu tradicionālās birokrātijas pamatprincipus, gan arī sekot līdzi pārvaldes modernizācijas virzieniem Rietumvalstīs (Vanags, 2007).

Pārejas perioda sākumposmā galvenā uzmanība tika pievērsta nozīmīgāko no sociālisma perioda mantoto pārvaldes problēmu novēršanai – tika īstenota plaša decentralizācija, lēmējvaras un izpildvaras nodalīšana, politiski neitrāla civildienesta izveide un likumības iedibināšana. Kā uzsvēruši pētnieki, Latvija pēc neatkarības atjaunošanas publiskās pārvaldes pārveidi uzsāka ar vispārēju decentralizāciju (Verheijen & Dobrolyubova, 2007). Radikālo

reformu, kuru pamatā bija Jaunzēlandes modelis, rezultātā jau 1995. gadā Latvijas valsts pārvaldes aparāts tika sadalīts gandrīz 750 valsts struktūrās bez skaidras pārraudzības un atbildības sistēmas (Verheijen & Dobrolyubova, 2007). Jāatzīmē, ka līdz galam nepārdomātās un sasteigtās reformas radīja spēcīgu Eiropas Komisijas kritiku, it īpaši 1997. gada atzinumā par Latvijas pieteikumu dalībai ES, kā rezultātā Latvija palika ārpus uz sarunām par iestāšanos ES uzaicināto valstu pirmās grupas (Verheijen & Dobrolyubova, 2007). Ievērojamu patstāvību šo reformu rezultātā ieguva arī pašvaldības, tai skaitā izglītības sistēmas decentralizācijas rezultātā tām tika deleģēts pienākums nodrošināt pirmsskolas, pamata un vispārējo vidējo izglītību un pārņemt savā atbildībā un pārraudzībā vispārējās izglītības iestādes (Vanags, Vilka, 2005).

Kopš deviņdesmito gadu vidus Latvija ir viena no valstīm Eiropā, kas stingri atbalsta JPV paradigmas reformu principu ieviešanu publiskajā pārvaldē. Savukārt attiecībā uz JPP principu pārņemšanu publiskā sektora vadībā Latvijas pieeja ir bijusi ļoti mērena (Reinholde, 2017), tādējādi, visticamāk, ietekmējot arī publiskā sektora institūciju vadītāju kompetenci un vadības praksi. Pēc Valsts Kancelejas pasūtījuma veiktā pētījuma par Latvijas valsts pārvaldes lomu un attīstību nākotnē (Baltic Institute of Social Sciences & O.D.A., 2015) ietvaros aptaujātie publiskā sektora vadības eksperti atzīst, ka Latvijas publiskā sektora institūciju vadībā salīdzinoši maz ir vadītāju – līderu, par iemeslu tam minot vairākus apstākļus:

- pirmkārt, vadītāji lielā mērā ir spiesti galveno uzmanību un lielāko laika daļu veltīt operacionālajai vadībai: „[vadītāji] ir pazuduši savās sīkajās lietās un daudzajos dokumentos, kuros patiesībā viņiem nevajadzētu tā iedziļināties, bet mikromenedžments lielākoties dominē, un šajā līmenī vadītājs vairs nevar atļauties būt līderis un konceptuāli vadīt savu iestādi.” (Baltic Institute of Social Sciences & O.D.A., 2015, 125.lpp.);
- otrkārt, tas ir jautājums par vadītāju atlasī – cik lielā mērā tiek pievērsta uzmanība tam, vai vadītāja amata kandidātam piemīt līderība, spēja motivēt un aizraut cilvēkus, iesaistīt cilvēkus procesu īstenošanā. Ekspertu vērtējumā šis aspekts lielākoties tiek ignorēts;
- treškārt, vadītāju gatavību uzņemties risku un attīstīt līderību, Latvijas ekspertu vērtējumā, ierobežo ne tikai organizācijas iekšējās hierarhiskās struktūras, bet arī ārējās struktūras – piemēram, politisko spēku sadalījums lēmējvaras un izpildvaras līmenī. Tā rezultātā vadītāji savu darbību fokusē galvenokārt uz operacionālo vadības līmeni (Baltic Institute of Social Sciences & O.D.A., 2015).

Apkopojot Latvijas valsts pārvaldes institūciju vadītāju prasmju vērtēšanas rezultātus, tiek secināts, ka valsts pārvaldē pietiekoši attīstītas ir administratīvās kompetences un ikdienas

pieņākumu veikšanai nepieciešamās tehniskās un vadības kompetences, kas ļauj veikt vadītāju ikdienas darbu saskaņā ar instrukcijām un priekšrakstiem. Savukārt kā būtiskākais ierobežojums tiek minēts stratēģiskās plānošanas prasmju trūkums dažādos valsts pārvaldes vispārējās un personāla vadības līmeņos, kā arī tādu kompetenču nepietiekama attīstība, kas nepieciešamas patstāvīgai lēmumu pieņemšanai, elastībai un iniciatīvai, reaģējot uz izmaiņām organizācijas iekšējā un ārējā vidē (Baltic Institute of Social Sciences & O.D.A., 2015).

Ņemot vērā, ka skolas arī ir publiskā sektora institūcijas, tad, autoraprāt, visi ekspertu minētie apstākļi, kas neveicina līderības attīstību publiskā sektora vadībā, ir attiecināmi arī uz skolu vadītājiem.

Kopš neatkarības atgūšanas ir notikušas visaptverošas pārmaiņas arī Latvijas skolu pārvaldībā, tai skaitā skolu vadīšanā. Pie tam, salīdzinājumā ar Rietumvalstīm, šīs pārmaiņas bijušas pat komplicētākas un dinamiskākas, jo pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas skolu direktoriem bija gan jāapgūt demokrātisko valstu tradicionālās publiskās pārvaldes pamatprincipi, gan vienlaicīgi jāseko līdzi publiskās pārvaldes modernizācijas virzieniem.

Vadības reformas Latvijas vispārējās izglītības sektorā tika uzsāktas tūlīt pēc valsts neatkarības atjaunošanas, un tās turpinās joprojām. Latvijā ir izveidota jauna demokrātiskas valsts izglītības sistēmas tiesiskā bāze, tiek ieviesti jauni skolu sistēmas pārvaldības principi, izveidotas valsts un pašvaldību līmeņa izglītības pārvaldības institūcijas. Tomēr pārmaiņas izglītībā vispirmām kārtām nozīmē pārmaiņas cilvēku domāšanā, tādēļ tas ir lēns un laikietilpīgs process (Bluma & Daiktere, 2016). Izglītības sistēmas transformācija no totalitāra režīma uz demokrātisku ir izšķiroši atkarīga no skolotājiem, skolu direktoriem un skolotāju izglītotājiem, jo viņi praktiski darbojas skolās un augstskolās, kur realitātē arī tiek īstenoti pārmaiņu procesi.

1.3.1.tabulā promocijas darba autors apkopojis būtiskākos likumdošanas aktus un procesus, kuru pieņemšanas vai īstenošanas rezultātā Latvijas vispārīzglītojošo skolu vadīšanā ir ieviesti vai ietekmēti svarīgi JPV un JPP paradigmu principi.

JPV principu ieviešana Latvijas vispārējās izglītības jomā aizsākās ar Latvijas Republikas Augstākās Padomes 1991.gada 19.jūnijā pieņemto Latvijas Republikas Izglītības likumu. 1991.gada Izglītības likums, pirmkārt, likvidēja valsts monopoli izglītībā, garantējot tiesības dibināt privātas un nevalstisko organizāciju izglītības iestādes un tādējādi paverot ceļu konkurences attīstībai starp skolām. Otrkārt, pamatojoties uz 1991.gada Izglītības likumu, tika īstenota izglītības pārvaldes decentralizācija, deleģējot vairākas lēmumu pieņemšanas funkcijas vietējām pašvaldībām, skolu direktoriem un daļēji decentralizējot izglītības finansēšanas sistēmu (Vēbers, 1998).

**Jaunās publiskās vadības un jaunās publiskās pārvaldības principi
Latvijas skolu vadībā**
(avots: autora veidots)

<i>Gadi</i>	<i>Normatīvais akts / process</i>	<i>Skolvadībā ieviestie vai ietekmētie pārvaldības principi</i>
1991	Latvijas Republikas Izglītības likums	Konkurence (tiesības dibināt privātskolas) Decentralizācija
1999	Izglītības likums Vispārējās izglītības likums	Skolu autonomijas paplašināšana; Mērķgrupu un sociālo partneru iesaistīšana (skolas padome; skolēnu pašpārvalde)
1997 - 2002	Skolu direktoru atestācija	Kvalitātes vadība (skolu direktoru pašnovērtēšana); Stratēģiskā vadība (attīstības plānošana)
no 2000	Skolu akreditācija	Kvalitātes vadība (skolu pašnovērtēšana); Stratēģiskā vadība (attīstības plānošana)
	Skolu digitalizācija	E-rīku izmantošana skolu vadībā
2009	Administratīvi teritoriālā reforma	Sadarbības tīkli ar citām institūcijām
2009	Skolu finansēšanas modeļa “Nauda seko skolēnam” ieviešana Ekonomiskā krīze; depopulācija	Skolu konkurences pastiprināšanās; Orientēšanās uz klientu; Mārketingis
no 2009	Skolotāju profesionālās darbības novērtēšana	Kvalitātes vadība
no 2017	Skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšana	Kvalitātes vadība

JPP principu īstenošana Latvijas skolu vadībā tika būtiski paplašināta līdz ar 1999.gadā spēkā stājušos Izglītības likumu un Vispārējās izglītības likumu, kas nostiprināja skolu demokratizāciju un paaugstināja to autonomijas līmeni. Abi minētie normatīvie akti, kas ir spēkā joprojām, nosaka skolu pienākumu iesaistīt izglītojamo mērķgrupas, vecākus, pašvaldību pārstāvjus, sociālos partnerus un citus sabiedrības pārstāvjus skolu pārvaldībā, veidojot skolu pašpārvaldes institūcijas. Bez tam Izglītības likuma 28.panta un Vispārējās izglītības likuma 10.panta otrās un trešās daļas normas būtiski paplašina skolu autonomiju, nosakot, ka skolas ir patstāvīgas izglītības programmu izstrādē un īstenošanā, darbinieku izraudzīšanā, finanšu, saimnieciskajā un citā darbībā saskaņā ar normatīvajiem aktiem. Minēto likumu normas deleģē skolām tiesības:

- patstāvīgi organizēt un īstenot izglītošanas procesu;
- izvēlēties izglītošanas darba metodes un formas;
- īstenot interešu, tālākizglītības un citas izglītības programmas;
- izstrādāt skolas iekšējos normatīvos aktus;
- sniegt ēdināšanas pakalpojumus;
- sniegt dienesta viesnīcu un internātu pakalpojumus;

- veikt saimniecisko un citāda veida darbību, ja tas netraucē vispārējās izglītības programmu īstenošanu.

OECD pārskats par izglītību Latvijā apliecina, ka Latvijas skolām piešķirta ievērojama patstāvība (OECD, 2016b). Saskaņā ar OECD Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas PISA 2015.gada pētījuma rezultātiem (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2016), Latvijas skolu summārais autonomijas indekss ir 84,2% (11.vieta 67 valstu sarakstā). Summārais skolu autonomijas indekss raksturo direktoru, skolotāju un skolu padomju atbildības daļu salīdzinājumā ar pašvaldību un valsts līmeņa institūciju atbildības pakāpi par procesiem skolās trīs jomās – resursu noteikšanā, mācību satura un skolēnu novērtēšanas jautājumos.

Kā jau minēts iepriekš, izglītības iestāžu autonomija saistās ar duālo virzību gan uz politisko decentralizāciju, gan uz JPV principu īstenošanu skolu vadībā. Tomēr jāatzīst, ka līdz 2009.gadam Latvija bija piesardzīga JPV tirgus principu ieviešanā vispārējās izglītības pārvaldībā, akcentu vairāk liekot uz skolu demokratizācijas veicināšanu, jauna mācību satura izstrādi, centralizētās eksaminācijas sistēmas ieviešanu, skolu darbības novērtēšanu, pakāpenisku virzību uz mācībām valsts valodā mazākumtautību skolās (Celma, 2006; Kangro & James, 2008). Tādējādi autors secina, ka, pretēji reformu tendencēm valsts pārvaldē, Latvijas vispārīzglītojošo skolu vadībā kopš neatkarības atjaunošanas vairāk tika sekmēta JPP paradigmas elementu pārņemšana. Tādu būtisku JPP vadības principu kā stratēģiskās vadības īstenošanas un kvalitātes novērtēšanas ieviešanu veicināja no 1997. līdz 2002.gadam veiktā vispārīzglītojošo skolu direktoru atestācija un 2000.gadā uzsāktā skolu akreditācija. Informācijas tehnoloģiju ienākšana skolu ikdienas darbā XXI gadsimta sākumā ir sekmējusi skolvadības elektronisko sistēmu plašu pielietojumu Latvijas skolu pārvaldībā gan visas valsts mērogā (Valsts izglītības informācijas sistēma), gan skolu līmenī (skolvadības sistēmas *E-klase* un *Mykoob*).

2009.gads Latvijas valsts vēsturē iezīmējās ar visaptverošu administratīvi teritoriālo reformu, mainot ne tikai vietējo pašvaldību robežas, bet arī statusu un kompetenci izglītības iestāžu pārvaldībā. Attiecībā uz JPP principiem būtiskāko ietekmi administratīvi teritoriālā reforma ir atstājusi uz tiem skolu un citu institūciju savstarpējiem sadarbības tīkliem, kas bija izveidojušies līdz 2009.gadam bijušo rajonu ietvaros, piemēram, skolu mācību priekšmetu skolotāju, direktoru vietnieku, direktoru metodiskās apvienības. Izjaucot kādreizējo rajonu struktūru, līdz ar administratīvi teritoriālo reformu tika izjaukti arī skolu skolotāju un vadītāju pieredzes apmaiņas un sadarbības tīkli. Protams, ir pozitīvi piemēri, kur šo sadarbības tīklojumu, sadarbojoties vairākiem novadiem bijušā rajona ietvaros, izdevies saglabāt un attīstīt, kā piemēram, Tukuma novadā, taču ir novadi, kur skolu iesaistīšanās sadarbības tīklojumos ir apgrūtināta (Rečs, 2014).

Līdzšinējā analīze liecina, ka laika posmā no 1991.gada līdz 2009.gadam Latvijas skolu pārvaldībā galvenokārt ir ieviesti JPP paradigmas principi, veicinot Latvijas skolu vadības transformāciju no hierarhiski administratīvās vadības uz sadarbības vadību un atbalstot skolu kā organizāciju, kas mācās, veidošanos.

2009.gads ir zīmīgs ar vēl vienu jauninājumu, kas atstājis ļoti būtisku ietekmi uz skolu vadības attīstību un ienesis JPV paradigmas tirgus principus Latvijas skolu pārvaldībā. 2009.gada 1.septembrī Latvijas vispārīgglītojošo skolu finansēšanā tika ieviests modelis „nauda seko skolēnam”. Minētā finansēšanas principa ieviešana kopsakarā ar tādām negatīvām izpausmēm kā ekonomiskā krīze un straujā bērnu skaita samazināšanās ir būtiski saasinājusi skolu konkurenci, apdraud nelielo skolu, it īpaši lauku skolu, pastāvēšanu, kā arī ilgtermiņā var atstāt negatīvu ietekmi uz skolu darbības rezultātiem un skolēnu sasniegumiem. Paradoksāli ir tas, ka Latvijas vispārējās izglītības pārvaldībā JPV tirgus principi tikuši ieviesti tad, kad OECD valstīs var novērot tirgus vadības principu ierobežošanas tendences.

Visaptverošo pārmaiņu kontekstā Latvijā pēdējo vairāk kā 20 gadu laikā kardināli mainījusies arī skolu direktoru darbība: no stingras centralizācijas, pilnīgas paklausības, kontroles, padomju varas priekšrakstu, vadošo un orientējošo norādījumu precīzas izpildes uz strauju skolu sistēmas decentralizāciju, plašu autonomiju un patstāvību daudzos skolas darbības aspektos. Tajā pašā laikā daļa skolu direktoru turpina darbu, bet skolas vadīšana atbilstoši JPV un JPP paradigmu principiem prasa no skolu direktoriem jaunas un no iepriekšējām pilnīgi atšķirīgas vadīšanas prasmes. Tas nozīmē, ka bija jāmainās pašiem direktoriem, viņiem bija jāveido un jāattīsta jauna izpratne par skolas darbību un vadīšanu demokrātijas apstākļos, viņiem bija jāmacās un jāapgūst jaunās vadīšanas pieejas un kompetences un nereti jāiegūst pat cita profesionālā kvalifikācija, kas atbilstu izglītības sistēmā notikušajām pārmaiņām (Bluma & Daiktere, 2016).

Lai gan pagājušas gandrīz trīs desmitgades, iepriekšējā režīma mantojums joprojām ir jūtams. Kā liecina starptautiskā mācību vides pētījuma TALIS 2018 dati, 25% jeb katrs ceturtais no Latvijas skolu direktoriem ir vecāks par 60 gadiem (OECD, 2019). Kā atzīst pētnieki, tas var būt par cēloni skolu direktoru pasivitātei un neticībai tam, ka viņi var ietekmēt ne tikai savas skolas, bet arī valsts izglītības attīstību kopumā, un ne visi direktori uzskata, ka viņiem ir tiesības ietekmēt lēmumus un darbības valsts augstākajos izglītības pārvaldes līmeņos (Bluma & Daiktere, 2016). To var skaidrot ar situāciju, ka padomju periodā skolu direktori vadīja skolas centralizētas un hierarhiskas padomju sistēmas ietvaros, kurā galvenais vadības uzdevums bija precīzi izpildīt augstāku vadības līmeņu vadošos norādījumus. Būtībā direktoru pašu gribas un iniciatīvas izpausmes skolas iekšējās darbības vadīšanā bija stipri ierobežotas, jo visu noteica Padomju sistēmas ārējais vadošais un orientējošais spēks. Pētījumos apgalvots, ka liela daļa

skolu vadītāju un skolotāju Latvijā vēl joprojām gaida šo orientējošo spēku ārēju regulu veidā (Kokare, 2011). Tomēr sabiedrība, balstoties uz brīvības un demokrātijas vērtībām, ir mainījusies, tādēļ skolai būtu jāklūst par vidi, kurā skolotāji un skolēni var iegūt demokrātisku ikdienas pieredzi – nevis pakļaujoties, bet līdzdarbojoties un sadarbojoties. Savukārt domāšanas maiņa un iniciatīvas spēju attīstīšana skolas vadības lēmumu un darbību brīvības priekšrocību izmantošanai prasa laiku. Līdz ar to ikviena skolas direktora iesaistīšanās, aktīva līdzdalība un atbildības uzņemšanās pārmaiņu veicināšanā, demokrātiskas izglītības un skolas attīstībā ir daudz sarežģītāks process nekā jaunu likumu izstrāde un nepieciešamo materiālu, tehniskās bāzes un finansējuma nodrošināšana (Ärlestig, Day, & Johansson, 2016).

Skolu direktoru iesaistīšanās, aktīva līdzdalība un atbildības uzņemšanās pārmaiņu veicināšanā ir nozīmīga Latvijā 2016.gadā uzsāktās vispārējās izglītības satura reformas kontekstā. Kompetenču pieejā balstīta vispārējās izglītības satura reforma paredz ieviest lielāku skolu autonomiju mācību satura plānošanā un īstenošanā. Kompetenču pieejas ieviešanai un īstenošanai būs nepieciešams attīstīt sadarbību starp skolotājiem skolas līmenī. Regulāra skolotāju sadarbība skolā būs nepieciešama, lai saskaņotu mācību satura jautājumus un pilnveidotu mācību programmas, lai regulāri analizētu skolēnu mācību sasniegumus un rastu labākos risinājumus katra skolēna mācību rezultātu paaugstināšanai, lai skolotāji mācīšanas uzlabošanas nolūkos savstarpēji dalītos ar labo pedagoģisko praksi. Tas nozīmē, ka skolām būs jādarbojas kā profesionālās mācīšanās kopienām, kurās skolotāji pastāvīgi sadarbojas un pielāgojas jauniem apstākļiem, lai atbalstītu katra skolēna mācīšanos. Skolas direktora un vadības komandas pienākums ir veicināt un atbalstīt skolotāju sadarbību un savstarpēju mācīšanos profesionālās mācīšanās kopienā savā skolā, jo tikai tādā veidā būs iespējams sasaistīt izglītības satura reformas jaunās idejas un mērķus ar praktisko mācību darbu. Līdz ar to katra direktora iniciatīvai skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības vadīšanā savā skolā ir būtiska nozīme mācīšanas pieejas pārmaiņu ieviešanā, lai uzlabotu skolā mācīšanu un mācīšanos un nodrošinātu apstākļus kvalitatīvam izglītības procesam.

Arī Latvijas vispārējo izglītību reglamentējošos normatīvos aktos atspoguļojas OECD valstīs novērojamās izglītības politikas tendences, kas paredz lielāku skolu un to direktoru atbildību par izglītības rezultātiem. Piemēram, lielāka vispārīzglītojošo vidusskolu atbildība par izglītības rezultātiem noteikta 2018.gada 11.septembrī Ministru kabinetā pieņemtajos noteikumos Nr.583 “Kritēriji un kārtība, kādā valsts piedalās vispārējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksas finansēšanā vidējās izglītības pakāpē”, kas no 2020.gada paredz skolu finansēšanas sasaisti ar noteiktu izglītības kvalitātes kritēriju izpildi (MK, 2018a).

Apkopojot pirmajā nodaļā analizētos teorētiskos aspektus, autors secina, ka publiskā sektora institūciju vadīšana mūsdienās kļūst arvien komplicētāka, jo tā apvieno elementus no

tradicionālās publiskās pārvaldes, JPV un JPP paradigmām. Publiskā sektora vadības paradigmu principu sajaukšanās ietekmē mainās akcenti izpratnē par publiskā sektora institūciju vadītāju lomu, kas pārvirzās no administrēšanas funkcijām uz līderību.

Minēto publiskā sektora vadības pārmaiņu ietekmē mainās arī direktoru pienākumi skolu vadīšanā. Skolu autonomijas līmeņa paaugstināšanās rezultātā ir būtiski palielinājies skolu direktoru pienākumu apjoms un vadības darba noslodze administratīvo un menedžmenta jautājumu kārtošanai. Tajā pašā laikā, lai uzlabotu skolēnu izglītības rezultātus, tiek izvirzītas augstākas prasības skolu direktoru atbildībai par skolotāju un skolēnu sniegumu. Globālās tendences liecina, ka no direktoriem tiek sagaidīta aktīvāka un tiešāka iesaistīšanās pedagoģiskā procesa vadīšanā skolā, lai uzlabotu skolās mācīšanu un mācīšanos un nodrošinātu apstākļus kvalitatīvam izglītības procesam. Arī Latvijas normatīvajos aktos atspoguļojas OECD valstīs novērojamās izglītības politikas tendences, kas paredz lielāku skolu direktoru atbildību par izglītības rezultātiem. Bez tam katra direktora aktivitātēm skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības vadīšanā savā skolā ir būtiska nozīme kompetenču pieejā balstīta vispārējās izglītības satura reformas un mācīšanas pieejas pārmaiņu ieviešanā.

2016.gadā Latvija ir kļuvusi par OECD dalībvalsti, līdz ar to iekļāvusies vadošo pasaules valstu pulkā arī izglītības pārvaldības un skolu vadības jautājumos, tādēļ ir būtiski sekot OECD valstu tendencēm arī attiecībā uz akcentu maiņu skolu direktoru lomās un vadības praksē, kas detalizētāk tiek apskatīti promocijas darba 2. nodaļā.

2. DIREKTORA LOMU, FUNKCIJU UN VADĪBAS PRAKSES TRANSFORMĀCIJA PUBLISKĀ SEKTORA VADĪBAS ATTĪSTĪBAS KONTEKSTĀ

Šajā promocijas darba nodaļā tiek analizētas zinātniski teorētiskās atziņas par skolas direktora lomu, funkciju un vadības prakses satura transformāciju publiskā sektora vadības attīstības kontekstā.

2.1. Direktora lomas un funkcijas

Kā jau minēts promocijas darba pirmajā nodaļā, mūsdienās ikvienas publiskā sektora institūcijas vadīšanā vienlaicīgi izpaužas visu trīs publiskā sektora vadības paradigmu vadības pieejas (Meuleman, 2008). Turklāt vērojamas katras vadības paradigmas izpausmes intensitātes atšķirības dažādās valstīs un dažādos vadības līmeņos. Ņemot vērā, ka pēdējās desmitgadēs notikušās visaptverošās pārmaiņas publiskā sektora pakalpojumu organizācijā atspoguļojas arī skolu vadībā (Mulford, 2003; Glatter et al., 2003; OECD, 2009), secināms, ka visu trīs publiskā sektora vadības paradigmu izpausmes elementi veido arī skolas direktora lomu un funkciju saturu. Tātad arī skolas direktors vienlaicīgi ir gan administrators, gan menedžeris, gan līderis (Pashiardis & Brauckmann, 2009). Būtiskākais jautājums valstu izglītības sistēmu un skolu attīstības mērķu kontekstā, kas akcentē pedagoģiskā procesa kvalitātes uzlabošanu un skolēnu mācību rezultātu paaugstināšanu, ir par to, kādā mērā skolas direktoram ir jāpilda katra no minētajām skolas vadītāja lomām un kurai no tām direktora vadības praksē būtu piešķirama prioritāte?

Kā atzīst pētnieki (Mulford, 2003; Meuleman, 2008), visu trīs publiskā sektora vadības paradigmu vadības principi publiskā sektora institūciju, tai skaitā skolu, vadībā ir būtiski atšķirīgi un nereti pat savstarpēji nesavienojami un izslēdzoši, tādējādi radot pretrunīgu izpratni par skolas direktora lomu un būtiskākajām funkcijām mūsdienīgas skolas vadīšanā. Zinātniskajā literatūrā izteikts viedoklis (Hoy & Miskel, 2007; Pashiardis & Brauckmann, 2009), ka līderība būtiski atšķiras no administrēšanas, jo, no vienas puses, administratori koncentrējas uz stabilitāti, bet, no otras puses, līderība uzsver pārmaiņu ieviešanu.

2.1.1. tabulā ilustratīvi apkopotas skolas darbību raksturojošas pazīmes un direktora lomas un pamatfunkcijas visās trīs publiskā sektora vadības paradigmās. Vērtējot, kura no direktora lomām ir nozīmīgākā, nedrīkst aizmirst skolas darbības pamatfunkciju – pedagoģisko procesu. Kā atzīmē Somijas pētnieki, skolas vadīšana ir ne tikai administratīvā vadīšana, bet arī pedagoģiskā un uz zināšanām balstīta vadība. Skolas direktoram kā līderim un viņa lomai skolas

pedagoģiskā procesa vadībā ir izšķiroša nozīme skolas attīstībā (Alava, Halttunen, & Risku, 2012).

2.1.1. tabula

**Skolas darbību raksturojošas pazīmes un direktora lomas un funkcijas
publiskā sektora vadības paradigmās
(Glatter, 2002; Mulford, 2003)**

	<i>Tradicionālā publiskā pārvalde</i>	<i>Jaunā publiskā vadība</i>	<i>Jaunā publiskā pārvaldība</i>
<i>Skolas autonomijas līmenis</i>	Zems	Būtisks	Augsts
<i>Skola kā organizācija</i>	Piegādes punkts	Mazais uzņēmums	Sadarbības kopiena / organizācija, kas mācās
<i>Atbildība</i>	Hierarhiska	Līgumiska / patērētāju kontrolē	Decentralizēta / deleģēta vietējai pašvaldībai vai skolai
<i>Direktora galvenā loma</i>	Ražošanas vadītājs / administrators	Uzņēmējs / menedžeris	Koordinatori / sadarbības veicinātāji / līderis
<i>Direktora pamatfunkcija</i>	Uzraudzīt skolas funkcionēšanas atbilstību priekšrakstiem	Veicināt klientu (skolēnu vecāku) izvēli	Vadīt pedagoģisko procesu / pārmaiņas

Tomēr, pirms pāriet pie skolas direktora kā vadītāja lomu analīzes, autoraprāt, nepieciešams precizēt atsevišķus latviešu valodā lietotos jēdzienus.

Latviešu valodā publicētajā zinātniskajā literatūrā nav vienotas izpratnes par jēdzienu “vadītājs” un “līderis” nozīmi, lietošanu un to savstarpējām līdzībām vai atšķirībām. Abu šo jēdzienu saturī ir tuvi un atsevišķas to pazīmes pārklājas, tādēļ teorētiskajā literatūrā to lietojums latviešu valodā nereti ir identisks (skat., piemēram, Celma, 2006; Dubkēvičs, 2011). Piemēram, monogrāfijā “Vadītājs un vadīšana izglītībā” skaidrots, ka “*izglītības vadībā dominē trīs pamatjēdzieni: administrācija (administration), menedžments (management), vadīšana (leadership)*” (Celma, 2006, 71.lpp.). Turpat norādīts, ka “*vadīšana (leadership) kā jauns termins izglītības iestāžu vadīšanā radījis jaunus mērķus, uzdevumus un procesus organizācijas iekšējā vidē, bet menedžments piedāvā tehnoloģijas, kā šos mērķus sasniegt*” (Celma, 2006, 71.lpp.). Analizējot citēto skaidrojumu par angļu valodas jēdzienu “*leadership*” kontekstā ar promocijas darba autora iepriekš sniegto publiskā sektora vadības paradigmu apskatu, autors secina, ka nepieciešams precizēt izpratni par jēdzieniem “vadītājs” un “līderis”.

LZA Terminoloģijas komisijas Akadēmiskajā terminu datubāzē termins “vadība” skaidrots kā “mērķtiecīgs iedarbības process uz kādu objektu, lai panāktu tā noteikta veida funkcionēšanu”, savukārt termins “vadīšana” ir termina “vadība” sinonīms.

Angļu – latviešu vārdnīcā (Belzēja, Birzvalka, Jurka, Mozere, Raškevičs, Treilons, 1997) angļu valodas vārds *leadership* tulkots kā “vadība”, bet vārdi *administration* un *management* kā “vadīšana”. Neiedziļinoties visu trīs angļu valodas vārdu jēdzieniskajās nozīmēs, pirmajā brīdī varētu šķist, ka latviešu valodā tie nozīmē vienu un to pašu, tomēr, šajā promocijas darbā apskatīto publiskā sektora vadības paradigmu kontekstā katrs no šiem angļu valodas vārdiem piepildās ar pilnīgi atšķirīgu saturu. Tādēļ, lai izvairītos no pārpratumiem, autors šajā promocijas darbā skolvadības kontekstā terminus “vadīšana” un “vadība” attiecina uz visu skolas direktora lomu un funkciju kopumu, uzskatot, ka abi šie jēdzieni ir plašāki nekā angļu valodas jēdziens “*leadership*”. Savukārt angļu valodas vārdus *administration*, *management* un *leadership* šā darba autors latviešu valodā kā jēdzienus “administrēšana”, “menedžments” un “līderība” skaidrības labad attiecīgi lieto, lai apzīmētu skolas direktora kā vadītāja lomas un funkcijas atbilstoši katrai no iepriekš apskatītajām trim publiskā sektora vadības paradigmām. 2.1.2. tabulā salīdzināta promocijas darba autora lietotā un D. Celmas izmantotā jēdzienu sistēma sasaistē ar publiskā sektora vadības paradigmām.

2.1.2. tabula

Jēdzieni, ar kuriem apzīmētas skolas direktora lomas un funkcijas sasaistē ar publiskā sektora vadības paradigmām
(avots: autora veidots)

	<i>Tradicionālā publiskā pārvalde</i>	<i>Jaunā publiskā vadība</i>	<i>Jaunā publiskā pārvaldība</i>
D. Celmas lietotie jēdzieni (Celma, 2006)	Administrācija	Menedžments	Vadīšana
Promocijas darba autora lietotie jēdzieni	Administrēšana	Menedžments	Līderība
	V A D Ī Š A N A; V A D Ī B A		

Tādējādi promocijas darba autors uzskata vadīšanu par vispārīgāku konceptu, savukārt, līderību – par vienu no vadīšanas komponentiem, nodalot trīs vadītāja lomas: administrators, menedžeris un līderis. Šāda promocijas darba autora pieeja jēdzienu lietojumam saskan ar citu pētnieku lietoto jēdzienu sistēmu gan vadības teorētiskajās nostādnēs (Дафт, 2004), gan attiecībā uz publiskā sektora vadības attīstību kopumā (skat., piemēram, Meuleman, 2008; Baltic Institute of Social Sciences & ODA, 2015), gan attiecībā uz skolu vadīšanu (Pashiardis & Brauckmann, 2009; Connolly, James, & Fertig, 2017).

No šāda skatupunkta arī citi autori norāda uz skaidru dihotomiju attiecībā uz angļu valodas terminu “*management*” un “*leadership*” izmantošanu, katru no tiem definējot un skaidrojot dažādi un parādot konceptuāli atšķirīgas iezīmes, kurām ir jāpiemīt vadītājam kā

menedžerim un kurām – vadītājam kā līderim (Bennis, 1993; Zaleznik, 2004). Atšķirību noskaidrošana starp līderību un menedžmentu ir būtiska, lai labāk saprastu skolu direktoru lomu un funkcijas.

Literatūras analīze atklāj, ka dažādi autori līderību definē atšķirīgi, turklāt izpratne par to laika gaitā ir mainījusies (Nye, 2008; Dubkēvičs, 2011; Baltic Institute of Social Sciences & ODA, 2015). Agrākās līderības definīcijas izcēla līdera īpašības un / vai līdera spēju panākt savu gribu. Tā, piemēram, viens no pētniekiem, kas pievērsies jautājumam par atšķirībām starp vadītāju – menedžeri un vadītāju – līderi, – Ābrams Zalezniks (*Abraham Zaleznik*) uzskata, ka tās balstās fundamentāli dažādās personiskās iezīmēs: gan menedžeru, gan līderu darbība vērsta vienā virzienā – sasniegt mērķus, tomēr viņu metodes un stili ir pilnīgi dažādi (Zaleznik, 2004). Menedžerus Ā. Zalezniks raksturojis kā:

- racionālus un pragmatiskus problēmu risinātājus, kuru galvenais uzdevums ir cīnīties ar problēmām un neskaidrībām, garantējot, ka darbinieki darbojas efektīvi;
- darba norises nodrošinātājus, šajā procesā vienojot darbiniekus, idejas un struktūru;
- dažādu stratēģiju un taktiku izmantotājus, lai panāktu, ka darbs tiek veikts efektīvi, un novērstu šķēršļus un problēmas, kas rodas dažādās ikdienas situācijās;
- personas, kas nodrošina gan sarunu vešanu un vienošanos panākšanu, gan atalgošanu, gan sodus un citas piespiešanas metodes;
- personas, kurām nepatīk riskēt, kuru darbs fokusējas uz pašu darba procesu un pamatā saistīts ar *status quo* un stabilitātes nodrošināšanu;
- personas, kuru rīcība balstās nepieciešamībā, nevis iecerēs un vēlmēs;
- personas, kuras personiski un emocionāli neiesaistās darba jautājumos, viņus neraksturo empātija pret norisēm darba vietā.

Tādēļ, lai cilvēks būtu sekmīgs menedžeris, viņam nav jābūt ne varonīgam, ne ģeniālam, bet pietiek ar to, ka viņš ir neatlaidīgs, inteligents, tolerantants, reālistisks, spēj domāt analītiski, smagi strādā un ir apveltīts ar labu gribu. Vadītājs – menedžeris drīzāk funkcionē kā mehānisms, kā „darba mašīna”, tādēļ nereti padotie viņu raksturo kā neizprotamu, no pārējiem nošķirtu, un pat tendētu manipulēt (Zaleznik, 2004).

Savukārt līderiem, pēc Ā. Zaleznika domām, piemīt virkne no menedžera tipa vadītājiem atšķirīgu īpašību:

- radošums un interese par darba saturu, nevis procesu kā tādu;
- jaunu ideju ģenerēšana, nevis tikai reaģēšana uz tām;
- proaktīva, nevis reaktīva attieksme pret norisēm apkārtņē;

- ietekme uz apkārtējiem, kas ir saistīta nevis ar piespiedu varu vai manipulēšanu ar resursiem, bet sakņojas līdera spējā ietekmēt, iedvesmot un pārliecināt apkārtējos par noteiktu mērķu pareizību, kas liek tiem darboties kopā šo mērķu sasniegšanā.

Izmantojot šo ietekmi, līderi panāk, ka mainās cilvēku uztvere par lietām un attieksme pret tām;

- kreatīva pieeja problēmu risināšanā, t.i., vadoties nevis no sen izstrādātām taktikām, bet veidojot jaunas pieejas, kuru īstenošanai spēj panākt pārējo atbalstu;
- nebaidīšanās riskēt – līderi drīzāk nespēj strādāt rutīnas apstākļos;
- empātija – spēja un vēlme emocionāli izprast un iesaistīties darba norisēs, spēja just līdzī (Zaleznik, 2004).

Pīters Makkaferijs (*Peter McCaffery*) līderus sauc par iedvesmotājiem, mentoriem, saziņas organizētājiem, inovatoriem, viņi ir enerģiski cilvēki, kas veicina pārējo cilvēku arvien sekmīgāku darbību (McCaffery, 2004). Līdztekus jau minētajām līdera pazīmēm, pētnieki (Lashway, Mazzarella, & Grundy, 1996) izcēluši arī:

- sabiedriskumu un spēju sadarboties ar dažādiem cilvēkiem;
- spēju sabalansēt dažādas personīgās īpašības, tostarp, savas negatīvās;
- harizmu jeb tādu iezīmju kopumu (neatkarība, enerģiskums, ekspresivitāte, daiļrunīgums u.c.), kas ļauj indivīdam būt autoritatīvam līderim savas personības dēļ;
- indivīda raksturu, jo īpaši viņa uzskatus, personiski izjusto pašapziņas līmeni, orientēšanos uz precīzi noteiktiem mērķiem, morālo spēku, vērtības;
- inteligenci;
- labas zināšanas organizācijas darbības jomās, jo padotie vieglāk seko līderim, kurš ir zinošs konkrētajā jomā;
- starppersoniskās prasmes, tai skaitā spēju sazināties un klausīties.

Vēlākas definīcijas priekšplānā izvirzījušas līdera un viņa sekotāju savstarpējās attiecības (ODA, 2008). Vēl citās definīcijās tiek akcentēts process, kura ietvaros līderis pārliecina padotos rīkoties noteiktu mērķu sasniegšanai (Blanchard & Donahue, 2008), vai situācija, kurā līderis darbojas, un līdera spēja tai pielāgoties (ODA, 2008). Džeimss Kouzess (*James Kouzes*) un Berijs Posners (*Barry Posner*), piemēram, definējuši, ka līderība ir uz abpusējām interesēm un vajadzībām balstītas attiecības starp tiem, kas izvēlas vadīt vai vest, un tiem, kas izvēlas sekot (Kouzes & Posner, 2002).

Attiecībā uz līderību publiskā sektora vadības kontekstā, PUMA proponē, ka līderības būtība ir veids, kā indivīdi ietekmē citus, īpaši – kā iesaista citu iekšējo motivāciju. Līderi piesaista sekotājus tāpēc, ka pēdējie tic, ka viņu vērtības un intereses sadarbības procesā tiek ņemtas vērā (OECD, 2001a). Kā izpratnes par līderību piemēru publiskā sektora institūciju vadībā var izmantot Lielbritānijas publiskajā pārvaldē noteiktos principus par līderību:

- līderība vērsta uz nākotni, veidojot nākotni labāku nekā pagātne;
- līderību var iemācīties un attīstīt – daži piedzimst par līderiem, bet vairākums par tādiem kļūst;
- līderība izpaužas dažādās formās – nav viena universāli labākā līderības veida;
- organizācijas struktūrā, kurā lēmumu pieņemšana notiek arī zemākajos līmeņos, līderība ir nepieciešama visos līmeņos;
- līderība nodrošina indivīdu vai organizācijas resursu pārvēršanu rezultātos;
- līderība lielā mērā saistīta ar efektīvu attiecību veidošanu (OECD, 2001a).

Kā liecina zinātniskās literatūras analīze, vairumā gadījumu teorētiku vidū pastāv vienprātība, ka “menedžera” koncepts ir vairāk saistīts ar administratīvu funkciju un pienākumu izpildi un noteiktu, jau definētu mērķu sasniegšanas organizēšanu un pārvaldīšanu, savukārt „līderība” vairāk attiecas uz globālu likumsakarību identificēšanu un konceptuālu un stratēģisku vīziju definēšanu, kā arī vadītāja – līdera spēju apkārtējos ietekmēt un motivēt, vienot un virzīt šo nozīmīgo virsmērķu sasniegšanai. Tā, piemēram, amerikāņu zinātnieks Vorens Beniss (*Warren Bennis*), raksturojot līderi un menedžeri, pretnostata abu funkcijas (Bennis, 1993) (skat. 2.1.3. tabulu).

2.1.3. tabula

Menedžera un līdera funkciju salīdzinājums
(Bennis, 1993)

<i>Menedžeris</i>	<i>Līderis</i>
administrē	ievieš jauninājumus
atdarina (kopē)	ir oriģināls
nodrošina saglabāšanos / saglabāšanu	veicina attīstību / attīstīšanu
fokusējas uz sistēmām un struktūrām	fokusējas uz cilvēkiem
balstās uz kontroli	veicina uzticēšanos
pieņem realitāti	pēta realitāti
pieņem īstermiņa redzējums	pieņem ilgtermiņa perspektīvas redzējums
uzdod jautājumus par to, „kā” un „kad”	uzdod jautājumus par to, „kas” un „kāpēc”
vienmēr ņem vērā „sarkanās līnijas”	skatās uz horizontu
imitē	rada no jauna
pieņem <i>status quo</i>	izaicina <i>status quo</i>
ir klasiskais „labais kareivis”	ir personība
dara darbu pareizi	veic pareizo darbu

Tādējādi tiek pieņemts, ka pastāv situācijas, kad formālais administratīvais vadītājs nav līderis un viņam nav pat tādām jābūt, jo viņš pilda tikai administratora un menedžera lomas un funkcijas, un otrādi – līderis faktiski ir atrauts no ikdienas darba problēmām un administratīvo funkciju izpildes nozīmē nav vadītājs (Дафт, 2004; Golubeva, 2010).

Arī Latvijas publiskā sektora vadības pētījumos (skat., piemēram, Dāvidsone, 2008) tiek akcentētas menedžerus un līderus raksturojošās atšķirīgās pazīmes, kas apkopotas 2.1.4.tabulā.

2.1.4. tabula

Pazīmes, kas raksturo menedžerus un līderus
(Dāvidsone, 2008)

<i>Menedžeri</i>	<i>Līderi</i>
Formālas varas autoritāte: formālais statuss un ietekme organizācijā	Personības autoritāte: personības šarms, gatavība aizraut citus un iegūt uzticību
Plānošana	Vīzija un elastība
Kontrole	Motivēšana
Orientācija uz uzdevumu	Orientācija uz attiecībām, cilvēkiem
Rīkojumi un uzdevumu došana	Atbildības deleģēšana un konsultēšana
Apbalvošana un sodīšana	Iedvesmošana un pārliecināšana
Darbinieku stimulēšana	Darbinieku pašmotivācijas atraisīšana
Kārtības uzturēšana	Jaunrade un oriģinalitāte
Problēmu risināšana	Pārmaiņu vadīšana

Zinātniskajā literatūrā visai vienprātīgi tiek norādīts uz specifiskiem uzdevumiem organizāciju sekmīgas darbības nodrošināšanai, kas ir jāveic līderiem:

- definēt virzību – izstrādāt nākotnes attīstības vīzijas un vispārējas stratēģijas minēto vīziju sasniegšanai;
- vienot cilvēkus kopīgai darbībai, tai skaitā informēt par šo vīziju;
- motivēt un iedvesmot, nodrošinot, ka darbinieki, par spīti šķēršļiem, saskaņoti virzās uz mērķu sasniegšanu; šo funkciju veic, nereti izmantojot darbinieku slēptās emocijas, noslieces, gaidas, vērtības;
- lielu pārmaiņu īstenošanai panākt nepieciešamo darbinieku atbalstu, nevis izmantojot piespiešanas metodes, bet skaidrojot mērķus, motivējot un iedvesmojot kopīgai rīcībai, kā arī uz klausot viņu viedokli, iesaistot darbā un lēmumu pieņemšanā, atzinīgi novērtējot darbinieku pūles un atalgojot par sekmēm, tādējādi liekot justies piederīgiem un nozīmīgiem (Kotter, 1990).

Pētījumos tiek minēts arī tas, ka publiskā sektora institūcijas vadībā strādājošu līderi raksturo arī gatavība uzņemties risku par nepopulāriem problēmu risinājumiem, pieņemt lēmumus ekstremālās vai grūtās situācijās, uzticēties citiem komandas locekļiem un deleģēt viņiem noteiktu uzdevumu izpildi. Līderi raksturo arī tas, ka viņam ir sekotāji, kas atbalsta viņa idejas un ir gatavi tās īstenot (Baltic Institute of Social Sciences & ODA, 2015).

Kā secināms no zinātniskās literatūras analīzes, līdera uzdevumi parasti ir saistīti ar organizācijas vīzijas un stratēģijas izstrādi, darbinieku iedvesmošanu un motivēšanu darba veikšanai. Līderi vairāk fokusējas uz rezultātu, nevis procesu, skata lietas to kopsakarībā.

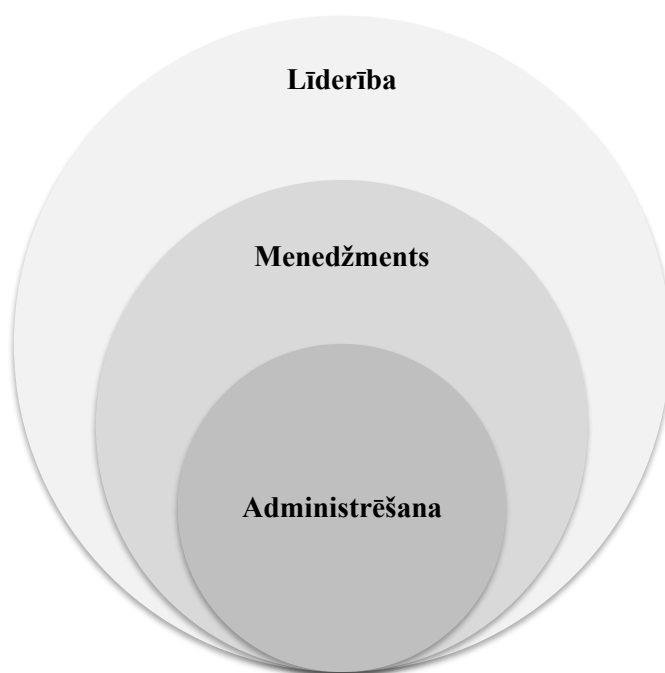
Turklāt jāatzīmē tas, ka līderība salīdzinājumā ar menedžēšanu un administrēšanu tiek uzskatīta par daudz izsmalcinātāku un sarežģītāku vadības aktivitāti.

Promocijas darba autors pievienojas uzskatam, ka ideālā gadījumā, lai sekmīgi vadītu publiskā sektora institūciju, līderim ir jāpiemīt arī menedžera īpašībām un pazīmēm, proti, līderim organizācijā ir ne tikai jādarbojas, definējot stratēģiskos mērķus un konceptuālos soļus to sasniegšanai, bet arī jābūt iesaistītam vai vismaz viņam jābūt izpratnei par institūcijas ikdienas darbu un tā formālajām izpausmēm (Mintzberg, 2009).

Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka skolas vadīšana vienlaicīgi ietver:

- līderību;
- menedžmentu;
- administrēšanu.

Visas minētās trīs vadītāja lomas papildina viena otru, bet neviena no tām pati par sevi neatspoguļo visu to, kas skolas direktoram būtu jādara. Administrēšana ietver ikdienas administratīvo uzdevumu izpildi, kas nepieciešami skolai noteikto birokrātisko procedūru un darbību nodrošināšanai. Menedžments nozīmē skolas ikdienas darba vadību. Līderība, savukārt, ietver tādas būtiskas mūsdienīgas skolas vadīšanas funkcijas kā skolas vīzijas un stratēģijas uzturēšanu, sadarbības kultūras veidošanu skolā un skolotāju profesionālās attīstības veicināšanu. Labam skolas direktoram jābūt gan līderim, gan labam administratoram un labam menedžerim. Skolas direktora līdera loma ir kā “kupols”, kas aptver gan menedžmentu, gan administrēšanu. Uzskatāmi to demonstrē 2.1.1. attēls.



2.1.1. attēls. **Skolas direktora lomas**
(Pashiardis & Brauckmann, 2009)

Kā secināts promocijas darba pirmajā nodaļā, globāli iezīmējusies skaidra tendence, ka no skolu direktoriem tiek sagaidīta aktīvāka iesaistīšanās pedagoģiskā procesa vadībā savās skolās. Arvien vairāk tiek akcentēta pieejas maiņa skolu vadīšanā, uzsverot skolas direktora kā skolas pedagoģiskā līdera primāro lomu iepretim tradicionālajām administratora vai menedžera lomām (Zīds, 2006; Bush, 2008; Pont et al., 2008; Schleicher, 2012; Schleicher, 2015). Tādēļ skolas direktora kā līdera lomas vispusīgākai izpratnei promocijas darba autors nākamajā apakšnodaļā detalizētāk analizē līderības koncepta attīstību gan sabiedrības vadības, gan izglītības vadības kontekstā.

2.2. Direktora līderība

Pētījumi par līderības jautājumiem tika aizsākti jau XX gadsimta sākumā un kopš tā laika šajā jomā ir izstrādāti „tūkstošiem dažādu pētniecības darbu” (McCaffery, 2004). Līdz pagājušā gadsimta vidum dominēja uzskats, ka līderības spējas piemīt konkrētiem indivīdiem, tādēļ līderības pētīšana notika psiholoģijas ietvaros un fokusējās uz līderu īpašo pazīmju, raksturojumu identificēšanu un analīzi. Tika pieņemts, ka līderiem jābūt intelligentiem, par sevi pārliecinātiem, entuziastiskiem, ar labu veselību, apveltītiem ar iniciatīvu, sociāli aktīviem. Tomēr jau pēc Otrā Pasaules kara šis uzskats tika ievērojami kritizēts, jo līderi savstarpēji ir ļoti atšķirīgi un ir praktiski neiespējami nosaukt absolūtu un izsmeļošu iezīmju sarakstu, kas būtu iedzimitas un piemistu visiem līderiem (Lashway et al., 1996).

Minēto „iezīmju pieeju” (*trait approach* – angļu val.) vai „lielo personību pieeju” (*great persons approach* – angļu val.) XX gadsimta vidū nomainīja biheivioristiskā teorija, kas līderības koncepta analīzē fokusējās uz tādiem jautājumiem kā līdera uzvedība un līdera vadības stils (McCaffery, 2004). Proti, akcents no jautājuma „kāds ir līderis?” tika pārcelts uz jautājumiem „ko līderis dara? kā viņš/viņa to dara?”. Šīs pieejas ietvaros tika izdalīti divi līderības tipi:

- uz uzdevuma izpildi orientētā līderība (līderi nosaka mērķus un skaidras darbības vadlīnijas);
- uz attiecībām orientētā līderība (līderu pienākums ir citu atbalstīšana un iedrošināšana) (Golubeva, 2010).

Tomēr arī biheivioristisko teoriju pavisam drīz nomainīja cita – jau XX gadsimta 60. gados populāras kļuva tā sauktās „situatīvās teorijas” (*situational theories* – angļu val.), kas balstījās uz apsvērumu, ka nepastāv kādas iedzimitas un raksturīgas līderības pazīmes, bet eksistē dažādi līderības stili un uzvedības modeļi, kas var ievērojami variēt atkarībā no situācijas. Šīs pieejas ietvaros dominēja uzskats, ka indivīds, kas ir līderis vienā situācijā, citā

var tāds nebūt; līdera iezīmes, kas var būt noderīgas vienos apstākļos, citos var tādas nebūt (Lashway et al., 1996; McCaffery, 2004). Situatīvās līderības teorija paredz, ka līderības stils ir atkarīgs no padoto spējas un vēlmes uzņemties un paveikt noteikto darbu. Kā norāda P. Makkaferijs, šī pieeja dod iespēju līderību skatīt kā elastīgu fenomenu, kura saturs mainās atkarībā no apkārtējās vides specifikas. Tādējādi šī pieeja ir tiešs pretstats uzskatam, ka var izstrādāt ideālās līderības stilu un identificēt visas labam līderim obligāti piemītošās pazīmes (McCaffery, 2004).

Tālāk skatījumu uz līderību būtiski modificēja Džeimss Makgregors Bērns (*James MacGregor Burns*), definējot nošķirumu starp darījumu un pārveidojošo līderību (Burns, 1978). Tradicionālajā skatījumā uz līderību līdera un darbinieku attiecības tiek veidotas pragmatiski, pamatojoties uz zināmām maiņas attiecībām – t.s., „darījuma” (*transactional* – angļu val.) pieeju, t.i., par labu sniegumu darbinieks iegūst papildus atalgojumu, drošību vai citus reālus labumus. Vienlaikus par sekmīgiem līderiem kļūst tie, kas attiecības ar padotajiem organizācijā veido, motivējot un iedvesmojot tos kopīgam darbam. Līdz ar to patiesi efektīvu līderu attiecības ar darbiniekiem balstās uz emocionālām saitēm, kur līderis, pateicoties savai harizmai, pārliecināšanas un iedvesmošanas spējām, apelē pie darbinieku emocionālās puses, un, iegūstot to akceptu, nodrošina sekmīgu darbību kopējo mērķu sasniegšanai (Burns, 1978). Tādējādi, pretēji darījuma pieejai, kur līderis iejaucas faktiski tikai tad, kad netiek pildīti noteiktie standarti, Bērnsa pieejai līderībai ir izteikta morāles dimensija un to dēvē par „pārveidojošo” (*transformational* – angļu val.) pieeju. Līderim – pārveidotājam jāspēj uzņemties riskus, jāveicina uzticēšanās un jāizstrādā vīzija (Burns, 1978).

Dž. M. Bērnsa darbs *Leadership* (Burns, 1978) kļuva par konceptuālu pamatu daudzām mūsdienu līderības teorijām:

- līderis kā vīzijas veidotājs (*the visionary leadership* – angļu val.);
- organizācijas, kas mācās, līderis (*the „learning organization” leader* – angļu val.);
- atbrīvojošais līderis (*the liberating leader* – angļu val.);
- “rīcības brīvības” līderība (*the discretionary leadership* – angļu val.) (McCaffery, 2004).

Pirmā no minētajām teorijām visprecīzāk atbilst Dž. M. Bērnsa aprakstītajai pieejai un paredz, ka, lai līderis varētu efektīvi pildīt savu lomu, viņam ir jāpiemīt noteiktiem kritērijiem:

- uzvedība, piemēram, labas komunikācijas prasmes, spēja fokusēties uz nozīmīgo, spēja darboties konsekventi u.c.;
- personiskās iezīmes, piemēram, pārliecība par sevi, spēja plānot ilgtermiņā u.c.;

- organizācijas kultūras veidošanas aktivitāšu īstenošana, piemēram, spēja veidot un mainīt vērtības un attieksmes organizācijā, spēja nodrošināt mērķu sasniegšanu, spēja vadīt pārmaiņas u.c. (McCaffery, 2004).

Savukārt pēdējās trīs pieejas vieno tas, ka tās ir veidojušās XX gadsimta nogalē, reaģējot uz globālām pārmaiņām, tai skaitā konkurences pieaugumu, strauju informācijas apriti, jauniem organizāciju darbības principiem utt. (Golubeva, 2010). Tajās tiek uzsvērts, ka akcents netiek likts tikai uz vienu personu – līderi, bet uz centieniem veicināt arī zemāka līmeņa vadītāju nozīmi organizācijas darbā. Tas ir iespējams, dodot tiem lielākas iespējas ietekmēt („rīcības brīvības” līderība) procesus organizācijā, gan stimulējot un izmantojot līderības potenciālu ikvienā darbiniekā (atbrīvojošā līderība), gan mainot līdera lomas. Tātad no vienas puses, līderība tiek izklaidēta (*distributed / shared* – angļu val.) organizācijas ietvaros plašākā vadītāju lokā, no otras puses, tiek sekmēta atsevišķu darbinieku un organizācijas kā kopuma mācīšanās (līderība organizācijās, kas mācās) (Senge, Kleiner, Roberts, & Smith, 1994).

Kā redzams, laika gaitā ir būtiski paplašinājusies izpratne par jēdzieniem “līderība” un “līderis”, tai skaitā par līdera lomu, funkcijām un nozīmi organizācijas vadīšanā.

Līderības koncepts skolu vadīšanā ir pakāpeniski attīstījies sākot no šauri mērķētas mācību līderības (*instructional leadership* – angļu val.) koncepcijas agrīnajos skolu efektivitātes pētījumos pagājušā gadsimta 80. gados (skat., piemēram, Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982) līdz daudzdimensionālam integrētās līderības konceptam skolas vadīšanā, kas pēdējo gadu pētījumos tiek saukta par pedagoģisko līderību (*pedagogical leadership* – angļu val.) (Mulford, 2008; Robinson et al., 2009; Krüger & Scheerens, 2012; OECD, 2013b; Day & Sammons, 2013; Day & Sammons, 2016; OECD, 2016a).

Izpratne par direktora līdera lomu tiek balstīta divos galvenajos teorētiskajos konceptos par līderību skolas vadīšanā – mācību līderības (*instructional leadership* – angļu val.) konceptā un pārveidojošās līderības (*transformational leadership* – angļu val.) konceptā. Abi minētie līderības koncepti skolu vadības kontekstā ir arī visvairāk pētīti (skat., piemēram, Silins & Mulford, 2002; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006b; Day et al., 2009; Robinson et al., 2009; Scheerens, 2013).

Bez tam, kā norāda pētnieki, arī uz skolu direktoriem attiecināma ideja, ka "labie" līderi savā vadīšanas praksē pielieto arī “darījuma” līderības koncepta elementus (Mullen & Schunk, 2010). Skolas vadīšanā šī pieeja nozīmē uzsvaru uz skaidru mērķu noteikšanu, mērķu saskaņošanu ar darbībām (piemēram, skolotāju vajadzību prioritāšu noteikšana, lai panāktu pēc iespējas lielāku pozitīvu efektu uz skolēnu mācību rezultātiem), kā arī atlīdzības un / vai sodu izmantošanu, lai sasniegtu noteiktos mērķus (Mullen & Schunk, 2010). Piemēram, skolotājs

var saņemt finansiālu piemaksu, lai vadītu skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu kādā no mācību satura jomām.

