



LATVIJAS
UNIVERSITATE
ANNO 1919

RŪDOLFS KALVĀNS

**IZGLĪTĪBAS IESTĀDES VADĪTĀJA LOMA
IZGLĪTĪBAS KVALITĀTES NODROŠINĀŠANĀ
LATVIJĀ**
Promocijas darbs

Promocijas darbs izstrādāts doktora zinātniskā grāda iegūšanai vadībzinātnes nozarē
APAKŠNOZARE: IZGLĪTĪBAS VADĪBA

Promocijas darba zinātniskais vadītājs
profesors Dr. phys. Andris KANGRO

Rīga 2011



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā
«Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē».

PATEICĪBAS

Promocijas darba autors savas pirmās studiju gaitas LU uzsāka 2000. gadā, kad tika uzņemts tolaik Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes 2. līmeņa profesionālajā studiju programmā „Vidusskolas informātikas skolotāja”.

No 2005. līdz 2007. gadam darba autors ar izcilību ieguva izglītības zinātņu maģistra grādu izglītības vadībā un turpināja augstākā līmeņa studijas doktora studiju programmā „Vadībzinātne”, specializējoties izglītības vadībā.

Studējot 11 gadus LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē, ir gūta unikāla pētnieciskā un pedagoģiskā pieredze, kas ir neatsverama darba autora profesionālajā un akadēmiskajā darbībā. Par šo gadu laikā gūtajām kompetencēm un attieksmi īpaši jāsaņem paldies profesoriem Andrejam Geskem, Andrim Grīnfeldam, Andrim Kangro un Dainuvītei Blūmai.

Darba autors uzskata, ka visās trijās studiju programmās gūtā pieredze ir neatsverama sastāvdaļa, līdzdarbojoties izglītības nozares politikas veidošanā un īstenošanā. LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes izglītības vadības maģistra un doktora līmeņa studijām ir jābūt kā obligātam intelektuālajam pamatam ikviena šīs nozares vadoša amata pārstāvim.

Darba autors vēlas pateikties profesoriem Andrejam Geskem un profesoram Andrim Kangro par doto iespēju vadīt lekcijas izglītības vadības profesionālajā maģistra studiju programmā un profesoram Andrim Grīnfeldam par izglītības pētniecības metodoloģiju un darbu izstrādes metodiku.

Īpaši ir jāuzsver arī profesores Dainuvītes Blūmas atbalsts studiju gaitās, starptautiskajā sadarbībā un spējā atspoguļot notiekošo izglītības nozarē no iepriekš vēl nesasniegtiem redzespunktiem.

Studiju laikā LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē kopumā ir gūtas vispusīgas zināšanas par izglītības vadības un pedagoģijas procesiem gan Latvijā, gan citās pasaules valstīs. Tas saistīts ar iespēju diskutēt un līdzdarboties pasaulē ievērojamākajos starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos – TIMSS, PIRLS un PISA.

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes sniegtā augstākā izglītība ir stabils intelektuālais garants, kas simbolizē zinātnisku vērtību un mūsdienīgu attieksmi.

Promocijas darba vadītājs un recenzenti ir veikuši apjomīgi un ļoti kvalitatīvu darbu, lai konsultētu tā autoru un palīdzētu pilnveidot darba saturu.

Paldies fakultātes mācībspēkiem par uzticību, pacietību un sadarbību!

ABSTRACT

The Promotion Paper has been worked out in education management in the context of management sciences. The aim of this Promotion Paper is to find solutions and give recommendations for evaluation and improvement of the quality of work of the heads of the secondary educational establishments on the basis of the results of comparative international studies and the research of the functioning of educational establishments.

Up to now in Latvia there have not been conducted studies analyzing the role of the head of a secondary (general or vocational) education leaders in education quality indicator groups and in school evaluation process. Research provides wide range of national data, which covers the four indicator groups used in Latvia - the international comparative studies, state examinations, school accreditation (evaluation) and the national annual statistical data in education. Similar research in Latvia has not been conducted.

This study summarizes and analyzes a wide range of school-level data, thereby obtaining comprehensive characteristics of the institution (school) in the context of the education process and its results. The data are compiled from a number of information systems and documents, selecting, and combining them in order to create a complete picture of the indicators of education quality measurement (especially about school heads) and their role in the overall quality evaluation system.

The study reflects a direct role of school heads and his evaluation of the Latvian educational institutions is unprecedented managerial evaluation of international instrument - Principal Instructional Management Rating Scale.

School leadership practice and its evaluation based on of the Latvian participating schools sample in OECD PISA 2006 main study. Statistical analysis of the research data includes such methods as descriptive statistics, linear regression models, correlation, variance analysis and factor analysis methods.

The promotion paper is elaborated in the Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts of the University of Latvia. The promotion paper includes 172 pages, including eight chapters, 64 tables, 38 figures and 18 appendices. In the research has been used information and references from overall 195 scientific literature and information sources.