Lai dziļāk izprastu dažādo līderības konceptu skolu vadīšanā attīstību un atšķirības starp tiem, nepieciešams tos aplūkot detalizētāk.

Pārveidojošās līderības konceptu skolu vadīšanā. Pārveidojošās līderības pieejas aizsācējs Dž. M. Bērns 1978. gada publikācijā *Leadership* (Burns, 1978) analizēja dažādu organizāciju vadītāju spēju iedarboties uz personālu, iedvesmojot darbiniekus sasniegt jaunus darba izpildes līmeņus un sekot kopīgiem organizācijas mērķiem. Bērns secināja, ka šī iedvesma un kopīgs redzējums par organizācijas nākotni pārveido organizāciju, attīstot spēju strādāt kopīgi, lai pārvarētu problēmas un sasniegtu ambiciozus mērķus. Saskaņā ar pārveidojošās līderības sākotnējo konceptu (Burns, 1978), pārveidojošie līderi organizācijas vadīšanā, neatkarīgi no organizācijas darbības jomas, izmanto četrus idealizētas ietekmes elementus:

- individualizēta attieksme: personīgas uzmanības pievēršana un darba novērtējuma sniegšana katram darbiniekam personīgi;
- intelektuālā stimulācija: kreativitātes veicināšana un jaunu domāšanas pieeju attīstīšana par ierastajiem rutīnas darba jautājumiem;
- iedvesmojoša motivācija: optimisma un pozitīvu gaidu uzturēšana;
- idealizēta ietekme: vīzijas un mērķa izjūtas veidošana, kas izraisa uzticēšanos un cieņu no sekotājiem (Bass, 1999).

Amerikāņu pētnieks Bernards Beiss (*Bernard Bass*) kopā ar kolēģiem attīstīja un paplašināja Bērnsa pārveidojošās līderības teoriju, izstrādājot pētījumu instrumentus pārveidojošās līderības novērtēšanai (Bass & Avolio, 1994). Šo pētījumu mērinstrumentu – aptauju variācijas ir izmantotas daudzos publicētos empīriskos pētījumos par pārveidojošo līderību izglītības vadībā, tai skaitā pētījumos par pārveidojošās līderības ietekmi uz skolēnu mācību vai sociālās izaugsmes rezultātiem. Pārveidojošās līderības pieeja skolu vadībā visbiežāk tiek saistīta ar skolas vīzijas un attīstības virzienu noteikšanu, skolas pārstrukturēšanu un pārmaiņu vadīšanu, darbinieku un mācību programmu attīstību, ārējās sabiedrības iesaisti (Leithwood, Jantzi, & McElheron-Hopkins, 2006c).

Pārveidojošās līderības pieeju skolu vadībai adaptējis Toronto Universitātes profesors Kenets Leitvuds (*Kenneth Leithwood*) un viņa kolēģi Kanādā un Austrālijā (Leithwood & Jantzi, 1990; Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood et al., 2006b; Leithwood & Jantzi, 2006; Leithwood & Sun, 2012). Pētījumos par pārveidojošās līderības īstenošanu skolās K. Leitvuds atklājis septiņas pārveidojošās līderības dimensijas (Leithwood et al., 1996; Stewart, 2006):

- veidot skolas vīziju un izvirzīt skolas mērķus;

- nodrošināt intelektuālo stimulāciju;
- piedāvāt individualizētu atbalstu;
- modelēt un popularizēt labo praksi un uzturēt galvenās skolas vērtības;
- demonstrēt augstas veiktspējas gaidas;
- veidot produktīvu skolas kultūru;
- radīt un attīstīt struktūras, kas veicina dalību lēmumu pieņemšanā skolā.

2005.gadā publicētajā pārskatā, kurā analizēti 33 pētījumi par pārveidojošo līderību skolu vadīšanā, secināts, ka pārveidojošās līderības modelim ir neliela netieša ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem vai sociālās izaugsmes rezultātiem (Leithwood & Jantzi, 2005). Tas tiek skaidrots ar to, ka pārveidojošā līderība pirmām kārtām ir vispārējās vadības nevis izglītības vadības teorētiskais koncepts. Pārveidojošās līderības sākotnējais mērķis bija izskaidrot, kā līderi ietekmē pieaugušos – līdera sekotājus, nevis izskaidrot, kā līderi izmaina skolēnus (Robinson et al., 2009). Tātad pārveidojošās līderības pieeja ietver pieaugušo motivācijas, lojalitātes, apņemšanās, komandas darba un varas attiecību teorijas, nevis mācīšanas un mācīšanās teorijas. Pētnieki secina, ka pārveidojošās līderības pieeja vairāk akcentē skolas kā organizācijas vispārējo attīstību un veicina skolas personāla sadarbības kultūras veidošanos (Robinson et al., 2009). Pārveidojošo līderu iedarbība primāri tiek virzīta uz skolas pārstrukturēšanu, uzlabojot skolas apstākļus kopumā. Bez tam pārveidojošās līderības modelis vairāk koncentrējas uz attiecībām starp vadītājiem – līderiem un viņu sekotājiem, tomēr šo attiecību kvalitāte nav priekšnoteikums skolēnu mācību rezultātu kvalitātei (Robinson et al., 2008).

Pārveidojošā līderība ārvalstu autoru pētījumos tiek atzīta par piemērotu mūsdienu skolas vadīšanas konceptuālo veidu, lai īstenotu skolās pāreju no tradicionālajiem, hierarhiskas un birokrātiskas kontroles pārvaldes modeļiem uz tīklojuma pārvaldības modeli, kurā darbinieki tiek aktīvi iesaistīti organizatorisko lēmumu pieņemšanā, un personāla sadarbība un koleģialitāte aizstāj hierarhiju kā līdzekli darba procesa koordinēšanā un profesionālu problēmu risināšanā (Miller & Rowan, 2006).

Mācību līderības koncepts skolas vadīšanā. Mācību līderības sākotnējais modelis parādījās pagājušā gadsimta 80. gadu pirmajā pusē pētījumos par skolu efektivitāti (Stewart, 2006). Pretstatā pārveidojošās līderības konceptam, šis modelis koncentrējās uz veidu, kādā līderība skolas vadīšanā uzlabo skolēnu mācību rezultātus. Mācību līderības sākotnējā koncepta nolūks būtībā bija skolu direktoru uzmanības pievēršana tam, kā skolotāji strādā uz mērķi – palīdzēt skolēniem mācīties. Balstoties uz agrīnajiem efektīvu skolu pētījumiem, mācību līderība tika iecerēta kā skolas direktora aktīva darbība mācību programmu saskaņotības veicināšanai skolā, galveno mācību uzdevumu izvirzīšanai, augstu akadēmisko standartu

noteikšanai, regulārām vizītēm klasēs, skolotāju attieksmes uzraudzībai un labākas mācīšanas stimulēšanai, kā arī disciplīnas nodrošināšanai skolā (Bossert et al., 1982).

Mācību līderības modeli savos pētījumos ir konceptualizējis Honkongas Izglītības institūta profesors Filips Halindžers (*Philip Hallinger*) (Hallinger, 2003; Hallinger, 2005; Hallinger, 2008). Viņa izstrādāto mācību līderības modeli veido 10 specifiskas līderības funkcijas trīs kategorijās:

- skolas misijas definēšana (ar funkcijām, kas nosaka skolas mērķus un informē par skolas mērķiem);
- mācību procesa pārvaldīšana (ar tādām funkcijām kā mācību pārraudzība un novērtēšana, mācību programmu koordinēšana un skolēnu progresu uzraudzība);
- skolas mācību vides pārraudzīšana (ieskaitot mācību laika aizsardzību, profesionālās izaugsmes veicināšanu, skolas atpazīstamības veidošanu, skolotāju stimulēšanu un motivācijas veicināšanu).

F. Halindžers akcentē trīs būtiskas atšķirības starp mācību līderības un pārveidojošās līderības konceptiem:

- pirmkārt, mācību līderības ietekme ir virzīta no augšas uz leju, uzsverot skolas direktora lomu mācību procesa koordinēšanā un pārraudzībā;
- otrkārt, to raksturo “darījuma” pieeja tādā ziņā, ka mācību līderis tiecas ietekmēt un motivēt organizācijas locekļus, respektīvi, skolotājus, lai virzītos uz priekšu noteikto mērķu sasniegšanai;
- treškārt, abas minētās līderības pieejas atšķiras ar to, uz kādām skolas darbības jomām tās fokusējas. Mācību līderības koncepta iedarbība primāri ir vērsta uz tiem mācību procesa mainīgajiem apstākļiem, kas tieši ietekmē mācību programmu satura kvalitāti, mācīšanu un skolotāju darbu klasē. Pārveidojošās līderības koncepts, gluži otrādi, koncentrējas uz pārmaiņu veicināšanu, izmantojot augšupēju dalību. Pārveidojošās līderības mērķis ir veidot nākotni, sintezējot un paplašinot organizācijas locekļu centienus. Pārveidojošā līderība rada sekundāru ietekmi, tādējādi palielinot organizācijas locekļu, respektīvi, skolotāju, spēju radīt primāro tiešo ietekmi uz skolēnu mācīšanos (Hallinger, 2003).

Pētījumos izteikta arī kritika par mācību līderības sākotnējā koncepta direktīvi lejupvērsto, hierarhisko un kontrolējošo dabu, kā rezultātā tā pielietošana praksē nereti bija neproduktīva, neefektīva un vairumā gadījumu nesasniedza cerētos uzlabojumus (Verbiest, 2010). Promocijas darba autors secina, ka pēc būtības mācību līderības agrīnais koncepts atgādina Vēbera hierarhiskās publiskās pārvaldes monocentrisko struktūru, kas, kā secināts promocijas darba 1.nodaļā, nav piemērots vadības modelis uz zināšanām balstītās, intelektuālās

organizācijās. Bez tam, analizējot mācību līderības sākotnējā modeļa trūkumus, pētnieki secina, ka daudzās skolās direktors nav mācību eksperts (Stewart, 2006). Turklāt daļai skolu direktoru dominē viedoklis, ka viņu kā vadītāju loma ir tikai administratīva, un tādēļ viņi mērķtiecīgi distancējas no tā, kas notiek klasē. F. Halindžers norāda arī, ka daudzos gadījumos direktoriem ir mazāk zināšanu pedagoģijā un mācību satura jomās nekā skolotājiem, kurus viņi pārbauda. Bez tam decentralizācija un skolu autonomijas pakāpes palielināšanās arī novirza direktoru uzmanību no skolu darbības galvenās misijas. Daudzi direktori ir tik pārņemti ar ikdienas skolas menedžmenta un administratīvajiem uzdevumiem, ka viņiem reti kad atliek laika vadīt un iedvesmot citus mācīšanas un mācīšanās jomās (Hallinger, 2003).

Izkliedētā līderība. Pēdējās desmitgadēs sākotnējais koncepts par skolas direktora kā vienpersoniska mācību līdera lomu ir pakāpeniski mainījies, jo tas nepieļāva citu skolas darbinieku ietekmi un līderību. Šis mācību līderības sākotnējā koncepta trūkums un pētnieku konstatētā nepieciešamība sadarboties starp skolas direktoru un skolotājiem, lai uzlabotu pedagoģisko procesu, veicināja izkliedētās (Golubeva, 2010) jeb dalītās (Rone, 2010; Rone, Sautiņš, 2012) līderības (*distributed leadership, shared leadership* – angļu val.) koncepta ideju attīstību (Gronn 2000; Marks & Printy, 2003; Bennett, Wise, Woods, & Harvey, 2003; Spillane, 2005; Harris, 2005; Elmore, 2008; Pont et al., 2008; Harris, 2009; Leithwood, Mascall, & Strauss, 2009; Spillane & Healey, 2010; Bolden, 2011; Duif, Harrison, van Dartel, & Sinyolo, 2013; Menon, 2013; Spillane, 2015).

Izkliedētās līderības konceptā līderība ir nevis vienam cilvēkam piemītoša iezīme vai viena cilvēka – vadītāja – loma, funkcijas vai rīcība, bet drīzāk visas organizācijas pazīme, respektīvi, līderība ir izkliedēta organizācijas ietvaros. Saskaņā ar Kembridžas Universitātes profesora Pītera Grona (*Peter Gronn*) un amerikāņu zinātnieka Džeimsa Spileina (*James P. Spillane*) uzskatiem izkliedētā līderība veidojas interaktīvā dažādu organizācijas darbinieku un vides apstākļu savstarpējā mijiedarbībā, proti, tā ir formālo līderu un darbinieku (līdera sekotāju), kā arī konkrēto apstākļu un situācijas mijiedarbības produkts (Gronn 2000; Spillane 2005; Spillane, 2015). Turklāt ne tikai līderi ietekmē sekotājus, bet arī sekotāji ietekmē līderus šajā mijiedarbībā (Spillane, 2015).

Izkliedētās līderības koncepts akcentē vadīšanas sociālo kontekstu, respektīvi, to, ka organizācijas darbinieku savstarpējās attiecības ir organizācijas vadītāja kā līdera ietekmes neatņemama sastāvdaļa (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Tādējādi P. Grona un Dž. Spileina piedāvātais redzējums ir tālejošāks, proti, līderība ir nevis konstants stāvoklis vai pazīme, bet prakse (Golubeva, 2010). Šādā kontekstā līderību nevar skatīt un vērtēt kā nemainīgu, ar vienu konkrētu personu saistītu izpausmi, jo, pirmkārt, katrā organizācijā parasti ir vairāki līderi, dažiem no kuriem var pat nebūt formālu amatu; otrkārt, līderība nevar tikt

īstenota bez apkārtējiem – darbiniekiem; treškārt, līderība nav vis atsevišķu indivīdu rīcība, bet gan indivīdu mijiedarbība, un ļoti liela nozīme šajā kontekstā ir situācijai un ārējiem apstākļiem, kādos līderība tiek īstenota, proti, līderi rīkojas apstākļos, kurus nosaka un veido apkārtējo darbības. Tādējādi efektīvai līderībai ļoti svarīga ir ne tikai viena vai vairāku līderu piemērotība organizācijas vadīšanai, bet kopumā piemērota vide, kas ietver sevī dažādu elementu mijiedarbību (Spillane 2005; Golubeva, 2010).

Jāuzsver, ka izklaidētās līderības pieeja nenozīmē līderības deleģēšanu vai nodošanu citiem darbiniekiem, bet gan līderības funkciju izklaidi plašākā darbinieku lokā, vienlaikus nodrošinot kopīgu, saskanīgu darbību un akcentējot mijiedarbību starp vadītāju un padotajiem (Fullan, 2003, Spillane 2005; Celma, 2006; Golubeva, 2010; Spillane, 2015). Izklaidētā līderība mūsdienās lielā mērā tiek uzskatīta par efektīvāko līderības konceptu, to definējot kā multidimensionālu konstrukt, kas sastāv no daudzveidīgiem līderu – padoto apmaiņu procesiem (Golubeva, 2010).

Analizējot izklaidētās līderības konceptu publiskā sektora vadības paradigmu kontekstā, promocijas darba autors secina, ka izklaidētās līderības modelis atbilst JPP paradigmai, jo tas paredz atteikšanos organizāciju, tai skaitā skolu, vadīšanā no tradicionālās hierarhiskās struktūras, to aizstājot ar pašorganizējošiem sadarbības tīkliem, kuros darbinieki paši veido sev nepieciešamās strukturālās attiecības ar citiem organizācijas dalībniekiem. Līdz ar to izklaidētās līderības tīklu vadības modelis organizācijās dod iespēju veidot profesionālas mācīšanās kopienas, kas ļauj darbiniekiem mācīties vienam no otra, organizācijai kopumā kļūstot par organizāciju, kas mācās.

Pedagoģiskā līderība – integrēts līderības modelis skolas vadīšanā. Pēdējās desmitgadēs publiskā sektora vadības pētnieki analizē integrētus līderības teorētiskos modeļus, kuros apvienoti elementi no sākotnējiem atsevišķajiem līderības konceptiem (Fernandez, Cho, & Perry, 2010). Arī izglītības vadība šajā ziņā nav izņēmums.

Efektīvas skolas vadības prakses pētījumos aprakstīti integrētas līderības teorētiskie modeļi skolu vadībā (Marks & Printy, 2003; Hallinger, 2003; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Leithwood & Levin, 2005; Leithwood et al., 2006c; Robinson et al., 2008; Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012). Piemēram, amerikāņu zinātnieces Helēna Marksa (*Helen M. Marks*) un Sjūzena Printi (*Susan M. Printy*) iesaka līderību skolas vadīšanā skatīt plašākā kontekstā, apvienojot mācību līderības, pārveidojošās līderības un izklaidētās līderības konceptus, un pamato viedokli, ka pārmaiņu veicināšanai skolā ir vajadzīga pārveidojoša līderība un, savukārt, lai uzlabotu skolēnu mācīšanās rezultātus, nepieciešama izklaidēta mācību līderība (Marks & Printy, 2003). Kā norādījuši pētnieki, iepriekš apskatītās līderības teorijas skolu vadības kontekstā nav savstarpēji izslēdzošas un tajās apskatīto vadības

principu īstenošana mūsdienu skolās var uzlabot skolēnu rezultātus, tieši ietekmējot skolotājus un viņu darbu, atbalstot pedagoģisko procesu un veicinot labākus mācīšanas un mācīšanās apstākļus (Day & Sammons, 2013).

Pēdējo gadu publikācijās integrēta visaptveroša skatījuma uz līderību skolas vadīšanā apzīmēšanai arvien vairāk tiek izmantots termins “pedagoģiskā līderība” (*pedagogical leadership* – angļu val.) (skat., piemēram, Bush & Glover, 2003; Mulford, 2008; Robinson et al., 2009; Krüger & Scheerens, 2012; OECD, 2013b; Day & Sammons, 2013; Day & Sammons, 2016), tādējādi akcentējot visas skolas vadības darbības, kas koncentrējas uz pedagoģiskā procesa uzlabošanu skolā. Zinātniskajā literatūrā pedagoģisko līderību bieži dēvē arī par “uz mācīšanos centrētu līderību” (*learning-centred leadership* – angļu val.) (Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, 2006; OECD, 2013b) vai līderību mācībām (*leadership for learning* – angļu val.) (Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, 2007; Hallinger, 2009; Hallinger & Heck, 2010; Townsend & MacBeath, 2011; OECD, 2016a). Autors turpmāk promocijas darbā attiecībā uz to, kā direktors vada skolas izglītības mērķu izvirzīšanu, informēšanu un skolotāju izpratnes veicināšanu par skolas mērķiem, sekmē resursu nodrošināšanu skolas izglītības mērķu sasniegšanai, atbalsta mācīšanu un mācību programmu attīstību, veicina skolotāju profesionālo attīstību, iniciatīvu un atbildību, veido mācības atbalstošu vidi un veicina skolas kā organizācijas, kas mācās, veidošanos, lieto terminu “pedagoģiskā līderība”.

Pārveidojošās līderības elements pedagoģiskās līderības konceptā akcentē direktora līdera lomu skolas vides uzlabošanā. Praksē tas nozīmē direktora koncentrēšanos uz to, ko varētu saukt par “sekundāriem procesiem”, veidojot skolas organizācijas struktūru un kultūru, kā arī uzlabojot skolotāju profesionālās prasmes un spējas. Pārveidojošās līderības kontekstā viens no direktora galvenajiem uzdevumiem ir skolas ietvaros uzsākt procesus un veidot struktūras skolas iekšienē, kas nodrošinātu skolotāju savstarpējo profesionālo sadarbību un līdzdalību lēmumu pieņemšanā. Šādu pieeju pamato uzskats, ka daudzās skolās skolotāji ir autonomi, tādēļ direktoriem nevajadzētu tieši iejaukties mācīšanas un mācīšanās jautājumos, bet gan skolotāju darbību ietekmēt netieši, pārveidojot skolas kultūru, lai veicinātu koleģiālu plānošanu, sadarbību un labās prakses veidošanos, kas vērsta uz skolas darbības uzlabošanu. Citiem vārdiem sakot, pārveidojošās līderības konceptā direktora galvenais uzdevums ir izveidot skolā darba vidi, kurā skolotāji savstarpēji sadarbojas, mācās viens no otra un uzlabo savu darbu (Hendriks & Scheerens, 2013).

Mācību līderības koncepts ir pašsaprotams pedagoģiskās līderības skatījumā, jo mācību process skolā norisinās pedagoģiskā procesa ietvaros, respektīvi, mācību process ir skolas pedagoģiskā procesa sastāvdaļa, kas aptver gan mācību procesa organizāciju, metodiku, mācību

saturu, vērtēšanu, gan personības attīstību, gan skolas un ģimenes sadarbību pedagoģisko mērķu sasniegšanai (Andersone, Kalniņa, 2018).

Izkliedētā līderība pedagoģiskās līderības integrētajā pieejā skolas vadīšanā pēc būtības nozīmē direktora un skolotāju pastāvīgu sadarbību pedagoģiskā procesa uzlabošanā. Skolas direktors stimulē skolotāju iesaistīšanos un attīstību, kā arī mācās un strādā kopā ar skolotājiem, lai uzlabotu pedagoģisko procesu. Līdz ar to izkliedētās līderības modelī direktors vairs nav vienīgais mācību līderis, kas ir vienpersoniski atbildīgs par pedagoģiskā procesa vadības iniciatīvām skolā, bet gan “pedagoģisko līderu līderis” (Stewart, 2006). Šādā kontekstā par direktora kā pedagoģiskā līdera galveno uzdevumu kļūst fokusēšanās uz mācīšanas un mācīšanās akcentēšanu un atbalstīšanu skolā un skolotāju profesionālās izaugsmes veicināšanu, lai nodrošinātu, ka visi skolotāji prot un spēj uzlabot skolēnu mācību rezultātus (OECD, 2016a). Šāds viedoklis par izkliedēto pedagoģisko līderību atspoguļo pašreiz valdošo izpratni par skolas direktora lomu skolēnu sasniegumu uzlabošanā (OECD, 2016a). Izkliedētās līderības pieeja ir balstīta arī uz ilgtspējīgu pārmaiņu koncepciju (Fullan, 2001). Saskaņā ar šo koncepciju ilgtspējīgas pārmaiņas skolas darbībā ir iespējamās tikai tad, ja tās akceptē un ievieš skolotāji, kuri ir līdzatbildīgi par mācību īstenošanu (Fullan, 2002).

XXI gadsimta sākumā uzsāktu izglītības reformu procesi daudzās pasaules valstīs ir veicinājuši jaunu globālu interesi par pedagoģisko līderību skolu vadībā, un šobrīd šis līderības modelis ir kļuvis par XXI gadsimta skolu vadības paradigmu (Hallinger, 2009; Hallinger & Heck, 2010). Saskaņā ar pētnieku uzskatiem, pedagoģiskā līderība, pirmkārt, ietver skolas uzlabošanas vīzijas un mērķu noteikšanu un visu iesaistīto pušu informēšanu par tiem, lai veicinātu rīcību, kas paaugstina skolēnu mācību sasniegumus un sekmē katra skolēna izaugsmi. Otrkārt, tā iekļauj kopīgu skolas pedagoģiskā procesa pārvaldību, pilnvarojot darbiniekus un mudinot viņus piedalīties lēmumu pieņemšanā skolā; un, treškārt, pedagoģiskā līderība ietver resursu nodrošināšanu, lai atbalstītu mācīšanu un mācīšanos (Hallinger & Heck, 2010).

Pēdējās divās desmitgadēs publicētajos pētījumu pārskatos (skat., piemēram, Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009, Leithwood & Seashore-Louis, 2011; Robinson, 2011) tiek ziņots par būtisku skolas direktora pedagoģiskās līderības ietekmi uz skolēnu mācīšanos. Oklendā Universitātes profesores Vivjēnas Robinsones (*Viviane Robinson*) vadītās zinātnieku grupas pētījumā, kurā veikta metaanalīze par dažādu līderības pieeju ietekmi uz skolēnu mācību rezultātiem, secināts, ka skolas direktora pedagoģiskās līderības ietekme trīs līdz četras reizes pārsniedz pārveidojošās līderības ietekmi (Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009).

Arī OECD TALIS pētījumu rezultāti (OECD, 2009) apliecina, ka:

- skolas vadībai, īpaši direktoram, ir nozīmīga un neatsverama loma mācīšanas un mācīšanās procesu efektivitātes paaugstināšanā;
- direktora un pedagoģiskā kolektīva savstarpējās attiecības ir pamats pedagoga darba kvalitātei klasē;
- daudzās TALIS dalībvalstīs ir konstatēta sakarība starp skolas vadības darba stilu, efektīvākiem skolēnu sasniegumu paaugstināšanas procesiem un intensīvāku skolotāju profesionālo pilnveidi;
- labvēlīga skolas darba vide veicina pedagogu savstarpējo sadarbību un plašākas inovāciju iespējas savā darbībā.

Izglītības vadības pētnieki (Elmore, 2008; Mulford, 2003) norādījuši, ka būtiskākā direktora kā pedagoģiskā līdera funkcija ir veicināt skolas kā organizācijas, kas mācās, veidošanos, un tikai tāds ikvienas skolas attīstības virziens, radot vidi un apstākļus pedagogu kolektīvām un individuālām savstarpējām mācībām un labās prakses izplatīšanai, ļauj nepārtraukti uzlabot skolotāju darbu, sasniegt augstu pedagoģisko veikspēju, kā rezultātā paaugstinās mācību procesa kvalitāte un skolēnu sasniegumi. Šāda pieeja ir pamatā vienam no 2001.gadā OECD apskatītajiem skolu nākotnes attīstības scenārijiem – skolu kā organizāciju, kas mācās, attīstībai (OECD, 2001d; Bentley & Miller, 2002; Schlechty, 2009; Kools & Stoll, 2016). Organizācijas, kas mācās (*learning organization* – angļu val.), koncepts pasaulē ir attīstījies kopš 1990. gadiem kā vadības stratēģija uzņēmējdarbībā un arī publiskā sektora vadībā JPP paradigmas kontekstā (Senge, 1990; Bass, 2000), un tas pilnā mērā ir attiecināms arī uz skolām un izglītības sistēmām (Silins & Mulford, 2002; Senge, 2003; Mulford, Silins, & Leithwood, 2004; Leithwood et al., 2006c; Elmore, 2008; Kools & Stoll, 2016).

Amerikāņu vadībzinātnes teorētiķis Pīters Sendžs (*Peter Senge*) uzsvēris, ka, ja uzņēmuma mērķis ir attīstīties, tad tam jāklūst par organizāciju, kas mācās nepārtraukti, diendienā un visos organizācijas līmeņos. Lai sasniegtu šo mērķi, organizācijas vadītājam, pēc P. Sendža domām, jāpiemīt piecām spējām (Senge, 1990):

- radīt un izplatīt vienotu vīziju;
- dalīties ar zināšanām un mācīties komandā;
- veicināt profesionālās meistarības attīstību, motivējot organizācijas darbiniekus nepārtraukti meklēt un apgūt papildus zināšanas;
- izdibināt, novērtēt un mainīt organizācijas biedru domāšanas veidu;
- piemērot sistēmpieeju, saskatot procesus nevis kā lineāru notikumu ķēdi, bet gan kā sistēmisku un ciklisku savstarpēji saistītu notikumu tīklu.

P. Sendžs secinājis, ka organizācijām, kas mācās, vajadzīga jauna pieeja vadībai un jauna tipa vadītāji. Pēc P. Sendža domām, organizācijas, kas mācās, vadītāji ir dizaineri, pavadoni un

skolotāji. Viņi ir atbildīgi par tādas organizācijas izveidošanu, kurā cilvēki nepārtraukti paplašina savas spējas izprast kopsakarības, uztur skaidru vīziju un uzlabo kopīgo intelektuālo potenciālu, t.i, viņi ir atbildīgi par mācīšanos (Senge, 1990). Saskaņā ar P. Sendža uzskatiem organizācijas, kas mācās, vadītājs ir ideoloģiskais vadītājs, kura primārie uzdevumi ir organizācijas vīzijas, misijas un vērtību formulēšana un uzturēšana, darbinieku motivēšana un izaugsmes veicināšana un organizācijas kultūras veidošana. Organizācijas, kas mācās, vadītājam jābūt apveltītam ar līdera kompetencēm un jāspēj sadarboties ar kolēģiem gan organizācijas ietvaros, gan veidot sadarbības tīklojumus ārpus organizācijas.

Attiecinot P. Sendža uzskatus uz skolām, secināms, ka direktoriem, lai veidotu skolu par organizāciju, kas mācās, pašiem jābūt profesionāliem pedagoģijā, jāapgūst jaunākās pedagoģijas zinātnes atziņas. Viņiem jāspēj kompetenti pārraudzīt un analizēt skolotāju profesionālo darbību. Skolu direktoriem jāklūst par pedagoģiskajiem līderiem, kas mērķtiecīgi veido skolā profesionālu skolotāju kopienu (Pont et al., 2008). Lai arī pieejas dažādās valstīs atšķiras, ir iezīmējusies skaidra tendence, ka no skolu direktoriem tiek sagaidīta aktīvāka iesaistīšanās pedagoģiskā procesa vadīšanā, tai skaitā veicot pastāvīgu skolotāju darba novērtēšanu un sniedzot atsauksmes skolotājiem par viņu darbu, organizējot un vadot pedagoģu profesionālās sadarbības komandas, plānojot un virzot skolotāju profesionālo izaugsmi, veicinot skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolās.

2.3. Direktora vadības prakse

Direktora vadības prakse atspoguļo skolas vadīšanas pienākumu izpildi. Tādēļ svarīgi ir saprast, vai skolas vadīšana atšķiras no citu organizāciju vadīšanas un kādi ir specifiskie, tikai vispārīglītojošo skolu vadīšanai raksturīgie, direktora pienākumi?

Teorētiskajā literatūrā tiek atzīts, ka skolas ievērojami atšķiras no citu tipu organizācijām, līdz ar to skolu vadīšana ievērojami atšķiras no citu organizāciju vadīšanas. Izglītības vadības un vispārējās vadības atšķirības detalizēti raksturojis Tonijs Bušs (*Tony Bush*) (Bush, 2011), norādot uz pazīmēm, kas izglītības vadību padara specifisku, piemēram:

- atšķirības organizāciju mērķos;
- atšķirības darbā ar cilvēkiem;
- sasniedzamie rezultāti izglītības iestādē atšķiras no rezultātiem industrijā;
- eksāmenu rezultāti nav vienīgie rādītāji, svarīga ir arī skolēnu fiziskā, garīgā un emocionālā attīstība.

Turklāt skolu vadītāji un personāls ir ar vienotām vērtībām un pieredzi. Personālu raksturo profesionālisms mācīšanās un mācīšanās procesos. Svarīgi, lai skolu vadīšana būtu

saistīta ar izglītības mērķu sasniegšanu un uzdevumu izpildi, bet ne ar pašu vadīšanas efektivitāti kā tādu un izglītības vadības vietā nenonāktu pie formālas administrēšanas (Blūma, Ivanova, Celma, 2019).

Ievērojot minēto, autors secina, ka skolas direktoram savā profesionālajā darbībā jāīsteno ne tikai vispārējās vadības funkcijas, bet jāpilda arī specifiskie, tikai skolu vadīšanai raksturīgie vadības pienākumi, kas, kā minēts promocijas darba 1.2.apakšnodaļā, saistīti ar pedagoģisko procesu kā skolas darbības mērķi un jēgu.

Ņemot vērā, ka direktori tiek uzskatīti par “atslēgas” cilvēkiem skolu izglītības procesa kvalitātes un skolēnu mācību rezultātu uzlabošanā, daudzas valstis (Pont, 2013) veic skolu direktoru kompetenču modeļu un profesionālās darbības profilu un standartu izstrādi un ieviešanu, nosakot, kāda vadības prakse no direktoriem tiek sagaidīta, cerībā, ka viņi uzlabos skolu darbību un līdz ar to arī skolēnu mācīšanos (Ingvarson, Anderson, Gronn, & Jackson, 2006; Pont et al., 2008; Barber & Mourshed, 2010; Pont, 2013), par ko detalizētāka analīze tiek sniegta šī promocijas darba 4.nodaļā. Bez tam daudzās valstīs tiek ieviestas skolu direktoru sākotnējās sagatavošanas, profesionālās pilnveides un profesionālās darbības atbalsta sistēmas, tiek veikta direktoru profesionālās darbības novērtēšana (Macpherson, 2009; Darling-Hammond & Rothman, 2011; Davis, Kearney, Sanders, Thomas, & Leon, 2011; Dempster, Lovett, & Flückiger, 2011; Schleicher, 2012; Taipale, 2012; OECD, 2013b; Radinger, 2014; Schleicher, 2015; Breakspear, Peterson, Alfadala, & Khair, 2017; Jensen, Downing, & Clark, 2017).

Ārvalstu pieejas skolu direktoru vadības prakses satūra noteikšanā tiek balstītas uz pētījumiem par direktora ietekmi uz skolas izglītības procesa kvalitāti un rezultātiem, kuros secināts, ka direktora kā pedagoģiskā līdera vadības prakse ir otrais vissvarīgākais skolas iekšējais faktors izglītības kvalitātes uzlabošanā (Leithwood et al., 2006a; Hattie, 2008; Pont et al., 2008; Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009; Day et al., 2009; Leithwood et al., 2010; Scheerens, 2013; Schleicher, 2015; OECD, 2016a; Choi & Gil, 2017), tieši ietekmējot pedagoģiskā personāla kapacitāti un darba kvalitāti ar mērķi uzlabot mācīšanu un mācīšanos. Savukārt direktora kā pedagoģiskā līdera vadības prakse pēc tam netieši ietekmē skolēnu motivāciju, uzvedību, iesaistīšanos, mācīšanos un mācību sasniegumus.

Šādā aspektā direktoru kompetenču modeļi un profesionālās darbības standarti atspoguļo arī izglītības politikas ekonomisko elementu, proti, ietekmējot nelielu cilvēku grupu (skolu direktorus), vēlāk tiks ietekmēts lielāks cilvēku skaits (skolotāji), kuri, savukārt, tieši ietekmēs izglītības sistēmas labumu gala saņēmējus – skolēnus (skat. 2.3.1. attēlu).



2.3.1.attēls. **Direktora vadības prakses ietekme uz skolotāju darba kvalitāti un skolēnu mācību rezultātiem**
(adaptēts attēls no: New Leaders for New Schools, 2010)

Direktora tieša ietekme uz skolotāju darba kvalitāti var tikt īstenota, veicot skolotāju darba novērtēšanu un sniedzot skolotājiem atsauksmes par viņu darbu. Pētījumos secināts, ka statistiski nav pierādīta tieša korelācija starp skolotāju darba novērtējumu un skolēnu sasniegumiem (Isore, 2009; Figlio & Kenny, 2006; OECD, 2013c). Tomēr tas, ka skolotāji saņem regulāru atgriezenisko saiti par savu darbu, rada viņiem motivāciju pilnveidot savu mācīšanas praksi, kam, savukārt, var būt spēcīga pozitīva ietekme uz skolēnu mācību rezultātiem (Fuchs & Fuchs, 1986; Hattie, 2008; Gates Foundation, 2010). Novērtēšana un atgriezeniskā saite skolotājiem ir būtiska, lai sekmētu koncentrēšanos uz mācīšanas kvalitāti un skolotāju profesionalitātes pilnveidošanu. Skolotāju darba novērtējums dod iespēju skolotājiem gūt panākumus savā karjerā un uzņemties iniciatīvu un atbildību. Izglītības rezultātu uzlabošana lielā mērā ir atkarīga no tā, vai skolotāji ir augsti kvalificēti, apmierināti un motivēti pēc iespējas labākam sniegumam (OECD, 2005). Savukārt skolotāju darba novērtēšana ir galvenais faktors pastāvīgai izglītības kvalitātes uzlabošanai. Novērtēšana var būt galvenā svira, kas veicina skolotāju atbildību, koncentrēšanos uz mācīšanas kvalitāti un nepārtrauktu profesionālo kompetenču pilnveidi (Santiago & Benavides, 2009).

Skolotājiem darba uzlabošanai ir nepieciešamas kompetentas un pamatotas atsauksmes par viņu sniegumu, lai palīdzētu viņiem noteikt, kā labāk veidot un uzlabot savu pedagoģisko praksi. Skolotāju darba vērtējums sniedz arī iespējas atzīt, veicināt un stimulēt efektīvu mācīšanu. Tādējādi regulāra skolotāju profesionālās darbības novērtēšana un kompetenta un pamatota atgriezeniskā saite par viņu sniegumu ir būtisks skolu direktoru pedagoģiskās līderības prakses elements centienos uzlabot mācīšanu un mācīšanos un paaugstināt skolēnu mācību rezultātus (Santiago & Benavides, 2009).

Bez tam direktora pedagoģiskās līderības prakse var stimulēt pedagoģiskā personāla kapacitāti un efektivitāti, attīstot skolās skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas, par ko detalizētāka teorētiskā analīze tiek sniegta promocijas darba 3.nodaļā.

Lai veicinātu direktoru ietekmi uz skolotāju darba kvalitāti, daudzas valstis paaugstina prasības direktoru profesionālajai kvalifikācijai. Starptautiskās Komisijas ziņojumā UNESCO

par izglītību XXI gadsimtā uzsvēta direktoru profesionalitātes būtiskā nozīme skolu efektivitātes paaugstināšanā. Skolu vadības pilnīgošana iespējama tikai tad, ja direktori nodrošina labu pedagoģiskā procesa vadību (Delors, 2001).

Arī ES Padome uzsver izglītības institūciju efektīvas vadīšanas nozīmīgumu (Council of the European Union, 2013). ES Padomes dokumentos uzsvērts, ka svarīga ir skolu direktoru profesionālā izaugsme, jo šie cilvēki atbild par to, lai skolās, proti, organizācijās, kas mācās, izveidotu vidi, kur skolēniem un skolotājiem bagātināties (Council of the European Union, 2009). Tajā pašā laikā minētajā ziņojumā arī secināts, ka tomēr tikai dažās ES valstīs ir ieviesta obligātā skolu direktoru profesionālo mācību sistēma, turklāt Latvija nav šo dažu valstu vidū.

Zinātniskajā literatūrā tiek aprakstīti specifiskie, tikai skolu vadīšanai raksturīgie direktoru pienākumi, kas pozitīvi ietekmē skolotāju darbu un skolēnu mācību rezultātus (Leithwood et al., 2006a; Robinson et al., 2009; Matthews, 2009; Day et al., 2010; Pont, 2013; Breakspear et al., 2017). Jaunzēlandes pētnieku grupas metaanalīzē (Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009) par dažādu līderības pieeju ietekmi uz skolēnu mācību rezultātiem identificētas vairākas uz skolēnu mācīšanos un sasniegumiem orientēta skolas direktora vadības darbību kopas, kas angļu valodā tiek dēvētas par pedagoģiskās līderības dimensijām (*leadership dimension* – angļu val.). Atbilstoši IZM Profesiju standartu izstrādes metodikā (IZM, 2007; VIS, 2017b) lietotajai terminoloģijai minētās skolas direktora pedagoģiskās līderības dimensijas promocijas darbā tiek sauktas par direktora pedagoģiskās līderības pienākumu kopām. Sasakaņā ar Profesiju standartu izstrādes metodiku termins “pienākums” nozīmē ilgā laika periodā veicamu darbu, kas ir radniecīgu uzdevumu grupējums (tam nav noteikta sākuma un beigu un tas ir grūti izmērāms).

2.3.1.tabulā dots direktora vadības prakses pienākumu apraksts katrai no sešām direktora pedagoģiskās līderības pienākumu kopām, kuru izpausmes tika mērītas un analizētas promocijas darba praktiski pētnieciskajā daļā.

Pētījumos direktora pedagoģiskās līderības pienākumu izpildes ietekme uz skolotāju darbu un pedagoģisko procesu skolā raksturota gan kā tieša, gan netieša (Leithwood et al., 2006b; Gurr-Mark, Drysdale-George, & Mulford, 2010; Bendikson, Robinson, & Hattie, 2012). Direktors kā pedagoģiskais līderis tieši ietekmē skolotāju darba kvalitāti, profesionālo izaugsmi, iniciatīvu un atbildību par sava darba rezultātiem. Sakārtotas un mācības atbalstošas skolas vides veidošanai un resursu nodrošināšanai, savukārt, ir netieša ietekme, jo direktora vadības prakse šo pedagoģiskās līderības pienākumu veikšanā rada apstākļus kvalitatīvam skolotāju darbam, nodrošinot, ka skolas politika, ikdienas darba kārtība, resursu piešķiršana un citi vadības lēmumi atbalsta kvalitatīvu mācīšanu, mācīšanos un skolotāju izaugsmi (Kleine-Kracht, 1993; Bell, Bolam, & Cubillo, 2003; Witziers, Bosker, & Krüger, 2003).

Direktora pedagoģiskās līderības pienākumu kopas un pienākumu apraksts
(Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009)

<i>Pedagoģiskās līderības pienākumu kopas</i>	<i>Direktora vadības prakses pienākumu apraksts</i>
Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana	Skolas izglītības (pedagoģisko) mērķu izvirzīšana; informēšana par tiem; mērķu izskaidrošana un to svarīguma un atbilstības pamatošana; darbinieku un citu iesaistīto personu vienprātības, izpratnes un skaidrības veicināšana par izvirzītajiem mērķiem; mērķu sasniegšanas progress uzraudzība
Stratēģiska resursu nodrošināšana	Izvirzītajiem skolas izglītības (pedagoģiskajiem) mērķiem atbilstošu un mērķu sasniegšanai nepieciešamo personāla un materiālo resursu nodrošināšana
Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana	Tieša iesaistīšanās mācīšanas atbalsta nodrošināšanā un profesionālās diskusijās par pedagoģisko procesu, mācībām un skolēnu rezultātiem. Tieša mācību programmu pārraudzība un saskaņošana ar skolas izglītības (pedagoģiskajiem) mērķiem, izmantojot skolas mēroga koordināciju starp klasēm un mācību gadiem
Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana	Skolotāju mācīšanās, profesionālās pilnveides un savstarpējās profesionālās sadarbības veicināšana. Tieša iesaistīšanās skolotāju profesionālās pilnveides un savstarpējās profesionālās sadarbības pasākumos
Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana	Katra skolotāja iniciatīvas, individuālas un kolektīvas atbildības veicināšana par skolēnu sasniegumiem. Skolotāju darba novērtēšana, atgriezeniskās saites un atsauksmju sniegšana par skolotāju darbu
Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana	Ārēju nevēlamu faktoru un traucējumu ietekmes uz mācību procesu samazināšana un sakārtotas un mācīšanas atbalstošas vides veidošana gan mācību klasēs, gan skolā kopumā

Pedagoģiskās līderības pienākumu kopas “Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana” izpildei direktoram ir jānodrošina skaidru skolas izglītības mērķu noteikšana un informēšana par tiem. Efektīvi direktori sadarbojas ar skolas kopienu, lai izveidotu pārliciecināmu vīziju. Viņi saista šo skolas attīstības nākotnes redzējumu ar nelielu skaitu prioritāro pedagoģiskā procesa uzlabošanas mērķu, kas ir reāli saniedzami, izmērāmi un ir balstīti uz skolēnu datu analīzi un informāciju par esošo mācību procesu un tā rezultātiem skolā. Mērķu noteikšana ir visuresoša vadības darba iezīme. Tā ir daļa no stratēģiskās un gada plānošanas, vadītāju un skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas un daudziem citiem skolas attīstības un novērtēšanas procesiem. Formulējot vīziju un mērķus, tiek koncentrēti skolas skolotāju kopējie centieni attiecībā uz saskaņotajām pedagoģiskajām prioritātēm. Tam nepieciešama visu iesaistīto personu apņemšanās, sasaistot mērķus ar kopīgām vērtībām un nodrošinot, ka skolotājiem jau ir vai arī tie tuvākajā laikā varēs iegūt vajadzīgās spējas un prasmes, lai sasniegtu izvirzītos skolas mērķus. Mērķu izvirzīšana ir spēcīgs vadības instruments, lai uzlabotu mācīšanu un mācīšanos un pedagoģisko procesu kopumā, jo mērķi signalizē darbiniekiem par to, kādas skolā ir prioritātes. Skaidri skolas mērķi un ar tiem saistītie organizatoriskie pasākumi nodrošina, ka darbinieku pūles un uzmanība tiek koncentrēta uz to, lai mazinātu plaisu starp centieniem un

realitāti. Bez skaidriem mērķiem darbinieku pūles tiek izkliedētas konfliktējošās prioritātēs, kas laika gaitā var radīt pretrunas, cinismu un nevēlēšanos pieņemt pārmaiņas (Robinson, 2011).

Tiklīdz ir noteikti skaidri mērķi, direktora vadības praksei jābūt vērstai uz nākamo pedagoģiskās līderības pienākumu kopu – “Stratēģiska resursu nodrošināšana”. Vārds “stratēģisks” šī pienākuma aprakstā norāda, ka tajā ir runa par tādu materiālo un personāla resursu nodrošināšanu un piešķiršanu, kas notiek saskaņā ar izvirzītajiem skolas izglītības mērķiem, nevis par direktora prasmi nodrošināt resursus skolai vispār. Tādējādi šis vadības prakses pienākums nebūtu jāinterpretē kā direktora spēju rādītājs finansējuma piesaistīšanā, projektu rakstīšanā vai sadarbības veidošanā ar dažādiem sadarbības partneriem, ja tā tieši nekalpo stratēģiskai resursu nodrošināšanai, lai īstenotu nospraustos skolas mērķus. Efektīvā skolā ierobežotie resursi – nauda, laiks, mācību materiāli un kompetents personāls – tiek piešķirti, dodot priekšroku skolas izglītības mērķiem. Piemēram, lai nodrošinātu, ka skolotājiem ir pietiekamas iespējas attīstīt nepieciešamās jaunās zināšanas un prasmes, skolas direktors un vadības komanda var pārkārtot darbinieku pienākumus, nodrošināt papildus laiku mācību aktivitātēm, pārplānot un pārstrukturēt sanāksmes (Grissom & Loeb, 2011). Efektīvas skolas vadīšanas gadījumā darbinieki var redzēt saskaņu starp to, kur tiek tērēta nauda, kādas iniciatīvas tiek īstenotas, un skolas mērķiem. Savukārt centieni pieņemt darbā trūkstošos speciālistus un attīstīt esošo skolotāju zināšanas un prasmes efektīvā skolā ir atbilstoši tām skolēnu vajadzībām, saskaņā ar kurām ir izvirzīti skolas izglītības mērķi (Robinson, 2011).

Pienākumu kopa “Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana” ietver mācību procesa kvalitātes nodrošināšanu. Efektīvi skolu direktori tieši iesaistās mācību programmu plānošanā, koordinēšanā un novērtēšanā. Direktori – pedagoģiskie līderi – nozīmīgu vadības darba daļu velta tam, lai piedalītos profesionālajās diskusijās par skolas pedagoģisko procesu, mācībām un skolēnu rezultātiem. Efektīvs direktors veido un vairo savstarpējas uzticēšanās gaisotni visos skolas kopienas līmeņos, atbalsta atvērtību, sadarbību un riska uzņemšanos, kā arī apņemšanos mainīties un uzlabot sniegumu (Hargreaves & Fullan, 2012). Bez tam ļoti svarīgs direktora kā pedagoģiskā līdera uzdevums ir skolēnu labāku mācību rezultātu veicināšana, uzsverot mācīšanas un mācīšanās nozīmi un pedagoģiskā procesa kvalitātes uzlabošanu (Robinson et al., 2009; Day & Sammons, 2013; Day & Sammons, 2016).

Direktora vadības praksei, veicot pienākumus kopās “Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana” un “Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana”, jābūt vērstai uz skolotāju spēju attīstīšanu mācīt to, kas skolēniem jāmacās, vienlaikus domājot par to, kā sasniegt katram bērnam iespējami labākus mācību rezultātus. Šajos pienākumos liela uzmanība pievēršama skolotāju kopīgas analīzes un refleksijas veicināšanai par to, kas ir mācīts un ko skolēni ir vai nav apguvuši. Liela daļa no šī darba jāveic skolotājiem kopīgi, jo vienas personas rīcībā nav

visas nepieciešamās informācijas un zināšanu, kā arī tāpēc, ka sadarbība mazina skolotāju izolāciju un novērš nevēlamas atšķirības mācīšanas kvalitātē. Būtiska ir ne tikai skolotāju mācīšanās, profesionālās pilnveides un savstarpējās profesionālās sadarbības veicināšana, bet arī direktora tieša iesaistīšanās un aktīva līdzdalība skolotāju profesionālās pilnveides un savstarpējās sadarbības pasākumos, jo pētījumu rezultāti liecina, ka tad, ja direktors kopā ar skolotājiem iesaistās profesionālās mācīšanās un sadarbības pasākumos, tam ir būtiska pozitīva ietekme uz skolēnu mācību rezultātiem (Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009). Bez tam ļoti būtisks direktora vadības prakses uzdevums, īstenojot pienākumu “Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana”, ir skolotāju profesionālās darbības novērtēšana un atsauksmju sniegšana par skolotāju darbu, lai veicinātu skolotāju atbildību par skolēnu mācību rezultātu uzlabošanu un centienus uzlabot profesionālo kompetenci, ar iniciatīvu iesaistoties skolotāju profesionālās mācīšanās kopienā. Direktori – pedagoģiskie līderi – nozīmīgu direktora darba daļu velta arī tam, lai vērotu pedagoģiskā procesa norisi klasēs un sniegtu skolotājiem jēgpilnu atgriezenisko saiti par viņu darbu klasē.

Skolas vadības pienākumu kopa “Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana” nodrošina pamatu visam, kas notiek skolā. Efektīvs direktors nodrošina stabilu un drošu vidi gan skolas personālam, gan skolēniem. Skolotāji efektīvi vadītā skolā jūtas cienīti, skolēni jūt, ka viņu skolotāji rūpējas par viņiem un viņu mācībām. Sakārtotas un mācības atbalstošas skolas vides nodrošināšana veicina vecāku aktīvāku iesaisti viņu bērnu izglītības procesā. Efektīvi vadītā skolā tās kopiena strādā kopā, lai izveidotu pozitīvu vidi, kas ir iekļaujoša, novērtē daudzveidību un veicina skolēnu labklājību, un tā organizē pedagoģisko procesu tā, lai visiem skolēniem būtu vienlīdzīgas iespējas mācīties un sasniegt savām spējām atbilstošus rezultātus (Schmidt, Burroughs, Ziodo, & Houang, 2015). Direktors – pedagoģiskais līderis – attīsta, uztur un atbilstoši mainīgajiem apstākļiem pārskata skolas darba organizāciju un veido vadības politiku tā, lai nodrošinātu, ka nauda, laiks, materiāli un personāls tiek piešķirti un organizēti tādā veidā, kas veicinātu un atbalstītu pēc iespējas kvalitatīvāku mācību procesu, skolēnu līdzdalību un aktīvu iesaistīšanos tajā. Efektīvā skolā direktora uzmanība tiek pievērsta pedagoģisko procesu atbalstošas vides izveidei, kas veicina visu skolēnu izglītošanos un labklājību (Grissom & Loeb, 2011).

2.3.1.tabulā uzskaitītie pedagoģiskās līderības pienākumi ir skolas direktora specifiskās vadības funkcijas, un skolas direktoram ir jābūt kompetentam šo funkciju veikšanā.

Skolas direktora tāpat kā ikviena vadītāja praktiskajā profesionālajā darbībā izpaužas viņa profesionālā kompetence. Latvijas normatīvajā regulējumā noteikts, ka izglītības iestādes vadītāja, tajā skaitā skolas direktora, profesionālajā darbībā vienā novērtēšanas reizē ik pa sešiem gadiem izlases kārtībā novērtējamas piecas no kopumā desmit kompetencēm (MK,

2016a). Detalizēta analīze par skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšanu un novērtējamām kompetencēm tiek sniegta promocijas darba 4.2.apakšnodaļā, tomēr darba teorētiski pētnieciskajā daļā nepieciešams noskaidrot jēdziena “kompetence” nozīmi un saturu kontekstā ar skolas direktora kā vadītāja profesionālo darbību.

Teorētiskajās diskusijās par kompetences jēdziena nozīmi nav vienota skatījuma (skat., piemēram, Golubeva, 2010; Kinta, 2014). Terminu un svešvārdu skaidrojošajā vārdnīcā letonika.lv termins “kompetence” skaidrots kā nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā. Teorētiskajā literatūrā ar jēdzienu “kompetence” tiek apzīmēts vērtību, prasmju, zināšanu un izpratnes kopums, kas ļauj personai sekmīgi darboties noteiktā dzīves jomā (Trakšelys, Melnikova, & Martišauskienė, 2016). Eiropas Komisija “kompetenci” skaidro kā pierādītu spēju izmantot zināšanas, prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba un mācību situācijās un profesionālajā un personīgajā attīstībā (Eiropas Komisija, 2009; VISC, 2017b). Kompetences reprezentē kognitīvo un metakognitīvo prasmju dinamisku kombināciju, zināšanu un izpratnes demonstrējumu, starppersonu, intelektuālās un praktiskās prasmes, kā arī ētiskās vērtības (UNESCO, 2015).

LZA Terminoloģijas komisija savā 2009.gada decembra lēmumā noteica, ka termins „kompetence” latviešu valodā lietojams tikai vienskaitlī un jēdziena nozīmi pamato ar Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā iekļautajiem skaidrojumiem: pirmkārt, „nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā”, un, otrkārt, „piekritība, tiesīgums (kādā jautājumā), pilnvaru kopums; sfēra, par ko ir uzdots atbildība, ņemot vērā personas izglītību, spējas, zināšanas un pieredzi attiecīgajā jomā” (Beļickis, Blūma, Koķe, Markus, Skujiņa, Šalme, 2000, 83.lpp.). Ņemot vērā to, ka izglītībā Eiropas un pasaules mērogā ir radušies jauni procesi un pieejas un līdz ar to mainās terminoloģija, kas apzīmē šos jaunus procesus un pieejas (Akadēmiskās informācijas centrs, 2016), Pedagoģijas terminu skaidrojošās vārdnīcas piedāvātais pamatojums vairs nav piemērojams, lai pilnvērtīgi aprakstītu tagadējās norises arī attiecībā uz skolu direktoru profesionālo darbību.

Promocijas darbā ar terminu “kompetence” tiek saprasts zināšanu, prasmju, attieksmju, vērtību un emociju elastīgs un dinamisks kopums (Akadēmiskās informācijas centrs, 2016, 71.lpp.) skolas direktora profesionālās darbības veikšanai. Turklāt termins “kompetence” tiek lietots arī daudzskaitļa formā, jo tas, autoraprāt, palīdz precīzāk raksturot termina lietojumu promocijas darba kontekstā.

Profesore Rasma Garleja, skaidrojot vadītāja kompetenci, nodalījusi trīs kompetenču veidus (Garleja, 2006, 28. - 36. lpp.):

- profesionālā kompetence, kas ir spēja realizēt aktivitātes amata funkciju ietvaros. Tam nepieciešamas zināšanas, spēja tās integrēt, prasmes (modelēšanas, analītiskās, sistematizēšanas, pieredzes apkopošanas u.c.), vērtības; tā ir saistīta ar intelektuālo, metodisko un informatīvo kompetenci; vadītāja kompetencē ietilpst profesionālās spējas un ētiskā kompetence, jo darba saturs izpaužas saskarsmes darbībā;
- sociālā kompetence ir daudzdimensionāls jēdziens, komplekss veidojums, ko raksturo sociālas prasmes, tādās kā prasmes rīkoties konkrētos apstākļos, nestandarta situācijās, tā ir mijiedarbības, sadarbības un saskarsmes prasme; tā ir personības gatavība adaptēties sociālajā vidē u.c.;
- individuālās attīstības jeb sociokultūras kompetencei ir raksturīga atvērtība un gatavība pašattīstībai, socializācijai, kulturalizācijai.

Atbilstoši Profesiju standartu izstrādes metodikā (IZM, 2007, 33.lpp.) dotajai definīcijai, profesionālās kompetences ir pierādāma spēja mērķtiecīgi izmantot zināšanas, prasmes un attieksmes darba izpildē un profesionālajā attīstībā. Šādā izpratnē kompetences jēdziens ietver gan kognitīvo, gan praktisko aspektu. Profesionālās kompetences sekmē indivīdus vai indivīdu grupas izpildīt darbu atbilstoši noteiktiem standartiem, kā arī atrast piemērotus risinājumus un realizēt tos dažādās darba situācijās. Profesionālās kompetences nozīmē spēju efektīvi darboties ar pienākumu izpildi saistītās situācijās, tā ir spēja, kas balstās uz zināšanām, bet neaprobežojas ar tām. Pretēji konkrētām zināšanām, prasmēm un attieksmēm, profesionālās kompetences ir to visaptverošs apkopojums, kas izpaužas reālās darba situācijās (IZM, 2007).

Direktora profesionālās kompetences izpaužas viņa skolas vadības praksē, īstenojot amata pienākumus, un otrādi – direktora profesionālās darbības pienākumi ir priekšnoteikums viņa profesionālajām kompetencēm.

Inta Kulberga (2013) pētījumā par uzņēmējdarbības vadītāju profesionālajām kompetencēm piedāvājusi tās grupēt trīs kategorijās, nodalot trīs profesionālo kompetenču grupas:

- vispārējās kompetences (vēlamā rīcība, kas tiek sagaidīta no visiem vadītājiem);
- funkcionālās kompetences (nepieciešamas atkarībā no amata funkcionalitātes),
- specifiskās kompetences (uzņēmuma specifikai atbilstošas).

CEDEFOP diferencē divas profesionālo kompetenču grupas: vispārējās jeb transversālās kompetences un specifiskās kompetences. Vispārējās kompetences CEDEFOP definē kā dažādu profesionālo grupu kopējās zināšanas, prasmes un attieksmes. Savukārt specifiskās kompetences definētas kā specifiskas zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nepieciešamas, lai veiktu ar profesiju saistītu uzdevumu (CEDEFOP, 2014, 101.lpp.).

Arī Katri Vintiša (2011a), analizējot valsts pārvaldes institūciju darbinieku kompetenču saturu, piedāvā profesionālo kompetenču iedalījumu divās grupās. K. Vintiša secinājusi, ka vispārējās un funkcionālās kompetences saturiski ir līdzīgas un raksturo nodarbināto vēlamu uzvedību darba situācijās, tādēļ tās ir uzvedības kompetences. Turpretī specifiskās kompetences saturiski raksturo profesionālo zināšanu un prasmju prasības jeb pēc būtības ir tādas profesionālās kompetences, kuras raksturo noteiktu profesiju vai profesionālo grupu, piemēram, projektu vadīšanas prasmes raksturo projektu vadītāju profesiju u.tml., tādējādi tās vairāk atbilst profesionālās kvalifikācijas raksturojumam (Vintiša, 2011a).

Vadoties no CEDEFOP un K. Vintišas piedāvātā kompetenču dalījuma, autors secina, ka arī skolas direktora profesionālajā darbībā ir nodalāmas vispārējās (CEDEFOP, 2014) jeb uzvedības (Vintiša, 2011a) kompetences un specifiskās kompetences. Promocijas darbā autors turpmāk nodala divu veidu profesionālās kompetences:

- vispārējās kompetences jeb vēlamu rīcību, kas tiek sagaidīta no skolas direktora līdzīgi kā no ikvienas organizācijas vadītāja;
- specifiskās kompetences, kuras ir raksturīgas tikai skolu kā specifisku un no cita veida organizācijām atšķirīgu institūciju vadīšanā, respektīvi – skolas direktora spējas veikt pedagoģiskās līderības pienākumus.

Ievērojot minēto, var secināt, ka skolas direktoram savā profesionālajā darbībā jāīsteno ne tikai vispārējās vadības funkcijas, bet jāveic arī skolu vadīšanā specifiskās funkcijas – pedagoģiskās līderības pienākumi, kas, kā minēts promocijas darba 1.2.apakšnodaļā, saistīti ar pedagoģisko procesu kā skolas darbības jēgu un mērķi. Tātad 2.3.1.tabulā uzskaitīti direktora kā pedagoģiskā līdera specifiskie skolas vadības pienākumi.

Profesionālās darbības detalizētai atspoguļošanai kādā jomā tiek izstrādāti profesionālās darbības profili, standarti vai kompetenču modeļi, kur tiek aprakstīts, kāda rīcība profesionālo pienākumu izpildē tiek sagaidīta. Kā atzīts zinātniskajā literatūrā (Pont, 2013; Lester, 2014), nav nozīmes tam, vai profesionālo pienākumu, uzdevumu un kompetenču aprakstu sauc par profesionālās darbības profilu, standartu vai kompetenču modeli, jo aprakstu veidošanas principi ir līdzīgi. Tendences profesionālo prasību aprakstu veidošanā liecina, ka tā tiek galvenokārt balstīta uz attiecīgā amata funkcionālo analīzi, profesionālo prasību aprakstu veidojot kā idealizētu attiecīgā amata pienākumu un uzdevumu uzskaitījumu, kas ir kā priekšnosacījums amata veicēja kompetencēm (Lester, 2014). Piemēram, attiecībā uz skolu direktoru idealizētu profesionālo prasību aprakstu daži autori lieto apzīmējumu “ekselences modelis” (Révai & Kirkham, 2013, p.164). Līdz ar to autors secina, ka skolu direktoru profesionālās darbības profili, standarti vai kompetenču modeļi ir idealizēti profesionālo pienākumu un uzdevumu (un attiecīgi to veikšanai nepieciešamo kompetenču) apraksti, kas pēc

būtības ir orientieri direktoru profesionālā snieguma augstākās kvalitātes sasniegšanai un kas nepieciešami, lai direktori mērķtiecīgi tuvotos sekmīgai amata pienākumu veikšanai. Pie tam globāli ir vērojama tendence, ka skolu direktoru profesionālā snieguma aprakstos tiek akcentēti skolu vadīšanā specifiskie profesionālie pienākumi un uzdevumi – direktoru spējas veikt pedagoģiskās līderības pienākumus un uzdevumus. Turpretī vispārējās vēlamās profesionālās rīcības apraksti, kas balstās direktoru uzvedības izpausmēs un kas tiek sagaidīta no direktoriem, līdzīgi kā no ikvienas organizācijas vadītāja, direktoru profesionālās darbības profilos, standartos vai kompetenču modeļos iekļauti atsevišķās valstīs, piemēram, Austrālijā vai Lietuvā.

Promocijas darba autors turpmāk attiecībā uz skolu direktoru profesionālās darbības profiliem, standartiem vai kompetenču modeļiem kopumā lieto jēdzienu “profesionālo prasību apraksts”. Saskaņā ar zinātniskajā literatūrā pausto, profesionālo prasību apraksts profesionālās darbības standarta vai kompetenču modeļa formā ietver amatam būtisku pienākumu vai kompetenču uzskaitījumu, katram pienākumam vai kompetencei definētu minimālo vai vēlamo līmeni, kā arī pienākumu vai kompetenču savstarpējo nozīmību konkrētajam amatam (Dāvidsone, 2008). Vienkāršākajos profesionālo prasību aprakstos pienākumi vai kompetences ir tikai uzskaitītas vai arī tiek sniegts to īss apraksts. Komplicētākos profesionālo prasību aprakstos pienākumi tiek apkopoti jomās vai kompetences tiek strukturētas apakškompetencēs, proti, tiek definēti katru pienākumu jomu vai kompetenci veidojošie komponenti (Dāvidsone 2008; Golubeva, 2010; VISC, 2017b).

Profesionālo prasību aprakstiem profesionālās darbības standarta vai kompetenču modeļa formā nereti nosaka snieguma līmeņus, sākot no, piemēram, iesācēja līmeņa, līdz pat eksperta līmenim. Snieguma līmeņu aprakstus iespējams izmantot kā pašnovērtējumu noteiktu profesionālās darbības kvalitātes līmeņu sasniegšanai. Uzskatāms, ka persona ir sasniegusi kādu noteiktu līmeni, ja tā spēj veikt noteiktus šim līmenim atbilstošus pienākumus un uzdevumus. Šāda pieeja ir vērsta uz personas profesionālā snieguma attīstību, jo snieguma līmeņu aprakstu pieejas pamatā ir pieņēmums, ka kompetences, un līdz ar to profesionālo sniegumu, iespējams pilnveidot, piemēram, kompetences iespējams uzlabot, mācoties, uzkrājot profesionālo pieredzi un tādējādi sasniedzot augstāku līmeni. Attīstības aspekts snieguma līmeņu aprakstos paredz, ka ir jādefinē dažādi līmeņi, kas personām ir jāasniedz dažādos profesionālās darbības posmos. Tas nozīmē, ka viņiem pēc zināmas pieredzes iegūšanas būtu jāasniedz, piemēram, vidējs profesionālā snieguma līmenis, savukārt pēc vairāku gadu pieredzes – attiecīgi augstāks līmenis (IIQM-HE, 2016).

Lai skolu direktoru profesionālo prasību apraksts būtu kvalitatīvi izstrādāts un atbilstošs sabiedrības gaidām un prasībām par mūsdienīgu skolas vadību, tā izstrādes procesā jāiesaistās

visām ieinteresētajām pusēm (VISC, 2017b) – gan skolu direktoru, gan augstskolu, gan valsts izglītības jomas pārvaldības institūciju, gan pašvaldību, gan pedagogu arodbiedrību pārstāvjiem. Bez tam tiek atzīts, ka profesionālo prasību apraksti nevar būt statiski, tas ir, laikā nemainīgi. Ir būtiski, lai tie būtu dinamiski, proti, pēc izstrādāšanas tie ir periodiski jāvērtē, jāmaina, jāpilnveido, ņemot vērā mainīgos vides apstākļus (Golubeva, 2010).

Tādējādi autors secina, ka skolu direktoru profesionālo prasību apraksta izstrāde ir sarežģīts un darbietilpīgs process, kas prasa speciālas zināšanas un prasmes, plašu ieinteresēto pušu pārstāvju iesaisti, un tādēļ promocijas darba ietvaros netiek veikta.

Apkopojot otrajā nodaļā analizētos teorētiskos aspektus, autors secina, ka direktors skolas vadīšanā vienlaicīgi pilda līdera, menedžera un administratora lomas. Direktora līdera lomas akcentēšana skolas pedagoģiskā procesa vadībā ir saistīta ar skolas darbības mērķi un pamatfunkciju – pedagoģisko procesu.

Direktoram savā profesionālajā darbībā jāīsteno ne tikai vispārējie skolas vadības administrēšanas un menedžmenta pienākumi, bet jāveic arī skolu vadīšanā specifiskie pedagoģiskās līderības pienākumi, kas saistīti ar pedagoģisko procesu kā skolas darbības jēgu un mērķi, tādēļ skolu vadīšana ievērojami atšķiras no citu organizāciju vadīšanas.

Pedagoģiskā līderība ietver direktora vadības pienākumus skolas izglītības mērķu izvirzīšanā, informēšanā un skolotāju izpratnes veicināšanā par skolas mērķiem, resursu nodrošināšanā skolas izglītības mērķu sasniegšanai, mācīšanā un mācību programmu attīstībā, skolotāju profesionālajā izaugsmē, skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšanā, mācības atbalstošas vides veidošanā.

Šajā promocijas darbā skolu direktoru profesionālā darbība specifisko skolas vadības pienākumu veikšanā tiek analizēta saistībā ar skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu attīstību skolās. Tādēļ nākamajā nodaļā autors apskata teorētiskās atziņas par profesionālās mācīšanās kopienas koncepta būtību, funkcionēšanu un īpašībām.

3. PROFESIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS KOPIENAS KONCEPTS SKOLAS VADĪŠANĀ

Lai saskaņā ar promocijas darba mērķi varētu veikt empīrisko pētījumu par direktora vadības prakses ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā, autors šajā nodaļā analizē zinātniski teorētiskās atziņas par profesionālās mācīšanās kopienas koncepta būtību, funkcionēšanu un to raksturojošām īpašībām.

Pēdējo trīs desmitgažu laikā veiktie pētījumi pamatojuši uz skolotāju profesionālo izaugsmi vērstu pieeju skolas vadīšanā, kas koncentrējas uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstīšanu skolā (skat., piemēram, Louis, Marks, & Kruse, 1996; Hord, 1997; Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, 2005; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012; OECD, 2016a; Schleicher, 2016). Kā tika secināts darba otrajā nodaļā, viens no direktora kā pedagoģiskā līdera vadības pienākumiem ir skolas skolotāju profesionālās sadarbības un savstarpējas mācīšanās veicināšana, virzot skolotāju profesionālo izaugsmi un veicinot skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā. Tika arī atzīmēts, ka skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas vadības pieeja ir pamatā vienam no skolu nākotnes attīstības scenārijiem – skolu kā organizāciju, kas mācās, attīstībai (OECD, 2001d; Kools & Stoll, 2016).

Organizācijas, kas mācās, konceptu skolas vadīšanā pamato fakts, ka skola savā būtībā ir uz zināšanām balstīta organizācija (Uhl-Bien et al., 2007; Cheng, 2015; Kools & Stoll, 2016) jeb intelektuāla organizācija (Babris, 2006; Kokare, 2011), kuras darbības autonomija un pašorganizētība ir viens no izglītības sistēmas mērķiem. Šis koncepts ir cieši saistīts ar mūsdienīgas skolas kultūras veidošanos. Sandis Babris definējis intelektuālu organizāciju kā tāda tipa organizāciju, kuras pastāvēšana ir pilnībā atkarīga no organizācijas darbinieku zināšanām un garīgajām spējām (Babris, 2006). Skolvadības aspektā tas nozīmē nepieciešamību piemērot uz zināšanām balstītu, intelektuālu organizāciju vadības principus, kas ir atšķirīgi no cita tipa organizācijām (Babris, 2006). Piemēram, tradicionālais hierarhiskais, autoritārais vadīšanas stils uz zināšanām balstītajās organizācijās nav piemērots, jo intelektuālajiem darbiniekiem ir ļoti būtiski strādāt vidē, kurā tiem ir augsta neatkarības pakāpe un rīcības brīvība lēmumu pieņemšanā. Diemžēl tradicionāli pārvaldītajās organizācijās, kādas vēl salīdzinoši nesen bija arī skolas, lēmumu pieņemšanā vadītāja formālā vara nereti aizēno zināšanas un pieredzi, kas ir darbiniekiem bez lēmumu pieņemšanas tiesībām. Tradicionālajā vadīšanas modelī vadītāji lielākoties vienpersoniski izlemj, kādas zināšanas un kā tiks izmantotas. Savukārt speciālisti, kam ir visvairāk attiecīgo zināšanu, tradicionālajā hierarhiskajā vadības modelī lielākoties netiek iesaistīti stratēģisko lēmumu pieņemšanā, tāpēc nepieciešams pielietot pilnīgi atšķirīgus intelektuālās organizācijas struktūras sakārtojuma

principus un vadības pieejas (Babris, 2006). Tādēļ intelektuālo darbinieku efektīvākai vadīšanai organizācijās ir nepieciešams atteikties no tradicionālās hierarhiskās struktūras un radīt “pašorganizējošos tīklus”, kur darbinieki paši veido sev nepieciešamās strukturālās attiecības ar citiem organizācijas dalībniekiem (Babris, 2006; Meuleman, 2008). Līdz ar to profesionālās mācīšanās kopienas koncepts, kurā skolotāju profesionālā mijiedarbība un sadarbība notiek savstarpējā tīklojuma ietvaros, uzskatāms par efektīvu organizatorisku sistēmu skolas personāla attīstībai, skolas pārmaiņām un uzlabojumiem (Hord, 1997).

Profesionālās mācīšanās kopienas koncepts atbilst JPP paradigmas pieejai publiskā sektora institūcijas vadībā. Kā minēts šā darba pirmajā nodaļā, saskaņā ar sociālā tīklojuma principiem vadītas uz zināšanām balstītās organizācijas, kādas ir arī skolas (Cheng, 2015; Kools & Stoll, 2016), ir daudz fleksiblākas un elastīgākas informācijas apmaiņā un profesionālu problēmu risināšanā nekā hierarhiski pārvaldītas organizācijas (Meuleman, 2008).

Ņemot vērā profesionālās mācīšanās kopienas koncepta komplikētību un balstoties gan uz teorētiskiem, gan empīriskiem pētījumiem, zinātniskajā literatūrā visbiežāk lietotā profesionālās mācīšanās kopienas definīcija balstās daudzdimensiju pieejā, kad jēdziens tiek definēts, izmantojot vairāk nekā vienu pazīmi. Saskaņā ar OECD pētnieku sniegto definīciju profesionālās mācīšanās kopiena ir iekļaujoša un savstarpēji atbalstoša skolotāju grupa ar sadarbības, reflektīvu un uz profesionālu izaugsmi orientētu pieeju, lai pētītu un uzzinātu vairāk par savu profesionālo praksi, ar mērķi uzlabot visu skolēnu mācīšanos (Kools & Stoll, 2016). Profesionālās mācīšanās kopienu veido kopīgu mērķu un uzdevumu vadīti profesionāļi, kas pastāvīgi iegūst jaunas zināšanas, savstarpēji mijiedarbojoties un cenšoties uzlabot savu profesionālo praksi (Hord, 1997). Pēc savas būtības profesionālās mācīšanās kopiena ir prakses kopiena (*community of practice* – angļu val.), kas vispārīgi tiek definēta kā cilvēku grupa, kuriem ir vienādas intereses un aizraušanās ar kādu lietu un kopīgi centieni apgūt to labāk, balstoties uz regulāru savstarpēju zināšanu mijiedarbību (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

Profesionālās mācīšanās kopienas koncepta nozīmīgums skolas kontekstā zinātniskajā literatūrā tiek pamatots ar diviem apsvērumiem:

- pirmkārt, tiek prezumēts, ka skolotāju profesionālās zināšanas ir viņu ikdienas pieredzes sastāvdaļa, un ka šīs zināšanas vislabāk tiek saprastas kritiskā domu apmaiņā ar citiem skolotājiem, kuriem ir tāda pati pieredze;
- otrkārt, tiek pieņemts, ka skolotāji, kuri aktīvi iesaistās profesionālās mācīšanās kopienā, spēs paaugstināt savas profesionālās zināšanas un kompetenci, tādējādi veicinot skolēnu mācīšanos (Vescio, Ross, & Adams, 2008; OECD, 2016a).

Arī empīriskie pētījumi parāda pozitīvu saikni starp skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstību skolās un skolēnu sasniegumiem (Stoll, Bolam, McMahon, Thomas, Wallace, Greenwood, & Hawkey, 2006; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011).

Profesionālās mācīšanās kopienas koncepts ietver trīs būtiskus elementus (Bolam et al., 2005; Stoll & Louis, 2007; Hord & Hirsch, 2008; Verbiest, 2011):

- pedagogu profesionalitāte, kas ir orientēta uz skolēnu;
- pedagogu savstarpēja mācīšanās skolas ietvaros, veicot kritisku savas darbības izvērtēšanu un pašrefleksiju, ar mērķi uzlabot profesionalitāti;
- kopiena kā pedagogu attiecību kvalitātes rādītājs, kas padara iespējamu savstarpēju mācīšanos un izaugsmi.

Profesionālās mācīšanās kopienas koncepta centrālā tēma ir fokusēšanās uz katra skolēna mācīšanos, tādēļ skolotāja iesaistīšanās sadarbībā un viņa darbība saskaņā ar profesionālās mācīšanās kopienas konceptu ir būtiski atšķirīga no tradicionālās izpratnes par tāda skolotāja darbību, kurš nav aktīvi iesaistījies profesionālās mācīšanās kopienā skolā (InPraxis Group Inc., 2006; Sigurdardóttir, 2010). Šīs atšķirības ilustrē 3.1.tabula.

3.1. tabula

Atšķirības starp tradicionālo izpratni un PMK koncepta izpratni par skolotāju darbu
(InPraxis Group Inc., 2006)

<i>Tradicionālā skolā skolotāji ...</i>	<i>PMK skolotāji ...</i>
- primāri fokusējas uz mācīšanu	- primāri fokusējas uz katra skolēna mācīšanos
- strādā klasēs vienatnē izolēti cits no cita; ierobežotas sadarbības iespējas, lai veidotu skolā vienotas stratēģijas skolēnu mācīšanās uzlabošanai	- strādā sadarbojoties ar citiem skolotājiem; izjūt kolektīvu atbildību par visu skolas skolotāju un skolēnu mācīšanos un izaugsmi
- māca pēc ilgstoši nemainīgiem ārēji apstiprinātiem standartiem un programmām; patstāvīgi lemj, ko mācīt	- uzlūko skolēnu mācīšanos kā dinamisku procesu; kopīgi pielāgo mācību saturu skolēnu mācīšanās vajadzībām
- nevelta laiku kopīgam darbam ar kolēģiem	- vēro citu kolēģu darbu, sniedz atgriezenisko saiti un profesionālu atbalstu viens otram speciāli tam atvēlētajā darba laikā
- māca skolēnus atbilstoši savai individuālajai izpratnei par mācīšanas stiliem un tehnikām	- iepazīst citu kolēģu mācīšanas stilus un tehnikas, tādā veidā mācoties vienam no otra un papildinot vienam otru

Profesionālās mācīšanās kopienas koncepts pārvirza fokusēšanos no tradicionālās “uz atsevišķu izolētu skolotāju vērsta” pieejas mācīšanā uz “skolēncentrētu” pieeju, kur skolotāji strādā savstarpēji mijiedarbojoties un sadarbojoties, koncentrējas uz kopīgu misiju un

kapacitātes palielināšanu, identificē mācīšanas un mācīšanās trūkumus un attīsta efektīvu praksi, lai nodrošinātu visu skolēnu vajadzības (Darling-Hammond, 1996).

Skolēnu mācību rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no katra atsevišķa skolotāja motivācijas un snieguma klasē. Tradicionāli mācīšana skolā tiek praktizēta kā katra atsevišķa skolotāja “solo māksla”. Skolotāja pedagoģiskā autonomija daudzviet joprojām tiek uzskatīta par neaizskaramu vērtību, un iejaukšanās tajā ir asā pretrunā ar pastāvošo praksi (Pont et al., 2008). Tomēr profesionālās mācīšanās kopienas koncepts skolas vadīšanā un pēdējo divu desmitgažu laikā veiktie pētījumi par to sniedz jaunu skatījumu uz skolotāju profesionālo izaugsmi.

Mācīšana klasē balstās uz skolotāju praktiskajām zināšanām (Van Driel, Beijaard, & Verloop, 2001). Skolotāju praktiskās zināšanas veidojas, viņiem strādājot savā darbā skolā, apvienojot eksperimentālās zināšanas, formālās zināšanas un personīgos uzskatus. Formālās zināšanas skolotāji apgūst augstskolā un profesionālās pilnveides tālākizglītībasursos. Piemēram, skolotājs Latvijā tradicionāli iegūst viena mācību priekšmeta skolotāja kvalifikāciju (piemēram, ķīmija vai fizika, vai bioloģija), augstskolā apgūstot zinātniski pamatotu studiju programmu, kuras saturu līdz 90% veido attiecīgās zinātnes priekšmeta saturs (Namsone, Čakāne, & France, 2015). Turklāt skolotāju tālākizglītība galvenokārt tiek organizēta kā jaunas informācijas nodošana. Skolas parasti nodarbina tikai vienu fizikas, ķīmijas vai bioloģijas skolotāju, un līdz ar to pieredzes apmaiņa starp skolotājiem ir nabadzīga vai galvenokārt fokusējas uz jaunas informācijas sniegšanu un saņemšanu. Rezultātā daudzu skolotāju uzskati un praktiskās zināšanas par mācīšanu ir ierobežotas ar viņu personīgo praktisko pieredzi, kā viņi māca skolā (Namsone et al., 2016).

Lai šo situāciju mainītu, skolotājiem būtu jāiesaistās savstarpējā pieredzes apmaiņā, analizējot un atspoguļojot to. Ir svarīgi radīt mācību situācijas, kas skolotājiem ļautu apgūt dažāda veida pieredzi, piedalīties diskusijās, apmainīties viedokļiem, analizēt un pārdomāt savu un kolēģu mācīšanu, tas ir, veicināt iedziļināšanos (Namsone et al., 2016). Pētījumi liecina, ka skolotāji Latvijā diemžēl nesaredz nepieciešamību attīstīt savas analīzes un refleksijas prasmes; skolotājiem trūkst viedokļa par šo prasmju nepieciešamību un izpratnes par to, ka šīs prasmes ir daļa no viņu profesionālās kompetences (Namsone et al., 2015).

Tradicionālie profesionālās pilnveides pasākumi ir vērsti uz to, lai skolotājiem sniegtu zināšanas un prasmes, kas vajadzīgas “labāku” pedagoģu darbam. Šie pasākumi parasti ir balstīti uz prezumpciju, ka profesionālās attīstības mērķis ir iepazīstināt skolotājus ar “zināšanām praksei”, t.i., profesionālās pilnveides aktivitāšu pamatā ir pieņēmums, ka zināšanas un kompetenci vislabāk rada augstskolu pētnieki ārpus skolas ikdienas pedagoģiskā darba (Vescio et al., 2008). Piedaloties profesionālās pilnveides aktivitātē, skolotāji iegūst un pēc tam pielieto šīs zināšanas savā profesionālajā darbībā klasē. Turklāt sniegtās zināšanas

parasti tiek ieteiktas kā “recepte labākai mācīšanai” (Vescio et al., 2008). Arī Latvijā atbilstība formālajiem indikatoriem, kas reglamentē skolotāju izglītību un profesionālās kvalifikācijas pilnveidi (MK, 2018), tiek izmantota kā skolu darbības kvalitātes rādītājs, tomēr skolotāju profesionālo darbību klasē tā nosaka tikai daļēji, jo, ja arī formālā pedagogu profesionālā pilnveide nodrošina mūsdienīgu mācību metožu apguvi, tā pati par sevi nemaina skolotāju priekšstatus par mācīšanu un mācīšanos kā tādu (Kokare, 2011). Ja mācīšanos aplūko kā zināšanu sociālu konstruēšanu, kas balstīta ikdienas pieredzē, tai nepieciešams laiks un kopīga reflektīva prakse (Zogla, 2001). Mūsdienās mācīšanās primāri būtu uztverama kā cilvēka kompetenču attīstība līdzdalībā un sadarbībā un tikai sekundāri kā specifisku zināšanu un prasmju apguve (Jensen & Walker, 2008; Kokare, 2011).

Kopš XX gadsimta 90. gadiem skolotāju profesionālās izaugsmes uzsvars pasaulē pakāpeniski pārvirzās no formālas kvalifikācijas paaugstināšanas skolotāju profesionālās pilnveides programmās uz skolotāju sadarbības tīkliem, mentoringu un citām neformālām aktivitātēm, kurās skolotāji skolās mācās viens no otra (OECD, 2016a). Pētnieki pat ierosina terminu „profesionālā pilnveide” (*professional development* – angļu val.) aizstāt ar terminu „profesionālā mācīšanās” (*professional learning* – angļu val.) (Timperley et al., 2007; Easton, 2008; Stoll, Harris, & Handscomb, 2012; Kools & Stoll, 2016; Schleicher, 2016). Skolotāju savstarpēja profesionālā mācīšanās ļauj skolotājiem dalīties pieredzē un padziļināt zināšanas par mācīšanas un mācīšanās teorētiskajām nostādņēm, metodēm un procesiem, kā arī gūt apstiprinājumu savai profesionālajai praksei, balstoties uz skolēnu sasniegumu analīzi un citām sekmīgu pārmaiņu liecībām (Tūna, 2016). Neraugoties uz šiem pamatotajiem argumentiem, starptautiski pētījumi liecina, ka joprojām liela ir to skolotāju daļa, kuri nav iesaistījušies tādās profesionālās pilnveides formās kā savstarpēja mācību stundu vērošana, kopīga mācīšana vai iesaistīšanās kopīgās neformālās profesionālās mācīšanās aktivitātēs skolā (OECD, 2014a).

Profesionālā mācīšanās ir jāuzskata par ilgstošu nepārtrauktu labākās prakses meklējumu, pētīšanas un pārņemšanas procesu, kas aptver visu skolotāja profesionālo dzīves ciklu un koncentrējas uz skolas mērķiem un skolēnu mācīšanos (Fullan, 1995; OECD, 2015). Skolotāju profesionālās mācīšanās procesā arvien lielāks uzsvars tiek likts uz to problēmu identificēšanu un risināšanu, ar kurām mācību gaitā saskaras skolēni (Timperley, 2011). Profesionālā mācīšanās nozīmē arī to, ka skolotājiem ir pilnībā jābūt iesaistītiem savas profesionālās mācīšanās mērķu un prioritāšu noteikšanā atbilstoši skolas mērķiem un skolēnu mācību vajadzībām (Fullan, 1995; Kools & Stoll, 2016).

Pētnieki akcentē, ka skolotāju sadarbība pati par sevi nav vienīgā profesionālās mācīšanās kopienas panākumu atslēga. Galvenais ir tas, ka profesionālās mācīšanās kopienas sadarbība ir vērsta uz klases ikdienas praksi ar mērķi uzlabot ikviena skolēna mācīšanos. Profesionālās

mācīšanās kopienas darbības efektivitāte un katra tajā iesaistītā skolotāja mācīšanās kapacitātes paaugstināšana lielā mērā ir atkarīga no kolektīvas pašanalīzes un refleksijas, skolotāju izolācijas mazināšanas, pārdomām par pašreizējo mācīšanās praksi un kopīgās atbildības par visu skolēnu mācīšanos. Tādējādi par skolas vienīgo institucionālo prioritāti kļūst skolēnu panākumi, un uzmanība no attaisnojumiem un vainīgo meklēšanas tiek pārvirzīta uz pieeju, kas vērsta uz skolēnu individuālajām vajadzībām (Du Four, Eaker, & Many, 2006).

Profesionālās mācīšanās procesam galvenokārt ir jānotiek skolotāja darba vietā – skolā (Timperley et al., 2007; Kools & Stoll, 2016; Scleicher, 2016). Mācību iespējas ārpus skolas telpām (piemēram, formālās tālākizglītības kursi augstskolās vai piedalīšanās semināros) var būt nozīmīgas skolotāju profesionālajai pilnveidei. Taču pētījumu rezultāti skaidri norāda uz to, cik svarīgi ir nodrošināt, lai profesionālās mācīšanās iespējas būtu ilgtspējīgas un lai tās notiktu darba vietā (Louis, Kruse, & Bryk, 1995; Stoll et al., 2006; OECD, 2010b). Valstis, kuru izglītības sistēmas starptautiskos pētījumos raksturo augsti skolēnu mācību sasniegumi, kā, piemēram, Singapūra un Japāna, ir ieviesušas šo labo praksi un lielākā daļa skolotāju profesionālās izaugsmes aktivitāšu tiek īstenotas minēto valstu skolās. Singapūrā, piemēram, skolotājiem katru gadu ir tiesības piedalīties profesionālajā pilnveidē 100 stundu. Lielākā daļa skolotāju profesionālās pilnveides pasākumu tiek īstenoti tajās skolās, kurās viņi strādā, un tie ir vērsti uz konkrētiem mācību mērķiem un pedagoģiskām problēmām, kuras skolotāji un skolu vadītāji risina šajās skolās (Timperley et al., 2007; Vieluf et al., 2012; Kools & Stoll, 2016).

Zinātniskajā literatūrā nepārprotami norādīts uz nepieciešamību paredzēt un plānot pietiekami daudz laika skolotāju profesionālās mācīšanās aktivitātēm skolā (Du Four, 1997; Kools & Stoll, 2016). Pētījumi diemžēl apliecina, ka joprojām gan sabiedrība, gan skolu vadītāji, gan paši skolotāji pilnībā neizprot skolotāja lomu un darba specifiku. Daudzi sabiedrībā un profesijā uzskata, ka darbs ar skolēniem klases priekšā ir vienīgais skolotāju darba laika izmantošanas veids (Hord, 1997). Pētījumi, kuros salīdzināts, kā skolotāji visā pasaulē pavada darba laiku, rāda, ka tādās valstīs kā Japāna un Singapūra skolotāji māca mazāk stundu un izmanto lielāko daļu sava darba laika plānojot, sadarbojoties ar kolēģiem, strādājot ar skolēniem individuāli, apmeklējot citas klases un vērojot citu kolēģu vadītās stundas, kā arī iesaistoties citās profesionālās attīstības aktivitātēs (Darling-Hammond, 1996).

Profesionālā mācīšanās organizācijā var notikt individuālā, grupas un organizācijas līmenī (Kokare, 2011). Individuālā mācīšanās tiek definēta kā veids, kādā cilvēki individuāli apgūst zināšanas un prasmes un veido to nozīmi, mācīšanās grupas līmenī – kā kopīga jaunu zināšanu konstruēšana, kas ietver potenciālu saskaņotai un sadarbībā balstītai darbībai, savukārt, organizācijas līmenī – kā tāda, kas ir iestrādāta organizācijas sistēmā, politikā, procedūrās, informācijas sistēmās, skolas kā organizācijas mentālajos modeļos un zināšanās,

tās produktos un pakalpojumos (Kokare, 2011). Ņemot vērā līdzdalības un mijiedarbības nozīmīgumu skolotāju profesionālās kompetences attīstībā, nepieciešams aplūkot profesionālās mācīšanās sociālo dimensiju – sadarbību un mācīšanos grupā jeb kopienā.

Jēdziena „prakses kopiena” saknes meklējamas centienos izprast cilvēka mācīšanās sociālo dabu antropoloģijas un sociālajās teorijās (Tūna, 2016). Prakses kopienas pieeja ļauj atklāt jaunas perspektīvas par zināšanām un mācīšanos; tā tiek izmantota, lai uzlabotu kādas noteiktas darbības procesu un tā rezultātus, un var tikt uzskatīta par vienkāršu sociālu sistēmu. Etjēna Vengere (*Etienne Wenger*) prakses kopienu analizē biznesa kontekstā, taču tā attiecināma arī uz citu organizāciju, piemēram, skolu, darbību. Saskaņā ar E. Vengeres pieeju prakses kopienu veido cilvēku grupa, kuriem ir kopīgas vajadzības un ieinteresētība tajā, ko viņi dara, zina un mācās, kopīga vēlme uzlabot savu darbību un regulāri sadarboties. Galvenie prakses kopienu raksturojošie elementi ir kopīgs mērķis un intereses, reāla rīcība un regulāra sadarbība (Wenger et al., 2002; Tūna, 2016).

Efektīvi darbojošās prakses kopienās kopīgās zināšanas tiek veidotas, izrunājot radušos izaicinājumus, lai panāktu dziļāku situācijas izpratni un apkopotu priekšlikumus iespējamiem risinājumiem un tālākai rīcībai, ņemot vērā esošos resursus, jo tikai pēc izpratnes rašanās var sekot efektīva rīcība. Šajā aspektā prakses kopienas īpašā loma skolā parādās, piemēram, mācību satura sasaistē ar aktuālajām skolēnu vajadzībām. Prakses kopienā kopīgā sadarbības procesā tiek meklēti atbilstošākie risinājumi agrāk neidentificētām vai neatrisinātām problēmām un pieaug gan katra procesa dalībnieka, gan visas kopienas zināšanas un pieredze. Līdz ar to regulāras sadarbības rezultātā notiek mācīšanās, kā sasniegt to, ko šīs grupas locekļi vēlas. Grupas biedri sadarbojas, diskutē, palīdz cits citam, dalās ar informāciju utt., kā rezultātā veido attiecības, kas padara iespējamu kopīgu mācīšanos citam no cita. Regulāra sadarbība ir nozīmīga prakses kopienas iezīme, kas apliecina, ka tā ir ne tikai cilvēku grupa, kurus vieno kopīgas intereses, bet tās dalībnieki tiešām ir praktiķi, kuri piedalās kopīgās vīzijas vai mērķa īstenošanā un no dalībnieku pieredzes, līdzekļiem un paņēmieniem izvēršto jautājumu risināšanā kopīgi veido savu, organizācijas kontekstā balstītu, resursu bāzi (Mathews, 1990; Tūna, 2016).

Prakses kopiena balstās uz kopīgas rīcības, aktīvas līdzdalības un partnerības attiecībām starp kopienas dalībniekiem, kas ietver savstarpēju sadarbību un atbildību kopīgu mērķu sasniegšanai un ko raksturo dalīta atbildība, kopīga lēmumu pieņemšana, noteiktu lomu un atbildības deleģēšana. Kā nozīmīgi aspekti darbojas arī savstarpēja cieņa, visu pušu līdzvērtība tiesībās uz informāciju un balstīšanās pārliecībā, ka katram ir ko sniegt un ieguldīt kopīga mērķa sasniegšanai (Coburn, 2003). Prakses kopienu pieeja plaši tiek izmantota kā organizācijas stratēģiskās kapacitātes paaugstināšanas instruments, jo prakses kopiena:

- sekmē kopīgas atbildības uzņemšanos par kopīgi nepieciešamo zināšanu vadību;
- nodrošina tiešu saikni starp mācīšanos un praksi, jauno zināšanu pielietošanu, jo abos procesos piedalās vieni un tie paši cilvēki;
- ļauj reaģēt ne vien uz viegli saskatāmiem, bet arī uz vārdos neizteiktiem un dinamiskiem zināšanu radīšanas un izplatīšanas aspektiem;
- darbojas ārpus vai pāri kopienas formālajām struktūrām, jo iesaistītie cilvēki rada saiknes starp un pāri organizācijām un ģeogrāfiskām robežām.

Pētījumos jēdziena “kopiena” (*community* – angļu val.) vietā tiek lietots arī jēdziens “komanda” (*team* – angļu val.) (skat., piemēram, Namsone et al., 2016). Kā atzīmē P. Sendžs, komandas mācīšanās (*team learning* – angļu val.) ir priekšnoteikums profesionālās mācīšanās kopienas izveidei skolā (Senge, 1990). Tomēr jebkura komandas aktivitāte nav komandas mācīšanās. Kā skaidro P. Sendžs, komandas mācīšanās ir profesionālo zināšanu un praktiskās pieredzes apmaiņas un uzkrāšanas process, ilgstošā laika periodā komandas dalībniekiem domājot un darbojoties kopā. Tāpēc komandas mācīšanās nenozīmē tikai mācīšanos kā tādu, bet gan komandas dalībnieku kopīgu profesionālu domāšanu un izpratni (Senge, 2003). Citiem vārdiem, komandas mācīšanās notiek komandas dalībnieku sociālā mijiedarbībā, jo zināšanas tiek sociāli konstruētas. Tādēļ svarīgi ir skolās attīstīt profesionālās mācīšanās kopienas, kas veicina skolotāju sadarbību un kopīgu mācīšanos (Kools & Stoll, 2016).

Mācību priekšmetu skolotāju grupu (piemēram, metodisko komisiju, mācību satura jomu, klašu grupas, izglītības pakāpes) dalībnieku, skolas vadības komandas, atbalsta komandas darbinieku sadarbība veido ikdienas dzīvi mūsdienu skolās. Tomēr minētās skolas darbinieku ikdienas sadarbības formas ne vienmēr pēc satura un darbinieku savstarpējo attiecību kvalitātes nozīmē komandas mācīšanos, skolai veidojoties par profesionālās mācīšanās kopienu. Saskaņā ar pētnieku atziņām profesionālās mācīšanās kopienu raksturo tas, ka personālam ir pozitīva attieksme pret sadarbību un komandas mācīšanos, darbiniekiem ir vēlēšanās domāt un rīkoties kopā (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, & Dutton, 2012; Kools & Stoll, 2016), tāpēc viņi regulāri tiekas, lai apspriestu izaicinājumus un risinātu problēmas. Šādā vidē darbinieki jūtas ērti, savstarpēji konsultējoties un sniedzot padomus, jo pastāv savstarpējs darbinieku atbalsts un uzticēšanās (Silins et al., 2002). Šādas darbinieku attiecību vides izveide prasa, lai personāls mācītos, kā strādāt un mācīties komandā, un koncentrētos uz komandas veidošanu, kas ietver komandas sadarbībai nepieciešamo prasmju apguvi: dialogs, sarunas, viedokļu saskaņošana un komandas sanāksmju vadīšana (Senge et al., 2012; Kools & Stoll, 2016).

Protams būtisks ir jautājums par to, kam ir jāietilpst profesionālās mācīšanās kopienā skolā? Vai tajā būtu jāiekļauj visi skolas darbinieki vai tikai skolotāji? Vairums pētnieku uzskata, ka tikai skolotājiem (ieskaitot skolas vadību) ir jābūt profesionālās mācīšanās kopienas

dalībniekiem. Tomēr tām skolām, kurās ir jaunāki bērni vai liels skaits skolēnu ar īpašām vajadzībām, vienlīdz svarīga var būt arī citu skolas darbinieku dalība profesionālās mācīšanās kopienā (Bolam et al., 2005).

Komandas mācīšanās rezultāts ir tādas profesionālās mācīšanās kopienas izveide skolā, kurā dalībnieki koncentrējas uz skolēnu mācīšanos, nevis mācīšanu, strādā savstarpējā sadarbībā un uzņemas atbildību par rezultātiem (Du Four et al., 2006). Kolektīvā atbildība ir profesionālās mācīšanās kopienas galvenā iezīme (Stoll et al., 2006; Kools & Stoll, 2016). Spēcīgai profesionālās mācīšanās kopienai ir kopīga sadarbības kultūra, kas efektīvāk palīdz risināt problēmas un ieviest pārmaiņas (Fullan, 2003; Hargreaves et al., 2007) un kur cilvēki rūpējas viens par otru un uzņemas atbildību par organizācijas attīstību, kā arī kopīgi veic sava darba izvērtēšanu un uzlabojumu ieviešanu (Hargreaves, 2003; Giles & Hargreaves, 2006; Kools & Stoll, 2016). Līdz ar to profesionālās mācīšanās kopienas attīstība skolā nozīmē skolas mēroga sadarbības kultūras veidošanu, kas paredz, ka skolotāju profesionālā sadarbība ir gaidīta, iekļaujoša, patiesa, reāli notiekoša un vērsta uz to, lai kritiski izvērtētu praksi un uzlabotu skolēnu mācību rezultātus (Louis et al., 1996). Pētnieki atzīmē, ka, tas, ko skolotāji kopīgi dara ārpus klases sienām, ietekmējot skolotāju profesionālo attīstību un skolēnu mācīšanos, ir tikpat nozīmīgi kā viņu darbs klasē (Bolam et al., 2005).

Pētījumos (Hord, 1997) identificēta pozitīva skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas ietekme gan uz skolotājiem, gan uz skolēniem. Attiecībā uz skolotājiem profesionālās mācīšanās kopiena:

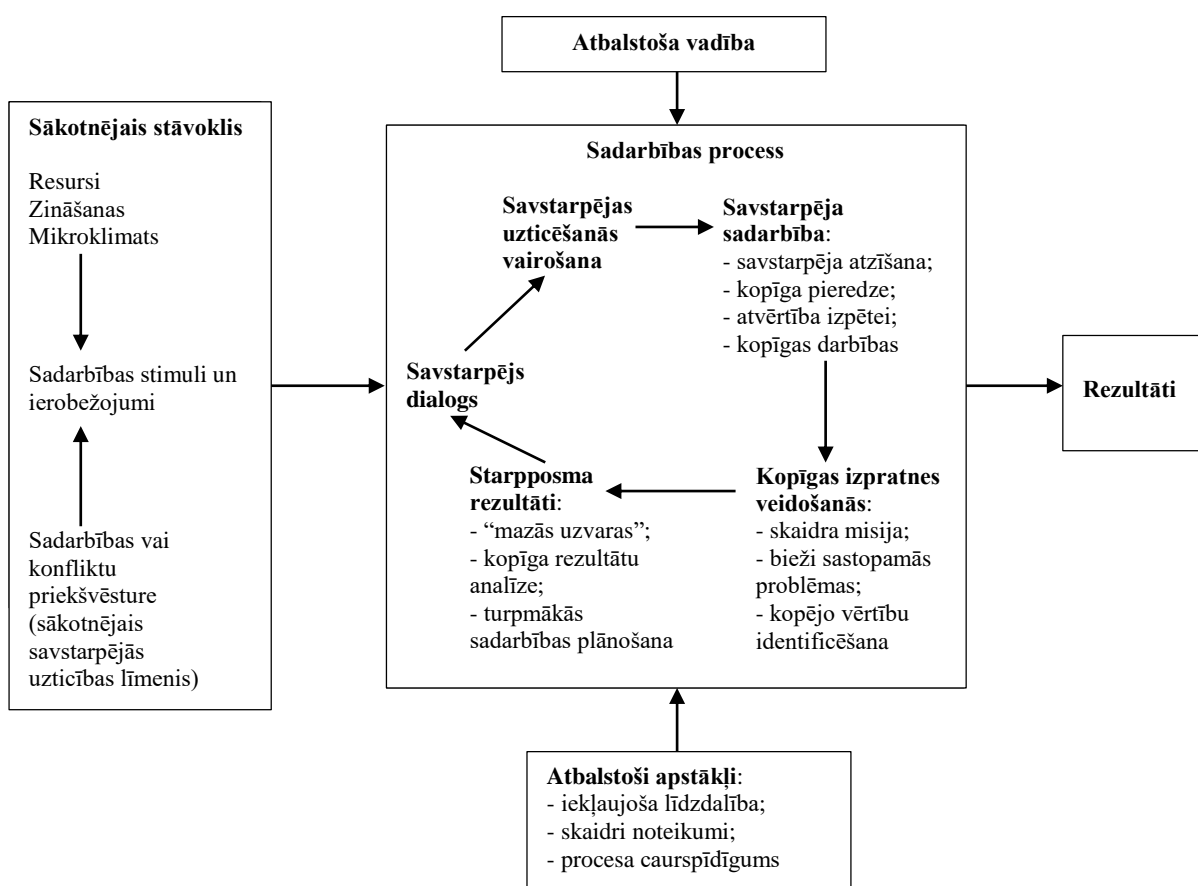
- samazina skolotāju izolāciju;
- pastiprina apņemšanos pildīt skolas misiju un sasniegt skolas mērķus;
- paaugstina kolektīvo atbildību par skolēnu mācīšanās rezultātiem;
- stimulē iedziļināšanos savā ikdienas praksē un tās kritisku analīzi;
- aktivizē savstarpēju mācīšanos, veidojot labāku mācīšanas praksi un radot jaunas zināšanas un izpratni par mācīšanu un mācīšanos;
- padziļina izpratni par skolēnu individuālajām vajadzībām un skolotāja lomu, lai palīdzētu visiem skolēniem sasniegt spējām atbilstošus rezultātus;
- dod iespēju ātrāk nekā tradicionāli darbojošās skolās gūt būtiskus panākumus, pielāgojot mācīšanu skolēnu individuālajām vajadzībām;
- nodrošina skolotāju informētību;
- sekmē skolotāju profesionālo atjaunotni un spējas iedvesmot skolēnus;
- veicina skolotāju apmierinātību ar darbu;
- stimulē apņemšanos veikt nozīmīgas un ilgstošas pārmaiņas.

Profesionālās mācīšanās kopienas pozitīvo ietekmi uz skolēniem apliecina (Hord, 1997):

- priekšlaicīgi mācības pārtraukušo skolēnu un otrgadnieku skaita samazināšanās;
- kavējumu samazināšanās;
- augstāki skolēnu mācību rezultāti matemātikā, dabaszinātnēs, vēsturē un lasīšanā nekā tradicionāli darbojošās skolās;
- mazākas mācību sasniegumu atšķirības starp dažāda spēju līmeņa skolēniem.

Pētījumi atklāj, ka skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanās un attīstība skolā ir nepārtraukts process, un tam nevar būt kāds galīgais rezultāts (Huffman & Hipp, 2003). Tāpat nav iespējams precīzi pateikt, kad skolā sāk veidoties profesionālās mācīšanās kopiena un kad šī attīstība sāk ietekmēt skolēnu mācību rezultātus, pieņemot, ka faktiski jau tas notiek. Tāpēc ir lietderīgi runāt par skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības līmeni skolā, nevis par to, vai skolā vispār ir vai nav profesionālās mācīšanās kopiena (Stoll et al., 2006).

Profesionālās mācīšanās kopienas funkcionēšana pēc savas būtības atbilst publiskā sektora institūcijas sadarbības pārvaldības modelim (Ansell & Gash, 2007), kas attēlots 3.1. attēlā.



3.1. attēls. Publiskā sektora institūcijas sadarbības pārvaldības modelis (Ansell & Gash, 2007)

Profesionālās mācīšanās kopienā kā sadarbības pārvaldības modeli skolotāji iegūst jaunas zināšanas, izmēģina tās praksē un no pieredzes iegūst vēl vairāk zināšanu. Viņi to dara savstarpēji komunicējot, mijiedarbojoties un sadarbojoties. Skolotāju savstarpējais dialogs vairo savstarpējo uzticēšanos, sekmē savstarpējo sadarbību un kopīgas izpratnes veidošanos par kopīgi risināmajām pedagoģiskajām problēmām; kopīgās sadarbības rezultātā tiek gūtas “mazās uzvaras” jeb panākumi kādas pedagoģiskās problēmas atrisināšanā, kas kalpo kā ierosme un stimuls skolotāju sadarbības plānošanai nākamo pedagoģisko problēmu risināšanā.

Būtībā profesionālās mācīšanās kopienas funkcionēšana skolā ir ciklisks process un skolotāju ikdienas darba sastāvdaļa. Profesionālās mācīšanās kopienas funkcionēšanas ciklu spēcīgi ietekmē:

- skolas strukturālie faktori, kas var veicināt skolotāju sadarbību vai kavēt to (piemēram, vai skolas darba laika grafikā ir paredzēts pietiekams laiks skolotāju savstarpējās sadarbības un mācīšanās aktivitātēm);
- kultūras faktori, kā cilvēku uzskati, vērtības, savstarpējās uzticēšanās līmenis, pozitīvs attiecību mikroklimats skolā;
- skolas vadība, kas lielā mērā ietekmē gan skolas kultūru, gan struktūru.

Visi šie faktori ir savstarpēji saistīti un savstarpēji atkarīgi (Sigurdardóttir, 2010).

Kā atzīst pētnieki, nav stingru un vienotu noteikumu par to, kā profesionālās mācīšanās kopienas īstenot praksē (Lee, Hong, Tay, & Lee, 2014). Skolotāju komandas var sākt, piemēram, ar konkrētu kopīgu problēmu risināšanu, ar kurām tie saskaras klasē. Profesionālās mācīšanās kopienā var notikt dziļas un jēgpilnas reflektīvas diskusijas par skolēnu mācīšanās jautājumiem vai skolotāju profesionālās kultūras un sadarbības tīklu veidošanu. Bez tam profesionālās mācīšanās kopienas var kļūt par vietām, kur ne tikai iesācēji iegūst zināšanas no ekspertiem, bet notiek arī divvirzienu mācīšanās starp iesācējiem un ekspertiem (Lee et al., 2014).

Neskatoties uz profesionālās mācīšanās kopienas koncepta komplikētību, pētījumos ir identificētas vairākas savstarpēji saistītas profesionālās mācīšanās kopienas raksturojošas īpašības, kas apkopotas 3.2. tabulā.

Amerikāņu pētniece Šerlija Horda (*Shirley M. Hord*) definējusi piecas profesionālās mācīšanās kopienas raksturojošas īpašības: kopīgas vērtības un vīzija, kas koncentrējas uz skolēnu mācīšanos; dalīšanās ar personisko praksi; kolektīva mācīšanās un apgūtā pielietošana praksē; atbalstoši apstākļi mācību kopienas uzturēšanai; atbalstoša vadība un izkļiedēta līderība (Hord, 1997).

Pētījumos identificētās PMK raksturojošās īpašības
(Hord, 1997; Louis et al., 1996; Bolam et al., 2005)

<i>Hord, 1997</i>	<i>Louis et al., 1996</i>	<i>Bolam et al., 2005</i>
Kopīgas vērtības un vīzija	Kopīgas normas un vērtības	Kopīgas vērtības un vīzija
Dalīšanās ar personisko praksi	Atklātībai nodota prakse	Refleksija par profesionālās prakses meklējumiem
Kolektīva mācīšanās un apgūtā pielietošana	Profesionālā sadarbība	Sadarbība, kas fokusēta uz mācīšanos; atvērtība, tīkli un partnerība; iekļaujoša dalība
Atbalstoši apstākļi mācīšanās kopienas uzturēšanai	Kopīga fokusēšanās uz skolēnu mācīšanos	Grupu un individuālas profesionālās mācīšanās veicināšana
Atbalstoša vadība un izklaidēta līderība	Reflektīvais dialogs	Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos
		Savstarpēja uzticēšanās, cieņa un atbalsts

ASV Minesotas Universitātes zinātniece Kārena Lūesa (*Karen Louis*) un līdzautori arī aprakstījuši piecus aspektus, kas raksturo profesionālās mācīšanās kopienu (Louis et al., 1996; OECD, 2016a). Trīs no tiem saskan ar Š. Hordas identificētajām profesionālās mācīšanās kopienas īpašībām. Aspekts “kopīgas normas un vērtības” (*shared norms and values* – angļu val.) atspoguļo skolotāju vienošanās pakāpi par skolas misiju, kopīgām cerībām, mērķiem un darbības principiem. “Atklātībai nodota prakse” (*deprivatised practice* – angļu val.) nozīmē atklātas diskusijas par mācību metodēm, ideju un problēmu risināšanas padomu apmaiņu starp skolotājiem, pamatojoties uz kolēģa novērojumiem klasē. Aspekts “profesionālā sadarbība” (*collaboration* – angļu val.) raksturo, cik lielā mērā skolotāji profesionālās mācīšanās kopienas ietvaros iesaistās pieredzes apmaiņā un apspriež jautājumus, kas saistīti ar prakses īstenošanu. “Profesionālā sadarbība” arī palielina skolotāju savstarpējas piederības un palīdzības sajūtu, kā arī atbildību par efektīvu mācīšanu (Louis et al., 1996). Amerikāņu pētnieku grupa, atšķirībā no Š. Hordas, akcentējusi vēl divus profesionālās mācīšanās kopienu raksturojošus aspektus: “reflektīvais dialogs” (*reflective dialogue* – angļu val.) un “kopīga fokusēšanās uz skolēnu mācīšanos” (*collective focus on student learning* – angļu val.). “Reflektīvais dialogs” attiecas uz to, cik lielā mērā skolotāji iesaistās profesionālās sarunās par konkrētiem izglītības jautājumiem un ir gatavi atklātai kritiskai diskusijai par skolotāju pašu uzvedību, lomām un praksi. “Reflektīvais dialogs” ir skolas darbinieku savstarpējas uzticēšanās rādītājs un priekšnosacījums vēlmei pieņemt un dalīties ar jaunām zināšanām un informāciju starp skolotājiem. Savukārt “kopīga fokusēšanās uz skolēnu mācīšanos” norāda uz skolotāju apņemšanos sekmēt katra skolēna izaugsmi un attīstību, lai veicinātu skolēnu panākumus mācībās (Louis et al., 1996). Kā jau minēts iepriekš, pastāvīga koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos ir profesionālās mācīšanās kopienas galvenā iezīme.

Britu zinātnieku grupa norādījusi uz astoņām profesionālās mācīšanās kopienu raksturojošām īpašībām (Bolam et al., 2005). Papildus amerikāņu autoru jau apskatītajiem profesionālās mācīšanās kopienas raksturlielumiem briti akcentējuši profesionālās mācīšanās kopienā iesaistīto skolotāju kolektīvo atbildību par skolēnu mācīšanos. Profesionālās mācīšanās kopienas skolotāju kolektīvās atbildības veicināšana pamatota ar to, ka sadarbība kopienā palīdz ilgstoši uzturēt skolotāju apņemšanos uzlabot skolēnu mācīšanos, dod iespēju izvirzīt vienlīdzīgas prasības profesionālās mācīšanās kopienas dalībniekiem un ļauj izdarīt spiedienu un prasīt atbildību no tiem kolēģiem, kuri nepietiekami iesaistās profesionālās mācīšanās kopienas aktivitātēs (Bolam et al., 2005). Bez tam britu pētnieki rosinājuši raksturot profesionālās mācīšanās kopienu vēl no trim aspektiem:

- atvērtība un dalībnieku tīklojums, kas nozīmē ārēju atbalstu, sadarbības tīklu un partnerattiecību veidošanu, lai veicinātu, uzturētu un paplašinātu skolas profesionālās mācīšanās kopienu;
- dalībnieku grupas lielums un tas, vai bez skolotājiem profesionālās mācīšanās kopienā ir iesaistītas arī citas ar skolu saistītu personu grupas;
- dalībnieku savstarpēja uzticēšanās, cieņa un atbalsts.

Interesanti, ka tikai Š. Horda akcentējusi atbalstošu vadību un izkļiedētu līderību kā profesionālās mācīšanās kopienu raksturojošu īpašību. Atšķirībā no Š. Hordas, amerikāņu un britu pētnieku grupas skolas direktora lomu un līderības nozīmi profesionālās mācīšanās kopienas veidošanā un attīstībā apskata atsevišķi.

Ņemot vērā profesionālās mācīšanās kopienas komplicētību, šajā promocijas darbā profesionālās mācīšanās kopienas izpēte balstās uz Kanādas zinātnieku izveidoto modeli par profesionālās mācīšanās kopienu kā vairāklīmeņu daudzdimensionālu konceptu (Mitchell & Sackney, 2011; Sleegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013). Minētajā modelī profesionālās mācīšanās kopienas veidošanās tiek atspoguļota trīs līmeņos – profesionālās mācīšanās kopienas dalībnieka individuālajā līmenī, starppersonu jeb profesionālās mācīšanās kopienas dalībnieku savstarpējās sadarbības līmenī un skolas kā organizācijas līmenī. Katrā no šiem līmeņiem ir identificētas vairākas savstarpēji saistītas profesionālās mācīšanās kopienu raksturojošu īpašību grupas jeb dimensijas. Individuālajā līmenī iesaisti profesionālās mācīšanās kopienā raksturo dalībnieka aktīva un reflektīva jaunu profesionālo zināšanu veidošana un profesionālās mācīšanās kopienā iegūtās labās prakses izmantošana. Starppersonu līmenī profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos ilustrē tādas dimensijas kā skolotāju kopīga izpratne par skolas misiju, mērķiem, skolotāju savstarpēja sadarbība, dalīšanās ar individuālajā līmenī iegūtajām profesionālajām zināšanām un personisko praksi, kopīga atbildība par skolēnu mācīšanos. Skolas kā organizācijas līmenis ietver profesionālās mācīšanās

kopienas darbībai nepieciešamo atbalsta resursu nodrošinājumu, piemēram, pieejamo laiku, informāciju un materiālus, atspoguļo skolas vadības atbalstu skolotāju profesionālajai sadarbībai, kā arī raksturo skolotāju kopīgo apņemšanos sekmēt katra skolēna panākumus mācībās (Vanblaere & Devos, 2016).

Direktora vadības prakses un profesionālās mācīšanās kopienas veidošanās sakarību empīriskajā pētījumā promocijas darba autors koncentrējas uz trim starppersonu līmeņa un divām organizācijas līmeņa profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos raksturojošām dimensijām kā mainīgo skalām, kas apkopotas 3.3.tabulā.

3.3. tabula

Profesionālās mācīšanās kopienas dimensijas, kas tiek analizētas promocijas darba empīriskajā pētījumā, un to saturs
(avots: autora veidots)

<i>PMK dimensijas</i>	<i>PMK dimensijas saturs</i>
<i>Starppersonu līmeņa dimensijas</i>	
Kopīgi mērķi un vērtības	Atspoguļo skolotāju vienošanās pakāpi par skolas misiju, kopīgiem mērķiem un darbības principiem
Dalīšanās ar personisko praksi	Atspoguļo diskusijas par mācību metodēm, ideju un problēmu risināšanas padomu apmaiņu starp skolotājiem, pamatojoties uz kolēģu novērojumiem klasē
Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos	Raksturo skolotāju kopīgu apņemšanos ilgtermiņā uzlabot skolēnu mācīšanos
<i>Organizācijas līmeņa dimensijas</i>	
Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos	Raksturo skolotāju apņemšanos sekmēt katra skolēna izaugsmi un attīstību un sasniegt skolēnu panākumus mācībās
Atbalstoši apstākļi PMK uzturēšanai	Raksturo skolas vadības atbalstu skolotāju profesionālajai sadarbībai un izaugsmei

Tā kā profesionālās mācīšanās kopienas attīstīšana skolā ir ļoti sarežģīts process (Harris & Jones, 2015), teorētiskajā literatūrā ir uzsvērts, ka, profesionālās mācīšanās kopienas attīstībā nozīmīga ir skolas direktora loma (Stoll & Louis, 2007; OECD, 2016a). Kā secinājuši pētnieki, profesionālās mācīšanās kopienas efektivitāte ir augstāka tad, ja skolotāji saņem atbalstu no skolas direktora (Louis et al., 1996; Wahlstrom & Louis, 2008). Tomēr, kā atzīts zinātniskajā literatūrā, pētījumos skaidri un nepārprotami nav atspoguļota direktora vadības prakses ietekme uz profesionālās mācīšanās kopienas attīstību (OECD, 2016a). Tādēļ lietderīgi ir izpētīt direktoru pedagoģiskās līderības pienākumu kopu saistību ar profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos raksturojošām dimensijām.