Keywords: *quality, education quality, school evaluation, school leadership, instructional management, leadership factors, comparative education studies*

APZĪMĒJUMU SARAKSTS

AIKNC – Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs
BISS – Baltic Institute of Social Sciences
CE – centralizētais eksāmens
CIVED – Civic Education Study
ESCS – Economic Social and Cultural Status
ĢLI – ģimenes labklājības indekss
HISEI – International Socioeconomic Index of Occupational Status
ICCS – International Civic and Citizenship Education Study
IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IKP – iekšzemes kopprodukts
IKT – informācijas un komunikācijas tehnoloģijas
IKVD – Izglītības kvalitātes valsts dienests
ISCED – International Standard Classification of Education
ISEC – Izglītības satura un eksaminācijas centrs
IZM – Izglītības un zinātnes ministrija
KP – kredītpunkti
MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire
MK – Ministru kabinets
LBDQ – Leader Behavior Description Questionnaire
LiepU – Liepājas Universitāte
LPI – Leadership Practices Inventory
LU – Latvijas Universitāte
LU PPF – Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
LLU – Latvijas Lauksaimniecības universitāte
LZP – Latvijas Zinātnes padome
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
OFSTED – The Office for Standards in Education
PPP – Purchasing Power Parity
PIMRS – Principal Instructional Management Rating Scale
PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study
PISA – Program for International Student Assessment
PPFM IPI – Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts
RPIVA – Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
SES – sociālekonomiskais stāvoklis
SSNP – Starptautiskā skolēnu sasniegumu novērtēšanas programma
SVF – Starptautiskais Valūtas fonds
TALIS – Teaching and Learning International Survey
TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VIIS – Valsts izglītības informācijas sistēma
VIKNVA – Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūra
VISC – Valsts izglītības satura centrs
VPD – valsts pārbaudes darbs

SATURS

PATEICĪBAS	3
ABSTRACT	4
APZĪMĒJUMU SARAKSTS	5
IEVADS	8
1. VADĪBAS STILI UN METODES	19
1.1. Vadības teorētiskās pamatnostādnes	19
1.2. Vadības stili un uzvedības modeļi	26
2. AKTUĀLIE VADĪBAS JAUTĀJUMI IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ	31
2.1. Vadītāja loma izglītības iestādē	31
2.2. Izglītības iestādes vadība mērķu kontekstā	33
2.3. Iestādes sociālā un psiholoģiskā vide	35
3. IZGLĪTĪBAS IESTĀDES DARBĪBAS KVALITĀTE	39
3.1. Kvalitātes jēdziens un kvalitātes kritēriji	39
3.2. Izglītības kvalitāte	41
3.3. Vispārējās izglītības kvalitāte un efektivitāte pētījumos Latvijā	44
3.4. Izglītības iestādes vadītāja darbs pētījumos Latvijā	47
3.5. Izglītības kvalitātes monitorings Latvijā	50
4. DAŽĀDU FAKTORU IETEKME UZ MĀCĪBU SASNIEGUMIEM	57
4.1. Sociālekonomiskie faktori	57
4.2. Skolas līmeņa faktori	60
4.3. Valsts līmeņa faktori	62
5. SKOLAS DIREKTORS IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMOS	67
5.1. Vadības ietekmes teorētiskās nostādnes	67
5.2. Skolas vadība starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos	71
6. PRAKTISKĀ PĒTĪJUMA METODOLOĢIJA	75
6.1. Praktiskā pētījuma programma	75
6.2. Izglītības iestādes vadības mērinstrumenti	76
6.3. Pilotpētījuma rezultāti un secinājumi	78
6.4. Pamatpētījuma izlases skolu raksturojums	82
6.5. Pētījuma izlases skolotāju raksturojums	84
6.6. Pētījuma izlases skolu raksturojums un datu struktūra	85
6.7. Skolēnu mācību sasniegumu skalu izstrāde	87
7. SKOLAS DIREKTORA RAKSTUROJUMS UN DARBĪBAS IZPĒTE	92

7.1.	Skolas direktora vispārīgie dati.....	92
7.2.	Skolas direktora darbības izpēte nacionālajos mērījumos	96
7.3.	Skolas direktora darbības izpēte PIMRS mērījumos	100
7.4.	Skolas direktora darbības izpēte PISA 2009 mērījumos	112
7.5.	Skolas direktora darbība un skolēnu mācību sasniegumi	120
8.	PRAKTISKĀ PĒTĪJUMA REZULTĀTI	125
8.1.	Latvijas vispārizglītojošās skolas direktora raksturojums	125
8.2.	Latvijas vispārizglītojošās skolas direktora darbības izpēte skolu akreditācijā.....	126
8.3.	Latvijas vispārizglītojošās skolas direktors – līderis	127
	SECINĀJUMI UN PRIEKŠLIKUMI	129
	IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS.....	136
	PIELIKUMI.....	149
1.	pielikums. Skolas vadība izglītības iestāžu kvalitātes novērtēšanas sistēmās	149
2.	pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (TIMSS 2007, 4. kl.)	150
3.	pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (pārstr. TIMSS 2007, 4. kl.)	151
4.	pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (PIRLS 2006, 4. kl.)	152
5.	pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (pārstr. PIRLS 2006, 4. kl.).....	153
6.	pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (TMSS 2003, 4. kl.).....	154
7.	pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (pārstr. TIMSS 2003, 4. kl.)	155
8.	pielikums. Skolas direktoru darba stila sadalījums pasaulē (2007.–2008.)	156
9.	pielikums. Izglītības kvalitātes pētījumu salīdzinājums Latvijā	157
10.	pielikums. Pētījumi par skolas vadības ietekmi uz skolēnu sasniegumiem ASV.....	158
11.	pielikums. Augstākā līmeņa studiju programmas izglītības vadībā Latvijā	159
12.	pielikums. Principal instructional management rating scale anketa	160
13.	pielikums. Leadership Practices Inventory anketa	164
14.	pielikums. Pētījuma mainīgo datnes tehniskais raksturojums	165
15.	pielikums. Anketa skolotājiem skolu darbības kvalitātes novērtēšanas ietvaros.....	168
16.	pielikums. PISA 2009 skolas aptaujas 26. jautājums	170
17.	pielikums. PISA 2009 skolas aptaujas 26. jautājuma un PIMRS sinhronizācija.....	171
18.	pielikums. Direktora līderības salīdzinājums 2006. un 2009. gadā	172

IEVADS

Izglītība mūsdienās ir labi vērtēts intelektuāls produkts, kura nozīme un kvalitāte aizvien pieaug un attīstās, lai pilnībā atbilstu sabiedrības vajadzībām un mainīgajām darba tirgus pamatnostādņēm.

Šodien viena no aktuālākajām pārmaiņām izglītībā ir varas decentralizācija un izglītības iestāžu autonomijas palielināšanās. Ņemot vērā šo faktu, aizvien lielāka uzmanība tiek pievērsta iestādes pārvaldības procesu organizētajam – izglītības iestādes vadītājam (Celma, 2004). Piemēram, Turcijas skolās veiktais pētījums indicē iestāžu vadītāju īpašības un vadības stilu kā galveno skolas efektivitātes raksturojošo elementu (Celep, et al., 2005). Vadības jautājumi un vadības metodes ir kļuvušas par izglītības pētniecības būtisku sastāvdaļu (Leithwood, et al., 1990). Izglītības iestādes darba metodes tiešā veidā nosaka iestādes vidi, kas ietekmē izglītības procesus un skolēnu sasniegumus (Sergiovanni, 1995).

Pētījumi liecina, ka vadības jautājumi un to izpausmes organizācijā ir centrālais elements labvēlīgam darba atmosfērai un efektīvam izglītības procesam. Vadības jautājumu pētnieciskie rezultāti jau 10 gadus norāda, ka ir nepieciešams analizēt vadības noteicošo faktoru ietekmi uz mācību sasniegumiem (Busher, et al., 2000).

Aktualizējot kvalitātes (t.sk. arī efektivitātes) jautājumu, aizvien lielāka loma tiek piešķirta tieši izglītības iestāžu vadītājiem būtiskam kritērijam iestādes efektivitātes un attīstības izaugsmē (Southworth, 1990). Arī efektīva personālvadība skolā šobrīd tiek uzskatīta par vienu no līdzekļiem skolēnu sasniegumu paaugstināšanai (Joyce, et al., 2002). Pētījumi liecina, ka skolēnu mācību sasniegumi¹ ir lielā mērā atkarīgi no pedagoga darba un viņa lomas izglītības iestādē (Ashton, et al., 1986), (McKinsey & Company, 2007). Viens no būtiskiem pedagoga darba efektivitātes paaugstināšanas elementiem ir aktīvāka mācībspēku iesaiste lēmumu pieņemšanā, kas skar izglītības procesa organizācijas jautājumus. Šis faktors tiek uzskatīts par būtisku iestādes efektīva darba nodrošināšanā (Ward, et al., 1987), (Joyce, et al., 2002). Par vienu no metodēm minētā procesa sekmīgā īstenošanā tiek uzskatīta varas deleģēšana. Līdz ar to var apgalvot, ka viens no izglītības iestādes vadītāja uzdevumiem ir spēt nodrošināt mācībspēkiem brīvu un uzticamu darba vidi (Dawson, 1984).

Pētījuma sabiedriski politiskā aktualitāte

Izglītības galvenais uzdevums ir sagatavot indivīdu konkurencei darba tirgū, sociālajiem izaicinājumiem un pēc iespējas sekmīgākam startam darba tirgū. Savukārt izglītības galvenā sociālā funkcija ir saglabāt materiālās un garīgās vērtības nākamajām paaudzēm.

¹ Promocijas darbā tiek lietots arī ekvivalents termins – „skolēnu sasniegumi”.

Neapšaubāmi izglītība un zinātne iet kopsolī, un to savstarpējā mijiedarbība ļauj pavērt aizvien nezināmus apvārsņus un sniegt jaunas atbildes.

Cilvēces pastāvēšanas laikā izglītība ir būtiski noteikusi tās attīstības virzienu un rīcības iespējas. Mūsdienās izglītības procesi ir cieši saistīti ar informācijas sabiedrības vajadzībām un īpatnībām. Ir skaidrs, ka šobrīd izglītība ir mainījusi savu virzienu no nacionālā līmeņa uz globālo sadarbību. Arī Latvija ir uzskatāma par pilnvērtīgu Eiropas vienotās izglītības telpas daļu, kas globalizācijas procesa rezultātā gan sniedz pieredzi, gan saņem to.