Apkopojot trešajā nodaļā analizētos teorētiskos aspektus, autors secina, ka profesionālās mācīšanās kopiena ir iedarbīga organizatoriska pieeja skolas skolotāju profesionālās izaugsmes veicināšanai. Profesionālās mācīšanās kopiena ir iekļaujoša un savstarpēji atbalstoša skolotāju grupa ar sadarbības, reflektīvu un uz izaugsmi orientētu pieeju, lai pētītu un uzzinātu vairāk par

savu profesionālo praksi ar mērķi uzlabot visu skolēnu mācīšanos. Profesionālās mācīšanās kopiena dod iespēju pārvirzīt uzvaru skolotāju profesionālajā izaugsmē no formālas kvalifikācijas paaugstināšanas skolotāju profesionālās pilnveides programmās uz skolotāju sadarbības tīkliem, mentoringu un citām aktivitātēm, kurās skolotāji skolā mācās viens no otra. Skolotāju savstarpēja sadarbība un mācīšanās profesionālās mācīšanās kopienā savā skolā ļauj skolotājiem dalīties pieredzē un padziļināt zināšanas par mācīšanas un mācīšanās teorētiskajām nostādnēm, metodēm un procesiem, kā arī gūt apstiprinājumu savai profesionālajai praksei, balstoties uz skolēnu sasniegumu analīzi un citām sekmīgu pārmaiņu liecībām. Profesionālās mācīšanās kopienas raksturojošas īpašības ir tās dalībnieku kopīgas vērtības un vīzija, kas koncentrējas uz skolēnu mācīšanos; sadarbība, kas fokusējas uz skolēnu mācīšanos; kolektīvā atbildība par skolēnu mācīšanos; dalīšanās ar personisko praksi; kolektīva mācīšanās un apgūtā pielietošana praksē; atbalstoši apstākļi mācību kopienas uzturēšanai; atbalstoša un izklaidēta līderība; savstarpēja uzticēšanās, cieņa un atbalsts. Profesionālās mācīšanās kopienas attīstībai skolā ļoti liela nozīme ir skolas direktora atbalstam un tam, vai tiek atvēlēts pietiekami daudz laika skolotāju sadarbības un profesionālās mācīšanās aktivitātēm skolā.

Kopsavilkums par teorētiski pētnieciskās daļas galvenajiem rezultātiem:

Promocijas darba autors darba teorētiski pētnieciskajā daļā apskatīja un analizēja šādus jautājumus:

- 1) par publiskā sektora vadības attīstību Rietumu pasaulē kopš XX gadsimta 50.gadiem;
- 2) par publiskā sektora vadības paradigmām un to savstarpējo mijiedarbību;
- 3) par publiskā sektora vadības attīstības tendenču ietekmi uz pārmaiņām skolu vadīšanā;
- 4) par skolu direktoru lom, funkciju un vadības prakses transformāciju publiskā sektora vadības attīstības kontekstā;
- 5) par profesionālās mācīšanās kopienas konceptu skolas vadīšanā.

Teorētiski pētnieciskā daļa tika izstrādāta starpdisciplinārā skatījumā uz pētāmajiem jautājumiem no vairāku zinātņu nozaru – sabiedrības vadības, izglītības vadības, pedagoģijas, socioloģijas, organizāciju psiholoģijas un sociālo tīklu teorijas aspektiem, balstoties uz ārvalstu un Latvijas pētnieku zinātniski teorētiskajiem darbiem, Latvijā un ārvalstīs veiktajiem empīriskajiem pētījumiem, tēmas kontekstā nozīmīgiem Latvijas normatīvajiem aktiem, Eiropas Savienības dokumentiem, politikas plānošanas un citiem dokumentiem.

Balstoties uz teorētiski pētnieciskajā daļā veikto teorētisko analīzi, promocijas darba autors secina:

1. Publiskā sektora vadības paradigmu principu sajaukšanās ietekmes rezultātā un skolu autonomijas līmeņa paaugstināšanās rezultātā skolu vadīšana mūsdienās kļūst arvien komplicētāka un ir būtiski palielinājies skolu direktoru pienākumu apjoms.

2. Direktors skolas vadīšanā vienlaicīgi pilda līdera, menedžera un administratora lomas.
3. Direktoram savā profesionālajā darbībā jāīsteno ne tikai vispārējie skolas vadības administrēšanas un menedžmenta pienākumi, bet jāveic arī skolu vadīšanā specifiskie pedagoģiskās līderības pienākumi, kas saistīti ar pedagoģisko procesu kā skolas darbības jēgu un mērķi, tādēļ skolu vadīšana būtiski atšķiras no citu organizāciju vadīšanas.
4. Direktora līdera lomas akcentēšana skolas pedagoģiskā procesa vadībā ir saistīta ar direktoru atbildības paaugstināšanu par skolotāju un skolēnu sniegumu, jo pētījumos ir pierādīts, ka direktora kā pedagoģiskā līdera vadības prakse ir otrais svarīgākais skolas iekšējais faktors izglītības kvalitātes uzlabošanai.
5. Pedagoģiskā līderība ietver direktora vadības pienākumus skolas izglītības mērķu izvirzīšanā, informēšanā un skolotāju izpratnes veicināšanā par skolas mērķiem, resursu nodrošināšanā skolas izglītības mērķu sasniegšanai, mācīšanā un mācību programmu attīstībā, skolotāju profesionālajā izaugsmē, skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšanā, mācības atbalstošas vides veidošanā. Minētie pedagoģiskās līderības pienākumi ir skolas direktora specifiskās vadības funkcijas.
6. Direktors kā pedagoģiskais līderis ar savu vadības praksi tieši ietekmē skolotāju darba kvalitāti, skolotāju profesionālo izaugsmi, iniciatīvu un atbildību par sava darba rezultātiem, veicot pastāvīgu skolotāju darba novērtēšanu un sniedzot atsauksmes skolotājiem par viņu darbu, plānojot un virzot skolotāju profesionālo izaugsmi, veicinot skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā.
7. Direktora vadības praksei, veicot pedagoģiskās līderības pienākumus sakārtotas un mācības atbalstošas skolas vides veidošanai un resursu nodrošināšanai, ir netieša ietekme uz skolotāju darbu skolā, jo direktora kā pedagoģiskā līdera darbība rada apstākļus kvalitatīvam skolotāju darbam, nodrošinot, ka skolas politika, ikdienas darba kārtība, resursu piešķiršana un citi vadības lēmumi atbalsta kvalitatīvu mācīšanu, mācīšanos un skolotāju izaugsmi.
8. Profesionālās mācīšanās kopiena ir iekļaujoša un savstarpēji atbalstoša skolotāju grupa ar sadarbības, reflektīvu un uz izaugsmi orientētu pieeju, lai pētītu un uzzinātu vairāk par savu profesionālo praksi ar mērķi uzlabot visu skolas skolēnu mācīšanos.
9. Profesionālās mācīšanās kopienas attīstības vadīšana ir iedarbīga organizatoriska pieeja skolas skolotāju profesionālās izaugsmes veicināšanai. Skolotāju savstarpēja sadarbība un mācīšanās profesionālās mācīšanās kopienā savā skolā ļauj skolotājiem dalīties pieredzē un padziļināt zināšanas par mācīšanas un mācīšanās teorētiskajām nostādnēm,

metodēm un procesiem, kā arī gūt apstiprinājumu savai profesionālajai praksei, balstoties uz skolēnu sasniegumu analīzi un citām sekmīgu pārmaiņu liecībām.

10. Profesionālās mācīšanās kopiena funkcionē saskaņā ar JPP paradigmas publiskā sektora institūcijas sadarbības pārvaldības modeli.

11. Profesionālās mācīšanās kopienas attīstības vadīšanā nozīmīgs ir skolas direktora atbalsts.

Darba tālākajā gaitā autors pievēršas praktiskajam pētījumam, lai pētītu teorētisko rezultātu atbilstību skolu direktoru vadības praksei. Promocijas darba praktiski pētnieciskajā daļā tiek pētīti ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību apraksti, lai identificētu tajos ietvertos direktoru specifiskos profesionālos pienākumus, tiek analizētas pārmaiņas Latvijas vispārizglītojošo skolu vadīšanā, pētīta Latvijas pieeja skolu direktoru vadības prakses satura noteikšanā un tiek analizēti skolotāju aptaujas rezultāti par direktoru vadības praksi un tās ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos Latvijas skolās.

PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

Promocijas darba teorētiski pētnieciskajā daļā, balstoties uz pētījumiem par publiskā sektora vadības pieeju transformāciju un skolas direktora lomas maiņu, tika sniegts teorētiskais pamatojums direktora vadības prakses saturam, akcentējot pedagoģiskās līderības pienākumu nozīmīgumu direktora vadības praksē, kā arī ar to saistītajām izmaiņām skolotāju profesionālās sadarbības attīstības vadīšanā.

Promocijas darba praktiski pētnieciskajā daļā direktora vadības prakse tiek apskatīta no diviem aspektiem:

- tiek pētīti ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību apraksti, lai identificētu tajos ietvertos direktoru specifiskos profesionālos pienākumus, kā arī tiek analizēta Latvijas pieeja skolu direktoru vadības prakses satura noteikšanā;
- tiek analizēti skolotāju aptaujas rezultāti par direktoru vadības praksi un tās ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos Latvijas skolās.

4. DIREKTORU VADĪBAS PRAKSES SATURS

ĀRVALSTĪS UN LATVIJĀ

OECD pētījumos tiek akcentēts, ka skolu vadīšanas uzlabošana kļūst par izglītības politikas prioritāti visā pasaulē (Pont et al., 2008; OECD, 2009; Schleicher, 2012; OECD, 2013b; OECD, 2013d; OECD, 2014a; Schleicher, 2015). Kā jau minēts šajā darbā, paplašinātā skolu autonomija un lielākas uzmanības pievēršana izglītošanas rezultātiem ir mainījuši kopējo globālo skatījumu uz skolu direktoru lomu. Izpratne par mūsdienīga direktora vadības praksi ir ievērojami pārsniegusi skolas administratora un menedžera lomas, akcentējot direktora kā pedagoģiskā līdera profesionālās darbības nozīmīgumu un atbildību skolotāju darba uzlabošanā un pedagoģiskā procesa un tā rezultātu kvalitātes paaugstināšanā skolā. Tādēļ daudzas valstis veic mērķtiecīgas darbības, lai uzlabotu skolu vadību, lai atbalstītu pašreizējos skolu direktorus un padarītu skolas direktora karjeru pievilcīgu nākotnes direktoru kandidātiem (Pont et al., 2008). Direktoru profesionalitātes paaugstināšanai daudzas valstis definē skolu direktoru un skolu vadības komandu pienākumus, nodrošina jaunajiem pienākumiem un prasībām atbilstīgus direktoru profesionālās pilnveides mācību pasākumus gan pirms direktora pienākumu pildīšanas uzsākšanas, gan viņu karjeras laikā, un veic skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšanu.

XXI gadsimta abas desmitgades ir zīmīgas ar to, ka arvien vairāk valstu izstrādā vai uzlabo skolu direktoru profesionālo prasību aprakstus ar mērķi definēt direktoru profesionālās

darbības sasniedzamos mērķus, pienākumus, uzdevumus un kompetences, respektīvi, valstis nosaka, kas direktoriem ir jāspēj darīt (Ingvarson et al., 2006; OECD, 2013b; Pont, 2013; Schleicher, 2015). Lai noskaidrotu kopējās tendences direktoru specifisko skolas vadības pienākumu noteikšanā ārvalstīs, pirmajā šīs nodaļas apakšnodaļā tiek pētīti sešu Rietumu pasaules valstu izglītības sistēmu skolu direktoru profesionālo prasību apraksti. Savukārt otrajā apakšnodaļā tiek analizēta Latvijas pieeja skolu direktoru profesionālo prasību un pienākumu noteikšanā laika periodā kopš neatkarības atjaunošanas līdz mūsdienām.

Jāatzīmē, ka salīdzinājumi starp valstīm ir vērtīgi vairāku iemeslu dēļ. Pirmkārt, tie paplašina viedokli par to, kas ir iespējams. Nereti politikas veidotāji un lēmumu pieņēmēji ir iestrēguši tradicionālajās idejās un nespēj saskatīt jaunas, no tradicionālajām pieejām atšķirīgas iespējas, kas varētu būt īstenojamas un veiksmīgas. Sniedzot politikas veidotājiem plašāku pārskatu par pieejamajām politikas izvēlēm, salīdzinājumi var paplašināt redzējumu par iespējamajiem risinājumiem. Otrkārt, starptautiskie salīdzinājumi parāda, kādi ir savas valsts sistēmā risināmie uzdevumi, kā citas valstis ar tiem tika galā un kas vēl ir atrisināms. Šāda izpēte var palīdzēt politikas veidotājiem ar skaidrāku skatienu ieviest jaunus politikas virzienus (Darling-Hammond & Rothman, 2011), tai skaitā Latvijas skolu direktoru profesionālo prasību noteikšanā un profesionālā standarta izstrādē.

4.1. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu analīzes rezultāti

Šajā apakšnodaļā pētīti Skotijas (Apvienotā Karaliste), Austrālijas, Hesenes federālās zemes (Vācija), Nīderlandes, Lietuvas un Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību apraksti.

Minēto ārvalstu izvēle pamatota ar šādiem apsvērumiem:

- tās visas ir Rietumu pasaules valstis (skat. Hungtington, 2012);
- valstu izvēlē ņemti vērā teorētisko pētījumu secinājumi (Meuleman, 2008) par publiskā sektora vadības paradigmu dominanci Rietumvalstīs: Vācijā dominē tradicionālās publiskās pārvaldes paradigma; Lielbritānijā un Austrālijā valdošā ir JPV paradigma, bet Nīderlandē – JPP paradigma;
- Austrālija, Igaunija, Lielbritānija, Nīderlande un Vācija ir to valstu vidū, kuru skolēnu sasniegumi saskaņā ar OECD Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas PISA 2015. gada pētījuma rezultātiem ir statistiski nozīmīgi augstāki par OECD valstu vidējiem sasniegumiem (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2016);
- Lietuva ir Latvijas kaimiņvalsts ar līdzīgu vēsturisko pieredzi publiskā sektora vadības un izglītības pārvaldības pārmaiņu procesos.

Pētīšanai autors izmantoja attiecīgās ārvalsts kompetento institūciju interneta vietnēs pieejamos avotus par skolu direktoru profesionālo prasību aprakstiem. Attiecīgā interneta saite pievienota katras ārvalsts skolu direktoru profesionālo prasību apraksta avotam promocijas darba literatūras un avotu sarakstā.

Pētot ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstus, autora mērķis bija identificēt tajos ietvertos direktoru specifiskos skolas vadības profesionālos pienākumus vai uzdevumus, kas saturiski atbilst 2.3.1.tabulā aprakstītajiem skolas direktora pedagoģiskās līderības pienākumiem:

- skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana;
- stratēģiska resursu nodrošināšana;
- mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana;
- skolotāju profesionālās attīstības veicināšana;
- skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana;
- sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana.

Bez tam autors fiksēja pienākumu veicināt skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstību, ja tas bija norādīts attiecīgās valsts skolu direktoru profesionālo prasību aprakstā. Katras valsts skolu direktoru profesionālo prasību apraksta kontentanalīzes rezultātus autors apkopoja atsevišķā tabulā.

Skotijas (Apvienotā Karaliste) skolu direktoru profesionālās prasības aprakstītas Līderības un menedžmenta standartos (*The Standards for Leadership and Management* – angļu val.), un tie ietver prasības gan skolu vidējā līmeņa vadītāju, gan skolu direktoru profesionālajam sniegunam (GTC Scotland, 2012).

Skotijas Līderības un menedžmenta standarti nepārprotami pauž uzskatu par to, ka skolas vadīšana ietver līderību un menedžmentu. Skotijas standartā teikts, ka līderība ir būtiska izglītības kvalitātei. Līderība saskaņā ar Skotijas Līderības un menedžmenta standartu ir spēja:

- izstrādāt pārmaiņu redzējumu, kas ļauj uzlabot skolēnu rezultātus un ir balstīts uz kopīgām vērtībām un stingru pašreizējās prakses un rezultātu pierādījumu novērtējumu;
- mobilizēt, dot iespēju un atbalstīt citus, lai izstrādātu un īstenotu stratēģijas šo pārmaiņu īstenošanai.

Menedžments, savukārt, ir šo pārmaiņu īstenošanai vajadzīgās prakses īstenošana un sistēmu darbības uzturēšana (GTC Scotland, 2012).

Skotijas Līderības un menedžmenta standartos skolu direktoru profesionālie pienākumi sagrupēti piecās skolu vadības specifisko pienākumu jomās ar 4 līdz 7 pienākumiem katrā jomā (GTC Scotland, 2012), pie tam viens no pienākumiem visās jomās ir identisks – direktoriem

jāseko aktualitātēm zinātniskajā literatūrā, pētniecībā un politikā saistībā ar profesionālo darbību katrā no pienākumu jomām:

- skolas pašnovērtējuma kultūras izveidošana, uzturēšana un uzlabošana:
 - direktors veido praksi, lai veicinātu pašnovērtēšanu visos skolas līmeņos;
 - direktors veido un izmanto sistēmas, lai savāktu pierādījumus, kas pamatotu lēmumu pieņemšanu;
 - direktors izveido un izmanto procesus, lai apkopotu pamatotu informāciju no ieinteresētajām personām un informētu par uzlabošanas stratēģijām;
 - direktors sadarbojas ar personālu, skolēniem, vecākiem un vietējo kopienu, lai vienojoties noteiktu un īstenotu skolas uzlabošanas prioritātes;
- personāla spēju attīstīšana, lai atbalstītu mācību kultūru un praksi:
 - personāls tiek nodarbināts saskaņā ar nodarbinātības tiesību aktiem, valsts un vietējiem līgumiem un nodarbinātības politiku;
 - direktors izveido un veicina sadarbības praksi, lai atbalstītu mācību kultūru skolā un ārpus tās;
 - direktors izveido un nodrošina skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas konsekventu izmantošanu, lai noteiktu stiprās puses un attīstības vajadzības;
 - direktors nodrošina sistemātisku pieeju profesionālās mācīšanās kultūras atbalstam;
 - direktors veido sistēmas, lai uzraudzītu profesionālās mācīšanās ietekmi uz skolas kultūru;
 - direktors veicina pedagoģiskās līderības izkliedi;
- kvalitatīvas mācīšanas un mācīšanās konsekventa nodrošināšana visiem skolēniem:
 - direktors veido kopīgu redzējumu, lai atbalstītu mācīšanas un mācīšanās uzlabošanu un uztur augstu sasniegumu gaidas;
 - direktors nodrošina atbilstošu mācību programmu izstrādi un plānošanu, lai apmierinātu visu skolēnu mācību vajadzības;
 - direktors izveido un uztur procesus labākas pedagoģiskās prakses attīstīšanai visā skolā;
 - direktors veido sadarbības procesus, lai analizētu, pārskatītu un pilnveidotu pedagoģisko praksi;
- partnerattiecību veidošana un uzturēšana ar skolēniem, ģimenēm un attiecīgajiem partneriem, lai apmierinātu visu skolēnu apzinātās vajadzības:
 - direktors veido kopēju izpratni par skolas vīziju, vērtībām, ētiku un mērķiem;

- direktors veido procesus, lai nodrošinātu, ka skolēni palīdz plānot un pilnveidot savas mācību programmas;
 - direktors izstrādā stratēģijas vecāku iesaistes veicināšanai;
 - direktors veido, uztur un pārskata attiecības ar partneriem, lai atbalstītu skolēnu mācību, pastorālās un emocionālās vajadzības;
- resursu nodrošināšana saskaņā ar skolas stratēģiskajām un darbības prioritātēm:
- direktors izmanto analīzes un plānošanas procesus, lai noteiktu prioritātes un pieņemtu lēmumus, kas saistīti ar resursu piešķiršanu;
 - direktors taisnīgi un vienlīdzīgi piešķir resursus atbilstoši pedagoģiskā procesa prioritātēm;
 - direktors nodrošina, ka tiek izveidotas un izmantotas sistēmas, lai pārraudzītu, novērtētu un pārskatītu resursu izmantošanu.

Skotijas Līderības un menedžmenta standarti ar augstu detalizācijas pakāpi apraksta katra standartā ietvertā pienākuma īstenošanai veicamos skolu direktoru uzdevumus (GTC Scotland, 2012). Skotijas Līderības un menedžmenta standartu kontentanalīzes rezultāti redzami 4.1.1.tabulā.

4.1.1. tabula

Skotijas Līderības un menedžmenta standartu kontentanalīzes rezultāti

(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

<i>Pedagoģiskās līderības pienākumu kopas</i>	<i>Direktoru pedagoģiskās līderības pienākumu atspoguļojums Skotijas Līderības un menedžmenta standartos</i>
Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana	- Direktors veido kopēju izpratni par skolas vīziju, vērtībām, ētiku un mērķiem.
Stratēģiska resursu nodrošināšana	- Direktors taisnīgi un vienlīdzīgi piešķir resursus atbilstoši pedagoģiskā procesa prioritātēm.
Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana	- Direktors nodrošina atbilstošu mācību programmu izstrādi un plānošanu, lai apmierinātu visu skolēnu mācību vajadzības.
Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana	- Direktors izveido un uztur procesus labākas pedagoģiskās prakses attīstīšanai visā skolā.
Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana	- Direktors izveido un nodrošina pedagogu profesionālās darbības novērtēšanas konsekventu izmantošanu, lai noteiktu stiprās puses un attīstības vajadzības. - Direktors veicina pedagoģiskās līderības izkliedi.
Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana	- Direktors veido sistēmas, lai uzraudzītu profesionālās mācīšanās ietekmi uz skolas kultūru.
Skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšana	- Direktors veido sadarbības procesus, lai analizētu, pārskatītu un pilnveidotu pedagoģisko praksi. - Direktors izveido un uztur procesus labākas pedagoģiskās prakses attīstīšanai visā skolā.

Skolas direktora kā pedagoģiskā līdera loma tiek akcentēta Skotijas Līderības un menedžmenta standarta pienākumu jomās “Personāla spēju attīstīšana, lai atbalstītu mācību kultūru un praksi” un “Kvalitatīvas mācīšanas un mācīšanās konsekventa nodrošināšana visiem skolēniem”. Savukārt skolu direktoru uzdevums sekmēt skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos ietverts jomas “Kvalitatīvas mācīšanas un mācīšanās konsekventa nodrošināšana visiem skolēniem” pienākumos “Direktors veido sadarbības procesus, lai analizētu, pārskatītu un pilnveidotu pedagoģisko praksi” un “Direktors izveido un uztur procesus labākas pedagoģiskās prakses attīstīšanai visā skolā”.

Līdz 2011.gadam **Austrālijā** prasības skolu direktoru profesionālajai darbībai bija noteiktas aptuveni piecdesmit dažādos aprakstos un standartos (OECD, 2013b). Kopš 2011.gada visā Austrālijā tika ieviests Austrālijas Pedagoģijas un skolu līderības institūta (*Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL* – angļu val.) izstrādātais Austrālijas skolu direktoru profesionālais standarts (*Australian Professional Standard for Principals* – angļu val.), lai nodrošinātu vienotas valsts mēroga sistēmas izmantošanu skolu direktoru atlasē, sagatavošanā, atbalstīšanā un novērtēšanā visās valsts skolās. Austrālijas skolu direktoru profesionālā standarta ieviešanas mērķi ir:

- noteikt vienotu izpratni par skolu direktoru lomu un profesiju valstī;
- noteikt vienotu skatījumu uz skolu direktoru profesionālo praksi;
- noteikt kvalitatīvas skolas vadības lomu mācību rezultātu uzlabošanā (OECD, 2013b).

Austrālijas skolu direktoru profesionālais standarts tiek balstīts uz trim līderības pamatprincipiem: (1) vīzija un vērtības, (2) zināšanas un izpratne, (3) personiskās īpašības un sociālās un starppersonu komunikācijas prasmes.

Savukārt uz minētajiem līderības pamatprincipiem balstās piecas skolu direktoru specifisko pienākumu jomas:

- vadīt mācīšanu un mācīšanos;
- attīstīt sevi un citus;
- vadīt uzlabojumus, inovācijas un pārmaiņas;
- vadīt skolas menedžmentu;
- iesaistīties kopienā un sadarboties ar to (AITSL, 2015; OECD, 2016c).

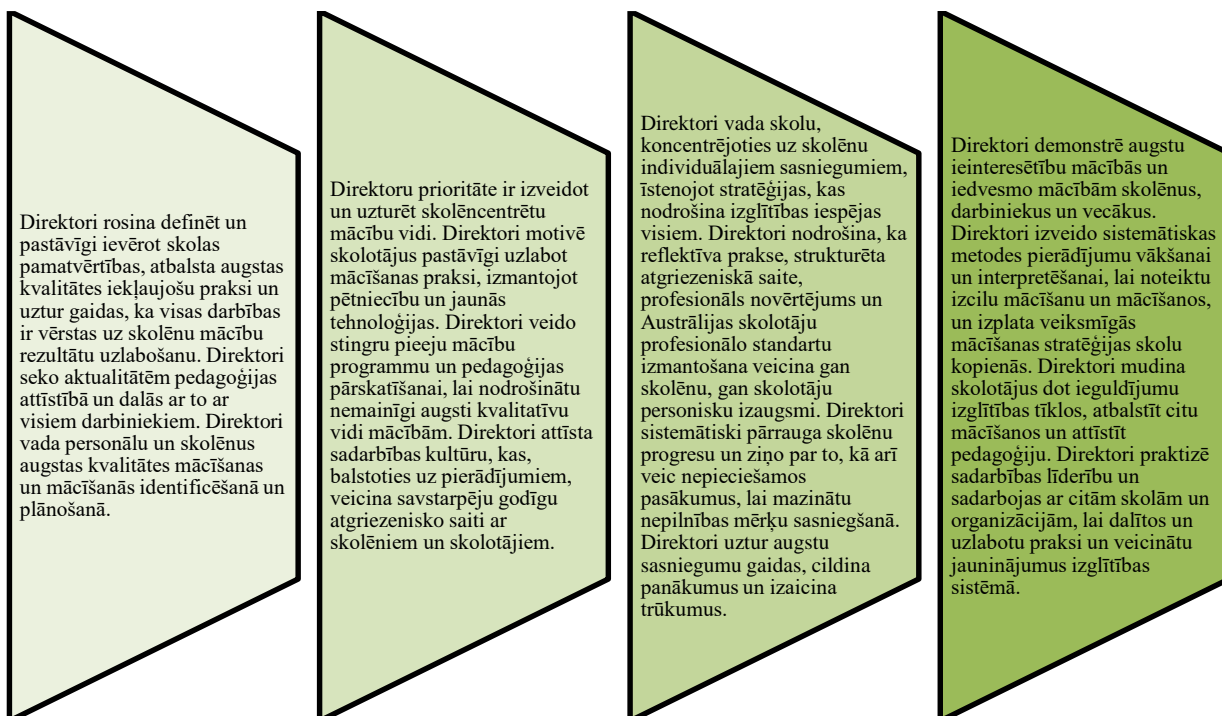
Kā var secināt no jomas nosaukuma “vadīt skolas menedžmentu” (*Leading the management of the school* – angļu val.), arī Austrālijas skolu direktoru profesionālajā standartā skolas vadīšana ietver gan līderību, gan menedžmentu, turklāt līderība tiek uzsvērta kā direktora galvenā vadības loma.

Katrai no piecām skolu direktoru specifisko pienākumu jomām Austrālijas skolu direktoru profesionālajā standartā ir sniegts direktoru profesionālo pienākumu apraksts, nosakot, kas direktoriem jāveic, lai radītu skolās mācību vidi, kas pozitīvi ietekmētu skolēnu izglītošanu un atbalstītu izcilu mācīšanas praksi. Piemēram direktoru specifiskie profesionālie pienākumi jomā “Vadīt mācīšanu un mācīšanos” aprakstīti šādi:

Direktori rada pozitīvu izaicinājumu un atbalsta kultūru, veicina efektīvu mācīšanu, attīstot aizrautīgus, neatkarīgus un uz izglītības turpināšanu motivētus izglītojamus. Direktoriem ir galvenā atbildība par efektīvas mācīšanas kultūras attīstību, par mācīšanas un mācīšanās kvalitātes vadīšanu, kā arī par izglītojamo sasniegumiem visos viņu attīstības aspektos. Direktori veicina rūpīgu sadarbības plānošanu, mācību efektivitātes uzraudzību un pārskatīšanu. Direktori nosaka augstus uzvedības un līdzdalības standartus, veicinot aktīvu iesaistīšanos (AITSL, 2014).

Direktoru profesionālā prakse katrā specifisko pienākumu jomā Austrālijas skolu direktoru profesionālajā standartā tiek raksturota četrās pieaugošās veikspējas pakāpēs. Vadības veikspējas pakāpes sniedz labāku izpratni par efektīvu skolu direktoru pedagoģiskās vadības praksi, veicina direktoru pārdomas un pašrefleksiju par savas vadības prakses raksturu un ļauj esošajiem un potenciālajiem skolu direktoriem skaidri saprast profesionālās izaugsmes un attīstības virzienu (AITSL, 2015).

Direktoru profesionālās veikspējas pakāpes specifisko pienākumu jomā “Vadīt mācīšanu un mācīšanos” demonstrē 4.1.1. attēls.



4.1.1.attēls. Direktoru profesionālās veikspējas pakāpes specifisko pienākumu jomā “Vadīt mācīšanu un mācīšanos” Austrālijas skolu direktoru profesionālajā standartā (AITSL, 2015)

Pētot Austrālijas skolu direktoru profesionālo standartu, autors identificēja tajā ietvertos direktoru profesionālos pienākumus, kas saturiski atbilst 2.3.1.tabulā aprakstītajiem skolas direktora pedagoģiskās līderības pienākumiem. Austrālijas skolu direktoru profesionālā standarta kontentanalīzes rezultāti apkopoti 4.1.2.tabulā.

4.1.2. tabula

Austrālijas skolu direktoru profesionālā standarta kontentanalīzes rezultāti

(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

<i>Pedagoģiskās līderības pienākumu kopas</i>	<i>Pedagoģiskās līderības pienākumu atspoguļojums Austrālijas skolu direktoru profesionālajā standartā</i>
Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana	- Direktori veicina skolas vīzijas veidošanos, kas visus skolas un izglītības procesa attīstības pasākumus saista ar labākiem skolēnu rezultātiem. Direktori sadarbojas ar citiem, lai izstrādātu un īstenotu skaidrus, uz pierādījumiem balstītus uzlabošanas plānus un politiku skolas un izglītības procesa attīstībai. Viņi atzīst, ka izšķirošā loma ir vadīt un pārvaldīt inovācijas un pārmaiņas, lai nodrošinātu, ka vīzija un stratēģiskais plāns tiek īstenots visā skolā un ka tā mērķi tiek sasniegti.
Stratēģiska resursu nodrošināšana	- Direktori izmanto dažādas datu pārvaldības metodes un tehnoloģijas, lai nodrošinātu, ka skolas resursi un personāls tiek organizēti un pārvaldīti tā, lai nodrošinātu efektīvu un drošu mācību vidi, kā arī izmaksu lietderību.
Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana	- Direktori ir atbildīgi par efektīvas mācīšanas kultūras attīstību, par mācīšanas un mācīšanās kvalitātes vadīšanu, kā arī par skolēnu sasniegumiem visos viņu attīstības aspektos. Direktori veicina rūpīgu sadarbības plānošanu, mācību efektivitātes uzraudzību un pārskatīšanu.
Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana	- Direktori sadarbojas ar skolotājiem, lai noteiktu viņu izglītības vajadzības, pamatojoties uz atšķirībām starp viņu pienākumu prasībām un viņu pašreizējām zināšanām, izpratni un prasmēm.
Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana	- Pārraugot sniegumu, nodrošinot efektīvu pastāvīgu profesionālo mācīšanos un regulāru atgriezenisko saiti, direktori palīdz visiem darbiniekiem sasniegt augstus profesionālā snieguma standartus un attīstīt līderības spējas.
Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana	- Direktori rada pozitīvu izaicinājumu un atbalsta kultūru, veicina efektīvu mācīšanu, attīstot aizrautīgus, neatkarīgus un uz izglītības turpināšanu motivētus izglītojamus.
Skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšana	- Direktori sadarbojas ar citiem un iesaista citus, lai izveidotu profesionālās mācīšanās kopienu, kas vērsta uz mācīšanas un mācīšanās nepārtrauktu uzlabošanu.

Kā secināms no kontentanalīzes rezultātiem, Austrālijas skolu direktoru profesionālais standarts nepārprotami uzsver skolu direktoru pedagoģiskās līderības specifisko pienākumu prioritāti skolu direktoru profesionālajā darbībā, tai skaitā direktoru pienākumu sekmēt profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā.

Vācijā, ņemot vērā tajā dominējošo vēsturisko izpratni par organizāciju, tajā skaitā skolu, vadīšanu, turpinās debates par to, kura no skolu direktoru lomām ir galvenā – administratora un menedžera loma vai pedagoģiskā līdera loma (Mintrop, 2015). Kā norāda Vācijas skolu vadības

pētnieki, jautājums par virzienu, ko šajā ziņā Vācija ieņems, vēl joprojām ir atklāts un nav līdz galam atrisināts (Brauckmann, Geissler, Feldhoff, & Pashiardis, 2016). Tomēr, kā atzīst vācu autori, arī Vācijas izglītības vadītāju izpratnē pedagoģiskās līderības aspekts “ņem virsroku” pār vadīšanas administratīvo aspektu, un Vācijas izglītības sistēma lēnām, bet neatlaidīgi virzās uz pedagoģiskās līderības modeli skolu vadīšanā (Brauckmann et al., 2016).

Par skolas direktora kā pedagoģiskā līdera lomas izpratnes paplašināšanos liecina tas, ka vairākās Vācijas federālajās zemēs tikuši izstrādāti un ieviesti vai pārstrādāti skolu direktoru profesionālo prasību apraksti, kuros akcentēta direktoru atbildība par skolu darbības kvalitāti un nozīmīgā ietekme uz mācīšanas un mācīšanās kultūru skolās (Klein, 2013). Spilgts piemērs tam ir Hesenes federālās zemes skolu direktoru profesionālo prasību un kompetences profils (*Anforderungs- und Kompetenzprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter* – vācu val.) (turpmāk – Hesenes profesionālo prasību profils), kurā akcentēta direktora atbildība par tādas skolas attīstību, kuras pamatdarbība ir mācību procesa uzlabošana, ar galveno mērķi veicināt bērnu sekmīgu izglītošanos un mācīšanos (Hessisches Kultusministerium, 2017). Hesenes profesionālo prasību profils ieviests 2017.gadā un tajā direktora pienākumi sagrupēti trīs jomās:

- personāla attīstība un cilvēkresursu vadība;
- mācību attīstība un mācību vadība;
- skolas organizatoriskā attīstība un skolas menedžments.

Mācību attīstības un mācību vadības jomā Hesenes profesionālo prasību profils paredz šādus skolu direktoru pienākumus:

- izzina un informē skolas personālu par jaunākajiem zinātniskiem atklājumiem par mācīšanos un mācīšanu;
- veic mācību vērošanas vizītes klasēs;
- veicina individuālu, sadarbības un sociālu mācīšanos;
- veido mācīšanās atbalsta struktūras;
- sekmē mācību programmu attīstību un mācību satura saskaņošanu;
- veicina vērtēšanas kompetences attīstību;
- analizē skolēnu mācīšanās progresu;
- veido skolas kopienā kopīgu izpratni un pārliecību par skolas misiju, kopīgiem mērķiem un principiem veiksmīgam izglītības procesam;
- veido skolā mācīšanās kultūru, lai sekmētu profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos.

4.1.3.tabulā atspoguļoti Hesenes profesionālo prasību profila kontentanalīzes rezultāti.

Hesenes profesionālo prasību profila kontentanalīzes rezultāti

(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

<i>Pedagoģiskās līderības pienākumu kopas</i>	<i>Direktoru pedagoģiskās līderības pienākumu atspoguļojums Hesenes profesionālo prasību profilā</i>
Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana	- Veido skolas kopienā kopīgu izpratni un pārliecību par skolas misiju, kopīgiem skolas izglītības mērķiem un principiem veiksmīgam izglītības procesam.
Stratēģiska resursu nodrošināšana	- Nodrošina finansēšanas struktūru atbalstu skolas izglītības mērķiem.
Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana	- Sekmē mācību programmu attīstību un mācību satura saskaņošanu. - Veicina vērtēšanas kompetences attīstību. - Analizē skolēnu mācīšanās progresu.
Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana	- Veido personāla attīstības koncepciju atbilstoši skolas izglītības mērķiem un personāla profesionālās pilnveides vajadzībām.
Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana	- Veic mācību vērošanas vizītes klasēs. - Veic skolotāju profesionālās darbības novērtēšanu un sniedz atgriezenisko saiti.
Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana	- Pārskata skolas struktūru un organizāciju atbilstoši skolas izglītības mērķiem. - Veido mācīšanās atbalsta struktūras.
Skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšana	- Veido skolā sadarbības un mācīšanās kultūru, lai sekmētu profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos.

Kontentanalīzes rezultāti apliecina, ka Hesenes profesionālo prasību profilā (Hessisches Kultusministerium, 2017) tiek akcentēta pedagoģiskās līderības specifisko pienākumu prioritāte skolu direktoru profesionālajā darbībā, un Hesenes profesionālo prasību profilā ir iekļauts direktoru pienākums veicināt profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā.

Tajā pašā laikā pētījumos par Vācijas federālo zemju skolu direktoru profesionālās darbības aprakstu saturu secināts, ka, kaut arī Vācijas skolu direktoriem ir nodota atbildība par skolu attīstību un kvalitātes vadību, tomēr šīs funkcijas nav iespējams pilnvērtīgi īstenot, jo direktoriem nav pilnas atbildības attiecībā uz skolu cilvēkresursu pārvaldību (Klein, 2013).

Nīderlandē skolu direktoru profesijas standartu (*beroepsstandaard voor schoolleiders* – holandiešu val.) izstrādē, ieviešanā un pilnveidošanā nozīmīga loma ir vispārīzglītojošo skolu direktoru asociācijai (*Algemene Vereniging Schoolleiders, AVS* – holandiešu val.) un tās izveidotajām padomēm – pamatzglītības padomei (*PO-Raad*) un vidējās izglītības padomei (*VO-Raad*) (OECD, 2016c). Līdz ar to, atbilstoši izglītības pakāpei, Nīderlandē ir ieviesti divi skolu direktoru profesijas standarti:

- 2012.gadā – pamatzglītības skolu direktoru standarts (*Beroepsstandaard schoolleiders PO* – holandiešu val.);
- 2015.gadā – vidējās izglītības skolu direktoru standarts (*Beroepsstandaard schoolleiders VO* – holandiešu val.).

4.1.4. tabulā apkopotas piecas pienākumu jomas, kas iekļautas Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standartā un vidējās izglītības skolu direktoru standartā.

4.1.4. tabula

Pienākumu jomas, kas iekļautas Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standartā un vidējās izglītības skolu direktoru standartā

(Andersen & Krüger, 2012; VO-academie, 2015; OECD, 2016c)

<i>Pamatizglītības skolu direktoru standarta pienākumu jomas</i>	<i>Vidējās izglītības skolu direktoru standarta pienākumu jomas</i>
Darbības saskaņā ar vīziju	Kopīgas vīzijas un attīstības virziena veidošana
Attiecību veidošana ar apkārtējo vidi	Stratēģiska attiecību veidošana ar apkārtējo vidi
Organizācijas veidošana, fokusējoties uz izglītības procesu	Saskaņotas organizācijas izveide skolas primārajam procesam
Stratēģiju vadīšana sadarbībai, mācībām un pētniecībai visos līmeņos	Sadarbības, mācīšanās un pētniecības veicināšana
Domāšana par labāku kārtību	Analīze un problēmu risināšana

Kā redzams 4.1.4. tabulā, Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standarta un vidējās izglītības skolu direktoru standarta pienākumu jomas ir līdzīgas. Arī abu izglītības pakāpju skolu direktoru standartos noteiktie specifisko pienākumu apraksti ir saturiski līdzīgi, tādēļ autors 4.1.5. tabulā apkopojis pamatizglītības skolu direktoru standartā ietvertos pienākumu aprakstus.

4.1.5. tabula

Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standarta pienākumu apraksti

(Andersen & Krüger, 2012)

<i>Pienākumu jomas</i>	<i>Pienākumu apraksti</i>
Darbības saskaņā ar vīziju	Direktors veicina kopīgas skolas vīzijas izveidi un vada skolas un izglītības procesa attīstību atbilstoši kopīgajai vīzijai, lai uzlabotu izglītības procesu un mācīšanās rezultātus.
Attiecību veidošana ar apkārtējo vidi	Direktors seko apkārtējās vides (normatīvais regulējums, vecāki, sociālā vide un citas iesaistītās organizācijas) attīstībai un apzināti ietekmē to, lai uzlabotu savstarpējās attiecības, izglītības procesu un mācību rezultātus.
Organizācijas veidošana, fokusējoties uz izglītības procesu	Dialogā ar personālu direktors veido skolu par organizāciju, kas mācās, veicina personāla attīstību un savstarpējo saliedētību ar mērķi uzlabot skolēnu rezultātus plašā kontekstā.
Stratēģiju vadīšana sadarbībai, mācībām un pētniecībai visos līmeņos	Direktors izmanto vadības stratēģijas, kuru mērķis ir veicināt skolotāju sadarbību, skolotāju mācīšanos un profesionālo attīstību. Direktors mudina veikt pētījumus visos organizācijas līmeņos, lai realizētu nepārtrauktu skolas un izglītības attīstības procesu. Vadības formas, kas veicina sadarbību, mācīšanos un pētniecību, ir pārveidojoša, morāla, iedvesmojoša, uz pētījumiem balstīta un izklaidēta līderība.
Domāšana par labāku kārtību	Direktors risina jautājumus padziļināti, balstoties uz atbilstošas informācijas apkopošanu, izvērtējot iespējamās alternatīvas, un sasaistot risinājumus ar visiem faktoriem plašākā kontekstā, kuriem ir nozīme skolēnu mācībās.

4.1.6.tabulā apkopoti Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standarta kontentanalīzes rezultātā identificētie direktoru profesionālie pienākumi, kas saturiski atbilst skolu direktoru specifiskajiem pedagoģiskās līderības pienākumiem.

4.1.6. tabula

Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standarta kontentanalīzes rezultāti
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

<i>Pedagoģiskās līderības pienākumu kopas</i>	<i>Pedagoģiskās līderības pienākumu atspoguļojums Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standartā</i>
Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana	- Direktors veicina kopīgas skolas vīzijas izveidi un vada skolas un izglītības procesa attīstību atbilstoši kopīgajai vīzijai, lai uzlabotu izglītības procesu un mācīšanās rezultātus.
Stratēģiska resursu nodrošināšana	
Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana	- Direktors mudina veikt pētījumus visos organizācijas līmeņos, lai realizētu nepārtrauktu skolas un izglītības attīstības procesu.
Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana	- Direktors izmanto vadības stratēģijas, kuru mērķis ir veicināt skolotāju sadarbību, skolotāju mācīšanos un profesionālo attīstību.
Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana	- Direktors mudina veikt pētījumus visos organizācijas līmeņos, lai realizētu nepārtrauktu skolas un izglītības attīstības procesu. Vadības formas, kas veicina sadarbību, mācīšanos un pētniecību, ir pārveidojoša, morāla, iedvesmojoša, uz pētījumiem balstīta un izkļiedēta līderība.
Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana	- Organizācijas veidošana, fokusējoties uz izglītības procesu. - Domāšana par labāku kārtību.
Skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšana	- Direktors izmanto vadības stratēģijas, kuru mērķis ir veicināt skolotāju sadarbību, skolotāju mācīšanos un profesionālo attīstību. - Dialogā ar personālu direktors veido skolu par organizāciju, kas mācās.

Nīderlandes pamatizglītības skolu direktoru standarta kontentanalīzes rezultāti apliecina, ka tajā ir ietverti gandrīz visi šajā pētījumā identificējamie direktoru pedagoģiskās līderības specifiskie pienākumi, tai skaitā pienākums veicināt profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā. Kā redzams 4.1.6.tabulā, Nīderlandes pamatizglītības skolu vadītāju standarta kontentanalīzē netika identificēti skolu direktoru pienākumi attiecībā uz resursu nodrošināšanu skolas mērķu īstenošanai. Šāda situācija saistīta ar Nīderlandes skolu pārvaldības sistēmas īpatnībām. Nīderlandē par skolu darba organizāciju, tostarp personāla un resursu pārvaldību, mācību organizēšanu, skolas pašnovērtējumu un kvalitātes uzraudzību ir atbildīgas skolu padomes. Skolu padomes pēc attiecīga atlases procesa arī ieceļ skolu direktorus un pārrauga viņu apmācību un attīstību. Skolu padomju sastāvā ir brīvprātīgie, piemēram, vecāki un/vai profesionāli vadītāji, un to sastāvs un katras padomes pārraugāmo skolu skaits Nīderlandē ir ļoti atšķirīgs (OECD, 2014b; OECD, 2016c).

Lietuvā skolu direktoru profesionālo prasību apraksts sākotnēji tika ieviests 2007.gadā ar mērķi noteikt vienotus kritērijus skolu vadītāju sagatavošanai, kvalifikācijas paaugstināšanai un novērtēšanai (Melnikova, 2013). 2011.gadā Lietuvas skolu direktoru profesionālo prasību apraksts tika paplašināts, izdalot piecas vispārējās vadības kompetences un piecas specifiskās vadības kompetences pienākumu jomas (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2015).

Vispārējās vadības kompetences (*bendrosios kompetencijos* – lietuviešu val.) Lietuvas skolu direktoru profesionālās darbības aprakstā ir:

- personīgā efektivitāte: pašapziņa un atklātība; cieņa pret sevi un citiem; radošums, elastīgums; iecietība pret sociālo daudzveidību; pozitivitāte; atbildība un godīgums; mērķtiecība, orientēšanās uz mērķiem;
- stratēģiskā domāšana un pārmaiņu vadība: konceptuālā domāšana; vīzijas uzturēšana; spēja sistemātiski analizēt un objektīvi novērtēt situāciju, un pieņemt lēmumus; spēja noteikt prioritātes; spēja strādāt ar informāciju: avotu izvēle, datu vākšana un analīze; atvērtība pārmaiņām, spēja tās plānot un pārvaldīt;
- mācīšanās: mūžizglītības nodrošināšana; atvērtība mācībām; spēja uzņemt jaunu informāciju, pielietot zināšanas praksē; piemērotu un daudzveidīgu mācību metožu pielietošana; spēja un vēlme dalīties zināšanās un pieredzē;
- cilvēk vadība: spēja veidot un vadīt komandas, strādāt komandā; spēja deleģēt pienākumus un atbildību; spēja motivēt, iedvesmot; spēja pārraudzīt citus un sniegt atgriezenisko saiti; spēja un vēlme izglītēt cilvēkus, atklāt viņu potenciālu, sniegt atbalstu;
- komunikācija un informācija: komunikācijas prasmes; spēja klausīties, dzirdēt, saprast; sarunu vadīšanas prasmes; spēja pārvaldīt konflikta situācijas; publiskās runas prasmes; spēja sagatavot un skaidri sniegt mutisku un rakstisku informāciju – prezentācijas, ziņojumus (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2015).

No Lietuvas skolu direktoru kompetenču apraksta satura secināms, ka vispārējās vadības kompetences saturiski nosaka personības īpašības, attieksmi, zināšanas, spējas un prasmes, kas ir visu vadības darbību pamatā un kurām būtu jāpiemīt ikvienas organizācijas vadītājam, ne tikai skolas direktoram.

Savukārt kā piecas specifiskās vadības kompetences (*vadovavimo sričių kompetencijos* – lietuviešu val.) pienākumu jomas Lietuvas skolu direktoru profesionālās darbības aprakstā ir iekļautas (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2015):

- skolas stratēģiskā vadība ar pienākumiem:
 - veidot skolas stratēģisko virzību, sagatavot stratēģiskos un operatīvos plānus;

- analizēt informāciju par skolas darbību, pieņemt un īstenot izpildes uzlabošanas lēmumus;
 - izveidot izglītības informācijas sistēmu;
 - izveidot skolā labvēlīgu kultūru, kas saistīta ar izglītības mērķiem;
 - skaidri izteikt skolas vīziju, pamatojoties uz skolas ētiskajiem principiem un vērtībām;
 - veidot efektīvas sabiedriskās attiecības;
 - pilnībā un objektīvi izvērtēt skolas darbību;
- pedagoģiskā procesa vadība ar pienākumiem:
 - veicināt piemērotāko pedagoģisko pieeju un metožu izvēli;
 - veicināt skolas kopienas attieksmi un uzskatus par ikviena skolēna mācīšanās rezultātu uzlabošanu;
 - labvēlīgu un drošu mācību nosacījumu nodrošināšana visiem skolēniem;
 - stratēģiju īstenošana, lai nodrošinātu skolēnu labu uzvedību, apmeklētību un labsajūtu;
 - veicināt izglītības procesa dalībnieku līdzdalību procesā un atbildību par tā efektivitāti un rezultātiem;
 - organizēt izglītības procesa un skolēnu sasniegumu progresu uzraudzību;
 - uzlabot skolas izglītības procesu, balstoties uz rezultātu analīzi;
 - skolotāju profesionālās attīstības vadība ar pienākumiem:
 - motivēt skolotājus kļūt par reflektējošiem praktiķiem;
 - mudināt skolotājus uzņemties atbildību par personības attīstību, darbības uzlabošanu un labākās prakses pārņemšanu un integrēšanu savā skolotāja darbībā;
 - radīt labvēlīgus apstākļus skolotājiem, lai attīstītu viņu profesionālās kompetences;
 - skolas struktūru, procesu un resursu pārvaldība ar pienākumiem:
 - veidot, efektīvi pārvaldīt un uzlabot skolas organizatorisko struktūru un infrastruktūru;
 - izstrādāt un īstenot efektīvu personāla politiku izglītības un mācību kvalitātes nodrošināšanai;
 - izmantot mūsdienīgas vadības metodes;
 - atbilstoši mērķiem un prioritātēm nodrošināt skolai nepieciešamos materiālos, finanšu un citus resursus;

- nodrošināt, ka visi resursi tiek pārvaldīti un uzskaitīti saskaņā ar Lietuvas Republikas likumiem;
- skolas partnerību un sadarbības pārvaldība ar pienākumiem:
 - dalīties efektīvā pieredzē, sadarboties ar citām izglītības iestādēm;
 - atbalsts izglītības sistēmas attīstības iniciatīvām;
 - sadarbībā ar vecākiem, vietējām kopienām, biznesa organizācijām un citām ieinteresētajām pusēm nodrošināt, lai skolēnu mācīšanās būtu saistīta ar vietējo / kopienas kultūru, izteiktu aktīvu pilsonisko pozīciju un līdzdalību vietējās pašvaldības aktivitātēs.

Lietuvas skolu direktoru profesionālo prasību apraksta kontentanalīzes rezultāti atspoguļoti 4.1.7.tabulā.

4.1.7. tabula

Lietuvas skolu direktoru profesionālo prasību apraksta kontentanalīzes rezultāti

(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

<i>Pedagoģiskās līderības pienākumu kopas</i>	<i>Direktoru pedagoģiskās līderības pienākumu atspoguļojums Lietuvas skolu direktoru profesionālo prasību aprakstā</i>
Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana	- Pamatojoties uz skolas ētiskajiem principiem un vērtībām, skaidri izteikt skolas vīziju. - Veidot skolas stratēģisko virzību, sagatavot stratēģiskos un operatīvos plānus.
Stratēģiska resursu nodrošināšana	- Atbilstoši mērķiem un prioritātēm nodrošināt skolai nepieciešamos materiālos, finanšu un citus resursus.
Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana	- Veicināt piemērotāko pedagoģisko pieeju un metožu izvēli. - Organizēt izglītības procesa un skolēnu sasniegumu progresu uzraudzību. - Uzlabot skolas izglītības procesu, balstoties uz rezultātu analīzi.
Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana	- Motivēt skolotājus kļūt par reflektējošiem praktiķiem. - Radīt labvēlīgus apstākļus pedagogiem, lai attīstītu viņu profesionālās kompetences.
Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana	- Mudināt skolotājus uzņemties atbildību par personības attīstību, darbības uzlabošanu un labākās prakses pārņemšanu un integrēšanu savā skolotāja darbībā. - Veicināt izglītības procesa dalībnieku līdzdalību procesā un atbildību par tā efektivitāti un rezultātiem.
Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana	- Izveidot skolā labvēlīgu kultūru, kas saistīta ar izglītības mērķiem. - Veicināt skolas kopienas attieksmi un uzskatus par ikviena skolēna mācīšanās rezultātu uzlabošanu. - Labvēlīgu un drošu mācību nosacījumu nodrošināšana visiem skolēniem. - Stratēģiju īstenošana, lai nodrošinātu skolēnu labu uzvedību, apmeklētību un labsajūtu.
Skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšana	- Motivēt skolotājus kļūt par reflektējošiem praktiķiem. - Radīt labvēlīgus apstākļus pedagogiem, lai attīstītu viņu profesionālās kompetences.

4.1.7.tabulā apkopotie kontentanalīzes rezultāti liecina, ka Lietuvas skolu direktoru profesionālās darbības aprakstā ir iekļauti specifiskie direktora pedagogiskās līderības pienākumi skolas vadīšanā, ietverot arī pienākumu veicināt skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstību.

Igaunijā skolu direktoru profesionālo prasību apraksts pirmoreiz tika ieviests 2008.gadā, un to izstrādāja Igaunijas Izglītības un zinātnes ministrijas darba grupa ar ESF finansiālu atbalstu (NLQ, 2011). Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību 2008.gada aprakstā direktoru pienākumi bija sagrupēti piecās specifisko vadības pienākumu jomās (Vooremäe, 2010):

- skolas kā organizācijas attīstības vadība: skolas attīstības vadība, skolas iekšējā pašnovērtējuma veikšana, sadarbība ar ieinteresētajām personām un tīklu veidošana, skolas kā organizācijas kultūras un vērtību attīstīšana;
- skolas mācību vides attīstība: mācību programmu izstrāde, skolēnu attīstības novērtējums un atbalsts;
- cilvēku vadība: personāla vadība un attīstība, personāla politikas izstrāde;
- resursu pārvaldība: budžeta un materiālu bāzes pārvaldība, informācijas sistēmu organizācija;
- pašvadība: pašnovērtējums, profesionālisma attīstīšana.

2016.gadā Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību apraksts (*Haridusasukutuse juhi kompetentsimudel* – igauņu val.) tika pārstrādāts, un tā uzdevums ir kalpot:

- direktoru līderības pašattīstībai, novērtējot savas attīstības vajadzības ar pašnovērtēšanas un atgriezeniskās saites 360° metodi;
- atlases kritēriju noteikšanai direktoru pieņemšanai darbā;
- direktoru mācību vajadzībām: izskaidrot mācību un attīstības vajadzības, izveidot un aktualizēt mācību programmas, plānot mācības, īstenot mācības, novērtēt mācību rezultātus un sniegt atgriezenisko saiti mācību dalībniekiem;
- direktoru individuālai konsultēšanai: attīstības nepieciešamības izskaidrošanai, attīstības plāna izstrādei, konsultēšanai, rezultātu izvērtēšanai un atgriezeniskās saites sniegšanai konsultantam;
- direktora profesionālā snieguma novērtēšanai: skolu direktoru kompetences un darbības analīzei, lai identificētu veiksmīgus skolu līderus un atbalstītu visus pārējos skolu vadītājus, lai tie pēc iespējas kļūtu par veiksmīgiem skolu līderiem;
- direktoru snieguma un darbības uzteikšanai un apbalvošanai (piemēram, konkursi, kvalitātes balvas u.c.) (Viitamine: HTM, 2017).

2016.gada Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību aprakstā ir izceltas piecas specifisko skolas vadības pienākumu jomas, un katrā no tām ir iekļauti pieci skolu direktoru veicamie pienākumi (Innove, 2016):

- inovāciju vadība (pozitīvu un efektīvu pedagoģisko inovāciju radīšanas process sadarbībā ar skolotāju komandu un skolēniem. Veiksmīga inovāciju vadība ļaus veicināt katra skolēna attīstību, iedvesmu, motivāciju un panākumus, sasniedzot pasaules izcilību) ar šādiem pienākumiem:
 - vīzijas radīšana;
 - labākās prakses piemērošana;
 - jauninājumu ieviešanas iespēju radīšana;
 - partneru iesaistīšana;
 - papildus resursu meklēšana un piesaistīšana;
- komandas līderība (skolas komandas veidošana, kopīgu vērtību attīstība, komandas attīstības atbalstīšana un iedvesmošana kopīgu un individuālu mērķu sasniegšanā. Komandu veido skolas darbinieki un pilnvaroto padome. Komandas veiksmīgas vadības rezultātā visa komanda kopīgi izveido un īsteno iedvesmotus inovatīvus risinājumus) ar šādiem pienākumiem:
 - komandas veidošana;
 - atbalsts profesionālajai attīstībai;
 - komandas iedvesmošana;
 - iedvesmojošu inovāciju ieviešana;
 - talantu atzīšana;
- katra skolēna attīstības atbalstīšana (katra skolēna spēju un attīstības objektīva novērtēšana, individuālās attīstības virzīšana un iedvesmošana. Veiksmīga atbalsta rezultātā katrs skolēns maksimāli izmantos savas spējas un pēc iespējas attīstīs savas prasmes un personību, lai pielāgotos sabiedrības nākotnes vajadzībām) ar šādiem pienākumiem:
 - ticība katra skolēna panākumiem;
 - individuāls atbalsts;
 - mācību līdzekļu izmantošana;
 - mācību vides nodrošināšana;
 - talantu atzīšana;
- uz rezultātiem balstīta vadība (skolas attīstības vajadzību definēšana, vīzijas un mērķu noteikšana, skolas attīstības un izaugsmes risinājumu meklēšana un ieviešana, skolas darbības objektīva novērtēšana. Direktors kā skolas veikspējas līderis

nodrošina, ka komanda zina, kā skola ir attīstījusies un ir jāattīsta tālāk, lai labāk īstenotu vīziju) ar šādiem pienākumiem:

- skolēnu novērtējums;
 - skolotāju novērtējums;
 - skolas attīstības vajadzību definēšana;
 - skolas attīstības pasākumu īstenošana;
 - skolas attīstības pasākumu uzraudzība;
- iepazīstināšana ar veiksmes stāstiem (veiksmes stāsti vērsti uz skolas specializācijas un izaugsmes progressa popularizēšanu sabiedrībai. Iedvesmojoši veiksmes stāsti rada uzticēšanos, labu reputāciju un lojālu atbalstu skolai) ar šādiem pienākumiem:
- uzticības veidošana;
 - iedvesmojoši stāsti par skolotāju veikumu;
 - iekšējā komunikācija par veiksmes stāstiem;
 - ārējā komunikācija par veiksmes stāstiem;
 - tīklošanās.

Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību apraksta kontentanalīzes rezultātus demonstrē 4.1.8.tabula.

4.1.8. tabula

Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību apraksta kontentanalīzes rezultāti
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

<i>Pedagoģiskās līderības pienākumu kopas</i>	<i>Direktora pedagoģiskās līderības pienākumu atspoguļojums Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību aprakstā</i>
Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana	- Skolas attīstības vajadzību definēšana. - Vīzijas un mērķu noteikšana. - Skolas attīstības un izaugsmes risinājumu meklēšana un ieviešana.
Stratēģiska resursu nodrošināšana	- Papildus resursu meklēšana un piesaistīšana.
Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana	- Mācību līdzekļu izmantošana. - Skolēnu novērtējums.
Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana	- Atbalsts profesionālajai attīstībai.
Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana	- Skolotāju novērtējums. - Uzticības veidošana.
Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana	- Mācību vides nodrošināšana.
Skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšana	- Labākās prakses piemērošana. - Komandas veidošana. - Tīklošanās.

No vienas puses, savdabīga, bet tajā pašā laikā ļoti interesanta un aktuāla ir pienākumu joma “Iepazīstināšana ar veiksmes stāstiem”, kas Igaunijas skolu direktorus vedina rūpēties par skolas specializācijas un izaugsmes progresa popularizēšanu sabiedrībai. Vērtējot Igaunijas pieredzi šajā direktoru pienākumu jomā kontekstā ar Latvijas situāciju, iespējams, ka tā būtu pārņemama arī Latvijā, jo jāpiekrīt, ka plašāka sabiedrība ne vienmēr ir informēta par specifiskām norisēm skolās, it īpaši par tādām norisēm, kas nav saistītas ar skandaloziem notikumiem. Tādēļ, ņemot vērā visai zemu skolotāja profesijas prestižu sabiedrībā, iedvesmojošu stāstu publiskošana par skolotāju veikumu varētu vairovat skolotāja profesijas pievilcību.

Kā secināms no Igaunijas 2016.gada skolu direktoru profesionālo prasību apraksta satura analīzes, tajā aprakstītās specifisko vadības pienākumu jomas caurstrāvo fokusēšanās uz skolas pamatfunkciju – skolēncentrētu pedagoģisko procesu, un aprakstā ietvertais skolu direktoru pienākumu saturs akcentē skolas direktora kā pedagoģiskā līdera lomu skolas pedagoģiskā procesa uzlabošanā, profesionālās mācīšanās kopienas veidošanā un katra skolēna attīstības veicināšanā, tiecoties uz pasaules līmeņa izcilību.

Apkopojot šajā apakšnodaļā izpētīto Skotijas, Austrālijas, Hesenes, Nīderlandes, Lietuvas un Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu saturu, promocijas darba autors 4.1.9.tabulā sniedz pārskatu par direktoru kā pedagoģisko līderu specifiskajiem pienākumiem skolu vadīšanā katrā izglītības sistēmā, ietverot arī pienākumu veicināt skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstību.

4.1.9.tabula

Pārskats par direktoru kā pedagoģisko līderu specifiskajiem pienākumiem skolu vadīšanā ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstos
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Pedagoģiskās līderības pienākumu kopas	Valstis un valstu daļas					
	Skotija	Austrālija	Hesene	Nīderlande	Lietuva	Igaunija
Skolas izglītības mērķu izvirzīšana un uzturēšana	*	*	*	*	*	*
Stratēģiska resursu nodrošināšana atbilstoši skolas izglītības mērķiem	*	*	*		*	*
Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana	*	*	*	*	*	*
Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana	*	*	*	*	*	*
Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana	*	*	*	*	*	*
Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana	*	*	*	*	*	*
Skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšana	*	*	*	*	*	*

4.1.9.tabulā sniegtais apkopojums demonstrē pārlicinošu vienprātību par skolu direktoru kā pedagoģisko līderu specifiskajiem pienākumiem, kas saistīti ar izglītības mērķu sasniegšanu un pedagoģisko procesu kā skolas darbības mērķi un jēgu. Lai arī promocijas pētījuma ietvaros apskatīto valstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstos niansēs ir atšķirības, tomēr kopumā ir vērojama vienota izpratne par direktoru skolas vadīšanas specifiskajiem pienākumiem, galveno lomu un kompetences prasībām, kas ļautu direktoriem pozitīvi ietekmēt skolotāju darbu, skolas pedagoģisko procesu un skolēnu mācību rezultātus. Tas nozīmē, ka skolas vadīšanas specifisko pienākumu noteikšanā ārvalstīs, kuru skolu direktoru profesionālo prasību apraksti tika pētīti, nav vērojamas atšķirības, kas saistītas ar attiecīgajā valstī dominējošo publiskā sektora vadības paradigmu.

Pētītos ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstus vieno arī tas, ka tajos atspoguļojas katras valsts sabiedrības gaidas, cerības un kopīgā izpratne par to, kā skolas kļūst labākas, kā direktoriem jārikojas, lai veicinātu skolotāju darba uzlabošanu un skolēnu labāku izglītošanu, un kā vislabāk sadalīt atbildību par skolas un skolēnu sasniegumiem.

Pētītajos ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstos sasaucas to mērķi:

- veicināt katrā izglītības sistēmā kopīgu redzējumu un izpratni par labu skolas vadīšanu un to, ko nozīmē direktoram būt par skolas pedagoģisko līderi;
- skaidri noteikt saikni starp skolas direktora ietekmi un pedagoģiskā procesa kvalitāti;
- virzīt skolu direktoru un citu izglītības pārvaldības līmeņu vadītāju profesionālās mācīšanās un attīstības plānošanu un īstenošanu;
- koncentrēties uz to, lai visi skolu direktori savā vadības praksē sekmētu skolēnu mācīšanos labāku rezultātu sasniegšanai.

Skolu direktoru profesionālo prasību apraksti pilda šādas funkcijas:

- dod iespēju potenciālajam direktora amata pretendētājam paškritiski novērtēt savu piemērotību pretendēšanai uz izglītības iestādes vadītāja amatu;
- ir priekšraksts potenciālajiem pretendentiem, lai sagatavotos pretendēšanai uz izglītības iestādes vadītāja amatu;
- kalpo atlases kritēriju noteikšanai direktoru pieņemšanai darbā;
- ir ceļvedis direktoru mācību vajadzību noteikšanai un īstenošanai augstskolām un citām organizācijām, kas nodrošina skolu direktoru sagatavošanas un profesionālās pilnveides mācību pakalpojumus, lai izskaidrotu mācību un attīstības vajadzības, izveidotu un aktualizētu mācību programmas, plānotu mācības, īstenotu mācības, novērtētu mācību rezultātus un sniegtu atgriezenisko saiti mācību dalībniekiem;
- sniedz vadlīnijas direktoru līderības pašattīstībai, veicot savas attīstības pašnovērtēšanu;

- dod ievirzi direktoru individuālai konsultēšanai: attīstības nepieciešamības izskaidrošanai, attīstības plāna izstrādei, konsultēšanai, rezultātu izvērtēšanai un atgriezeniskās saites sniegšanai konsultantam;
- ir orientieris direktoru profesionālā snieguma novērtēšanai: skolu direktoru profesionālās darbības un kompetences analīzei, lai identificētu veiksmīgus skolu līderus un atbalstītu visus pārējos skolu vadītājus, lai tie pēc iespējas kļūtu par veiksmīgiem skolu līderiem;
- kalpo par mērauklu direktoru snieguma un darbības uzteikšanai un apbalvošanai (piemēram, konkursi, kvalitātes balvas u.c.).

Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte apliecina teorētiskajā literatūrā izteikto viedokli, ka direktoru profesionālo pienākumu un uzdevumu (un attiecīgi to veikšanai nepieciešamo kompetenču) apraksti būtībā ir idealizēti orientieri direktoru profesionālā snieguma augstākas kvalitātes sasniegšanai. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu praktiskās izpētes rezultāti atspoguļo teorijā izteikto atziņu par globāli vērojamo tendenci skolu direktoru profesionālo prasību aprakstos akcentēt skolu vadīšanā specifiskos direktoru pienākumus un uzdevumus, lai veicinātu direktoru pozitīvu ietekmi uz skolotāju darba kvalitāti, pedagoģisko procesu un skolēnu mācību rezultātiem.

No ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpētes secināms arī tas, ka tie atspoguļo akcentu maiņu skolas direktora vadības praksē no administrēšanas un menedžēšanas uz pedagoģisko līderību. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte apliecina, ka pedagoģiskā līderība ietver skolas direktora vadības praksi skolas izglītības mērķu izvirzīšanā, skolotāju kopīgas izpratnes veicināšanā par skolas mērķiem, resursu nodrošināšanā skolas izglītības mērķu sasniegšanai, mācīšanas pārraudzībā un mācību programmu attīstībā, skolotāju profesionālajā izaugsmē, skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšanā, mācības atbalstošas vides veidošanā, kā arī skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšanā skolā.

4.2. Direktoru profesionālo prasību noteikšana Latvijā

Latvijā promocijas darba izstrādes laikā nepastāvēja izstrādāts skolu direktoru profesionālo prasību apraksts, kurā atbilstoši pasaulē veikto pētījumu atziņām, izpratnes maiņai par skolu direktoru lomu un skolu vadības profesionālās prakses attīstības vajadzībām būtu strukturēti apkopoti Latvijas skolu direktoriem veicamie specifiskie vadības pienākumi un uzdevumi, vēlamās kompetences, aprakstītas veiksmīgam skolas direktoram nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmes un personības īpašības.

Latvijas skolu direktoru funkcionālie pienākumi noteikti Izglītības likumā un Vispārējās izglītības likumā, kuri stājās spēkā 1999.gadā un ir spēkā arī promocijas darba izstrādes laikā.

Izglītības likuma 30.pants "Izglītības iestādes vadītājs" nosaka, ka skolas direktors:

- atbild par izglītības iestādes darbību un tās rezultātiem, par Izglītības likuma un citu izglītības iestādes darbību reglamentējošo normatīvo aktu ievērošanu, kā arī par intelektuālo, finanšu un materiālo līdzekļu racionālu izmantošanu.;
- savu pilnvaru ietvaros patstāvīgi lemj par izglītības iestādes intelektuālo, finanšu un materiālo līdzekļu izmantošanu un nosaka izglītības iestādes darbinieku darba samaksu, kas nav mazāka par Ministru kabineta noteikto darba samaksu;
- nodrošina izglītības iestādes padomes izveidošanu un darbību, kā arī vienu reizi mācību gadā sniedz padomei atskaiti par izglītības procesu un tā rezultātiem, kā arī par izglītības iestādes darba organizācijas apstākļiem;
- nodrošina izglītības iestādes piekļuvi bibliotekārajiem, informācijas un karjeras attīstības atbalsta pakalpojumiem;
- organizē pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanu.

Savukārt Vispārējās izglītības likuma 11.pantā "Vispārējās izglītības iestādes vadība" noteikts, ka skolas direktors ir atbildīgs par:

- izglītības programmu īstenošanu;
- skolas nodrošināšanu ar pedagogiem;
- izglītojamo speciālo vajadzību apzināšanu un viņu izglītošanu atbilstoši speciālās izglītības programmām;
- skolas darbības nodrošināšanu un tai noteikto uzdevumu izpildi;
- skolas finanšu un materiālo līdzekļu racionālu izmantošanu;
- normatīvo aktu ievērošanu skolas darbībā.

Atsevišķi skolu direktoru pienākumi noteikti arī citos normatīvajos aktos. Piemēram, MK 2009.gada 24.novembra noteikumu Nr.1338 "Kārtība, kādā nodrošināma izglītojamo drošība izglītības iestādēs un to organizētajos pasākumos" 3.punkts paredz skolas direktoram veikt 14 pienākumus izglītojamo drošības jautājumos (MK, 2009).

Veicot Izglītības likumā un Vispārējās izglītības likuma normu kontentanalīzi, autors secina, ka minēto likumu normas tikai vispārīgi nosaka skolu direktoru pienākumus, nedetalizējot skolu direktoru specifiskos skolas vadības pienākumus atbilstoši iepriekš šajā nodaļā apskatītajām ārvalstu pieejām par skolu direktoru profesionālo prasību aprakstiem.

No 1997. līdz 2002.gadam Latvijā tika veikta vispārīglītojošo skolu direktoru atestācija (MK, 1997; MK, 1999a), kuras mērķis bija paaugstināt skolvadības efektivitāti (IZM, 1997). Direktoru atestācijas galvenie uzdevumi bija:

- 1) analizēt un izvērtēt direktoru profesionālo sagatavotību un praktisko skolvadības darbību, kā arī viņu speciālās, cilvēciskās un konceptuālās prasmes;
- 2) ņemot vērā Latvijas pamatizglītības vai vidējās izglītības iestāžu attīstības perspektīvas, izstrādāt prasības un ieteikumus direktoru praktiskās profesionālās sagatavotības pilnveidei;
- 3) ieviest valstī vienotu direktoru materiālās stimulēšanas sistēmu atbilstoši noteiktajai profesionālās kvalifikācijas kategorijai (MK, 1997; IZM, 1997; MK, 1999a).

Saskaņā ar Vispārizglītojošo skolu direktoru atestācijas nolikumu (IZM, 1997) direktora skolvadības darbība tika vērtēta piecās funkciju kopās ar piecām līdz astoņām apakšfunkcijām katrā funkciju kopā:

- projektējošā funkcija:
 - skolas darbību reglamentējošu dokumentu: skolas nolikuma, iekšējās kārtības noteikumu, pienākumu sadales u.c. izstrāde un kvalitāte;
 - skolas informatīvā datu bāze un darba analīze;
 - skolas perspektīvās attīstības programmas (projekta) izstrāde un kvalitāte, saistība ar reālajām problēmām;
 - mācību gada un operatīvā darba, tai skaitā finansiāli saimnieciskās darbības, plānošana un kvalitāte;
 - skolas mācību plāna izveide un mācību priekšmetu valsts standarta īstenošanas projektēšana atbilstoši skolas iespējām;
 - skolas pašpārvaldes un iekšējās demokrātijas attīstība, saikne ar sabiedrību un pašvaldību;
- organizatoriskā funkcija:
 - likumu un normatīvo dokumentu izpildes nodrošināšana un likumdošanas iniciatīva;
 - skolas nodrošināšana ar amatam atbilstošas kvalifikācijas darbiniekiem;
 - administrācijas un pedagoģiskā kolektīva darbības organizācija;
 - skolas darba organizēšana atbilstoši skolas nolikumam, iekšējās kārtības noteikumiem u.c. skolas iekšējo darbību reglamentējošiem dokumentiem;
 - skolas mācību plāna, izglītības standartu izpildes, izglītības procesa un rezultāta kvalitātes nodrošināšana;
 - sadarbība ar pašvaldību, skolēniem, vecākiem, skolas padomes u.c. pašpārvaldes institūciju darbības nodrošināšana;

- skolas saimnieciskās darbības organizācija, skolēnu ēdināšanas, sanitāri higiēnisko prasību, darba aizsardzības normu un medicīniskās aprūpes nodrošināšana;
 - skolas un tās apkārtnes estētiskās sakārtotības nodrošināšana;
- vērtējošā funkcija:
- skolas attīstības programmas, mācību gada un operatīvo plānu izpildes izvērtējums, korekcija un saistība ar skolas darba rezultātiem;
 - mācību plāna un valsts standartu izpildes un sasniegtās kvalitātes izvērtējums;
 - skolas pašpārvaldes institūciju un pedagoģiskās padomes lēmumu īstenošanas efektivitāte, sadarbība ar sabiedrību un pašvaldību;
 - mācību un audzināšanas darba kvalitātes un rezultātu analīze un izvērtējums, absolventu tālākizglītība un iesaistīšanās darba tirgū;
 - pedagogu profesionālās, intelektuālās, kulturālās izaugsmes un pašaktivitātes izvērtējums;
- inovatīvā funkcija:
- direktora profesionālās meistarības paaugstināšana skolvadībā, pedagoģijā un psiholoģijā;
 - direktora darbība personības pilnveidošanā, intelektuālā un kultūras līmeņa uzturēšanā, svešvalodu apguvē, iemaņas darbam ar datoru;
 - skolas kolektīvam aktuālu ideju izvirzīšana, to īstenošana un mūsdienīgu pedagoģisko tehnoloģiju ieviešana;
 - pedagogu radošās darbības plānošana, stimulēšana un diferencēta pieeja viņu vispusīgai pilnveidei;
 - darbība sabiedrības un vecāku pedagoģiskās kompetences paaugstināšanā un pedagoģisko ideju popularizēšanā;
- saskarsmes funkcija:
- direktora sabiedriskā darbība un sadarbība ar vietējo sabiedrību;
 - direktora saskarsmes kultūra, motivācija, erudīcija un stils;
 - prasme sadarboties ar vietniekiem, pedagogiem, vecākiem un sabiedriskām organizācijām;
 - prasme sadarboties ar skolēniem un skolēnu pašpārvaldes atbalstīšana un veicināšana;
 - sadarbība ar pašvaldību, skolu valdi, valsts izglītības inspektoru, skolas padomi, ārpuskolā u.c. iestādēm;

- prasme sadarboties ar iestādēm, organizācijām, uzņēmējiem skolas materiāli tehniskā nodrošinājuma, izglītības kvalitātes paaugstināšanai un skolēnu karjeras izpētei un virzīšanai.

Kā secināms no direktoru atestācijā vērtējamo funkciju kopu satura, būtībā šīs funkciju kopas uzskatāmas par skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu. Protams, ka, atbilstoši tā laika izpratnei par skolas direktora funkcijām, šajā aprakstā dominē administratīvās un menedžmenta funkcijas. Tajā pašā laikā jāatzīmē, ka, piemēram, inovatīvās funkcijas apakšfunkcijas atspoguļo arī atsevišķus pedagoģiskās līderības funkciju elementus. Savukārt vērtējot Latvijas skolu direktoru atestācijas galveno uzdevumu izpildi, var secināt, ka tika izpildīti tikai divi no trim uzdevumiem: līdz 2002.gadam tika izvērtēta Latvijas skolu direktoru praktiskā skolvadības darbība, kā arī uz laiku tika ieviesta valstī vienota direktoru materiālās stimulēšanas sistēma atbilstoši noteiktajai profesionālās kvalifikācijas kategorijai. Taču diemžēl netika īstenots uzdevums izstrādāt valstī vienotas prasības un ieteikumus direktoru praktiskās profesionālās sagatavotības pilnveidei, ņemot vērā Latvijas pamatzglītības vai vidējās izglītības iestāžu attīstības perspektīvas. Līdz ar direktoru atestācijas procedūras izbeigšanu, 2002.gadā normatīvā akta spēku zaudēja arī Vispārizglītojošo skolu direktoru atestācijas nolikumā (IZM, 1997) noteiktais skolu direktoru profesionālo prasību apraksts, tādēļ turpmākajai skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšanai vai direktoru profesionālās kompetences pilnveides programmu izstrādei šis profesionālo prasību apraksts vairs netika izmantots. Ņemot vērā minēto, promocijas darba autors secina, ka no 1997. līdz 2002.gadam Latvijā veiktā vispārizglītojošo skolu direktoru atestācija nerasniedza noteikto mērķi – paaugstināt skolvadības efektivitāti, jo:

- netika veikta direktoru profesionālo prasību apraksta pārskatīšana un aktualizācija atbilstoši zinātniskām atziņām un izpratnes maiņai par skolu direktoru vadības prakses saturu;
- netika izstrādātas un uz atestācijas procesā iegūtās informācijas un secinājumu bāzes pilnveidotas vienotas prasības un ieteikumi direktoru profesionālās sagatavotības pilnveidei.

Izglītības iestāžu vadītāju izglītības konceptuālo modeli savā promocijas darbā ir centies izveidot Agris Upenieks, ietverot šā modeļa elementus izstrādātajās izglītības iestāžu vadītāju profesionālās kompetences pilnveides programmās “Ievads skolvadībā” 108 stundu apjomā un “Vispārizglītojošās skolas vadīšana” 40 stundu apjomā, kas abas bija paredzētas topošiem un ar nelielu darba pieredzi (līdz 2 gadiem) strādājošiem vispārizglītojošo skolu direktoriem un direktoru vietniekiem (Upenieks, 2008). Kaut arī sava promocijas darba teorētiskās daļas izklāstā autors piemin skolas direktora kā līdera lomas arvien lielāku nozīmību skolas vadīšanā,

tomēr viņa piedāvātajās skolu direktoru profesionālās kompetences pilnveides programmās galvenais akcents tiek likts uz direktora administrēšanas un menedžmenta kompetenču attīstīšanu, savukārt ar līderību saistīti jautājumi vispārējās vadības kontekstā ir ietverti tikai programmā “Vispārīzglītojošās skolas vadīšana” (40 stundas), apskatot vadīšanas psiholoģijas tematiku (vadītājs un līderis, mazas grupas attīstība, psiholoģiskās ietekmēšanas veidi un līdzekļi, prasme efektīvi sarunāties) vienas nodarbības (8 stundas) ietvaros, bet programmā “Ievads skolvadībā” (108 stundas) vispār nav paredzētas nodarbības ar līderības kompetenču attīstīšanu saistītu jautājumu apguvei (Upenieks, 2008).

Vienas Latvijas pašvaldības – Rīgas pilsētas – ietvaros saistošu izglītības iestāžu vadītāju kompetenču modeli ir izstrādājis Rīgas domes IKSD, un tas ietverts nolikumā par konkursu norisi uz vakantajiem Rīgas pašvaldības izglītības iestāžu vadītāju amatiem (IKSD, 2011). Minētais modelis ir vienkāršs potenciālo amata pretendentu kvalifikācijas prasību un kompetenču uzskaitījums un to īss apraksts (skat. 4.2.1.tabulu), un tā mērķis ir noteikt vērtēšanas kritērijus pretendentu profesionālajai sagatavotībai, pieredzei, kvalifikācijai un personisko īpašību atbilstībai, izvēloties atbilstošākos kandidātus Rīgas pilsētas pašvaldības izglītības iestāžu vadītāju amatiem.

4.2.1.tabula

**Kompetenču modelis pretendentu atlasei uz vakantajiem
Rīgas pilsētas pašvaldības izglītības iestāžu vadītāju amatiem
(IKSD, 2011)**

<i>Kompetence</i>	<i>Kompetences apraksts</i>
Izglītība un attīstība	Iegūtais izglītības līmenis un vēlme sistemātiski papildināt savas zināšanas
Pieredze	Pretendenta darba pieredze un ilgums attiecīgajā izglītības jomā un atbilstošā amatā
Profesionālās zināšanas	Individuālo zināšanu apjoms attiecīgajā izglītības jomā, izglītības iestādes darba organizācijā un vadības darbā
Valodas un publiskās runas prasme	Spēja uztvert, saprast un veiksmīgi prast pielietot mutvārdu un rakstveida valodu saskarsmē
Vadīšanas prasme un līderība	Spēja vadīt darbiniekus un ietekmēt viņu rīcību. Spēja iegūt autoritāti un uzticību, lai motivētu citus kopēju mērķu sasniegšanai
Organizēšana un plānošana	Spēja plānot un organizēt savu un citu darba laiku, resursus un procesus, panākot maksimālu efektivitāti
Profesionālā motivācija	Ieinteresētība savas profesionālās darbības saturā, vēlme izpildīt to augstā līmenī, saņemot par to gandarījumu
Atbildība	Spēja rūpēties par darbības procesa kvalitāti un gatavība uzņemties atbildību par procesa gala rezultātu
Komunikācijas prasmes	Spēja uzklaut un nodot informāciju saprotamā veidā, argumentējot un risinot konfliktsituācijas saskarsmes procesā. Spēja mērķtiecīgi ietekmēt citu cilvēku viedokli un uzvedību, pozitīvi noskaņojot tos pret sevi saskarsmes procesā

Rīgas domes IKSD izstrādātais kompetenču modelis pretendentu atlasei uz vakantajiem pašvaldības izglītības iestāžu vadītāju amatiem promocijas darba autora ieskatā vērtējams kā pozitīvs piemērs vērtēšanas kritēriju noteikšanā skolu direktoru, kā arī citu izglītības iestāžu vadītāju amata pretendentu profesionālās sagatavotības, pieredzes, kvalifikācijas un personisko īpašību atbilstības novērtēšanai. Šis kompetenču modelis reizē pilda vēl vismaz trīs funkcijas:

- pirmkārt, kompetenču modelis dod iespēju potenciālajam amata pretendentam paškritiski novērtēt savu piemērotību pretendēšanai uz izglītības iestādes vadītāja amatu;
- otrkārt, kompetenču modelis kalpo kā priekšraksts potenciālajam pretendentam, lai sagatavotos pretendēšanai uz izglītības iestādes vadītāja amatu;
- treškārt, mācību pakalpojumu sniedzēji saskaņā ar kompetenču modeli var izstrādāt un īstenot potenciālo pretendentu sagatavošanas mācību programmas.

MK 2014.gada 19.augustā apstiprināja noteikumus Nr.496 “Kārtība un vērtēšanas nosacījumi valsts un pašvaldību izglītības iestāžu (izņemot augstskolas un koledžas) vadītāju un pašvaldību izglītības pārvalžu vadītāju amatu pretendentu atlasei” (MK, 2014). Minēto noteikumu nosaukums vedina domāt, ka tie satur arī vienotu kompetenču aprakstu pretendentu atlasei uz vakantajiem izglītības iestāžu vadītāju amatiem, tomēr, iedziļinoties noteikumu saturā, secināms, ka šāds pretendentiem vēlamo kompetenču apraksts noteikumos nav atrodams. Saskaņā ar noteikumu 4.1.apakšpunktu izglītības iestādes vadītāja pretendentu vērtēšanas metodika ir jāapstiprina attiecīgās izglītības iestādes, kuras vadītāja amats ir vakants, dibinātājam. Praksē tas nozīmē, ka Latvijā atbilstoši pašvaldību skaitam pastāv 119 kompetenču modeļi pretendentu atlasei uz vakantajiem izglītības iestāžu vadītāju amatiem. Ņemot vērā šo apstākli, promocijas darba autors uzskata, ka pēc Rīgas domes IKSD izmantotā kompetenču modeļa parauga būtu izstrādājams un ieviešams visā valstī vienots kompetenču apraksts pretendentu atlasei uz vakantajiem izglītības iestāžu vadītāju amatiem, tādējādi veicinot piemērotāko pretendentu nonākšanu visu pašvaldību izglītības iestāžu vadītāju, tai skaitā – skolu direktoru, amatos.

Latvijā kopš 2000.gada tiek veikta skolu darbības ārējā novērtēšana jeb akreditācija (MK, 1999b). Viena no skolas darbības jomām, ko vērtē skolu akreditācijā, ir „Iestādes darba organizācija, vadība un kvalitātes nodrošināšana”, kur viens no vērtējamiem kritērijiem ir skolas vadības darbs un personāla pārvaldība (MK, 2016a).

IKVD kā atbildīgā institūcija, kas organizē akreditācijas procesu, ir noteikusi izglītības iestāžu darbības un izglītības programmu īstenošanas kvalitātes vērtēšanas metodiku (IKVD, 2018). Šīs metodikas 1.pielikumā “Vispārējās izglītības iestādes darbības un izglītības programmas īstenošanas kvalitātes vērtējuma līmeņu apraksti” kritērija “Izglītības iestādes

vadības darbs un personāla pārvaldība” vērtējuma līmeņa “labi” aprakstā no tajā ietvertajiem 20 vadības pienākumiem divi ir uzskatāmi par tādiem, kas raksturo skolas direktora līderības funkcijas, piemēram:

- vadība ievieš jauninājumus izglītības iestādes darbības un izglītības iestādes kvalitātes kultūras pilnveidei;
- vadība pārrauga un nodrošina labvēlīgu vidi izglītības iestādē, veicina personāla izpratni par izglītības iestādes vīzijas, misijas un mērķu sasniegšanu.

Pārējie 18 vadības pienākumi kritērija “Izglītības iestādes vadības darbs un personāla pārvaldība” vērtējuma līmeņa “labi” aprakstā uzskatāmas par administratīvām vai menedžmenta funkcijām.

Tajā pašā laikā IKVD secina (MK, 2016b), ka izglītības iestāžu akreditācijas rezultāti liecina par to, ka izglītības iestādes vadības darbs ir joma, kurā bijis visvairāk ieteikumu un kura tikusi vērtēta salīdzinoši zemāk nekā citas. Piemēram, 2015.gada skolu akreditāciju rezultāti rāda, ka kritērijā „Iestādes vadības darbs un personāla pārvaldība” ar novērtējums „nepietiekami” novērtēts vadības darbs 10 profesionālās izglītības skolās un 8 vispārizglītojošās skolās (MK, 2016b).

Detalizētāk analizējot skolu akreditācijas ekspertu komisiju ziņojumus, IKVD ir konstatējis, ka skolu direktoriem nepieciešams:

- paaugstināt kompetences izglītības iestādes vadības darbā un personāla pārvaldībā;
- nodrošināt mācību procesa īstenošanu ar pedagogiem, kuriem ir atbilstoša izglītība un profesionālā kvalifikācija;
- nodrošināt atbalsta personālu mācību procesa kvalitatīvai organizēšanai un īpaši izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām;
- savlaicīgi plānot pedagogu profesionālās kompetences pilnveidi;
- veidot izglītojamo motivācijas sistēmu un individuālos atbalsta pasākumus, lai uzlabotu izglītojamo mācību sasniegumus un to vērtēšanu;
- veikt objektīvu izglītības iestādes darbības pašnovērtējumu un plānot iestādes tālāku attīstību (MK, 2016b).

Arī IKVD īstenotā skolu uzraudzības prakse liecina, ka katrs otrais iesniegums bijis tieši saistīts ar nepilnībām izglītības iestādes vadītāja darbā. Turklāt bijis vērojams iesniegumos minēto faktu un apstākļu apstiprināšanās pieaugums (MK, 2016b).

Tādējādi IKVD likumsakarīgi secina, ka ir jāveido izglītības iestādes vadības atbalsta mehānismi, kā arī nepieciešama objektīva informācija (novērtējums) par izglītības iestādes vadītāja darbību, tostarp veicinot izcilību un samazinot iespēju, ka Latvijas izglītības iestādēs ir vadītāji, kuru darbs nav vērsts uz attīstību un pilnveidi (MK, 2016b).

Pilnībā pievienojoties IKVD secinātajam, promocijas darba autora izbrīnu raisa uz šiem secinājumiem balstītās IKVD un IZM kā Latvijas izglītības politikas veidotāju turpmākās iniciatīvas. Varētu šķist, ka pirmās darbības, ko loģiskā lietu kārtībā vajadzētu veikt, būtu: (1) precīzi noteikt vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu direktoru profesionālās darbības pamatuzdevumus un pienākumus, profesionālās kvalifikācijas prasības, to izpildei nepieciešamās vispārējās un profesionālās zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences, respektīvi, skolu direktoru profesijas standartu (VISC, 2017b); un (2) atbilstoši skolu direktoru profesijas standartam veidot direktoru profesionālās pilnveides mācību un profesionālās darbības atbalsta sistēmu. Un tikai pēc šo pasākumu ieviešanas būtu veicama skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšana.

Tomēr, IKVD un IZM ieskatā, skolu vadības uzlabošanas vienīgais valsts līmeņa “atslēgas” pasākums ir skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšana, kas Latvijā tika uzsākta 2017.gadā. MK noteikumu Nr.831 (MK, 2016a), kas reglamentē skolu direktoru novērtēšanas kārtību, sākotnējās ietekmes novērtējuma ziņojumā (anotācijā) minēts, ka:

[..] Latvijā nepieciešams izveidot izcilu izglītības sistēmu, kuras būtiska sastāvdaļa ir mūsdienīgi, elastīgi izglītības iestāžu vadītāji. Mūsdienīgam izglītības iestādes vadītājam vienlaikus jābūt gan līderim, kas virza kolektīvu uz mērķi, gan vadītājam ar stratēģisku skatījumu, prasmi plānot un šos plānus realizēt, spēju motivēt un iedvesmot izglītības iestādes personālu, izglītojamos, veidot sadarbību ar vecākiem un vietējo kopienu, turklāt arī labi jāpārzina izglītības nozare un tās aktualitātes. Tādēļ, lai stiprinātu izglītības iestāžu vadītāju kapacitāti un paaugstinātu viņu kompetenci uz attīstību vērstas izglītības vides veidošanā, IKVD ir izvirzījis mērķi – izveidot sistēmu vienotai izglītības iestāžu vadītāju novērtēšanai, lai veicinātu pārskatāmu uz attīstību vērstu izglītības iestāžu vadītāju profesionālo darbību un valsts līmenī sniegtu ieteikumus tās pilnveidei. Šāda sistēma palielinās sabiedrības līdzdalību izglītībā un nostiprinās izglītības iestāžu vadītāju atbildību par izglītības kvalitāti izglītības iestādē. Tādējādi tiks radīti priekšnoteikumi izglītības kvalitātes uzlabošanai katrā izglītības iestādē un valstī kopumā, kā arī būs iespējams ilgtermiņā uzlabot izglītības iestāžu vadītāju kompetenci un profesionalitāti. Izglītības iestāžu vadītāju novērtēšanas virsmērķis ir nodrošināt Latvijas izglītības sistēmu ar augsti profesionāliem, mūsdienīgiem izglītības iestāžu vadītājiem – līderiem, kas, savā jomā strādājot, spēj nodrošināt valsts izaugsmi. Tās mērķi ir:

1. Paaugstināt izpratni par vadītāja lomas nozīmi mūsdienu izglītības procesos;
2. Veicināt profesionālo kompetenci vadības jomā;
3. Nodrošināt izglītības sistēmu ar vadītājiem – līderiem.

Izglītības iestāžu vadītāju novērtēšanas plānotie rezultāti:

1. Paaugstināta izglītības kvalitāte katrā izglītības iestādē valstī kopumā;
2. Kompetents izglītības iestādes vadītājs, kas vērst uz izglītības iestādes un izglītības sistēmas attīstību kopumā;
3. Spēja pieņemt stratēģiskus lēmumus un uzņemties atbildību par mērķu realizāciju (MK, 2016b).

MK noteikumu Nr.831 anotācijā pasludinātie izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas mērķi “paaugstināt izpratni par vadītāja lomas nozīmi mūsdienu izglītības procesos” un “nodrošināt izglītības sistēmu ar vadītājiem – līderiem” pirmšķietami vieš cerības, ka direktoru novērtēšanas kritērijos tiks uzsvērti direktoru kā pedagoģisko līderu

specifiskie vadības pienākumi, kas saistīti ar izglītības mērķu sasniegšanu, pedagoģiskā procesa uzlabošanu, skolotāju profesionalitātes attīstību un skolēnu mācību rezultātiem.

Apstiprināto MK noteikumu Nr.831 54.punktā noteikts, ka izglītības iestādes vadītāja profesionālajā darbībā vienā novērtēšanas reizē ik pa sešiem gadiem izlases kārtībā novērtējamas piecas no kopumā desmit kompetencēm:

- attiecību veidošana un uzturēšana;
- darbinieku motivēšana un attīstīšana;
- komandas vadīšana;
- organizācijas vērtību apzināšanās;
- orientācija uz attīstību;
- orientācija uz rezultātu sasniegšanu;
- pārmaiņu vadīšana;
- spēja pieņemt lēmumus un uzņemt atbildību;
- stratēģiskais redzējums;
- izglītības iestādes materiāltehnisko resursu pārvaldīšana (MK, 2016a).

Salīdzinot MK noteikumu Nr.831 54.punktā minētās kompetences ar MK 2012.gada 10.jūlija noteikumu Nr.494 "Noteikumi par valsts tiešās pārvaldes iestādēs nodarbināto darba izpildes novērtēšanu" (MK, 2012) 35.punktā minētajām kompetencēm, redzams, ka tās tiek novērtētas visiem augstākā līmeņa vadītājiem valsts pārvaldē. Līdz ar to konstatējams, ka MK noteikumu Nr.831 54.punktā minētās kompetences ir vispārējās kompetences jeb vēlamā rīcība un uzvedība darba situācijās, kas tiek sagaidīta no skolas direktora līdzīgi kā no ikvienas organizācijas vadītāja (Vintiša, 2011a; Vintiša, 2011b).

Izanalizējot MK noteikumu Nr.831 54.punktā noteiktās vērtējamās kompetences un IKVD apstiprinātos kompetenču vērtējuma aprakstus (IKVD, 2017), autors secina, ka Latvijā ieviestajā skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšanas procedūrā tiek akcentētas un vērtētas tikai direktoru vispārējās kompetences, kas nepieciešamas ikvienas organizācijas veiksmīgai vadīšanai. Pie tam, ņemot vērā to, ka katrs direktors ir novērtējams reizi sešos gados, un to, ka ik pa sešiem gadiem izlases kārtībā novērtējamas tikai piecas no kopumā desmit kompetencēm, var veidoties situācijas, kad kādas no desmit vispārējās vadības kompetencēm, piemēram, divpadsmit gadu periodā vispār netiek novērtētas. Savukārt specifiskās, tieši skolu direktoriem nepieciešamās pedagoģiskās līderības kompetences un funkcijas nav iekļautas Latvijas skolu direktoru novērtējamo kompetenču un kritēriju klāstā, radot, iespējams, maldīgu priekšstatu par to, ka šādas specifiskas kompetences Latvijas skolu direktoriem nemaz nav nepieciešams attīstīt un pilnveidot.

Kopumā autors secina, ka Latvijas skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšanai noteiktie kritēriji:

- 1) nav uzskatāmi par profesionālo prasību aprakstu iepriekš šajā nodaļā apskatīto ārvalstu pieeju izpratnē par skolu direktoru profesionālo pienākumu un uzdevumu noteikšanu;
- 2) ietver tikai vadītāju vispārējās kompetences, kādas nepieciešamas ikvienas organizācijas veiksmīgai vadīšanai, bet specifiskās skolu direktoriem nepieciešamās pedagoģiskās līderības kompetences un pienākumu izpildes apraksti nav iekļauti šajos kritērijos.

Līdz ar to ir apšaubāma IKVD plānoto izglītības iestāžu vadītāju novērtēšanas rezultātu sasniegšana pārskatāmā laika periodā (MK, 2016b):

- paaugstināt izglītības kvalitāti katrā izglītības iestādē valstī kopumā;
- kompetents izglītības iestādes vadītājs, kas vērsts uz izglītības iestādes un izglītības sistēmas attīstību kopumā.

Lai minētos rezultātus sasniegtu pēc iespējas ātrāk, ir nepieciešams:

- 1) izstrādāt skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu profesionālās darbības standarta vai kompetenču modeļa formā, kurā atbilstoši pasaulē veikto pētījumu atziņām, izpratnes maiņai par skolu direktoru lomu un skolu vadības profesionālās prakses attīstības vajadzībām būtu strukturēti apkopoti Latvijas skolu direktoriem veicamie pienākumi un uzdevumi, vēlamās kompetences, aprakstītas veiksmīgam skolas direktoram nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmes un personības īpašības;
- 2) atbilstoši noteiktajam profesionālo prasību aprakstam veidot skolu direktoru profesionālās pilnveides mācību un profesionālās darbības atbalsta sistēmu;
- 3) atbilstoši noteiktajam profesionālo prasību aprakstam pilnveidot Latvijas skolu direktoru novērtēšanas kritērijus.

Apkopojot ceturtajā nodaļā veiktās ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpētes rezultātus, autors secina, ka tajos iekļautie direktoru profesionālo pienākumu un uzdevumu (un attiecīgi to veikšanai nepieciešamo kompetenču) apraksti ir idealizēti orientieri direktoru profesionālā snieguma augstākas kvalitātes sasniegšanai. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte apliecina teorētiskajā literatūrā izteikto viedokli par akcentu maiņu skolu direktoru vadības praksē no administrēšanas un menedžēšanas uz pedagoģisko līderību un tie atspoguļo globāli vērojamo tendenci skolu direktoru profesionālās darbības aprakstos akcentēt skolu vadīšanā specifiskos direktoru pienākumus un uzdevumus, lai veicinātu direktoru kā pedagoģisko līderu pozitīvu ietekmi uz skolotāju darba kvalitāti, pedagoģisko procesu un skolēnu mācību rezultātiem. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo

prasību aprakstu izpēte apliecina, ka pedagoģiskā līderība ietver skolas direktora vadības praksi skolas izglītības mērķu izvirzīšanā, skolotāju kopīgas izpratnes veicināšanā par skolas mērķiem, resursu nodrošināšanā skolas izglītības mērķu sasniegšanai, mācīšanas pārraudzībā un mācību programmu attīstībā, skolotāju profesionālajā izaugsme, skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšanā, mācības atbalstošas vides veidošanā, kā arī skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšanā skolā.

Lai arī pētīto valstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstos niansēs ir atšķirības, tomēr ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte dod pamatu secināt, ka kopumā ir vērojama vienota izpratne par direktoru skolas vadīšanas specifiskajiem pienākumiem, galveno lomu un kompetences prasībām, kas ļautu direktoriem pozitīvi ietekmēt skolotāju darbu, skolas pedagoģisko procesu un skolēnu mācību rezultātus. Tas nozīmē, ka skolas vadīšanas specifisko pienākumu noteikšanā ārvalstīs, kuru skolu direktoru profesionālās darbības apraksti tika pētīti, nav vērojamas atšķirības, kas saistītas ar attiecīgajā valstī dominējošo publiskā sektora vadības paradigmu.

Balstoties uz Latvijas situācijas analīzi skolu direktoru profesionālo prasību noteikšanā, autors secina, ka Latvijā promocijas darba izstrādes laikā nepastāvēja izstrādāts skolu direktoru profesionālo prasību apraksts, kurā atbilstoši pasaulē veikto pētījumu atziņām, izpratnes maiņai par skolu direktoru lomu un skolu vadības profesionālās prakses attīstības vajadzībām būtu strukturēti apkopoti Latvijas skolu direktoriem veicamie specifiskie vadības pienākumi un uzdevumi, vēlamās kompetences, aprakstītas veiksmīgam skolas direktoram nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmes un personības īpašības. Arī 2017.gadā uzsāktās Latvijas skolu direktoru novērtēšanas kritēriji:

- nav uzskatāmi par profesionālās darbības aprakstu šajā nodaļā apskatīto ārvalstu pieeju izpratnē par skolu direktoru profesionālo pienākumu un uzdevumu noteikšanu;
- ietver tikai vadītāju vispārējās kompetences, kādas nepieciešamas ikvienas organizācijas veiksmīgai vadīšanai, bet specifiskās skolu direktoriem nepieciešamās pedagoģiskās līderības kompetences un pienākumu izpildes apraksti nav iekļauti šajos kritērijos.

5. DIREKTORU PEDAGOĢISKĀS LĪDERĪBAS PRAKSES IETEKME UZ PROFESIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS KOPIENAS VEIDOŠANOS LATVIJAS SKOLĀS

Šajā nodaļā sniegts pārskats par Latvijas situācijas empīrisko izpēti, izmantojot skolotāju aptauju par direktoru kā pedagoģisko līderu vadības praksi un tās ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos Latvijas skolās.

5.1. Empīriskā pētījuma organizācija

Promocijas darbā izvirzītā pētījuma mērķa kontekstā tika veikta datu ieguve korelāciju pētījumam par vispārizglītojošo skolu direktoru vadības praksi un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos skolās, lai noskaidrotu, vai pastāv sakarība starp skolas direktora kā pedagoģiskā līdera vadības praksi un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos skolā. Šāda satura empīriski pētījumi ir reti (Vanblaere & Devos, 2016), turklāt Latvijā līdz šim vispār nav veikti.

5.1.1.attēls uzskatāmi demonstrē empīriskā pētījuma konceptuālo ietvaru saskaņā ar pētījuma mērķi – noskaidrot, kāda ir skolu direktoru kā pedagoģisko līderu vadības prakses un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanās sakarības Latvijas skolās.



5.1.1. attēls. Empīriskā pētījuma konceptuālais ietvars (avots: autora veidots)

Atbilstošu secinājumu nodrošināšanai, kas balstīti uz iegūto datu analīzi un interpretāciju, īpašu nozīmi iegūst mērinstrumentu validitāte un drošums (Raščevska, Kristapsons, 2000; Geske, Grīnfelds, 2006; Mārtinsone, Pipere, Kamerāde, 2016). Tas panākams, izstrādājot adekvātu mērinstrumentu saturu (Geske, Grīnfelds, 2006). Lai to nodrošinātu, 2016. un 2017. gadā autors veica literatūras un avotu analīzi, lai izzinātu mērinstrumentā izmantojamās

jēdzienus un ārvalstu pieredzi skolu direktoru vadības prakses satura noteikšanā, kā arī izpētītu praktiskās pieejas aptauju veidošanai par skolu direktoru vadības praksi un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos skolās. Balstoties uz iegūto informāciju, promocijas darba autors 2017. gadā izstrādāja aptaujas anketu skolotājiem par skolu direktoru pedagoģiskās līderības praksi un profesionālās mācīšanās kopienu attīstību skolās. Aptaujas apgalvojumi atbilstoši direktoru pedagoģiskās līderības pienākumu saturam veidoti, izmantojot ASV publicēto pētījumu aptauju (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007; MetLife, 2013) un skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšanas testu (Marzano, Carbaugh, Grego, & Toth, 2012) elementus. Savukārt aptaujas apgalvojumi atbilstoši profesionālās mācīšanās kopienu raksturojošo dimensiju saturam veidoti, pielietojot britu (Bolam et al., 2005) un beļģu (Vanblaere & Devos, 2016) zinātnieku pētījumu aptauju elementus.

Aptaujas anketa (skatīt 1. pielikumu) sastāv no ievada, kurā paskaidrots tās mērķis un ietvertas vispārīgas instrukcijas, vispārējiem jautājumiem par respondentu (dzimums; vecums; skolotāja darba pieredzes ilgums; mācību priekšmets, ko māca respondents), par skolu, kurā strādā respondents (vietas, kurā atrodas skola, apdzīvotība; skolēnu skaits skolā; skolā īstenotās izglītības programmas), kā arī no apgalvojumiem par pētāmajām problēmām. Anketu veido 101 slēgtā tipa apgalvojums, izmantojot četru, piecu vai sešu līmeņu Likerta skalu.

Pētījuma empīrisko datu iegūšanai ar izveidoto mērinstrumentu 2017. – 2018. mācību gadā veikta skolotāju ($N_{\text{skolotāji}}=489$) aptauja.

Pētījuma izlase veidota pēc ērtuma metodes, izlasē iekļaujot respondentus, kuri piekrita aizpildīt anketu. Pētījuma izlase ir Latvijas rietumu daļas pašvaldību (Engures, Jaunpils, Kandavas, Kuldīgas, Talsu un Tukuma novadu) skolu ($N_{\text{skolas}}=25$) skolotāji ($N_{\text{skolotāji}}=489$). Veiktā pētījuma ietvaros kopumā tika izplatītas 580 papīra formas anketas, no kurām aizpildītas atpakaļ saņemtas 489 jeb 84,3%.

Kaut arī empīriskā pētījuma aptaujas respondenti veidoja nevarbūtīgo izlasi, tomēr, autora ieskatā, pētījuma rezultāti ir reprezentatīvi, un pētījumā iegūtos secinājumus var attiecināt uz visu Latvijas vispārīzglītojošo dienas pamatskolu un vidusskolu direktoru profesionālo darbību, jo:

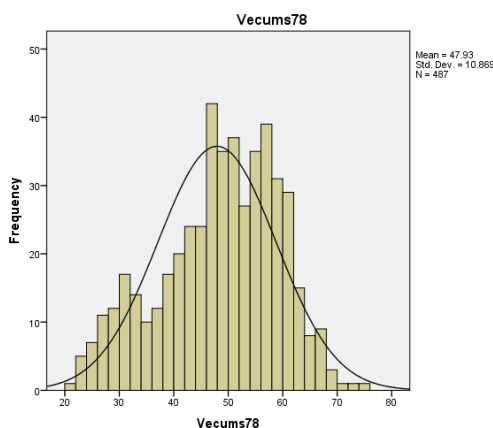
- 1) gan tās skolas, kuru skolotāji piedalījās pētījumā, gan visas pārējās Latvijas vispārīzglītojošās dienas pamatskolas un vidusskolas visā valstī darbojas vienota normatīvā regulējuma ietvaros;
- 2) pētījuma izlases respondentu raksturojums pēc dzimuma un vecuma atbilst OECD TALIS 2018.gada pētījuma secinājumiem (OECD, 2019) par Latvijas skolotāju dzimumu proporciju un vidējo vecumu (detalizētāk skat. 5.2.apakšnodaļu).

Pētījuma ētika. Pētījuma izstrādes un īstenošanas gaitā autors ievēroja pētījuma ētikas pamatprincipus: ieguvuma, godīguma un informētības principus (Geske, Grīnfelds, 2006; Kristapsone, 2008). Pētījums veikts saskaņā ar Latvijas Zinātnieka ētikas kodeksa prasībām, izdalot šādus būtiskus kritērijus: zinātniskā pamatotība un pētījuma veicēja kompetence, respondentu informēšana par pētījuma mērķi un īpatnībām, brīvprātības princips, respondentu interešu ievērošana, profesionālas attiecības ar pētījuma dalībniekiem, rezultātu konfidencialitāte, nevēlamo sekū minimizācija un pētnieka atbildība par iespējamām zinātniskām un sociālām sekām. Promocijas darba autors akcentē, ka pētījumā iesaistītajiem respondentiem tika saglabāta anonimitāte.

5.2. Aptaujas respondentu raksturojums

Veiktā pētījuma ietvaros aptaujas anketas aizpildīja ($N_{\text{skolas}}=25$) skolu ($N_{\text{skolotāji}}=489$) skolotāji. No respondentu kopējā skaita 91% bija sievietes ($N_{\text{sievietes}}=445$), bet 9% bija vīrieši ($N_{\text{vīrieši}}=44$).

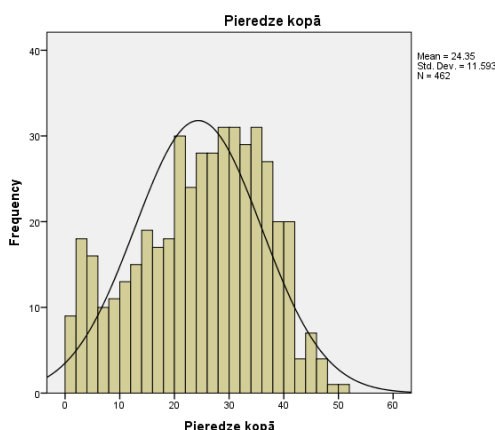
Pētījumā iesaistīto skolotāju vidējais vecums bija 47,9 gadi (intervālā no 21 – 74 gadiem) (skat. 5.2.1. attēlu).



5.2.1. attēls. **Pētījuma respondentu sadalījums pēc vecuma**
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Pētījuma izlases respondentu raksturojums pēc dzimuma atbilst OECD TALIS 2018.gada pētījuma secinājumiem par Latvijas skolotāju dzimumu proporciju (89% sievietes un 11% vīrieši) (OECD, 2019). Savukārt pētījumā iesaistītie skolotāji vidēji bija nedaudz jaunāki salīdzinot ar TALIS 2018 rezultātiem, kas apliecina, ka 51 % Latvijas skolotāju ir vecāki par 50 gadiem (OECD, 2019).

Vidējais pētījumā iesaistīto skolotāju kopējā pedagoģiskā darba stāža ilgums bija 24,3 gadi (intervālā no 1 – 51 gadam) (skat. 5.2.2. attēlu).



5.2.2. attēls. Pētījuma respondentu sadalījums pēc pedagoģiskā darba stāža (avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Mazākais skolotāju skaits, kas piedalījās aptaujā vienā no skolām, bija 8 skolotāji, bet lielākais – 44 skolotāji. Vidējais vienā skolā aptaujāto skolotāju skaits – 19,6. Savukārt vidēji vienā vidusskolā tika aptaujāti 23,5 skolotāji, bet pamatskolās – 15 skolotāji.

Visas pētījumā iesaistītās skolas bija pašvaldību dibinātas vispārīzglītojošās pamatskolas vai vidusskolas. Pētījumā netika iesaistītas valsts ģimnāzijas, privātās skolas, internātskolas, speciālās skolas vai profesionālās ievirzes izglītības skolas. Visās skolās, kurās tika veikts pētījums, mācības notika latviešu valodā.

Skolas, kurās tika veikts pētījums, tika sagrupētas pēc šādām pazīmēm:

- skolas tips (pamatskolas vai vidusskolas);
- urbanizācija (pilsētas skolas vai lauku skolas);
- skolas iesaiste projektā “Skola 2030” (skola ir vai nav projekta pilotskola);
- skolas lielums pēc skolēnu skaita.

5.2.1.tabula

Pētījumā iesaistīto skolu un tajās aptaujāto skolotāju sadalījums pēc skolas tipa, urbanizācijas un iesaistes projektā “Skola 2030” (avots: autora veidots)

<i>Pazīme</i>	<i>Skolu grupa</i>	<i>Skolu skaits</i>	<i>Aptaujāto skolotāju skaits</i>	<i>Aptaujāto skolotāju sadalījums</i>
Skolas tips	Vidusskolas	13	306	63%
	Pamatskolas	12	183	37%
Urbanizācija	Pilsētas skolas	15	351	72%
	Lauku skolas	10	138	28%
Skola 2030	Ir pilotskolas	5	139	28%
	Nav pilotskolas	20	350	72%

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

Kā redzams 5.2.1. tabulā, no pētījumā iesaistītajām skolām 13 bija vidusskolas, un tajās aptaujāto skolotāju īpatsvars sasniedza 63% jeb gandrīz divas trešdaļas no kopējā pētījumā iesaistīto respondentu skaita. Savukārt 12 no pētījumā iesaistītajām skolām bija pamatskolas, kurās tika aptaujāti 37% no kopējā pētījuma respondentu skaita. Tas saistīts ar to, ka pētījumā iesaistītajās vidusskolās bija lielāks skolēnu skaits un attiecīgi arī lielāks skolotāju skaits, nekā pamatskolās (skat. 5.2.2. tabulu).

Areālā, kurā tika veikts pētījums, ir septiņas pilsētas (Saeima, 2008): Kandava, Kuldīga, Sabīle, Stende, Talsi, Tukums un Valdemārpils. No pētījumā iesaistītajām skolām 15 skolas atrodas šajās pilsētās, bet 10 skolas – pētījuma areāla novadu lauku pagastu teritorijās. 5.2.1. tabulas dati demonstrē, ka 72% jeb gandrīz trīs ceturtdaļas no kopējā pētījumā iesaistīto respondentu skaita bija skolotāji, kuri strādā pētījuma areāla pilsētu skolās, bet 28% – lauku skolās. Arī šī respondentu skaita disproporcija ir skaidrojama ar to, ka pētījumā iesaistītajās pilsētu skolās bija lielāks skolēnu skaits, un līdz ar to arī lielāks skolotāju skaits, nekā lauku skolās (skat. 5.2.2. tabulu).

Piecas no pētījumā iesaistītajām skolām (4 vidusskolas un 1 pamatskola) bija VISC īstenotā ESF projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” pilotskolas (Skola 2030, 2017), kurās kopš 2017.gada tiek aprobēts jaunais mācību saturs un mācīšanas pieeja. Tas nozīmē, ka šo skolu skolotāju komandas, atbilstoši projekta nosacījumiem, regulāri piedalījās mācībās un tīkās, lai kopīgi plānotu mācību darbu un mācību sasniegumu vērtēšanu saviem skolēniem. Saskaņā ar 5.2.1. tabulas datiem no kopējā pētījuma respondentu skaita pilotskolās tika aptaujāti 28% skolotāju.

Pētījums tika veikts skolās ar atšķirīgu skolēnu skaitu. 5.2.2. tabulā skolas sagrupētas pēc skolēnu skaita intervāliem, balstoties uz IZM apkopotajiem oficiālās statistikas datiem par skolēnu skaitu pētījumā iesaistītajās skolās 2017.gada 1.septembrī.

Lai sadalītu skolas pēc skolēnu skaita, promocijas darba autors ņēma vērā OECD TALIS 2013.gada pētījuma rezultātus, kur secināts, ka Latvija ir viena no piecām TALIS dalībvalstīm (kopā ar Igauniju, Islandi, Norvēģiju un Poliju), kurā vidējais skolēnu skaits skolā ir mazāks par 300 (IPI, 2014), un konkrēti Latvijā vidējais skolēnu skaits skolā saskaņā ar TALIS 2013.gada pētījuma datiem ir 295 (OECD, 2014a; p. 285). Līdz ar to pētījuma autors sadalīja promocijas pētījumā iesaistītās skolas divās grupās: skolas, kurās mācās līdz 300 skolēniem (turpmāk šajā darbā arī – “mazās” skolas), un skolas, kurās mācās vairāk par 300 skolēniem (turpmāk šajā darbā arī – “lielās” skolas).