Globālo izglītību šobrīd raksturo (UNESCO, 1974):

- starptautiskā dimensija un globālā perspektīva visos izglītības līmeņos un formās;
- izpratne un cieņa gan pret savas valsts, gan citu valstu tautām un to kultūru, vērtībām un dzīvesveidu;
- apziņa par arvien pieaugošo savstarpējo mījsakarību un mijattiecību nozīmi dažādu pasaules tautu starpā;
- spēja sazināties ar citiem cilvēkiem;
- ne tikai tiesību, bet arī pienākumu apzināšanās attiecībā pret citiem;
- izpratne par starptautiskās sadarbības un solidaritātes nepieciešamību;
- indivīda gatavība piedalīties vietējo, valsts un visas pasaules izglītības procesos.

Starptautiskie salīdzinošie pētījumi, gan citas analīzes formas salīdzina Latviju un tās sasniegumus globālā kontekstā, īpaši uzsverot mūsu izglītības videi radniecīgās partnervalstis (piemēram, Eiropas Savienības valstis un Krievija). Līdz ar to nacionālā izglītības politika tiek pakļauta nepārtrauktas konkurences ietekmei un centieniem uzlabot rezultātus, pārspēt konkurentus un nostiprināt sasniegumus ilglaicīgākā laika posmā.

Šobrīd ir vērts aplūkot ne tikai Latvijas skolēnu mācību sasniegumus starptautiskā kontekstā, bet salīdzināt arī izglītības iestāžu vadības jautājumus, kuru risināšanai ārvalstu pieredze būtu vitāli noderīga. Starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu mērķis ir sniegt atbildes uz būtiskiem mūsdienu izglītības jautājumiem: Cik efektīva ir izglītības sistēma? Kādi ir izglītību ietekmējošie faktori? Kāds ir izglītības saturs, salīdzinot ar citām valstīm? Atbildes uz šiem jautājumiem sniedz šo pētījumu analīze, kas jau vairākus gadus ir aktuāla arī Latvijai kā OECD partnervalstij un arī kā savas nacionālās izglītības politikas virzītājai. Jāuzsver, ka bieži vien skolēnu sasniegumi valsts ietvaros iegūst jēgu tikai salīdzinājumā ar citas (augstāku rezultātu) valsts sasniegumiem. Šī ir viena no visefektīvākajām metodēm savu izglītības politikas problēmu apzināšanā.

2010. gadā starptautiskās kompānijas *McKinsey & Company* izglītības otrajā pārskata pētījumā par valstīm, kas ir uzlabojušas izglītības sistēmas darbību, Latvijas gadījumā min

izglītības iestāžu vadības darba kvalitāti un skolotāju profesionālo attīstību kā nākamo soli sistēmas izaugsmē. Šī ziņojuma autori uzsver skolu vadītāju kā līderu būtisko lomu kopējās mācību vides attīstībā un izglītības sistēmas kvalitātes nodrošināšanā. Vairākos starptautiskajos piemēros valstis savās izglītības sistēmās ir radījušas izglītības vidi, kurā skolotāji un skolu vadītāji strādā kopā, lai paaugstinātu skolas efektivitāti un mācību rezultātīvos rādītājus (Mourshed, et al., 2010).

Izglītības sistēmas sekmīgai attīstību rada visu iesaistīto pušu vēlme un spēja izveidot sadarbības praksi starp skolām un skolās, metodisku starpposmu starp skolu un centrālo nozares vadību, kā arī attīstot *rītdienas* vadību (Mourshed, et al., 2010).

Piemēram, ASV izglītības iestāžu vadītāju kompetenču un amata atbilstības jautājumam ir nodrošinājusi ļoti spēcīgu juridiski metodisku instrumentu, ar ko pārvaldīt šo vadītāju darbu un atbilstību prasībām. ASV ir izstrādāti trīs līmeņu indikatori, kas nosaka augstas profesionāla, pieredzējuša un iesācēja vadītāja kompetences (North East Florida Educational Consortium, 2004). Izglītības iestāžu vadītāju kompetences un darbu reglamentējošie standarti tiek aktualizēti arī šo vadītāju sagatavošanas un tālākizglītības programmās visos ASV štatos (Leon County Schools Teacher Education Center, 2005). Attiecīgie standarti izstrādāti un izdoti saskaņā ar ASV štatu izglītības iestāžu vadītāju padomi un starpštatu skolu vadītāju licencēšanas konsorciju (Anthes, 2005).

Šobrīd ir būtiski padziļināti pētīt Latvijas izglītības iestāžu vadītāju vispārīgi raksturojošos elementus un darba efektivitāti ietekmējošos faktoros. Šādam nolūkam promocijas darba kontekstā tiek apkopoti un analizēti dati no vairākām valsts nozīmes informācijas sistēmām un normatīvajiem aktiem, sniedzot atbildi uz šādu jautājumu, kādi ir mūsu izglītības iestāžu vadītāji.

Pētījuma zinātniski teorētiskā aktualitāte

Pētot izglītības iestādes vadītāja lomu skolēnu mācību sasniegumu paaugstināšanā, ir būtiski izmantot uzticamus un starptautiski pārbaudītus rezultātus. Nozīmīgākie ieguvumi starptautiskajos izglītības sasniegumu novērtēšanas pētījumos ir:

- ticami pētījumu rezultāti par situāciju valsts izglītības sistēmā salīdzinājumā ar citām valstīm, tādējādi labāk izprotot valsts izglītības sistēmu starptautiskajā kontekstā;
- starptautisku pētījumu veikšanas pieredze, kas ļauj piemērot starptautiska līmeņa kvalitātes standartus nacionālā līmeņa izglītības izvērtēšanā;

- iesaistīšanās pētniecības virzienam atbilstošās starptautiskās organizācijās, lai nodrošinātu savai valstij pastāvīgu pieeju pasaulē atzītu izglītības ekspertu tīklam (Geske, u.c., 1997).