**Pētījumā iesaistīto skolu sadalījums pēc skolēnu skaita
2017.gada 1.septembrī (avots: IZM, 2018), skolās aptaujāto skolotāju skaits un īpatsvars,
un skolu apzīmējumi ar alfabēta burtiem šajā pētījumā**

	<i>Skolēnu skaita intervāls</i>	<i>Skolu skaits (aptaujāto skolotāju skaits un īpatsvars %) un apzīmējumi</i>			
		<i>Vidusskola pilsētā</i>	<i>Vidusskola laukos</i>	<i>Pamatskola pilsētā</i>	<i>Pamatskola laukos</i>
Lielās skolas	Vairāk par 800	1 (44; 9%) (skola A)			
	501 - 800	2 (57; 12%) (skolas B un C)			
	301 - 500	2 (57; 12%) (skolas D un E)		2 (57; 12%) (skolas N un O)	
Mazās skolas	151 - 300	3 (66; 13%) (skolas F, G un H)	5 (82; 17%) (skolas I, J, K, L un M)	3 (44; 9%) (skolas P, R un S)	3 (39; 7%) (skolas V, W un X)
	101 - 150			1 (11; 2%) (skola T)	1 (9; 2%) (skola Y)
	Līdz 100			1 (15; 3%) (skola U)	1 (8; 2%) (skola Z)
KOPĀ		8 (224; 46%)	5 (82; 17%)	7 (127; 26%)	5 (56; 11%)

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

Kā redzams 5.2.2. tabulā, 7 pētījumā iesaistītās skolas bija “lielās” skolas, pie tam visas tās atrodas pilsētās, savukārt 18 skolas bija “mazās” skolas, no kurām 7 skolas atradās pilsētās, bet 11 skolas – lauku pagastos. “Lielajās” skolās tika aptaujāti 215 skolotāji jeb 45% no kopējā pētījuma respondentu skaita, bet “mazajās” skolās – 274 skolotāji jeb 55% no kopējā respondentu skaita.

Lai analizētu datus arī par katru skolu, bet tajā pašā laikā neatklātu skolas identitāti, pētījuma autors katru skolu apzīmēja ar kādu no alfabēta burtiem, kā tas redzams 5.2.2. tabulā.

5.3. Aptaujas rezultāti un to analīze

Direktora pedagoģiskās līderības prakses mainīgo skalu veidošanai izmantoti Jaunzēlandes pētnieku metaanalīzes secinājumi (Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009) par skolas direktora pedagoģiskās līderības pienākumu kopām (skat. 2.3.1.tabulu 68.lpp.). Atbilstoši katrai no direktora pedagoģiskās līderības pienākumu kopām šajā pētījumā ir veidotas sešas skolas direktora pedagoģiskās līderības prakses mainīgo skalas. Savukārt profesionālās mācīšanās kopienas kopējo skalu, atbilstoši šajā pētījumā apskatītajām profesionālās mācīšanās kopienas raksturojošām dimensijām, veido piecas profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju mainīgo skalas (skat. 3.3.tabulu 89.lpp.).

Pārskats par aptaujas apgalvojumiem, kas ietverti skolas direktora pedagoģiskās līderības prakses skalās un profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalās, dots 2.pielikumā.

Izveidotā mērinstrumenta mainīgo lielumu skalu iekšējā saskaņotība pārbaudīta ar Kronbaha alfas koeficientu. 5.3.1. tabulā apkopta informācija par skolotāju aptaujas apgalvojumu skaitu un Kronbaha alfas koeficientu katrā no skalām.

5.3.1.tabula

Direktora pedagoģiskās līderības prakses un PMK skalas
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Skalas	Apgalvojumu skaits	Kronbaha α	Skalas saturs atbilstoši direktora pedagoģiskās līderības pienākumu kopām vai PMK dimensijām
<i>Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalas</i>			
<i>Tiešās ietekmes pienākumu kopas</i>			
Skolas mērķi	6	.70	Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana
Mācību programmas un mācīšana	14	.70	Mācīšanas un mācību programmu plānošana, pārraudzība un izvērtēšana
Skolotāju profesionālā attīstība	6	.74	Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana
Skolotāju iniciatīva un atbildība	10	.78	Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana
<i>Netiešās ietekmes pienākumu kopas</i>			
Skolas resursi	10	.84	Stratēģiska resursu nodrošināšana
Mācības atbalstoša vide	15	.82	Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana
<i>Profesionālās mācīšanās kopienas skalas</i>			
<i>Starppersonu līmeņa dimensijas</i>			
Kopīgi mērķi un vērtības	6	.80	Atspoguļo skolotāju vienošanās pakāpi par skolas misiju, kopīgiem mērķiem un darbības principiem
Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos	10	.71	Raksturo skolotāju kopīgu apņemšanos ilgtermiņā uzlabot skolēnu mācīšanos
Dalīšanās ar personisko praksi	7	.70	Atspoguļo diskusijas par mācību metodēm, ideju un problēmu risināšanas padomu apmaiņu starp skolotājiem, pamatojoties uz kolēģu novērojumiem klasē
<i>Organizācijas līmeņa dimensijas</i>			
Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos	10	.83	Raksturo skolotāju apņemšanos sekmēt katra skolēna intelektuālo izaugsmi un attīstību un sasniegt skolēnu panākumus mācībās
Atbalstoši apstākļi	7	.68	Raksturo skolas vadības atbalstu skolotāju profesionālajai sadarbībai un izaugsmei
<i>Kopējā PMK skala</i>	40	.74	

Iegūto aptaujas datu apstrādē tika izmantota SPSS programma. Datu analīzē tika izmantotas šādas metodes:

- aprakstošās statistikas metodes (īpatsvars, aritmētiskās vidējās vērtības, standartnovirze);
- lai noteiktu skalu aritmētisko vidējo vērtību atšķirību statistisko nozīmību starp skolu grupām, veikts Stjudenta t-tests;

- korelācijas (Pīrsona korelācijas koeficients), lai noskaidrotu pastāvošo sakarību ciešumu starp direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalām un profesionālās mācīšanās kopienas skalām.

Tā kā direktora pedagoģiskās līderības prakses mainīgo skalās un profesionālās mācīšanās kopienas mainīgo skalās tika ietverti aptaujas apgalvojumi gan ar četriem, gan pieciem vai arī sešiem atbilžu variantiem, tad mainīgo skalas tika pārkalibrētas ar vidējo vērtību 10 un standartnovirzi 2.

Skolotāju aptaujā iegūtos datus promocijas darba autors apskatīja no vairākiem rakursiem, grupējot un analizējot direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un profesionālās mācīšanās kopienas skalu aritmētiskās vidējās vērtības pēc skolu tipa (pamatskolas vai vidusskolas), pēc skolēnu skaita skolās (“lielās” skolas un “mazās” skolas), pēc urbanizācijas (pilsētas skolas vai lauku skolas) un skolu iesaistes VISC īstenotajā projektā “Skola 2030”.

5.3.2. tabulā apkopoti direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un profesionālās mācīšanās kopienas skalu aritmētiskās vidējās vērtības pēc skolu tipa.

5.3.2.tabula

Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un PMK skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pamatskolām un vidusskolām
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Skalas*	Pamatskolas (N=12) (N _{PSKskolotāji} =183)		Vidusskolas (N=13) (N _{VSKskolotāji} =306)		Skolu grupu aritmētisko vidējo vērtību starpība**
	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ	
<i>Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalas</i>					
Skolas mērķi	9.79	1.87	10.12	2.07	
Mācību programmas un mācīšana	10.27	1.95	9.84	2.01	0.43
Skolotāju profesionālā attīstība	10.20	2.05	9.88	1.96	
Skolotāju iniciatīva un atbildība	10.03	1.93	9.98	2.04	
Skolas resursi	10.07	1.68	9.96	2.17	
Mācības atbalstoša vide	10.09	1.79	9.95	2.12	
<i>PMK skalas</i>					
Kopīgi mērķi un vērtības	10.06	1.79	9.96	2.12	
Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos	10.08	1.93	9.95	2.04	
Dalīšanās ar personisko praksi	9.67	2.25	10.19	1.81	0.52
Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos	10.13	2.13	9.92	1.92	
Atbalstoši apstākļi	10.04	1.72	9.97	2.15	

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

* Skalas pārkalibrētas ar vidējo vērtību 10 un standartnovirzi 2

** Skolu grupu aritmētisko vidējo vērtību starpība ir statistiski nozīmīga ar 95% ticamību

Kā liecina 5.3.2.tabulas dati, piecās no sešām direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu vidējām arimētiskajām vērtībām, kā arī četrās no piecām profesionālās mācīšanās

kopienas skalu vidējām aritmētiskajām vērtībām nav statistiski nozīmīgu atšķirību pētījumā iesaistītajās pamatskolās un vidusskolās. Statistiski nozīmīga ir starpība starp aptaujas skalu aritmētiskām vidējām vērtībām pamatskolās un vidusskolās direktora pedagoģiskās līderības skalā “Mācību programmas un mācīšana”, kas, visdrīzāk, liecina par pamatskolu direktoru biežāku tiešu iesaistīšanos mācību procesa pārraudzībā, mācīšanas atbalsta nodrošināšanā skolotājiem un profesionālās diskusijās par pedagoģisko procesu, mācībām un skolēnu rezultātiem. Savukārt statistiski nozīmīgā atšķirība starp aptaujas skalu aritmētiskām vidējām vērtībām pamatskolās un vidusskolās profesionālās mācīšanās kopienas skalā “Dalīšanās ar personisko praksi”, visticamāk, apliecina vidusskolas skolotāju biežāku iesaistīšanos skolotāju savstarpējās profesionālās diskusijās par mācību metodēm un ideju un problēmu risināšanas padomu apmaiņā starp skolotājiem, nekā to dara pamatskolu skolotāji.

Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un profesionālās mācīšanās kopienas skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirzi δ atkarībā no skolēnu skaita skolā demonstrē 5.3.3. tabula.

5.3.3.tabula

Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un PMK skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pēc skolēnu skaita skolā
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Skalas*	“Lielās” skolas (skolēni > 300) (N=7) (N _{Skolotāji} =215)		“Mazās” skolas (skolēni < 300) (N=18) (N _{Skolotāji} =274)		Skolu grupu aritmētisko vidējo vērtību starpība**
	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ	
<i>Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalas</i>					
Skolas mērķi	10.32	1.90	9.75	2.04	0.56
Mācību programmas un mācīšana	10.20	1.73	9.85	2.18	0.35
Skolotāju profesionālā attīstība	10.11	1.94	9.91	2.04	
Skolotāju iniciatīva un atbildība	10.17	1.98	9.87	2.01	0.30
Skolas resursi	10.47	1.71	9.63	2.13	0.83
Mācības atbalstoša vide	10.21	1.79	9.83	2.14	0.38
<i>PMK skalas</i>					
Kopīgi mērķi un vērtības	10.20	1.90	9.84	2.06	0.36
Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos	10.11	2.03	9.92	1.97	
Dalīšanās ar personisko praksi	10.44	1.72	9.66	2.13	0.78
Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos	10.03	1.99	9.98	2.01	
Atbalstoši apstākļi	10.38	1.85	9.70	2.06	0.68

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

* Skalas pārkalibrētas ar vidējo vērtību 10 un standartnovirzi 2

** Skolu grupu aritmētisko vidējo vērtību starpība ir statistiski nozīmīga ar 95% ticamību

5.3.3.tabulā apkopotie skolotāju aptaujas rezultāti rāda, ka piecas no sešām direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu vidējām aritmētiskajām vērtībām, kā arī trīs no piecām profesionālās mācīšanās kopienas skalu aritmētiskajām vidējām vērtībām “lielajās” skolās,

kurās mācās vairāk par 300 skolēniem, ir statistiski nozīmīgi augstākas nekā attiecīgo skolu vidējās vērtības “mazajās” skolās. Šādi aptaujas rezultāti varētu būt skaidrojami ar vairākiem faktoriem.

Pirmkārt, “lielo” skolu rīcībā, visdrīzāk, ir vairāk resursu pedagogu darba samaksai un līdz ar to ir iespējams samaksāt skolotājiem par to darba laiku, kas tiek veltīts skolotāju savstarpējās sadarbības un mācīšanās pasākumiem.

Otrkārt, četras no septiņām “lielajām” skolām ir ESF projekta “Skola 2030” pilotskolas, un, saskaņā ar projekta nosacījumiem, šo skolu skolotāju komandām ir regulāri jāpiedalās savstarpējās profesionālās sadarbības un mācību pasākumos.

Treškārt, “lielo” skolu rīcībā, atbilstoši Latvijas skolu finansēšanas principam “nauda seko skolēnam”, ir lielāki resursi direktoru vietnieku izglītības jomā amatu vienību apmaksai, tādēļ “lielajās” skolās plašāk nekā “mazajās” skolās ir iespējams praktizēt dalīto pedagoģisko līderību, direktora vietniekiem izglītības jomā pildot būtisku daļu no pedagoģiskās līderības funkcijām.

Skolotājiem aptaujā tika lūgts norādīt, cik bieži (Likerta skala ar sešām biežuma gradācijas pakāpēm: nav noticis/ 1-2 reizes gadā/ 3-4 reizes gadā/ reizi mēnesī/ reizi nedēļā/ biežāk nekā reizi nedēļā) pēdējā gada laikā skolā, kurā viņi strādā, ir notikušas sekojošas aktivitātes un darbības:

- direktors velta laiku un enerģiju tam, lai veicinātu skolotāju izpratni par skolas izglītības mērķiem;
- direktors vēro manis vadīto mācību norisi klasē;
- direktors sniedz man noderīgu atgriezenisko saiti, pamatojoties uz klases novērojumiem;
- direktors ar mani pārrunā manis īstenoto mācību procesu un manu profesionālo darbību skolā;
- direktors ar mani individuāli pārrunā manas profesionālās darbības attīstības vajadzības;
- direktors mani mudina noteikt manus mērķus profesionālajā izaugsmē un attīstībā atbilstoši skolas mērķiem.

5.3.4.tabulā, atbilstoši skolu grupām pēc skolēnu skaita, apkopotas skolotāju aptaujas atbilžu vidējās aritmētiskās vērtības uz minētajiem aptaujas jautājumiem, jo tie spilgti raksturo skolu direktoru pedagoģiskās līderības praksi. Skolotāji, kuri strādā “lielajās” skolās, aptaujā ziņo, ka “lielo” skolu direktori biežāk veltījuši laiku un enerģiju tam, lai veicinātu skolotāju izpratni par skolas izglītības mērķiem. Iespējams, ka šāds “lielo” skolu skolotāju aptaujas rezultatīvais rādītājs salīdzinājumā ar “mazo” skolu skolotāju aptaujas rādītāju ir skaidrojams

ar to, ka “lielajām” skolām ir lielāka skaidrība un pārlicība par attīstību nākotnē, jo pietiekamā skolēnu skaita dēļ nav jābažijas par iespējamu skolas optimizāciju, kas var izpausties kā skolas izglītības pakāpes maiņa, skolas reorganizācija, pievienojot to citai skolai, vai skolas likvidēšana.

5.3.4.tabula

**Skolotāju aptaujas atbilžu
aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pēc skolēnu skaita skolā**
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Aptaujas jautājums	“Lielās” skolas (skolēnu skaits > 300) (N=7) (N _{Skolotāji} =215)		“Mazās” skolas (skolēnu skaits < 300) (N=18) (N _{Skolotāji} =274)	
	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ
Direktors velta laiku un enerģiju tam, lai veicinātu skolotāju izpratni par skolas izglītības mērķiem	3.39	1.13	3.05	1.12
Direktors vēro manis vadīto mācību norisi klasē	1.81	.66	1.81	.65
Direktors sniedz man noderīgu atgriezenisko saiti, pamatojoties uz klases novērojumiem	2.00	.76	1.99	.79
Direktors ar mani pārrunā manis īstenoto mācību procesu un manu profesionālo darbību skolā	2.38	.85	2.41	.94
Direktors ar mani individuāli pārrunā manas profesionālās darbības attīstības vajadzības	2.46	1.06	2.56	1.00
Direktors mani mudina noteikt manus mērķus profesionālajā izaugsmē un attīstībā atbilstoši skolas mērķiem	2.13	.90	2.22	1.00

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

Tajā pašā laikā pārējās “lielo” skolu un “mazo” skolu skolotāju aptaujas atbilžu vidējās aritmētiskajās vērtībās, kas parādītas 5.3.4.tabulā, nav konstatējamas nozīmīgas atšķirības. Gan “lielo” skolu, gan “mazo” skolu skolotāji aptaujā apliecina, ka direktori visai reti veic aptaujāto skolotāju vadīto mācību norisi klasē. Līdz ar to likumsakarīgi, ka gan “lielo” skolu, gan “mazo” skolu direktoru rīcībā, iespējams, nav pietiekami daudz informācijas par aptaujāto skolotāju profesionālo darbību, lai, pamatojoties uz klases novērojumiem, biežāk sniegtu skolotājiem noderīgu atgriezenisko saiti, biežāk pārrunātu ar skolotājiem viņu īstenoto mācību procesu un profesionālo darbību skolā, apspriestu katra skolotāja profesionālās darbības attīstības vajadzības, kā arī mudinātu katram skolotājam noteikt savas profesionālās izaugsmes mērķus atbilstoši skolas mērķiem, un tādēļ skolotāji aptaujā ziņojuši par visai vāju direktoru aktivitāti šajos jautājumos. Tas dod pamatu secināt, ka pētījumā iesaistīto skolu direktoru aktivitāte pedagogiskās līderības tiešās ietekmes pienākumu veikšanā, neatkarīgi no skolēnu skaita skolā, ir visai zema.

5.3.5. tabulā parādītas pedagoģiskās līderības prakses skalu un profesionālās mācīšanās kopienas skalu vidējās aritmētiskās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ atkarībā no skolu iesaistes VISC īstenotajā ESF projektā “Skola 2030”.

5.3.5.tabula

Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un PMK skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ saistībā ar skolu iesaisti projektā “Skola 2030”
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Skalas*	Skolas, kas ir iesaistītas projektā kā pilotskolas (N=5) (N _{Skolotāji} =139)		Skolas, kas nav iesaistītas projektā kā pilotskolas (N=20) (N _{Skolotāji} =350)		Skolu grupu aritmētisko vidējo vērtību starpība**
	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ	
<i>Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalas</i>					
Skolas mērķi	10.12	1.94	9.95	2.02	
Mācību programmas un mācīšana	9.96	1.67	10.02	2.12	
Skolotāju profesionālā attīstība	9.94	1.91	10.02	2.04	
Skolotāju iniciatīva un atbildība	10.16	1.96	9.94	2.01	
Skolas resursi	10.04	1.81	9.99	2.07	
Mācības atbalstoša vide	9.98	1.80	10.01	2.08	
<i>PMK skalas</i>					
Kopīgi mērķi un vērtības	9.79	1.86	10.08	2.05	
Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos	9.81	2.07	10.07	1.97	
Dalīšanās ar personisko praksi	10.61	1.68	9.76	2.07	0.85
Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos	10.13	1.95	9.95	2.02	
Atbalstoši apstākļi	10.09	1.86	9.97	2.05	

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

* Skalas pārkalibrētas ar vidējo vērtību 10 un standartnovirzi 2

** Skolu grupu aritmētisko vidējo vērtību starpība ir statistiski nozīmīga ar 95% ticamību

Kā liecina 5.3.5. tabulas dati, statistiski nozīmīga ir vidējo aritmētisko vērtību starpība starp projekta “Skola 2030” pilotskolu skolotāju atbildēm un projektā “Skola 2030” neiesaistīto skolu skolotāju atbildēm profesionālās mācīšanās kopienas skalā “Dalīšanās ar personisko praksi”. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka, saskaņā ar projekta “Skola 2030” nosacījumiem, projekta pilotskolu skolotāju komandām ir regulāri jāpiedalās savstarpējās profesionālās sadarbības un mācību pasākumos, kur skolotāji iesaistās profesionālās diskusijās par mācību metodēm, dalās ar idejām, mācīšanas problēmu risināšanas padomiem un labās prakses piemēriem starp skolotājiem, analizē kolēģu novērojumus klasē. Savukārt starp pārējo skalu aritmētiskajām vidējām vērtībām nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības skolotāju aptaujas rezultātos tajās piecās skolās, kas ir iesaistītas projektā “Skola 2030” kā pilotskolas, un tajās skolās, kas nav iesaistītas minētajā projektā. Šādu atšķirību neuzrādīšanās skolotāju aptaujas rezultātos varētu tikt skaidrota ar to, ka pilotskolas tika iesaistītas projektā 2017./2018.mācību gadā, savukārt, promocijas pētījuma aptauja tika veikta 2017./2018.mācību

gada otrā semestra beigās. Līdz ar to, visticamāk, projekta “Skola 2030” ietvaros īstenotās aktivitātes promocijas aptaujas veikšanas laikā vēl nebija būtiski ietekmējušas direktoru vadības praksi un skolotāju izpratni par profesionālās mācīšanās kopienas nozīmīgumu skolotāju profesionālās izaugsnes veicināšanā un kļuvušas par pašsaprotamu projekta “Skola 2030” pilotiskolu ikdienas darba sastāvdaļu.

Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un profesionālās mācīšanās kopienas skalu vidējās aritmētiskās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ , grupējot skolas pēc urbanizācijas, iekļautas 5.3.6.tabulā.

5.3.6.tabula

Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu un PMK skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pilsētu skolās un lauku skolās
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Skalas*	Pilsētas skolas (N=15) (N _{Skolotāji} =351)		Lauku skolas (N=10) (N _{Skolotāji} =138)		Skolu grupu aritmētisko vidējo vērtību starpība**
	\bar{x}	δ	\bar{x}	δ	
<i>Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalas</i>					
Skolas mērķi	10.30	1.82	9.23	2.22	1.08
Mācību programmas un mācīšana	10.17	1.91	9.56	2.40	0.62
Skolotāju profesionālā attīstība	10.13	1.89	9.67	2.15	0.46
Skolotāju iniciatīva un atbildība	10.07	1.90	9.82	2.23	
Skolas resursi	10.37	1.68	9.06	2.24	1.31
Mācības atbalstoša vide	10.23	1.76	9.43	2.42	0.80
<i>PMK skalas</i>					
Kopīgi mērķi un vērtības	10.29	1.85	9.27	2.18	1.02
Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos	10.14	2.02	9.64	1.92	0.51
Dalīšanās ar personisko praksi	10.16	2.00	9.59	1.95	0.57
Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos	9.96	2.02	10.10	1.95	
Atbalstoši apstākļi	10.26	1.87	9.35	2.17	0.91

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

* Skalas pārkalibrētas ar vidējo vērtību 10 un standartnovirzi 2

** Skolu grupu aritmētisko vidējo vērtību starpība ir statistiski nozīmīga ar 95% ticamību

Analizējot skolotāju aptaujas rezultātus skolu grupās pēc urbanizācijas, 5.3.6.tabulā redzams, ka piecu no sešām direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu vidējām aritmētiskajām vērtībām un četrām no piecām profesionālās mācīšanās kopienas skalu aritmētiskajām vidējām vērtībām pilsētas skolās ir statistiski nozīmīgi augstākas nekā attiecīgo skalu aritmētiskās vidējās vērtības lauku skolās.

Šādas pilsētu skolu skolotāju un lauku skolu skolotāju aptaujas rezultātu atšķirības, daļēji varētu būt izskaidrojamas ar skolu rīcībā esošo finanšu resursu apmēru pedagogu darba samaksai, kas, saskaņā ar Latvijas skolu finansēšanas principu “nauda seko skolēnam”, ir tieši atkarīgs no skolēnu skaita skolā. Gandrīz divas trešdaļas (61% no 351) aptaujātajiem pilsētu

skolu skolotājiem strādāja pilsētu skolās, kurās skolēnu skaits pārsniedza 300, jeb “lielajās” skolās. Kā jau minēts šajā darbā, “lielo” skolu rīcībā, atbilstoši Latvijas skolu finansēšanas principam “nauda seko skolēnam”, ir lielāki finanšu resursi direktoru vietnieku izglītības jomā amatu vienību apmaksai. Tādēļ “lielajās” skolās plašāk nekā “mazajās” skolās ir iespējams praktizēt dalīto pedagoģisko līderību, direktora vietniekiem izglītības jomā pildot būtisku daļu no pedagoģiskās līderības funkcijām. Šis aspekts, visdrīzāk, arī atspoguļojas “lielo” skolu skolotāju aptaujas atbildēs, tādējādi ietekmējot pilsētu skolu skolotāju aptaujas kopējās vidējās aritmētiskās vērtības piecās no sešām direktora pedagoģiskās līderības prakses skalām, tajā skaitā arī skalā “Skolas resursi”. Bez tam “lielo” skolu rīcībā, visdrīzāk, ir vairāk resursu pedagogu darba samaksai un līdz ar to “lielajām” skolām ir vairāk iespēju, salīdzinājumā ar “mazajām” skolām, samaksāt skolotājiem par to darba laiku, kas tiek veltīts skolotāju savstarpējās sadarbības un mācīšanās pasākumiem. Šāds apsvērums, visticamāk, ir ietekmējis pilsētu skolu skolotāju aptaujas kopējās vidējās aritmētiskās vērtības četrās no piecām profesionālās mācīšanās kopienas skalām. Līdz ar to autors secina, ka katras skolas rīcībā esošie finanšu resursi pedagogu darba samaksai, visticamāk, atstāj ietekmi uz direktoru skolu vadīšanas praksi un profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolās. Tomēr, ņemot vērā promocijas darba mērķi, uzdevumus un ierobežoto apjomu, direktoru skolu vadīšanas prakse un profesionālās mācīšanās kopienas veidošanās skolās no skolu darbības ekonomiskā aspekta darbā detalizētāk netika analizēta. Vērtējot pilsētu skolu skolotāju un lauku skolu skolotāju aptaujas rezultātus katras atsevišķas skolas griezumā (skat. 5.3.7.tabulu un 5.3.8.tabulu), redzams, ka direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu vidējās aritmētiskās vērtības un profesionālās mācīšanās kopienas skalu aritmētiskās vidējās vērtības katrā no pētījumā iesaistītajām lauku skolām (vidusskolas “P”, “J”, “K”, “L”, “M” un pamatskolas “V”, “W”, “X”, “Y”, “Z”) ir visai būtiski atšķirīgas. Līdz ar to autors secina, ka šīs atšķirības nav izskaidrojamas tikai no ekonomiskā aspekta – lauku skolu mazāka finansējuma apjoma pedagogu darba samaksai.

5.3.7.tabulā apkopotas direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalu vidējās aritmētiskās vērtības katrā no promocijas pētījumā iesaistītajām skolām. 5.3.7.tabulā apkopotie dati liecina par visai būtiskām direktoru pedagoģiskās līderības skalu vidējo aritmētisko vērtību atšķirībām vienādas izglītības pakāpes skolās. Tā, piemēram, ar būtiski zemākām vidējām vērtībām visās direktoru pedagoģiskās līderības skalās izceļas vidusskolas “K” un “L”. Kā tika norādīts 5.2.2.tabulā, abas vidusskolas “K” un “L” ir lauku vidusskolas ar kopējo skolēnu skaitu no 151 līdz 300 katrā no tām. Saskaņā ar IZM izglītības politikas nostādņiem (IZM, 2019), vidusskolām ar nelielu skolēnu skaitu vidējās izglītības pakāpē nav attīstības perspektīvas. Līdz ar to, iespējams, no vienas puses, šo skolu skolotāju aptaujā izteikto viedokli par savu skolu

direktoru pedagoģiskās līderības praksi varētu izskaidrot ar pārliecības, pašāvēšanas un optimisma trūkumu attiecībā uz skolas turpmākās attīstības vai pat pastāvēšanas iespējām un ar to saistīto skolotāju emocionālo noskaņojumu. No otras puses, nav pilnībā izslēdzams apsvērums, ka aptaujā izteiktais skolotāju viedoklis par direktoru pedagoģiskās līderības praksi apliecina direktoru nepietiekamo izpratni par savu primāro lomu skolas vadīšanā un svarīgākajiem skolas vadīšanas pienākumiem.

5.3.7.tabula

Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pētījumā iesaistītajās skolās
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Skolas tips	Skola	Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu* vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze (δ)					
		Skolas mērķi	Skolas resursi	Mācību programmas un mācīšana	Skolotāju profesionālā attīstība	Skolotāju iniciatīva un atbildība	Mācības atbalstoša vide
VIDUSSKOLAS	A	10.73 (1.75)	10.43 (2.06)	10.11 (1.66)	10.14 (1.71)	10.37 (1.82)	10.33 (1.65)
	B	9.52 (2.14)	9.63 (1.87)	9.53 (2.04)	9.30 (1.95)	9.57 (2.03)	9.74 (2.17)
	C	9.88 (1.79)	9.91 (1.53)	9.86 (1.47)	9.73 (1.35)	9.82 (1.70)	9.66 (1.58)
	D	10.50 (1.82)	10.12 (1.60)	10.26 (1.51)	10.56 (2.27)	10.99 (2.09)	9.92 (1.91)
	E	11.37 (1.46)	11.69 (0.47)	10.61 (1.07)	10.78 (0.93)	10.25 (1.23)	11.45 (0.83)
	F	10.99 (1.72)	10.43 (1.93)	9.58 (1.44)	10.07 (1.50)	9.76 (1.61)	10.80 (1.54)
	G	10.21 (1.26)	9.99 (1.81)	9.80 (2.33)	9.73 (2.02)	9.71 (1.82)	9.98 (1.40)
	H	10.20 (1.97)	10.65 (1.52)	10.60 (2.79)	9.75 (1.99)	9.73 (2.24)	9.83 (2.32)
	I	10.42 (1.70)	10.57 (1.48)	10.43 (2.07)	10.33 (1.79)	10.91 (2.07)	10.76 (1.93)
	J	9.82 (2.31)	10.30 (1.89)	9.54 (2.32)	9.82 (1.97)	10.09 (2.04)	10.25 (1.96)
	K	7.76 (2.19)	5.93 (1.63)	7.61 (1.50)	8.26 (1.94)	8.00 (1.85)	7.02 (1.81)
	L	7.36 (1.93)	7.28 (3.02)	7.82 (1.90)	7.78 (1.33)	7.89 (1.56)	7.14 (2.95)
	M	10.70 (2.11)	10.45 (1.75)	11.38 (2.18)	11.10 (2.89)	11.77 (2.45)	10.38 (2.59)
PAMATSKOLAS	N	10.37 (2.07)	11.21 (1.09)	10.73 (1.99)	10.23 (2.37)	10.12 (1.91)	10.66 (1.59)
	O	9.50 (1.52)	10.16 (1.69)	10.30 (1.94)	10.04 (2.35)	9.91 (2.84)	9.49 (1.91)
	P	10.29 (2.37)	10.23 (2.15)	10.81 (3.39)	10.27 (2.13)	9.81 (2.04)	10.09 (2.01)
	R	9.20 (1.26)	9.38 (1.45)	9.93 (1.36)	10.47 (1.92)	9.51 (1.19)	10.04 (1.19)
	S	11.22 (1.69)	10.48 (1.22)	10.35 (2.11)	11.09 (2.06)	10.54 (1.89)	10.70 (2.67)
	T	10.02 (0.54)	10.37 (1.06)	10.55 (1.84)	9.81 (1.26)	9.88 (0.90)	10.04 (0.97)
	U	10.04 (1.69)	10.39 (1.02)	10.21 (1.71)	10.55 (1.09)	10.85 (1.78)	10.39 (1.41)
	V	10.04 (1.51)	9.66 (1.62)	10.22 (1.77)	10.51 (2.37)	10.88 (2.08)	10.81 (1.85)
	W	8.80 (1.82)	9.65 (1.52)	10.07 (1.20)	9.90 (2.22)	9.49 (1.83)	10.17 (1.19)
	X	8.03 (1.47)	9.45 (1.32)	9.21 (1.61)	8.95 (1.20)	9.17 (1.13)	9.04 (1.28)
	Y	10.08 (2.36)	7.60 (2.02)	9.90 (1.45)	10.22 (2.48)	9.98 (2.15)	9.58 (2.42)
	Z	10.01 (1.54)	9.66 (2.28)	10.73 (1.84)	11.07 (2.12)	10.78 (2.01)	9.83 (2.51)

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

* Skalas pārkalibrētas ar vidējo vērtību 10 un standartnovirzi 2

Profesionālās mācīšanās kopienas skalu vidējās aritmētiskās vērtības katrā pētījumā iesaistītajā skolā demonstrē 5.3.8. tabula. Tajā apkopotie dati apliecina visai būtiskas profesionālās mācīšanās kopienas skalu aritmētisko vidējo vērtību atšķirības vienādas izglītības pakāpes skolās. Arī 5.3.8.tabulā vidusskolām “K” un “L” ir vērojamas būtiski zemākas vidējās

vērtības vairākās profesionālās mācīšanās kopienas skalās. Kontekstā ar neskaidrību par šo vidusskolu turpmāko attīstību un pat pastāvēšanu, iespējams, varētu būt izskaidrojamas salīdzinoši zemās vidusskolu “K” un “L” vidējās vērtības profesionālās mācīšanās kopienas skalā “Kopīgi mērķi un vērtības”. Tajā pašā laikā kritiskas pārdomas par vidusskolu “K” un “L” direktoru un vadības komandu pedagoģiskās līderības praksi raisa abu skolu skolotāju aptaujas rezultātu vidējās vērtības profesionālās mācīšanās kopienas skalā “Atbalstoši apstākļi”. Bez tam, iespējams, ka pētījumā konstatētās atšķirības starp profesionālās mācīšanās kopienas skalām vienādas izglītības pakāpes skolās ir skaidrojamas ar to, ka arī skolotājiem nav pašsaprotami savstarpēji sadarboties savā skolā un nav viegli lauzt tradicionālos uzskatus par skolotājiem kā par stingri autonomiem profesionāļiem.

5.3.8.tabula

**PMK skalu aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ
pētījumā iesaistītajās skolās**

(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Skolas tips	Skola	PMK skalu* vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze (δ)				
		Kopīgi mērķi un vērtības	Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos	Dalīšanās ar personisko praksi	Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos	Atbalstoši apstākļi
VIDUSSKOLAS	A	9.59 (2.10)	9.99 (2.14)	10.79 (1.80)	10.23 (2.25)	10.67 (1.60)
	B	9.76 (1.75)	9.82 (1.83)	10.33 (1.30)	9.87 (1.92)	9.76 (2.24)
	C	9.79 (1.89)	9.61 (2.23)	10.78 (1.39)	9.96 (1.23)	9.53 (1.68)
	D	10.28 (1.76)	9.57 (2.29)	10.66 (1.79)	10.27 (1.93)	10.19 (1.77)
	E	11.68 (1.07)	11.39 (1.45)	10.84 (1.40)	9.86 (2.02)	11.97 (1.30)
	F	11.12 (1.85)	10.50 (2.21)	9.36 (1.68)	9.45 (2.07)	10.76 (1.99)
	G	10.64 (1.20)	10.35 (1.48)	9.29 (1.79)	8.88 (1.70)	9.22 (1.92)
	H	9.48 (2.48)	9.45 (2.03)	10.90 (1.83)	10.27 (1.72)	10.06 (1.95)
	I	11.17 (1.24)	10.33 (1.84)	10.40 (1.66)	10.35 (1.94)	10.39 (1.80)
	J	9.67 (2.05)	9.89 (2.25)	9.40 (1.56)	9.77 (1.28)	9.87 (1.96)
	K	7.88 (1.91)	8.64 (1.02)	10.14 (2.33)	10.04 (2.34)	7.02 (2.04)
	L	7.06 (2.31)	8.74 (2.37)	8.91 (2.44)	9.91 (1.87)	7.81 (2.27)
	M	9.52 (2.63)	10.05 (2.06)	9.16 (1.64)	10.32 (1.89)	10.08 (2.04)
PAMATSKOLAS	N	10.47 (1.90)	10.21 (1.94)	9.61 (1.92)	10.12 (2.10)	10.31 (1.79)
	O	10.11 (1.85)	10.26 (1.83)	9.99 (2.02)	9.72 (2.18)	9.99 (1.52)
	P	9.61 (2.24)	9.71 (2.56)	8.93 (2.13)	9.84 (2.39)	9.71 (2.19)
	R	9.98 (1.77)	10.03 (1.98)	10.22 (1.81)	10.28 (2.04)	9.33 (1.55)
	S	10.83 (1.21)	11.93 (1.76)	12.12 (3.97)	11.06 (2.05)	10.95 (1.82)
	T	10.94 (1.27)	9.09 (1.12)	7.21 (1.71)	8.40 (2.15)	9.36 (0.97)
	U	10.56 (1.00)	10.35 (1.73)	9.98 (1.32)	11.29 (1.31)	11.38 (0.81)
	V	11.06 (1.54)	11.05 (1.66)	9.65 (1.84)	11.28 (1.27)	10.33 (1.21)
	W	9.29 (1.23)	10.34 (1.58)	10.21 (2.59)	10.59 (2.31)	9.54 (1.82)
	X	8.69 (1.78)	9.16 (2.07)	8.49 (1.89)	9.20 (2.39)	9.19 (1.91)
	Y	9.32 (0.95)	8.80 (1.10)	10.06 (1.45)	9.19 (1.65)	10.00 (1.55)
Z	9.15 (2.09)	9.66 (0.78)	10.06 (1.21)	11.26 (1.19)	10.31 (1.81)	

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

* Skalas pārkalibrētas ar vidējo vērtību 10 un standartnovirzi 2

Kā tika atzīmēts promocijas darba 3.nodaļā, skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstībai skolā ļoti nozīmīgs ir skolas direktora atbalsts un tas, vai tiek atvēlēts pietiekami daudz laika skolotāju sadarbības un profesionālās mācīšanās aktivitātēm skolā. Lai novērtētu šos rādītājus, skolotājiem aptaujā tika lūgts izteikt viedokli, izsakot vērtējumu četru punktu Likerta skalā (nepiekrītu / drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu / drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu / piekrītu) par to, vai skolā, kurā viņi strādā:

- direktors aktīvi un mērķtiecīgi veicina skolotāju profesionālo sadarbību;
- skolas darba laika grafikā tiek paredzēts pietiekams laiks skolotāju savstarpējās profesionālās sadarbības aktivitātēm.

Skolotāju aptaujas atbilžu aritmētiskās vidējās vērtības uz minētajiem aptaujas jautājumiem katrā promocijas pētījumā iesaistītajā skolā apkopotas 5.3.9.tabulā.

5.3.9.tabula

**Skolotāju aptaujas atbilžu
aritmētiskās vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze δ pētījumā iesaistītajās skolās**
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

Skolas tips	Skola	Aptaujas atbilžu vidējās vērtības \bar{x} un standartnovirze (δ)	
		Direktors aktīvi un mērķtiecīgi veicina skolotāju profesionālo sadarbību	Skolas darba laika grafikā tiek paredzēts pietiekams laiks skolotāju savstarpējās profesionālās sadarbības aktivitātēm
VIDUSSKOLAS	A	3.77 (.48)	3.48 (.66)
	B	3.48 (.75)	2.82 (.77)
	C	3.46 (.51)	2.67 (.82)
	D	3.43 (.50)	2.62 (.77)
	E	3.89 (.31)	3.79 (.42)
	F	3.58 (.65)	3.33 (.82)
	G	3.38 (.64)	2.83 (.72)
	H	3.38 (.62)	2.69 (.79)
	I	3.69 (.48)	3.13 (.96)
	J	3.38 (.67)	2.81 (.75)
	K	2.63 (.76)	1.79 (.63)
	L	2.75 (.75)	2.33 (.78)
	M	3.50 (.76)	3.00 (.96)
PAMATSKOLAS	N	3.59 (.66)	3.15 (.78)
	O	3.45 (.74)	2.96 (.82)
	P	3.47 (.64)	2.86 (.77)
	R	3.29 (.59)	2.76 (.56)
	S	3.58 (.51)	3.00 (.85)
	T	3.73 (.47)	2.09 (.54)
	U	3.93 (.26)	3.20 (.56)
	V	3.42 (.67)	2.83 (.83)
	W	3.11 (.33)	2.56 (.73)
	X	3.00 (.35)	2.83 (.79)
	Y	3.33 (.87)	3.22 (.44)
Z	3.25 (.71)	2.88 (.99)	

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25

Arī 5.3.9.tabulas dati vēlreiz apliecina secinājumus par vidusskolu “K” un “L” direktoru un vadības komandas tādu skolvadības praksi, kas neveicina atbalstošus apstākļus skolotāju sadarbībai profesionālās mācīšanās kopienā.

Kopsakarībā vērtējot 5.3.8.tabulā un 5.3.9.tabulā apkopotos datus, ir pamats secināt, ka pētījumā konstatētās atšķirības starp vidējām aritmētiskajām vērtībām profesionālās mācīšanās kopienas skalās vienādas izglītības pakāpes skolās ir skaidrojamas ar to, ka visiem skolu direktoriem nav pietiekamas izpratnes par profesionālās mācīšanās kopienas nozīmību un ka skolotājiem nav pašsaprotami savstarpēji sadarboties savā skolā un lauzt ideju par skolotājiem kā par stingri autonomiem profesionāļiem savā klasē.

5.3.10. tabulā doti Pīrsona korelācijas koeficienti r (statistiski nozīmīgi ar vismaz 95 % ticamību), kas atspoguļo savstarpējo sakarību ciešumu starp direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalām un profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalām, kā arī starp direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalām un kopējo profesionālās mācīšanās kopienas skalu.

5.3.10.tabula

Pīrsona korelācijas koeficienti r , kas raksturo sakarības ciešumu starp direktora pedagoģiskās līderības prakses skalām un PMK skalām
(avots: autora veidots, balstoties uz pētījuma rezultātiem)

		PMK dimensiju skalas					Kopējā PMK skala
		Starppersonu līmeņa dimensijas			Organizācijas līmeņa dimensijas		
		Kopīgi mērķi un vērtības	Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos	Dalīšanās ar personisko praksi	Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos	Atbalstoši apstākļi	
Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalas	Skolas mērķi	.62**	.47**	.25**	.18**	.62**	.57**
	Mācību programmas un mācīšana	.46**	.37**	.28**	.21**	.56**	.51**
	Skolotāju profesionālā attīstība	.50**	.39**	.30**	.25**	.59**	.55**
	Skolotāju iniciatīva un atbildība	.42**	.36**	.33**	.36**	.56**	.57**
	Skolas resursi	.66**	.48**	.14**	.10*	.64**	.52**
	Mācības atbalstoša vide	.72**	.60**	.27**	.24**	.70**	.66**

N (skolotāji) = 489 un N (skolas) = 25 ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Pīrsona korelācijas koeficienti 5.3.10.tabulā liecina, ka visām sešām direktora pedagoģiskās līderības prakses skalām ir pozitīva vidēji cieša vai cieša sakarība ar profesionālās mācīšanās kopienas starppersonu dimensiju skalām “Kopīgi mērķi un vērtības” ($0,42 \leq r \leq 0,72$)

un “Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos” ($0,36 \leq r \leq 0,60$) un organizācijas līmeņa dimensiju “Atbalstoši apstākļi” ($0,56 \leq r \leq 0,70$).

Pozitīva vāja ir korelācija starp direktora pedagoģiskās līderības prakses skalām “Skolotāju profesionālā attīstība” un “Skolotāju iniciatīva un atbildība” un profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalām “Dalīšanās ar personisko praksi” un “Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos” ($0,25 \leq r \leq 0,37$). Turpretī ļoti vāja vai vāja pozitīva sakarība ir konstatējama starp direktora pedagoģiskās līderības prakses skalām “Skolas mērķi”, “Mācību programmas un mācīšana”, “Skolas resursi” un “Mācības atbalstoša vide” un profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalām “Dalīšanās ar personisko praksi” un “Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos” ($0,10 \leq r \leq 0,28$). Tas dod pamatu secināt, ka pētījumā iesaistītajās skolās konstatētās sakarības starp direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalām un profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalām, visticamāk, liecina par pārveidojošās līderības pieejas dominēšanu skolu direktoru darbībā, galveno uzmanību pievēršot “sekundāriem procesiem” skolas vispārējās attīstības veicināšanā – skolas organizatoriskās struktūras, kultūras veidošanai un nepieciešamo resursu nodrošināšanai.

Direktora pedagoģiskās līderības prakses skalu vājā sakarība ar profesionālās mācīšanās kopienas dimensijas “Dalīšanās ar personisko praksi” skalu, visticamāk, vēlreiz apliecina secinājumu par to, ka skolotājiem nav viegli atkāpties no tradicionālās profesionālās autonomijas un aktīvi iesaistīties profesionālās sadarbības un mācīšanās pasākumos savā skolā, uz klausīt un pieņemt kolēģu profesionālos ieteikumus un arī konstruktīvu kritiku, tādējādi kardināli mainot savus profesionālās mācīšanās un kompetences pilnveides paradumus. Arī Latvijā spēkā esošais normatīvais regulējums par prasībām pedagogu profesionālajai pilnveidei nav vērsts uz to, lai sekmētu skolotāju iesaistīšanos profesionālās sadarbības un mācīšanās pasākumos savā skolā un veicinātu profesionālās mācīšanās kopienu attīstību. Ministru kabineta noteikumu par pedagogam nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību 15.punktā noteikts, ka vispārējās, profesionālās un interešu izglītības pedagogs savu profesionālo kompetenci pilnveido, triju gadu laikā apgūstot pedagogu profesionālās kompetences pilnveides programmu vismaz 36 stundu apjomā (MK, 2018c). Savukārt šo pašu Ministru kabineta noteikumu 19.punkts paredz, ka izglītības iestādes vadītājs pedagoga profesionālās kompetences pilnveidē ārpus tiešajiem pedagoģiskajiem darba uzdevumiem (dalība konferencēs, semināros, meistarklasēs, stažēšanās nozares uzņēmumos, dalība darba devēju organizāciju rīkotajās mācībās pedagoga konkurētspējas veicināšanai, personības attīstība) apgūtās tēmas triju gadu laikā ieskaita ne vairāk kā 12 stundu apjomā (MK, 2018c). Līdz ar to autors secina, ka Latvijā spēkā esošās normatīvās prasības pedagogu profesionālajai pilnveidei pamatā paredz pedagogu profesionālo

pilnveidi īstenot tikai formālās profesionālās kompetences pilnveides programmās ārpus skolas ikdienas pedagoģiskā darba, bet normatīvā regulējuma izpratnē par pedagoga profesionālo pilnveidi netiek uzskatīta skolotāju iesaistīšanās profesionālās sadarbības un mācīšanās pasākumos savā skolā.

Kā jau tika minēts promocijas darba 3.nodaļā, valstīs, kuru izglītības sistēmas starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos raksturo augsti skolēnu mācību sasniegumi, kā, piemēram, Singapūrā un Japānā, lielākā daļa skolotāju profesionālās izaugsmes aktivitāšu tiek īstenotas skolotāju darba vietās – skolās, skolotājiem un skolas vadītājiem kopīgi meklējot savai skolai optimālus risinājumus konkrētu mācību mērķu sasniegšanai un pedagoģisko problēmu atrisināšanai.

Promocijas darba empīriskā pētījuma rezultāti kopsakarībā ar darba teorētiskajā daļā apskatīto valstu, kuru izglītības sistēmas starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos raksturo augsti skolēnu mācību sasniegumi, pieredzi un Latvijas normatīvā regulējuma par prasībām pedagogu profesionālajai pilnveidei dod pamatu secināt, ka Ministru kabineta noteikumi par pedagogam nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību būtu papildināmi ar normu, ka katra pedagoga pienākums ir pilnveidot savu profesionālo kompetenci, iesaistoties profesionālās sadarbības un mācīšanās pasākumos savā skolā.

Tajā pašā laikā Pīrsona korelācijas koeficienti uzrāda vidēji ciešu vai ciešu pozitīvu sakarību ($0,51 \leq r \leq 0,66$) starp visām sešām direktora pedagoģiskās līderības prakses skalām un kopējo profesionālās mācīšanās kopienas skalu, kas apliecina skolas direktora pedagoģiskās līderības prakses ietekmes būtisko nozīmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstību skolā.

Apkopojot veiktās skolotāju aptaujas rezultātus par direktoru pedagoģiskās līderības praksi, autors secina, ka empīriskajā pētījumā iesaistīto skolu direktoru aktivitāte pedagoģiskās līderības tiešās ietekmes pienākumu veikšanā ir visai zema un tā nav atkarīga no skolēnu skaita skolā. Empīriskajā pētījumā iesaistīto skolu skolotāji aptaujā ziņo par direktoru retāku tiešu iesaistīšanos skolas pedagoģiskā procesa, mācību programmu un skolotāju profesionālās pilnveides un sadarbības pasākumu plānošanā, pārraudzībā un izvērtēšanā. Tajā pašā laikā skolotāji aptaujā apliecina direktoru ieguldījumu netiešās ietekmes pedagoģiskās līderības pienākumu veikšanā, nodrošinot skolas ar nepieciešamajiem resursiem un veicinot mācības atbalstošas vides veidošanos skolās. Šādi aptaujas rezultāti liecina par pārveidojošās līderības pieejas dominēšanu skolu direktoru darbībā, galveno uzmanību pievēršot “sekundāriem procesiem” skolas vispārējās attīstības veicināšanā – skolas kultūras veidošanai un nepieciešamo resursu nodrošināšanai.

Apkopojot empīriskā pētījuma rezultātus par profesionālās mācīšanās kopienām skolās, autors secina, ka, saskaņā ar profesionālās mācīšanās kopienu skalu vidējām vērtībām, salīdzinoši zemāk aptaujātie skolotāji vērtē savu iesaistīšanos profesionālajā sadarbībā un diskusijās ar kolēģiem par metodēm, idejām un dažādu pedagoģisko problēmu risināšanas iespējām, kas varētu būt skaidrojams ar nepietiekami izkopto skolotāju profesionālās sadarbības kultūras līmeni skolās, kā arī ar skolotāju laika trūkumu noslodzes dēļ. Empīriskā pētījuma rezultātu apliecinājums par aptaujāto skolotāju zemo iesaisti profesionālās sadarbības un mācīšanās pasākumos savā skolā varētu būt skaidrojams ar to, ka Latvijā spēkā esošais normatīvais regulējums par prasībām pedagogu profesionālajai pilnveidei nav vērsts uz skolotāju iesaistīšanās sekmēšanu profesionālās sadarbības un mācīšanās pasākumos savā skolā un profesionālās mācīšanās kopienu attīstības veicināšanu.

Empīriskā pētījuma rezultāti liecina, ka skolotāji salīdzinoši zemu novērtē pētījumā iesaistīto skolu direktoru atbalsta līmeni skolotāju profesionālajai sadarbībai un izaugsmei profesionālās mācīšanās kopienā. Iespējams, ka tam par iemeslu varētu būt tas, ka ne visu skolu darba laika grafikos tiek paredzēts īpašs un apmaksāts laiks skolotāju profesionālās sadarbības pasākumiem, kā arī tas, ka ne visi skolu direktori izprot skolotāju savstarpējas sadarbības un mācīšanās nozīmību skolas pedagoģiskā procesa kopējās efektivitātes kāpināšanā un izglītības rezultātu paaugstināšanā. Par to, ka, visdrīzāk, ne visi skolu direktori izprot skolotāju savstarpējas sadarbības un mācīšanās nozīmību profesionālās mācīšanās kopienās un ka skolotājiem nav pašsaprotami savstarpēji sadarboties savā skolā un lauzt ideju par skolotājiem kā par stingri autonomiem profesionāļiem savā klasē, liecina visai būtiskās direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalu un profesionālās mācīšanās kopienu skalu vidējo vērtību atšķirības vienādas izglītības pakāpes skolās.

Analizējot direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalu sakarības un ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalām pētījumā iesaistītajās skolās, redzams, ka Pīrsona korelācijas koeficienti uzrāda vidēji ciešu vai ciešu pozitīvu sakarību ($0,51 \leq r \leq 0,66$) starp visām sešām direktora pedagoģiskās līderības prakses skalām un kopējo profesionālās mācīšanās kopienas skalu, kas apliecina skolas direktora kā pedagoģiskā līdera vadības prakses būtisko nozīmi skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības vadīšanā skolā.

Kopsavilkums par praktiski pētnieciskās daļas galvenajiem rezultātiem:

Praktiski pētnieciskā daļa ietver promocijas darba autora pētījumu par skolas direktora vadības praksi no šādiem aspektiem:

- izpētīti Skotijas (Apvienotā Karaliste), Austrālijas, Hesenes federālās zemes (Vācija), Nīderlandes, Lietuvas un Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību

apraksti un, balstoties uz izpētes rezultātiem, izdarīti secinājumi par skolu direktoru specifisko skolu vadīšanas pienākumu noteikšanas kopējām tendencēm ārvalstīs;

- izanalizēta Latvijas pieeja skolu direktoru profesionālo prasību un pienākumu noteikšanā laika periodā kopš valstiskās neatkarības atjaunošanas un, kontekstā ar ārvalstu pieeju un tendenču izpētes rezultātiem, izdarīti secinājumi par esošo situāciju un turpmāko iespējamo rīcību Latvijas skolu direktoru profesionālo prasību definēšanā;
- izanalizēti skolotāju aptaujas rezultāti un izdarīti secinājumi par direktoru kā pedagoģisko līderu vadības praksi un tās ietekmi ar skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos Latvijas skolās.

Praktiskais pētījums tika organizēts divos posmos:

- pirmajā posmā tika veikta ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte un Latvijas pieejas izpēte skolu direktoru specifisko skolu vadīšanas pienākumu noteikšanā;
- otrajā posmā tika veikta skolotāju aptauja un tās rezultātu analīze par direktoru vadības praksi un tās ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos Latvijas skolās.

Balstoties uz praktiski pētnieciskajā daļā veikto analīzi, promocijas darba autors secina:

1. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte apliecina vienotu izpratni un virzību skolu direktoru vadības prakses akcentu maiņā no administrēšanas un menedžēšanas uz pedagoģisko līderību. Visos pētītajos ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstos tiek uzsvērtā skolu vadīšanā specifisko pedagoģiskās līderības pienākumu prioritāte direktoru profesionālajā darbībā.
2. Skolu vadīšanas specifisko pedagoģiskās līderības pienākumu noteikšanā ārvalstīs, kuru skolu direktoru profesionālo prasību apraksti tika pētīti, nav vērojamas atšķirības, kas būtu saistītas ar attiecīgajā valstī dominējošo publiskā sektora vadības paradigmu.
3. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte apliecina, ka pedagoģiskā līderība ietver skolas direktora vadības praksi skolas izglītības mērķu izvirzīšanā, skolotāju kopīgas izpratnes veicināšanā par skolas mērķiem, resursu nodrošināšanā skolas izglītības mērķu sasniegšanai, mācīšanas pārraudzībā un mācību programmu attīstībā, skolotāju profesionālajā izaugsmē, skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšanā, mācības atbalstošas vides veidošanā, kā arī skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšanā skolā.

4. Latvijā promocijas darba izstrādes laikā nepastāvēja izstrādāts skolu direktoru profesionālo prasību apraksts, kurā atbilstoši pasaulē veikto pētījumu atziņām, izpratnes maiņai par skolu direktoru lomu un skolu vadības profesionālās prakses attīstības vajadzībām būtu strukturēti apkopoti Latvijas skolu direktoriem veicamie specifiskie vadības pienākumi, vēlamās kompetences, aprakstītas veiksmīgam skolas direktoram nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmes un personības īpašības.
5. 2017.gadā uzsāktās Latvijas skolu direktoru novērtēšanas kritēriji nav uzskatāmi par profesionālo prasību aprakstu pētīto ārvalstu pieeju izpratnē par skolu direktoru profesionālo pienākumu un uzdevumu noteikšanu, jo Latvijas skolu direktoru novērtēšanas kritēriji ietver tikai vadītāju vispārējās kompetences, kādas nepieciešamas ikvienas organizācijas veiksmīgai vadīšanai, bet specifiskās skolu direktoriem nepieciešamās pedagoģiskās līderības kompetences un pienākumu izpildes apraksti nav iekļauti šajos kritērijos.
6. Empīriskajā pētījumā iesaistīto skolu direktori savā vadības praksē biežāk veic tos pedagoģiskās līderības pienākumus, kuriem ir netieša ietekme uz pedagoģisko procesu skolā: nodrošina skolas ar nepieciešamajiem resursiem un veicina mācības atbalstošas vides veidošanos skolās. Turpretī skolu direktori retāk veic pedagoģiskās līderības pienākumus ar tiešu ietekmi uz pedagoģisko procesu skolā un retāk iesaistās skolas pedagoģiskā procesa, mācību programmu un skolotāju profesionālās pilnveides un sadarbības pasākumu plānošanā, pārraudzībā un izvērtēšanā. Līdz ar to empīriskā pētījuma rezultāti liecina par pārveidojošās līderības pieejas dominēšanu skolu direktoru darbībā, galveno uzmanību pievēršot “sekundāriem procesiem” skolas vispārējās attīstības veicināšanā – skolas kultūras veidošanai un nepieciešamo resursu nodrošināšanai.
7. Skolotāji, kas piedalījās empīriskajā pētījumā, visai zemu vērtē savu iesaistīšanos profesionālajā sadarbībā un diskusijās ar kolēģiem par metodēm, idejām un dažādu pedagoģisko problēmu risināšanas iespējām savā skolā, kas varētu būt skaidrojams ar nepietiekami izkopto skolotāju profesionālās sadarbības kultūras līmeni skolās, skolotāju laika trūkumu noslodzes dēļ, kā arī to, ka Latvijā spēkā esošais normatīvais regulējums par prasībām pedagogu profesionālajai pilnveidei nav vērsts uz skolotāju iesaistīšanās sekmēšanu profesionālās sadarbības un mācīšanās pasākumos savā skolā un profesionālās mācīšanās kopienu attīstības veicināšanu.
8. Empīriskā pētījuma rezultātā konstatētā pozitīvā ciešā sakarība starp direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalām un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalām apliecina skolu direktoru kā pedagoģisko līderu vadības prakses

būtisko nozīmi un ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu attīstību skolās.

9. Tajā pašā laikā empīriskā pētījuma rezultāti liecina, ka tajā iesaistīto skolu direktoru vadības praksē izpaužas zems atbalsta līmenis skolotāju profesionālajai sadarbībai un izaugsmei profesionālās mācīšanās kopienās skolās. Iespējams, ka tam par iemeslu varētu būt tas, ka ne visi skolu direktori izprot skolotāju savstarpējas sadarbības un mācīšanās nozīmību skolas pedagoģiskā procesa kopējās efektivitātes kāpināšanā un izglītības rezultātu paaugstināšanā.

NOBEIGUMS

Šajā promocijas darbā autors padziļināti analizējis skolas direktora vadības praksi un tās saistību ar specifiskām skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas īpašībām. Pasaulē šādu pētījumu ir maz (skat., piemēram, Sigurdardóttir, 2010; Seo & You-Kyung, 2012; Vanblaere & Devos, 2016; Somprach, Tang, & Popoonsak, 2017; Antinluoma, Ilomäki, Lahti-Nuuttila, & Toom, 2018) un Latvijā šādi pētījumi līdz šim vispār nav veikti.

Pētījumos secināts, ka Latvijā skolu direktoru loma un funkcijas nav precīzi definētas (Kalvāns, 2011; NLQ, 2011; Daiktere, Degtjarjova, Jansone, Ozoliņa, Rone, Urpena, Vēbers, 2012). Arī OECD pārskatā par izglītību Latvijā norādīts, ka formāla skolu vadītāju profesionālā standarta, kurā būtu noteikts, kas tiek uzskatīts par efektīvu vadību Latvijas skolās, neesamība acīmredzami ierobežo skolu direktoru spēju veikt būtiskas skolas vadīšanas funkcijas (OECD, 2016b). Ņemot vērā, ka Latvijā nav vienotas izpratnes par skolu direktoru lomu, funkcijām un pienākumiem, promocijas darba autora ieskatā, ir svarīgi saprast, kurai no vadītāja lomām primāri būtu jāatbilst mūsdienīgam skolas direktoram: administratoram, menedžerim vai līderim; kādas vadības funkcijas un pienākumi prioritāri skolas direktoram būtu jāveic; kā direktors – līderis var ietekmēt skolas darba uzlabošanu?

Pārmaiņas skolu vadīšanā pasaulē pēdējo desmitgažu laikā ir daļa no visaptverošām pārmaiņu tendencēm publiskā sektora institūciju vadībā. Šīs pārmaiņas raksturo tradicionālās hierarhiskās publiskās pārvaldes paradigmas modeļa noriets un JPV un JPP paradigmu principu arvien plašāka izmantošana publiskā sektora vadībā. Līdz ar to publiskā sektora institūciju, tai skaitā skolu, vadīšanā Rietumu pasaulē kopš XX gadsimta 90. gadiem izpaužas visu trīs publiskā sektora institūciju vadības paradigmu principi, padarot komplicētāku un dinamiskāku arī skolu vadīšanu.

Promocijas darba teorētiskajā daļā, pamatojoties uz promocijas darba ievadā definētajiem uzdevumiem, starpzinātņu skatījumā tika analizētas pārmaiņu tendences publiskā sektora vadībā un to ietekme uz izpratni par direktora lomu skolas vadīšanā, analizētas publiskā sektora vadības paradigmas un to mijiedarbība, aplūkota publiskā sektora vadības attīstības tendenču sasaiste ar pārmaiņām skolu vadīšanā pasaulē un Latvijā. Teorētiskajā daļā arī analizētas teorētiskās atziņas par skolu direktoru lomu un pienākumu transformāciju un sniegta profesionālās mācīšanās kopienas koncepta teorētiskā analīze.

Darba teorētiskajā daļā veiktā analīze atklāj, ka JPV paradigmas vadības principu arvien plašāka izmantošana skolu vadīšanā, izglītības pārvaldības decentralizācija un skolu autonomijas paplašināšana daudzās valstīs, tajā skaitā arī Latvijā, ir vairojusi tādu skolu direktoru administratīvo un menedžmenta pienākumu apjoma palielināšanos, kas nav tieši

saistīti ar pedagoģiskā procesa nodrošināšanu skolās. Tādēļ, lai atjaunotu uzsvāru uz pedagoģiskā procesa vadību un uzlabotu skolēnu izglītības rezultātus, daudzas valstis izvirza augstākas prasības skolu direktoru atbildībai par skolotāju un skolēnu sniegumu.

Pedagoģiskā procesa kā skolas darbības mērķa un jēgas akcentēšana liek pārskatīt skolas direktora lomu un vadības praksi. Promocijas darbā veiktā zinātniskās literatūras analīze un ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību kontentanalīze liecina, ka par skolu direktoru galveno uzdevumu kļūst pedagoģiskā procesa vadīšana, lai uzlabotu skolās mācīšanu un mācīšanos un nodrošinātu apstākļus kvalitatīvam izglītības procesam. Visu trīs publiskā sektora vadības paradigmu elementi veido skolas direktora lomu un pienākumu saturu. Skolas direktoram jābūt gan līderim, gan administratoram un menedžerim, tomēr, saskaņā ar globālajām tendencēm, par prioritāru skolas vadīšanā kļūst direktora kā skolas pedagoģiskā līdera loma, kas ietver arī skolas menedžmentu un administrēšanu.

Direktors kā pedagoģiskais līderis var tieši ietekmēt skolotāju kapacitāti un darba kvalitāti, attīstot skolā skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas. Savukārt sakārtotas un mācības atbalstošas skolas vides veidošanai un resursu nodrošināšanai ir netieša ietekme uz pedagoģisko procesu skolā, jo direktora kā pedagoģiskā līdera vadības prakse šajās pedagoģiskās līderības pienākumu kopās rada apstākļus kvalitatīvam skolotāju darbam, nodrošinot, ka skolas ikdienas darba kārtība, emocionālā gaisotne un fiziskā vide, resursu piešķiršana un citi vadības lēmumi atbalsta kvalitatīvu mācīšanu, mācīšanos un skolotāju izaugsmi.

Promocijas darba teorētiskajā daļā izglītības iestādes vadības kontekstā konkretizēti jēdzieni “administrators”, “menedžeris”, “līderis”, “vadība”, “vadīšana”, “pedagoģiskā līderība”, “profesionālās mācīšanās kopiena” un raksturotas to sakarības.

Promocijas darba praktiski pētnieciskajā daļā, izpētot Skotijas (Apvienotā Karaliste), Austrālijas, Hesenē federālās zemes (Vācija), Nīderlandes, Lietuvas un Igaunijas skolu direktoru profesionālo prasību aprakstus, tika gūts apliecinājums tam, ka pedagoģiskā līderība ietver skolas direktora vadības praksi skolas izglītības mērķu izvirzīšanā, skolotāju izpratnes veicināšanā par skolas mērķiem, resursu nodrošināšanā skolas izglītības mērķu sasniegšanai, mācīšanā un mācību programmu attīstībā, skolotāju profesionālajā izaugsmē, skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšanā, mācības atbalstošas vides veidošanā.

Darba praktiski pētnieciskajā daļā izanalizēta Latvijas pieeja skolu direktoru profesionālo prasību un vadības prakses satura noteikšanā laika periodā kopš valstiskās neatkarības atjaunošanas, apliecinot jau iepriekš citos pētījumos secināto, ka Latvijā nepastāv skolu direktoru profesionālo prasību apraksts (profesionālais standarts), kurā, atbilstoši pasaulē veikto pētījumu atziņām, izpratnes maiņai par skolu direktoru lomu un skolu vadības profesionālās

prakses attīstības vajadzībām, būtu strukturēti apkopoti Latvijas skolu direktoriem veicamie pienākumi, aprakstītas skolas direktoram nepieciešamās kompetences, zināšanas, prasmes, attieksmes un personības īpašības.

Promocijas darba praktiski pētnieciskajā daļā veikts empīrisks pētījums par direktoru pedagoģiskās līderības praksi un tās sakarībām ar skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos 25 Latvijas skolās. Balstoties uz skolotāju aptaujas rezultātu analīzi, autors secina, ka, visticamāk, ne visi pētījumā iesaistīto skolu direktori apzinās savu pedagoģiskā līdera prioritāro lomu un tos vadības pienākumus, kas viņiem kā pedagoģiskajiem līderiem būtu jāveic.

Empīriskā pētījuma aptaujas respondenti veido nevarbūtīgo izlasi, tomēr, autora ieskatā, pētījumā iegūtos secinājumus var attiecināt uz visu Latvijas vispārīzglītojošo dienas pamatskolu un vidusskolu direktoru profesionālo darbību šādu apsvērumu dēļ. Pirmkārt, gan tās skolas, kuru skolotāji piedalījās pētījumā, gan visas pārējās Latvijas vispārīzglītojošās dienas pamatskolas un vidusskolas visā valstī darbojas vienota normatīvā regulējuma ietvaros, tai skaitā arī attiecībā uz valstī noteiktajām prasībām skolu direktoru un skolotāju izglītībai, kvalifikācijai un profesionālajai pilnveidei (skat. MK, 2018c). Otrkārt, pētījuma izlases respondentu raksturojums pēc dzimuma un vecuma atbilst OECD TALIS 2018.gada pētījuma secinājumiem (OECD, 2019) par Latvijas skolotāju dzimumu proporciju un vidējo vecumu. Treškārt, veiktā empīriskā pētījuma rezultāti neuzrāda nozīmīgas pedagoģiskās līderības prakses skalu un profesionālās mācīšanās kopienas skalu vidējo vērtību atšķirības starp skolotāju aptaujas rezultātiem tajās piecās skolās, kas ir iesaistītas projektā “Skola 2030” kā pilotskolas, un tajās skolās, kas nav iesaistītas minētajā projektā. Līdz ar to uzskatāms, ka visas Latvijas vispārīzglītojošās dienas pamatskolas un vidusskolas darbojas līdzvērtīgos apstākļos, tādēļ uz empīriskā pētījuma secinājumiem balstītie ieteikumi ir attiecināmi uz visu Latvijas vispārīzglītojošo skolu direktoru darbības pilnveidošanu.

Interpretējot un skaidrojot empīriskā pētījuma rezultātus, autors ņēma vērā, ka tie atspoguļo aptaujāto skolotāju iepriekšējā pieredzē balstītu subjektīvo izpratni un viedokli par skolas direktora vadības praksi un profesionālās mācīšanās kopienu esamību pētījumā iesaistītajās skolās. Pētījums nedod iespēju izdarīt secinājumus par to, vai kādā no pētījumā ietvertajām skolām pastāv vai nepastāv skolotāju profesionālās mācīšanās kopiena, jo profesionālās mācīšanās kopienas veidošanās un attīstība skolā ir nepārtraukts process, kam nav iespējams galīgais rezultāts (Huffman & Hipp, 2003; Sigurdardóttir, 2010). Tāpat nav iespējams precīzi pateikt, kad skola sāk veidoties par profesionālās mācīšanās kopienu, pieņemot, ka faktiski jau tas notiek (Stoll et al., 2006). Profesionālās mācīšanās kopienas koncepta centrālais elements ir skolotāju savstarpēja mācīšanās, tādēļ profesionālās mācīšanās

kopienas koncepts būtiski atšķiras no tradicionālās izpratnes par skolas kopienu, ko raksturo kopienas locekļu kopīgi uzskati par to, kā vispārīgi viss tiek paveikts šajā skolā (Sigurdardóttir, 2010). Mācību priekšmetu skolotāju grupu (piemēram, metodisko komisiju) dalībnieku, skolas vadības komandas, atbalsta komandas darbinieku sadarbība veido ikdienas dzīvi mūsdienu skolās. Tomēr minētās skolas pedagogu ikdienas sadarbības formas ne vienmēr pēc satura un pedagogu savstarpējo attiecību kvalitātes nozīmē komandas mācīšanos, skolai veidojoties par profesionālās mācīšanās kopienu. Līdz ar to pētījumā nav iespējams izslēgt aptaujāto skolotāju nepilnīgu izpratni un subjektīvu viedokli par skolas direktora pedagoģiskās līderības praksi un profesionālās mācīšanās kopienu funkcionēšanu pētījumā iesaistītajās skolās.

Jāatzīmē, ka empīriskajā pētījumā apskatītās profesionālās mācīšanās kopienas dimensijas neraksturo skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu funkcionēšanu skolās no pilnīgi visiem aspektiem, jo profesionālās mācīšanās kopiena ir daudzdimensionāls koncepts (Mitchell & Sackney, 2011; Sleegers et al., 2013). Tāpēc šī pētījuma rezultāti netiek vispārināti uz profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos un pastāvēšanu pētījumā iesaistītajās skolās kopumā, bet gan tiek interpretēti saistībā ar specifiskajām profesionālās mācīšanās kopienas dimensijām, kas tika pētītas. Tajā pašā laikā pētījums papildina to pētījumu klāstu, kuros padziļināti analizēta skolas direktora vadības prakses saistība ar specifiskām profesionālās mācīšanās kopienas īpašībām (skat., piemēram, Vanblaere & Devos, 2016; Verbiest, 2011; Sigurdardóttir, 2010).

Promocijas darba autors uzskata, ka skolas direktora pedagoģiskās līderības prakse ir svarīgs priekšnoteikums veiksmīgai mācību satura un mācīšanas pieejas reformas ieviešanai Latvijas skolās, veicinot un atbalstot skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos un uzturēšanu, kurās skolotāji pastāvīgi sadarbojas un pielāgojas jauniem apstākļiem, lai atbalstītu katra skolēna mācīšanos un īstenotu dziļās mācīšanās pieeju. Tas nozīmē, ka skolas direktoram kā pedagoģiskajam līderim noteikti vajadzētu iesaistīties skolas mācību mērķu noteikšanā un mācību procesa plānošanā, koordinēšanā un novērtēšanā, kā arī direktoram ir nepastarpināti jāpiedalās skolotāju formālās vai neformālās profesionālās pilnveides norisēs. Tādējādi skolu direktori – pedagoģiskie līderi – vada skolas izglītības mērķu izvirzīšanu, skolotāju izpratnes veicināšanu par skolas mērķiem, sekmē resursu nodrošināšanu skolas izglītības mērķu sasniegšanai, veicina skolotāju profesionālo attīstību, iniciatīvu un atbildību, veido mācības atbalstošu vidi, organizē regulāru skolas izglītības mērķu sasniegšanas novērtēšanu, sniedzot skolotājiem atsauksmes par viņu darbu un nepieciešamajiem uzlabojumiem.

Promocijas pētījums apliecina, ka skolu direktoru pedagoģiskās līderības pienākumu kopas ietver gan pārveidojošās līderības, gan mācību līderības konceptu elementus. Abi līderības koncepti atšķiras ar to, uz kādām skolas darbības jomām vērsta skolu direktoru vadības

prakses ietekme, lai uzlabotu mācīšanu un mācīšanos, un vai šī ietekme ir tieša vai netieša. Pārveidojošo līderu vadības prakses iedarbība uz pedagoģisko procesu ir netieša, jo tiek virzīta uz vispārējo skolas politiku, ikdienas darba kārtību, resursu nodrošināšanu, skolas kultūras veidošanu, uzlabojot skolas apstākļus kopumā. Savukārt direktors kā mācību līderis tieši ietekmē pedagoģisko procesu, vairāk koncentrējoties uz mācīšanas, audzināšanas un mācīšanās akcentēšanu un atbalstīšanu skolā un skolotāju profesionālās izaugsmes veicināšanu, lai nodrošinātu, ka visi skolotāji prot un spēj uzlabot katra skolēna izglītības rezultātus.

Pētījuma empīriskie rezultāti parāda, ka direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalām skolās, kurās tika veikts pētījums, ir pozitīva vidēji cieša vai cieša sakarība ar trim – “Kopīgi mērķi un vērtības”, “Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos” un “Atbalstoši apstākļi” – no piecām profesionālās mācīšanās kopienas raksturojošām dimensijām, kas tiek apskatītas šajā pētījumā. Savukārt direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalu sakarība ar divām profesionālās mācīšanās kopienas dimensijām – “Dalīšanās ar personisko praksi” un “Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos” – saskaņā ar pētījuma rezultātiem ir samērā vāja. Tas ļauj secināt, ka pētījumā iesaistītajās skolās konstatētās sakarības starp direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalām un profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalām, visticamāk, liecina par pārveidojošās līderības pieejas dominēšanu pētījumā iesaistīto skolu direktoru darbībā, vadības praksē galveno uzmanību pievēršot “sekundāriem procesiem” skolas vispārējās attīstības veicināšanā – skolas organizatoriskās struktūras, kultūras veidošanai un nepieciešamo resursu nodrošināšanai. Šāds secinājums sakrīt ar citu pētījumu secinājumiem (skat., piemēram, Namsone u.c., 2018). Arī OECD TALIS 2013. gada pētījuma dati parāda, iespējams, nepietiekamu Latvijas skolu direktoru tiešu iesaistīšanos pedagoģiskā procesa vadībā un skolotāju darba novērtēšanā. Piemēram, tikai 37% Latvijas skolotāju OECD TALIS 2013.gada aptaujā ziņo par to, ka skolas direktors veic tiešu mācību darba novērošanu klasē, un tikpat – 37% – skolotāju apliecina, ka viņu darba pašnovērtējums tiek apspriests ar direktoru (OECD, 2014a; Rečs, 2015).

Tradicionāli Latvijā ar mācību un audzināšanas procesa jautājumiem skolās vairāk nodarbojas direktora vietnieki izglītības jomā (Daiktere u.c., 2012), tomēr, kā redzams no promocijas empīriskā pētījuma rezultātiem, skolotāju aptaujas datu analīze liek domāt, ka arī direktoru vietnieku vadības prakse, visticamāk, neveicina profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolās, ja uz to nemotivē direktors. Kā norāda citi Latvijas pētnieki, ļoti bieži vadības praksē direktors pirmām kārtām risina skolas saimnieciska rakstura problēmas, atstājot pedagoģiskā procesa vadību vietnieku ziņā (Namsone u.c., 2018). Tas varētu būt daļēji skaidrojams ar to, ka skolas vadībai nav formālu prasību tālākizglītībai saistībā ar līderību un vadības zinībām (Daiktere, 2012). Arī vēsturiski Latvijas skolu direktoru loma tikusi vairāk

izprasta kā administratīva: resursu un procesu pārvaldība, tiešā veidā neiesaistoties pedagoģiskā procesa un skolotāju profesionālās pilnveides jautājumos (Bluma & Daiktere, 2016). Līdz ar to promocijas darba autors secina, ka, lai nodrošinātu akcentu maiņu skolas direktora darbā no administratīvās vadības uz pedagoģisko līderību, ir nepieciešams izstrādāt Latvijas skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu (profesionālo standartu), kas dotu iespēju:

- definēt mūsdienu skolas direktora lomu, pienākumus un kompetenci;
- noteikt skolas direktora profesionālās sagatavotības un attīstības vadlīnijas;
- definēt skolas direktora profesionālās darbības novērtēšanas kritērijus, akcentējot skolas direktora vadības praksi pedagoģiskās līderības pienākumu veikšanā;
- izvirzīt skaidras un visā valstī vienotas prasības skolas direktora amata kandidātiem.

Skolu direktoru profesionālo prasību apraksts kalpotu arī:

- direktoru vadības prakses pašnovērtēšanai un pašattīstībai;
- direktoru mācību vajadzībām (mācību vajadzību izskaidrošanai, mācību programmu izveidei un aktualizēšanai, mācību plānošanai, mācību īstenošanai, mācību rezultātu novērtēšanai un atgriezeniskās saites sniegšanai mācību dalībniekiem);
- direktoru individuālai konsultēšanai (attīstības nepieciešamības izskaidrošanai, attīstības plāna izstrādei, konsultēšanai, rezultātu izvērtēšanai un atgriezeniskās saites sniegšanai konsultantam);
- direktoru profesionālā snieguma novērtēšanai (kompetences un profesionālās darbības analīzei, lai identificētu veiksmīgus skolu līderus un atbalstītu visus pārējos skolu vadītājus, lai tie pēc iespējas kļūtu par veiksmīgiem skolu līderiem);
- direktoru profesionālā snieguma un darbības uzteikšanai un atbalvošanai.

Promocijas darba ietvaros autors nepiedāvā jau izstrādātu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu, jo, tā kā tajā ir jāatspoguļojas Latvijas sabiedrības gaidām, cerībām un kopīgai izpratnei par to, kā skolas kļūtu labākas, kā direktoriem būtu jārīkojas, lai veicinātu skolotāju darba uzlabošanu un skolēnu labāku izglītošanu, un kā vislabāk sadalīt atbildību par skolu un skolēnu sasniegumiem, tad profesionālo prasību apraksta izstrādē jāiesaistās visām ieinteresētajām pusēm: valsts izglītības politikas veidotājiem – IZM, IKVD, VISC; profesionālajām organizācijām – Latvijas Izglītības vadītāju asociācijai, Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrībai, Latvijas Pedagogu domei; pašvaldības pārstāvošajām organizācijām – Latvijas Pašvaldību savienībai, Reģionālās attīstības centru apvienībai, Latvijas novadu apvienībai; augstskolām; vecākus pārstāvošām organizācijām; privātās skolas pārstāvošām organizācijām u.c. Tajā pašā laikā promocijas darba ietvaros veiktā ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu satura analīze un izdarītie secinājumi var kalpot par vadlīnijām Latvijas skolu direktoru profesionālo prasību apraksta projekta izstrādei.

SECINĀJUMI UN PRIEKŠLIKUMI

Promocijas darba teorētiskajā daļā un praktiskajā daļā tika sniegtas atbildes uz ievadā izvirzītajiem **pētījuma jautājumiem**:

- noskaidrots, kādas pārmaiņas notikušas publiskā sektora vadības attīstībā Rietumu pasaulē un kāda ir šo pārmaiņu ietekme uz direktoru lomu, funkcijām un pienākumiem skolu vadīšanā;
- analizēta skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības vadīšanas nozīme skolotāju profesionālās izaugsmes veicināšanā;
- izpētītas tendences skolu direktoru profesionālo prasību un pienākumu noteikšanā ārvalstīs;
- izpētīta skolu direktoru vadības prakses ietekme uz profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos Latvijas skolās.

Līdz ar to visi pētījumā definētie uzdevumi pilnībā ir izpildīti un, ņemot vērā iepriekš minēto, pētījuma mērķis ir sasniegts.

Promocijas darba teorētiskais un praktiskais pētījums **apstiprina aizstāvēšanai izvirzītās tēzes**:

Pirmā tēze:

Publiskā sektora vadības attīstības un skolu autonomijas pieauguma ietekmē izpratne par mūsdienīga direktora vadības praksi ir ievērojami pārsniegusi skolas administratora un menedžera lomas, akcentējot direktora kā līdera vadības pienākumu nozīmīgumu un atbildību skolotāju darba uzlabošanā un pedagoģiskā procesa un tā rezultātu kvalitātes paaugstināšanā skolā.

Šo tēzi pierāda šādi pētījuma secinājumi, kas balstās zinātniskās literatūras analīzē par publiskā sektora un skolu vadības attīstību un tās ietekmēto skolas direktora lomu, funkciju un skolas vadības prakses transformāciju, kā arī ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpētēs:

1. Valstis izvirza augstākas prasības skolu direktoru atbildībai par skolotāju un skolēnu sniegumu ar mērķi atjaunot uzsvaru uz pedagoģiskā procesa vadību un uzlabot skolēnu izglītības rezultātus. Pedagoģiskā procesa kā skolas darbības mērķa un jēgas akcentēšana būtiski maina skolas direktora lomu, pienākumus un vadības praksi. Par skolu direktoru galveno uzdevumu kļūst pedagoģiskā procesa vadība, lai uzlabotu skolās mācīšanu un mācīšanos un nodrošinātu apstākļus kvalitatīvam izglītības procesam.

2. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību apraksti atspoguļo akcentu maiņu skolu direktoru vadības praksē no administrēšanas un menedžēšanas uz pedagoģisko līderību, pie tam menedžmenta un administrēšanas funkcijas tiek aprakstītas kā skolas direktora līderības sastāvdaļa.
3. Skolu vadīšana būtiski atšķiras no citu organizāciju vadīšanas, jo direktoriem savā vadības praksē jāīsteno ne tikai vispārējie skolas administrēšanas un menedžmenta pienākumi, bet jāveic arī skolu vadīšanā specifiskie pedagoģiskās līderības pienākumi, kas saistīti ar pedagoģisko procesu kā skolas darbības jēgu un mērķi.
4. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstos nepārprotami tiek uzsvērtā skolu vadīšanā specifisko pedagoģiskās līderības pienākumu prioritāte skolu direktoru profesionālajā darbībā, tai skaitā direktoru pienākums sekmēt profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos skolās.

Otrā tēze:

Skolotāju sadarbība un savstarpēja mācīšanās profesionālās mācīšanās kopienā savā skolā ir iedarbīga organizatoriska pieeja skolotāju darba kvalitātes paaugstināšanai un profesionālās izaugsmes veicināšanai, lai nodrošinātu visu skolēnu mācību vajadzības.

Šo tēzi pierāda zemāk minētie secinājumi, kas pamatojas zinātniskās literatūras analīzē par profesionālās mācīšanās kopienas konceptu un darba praktiskajā daļā veiktā empīriskā pētījuma atziņās par skolu direktoru vadības praksi un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienām skolās:

5. Profesionālās mācīšanās kopiena ir iekļaujoša un savstarpēji atbalstoša skolas skolotāju grupa ar sadarbības, reflektīvu un uz izaugsmi orientētu pieeju, lai pētītu un uzzinātu vairāk par savu profesionālo praksi ar mērķi uzlabot visu skolas skolēnu mācīšanos.
6. Profesionālās mācīšanās kopiena dod iespēju pārvirzīt uzsvaru skolotāju profesionālajā izaugsmē no kvalifikācijas paaugstināšanas skolotāju formālās profesionālās pilnveides programmās uz skolotāju sadarbības tīkliem, mentoringu un citām neformālām aktivitātēm, kurās skolotāji skolās mācās viens no otra.
7. Skolotāju savstarpēja sadarbība un mācīšanās profesionālās mācīšanās kopienā savā skolā ļauj skolotājiem dalīties pieredzē un padziļināt zināšanas par mācīšanu un mācīšanos, koncentrēties uz kopīgu misiju un kapacitātes palielināšanu, identificēt mācīšanas un mācīšanās trūkumus un problēmas, ar kurām mācību gaitā saskaras skolēni, un attīstīt pedagoģisko praksi, lai nodrošinātu visu skolas skolēnu mācību vajadzības.

8. Direktora kā pedagoģiskā līdera vadības prakse skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšanā skolā tieši ietekmē skolotāju profesionālo izaugsmi un darba kvalitāti, kas, savukārt, pēc tam netieši ietekmē skolēnu motivāciju, uzvedību, iesaistīšanos, mācīšanos un mācību sasniegumus.

Trešā tēze:

Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte apliecina vienotu izpratni par skolu vadīšanā specifisko pedagoģiskās līderības pienākumu prioritāti direktoru vadības praksē.

Šo tēzi pierāda darba praktiskajā daļā veiktās ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpētes secinājumi:

9. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpētes rezultāti atspoguļo teorijā izteikto atziņu par globāli vērojamo tendenci skolu direktoru profesionālo prasību aprakstos akcentēt skolu vadīšanā specifiskos direktoru pienākumus, lai veicinātu direktoru pozitīvu ietekmi uz skolotāju darba kvalitāti, pedagoģisko procesu un skolēnu mācību rezultātiem.
10. Ārvalstu skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izpēte apliecina, ka pedagoģiskā līderība ietver skolas direktora vadības praksi skolas izglītības mērķu izvirzīšanā, skolotāju kopīgas izpratnes veicināšanā par skolas mērķiem, resursu nodrošināšanā skolas izglītības mērķu sasniegšanai, mācīšanas pārraudzībā un mācību programmu attīstībā, skolotāju profesionālajā izaugsmē, skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšanā, mācības atbalstošas vides veidošanā, kā arī skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstības veicināšanā skolā.

Ceturrtā tēze:

Specifisko pedagoģiskās līderības pienākumu veikšanai direktoru vadības praksē ir būtiska ietekme uz skolotāju profesionālās mācīšanās kopienu attīstību skolās.

Šo tēzi pierāda empīriskā pētījuma rezultātos pamatoti secinājumi par skolu direktoru vadības praksi un skolotāju profesionālās mācīšanās kopienām skolās:

11. Pētījuma empīriskie rezultāti parāda pozitīvu vidēji ciešu vai ciešu direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalu sakarību ar trim profesionālās mācīšanās kopienu raksturojošo dimensiju – “Kopīgi mērķi un vērtības”, “Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos” un “Atbalstoši apstākļi” – skalām. Savukārt direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalu sakarība ar divām profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalām – “Dalīšanās ar personisko praksi” un “Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos” – saskaņā ar pētījuma rezultātiem ir samērā vāja. Tas ļauj secināt, ka pētījumā iesaistītajās skolās konstatētās sakarības starp direktoru pedagoģiskās

līderības prakses skalām un profesionālās mācīšanās kopienas dimensiju skalām, visticamāk, liecina par pārveidojošās līderības pieejas dominēšanu pētījumā iesaistīto skolu direktoru vadības praksē, galveno uzmanību pievēršot “sekundāriem procesiem” skolas vispārējās attīstības veicināšanā – skolas organizatoriskās struktūras, kultūras veidošanai un nepieciešamo resursu nodrošināšanai.

12. Empīriskā pētījuma rezultāti liecina, ka tajā iesaistīto skolu direktoru vadības praksē izpaužas zems atbalsta līmenis skolotāju profesionālajai sadarbībai un savstarpējām mācībām profesionālās mācīšanās kopienās skolās. Iespējams, ka tam par iemeslu varētu būt skolu direktoru nepietiekamā izpratne par skolotāju savstarpējas sadarbības un mācīšanās nozīmību skolas pedagoģiskā procesa kvalitātes uzlabošanā un izglītības rezultātu paaugstināšanā.
13. Skolotāji, kas piedalījās empīriskajā pētījumā, visai zemu vērtē savu iesaistīšanos profesionālajā sadarbībā ar kolēģiem savā skolā, kas varētu būt skaidrojams ar nepietiekami izkopto skolotāju profesionālās sadarbības kultūras līmeni skolās, skolotāju laika trūkumu noslodzes dēļ, kā arī to, ka Latvijā spēkā esošais normatīvais regulējums par prasībām pedagogu profesionālajai pilnveidei nav vērsts uz skolotāju iesaistīšanās sekmēšanu profesionālās sadarbības un mācīšanās pasākumos savā skolā un profesionālās mācīšanās kopienu attīstības veicināšanu.
14. Empīriskajā pētījumā iesaistītajās skolās tika konstatēta pozitīva cieša korelācija starp visām direktoru pedagoģiskās līderības prakses skalām un kopējo profesionālās mācīšanās kopienas skalu, kas apliecina skolu direktoru kā pedagoģisko līderu vadības prakses būtisko nozīmi skolotāju profesionālās mācīšanās kopienas attīstībā skolās.

Promocijas darba autors, balstoties uz teorētiskajā un praktiskajā pētījumā iegūtajām atziņām, ir izvirzījis promocijas darba atziņu praktiskās izmantošanas iespēju **priekšlikumus** nacionālās izglītības politikas veidotājiem, pašvaldībām un skolu direktoriem.

Priekšlikumi nacionālā līmeņa izglītības politikas veidotājiem:

1. Ņemot vērā OECD atzinumu par nepieciešamību izveidot Latvijas skolu vadītāju profesionālās darbības standartu (OECD, 2016b), balstoties ārvalstu pieredzi, pieejām un pētījumu atziņām, izstrādāt Latvijas vispārizglītojošo skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu, kurā atbilstoši pasaulē veikto pētījumu atziņām, izpratnes maiņai par skolu direktoru lomu un skolu vadības profesionālās prakses attīstības vajadzībām būtu strukturēti apkopoti Latvijas skolu direktoriem veicamie specifiskie vadības pienākumi un uzdevumi, vēlamās kompetences, aprakstītas veiksmīgam skolas direktoram nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmes un personības īpašības.

Latvijas skolu direktoru profesionālo prasību apraksta izstrādē aktīva loma būtu jāuzņemas Latvijas izglītības vadītāju asociācijai kā skolu vadītāju intereses pārstāvošai organizācijai.

2. Saskaņā ar izstrādāto Latvijas vispārīzglītojošo skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu izveidot skolu direktoru sākotnējās sagatavošanas un skolu vadības profesionālās pilnveides mācību sistēmas un profesionālās darbības atbalsta sistēmu, lai gan jaunieceltajiem, gan pieredzējušiem skolu direktoriem būtu iespējas iegūt un papildināt zināšanas un pieredzi, kas ļautu viņiem darboties kā spēcīgiem pedagoģiskajiem līderiem. Turklāt tādā veidā būtu iespējams pievērst uzmanību prioritāšu maiņai skolu direktoru darbā, akcentējot pedagoģiskās līderības praksi, kas tieši ietekmē profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolās un skolotāju profesionālo izaugsmi, tādējādi veicinot skolēnu mācību rezultātu uzlabošanu un izglītības kvalitātes paaugstināšanos kopumā.
3. Saskaņā ar izstrādāto Latvijas vispārīzglītojošo skolu direktoru profesionālo prasību aprakstu pilnveidot Latvijas izglītības iestāžu vadītāju novērtēšanas kritērijus, veicot attiecīgus grozījumus Ministru kabineta 2016.gada 20.decembra noteikumos Nr.831 „Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju, vispārējās un profesionālās izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība” un Izglītības kvalitātes valsts dienesta 2017.gada 15.marta iekšējos noteikumos Nr.18 “Valsts augstskolu vidējās izglītības iestāžu, valsts un pašvaldību izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas metodika”.
4. Lai veicinātu skolotāju profesionālās izaugsmes aktivitāšu īstenošanu skolotāju darba vietās – skolās, skolotājiem un skolas vadītājiem kopīgi meklējot savai skolai optimālus risinājumus konkrētu mācību mērķu sasniegšanai un pedagoģisko problēmu atrisināšanai, veikt grozījumus Ministru kabineta 2018.gada 11.septembra noteikumos Nr.569 “Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagoga profesionālās kompetences pilnveides kārtību”, papildinot tos ar normām, kas paredz katra pedagoga pienākumu pilnveidot savu profesionālo kompetenci, iesaistoties profesionālās sadarbības un mācīšanās pasākumos savā skolā.

Priekšlikumi pašvaldību izglītības pārvaldēm / nodaļām / speciālistiem:

1. Apzināt skolu vadības pedagoģiskās līderības un profesionālās mācīšanās kopienu darbības labās prakses piemērus un popularizēt tos pašvaldības administratīvajā teritorijā esošajās skolās.

2. Organizēt skolu direktoru un skolu vadības komandu mācības un skolu savstarpējās pieredzes apmaiņas un sadarbības pasākumus par pedagoģiskās līderības un profesionālās mācīšanās kopienu attīstības jautājumiem.
3. Kā skolu dibinātājiem vērtējot skolu direktoru profesionālo darbību ne retāk kā reizi divos gados, iekļaut novērtēšanas kritērijos specifiskās skolu vadītājiem nepieciešamās pedagoģiskās līderības kompetences un funkcijas.
4. Ieviest pašvaldības administratīvajā teritorijā esošajās skolās tādus skolu pārvaldības un atbalsta modeļus, kas mazina skolu direktoru administratīvo un menedžmenta funkciju apjomu (piemēram, skolu saimniecisko funkciju īstenošana ar vienota pašvaldības dienesta starpniecību, izglītības iestāžu darbības jautājumos kompetenta juridiskā atbalsta nodrošināšana utt.), tādējādi ļaujot skolu direktoriem lielāku uzmanību veltīt pedagoģiskās līderības tiešās ietekmes dimensiju funkciju veikšanai.

Priekšlikumi skolu direktoriem:

1. Kopā ar skolas pedagogiem definēt skolas misiju, vīziju un vērtības, tai skaitā vērtības, uz kurām balstīt pedagogu savstarpējās sadarbības attīstību.
2. Veicināt skolas pedagogu starpā tādas attiecību kultūras veidošanos, kas balstās uz kopīgi noteiktajām skolas vērtībām un sekmē savstarpēju uzticēšanos, cieņu un atbalstu.
3. Pārskatīt savā darba laikā veicamās funkcijas, izvērtēt, cik liela daļa no darba laika tiek veltīta skolas pedagoģiskā procesa pārraudzības, attīstības un skolotāju darba uzlabošanas jautājumiem un cik daudz laika tiek izmantots skolas ikdienas administratīvo un menedžmenta jautājumu kārtīšanai, un uz veiktās analīzes pamata lemt par savu vadīšanas paradumu maiņu un kādas administratīvo un menedžmenta jautājumu risināšanas daļas nodošanu citu skolas darbinieku atbildībā.
4. Skolas iknedēļas darba laika grafikā paredzēt visiem skolas pedagogiem kopīgu, apmaksātu un pietiekamu (vismaz 1 astronomisko stundu nedēļā) laiku skolotāju profesionālās sadarbības un savstarpējas mācīšanās pasākumiem.
5. Lai veicinātu skolotāju profesionālās izaugsmes aktivitāšu īstenošanu un profesionālās mācīšanās kopienu veidošanos skolā, izstrādāt un saskaņot ar pašvaldību skolas pedagogu profesionālās kompetences pilnveides programmu par pedagogu vispārējās kompetences attīstības jautājumiem.

Promocijas pētījuma rezultātā iezīmējas **tālākās pētniecības virzieni**. Šī pētījuma ietvaros uzmanība tika vērsta uz skolas direktora pedagoģiskās līderības prakses sešu

pieņākumu kopu un profesionālās mācīšanās kopienu raksturojošu piecu dimensiju izpausmju un savstarpējo sakarību izpēti. Pētījuma mērķa, uzdevumu un apjoma ierobežojumu dēļ šajā pētījumā plašāk netika aplūkoti citi skolas direktora līderību un profesionālās mācīšanās kopienu funkcionēšanu raksturojoši aspekti. Tādēļ, ņemot vērā gan skolas direktora līderības un profesionālās mācīšanās kopienas konceptu komplicētību un daudzdimensionalitāti, būtu veicami pētījumi par:

- skolas direktoram kā pedagoģiskajam līderim attīstāmām un izkopjamām personības īpašībām, attieksmēm un vērtībām;
- skolu direktoru kandidātu atlases, sākotnējās sagatavošanas, profesionālās pilnveides un profesionālās darbības atbalsta sistēmām ārvalstīs, it īpaši tajās valstīs, kuru skolēni demonstrē augstus sasniegumus Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas PISA pētījumos, un šo sistēmu elementu ieviešanas iespējām Latvijā;
- izklaidētās līderības konceptu un tā izpausmes sakarībām ar profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā;
- profesionālās mācīšanās kopienas vadīšanu, praktiskās funkcionēšanas nosacījumiem, optimālu dalībnieku grupas lielumu, dalībnieku atvērtību jaunu dalībnieku uzņemšanai un iekļaušanai, dalībnieku tīklošanos, profesionālās mācīšanās kopienas dalībnieku savstarpējām attiecībām (piemēram, uzticēšanās, cieņa, savstarpējs atbalsts);
- profesionālās mācīšanās kopienas attīstības un skolēnu individuālās izaugsmes sakarībām skolā.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

1. **Adler, P.** (2001). Market, Hierarchy, and Trust: The Knowledge Economy and the Future of Capitalism. *Organization Science*, Vol. 12, No. 2, pp. 215 - 234.
2. **AITSL** (2015). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Carlton South: Education Services Australia. Pieejams: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals.pdf?sfvrsn=c07eff3c_4.
3. **Akadēmiskās informācijas centrs** (2016). *Terminoloģija Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras un Latvijas kvalifikāciju ietvarstruktūras kontekstā*. Rīga: Akadēmiskās informācijas centrs – Nacionālais koordinācijas punkts EKI.
4. **Alava, J., Halttunen, L., & Risku, M.** (2012). *Changing School Management. Status review – May 2012*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
5. **Andersen, I., & Krüger, M.** (2012). *Professionele schoolleiders: beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs*. Utrecht: Schoolleidersregister PO. Pieejams: https://www.nationaal-kenniscentrum-evc.nl/images/Branchestandaarden/Schoolleider_PO_Beroepsstandaard-Professionele-Schoolleiders.pdf.
6. **Andersen, S. C.** (2008). The impact of public management reforms on student performance in Danish schools. *Public Administration*, Vol. 86, No. 2, pp. 541 - 558.
7. **Andersone, R., Kalniņa, D.** (2018). Skolas pedagoģija. **No:** *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/1207-skolas-pedago%C4%A3ija>.
8. **Ansell, C., & Gash, A.** (2007). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol.8, pp. 543 - 571.
9. **Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuutila, P., & Toom, A.** (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*, Vol. 7, No. 5, pp. 76 - 91.
10. **Ärlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (Eds.)** (2016). *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries*. Springer.
11. **Arnott, M. A., & Raab, C. D. (Eds.)**. (2000). *The governance of schooling: comparative studies of devolved management*. Psychology Press.
12. **Babris, S.** (2006). *Intelektuālo darbinieku vadīšanas metodes un to pilnveidošanas nepieciešamība. Promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte.
13. **Baltic Institute of Social Sciences & O.D.A.** (2015). *Pētījums par valsts pārvaldes lomu un attīstību nākotnē*. Rīga: Valsts Kanceleja.

14. **Barber, M., & Mourshed, M.** (2010). *How the World Best-performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Company.
15. **Bass, B. M.** (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of work and organizational psychology*, Vol. 8, No. 1, pp. 9 - 32.
16. **Bass, B. M.** (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 7, No. 3, pp. 18 - 40.
17. **Bass, B. M., & Avolio, B. J.** (Eds.) (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
18. **Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L.** (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
19. **Belzēja, Z., Birzvalka, I., Jurka, L., Mozere, R., Raškevičs, J., Treilons, A.** (1997). *Angļu-latviešu vārdnīca*. Rīga: Apgāds "Jāņa sēta".
20. **Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., Šalme, A.** (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca: termini latviešu, angļu, vācu, krievu valodā*. Rīga: Zvaigzne ABC.
21. **Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J.** (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *Teaching and Learning*, set.1, pp. 2 - 8.
22. **Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A.** (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
23. **Bennis, W.** (1993). *An Invented Life. Reflections on Leadership and Change*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
24. **Bentley, T., & Miller, R.** (2002). *Possible futures. Four scenarios for 21st century schooling*. Nottingham: National College for School Leadership.
25. **Blanchard, L. A., & Donahue, A. K.** (2008). Teaching Leadership in Public Administration. *Journal of Public Affairs Education*, Vol 13, No. 3, pp.461 - 485.
26. **Bluma, D., & Daiktere, I.** (2016). Latvia: School Principals and Leadership Research in Latvia. **In:** Ärlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (Eds.) *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries*. Springer, pp. 137 - 160.
27. **Blūma, D., Ivanova, I., Celma, D.** (2019). Izglītības vadība. **No:** *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/2062-izgl%C4%ABt%C4%ABbas-vad%C4%ABba-> .

28. **Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M.** (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research Report RR637. Nottingham: National College for School Leadership.
29. **Bolden, R.** (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 13, pp. 251 - 269.
30. **Borgonovi, E.** (2007). Considerazioni per una teoria degli stakeholder nelle Amministrazioni Pubbliche. In: *Teoria degli stakeholder*. Milano: Franco Angeli.
31. **Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G.** (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 18 (3), pp. 34 - 64.
32. **Bouckaert, G., Nemeč, J., Nakrošis, V., Hajnal, G. & Tõnisson, K.** (2009). *Public Management Reforms in Central and Eastern Europe*. Bratislava: NISPACEE Press.
33. **Bovaird, T., & Löffler, E.** (Eds.). (2005). *Public management and governance*. London, New York: Routledge.
34. **Brauckmann, S., Geissler, G., Feldhoff, T., & Pashiardis, P.** (2016). Instructional Leadership in Germany: An Evolutionary Perspective. *International Studies in Educational Administration*, Vol. 44 (2), pp. 5 - 20.
35. **Breakspear, S., Peterson, A., Alfadala, A., & Khair, M. S. B.** (2017). *Developing Agile Leaders of Learning: School leadership policy for dynamic times*. World Innovation Summit for Education (WISE) Research Series. Doha: Learn Labs.
36. **Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P.** (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48, No. 4, pp. 699 - 732.
37. **Burns, J. M.** (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
38. **Bush, T.** (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE Publications.
39. **Bush, T.** (2011). *Theories of Educational Management, 4th edition*. London: Sage.
40. **Bush, T., & Glover, D.** (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
41. **Castells, M., & Cardoso, G.** (Eds.) (2005). *The Network Society: From Knowledge to Policy*. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
42. **CEDEFOP** (2009). *The Shift to Learning Outcomes: Policies and Practices in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
43. **CEDEFOP** (2014). *5. līmeņa kvalifikācijas: izaugsme karjerā vai ceļā uz augstāko izglītību. Darba dokuments Nr. 23*. Rīga: Akadēmiskās informācijas centrs – Nacionālais koordinācijas punkts.

44. **Celma, D.** (2006). *Vadītājs un vadīšana izglītībā*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
45. **Cheng, E.** (2015). *Knowledge Management for School Education*. Springer.
46. **Christensen, T.** (2014). New Public Management and beyond. The hybridization of public sector reforms. In: Drori, G. S., Höllerer M. A., & P. Walgenbach (Eds.), *Global themes and local variations in organization and management. Perspectives on glocalization* (pp. 161–174). New York and London: Routledge.
47. **Christensen, T., & Lægreid, P.** (2007). *Transcending new public management: the transformation of public sector reforms*. Ashgate Publishing Company.
48. **Christensen, T., & Lægreid, P.** (2011). Introduction. In: Christensen, T., & P. Lægreid (Eds.), *The Ashgate research companion to New Public Management* (pp. 1–13). Farnham and Burlington: Ashgate.
49. **Choi, A., & Gil, M.** (2017). *Does school leadership affect student academic achievement?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Ivàlua.
50. **Coburn, C. E.** (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 6, pp. 1 - 12.
51. **Commision of the European Communities** (2001). *European Governance. A White paper*. Brussels, 25.7.2001., COM(2001). Pieejams: https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/communication-white-paper-governance-com2001428-20010725_en.pdf.
52. **Connolly, M., James, C., & Fertig, M.** (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, December 2017, pp.1 – 16.
53. **Council of the European Union** (2009). Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (2009/C 302/04). *Official Journal of the European Union*, 12.12.2009.
54. **Council of the European Union** (2013). *Council conclusions on effective leadership in education*. Education, youth, culture and sport Council meeting Brussels, 25 - 26 november 2013.
55. **Coupland, C., Currie, V., & Boyett, I.** (2008). New Public Management and a Modernization Agenda: Implications for School Leadership. *International Journal of Public Administration*, Vol. 31, No. 9, pp. 1079 - 1094.
56. **Daiktere, I.** (2012). *Vispārīzglītojošās skolas direktora loma skolas kultūras pilnveidē. Promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte.

57. **Daiktere, I., Degtjarjova, I., Jansone, I., Ozoliņa, S., Rone, S., Urpena, I., Vēbers, E.** (2012). *Izglītības vadība: vispārīzglītojošās skolas direktora un direktora vietnieka motivācija pilnveidot vadības kompetenci. Informatīvi metodisks materiāls.* RPIVA zinātniskās pētniecības projekts 07/2011-3.
58. **Darling-Hammond, L.** (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, Vol. 53(6), pp. 4 - 10.
59. **Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C.** (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs.* Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
60. **Darling-Hammond, L., & Rothman, R.** (Eds.) (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
61. **Davis, S., Kearney, K., Sanders, N., Thomas, C., & Leon, R.** (2011). *The policies and practices of principal evaluation: A review of the literature.* San Francisco, CA: WestEd.
62. **Day, C., Gu, Q., & Sammons, P.** (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 52, No. 2, pp. 221 - 258.
63. **Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A.** (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: final report.* London: DCSF.
64. **Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E.** (2010). *10 Strong Claims about Successful School Leadership.* Nottingham: National College for School Leadership.
65. **Day, C., & Sammons, P.** (2013). *Successful leadership: a review of the international literature.* CfBT Education Trust.
66. **Day, C., & Sammons, P.** (2016). *Successful School Leadership.* Education Development Trust.
67. **Dāvidsone, G.** (2008). *Organizāciju efektivitātes modelis.* Rīga: SIA „O.D.A.”
68. **Delors, Ž.** (2001). *Mācīšanās ir zelts: ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO.* Rīga: UNESCO Latvijas Nacionālā komisija.

69. **Dempster, N., Lovett, S., & Flückiger, B.** (2011). *Strategies to develop school leadership: a select literature review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
70. **Dubkēvičs, L.** (2011). *Līderība vadīšanā*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
71. **Du Four, R.** (1997). The school as a learning organization: Recommendations for school improvement. *NASSP Bulletin*, Vol. 42/58, pp. 81 - 88.
72. **Du Four, R., Eaker, R., & Many, T.** (2006). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at work*. Solution Tree USA.
73. **Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N., & Sinyolo, D.** (2013). *Distributed Leadership in practice. A descriptive analysis of distributed leadership in European schools*. European School Heads Association ESHA & European Trade Union Committee for Education ETUCE.
74. **Easton, L. B.** (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, Vol. 89/10, pp. 755 - 759.
75. **Eiropas Komisija** (2009). Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītībai (EKI). Luksemburga: Eiropas Kopienų Oficiālo publikāciju birojs. Pieejams: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_lv.pdf .
76. **Eiropas Komisija** (2012). Komisijas dienestu darba dokuments. “Pedagogu profesijas atbalstīšana labāku mācību rezultātu sasniegšanai”, kas pievienots dokumentam “Komisijas paziņojums. Izglītības pārvērtēšana — ieguldījums prasmēs labāku sociālekonomisko rezultātu sasniegšanai” (SWD(2012) 374 final, 20.11.2012.). Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/?uri=celex:52012SC0374> .
77. **Eliassen, K. A., & Sitter, N.** (2008). *Understanding Public Management*. SAGE Publications.
78. **Elmore, R.** (2008). Leadership as the Practice of Improvement. **In:** Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (Eds.). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.
79. **European Commission / EACEA / Eurydice / Cedefop** (2014). *Risinājumi, kā novērst agrīnu izstāšanos no izglītības un apmācības Eiropā. Stratēģija, rīcībpolitika, pasākumi. Eurydice un Cedefop ziņojums*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.
80. **Eurydice** (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels: Eurydice.
81. **Ferlie, E., Lynn Jr, L. E., & Pollitt, C.** (2007). *The Oxford handbook of public management*. Oxford Handbooks Online.

82. **Fernandez, S., Cho, Y. J., & Perry, J. L.** (2010). Exploring the link between integrated leadership and public sector performance. *The Leadership Quarterly*, Vol. 21 (2010), pp. 308 - 323.
83. **Figlio, D., & Kenny, L.** (2006). *Individual teacher incentives and student performance*. NBER Working Paper, No.12627.
84. **Fuchs, L. S., & Fuchs, D.** (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, Vol. 53/3, pp. 199 - 208.
85. **Fullan, M.** (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, Vol. 34/4, pp. 230 - 235.
86. **Fullan, M.** (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
87. **Fullan, M.** (2002). The change leader. *Educational Leadership*, Vol. 59 (8), pp. 16 - 20.
88. **Fullan, M.** (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
89. **Fusarelli, L. D., & Johnson, B.** (2004). Educational Governance and the New Public Management. **In:** *Public Administration and Management: An Interactive Journal*, Vol. 9 (2), pp. 118 - 127.
90. **Garleja, R.** (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
91. **Gates Foundation** (2010). *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation.
92. **Geske, A., Grīnfelds, A.** (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
93. **Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, A.** (2016). *Latvija OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2015 – pirmie rezultāti un secinājumi*. Rīga: Latvijas Universitāte.
94. **Giles, C., & Hargreaves, H.** (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 42, pp. 124 - 156.
95. **Glatler, R.** (2002). Governance, autonomy and accountability. **In:** Bush, T., & Bell, L. (Eds). *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman Publishing.
96. **Glatler, R., Mulford, B., & Shuttleworth, D.** (2003). Governance, Management and Leadership. **In:** OECD. *Schooling for Tomorrow. Networks of Innovation: Towards New Models of Managing Schools and Systems*. Paris: OECD.
97. **Golubeva, A.** (2010). *Studiju programmas direktora kā vadītāja darbības kompetence un profesionālā pilnveide. Promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte.

98. **Greatbatch, D., & Tate, S.** (2018). *Evidence on school leadership in an international context. Research report.* London: Department for Education.
99. **Grissom, J. A., & Loeb, S.** (2009). *Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills.* CALDER Working Paper No. 35.
100. **Gronn, P.** (2000). *Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. Educational Management Administration Leadership.* SAGE Publications, 2000, 28, pp. 317 - 338.
101. **GTC Scotland** (2012). *The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development.* Edinburgh: The General Teaching Council for Scotland. Pieejams: <http://www.gtcs.org.uk/web/files/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf> .
102. **Guogis, A., Smalskys, V., & Ferraz, D.** (2012). Is there a new governance paradigm? The Lithuanian and Portuguese case. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*, 66. sējums, Nr. 5/6, 55. - 74. lpp.
103. **Gurr-Mark, D., Drysdale-George, L., & Mulford, B.** (2010). Australian Principal Instructional Leadership: Direct and Indirect Influence. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 2 (4), pp. 299 - 314.
104. **Hallinger, P.** (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33, No. 3, pp. 329 - 351.
105. **Hallinger, P.** (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 4, pp. 1 - 20.
106. **Hallinger, P.** (2008). *Methodologies for Studying School Leadership: A Review of 25 years of Research Using the PIMRS.* New York (NY): American Educational Research Association.
107. **Hallinger, P.** (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning.* Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
108. **Hallinger, P., & Heck, R. H.** (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management, Administration & Leadership*, Vol. 38(6), pp. 654 - 678.
109. **Hargreaves, A.** (2003). *Teaching and Knowledge Society: Education in the age of insecurity.* New York; London: Teachers College Press.

110. **Hargreaves, A., & Fullan, M.** (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. United Kingdom: Routledge.
111. **Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B.** (2007). School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership.
112. **Harris, A.** (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 37, No. 3, pp. 255 - 265.
113. **Harris, A.** (2009). *Distributed School Leadership: Evidence, Issues and Future Directions*. ACEL Monograph Series.
114. **Harris, A., & Jones, M. S.** (2010). Professional learning communities and system improvement, *Improving Schools*, Vol. 13/2, Sage, London, pp. 172 - 181.
115. **Harris, A., & Jones, M. S.** (Eds.) (2015). *Leading futures: Global perspectives on educational leadership*. SAGE Publications India.
116. **Hattie, J.** (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London; New York: Routledge.
117. **Heilig, J. V., & Darling-Hammond, L.** (2008). Accountability Texas-style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-stakes Testing Context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 30(2): pp. 75 - 110.
118. **Hendriks, M. A., & Scheerens, J.** (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, Vol. 33, No. 4, pp. 373 - 394.
119. **Hessisches Kultusministerium** (2017). Anforderungs- und Kompetenzprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen. Pieejams: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/anforderungs-_und_kompetenzprofil_fuer_schulleiterinnen_und_schulleiter_in_hessen.pdf
120. **Hood, C.** (1991). A public management for all seasons. *Public Administration*, Vol. 69 (1), pp. 3 - 19.
121. **Hood, C.** (2001). New Public Management. **In:** Smelser, N. J., & Baltes, P. B. (Eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier.
122. **Hord, S.** (1997): *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
123. **Hord, S., & Hirsh, S.** (2008): Making the promise a reality. **In:** Blankstein, A., Houston, P. & Cole, R. (Eds.) *Sustaining professional learning communities* (pp. 23 - 40). Thousand Oaks: Corwin Press.