OECD PISA 2006 ir trešais šī starptautiski salīdzinošā pētījuma cikls, kura satura primārā joma ir dabaszinātnes. 2007. gadā publiskotie pētījuma rezultāti gan starptautiskajā, gan lokālajā līmenī ļāva izdarīt secinājumus par mūsu skolēnu kompetencēm un apzināt problēmas, kas skāra nacionālās izglītības politikas virzienus. Mūsdienās izglītības pētniecībā aktuālos indikatorus izmanto, lai mērītu mācību procesu un mācību vidi izglītības iestādes kontekstā, kas gan tiešā veidā neskar iestādes vadītāja lomu izglītības procesos (OECD, 2007a). Analizējot UNESCO ikgadējos ziņojumus, izglītības iestādes vadības jautājumi netiek izdalīti kā indikators, bet procesi tiek aplūkoti no valsts, iestādes, pedagoga, ģimenes un skolēna līmeņa (UNESCO, 2007). 1999./2000. gada Eiropas komisijas ziņojumā skolas vadība un tās raksturojošie rādītāji netiek aplūkoti. Izglītības iestādes vadības loma izglītības procesu pārvaldībā tiek analizēta samēra nesen, jo, aktualizējot menedžmenta teoriju integrāciju, skolu organizācijā pieaug arī interese par paša vadītāja darba metodēm. Analizējot Eiropas starptautiski salīdzinošo pieredzi izglītībā, novērojama plašāka izglītības iestādes vadības aplūkošana, ko piedāvā *Eurydice* un *Eurostat* apkopotie dati. Atšķirībā no OECD šie ziņojumi piedāvā empīrisku analīzi par iestāžu autonomiju, kā arī aplūko iestādes vadībai izvirzītās prasības Eiropas valstu kontekstā (European Commission, Eurydice, Eurostat, 2005). Arī 2003. gadā izdotajā ziņojumā tiek aplūkoti izglītības iestādes vadītāji gan darba samaksas, gan vispārējo amata prasību kontekstā.

Lai gan tādi starptautiski IEA salīdzinošie pētījumi kā CIVED, TIMSS un PIRLS arī analizē skolas direktora sniegtās atbildes, tomēr to saturiskā būtība vairāk saistīta ar iestādes materiāltehnisko, sociālo un finansiālo stāvokli, nevis ar paša iestādes vadītāja darbu vai kompetencēm.

Pētījumi pierāda, ka skolēni un personāls visaugstāk savos vadītājos vērtē rakstura īpašības: godīgumu, taisnīgumu, draudzīgu attieksmi un pieejamību. Tāpat arī kvalitatīvs vadītājs tiek raksturots kā padomdevējs, motivētājs un profesionālis (Dinham, 2005). Tieši šie faktori tiek uzskatīti par galvenajiem mācību sasniegumu paaugstinošiem nosacījumiem. Liela uzmanība tiek pievērsta spējai pieņemt nepopulārus lēmumus iestādes kopējā darba labā. Kompetences raksturojošie elementi, kas būtiski efektīvai vadībai ir sistēmas, izglītības politikas un skolas vides pārzināšana, labas komunikācijas un oratora spējas.

Pēdējo desmit gadu laikā Latvijā izglītības vadītāja darbs ir salīdzinoši maz pētīts. Minētajā kontekstā sastopamas J. Magdaļenokas, M. Kručiņas, A. Viklastes, J. Plinera un citu autoru publikācijas. Ilgu laiku (līdz 90. gadu otrajai pusei) šos jautājumus aplūkoja

pedagoģijas zinātnes apakšnozare – skolvadība. Arī šajā apakšnozarē nav sastopami plaši publikāciju materiāli. Te jāmin A. Buiļa, R. Innes, I. Gailītes, I. Lūses, O. Zīda un D. Kukules darbi.

Latvijā nav veikti pētījumi, kas analizē vidējās (vispārējās vai profesionālās) izglītības iestādes vadītāja lomu izglītības kvalitātes indikatoru grupās un skolas darbības kvalitātes novērtēšanā. Kā liecina LU bibliotēkas disertāciju rādītājs, pēdējo desmit gadu laikā LU ir izstrādātas tikai divas disertācijas (D. Celma un A. Upenieks), kurās pētīts vispārizglītojošo skolu vadītāju darbs. Vajadzību analizēt izglītības iestādes vadītāja darbu apliecina arī VIKVNA ikgadējie gada pārskati, kuri norāda, ka vislielākais aģentūras rekomendāciju skaits tieši ir par skolas darba organizāciju, vadību un kvalitātes nodrošināšanu. 2005./2006. mācību gadā Latvijas vispārējās izglītības iestādēs šis skaitlis sasniedz 30% no kopējo aģentūras rekomendāciju skaita (VIKNVA, 2007).

Izglītības vadības jēdziens izglītības pētniecībā Latvijā ir salīdzinoši jauns, tā zinātniskā nozīme kļūst aizvien aktuālāka. Saskaņā ar LZP 1999. gada 16. novembra lēmumu Latvijas zinātnes nozaru un apakšnozaru sarakstā tiek iekļauta arī vadībzinātnes apakšnozare – izglītības vadība. Tas ir viens no soļiem, kas liecina par skolvadības jēdziena paplašināšanos, kas saistīts daudzām pārmaiņām izglītības iestādes organizācijā un pārvaldībā. Ņemot vērā, ka izglītības vadība pēta vadības lēmumu pieņemšanas procesus, efektīvu darbību un attiecības starp izglītības procesā iesaistītajām pusēm, izglītības iestādes vadītājam mūsdienās ir būtiska loma skolēnu kompetenču paaugstināšanā, radot nepieciešamo vid. To apstiprina arī Latvijas salīdzinoši lielo izglītības iestāžu autonomijas līmenis, pamatojoties uz UNESCO, OECD un *Eurydice* ziņojumiem par Latvijas izglītības sistēmu.

Pētījuma praktiskā aktualitāte

Vadībzinātne izglītības vadības apakšnozares kontekstā ir radījusi jaunus jēdzienus izglītībā – pārvaldība, pārvaldības teorijas, mērķu hierarhija, vadīšanas modeļi (stili). Šobrīd gan nav skaidrības un trūkst atbilžu uz jautājumiem:

1. Vai izglītības iestādē ir iespējams viens izteikts vadības stils?
2. Cik liela ir izglītības iestādes vadības ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem?
3. Vai izglītības iestādes vadītāja dzimums, vecums, stāžs, izglītība un citi raksturlielumi nozīmīgi ietekmē vadības darba kvalitāti?

Pamatojoties uz OECD PISA 2006 nacionālo ziņojumu un tajā identificētajām problēmām, pētījumā tiks analizētas skolēnu dabaszinātņu kompetences, kas iekļauj sevī gan uzdevumu rezultātus, gan attieksmi pret šīs zinātnes nozarēm. Šis promocijas darbs ir vērsts

uz raksturotās situācijas izpēti ar mērķi uzlabot izglītības iestāžu vadības darbu. Savukārt OECD PISA 2009 nacionālie dati šajā pētījumā nodrošina iespēju analizēt skolas direktora darbības kvalitāti trīs gadu dinamikā no 2006. līdz 2009. gadam.

Iepazīstot mūsdienu biznesa organizāciju struktūras un vadības modeļus, ir skaidrs, ka uzņēmuma panākumi ir ļoti atkarīgi no tā vadītāja (vadītāju grupas) lēmumiem un kompetences. Centrālais elements vadības un skolēnu sasniegumu kontekstā ir uz skolēnu orientēta politika, kas nosaka iestādes mērķu izvirzīšanu saskaņā ar uzdevumiem, ļaujot izpausties personai gan akadēmiski, gan sociāli. Tātad var apgalvot, ka mērķu un uzdevumu izvirzīšana atbilstoši uz skolēnu centrētai politikai ir uzskatāma par vienu no efektīvas vadības faktoriem.

Kopš 90. gadu sākuma Latvijas skolu direktori ir piedzīvojuši virkni izglītības nozares politisku un saturisku pārmaiņu. Spēja pielāgoties pārmaiņu procesiem un jaunām kvalitātes prasībām ir uzskatāms par vienu no iestādes vadītāja kompetences rādītājiem. Visnotaļ autonomi pārvaldot skolas darbu, materiāltehnisko stāvokli, sadarbību ar ārējiem partneriem un personālu, vadītājam ir zināma loma rezultāta (kompetenta skolēna) sagatavošanā. Šajā gadījumā rodas zinātniski pamatojams jautājums – kāda ir iestādes vadītāja loma?

Pētījuma novitāte

Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšana kā metodoloģiska un visaptveroša sistēma ir pazīstama Latvijā kopš 2004. gada, kad PB misijas ietvaros tika izstrādāts projekts „Izglītības sistēmas attīstība”, kura viena no komponentēm bija „Skolu darbības kvalitātes novērtēšanas metodika”. Pirms tam skolas darbības novērtēšanas funkcijas īstenoja IZM departamenti un skolu valdes.

Kopš 2004. gada skolu darbības kvalitātes metodika nav bijušas būtiskas izmaiņas un tā vēl aizvien pamatojas uz 2000.–2004. gada Skotijā izstrādātu un Latvijā adaptētu pieredzi, kas savukārt ir mainījusi pieeju skolu darbības kvalitātes novērtēšanai.

Līdz šim skolu darbības kvalitātes jautājums ir vairāk risināts administratīvi, nevis pētnieciski. Ņemot vērā, ka par skolu darbības kvalitātes tematiku Latvijā ir izstrādāti tikai daži pētījumi (Baltic Institute of Social Sciences, 2008), (Paniņa, 2007), (Gurbo, u.c., 2004), minētie jautājumi nav pietiekami plaši aplūkoti, turklāt tajos izmantotie indikatori un dati vairs nav aktuāli pašreizējiem uzstādījumiem izglītības politikā un pētniecībā.