124. **Horton, S.** (2002). *The Competency Movement. Competency Management in the Public Sector*. Amsterdam: IOS Press.
125. **Hoy, W. K., & Miskel, C. G.** (2007). *Educational administration: theory, research, and practice* (8th ed.). London: McGraw-Hill.
126. **Huffman, J. B., & Hipp, K. K.** (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
127. **Hughes, O. E.** (2003). *Public management and administration*. New York: Palgrave Macmillan.
128. **Hungtington, S. P.** (2012). The Clash of Civilizations? **In:** Lechner, F. J., & Boli, J. (Eds.) *The globalization reader. 4th edition* (pp. 37 - 44). West Sussex: Wiley-Blackwell.
129. **Hyndman, N., & Liguori, M.** (2016). Public sector reforms: Changing contours on an NPM landscape. *Financial Accountability & Management*, Vol. 32, No.1, pp. 5 - 32.
130. **IIQM-HE** (2016). *Kompetencēs balsūtās augstākās izglītības iekšējās kvalitātes vadības rokasgrāmata*. Pieejams: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/> .
131. **IKSD** (2011). Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departamenta 2011.gada 11.novembra nolikums Nr. 157–nos “Konkursu uz Rīgas pašvaldības izglītības iestāžu vadītāju amatiem nolikums”. Pieejams: <https://iksd.riga.lv/lv/rd-iksd/par-departamentu>.
132. **IKVD** (2017). Izglītības kvalitātes valsts dienesta 2017.gada 15.marta iekšējie noteikumi Nr.18 “Valsts augstskolu vidējās izglītības iestāžu, valsts un pašvaldību izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas metodika”. Pieejams: <https://ikvd.gov.lv/akreditacija-vaditaja-novertesana/vaditaja-novertesana/> .
133. **IKVD** (2018). Izglītības kvalitātes valsts dienesta 2018.gada 21.decembra iekšējie noteikumi Nr.1-03/2 “Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru darbības un izglītības programmu īstenošanas kvalitātes vērtēšanas metodika”. Pieejams: <https://ikvd.gov.lv/akreditacija-vaditaja-novertesana/normativie-akti/> .
134. **Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A.** (2006). *Standards for School Leadership: A Critical Review of Literature*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
135. **Inne, R., Gailīte, I., Lūse, I., Zīds, O.** (1996). *Skolvadība – idejas, versijas, pieredze: grāmata izglītības darba vadītājiem*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
136. **Innove** (2016). Haridusasutuse juhi kompetentsimudel. Pieejams: <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/03/Haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel4.pdf>

137. **InPraxis Group Inc.** (2006). *Professional Learning Communities: an exploration*. Edmonton: Alberta Education.
138. **IPI** (2014). Galvenie secinājumi no Starptautiskā mācību vides pētījuma (TALIS 2013) par 5.-9.klašu skolotājiem un viņu skolu direktoriem. Pieejams: https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/_migrated/content_uploads/TALIS2013_Latvija_Pirmais_01.pdf.
139. **Isoré, M.** (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Paper, No.23*. Paris: OECD Publishing.
140. **IZM** (1997). Vispārīzglītojošo skolu direktoru atestācijas nolikums. Pieņemts 1997.gada 7.martā. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=29720>.
141. **IZM** (2007). *Profesiju standartu izstrādes metodika*. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrijas Profesionālās izglītības administrācija.
142. **IZM** (2018). Izglītības un zinātnes ministrijas oficiālā statistika par vispārējo izglītību 2017./2018.m.g. Pieejams: <https://izm.gov.lv/lv/publikacijas-un-statistika/statistika-par-izglitibu/statistika-par-visparejo-izglitibu/2017-2018-mg>.
143. **IZM** (2019). Izglītības un zinātnes ministrijas informatīvais ziņojums “Par skolu tīkla sakārtošanu”, izskatīts Ministru kabineta sēdē 2019.gada 21.maijā. Pieejams: <http://tap.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40473011&mode=mk&date=2019-05-14>.
144. **Jacobson, S., & Bezzina, C.** (2008). The effects of leadership on student academic/affective achievement. **In:** Crow, G., Lumby, J., & Pashiardis, P. (Eds.) *The international handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 80 – 102). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
145. **Jansone D., Reinholde I., Ulnicāne I.** (2002). *Latvijas publiskā pārvalde*. Rīga: Latvijas Universitāte.
146. **Jensen, B., Downing, P., & Clark, A.** (2017). *Preparing to Lead: Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
147. **Jensen, B., & Reichl, J.** (2011). *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*. Melbourne: Grattan Institute.
148. **Jensen, K., & Walker, S.** (2008). *Education, Democracy and Discourse*. London: Continuum International Publishing group.
149. **Jessop, B.** (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity.
150. **Johansen, B.** (2012). *Leaders Make the Future: Ten New Leadership Skills for an Uncertain World*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

151. **Kalvāns, R.** (2011). *Izglītības iestādes vadītāja loma izglītības kvalitātes nodrošināšanā Latvijā. Promocijas darbs.* Rīga: Latvijas Universitāte.
152. **Kangro, A., & James, D.** (2008). Rapid reform and unfinished business: the development of education in independent Latvia, 1991-2007. *European Journal of Education*, Vol. 43 (4), pp. 547 - 561.
153. **Kickert, W. J.** (1997). Public Governance in the Netherlands: An Alternative to Anglo-American 'Managerialism'. *Public administration*, Vol. 75(4), pp. 731 - 752.
154. **Kinta, G.** (2014). *Mācīšanās rezultātu nozīme profesionālās vidējās izglītības vadībā. Promocijas darbs.* Rīga: Latvijas Universitāte.
155. **Klein, H. E.** (2013). *Schulleiter brauchen mehr Eigenverantwortung und Entscheidungskompetenzen. Bestandsaufnahme von Aufgaben und Kompetenzprofilen von Schulleitungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.* Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT.
156. **Kleine-Kracht, P.** (1993). Indirect instructional leadership: An administrator's choice. *Education Administration Quarterly*, Vol. 29 (2), pp. 187 - 212.
157. **Klijn, E. H.** (2012). Public Management and Governance: a comparison of two paradigms to deal with modern complex problems. In: Levi Faur, D. (Ed.) *The handbook of governance* (pp. 201-214). Oxford: Oxford University Press.
158. **Kokare, M.** (2011). *Mācīšanās organizācijā kā pedagoģiskā procesa perspektīva. Promocijas darbs.* Rīga: Latvijas Universitāte.
159. **Kools, M., & Stoll L.** (2016). *What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, No. 137.* Paris: OECD Publishing.
160. **Koppenjan, J., & Koliba, C.** (2013). Transformations towards new public governance: can the new paradigm handle complexity? *International Review of Public Administration*, Vol. 18, No. 2, pp. 1 - 8.
161. **Kotter, J. P.** (1990). What Leaders Really Do. **In:** *Harvard Business Review*. May/June, 1990.
162. **Kouzes, J. M., & Posner, B. Z.** (2002). *The leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
163. **Kouzes, J. M., & Posner, B. Z.** (2003). *Credibility: How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It.* San Francisco: Jossey-Bass.
164. **Kristapsone, S.** (2008). *Zinātniskā pētniecība studiju procesā.* Rīga: Biznesa augstskola Turība.
165. **Krüger, M., & Scheerens, J.** (2012). Conceptual perspectives on school leadership. **In:** Scheerens, J. (Ed.). *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis*

- of Empirical Studies* (pp. 1 - 31). Dordrecht; Heidelberg; London; New York: Springer Briefs in Education.
166. **Kulberga, I.** (2013). *Uzņēmējdarbības vadītāja profesionālās kompetences pilnveidošana Latvijā. Promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte.
 167. **Lashway, L., Mazzarella, J.A., & Grundy, T.** (1996). Portrait of a Leader. In: Smith, St. C., & Piele, Ph. P. (Eds.) *School Leadership: Handbook for Excellence. 3rd ed.* Oregon: Thomson-Shore.
 168. **Lee, D. H. L., Hong, H., Tay, W. Y., & Lee, W. O.** (2014). Professional learning communities in Singapore schools. *Journal of Co-operative Studies, Special issue: Transformative power of co-operation in education*, Vol. 46(2), pp. 53 - 56.
 169. **Leithwood, K.** (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 4(3), pp. 217 - 235.
 170. **Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D.** (2006a). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
 171. **Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D.** (2006b). *Successful School Leadership: What it is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
 172. **Leithwood, K., & Jantzi, D.** (1990). *Transformational leadership: how principals can help reform school culture*. Boston, MA: s.n.
 173. **Leithwood, K., & Jantzi, D.** (2005). *A review of transformational school leadership research 1996-2005*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
 174. **Leithwood, K., & Jantzi, D.** (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.17, No. 2, pp. 201 - 227.
 175. **Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, Ch.** (2006c). The Development and Testing of a School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.17, No.4, pp. 441 - 464.
 176. **Leithwood, K., & Levin, B.** (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning. Conceptual and Methodological Challenges. Research Report RR662*. Nottingham: DfES Publications.
 177. **Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K.** (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. The Wallace Foundation.

178. **Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T.** (Eds.) (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*. Routledge.
179. **Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D.** (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 46, No. 5, pp. 671 - 706.
180. **Leithwood, K., & Seashore-Louis, K.** (2011). *Linking leadership to student learning*. John Wiley & Sons.
181. **Leithwood, K., & Sun, J.** (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48, No. 3, pp. 387 - 423.
182. **Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M.** (1996). Transformational school leadership. **In:** Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P., & Hart, A. (Eds.) *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785 – 840). Dordrecht: Kluwer Academic.
183. **Lester, S.** (2014). Professional standards, competence and capability. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, Vol. 4, No. 1, pp. 31 - 43.
184. **Lewis, P., & Murphy, R.** (2008). New directions in school leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 28, No. 2, pp. 127 - 146.
185. **Lodge, M., & Gill, D.** (2011). Toward a New Era of Administrative Reform? The Myth of Post-NPM in New Zealand. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, Vol. 24, No. 1, pp. 141 - 166.
186. **Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J.** (2011). Professional communities and student achievement – a metaanalysis. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22/2, Abingdon: Taylor & Francis, pp. 121 - 148.
187. **Louis, K. S., Kruse, S., & Bryk, A. S.** (1995). Professionalism and community: what is it and why is it important in urban schools? **In:** Louis K. S., Kruse, S., & Associates (1995), *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Corwin: Long Oaks.
188. **Louis, K. S., Marks, H., & Kruse, S.** (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, Vol. 104 (2), pp. 103 - 147.
189. **Macpherson, R.** (2009). The professionalisation of educational leadership: Implications of recent international policy research in leadership development for Australasian education systems. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, Vol. 24, No. 1, pp. 53 - 117.

190. **Marks, H. M., & Printy S. M.** (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39, No. 3, pp. 370 - 397.
191. **Marzano, R. J., Carbaugh, B., Grego, M, & Toth, M.** (2012). *Marzano School Leadership Evaluation Model*. Palm Beach: Learning Sciences Marzano Center for Teacher and Leadership Evaluation.
192. **Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B.** (2005). *School leadership that works: From research to results*. Aurora, CO: ASCD and McREL.
193. **Mathews, D.** (1990). Effective Communities Educate the Whole Community. **In:** Decker, L. E. *Community Education: Building Learning Communities*. National Community Education Association.
194. **Matthews, P.** (2009). *How do school leaders successfully lead learning?* Nottingham: National College for School Leadership.
195. **Mārtinsonē, K., Pipere, A., Kāmerāde, D.** (Red.) (2016). *Pētniecība: teorija un prakse*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
196. **McCaffery, P.** (2004). *The Higher Education Manager's Handbook. Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*. New York: Routledge.
197. **Melnikova, J.** (2013). The Holistic Model of Capability of Lithuanian School Heads: Theoretical Framework and Empirical Evidence. *Socialiniai tyrimai / Social Research*, Nr. 2 (31), pp. 13 - 23.
198. **Menon, M. E.** (2013). The Link between Distributed Leadership and Educational Outcomes: An Overview of Research. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, Vol. 7, pp. 864 - 868.
199. **MetLife** (2013). *The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for School Leadership. A Survey of Teachers and Principals*. New York: Metropolitan Life Insurance Company.
200. **Meuleman, L.** (2008). *Public management and the metagovernance of hierarchies, networks and markets: the feasibility of designing and managing governance style combinations*. Heidelberg: Physica-Verlag.
201. **Meuleman, L.** (2019). *Metagovernance for sustainability. A framework for implementing sustainable development goals*. Abingdon, New York: Routledge.
202. **Miller, R. J., & Rowan, B.** (2006). Effects of organic management on student achievement. *American educational research journal*, Vol. 43, No. 2, pp. 219 - 253.

203. **Mintrop, R.** (2015). Public management reform without managers: The case of German public schools. *International Journal of Educational Management*, Vol. 29(6), pp. 790 - 795.
204. **Mintzberg, H.** (2009). *Managing*. California: Berrett-Koehler Publishers Inc.
205. **Mitchell, C., & Sackney, L.** (2011). *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles*. New York: Routledge.
206. **MK** (1997). Ministru kabineta 1997.gada 21.janvāra noteikumi Nr.38 "Vispārizglītojošo skolu direktoru atestācijas noteikumi".
207. **MK** (1999a). Ministru kabineta 1999.gada 9.novembra noteikumi Nr.376 "Pamatizglītības un vidējās izglītības iestāžu vadītāju atestācijas kārtība".
208. **MK** (1999b). Ministru kabineta 1999.gada 7.decembra noteikumi Nr.400 "Kārtība, kādā akreditējamās vispārējās izglītības un profesionālās izglītības programmas un izglītības iestādes".
209. **MK** (2009). Ministru kabineta 2009.gada 24.novembra noteikumi Nr.1338 "Kārtība, kādā nodrošināma izglītojamo drošība izglītības iestādēs un to organizētajos pasākumos".
210. **MK** (2012). Ministru kabineta 2012.gada 10.jūlija noteikumi Nr.494 "Noteikumi par valsts tiešās pārvaldes iestādēs nodarbināto darba izpildes novērtēšanu".
211. **MK** (2014). Ministru kabineta 2014.gada 19.augusta noteikumi Nr.496 "Kārtība un vērtēšanas nosacījumi valsts un pašvaldību izglītības iestāžu (izņemot augstskolas un koledžas) vadītāju un pašvaldību izglītības pārvalžu vadītāju amatu pretendentu atlasei".
212. **MK** (2016a). Ministru kabineta 2016.gada 20.decembra noteikumi Nr.831 „Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju, vispārējās un profesionālās izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība”.
213. **MK** (2016b). Ministru kabineta noteikumu projekta „Kārtība, kādā akreditē izglītības iestādes, eksaminācijas centrus un citas Izglītības likumā noteiktas institūcijas, vispārējās un profesionālās izglītības programmas un novērtē valsts augstskolu vidējās izglītības iestāžu, valsts un pašvaldību izglītības iestāžu vadītāju profesionālo darbību” sākotnējās ietekmes novērtējuma ziņojums (anotācija). Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/287602-izglitibas-iestazu-eksaminacijas-centru-citu-izglitibas-likuma-noteiktu-instituciju-visparejas-un-profesionalas-izglitibas> .

214. **MK** (2018a). Ministru kabineta 2018.gada 11.septembra noteikumi Nr.583 "Kritēriji un kārtība, kādā valsts piedalās vispārējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksas finansēšanā vidējās izglītības pakāpē".
215. **MK** (2018b). Ministru kabineta 2018.gada 27.novembra noteikumi Nr.747 "Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem".
216. **MK** (2018c). Ministru kabineta 2018.gada 11.septembra noteikumi Nr.569 "Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību".
217. **Mulford, B.** (2003). *School leaders: challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. OECD commissioned paper.
218. **Mulford, B.** (2008). The leadership challenge: Improving learning in schools. *Australian Education Review*, No. 53, Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria.
219. **Mullen, C. A., & Schunk, D. H.** (2010). A View of Professional Learning Communities Through Three Frames: Leadership, organization, and culture. *McGill Journal of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 185 - 203.
220. **Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C.** (2006). *Learning-Centered Leadership: A Conceptual Foundation*. The Wallace Foundation.
221. **Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C.** (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, Vol. 27, No. 2, pp. 179 - 201.
222. **Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra** (2015). *Geros mokyklos link*. Šiauliai: TITNAGAS. Pieejams: http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/2015_Geros_mokyklos_link.pdf/c7f9894a-10fc-44cf-86ab-d0f144266a0b .
223. **Namsone, D., Čakāne, L., & France, I.** (2015). How Science Teachers Learn To Reflect By Analyzing Jointly Observed Lessons. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 223 - 235.
224. **Namsone, D., Čakāne, L., & Sarceviča-Kalviške, D.** (2016). Teacher teams and schools become leaders to disseminate innovative practice. **In: SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference.** Volume II, May 27th - 28th, 2016., pp. 208 - 222.
225. **Namsone, D., Čakāne, L., Volkinšteine, J., Butkēviča, A.** (2018). Kā novērtēt skolotāju sniegumu un mērķtiecīgi pilnveidot skolotāju prasmes. **No: Namsone, D.** (Red.). *Mācīšanās lietpratībai* (146.-157.lpp). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

226. **Nemec, J.** (2010). *New Public Management and its Implementation in the CEE Region: What do we know and where do we go? Uprava, letnik VIII, 1-2/2010.*
227. **New Leaders for New Schools** (2010). *Evaluating principals: Balancing accountability with professional growth.* Pieejams: www.nlins.org/publications .
228. **NLQ** (2011). *The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership.* Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung.
229. **Nye, J. S.** (2008). *The powers to lead.* New York: Oxford University Press.
230. **O.D.A.** (2008). *Līderības fenomens Latvijā.* Rīga: SIA „O.D.A.”.
231. **OECD** (1996). *Performance Management in Government. Public Management Occasional Papers No. 9.* Paris: OECD.
232. **OECD** (2001a). *Public Sector Leadership for the 21st Century.* Paris: OECD.
233. **OECD** (2001b). *New School Management Approaches.* Paris: OECD.
234. **OECD** (2001c). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000.* Paris: OECD.
235. **OECD** (2001d). *What Schools for the Future?* Paris: OECD.
236. **OECD** (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris: OECD Publishing.
237. **OECD** (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS.* Paris: OECD Publishing.
238. **OECD** (2010a). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV).* Paris: OECD Publishing.
239. **OECD** (2010b). *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations.* Paris: OECD Publishing.
240. **OECD** (2013a). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV).* Paris: OECD Publishing.
241. **OECD** (2013b). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education.* Paris: OECD Publishing.
242. **OECD** (2013c). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching.* Paris: OECD Publishing.
243. **OECD** (2013d). *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation.* Paris: OECD Publishing.
244. **OECD** (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* Paris: OECD Publishing.

245. **OECD** (2014b). *Education Policy Outlook: Netherlands*. Paris: OECD
246. **OECD** (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
247. **OECD** (2016a). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
248. **OECD** (2016b). *Education in Latvia. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
249. **OECD** (2016c). *Netherlands 2016: Foundations for the Future. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
250. **OECD** (2016d). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
251. **OECD** (2019). *TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Volume I*. Paris: OECD Publishing.
252. **O’Flynn, J., & Wanna, J.** (Eds.) (2008). *Collaborative governance: a new era of public policy in Australia?* Canberra: ANU E Press.
253. **Osborne, D., & Gaebler, T.** (1992). *Reinventing government: how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York: Addison Wesley Publishing Company.
254. **Osborne, S. P.** (2006). The New Public Governance? *Public Management Review*, Vol. 8 (3), pp. 377 - 387.
255. **Osborne, S. P.** (Ed.) (2010). *The new public governance? Emerging perspectives on the theory and practice of public governance*. London, New York: Routledge.
256. **Paletta, A.** (2012). Public Governance and School Performance: Improving student learning through collaborative public management. *Public Management Review*, Vol. 14 (8), pp. 1125 - 1151.
257. **Pardo, T., Gil-Garcia, J. R., & Luna-Reyes, L. F.** (2010). Collaborative Governance and Cross-Boundary Information Sharing. **In:** O’Leary, R., Van Slyke, D. M., & Kim, S. (Eds). *Future of Public Administration Around the World: The Minnowbrook Perspective*. Georgetown: Georgetown University Press.
258. **Pashiardis, P., & Brauckmann, S.** (2009). Professional development needs of school principals. **In:** *Commonwealth Education Partnerships*, pp. 120 - 124.
259. **Peters, B. G.** (2010). *The Politics of Bureaucracy: An Introduction to Comparative Public Administration*. New York: Routledge.
260. **Pierre, J., & Peters, G.** (2000). *Governance, Politics and the State*. Houndmills, Basingstoke: Macmillan.

261. **Pollitt, C., & Bouckaert, G.** (2011). *Public management reform: a comparative analysis: New Public management, Governance and the Neo-Weberian State*. Oxford: Oxford University Press.
262. **Pollitt, C., & Dan, S.** (2011). *The impacts of the New Public Management in Europe: a metaanalysis*. COCOPS Working Paper No. 3.
263. **Pollitt, C., van Thiel, S., & Homburg, V. S.** (2007). New Public Management in Europe. *Management Online Review*.
264. **Polzer, T., Meyer, R. E., Höllerer, M. A., & Seiwald, J.** (2016). Institutional Hybridity in Public Sector Reform: Replacement, Blending, or Layering of Administrative Paradigms. *Research in the Sociology of Organizations*, Vol. 48B, pp. 69 - 99.
265. **Pont, B.** (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: a Comparative Study*. OECD Education Working Papers No. 99.
266. **Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H.** (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD publishing.
267. **Praude V., Beļčikovs J.** (1996). *Menedžments*. Rīga: Vaidelote.
268. **Radinger, T.** (2014). School Leader Appraisal — A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management? *European Journal of Education*, Vol. 49, No. 3, pp. 378 - 394.
269. **Rašcevska, M., Kristapsone, S.** (2000). *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Rīga, SIA "Izglītības solī".
270. **Rečs, N.** (2014). Publiskās pārvaldības principi Latvijas vispārīzglītojošo skolu vadībā. **No:** *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. I daļa* (468. - 477.lpp.). Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
271. **Rečs, N.** (2015). Skolotāju darba oficiālais novērtējums un atsauksmes par skolotāju darbu. **No:** Geske, A. (Red.). *Skolotāji Latvijā un pasaulē. Monogrāfiju sērija Izglītības pētniecība Latvijā Nr.6* (149. - 178.lpp.). Rīga: LU PPMF Izglītības pētniecības institūts.
272. **Reinholde, I.** (2017). Path-dependency of reforms in Latvia: a way towards new public governance. **In:** *Proceedings of the 2017 International Conference "ECONOMIC SCIENCE FOR RURAL DEVELOPMENT", Jelgava, LLU ESAF, 27-28 April 2017*, No. 46, pp. 149 - 157.
273. **Reinholde, I.** (2018a). Sabiedrības pārvalde. **No:** *Nacionālā enciklopēdija*. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/2059> .

274. **Reinholde, I.** (2018b). Sociālās rīcībpolitikas pārvaldības izaicinājumi un krīzes mācības. **No:** Bela, B. (Red.). *Ilgspējīga attīstība un sociālās inovācijas* (70. - 85.lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
275. **Révai, N., & Kirkham, G. A.** (Eds.) (2013). *The Art and Science of Leading a School. Central5: A Central European view on competencies for school leaders. Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden.* Tempus Public Foundation.
276. **Rhodes, R. A. W.** (1997). *Understanding governance.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
277. **Robinson, V.** (2011). *Student-centered leadership.* San Francisco: Jossey Bass.
278. **Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C.** (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why.* Wellington: New Zealand Ministry of Education.
279. **Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J.** (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44, No. 5, pp. 635 - 674.
280. **Rone, S.** (2010). Līderis mūsdienu skolā – izaicinājums un iespējas. **No:** *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. V Starptautiskā zinātniskā konference. Zinātnisko rakstu krājums* (294. - 300. lpp.). Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
281. **Rone, S., Sautiņš, N.** (2012). Radošs līderis izglītības kvalitātei. **No:** *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. VI Starptautiskā zinātniskā konference. Zinātnisko rakstu krājums* (285. - 290. lpp.). Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
282. **Saeima** (2008). Administratīvo teritoriju un apdzīvoto vietu likums.
283. **Saeima** (2010). Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam. Pieejams: https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/Latvija_2030_7.pdf .
284. **Santiago, P., & Benavides, F.** (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices.* Paris: OECD publishing.
285. **Scheerens, J.** (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice.* International Baccalaureate Organization.
286. **Schlechty, P. C.** (2009). *Leading for learning: how to transform schools into learning organizations.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
287. **Schleicher, A.** (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World.* Paris: OECD Publishing.

288. **Schleicher, A.** (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. International Summit on the Teaching Profession.* Paris: OECD Publishing.
289. **Schleicher, A.** (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World. International Summit on the Teaching Profession.* Paris: OECD Publishing.
290. **Schmid, K., Hafner, H., & Pirolt, R.** (2007). *Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern.* Wien: Ibw-Schriftenreihe Nr.135.
291. **Schmidt, W., Burroughs, N., Ziodo, P., & Houang, R.** (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. *Educational Researcher*, Vol.44 (7), pp. 371 - 386.
292. **Scott, G.** (2010). *Learning leaders in times of change.* Sydney: NSW DET.
293. **Seimuškāne, L.** (2015). *Iedzīvotāju līdzdalība lēmumu pieņemšanas procesā pašvaldībās Latvijā un to ietekmējošo faktoru izvērtējums. Promocijas darbs.* Rīga: Latvijas Universitāte.
294. **Senge, P. M.** (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday.
295. **Senge, P. M.** (2003). *Schools that Learn.* London: Nicolas Brealey Publication.
296. **Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J.** (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education.* Crown Business.
297. **Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, Ch., & Smith, B. J.** (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization.* New York: Doubleday.
298. **Seo, K., & You-Kyung, H.** (2012). The vision and the reality of professional learning communities in Korean schools. *KEDI Journal of Educational Policy*, Vol. 9, No.2, pp. 281 - 298.
299. **Sigurdardóttir, A. K.** (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research.* Vol. 54, No. 5, pp. 395 - 412.
300. **Silins, H., & Mulford, B.** (2002). Schools as learning organizations: the case for system, teacher and student learning. *Journal of educational administration.* Vol. 40, pp. 425 - 446.

301. **Skola 2030** (2017). VISC īstenotā ESF projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” (Skola 2030) pilotskolu saraksts. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/pilotskolas>.
302. **Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J.** (2013). Towards conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, Vol. 114 (1), pp. 118 - 137.
303. **Somprach, K., Tang, K. N., & Popoonsak, P.** (2017). The relationship between school leadership and professional learning communities in Thai basic education schools. *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 16, pp. 157 - 175.
304. **Spillane, J. P.** (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, Vol. 69, pp. 143 - 150.
305. **Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B.** (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 36, No. 1, pp. 3 - 34.
306. **Spillane, J. P., & Healey, K.** (2010). Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective. *The Elementary School Journal*, Vol. 111, No. 2, pp. 253 - 281.
307. **Spillane, J. P.** (2015). Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. *Societies*, Vol. 5, pp. 277 - 294.
308. **Starlings G.** (1993). *Valsts sektora pārvalde*. Rīga: Valsts Administrācijas skola.
309. **Stewart, J.** (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue 54, pp. 1 - 29.
310. **Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. M., & Hawkey, K. M.** (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. London: DfES.
311. **Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G.** (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research*. Nottingham: National College for School Leadership.
312. **Stoll, L., & Louis, S. K.** (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
313. **Taylor, C.** (2009). Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. *American Journal of Education*, 115 (August): pp. 549 - 568.

314. **Taipale, A.** (2012). *International Survey on Educational Leadership. A Survey on School Leader's Work and Continuing Education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
315. **Timperley, H.** (2011). *A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders*. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL).
316. **Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I.** (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
317. **Tolofari, S.** (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 75 - 89.
318. **Townsend, T., & MacBeath, J.** (Eds.) (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer.
319. **Trakšēlys, K., Melnikova, J., & Martišauskienė, D.** (2016). Competence of the leadership influence school improvement. *Andragogika*, Vol. 1, No. 7, pp. 78 – 108.
320. **Tūna, A.** (2016). *Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība pārmaiņu apstākļos. Promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte.
321. **Uhl-Bien, M., Russ, M., & McKelvey, B.** (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, Vol. 18, No. 4, pp. 298 - 318.
322. **UNESCO** (2015). *Līmeņu noteikšana un mācīšanās rezultātu atzīšana. Līmeņu aprakstu izmantošana 21. gadsimtā*. Rīga: Akadēmiskās informācijas centrs.
323. **UNESCO** (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda. Regional reviews of policies and practices*. UNESCO Education Sector.
324. **Upenieks, A.** (2008). *Jauno izglītības iestāžu vadītāju sagatavošana un adaptācija darbam izglītības iestādēs. Promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte.
325. **Vanags, E.** (1998). *Valsts pārvaldes reformas*. Rīga: Latvijas Universitāte.
326. **Vanags, E.** (2007). *Valsts pārvaldes reformas ārvalstīs un Latvijā*. Rīga: Latvijas Statistikas institūts.
327. **Vanags, E., Vilka, I.** (2005). *Pašvaldību darbība un attīstība*. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds.
328. **Vanblaere, B., & Devos, G.** (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 57, pp. 26 - 38.

329. **Van Driel, J., Beijaard, D., & Verloop, N.** (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science teaching*, Vol. 38 (2), pp. 137 - 158.
330. **Van Zanten, A., & Kosunen, S.** (2013). School choice research in five European countries: the circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations. *London Review of Education*, Vol. 11, No. 3, pp. 239 - 255.
331. **Verbiest, E.** (2010). *Towards New Instructional Leadership. Effective professional learning of teachers and the role of the school leader.* Paper presented at the ENIRDELM conference, 2010, September 16th – 19th, Szeged, Hungary.
332. **Verbiest, E.** (2011). *Developing professional learning communities.* Paper presented at the AERA conference, 2011, April 7th – 12th, New Orleans.
333. **Verheijen, T., & Dobrolyubova, Y.** (2007). Performance management in the Baltic states and Russia: success against the odds? *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 73(2), pp. 205 - 215.
334. **Vescio, V., Ross, D., & Adams, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, pp. 80 - 91.
335. **Vēbers, E.** (Red.) (1998). *Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998. – 2003.* Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija.
336. **Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S.** (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS.* Paris: OECD Publishing.
337. **Viitamine: HTM** (2017). *Haridus- ja Teadusministereeriumi valdkonna arengukavade 2016. aasta tulemusaruanded.* Tartu: Haridus- ja Teadusministereerium.
338. **Vilka, I.** (2004). *Pašvaldību reformas un reģionālā attīstība Latvijā.* Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: Latvijas Universitāte.
339. **Vilka, I., Rozentāle, S., Brēķis, E.** (2016). *Rezultatīvo rādītāju iegūšanas iespējas izmantojot pašvaldību budžeta informāciju. Zinātniska pētījuma gala ziņojums.* Rīga: Biedrība "Latvijas Pašvaldību savienība".
340. **Vintiša, K.** (2011a). *Kompetenču rokasgrāmatas analīze. Ziņojums par nepieciešamajiem pilnveidojumiem Kompetenču rokasgrāmatā.* Rīga: Valsts kanceleja.
341. **Vintiša, K.** (2011b). *Kompetenču vārdnīca. Valsts pārvaldes amatu kompetenču apraksti.* Rīga: Valsts kanceleja.
342. **VISC** (2017a). *Skola 2030. Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts. Projekta Nr.8.3.1.1./16/I/002 "Kompetenču pieeja mācību saturā" materiāls sabiedriskajai apspriešanai.* Rīga: Valsts izglītības satura centrs.

343. **VISC** (2017b). *Profesiju standartu / profesionālās kvalifikācijas prasību izstrādes metodika (2.redakcija)*. Rīga: Valsts izglītības satura centrs.
344. **VO-academie** (2015). *Richting geven aan professionele ontwikkeling. Beroepsstandaard schoolleiders voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-RAAD. Pieejams: https://www.vo-academie.nl/system/bloxy/downloads/downloads/000/000/129/original/4_Katern_Richting_geven_aan_persoonlijke_ontwikkeling.pdf?1526294875 .
345. **Vooremäe, H.** (Red.) (2010). *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest. 2009/2010. õppeaastal*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond.
346. **Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S.** (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44, No. 4, pp. 458 - 495.
347. **Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W.** (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press.
348. **Wennström, J.** (2016). *Market Reform and School Competition: The Lesson from Sweden*. IFN Working Paper No. 1143.
349. **Witziers, B., Bosker, R., & Krüger, M.** (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39, pp. 398 - 425.
350. **World Bank** (1997). *World Development Report 1997. The State in a Changing World*. Oxford: Oxford University Press.
351. **Xu, R., Sun, Q., & Si, W.** (2015). The Third Wave of Public Administration: The New Public Governance. *Canadian Social Science*, Vol. 11, No. 7, pp. 11 - 21.
352. **Zaleznik, A.** (2004). Managers and Leaders. Are They Different? **In:** *Harvard Business Review*, January 2004, pp. 74 - 81.
353. **Zīds, O.** (2006). Pārmaiņu paradigmas un līdervadība izglītībā. **No:** *LU raksti. Izglītības vadība. 697.sējums* (7. - 14. lpp.). Rīga: Latvijas Universitāte.
354. **Zīverte, L., Austers, I., Zilinska, D.** (2003). Sabiedriskie tīkli kā drošumspējas faktors. **No:** Sīmane, M. (Red.). *Pārskats par tautas attīstību Latvijā 2002/2003* (82. - 97. lpp.). Rīga: ANO Attīstības programma Latvijā.
355. **Zogla, I.** (2001). Democratisation in Latvian Education: teachers' attitudinal change. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24, No.2.
356. **Дафт, Р. Л.** (2004). *Менеджмент*. 6-е издание. Санкт-Петербург: Питер.

PATEICĪBAS

Autors izsaka vislielāko pateicību darba zinātniskajam vadītājam profesoram Dr.oec. Andrejam Geskem par vadību, padomiem un atbalstu disertācijas rakstīšanas procesā, ko ļoti augstu novērtēju.

Autors īpaši pateicas Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļas profesoram Andrim Grīnfeldam par profesionālo attieksmi un konstruktīviem padomiem. Autors pateicas Latvijas Universitātes profesoram Andrim Kangro, profesorei Ilzei Ivanovai, profesorei Birutai Slokai, profesorei Dainuvītei Blūmai par nozīmīgiem ieteikumiem darba izstrādes periodā.

Liels paldies pētījumā iesaistīto skolu direktoriem par atbalstu skolotāju aptaujas veikšanā un skolotājiem, kuri aizpildīja aptaujas anketas!

Sirsnīgs paldies autora mīlošajai ģimenei, jo īpaši manai dārgajai sievai Daigai un meitai Agijai, par bezgalīgo pacietību un atbalstu!

PIELIKUMI

Ļ. cien./A. god. skolotāj!

Es, Normunds Rečs, esmu Latvijas Universitātes izglītības vadības doktora studiju programmas doktorants un es veicu pētījumu par skolas direktora lomu mācīšanas un mācīšanās organizēšanā skolā. Pētījuma mērķis ir sniegt rekomendācijas skolu vadītājiem izglītības procesa kvalitātes un skolēnu mācību sasniegumu veicināšanā. Tādēļ aicinu Jūs piedalīties aptaujā, kura palīdzēs noskaidrot Jūsu skolas izglītības procesa vadības pieredzi un labo praksi. Lūdzu, uzmanīgi izlasiet katru jautājumu vai apgalvojumu un atzīmējiet piemērotāko atbildi ar "X" vai ierakstiet prasīto informāciju!

Jau iepriekš pateicos par veltīto laiku aptaujas aizpildīšanai!

Konfidencialitāte un anonimitāte

Anketēšanas rezultāti būs konfidenciāli un Jūsu anonimitāte tiek garantēta. Jūsu atbildes tiks apkopotas ar citu mācību iestāžu skolotāju atbildēm, lai aprēķinātu dažādus statistiskos raksturlielumus, kuros nebūs iespējams identificēt nevienu konkrētu skolu. Rezultāti tiks publicēti vai demonstrēti tikai apkopotā veidā, un tiek garantēts, ka ne Jūs, ne Jūsu skola netiks atklāta nevienā no pētījuma rezultātu ziņojumiem.

Vispārīgā informācija

I. Jūsu dzimums?

₁ Sieviete

₂ Vīrietis

II. Jūsu vecums?

Ierakstīt skaitli. | | gadi

III. Cik gadu darba pieredze Jums ir?

Ierakstiet skaitli katrā rindā. Gada daļu skaitīt kā 1 gadu.

a) gads(-i) skolotāja amatā šajā skolā

b) gads(-i) skolotāja amatā kopā

Informācija par skolu

IV. Kur atrodas Jūsu skola? Atzīmēt vienu atbilstošāko izvēli.

₁ Neliels ciemats vai lauku apvidus

₂ Pilsēta

Turpinājums nākamajā lappusē

V. Cik daudz skolēnu mācās Jūsu skolā šajā mācību gadā? Atzīmēt vienu izvēli.

- ₁ līdz 100
₂ 101 – 150
₃ 151 – 300
₄ 301 – 500
₅ 501 – 800
₆ Vairāk par 800

Izglītības procesa vadība

VI. Pēc Jūsu ieskatiem, cik lielā mērā pēdējā gada laikā Jūsu skolā ir pievērsta uzmanība zemāk minētajām aktivitātēm un izpausmēm?

Atzīmēt katrā rindā vienu atbilstošāko izvēli.

	Mazā mērā	Diezgan mazā mērā	Vidējā mērā	Diezgan lielā mērā	Ļoti lielā mērā
1. Skolotāju vienprātība par skolas mērķiem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2. Sadarbība starp skolotājiem mācību procesā (piemēram, skolotāju savstarpēja stundu vērošana)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3. Koncentrēšanās uz skolotāju darba uzlabošanu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
4. Skolotāju apmierinātība ar darbu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
5. Skolēnu vajadzību ievērošana	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
6. Skolēnu mācību sasniegumu uzlabošana	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
7. Skolēnu mācīšanās rezultātu novērtēšanas paņēmieni pielietošana	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8. Spējīgo skolēnu izcilības veicināšana	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
9. Uzsvars uz skolēnu disciplīnas ievērošanu un sliktas uzvedības sekām	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10. Skolēnu mācību rezultātu analīze ar mērķi uzlabot mācīšanu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11. Mācību programmu un materiālu saskaņošana starp mācību priekšmetu programmām un klasēm	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
12. Atgriezeniskā saite no skolēniem par mācību stundā apgūto .	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
13. Papildus uzmanība tiem skolēniem, kuru mācību rezultāti ir zemi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
14. Skolotāju centieni savstarpēji dalīties ar labās prakses piemēriem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15. Rezultatīva mācību stunda	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Turpinājums nākamajā lappusē

VII. Pret katru no zemāk minētajiem apgalvojumiem atzīmējiet vienu no četrām piedāvātajām atbildēm, kura vistuvāk atbilst Jūsu viedoklim par Jūsu skolu.

Atzīmēt katrā rindā vienu atbilstošāko izvēli.

	Nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Piekrītu
1. Lielākā daļa kolēģu piekrīt maniem uzskatiem par to, kādai jābūt skolas misijai un vērtībām	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Direktoram ir skaidra vīzija par skolas attīstību, un viņš to ir izskaidrojis darbiniekiem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Skolā ir izvirzīti reāli sasniedzami un skolas mācību procesa reālajām vajadzībām atbilstoši mērķi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Skolā ir izvirzīti skaidri, konkrēti un izmērāmi mērķi skolēnu mācību sasniegumu paaugstināšanai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Es skaidri zinu un saprotu, kādi ir skolas izaugsmes mērķi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Man ir zināms un saprotams skolas attīstības plāns	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Skolā atbilstoši mērķiem tiek veiktas mērķtiecīgas darbības mācību procesa kvalitātes uzlabošanai un skolēnu mācību sasniegumu paaugstināšanai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Skolēni šajā skolā labi zina, kādi mācību rezultāti viņiem jāsasniedz	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. Šajā skolā tiek nodrošināti visi nepieciešamie resursi skolotāju ieteikto mācību procesa un mācību vides uzlabojumu ieviešanai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. Direktors pārvalda skolas finanšu, materiālos un tehnoloģiskos līdzekļus tādā veidā, lai nodrošinātu efektīvu mācību procesu un paaugstinātu mācību rezultātus visiem skolēniem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. Šajā skolā visiem skolēniem ir pieejami augsti kvalificēti pedagogi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12. Šajā skolā visiem skolēniem ir nodrošināta kvalitatīva un atbalstoša mācību vide	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13. Direktors mērķtiecīgi strādā, lai nodrošinātu katra skolotāja profesionālās darbības vajadzības	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14. Direktors dara visu iespējamo, lai nodrošinātu nepieciešamos resursus skolas izvirzīto izglītības mērķu sasniegšanai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15. Direktors ir ļoti aktīvs, nodrošinot mācību procesam nepieciešamos resursus	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16. Direktors ir atsaucīgs un atbalstošs skolotāju darba nodrošināšanā ar materiāliem un iekārtām	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17. Skolā tiek īstenoti dažādi projekti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18. Skolā īstenotā skolotāju darba algas noteikšanas un materiālās stimulēšanas sistēma motivē skolotājus strādāt labāk	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
19. Skolotāji nodrošina augstas kvalitātes mācības šajā skolā	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
20. Direktors apzinās manas unikālās vajadzības un kompetences	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Turpinājums nākamajā lappusē

VII. Pret katru no zemāk minētajiem apgalvojumiem atzīmējiet vienu no četrām piedāvātajām atbildēm, kura vistuvāk atbilst Jūsu viedoklim par Jūsu skolu.

Atzīmēt katrā rindā vienu atbilstošāko izvēli.

	Nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Piekrītu
21. Direktors izmanto skaidrus kritērijus manas profesionālās darbības analizē un novērtēšanā	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
22. Šajā skolā tiek novērtēts labi padarīts darbs	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
23. Ikdienas pienākumi un dokumentu kārtošana traucē manis vadīto mācību procesu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
24. Pedagogu profesionālās attīstības aktivitātes skolā tiek plānotas un īstenotas, ievērojot skolas mērķus	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
25. Direktors atbalsta manu profesionālo mācīšanos un pilnveidi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
26. Direktors aktīvi un mērķtiecīgi veicina skolotāju profesionālo sadarbību	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
27. Skolas darba laika grafikā tiek paredzēts pietiekams laiks skolotāju savstarpējās profesionālās sadarbības aktivitātēm	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
28. Direktors ir ļoti aktīvs pedagogu profesionālās attīstības veicināšanā ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
29. Kopumā esmu apmierināts /-a būt par skolotāju šajā skolā	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
30. Šajā skolā ir izveidota sistēma skolā notiekošo procesu uzlabošanai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
31. Šajā skolā mācību procesā tiek izvirzītas un ievērotas vienotas un skaidras prasības	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
32. Šajā skolā ir izstrādāti iekšējās kārtības noteikumi skolēniem, un skolas direktors atbalsta to konsekventu ievērošanu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
33. Šajā skolā mēs ne tikai runājam par problēmām, bet veicam konkrētus pasākumus, lai tās atrisinātu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
34. Skolēni šajā skolā mācās citīgi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
35. Skolēni, kuriem ir grūtības, šajā skolā saņem nepieciešamo atbalstu ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
36. Šī skola izmanto efektīvus paņēmienus, lai iesaistītu vecākus savu bērnu izglītošanā	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
37. Šī skola sadarbojas ar vietējām organizācijām un institūcijām, lai gūtu atbalstu skolas darbībai un attīstībai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
38. Es uzskatu, ka skola kļūst akadēmiski spēcīgāka	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
39. Direktors pret skolēniem izturas ar cieņu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
40. Direktors ir pedagoģiskā procesa līderis, kas skolā nepārtraukti veicina mērķtiecīgas darbības mācību procesa kvalitātes uzlabošanai un skolēnu mācību sasniegumu paaugstināšanai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Turpinājums nākamajā lappusē

VIII. Lūdzu, norādiet, cik bieži pēdējā gada laikā Jūsu skolā notikušas sekojošās aktivitātes un darbības.

Atzīmēt katrā rindā vienu atbilstošāko izvēli.

	Nav noticis	1-2 reizes gadā	3-4 reizes gadā	Reizi mēnesī	Reizi nedēļā	Biežāk nekā reizi nedēļā
1. Skolas izglītības mērķu un prioritāšu noteikšanai tiek izmantoti skolēnu mācību rezultāti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Direktors velta laiku un enerģiju tam, lai veicinātu skolotāju izpratni par skolas izglītības mērķiem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sanāksmēs skolotāji tiek informēti par progresu skolas mērķu sasniegšanā	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Direktors seko jēgpilnai tehnoloģiju izmantošanai mācību procesā	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Izmaiņas šīs skolas mācību programmās tiek veiktas, ievērojot skolēnu mācību rezultātus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Šajā skolā tiek īstenoti pasākumi, lai saskaņotu mana mācību priekšmeta mācību saturu, metodes un mācību materiālus ar citu skolotāju mācību priekšmetiem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Direktors vēro manis vadīto mācību norisi klasē	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Direktors sniedz man noderīgu atgriezenisko saiti, pamatojoties uz klases novērojumiem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Direktors ar mani pārrunā manis īstenoto mācību procesu un manu profesionālo darbību skolā	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Direktors rosina mainīt manis pielietotās mācību metodes un paņēmienus, ja skolēni nerasniedz vēlamus rezultātus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Man liekas, ka centieni izpildīt darbu visaugstākajā līmenī ir laika izšķiešana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Direktors sadarbojas ar skolotājiem, lai risinātu skolas problēmas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Direktors ar mani individuāli pārrunā manas profesionālās darbības attīstības vajadzības	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Direktors mani mudina noteikt manus mērķus profesionālajā izaugsmē un attīstībā atbilstoši skolas mērķiem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Direktors kopā ar mani plāno manu profesionālo pilnveidi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Direktors piedalās skolotāju metodisko komisiju sanāksmēs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Direktors kopā ar skolas skolotājiem piedalās profesionālās pilnveides pasākumos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Direktors mudina skolotājus izmantot skolēnu mācību rezultātus mācību procesa turpmākajā plānošanā un organizēšanā	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Direktors konsultējas ar skolotājiem pirms lēmumu pieņemšanas par izglītības procesa attīstību skolā	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Direktors prasa, lai visi skolas kolektīvā dalītos ar idejām mācību kvalitātes uzlabošanai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Turpinājums nākamajā lappusē

VIII. Lūdzu, norādiet, cik bieži pēdējā gada laikā Jūsu skolā notikušas sekojošās aktivitātes un darbības.

Atzīmēt katrā rindā vienu atbilstošāko izvēli.

	Nav noticis	1-2 reizes gadā	3-4 reizes gadā	Reizi mēnesī	Reizi nedēļā	Biežāk nekā reizi nedēļā
21. Direktors atbalsta manas idejas mācību procesa un mācību vides uzlabošanai	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
22. Skolotāji šajā skolā jūtas atbildīgi par mācīšanas prasmju uzlabošanu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
23. Skolotāji šajā skolā jūtas atbildīgi par skolēnu mācību rezultātiem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
24. Direktors iedvesmo skolotājus, lai paaugstinātu katra skolēna mācību rezultātus	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
25. Direktors mani publiski uzslavē par to, ka es uzņemos iniciatīvu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
26. Direktors mani publiski uzslavē par to, ka maniem skolēniem ir labi sasniegumi mācībās.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
27. Direktors sadarbojas ar mani, lai nepieciešamības gadījumā risinātu disciplīnas problēmas klasē	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
28. Skolēnu sliktā uzvedība (piemēram, troksnis, rupjības u.c.) traucē manis vadīto mācību procesu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
29. Skolēnu kavējumi un stundu nosebošana šajā skolā traucē manis vadīto mācību procesu	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

IX. Lūdzu, norādiet, cik bieži pēdējā gada laikā Jūs kā skolotājs esat iesaistījies zemāk minētajās aktivitātēs un darbībās savā skolā.

Atzīmēt katrā rindā vienu atbilstošāko izvēli.

	Nav noticis	1-2 reizes gadā	3-4 reizes gadā	Reizi mēnesī	Reizi nedēļā	Biežāk nekā reizi nedēļā
1. Dalījos ar idejām par mācīšanu ar citiem skolotājiem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
2. Novēroju cita skolotāja darbu viņa vadītajā mācību stundā	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3. Citi skolotāji vēroja manu darbu mācību stundā	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
4. Mācību stundā strādāju kopā ar kolēģi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
5. Diskutēju ar citiem skolotājiem par to, ko es vai viņi ir ieguvuši darba grupās, konferencēs vai citos profesionālās pilnveides pasākumos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
6. Dalījos ar pieredzi un pārrunāju skolēnu mācīšanos ar citiem skolotājiem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
7. Apspriedām ar citiem skolotājiem konkrētas mācību stundas, kuras nav izdevušās	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
8. Apspriedām ar citiem skolotājiem uzskatus par mācīšanu un mācīšanos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
9. Diskutējām ar citiem skolotājiem, kā palīdzēt skolēniem, kuriem ir problēmas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
10. Tikāmies ar citiem skolotājiem, lai apspriestu kopīgās problēmas un izaicinājumus mācību darbā	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
11. Darbojāmies kopā ar citiem skolotājiem, lai izstrādātu vai pilnveidotu mācību materiālus konkrētām klasēm	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

Turpinājums nākamajā lappusē

X. Pret katru no zemāk minētajiem jautājumiem atzīmējiet vienu no četrām piedāvātajām atbildēm, kura vistuvāk atbilst Jūsu viedoklim par Jūsu skolu.

Atzīmēt katrā rindā vienu atbilstošāko izvēli.

1.	Cik lielā mērā Jūs piekrītat šīs skolas nospraustajiem kopējās izaugsmes mērķiem?	Mazā mērā <input type="checkbox"/> ₁	Diezgan mazā mērā <input type="checkbox"/> ₂	Diezgan lielā mērā <input type="checkbox"/> ₃	Ļoti lielā mērā <input type="checkbox"/> ₄
2.	Cik ļoti Jums saņemta atgriezeniskā saite no skolas direktora palīdz uzlabot darbu?	Nemaz nepalīdz <input type="checkbox"/> ₁	Pārsvarā nepalīdz <input type="checkbox"/> ₂	Pārsvarā palīdz <input type="checkbox"/> ₃	Ļoti palīdz <input type="checkbox"/> ₄
3.	Cik brīvi Jūs jūtaties, ar skolas direktoru pārsprīžot savu profesionālo darbību skolā?	Ļoti nedroši <input type="checkbox"/> ₁	Diezgan nedroši <input type="checkbox"/> ₂	Diezgan droši <input type="checkbox"/> ₃	Ļoti droši <input type="checkbox"/> ₄
4.	Cik lielā mērā Jūs jūtaties līdzatbildīgs (-a) par šīs skolas kvalitāti?	Mazā mērā <input type="checkbox"/> ₁	Diezgan mazā mērā <input type="checkbox"/> ₂	Diezgan lielā mērā <input type="checkbox"/> ₃	Ļoti lielā mērā <input type="checkbox"/> ₄
5.	Cik lielā mērā viss skolas kolektīvs jūtas līdzatbildīgs par šīs skolas kvalitāti?	Mazā mērā <input type="checkbox"/> ₁	Diezgan mazā mērā <input type="checkbox"/> ₂	Diezgan lielā mērā <input type="checkbox"/> ₃	Ļoti lielā mērā <input type="checkbox"/> ₄
6.	Cik augstas ir skolas direktora prasības pret šīs skolas pedagogiem?	Ļoti zemas <input type="checkbox"/> ₁	Zemas <input type="checkbox"/> ₂	Vidējas <input type="checkbox"/> ₃	Augstas <input type="checkbox"/> ₄
7.	Cik taisnīgas ir šīs skolas direktora prasības pret Jums?	Ļoti netaisnīgas <input type="checkbox"/> ₁	Diezgan netaisnīgas <input type="checkbox"/> ₂	Diezgan taisnīgas <input type="checkbox"/> ₃	Pilnīgi taisnīgas <input type="checkbox"/> ₄

Šīs ir aptaujas beigas. Liels paldies par piedalīšanos aptaujā!

Ar pateicību un cieņu - Normunds Rečs

E-pasts: normundsre@inbox.lv

1. Skolotāju aptauja: direktora pedagogiskās līderības skalas

1.1. Skolas mērķi		Apgalvojuma Nr. aptaujā
1.	Direktoram ir skaidra vīzija par skolas attīstību, un viņš to ir izskaidrojis darbiniekiem	VII_2
2.	Skolas izglītības mērķu un prioritāšu noteikšanai tiek izmantoti skolēnu mācību rezultāti	VIII_1
3.	Direktors velta laiku un enerģiju tam, lai veicinātu skolotāju izpratni par skolas izglītības mērķiem	VIII_2
4.	Man ir zināms un saprotams skolas attīstības plāns	VII_6
5.	Sanāsmēs skolotāji tiek informēti par progresu skolas mērķu sasniegšanā	VIII_3
6.	Skolēni šajā skolā labi zina, kādi mācību rezultāti viņiem jāsasniedz	VII_8

1.2. Skolas resursi		Apgalvojuma Nr. aptaujā
1.	Direktors pārvalda skolas finanšu, materiālos un tehnoloģiskos līdzekļus tādā veidā, lai nodrošinātu efektīvu mācību procesu un paaugstinātu mācību rezultātus visiem skolēniem	VII_10
2.	Šajā skolā visiem skolēniem ir pieejami augsti kvalificēti pedagogi	VII_11
3.	Šajā skolā visiem skolēniem ir nodrošināta kvalitatīva un atbalstoša mācību vide	VII_12
4.	Direktors mērķtiecīgi strādā, lai nodrošinātu katra skolotāja profesionālās darbības vajadzības	VII_13
5.	Direktors dara visu iespējamo, lai nodrošinātu nepieciešamos resursus skolas izvirzīto izglītības mērķu sasniegšanai	VII_14
6.	Šajā skolā tiek īstenoti dažādi projekti	VII_17
7.	Skolā īstenotā skolotāju darba algas noteikšanas un materiālās stimulēšanas sistēma motivē skolotājus strādāt labāk	VII_18
8.	Direktors ir ļoti aktīvs, nodrošinot mācību procesam nepieciešamos resursus	VII_15
9.	Direktors ir atsaucīgs un atbalstošs skolotāju darba nodrošināšanā ar materiāliem un iekārtām	VII_16
10.	Direktors seko jēgpilnai tehnoloģiju izmantošanai mācību procesā	VIII_4

1.3. Mācību programmas un mācīšana		Apgalvojuma Nr. aptaujā
1.	Izmaiņas šīs skolas mācību programmās tiek veiktas, ievērojot skolēnu mācību rezultātus	VIII_5
2.	Skolotāji nodrošina augstas kvalitātes mācības šajā skolā	VII_19
3.	Šajā skolā tiek īstenoti pasākumi, lai saskaņotu mana mācību priekšmeta mācību saturu, metodes un mācību materiālus ar citu skolotāju mācību priekšmetiem	VIII_6
4.	Direktors vēro manis vadīto mācību norisi klasē	VIII_7
5.	Direktors sniedz man noderīgu atgriezenisko saiti, pamatojoties uz klases novērojumiem	VIII_8
6.	Direktors ar mani pārrunā manis īstenoto mācību procesu un manu profesionālo darbību skolā	VIII_9
7.	Direktors rosina mainīt manis pielietotās mācību metodes un paņēmienus, ja skolēni nerasniedz vēlamus rezultātus	VIII_10
8.	Direktors apzinās manas unikālās vajadzības un kompetences	VII_20
9.	Direktors izmanto skaidrus kritērijus manas profesionālās darbības analīzē un novērtēšanā	VII_21
10.	Šajā skolā tiek novērtēts labi padarīts darbs	VII_22
11.	Ikdienas pienākumi un dokumentu kārtošana traucē manis vadīto mācību procesu	VII_23
12.	Man liekas, ka centieni izpildīt darbu visaugstākajā līmenī ir laika izšķiešana	VIII_11
13.	Cik ļoti Jums saņemta atgriezeniskā saite no skolas direktora palīdz uzlabot savu darbu?	X_2
14.	Cik brīvi Jūs jūtaties, ar skolas direktoru pārsprīžot savu profesionālo darbību skolā?	X_3

1.4. Skolotāju profesionālā attīstība		Apgalvojuma Nr. aptaujā
1.	Pedagogu profesionālās attīstības aktivitātes skolā tiek plānotas un īstenotas, ievērojot skolas mērķus	VII_24
2.	Direktors atbalsta manu profesionālo mācīšanos un pilnveidi	VII_25
3.	Direktors ar mani individuāli pārrunā manas profesionālās darbības attīstības vajadzības	VIII_13
4.	Direktors mudina noteikt manus mērķus profesionālajā izaugsmē un attīstībā atbilstoši skolas mērķiem	VIII_14
5.	Direktors kopā ar mani plāno manu profesionālo pilnveidi	VIII_15
6.	Direktors ir ļoti aktīvs pedagogu profesionālās attīstības veicināšanā	VII_28

2. Skolotāju aptauja: profesionālas mācīšanās kopienas skalas

2.1. <u>Kopīgi mērķi un vērtības</u>		Apgalvojuma Nr. aptaujā
1.	Skolotāju vienprātība par skolas mērķiem	VI_1
2.	Lielākā daļa kolēģu piekrīt maniem uzskatiem par to, kādai jābūt skolas misijai un vērtībām	VII_1
3.	Skolā ir izvirzīti reāli sasniedzami un skolas mācību procesa reālajām vajadzībām atbilstoši mērķi	VII_3
4.	Skolā ir izvirzīti skaidri, konkrēti un izmērāmi mērķi skolēnu mācību sasniegumu paaugstināšanai	VII_4
5.	Es skaidri zinu un saprotu, kādi ir skolas izaugsmes mērķi	VII_5
6.	Cik lielā mērā Jūs piekrītat skolas nospraustajiem kopējās izaugsmes mērķiem?	X_1

2.2. <u>Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos</u>		Apgalvojuma Nr. aptaujā
1.	Skolēnu vajadzību ievērošana	VI_5
2.	Skolēnu mācību sasniegumu uzlabošana	VI_6
3.	Skolēnu mācīšanās rezultātu novērtēšanas paņēmieni pielietošana	VI_7
4.	Spējīgo skolēnu izcilības veicināšana	VI_8
5.	Uzsvars uz skolēnu disciplīnas ievērošanu un sliktas uzvedības sekām	VI_9
6.	Skolēnu mācību rezultātu analīze ar mērķi uzlabot mācīšanu	VI_10
7.	Mācību satura un materiālu saskaņošana starp mācību priekšmetu programmām un klasēm	VI_11
8.	Atgriezeniskā saite no skolēniem par mācību stundā apgūto	VI_12
9.	Papildus uzmanība tiem skolēniem, kuru mācību rezultāti ir zemi	VI_13
10.	Rezultatīva mācību stunda	VI_15

2.3. <u>Dalīšanās ar personisko praksi</u>		Apgalvojuma Nr. aptaujā
1.	Sadarbība starp skolotājiem mācību procesā (piemēram, skolotāju savstarpēja stundu vērošana)	VI_2
2.	Skolotāju centieni savstarpēji dalīties ar labās prakses piemēriem	VI_14
3.	Dalījos ar idejām par mācīšanu ar citiem skolotājiem	IX_1
4.	Novēroju cita skolotāja darbu viņa vadītajā mācību stundā	IX_2
5.	Citi skolotāji vēroja manu darbu mācību stundā	IX_3
6.	Mācību stundā strādāju kopā ar kolēģi	IX_4
7.	Diskutēju ar citiem skolotājiem par to, ko es vai viņi ir ieguvuši darba grupās, konferencēs vai citos profesionālās pilnveides pasākumos	IX_5
8.	Dalījos ar pieredzi un pārrunāju skolēnu mācīšanos ar citiem skolotājiem	IX_6
9.	Apspriedām ar citiem skolotājiem uzskatus par mācīšanu un mācīšanos	IX_8
10.	Darbojāmies kopā ar citiem skolotājiem, lai izstrādātu vai pilnveidotu mācību materiālus vai aktivitātes konkrētām klasēm	IX_11

2.4. Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos		Apgalvojuma Nr. aptaujā
1.	Skolotāji šajā skolā jūtas atbildīgi par mācīšanas prasmju uzlabošanu	VIII_22
2.	Skolotāji šajā skolā jūtas atbildīgi par skolēnu mācību rezultātiem	VIII_23
3.	Apspriedām ar citiem skolotājiem konkrētas mācību stundas, kuras nav izdevušās	IX_7
4.	Diskutējām ar citiem skolotājiem, kā palīdzēt skolēniem, kuriem ir problēmas	IX_9
5.	Tikāmies ar citiem skolotājiem, lai apspriestu kopīgās problēmas un izaicinājumus mācību darbā	IX_10
6.	Cik lielā mērā Jūs jūtaties līdzatbildīgs par skolas kvalitāti?	X_4
7.	Cik lielā mērā viss skolas kolektīvs jūtas līdzatbildīgs par skolas kvalitāti?	X_5

2.5. Atbalstoši apstākļi		Apgalvojuma Nr. aptaujā
1.	Koncentrēšanās uz skolotāju darba uzlabošanu	VI_3
2.	Skolotāju apmierinātība ar darbu	VI_4
3.	Šajā skolā tiek nodrošināti visi nepieciešamie resursi skolotāju ieteikto mācību procesa un mācību vides uzlabojumu ieviešanai	VII_9
4.	Direktors aktīvi un mērķtiecīgi veicina skolotāju profesionālo sadarbību	VII_26
5.	Skolas darba laika grafikā tiek paredzēts pietiekams laiks skolotāju savstarpējās profesionālās sadarbības aktivitātēm	VII_27
6.	Direktors piedalās skolotāju metodisko komisiju sanāksmēs	VIII_16
7.	Direktors kopā ar skolas skolotājiem piedalās profesionālās pilnveides pasākumos	VIII_17