Šī promocijas darba ietvaros tiek izmantoti plaša spektra nacionālie dati, kas aptver visas (četras) Latvijā izmantojamās indikatoru grupas – starptautiski salīdzinošie izglītības pētījumi, valsts pārbaudījumi, skolu akreditācija un valsts nozīmes statistikas dati izglītībā. Līdzīga rakstura zinātniskie pētījumi Latvijā nav veikti.

Šis promocijas darbs apkopo un analizē plašus skolas līmeņa datus, tādā veidā iegūstot visaptverošu iestādes (skolas) raksturojumu procesa un rezultāta kontekstā. Dati tiek apkopoti no vairākām informācijas sistēmām un dokumentiem, atlasot, savienojot un radot pilnīgu priekšstatu par izglītības kvalitātes mērījumu indikatoriem un to nozīmi novērtēšanas sistēmā. Pētījums padziļināti atspoguļo izglītības iestādes vadītāja lomu un viņa darba novērtējumu, pamatojoties uz Latvijā vēl neizmantotu izglītības iestādes vadības darba novērtēšanas starptautisku mērinstrumentu *Principal Instructional Management Rating Scale*.

Būtiska un novatoriska pieeja minētajiem izglītības nozares aspektiem ir arī skolas vadības darba analīze PISA, TIMSS, TALIS un PIRLS starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos, kuros vadības aspekti Latvijā nav plaši analizēti.

Pētījuma mērķis

Pamatojoties uz starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu rezultātiem un izglītības iestāžu darbības izpēti, rast risinājumus un sniegt rekomendācijas vispārējās izglītības iestādes vadītāja darba kvalitātes novērtēšanai un paaugstināšanai.

Pētījuma uzdevumi

1. Analizēt zinātnisko literatūru par vadības teorētiskajām nostādnēm izglītībā.
2. Analizēt starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu rezultātus izglītības iestādes vadības kontekstā.
3. Veikt nacionālu pētījumu par vispārīzglītojošo skolu vadītāju darbu.
4. Apkopot un analizēt vispārējās izglītības kvalitātes indikatoru grupas.
5. Analizēt sakarības starp vairākiem izglītības iestādes vadības darba mērinstrumentiem.
6. Izgūt būtiskākos vadības darba faktoros un sakarības ar kopējo iestādes darbību.
7. Izstrādāt priekšlikumus par izglītības iestādes vadības darba novērtēšanas uzlabošanu.

Pētnieciskais jautājums

Kā vispārējās izglītības iestādes vadītājs ietekmē izglītības procesa un rezultāta kvalitāti?

Lai sniegtu atbildi uz pētniecisko jautājumu, promocijas darba ietvaros tiks meklētas un analizētas saistības starp šādiem mainīgajiem:

Kāda saistība pastāv starp izglītības iestādes vadītāja darba aspektiem un

1. Izglītības iestādes mērķu un uzdevumu definēšanu;
2. Izglītības iestādes cilvēkresursu pārvaldību;
3. Kopējā mācību procesa vadību;
4. Sabiedrisko un institucionālo sadarbību;

5. Lēmumu pieņemšanas stratēģiju;
6. Izglītības iestādes vadītāja elastību un adaptāciju;
7. Tehnoloģiju pārvaldību;
8. Izglītības procesu un rezultātu novērtēšanu;

... un skolēnu sasniegumiem OECD PISA 2006?

... un skolu darbības kvalitātes novērtēšanas rezultātiem?

... un skolas raksturlielumiem (skolēnu skaitu, skolas tipu, skolas atrašanās vietu – urbanizāciju u.c)?

Pētījuma bāze

Starptautiski salīdzinošā izglītības pētījuma 166 PISA 2006 Latvijas pamatpētījuma vispārīglītojošās izglītības iestādes (statistiskā – reprezentatīvā izlase), tajā skaitā 111 iestādes, kuru darbības kvalitāte ir tikusi novērtēta akreditācijas procesā.

Pētījuma metodes

1. Teorētiskā: literatūras avotu analīze.
2. Empīriskās:
 - izglītības iestāžu pedagogu anketēšana;
 - valsts statistisko izglītības iestāžu datu analīze;
 - valsts informācijas sistēmu datu analīze;
 - PISA 2006 nacionālo datu analīze;
 - PISA 2009 nacionālo datu analīze.

Pētījuma datu apstrādes metodes

1. Aprakstošā statistika.
2. Lineārās regresijas modeļi.
3. Korelācijas.
4. Dispersiju analīze.
5. Faktoru analīze.

Pētījuma teorētiskā bāze

1. Vadība un vadības stili.

Blanchard K., Blake R., Mouton J., Tannenbaum R., Levin K., Likert R., Fiedler F.E., Vroom V.H., Stogdill R., Weber M., Leithwood K.

2. Vadība un vadības stili izglītībā.

Cheng Y.C., Duke D., Kouzes J., Posner B., Celma D., Leithwood K.

3. Kvalitāte un izglītības kvalitāte.

Newton J., Crosby B., Tuchman B.W., Garvin D.A., Scheerens J. OECD, Geske A., Grīnfelds A., Kangro A.

4. Izglītības iestādes vadītāja loma iestādes darbībā.

Fullan M., Celma D., Beļickis I., Kouzes J., Hargreaves A., Scheerens J.

5. Izglītības kvalitātes monitorings.

Geske A., Grīnfelds A., Kangro A., Scheerens J., Vilāne I.

6. Skolēnu sasniegumus ietekmējošie faktori.

Martin M.O., Mullis V.S., OECD, Geske A., Grīnfelds A., Kangro A., Scheerens J., Johansone I., Kiseļova R.

7. Izglītības iestādes vadības darbs izglītības pētījumos.

Hallinger P., Leithwood K., Jantzi D., Sheerens J., OECD, Martin M.O., Mullis V.S., OFSTED.

Pētījuma posmi

01.2007.–06.2007. Rīgas vispārizglītojošo izglītības iestāžu vadītāju darba analīze gadījuma pētījuma ietvaros, lai noskaidrotu izteiktākās tendences un darba stilus. Pētījuma ietvaros tika secināts, ka Rīgas vidusskolās pastāv uzskatāmas pārvaldības un varas deleģēšanas problēmas.

10.2007.–03.2008. tiek apzināti un analizēti izglītības vadības starptautiskie mērinstrumenti Latvijas vidusskolu vadības darba analīzei atbilstoši vairākiem moduļiem. Tiek izvēlēts PIMRS mērinstruments ar augstu iekšējās saskaņotības pakāpi un pozitīvu izmantošanas pieredzi.

04.2008.–02.2010. teorētiskās literatūras analīze un darbs ar iepriekš veiktiem pētījumiem izglītības kvalitātes monitoringa un skolēnu sasnieguma virzienos. Tika analizēti aptuveni 200 dažādi informācijas avoti (tajā skaitā vairāk nekā 140 monogrāfijas, 60 zinātniskās publikācijas, datubāzes un citi informācijas avoti).

03.2009.–06.2009. vadības mērinstrumenta aprobācija Latvijas skolās, kas nepiedalījās PISA 2006 pamatpētījumā. Anketēšana tika organizēta elektroniski, aptaujājot attiecīgo izglītības iestāžu vadītājus un skolotājus. Pilotpētījuma rezultātu analīze ļāva secināt, ka direktoru sniegtais pašvērtējums ir ar nozīmīgi zemāku iekšējo saskaņotību.

12.2009.–02.2010. vadības mērinstrumenta izmantošana pamatpētījumā, sadarbojoties 176 PISA 2006 pamatpētījuma Latvijas skolām. Tika saņemtas 172 skolu atbildes.

05.2010.–02.2011. pētījuma datu apstrāde un analīze. Tiek analizēti vairāk nekā sešas vispārējās izglītības kvalitātes indikatoru grupas un skolu rādītāji (tajā skaitā PISA 2006, PISA 2009 dati, nacionālie statistiskie dati, skolu akreditācijas dati, VPD dati u.c.).

Publikācijas saistībā ar pētījuma rezultātiem

1. **Kalvāns, R.** *Izglītības iestādes vadītājs pārmaiņu procesos Rīgas vispārizglītojošās vidusskolās*. Izglītības vadība. LU Raksti. 749. sējums/Galv.red. prof. A. Kangro. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2009, 36.–47. lpp (ISSN 1407-2157).
2. **Kalvāns, R.** *Monitoring of secondary education in Latvia – national and international practice*. Innovations and Technologies, nr.2(3), 2009, pp 3-17 (ISSN 1691-4937).
3. **Kalvāns, R.** *Sociālekonomiskā stāvokļa ietekme uz skolēnu sasniegumiem – nacionālā un starptautiskā pieredze*. Rēzeknes Augstskolas zinātnisko rakstu krājums 2010. Rēzekne: AR izdevniecība, 2010, 234.–245. lpp (ISSN 1691-5887).
4. **Kalvāns, R.** *Secondary Education Quality Measurements – Are There Any Problems?* (forthcoming). *Perspectives on European Educational Policy and Practice: papers from the Erasmus Intensive Programme Summer School*, Garland, P., et al (eds). Sheffield Hallam University Papers in Education, Sheffield: SHU Press.
5. **Kalvāns, R.** *Skolas direktora darbība nacionālā un starptautiskā skatījumā*. Rēzeknes Augstskolas zinātnisko rakstu krājums 2011. Rēzekne: AR izdevniecība, 2011, 199-210 lpp (ISSN 1691-5887).

Ziņojumi saistībā ar pētījuma rezultātiem

1. **Izglītības iestādes vadītājs pārmaiņu procesos Rīgas vispārizglītojošās vidusskolās**, Rīga, 04.02.2008. LU 66. konference.
2. **Izglītības kvalitātes monitorings Latvijā**, Rīga, 03.02.2009. LU 67. konference.
3. **Monitoring of Secondary Education Quality in Latvia**, Vienna, 28.09.2009. ECER 2009 konference.
4. **Sociālekonomiskā stāvokļa ietekme uz skolēnu sasniegumiem – nacionālā un starptautiskā pieredze**, Rēzekne, 19.02.2010. Rēzeknes Augstskolas zinātniskā konference.
5. **Vidējās izglītības kvalitātes monitorings Latvijā – perspektīvas un izaicinājumi**, Liepāja, 16.04.2010. Liepājas Universitātes konference.
6. **Vispārizglītojošās skolas vadītājs izglītības kvalitātes monitoringa sistēmā**, Rīga, 05.05.2010. LU 68. konference.

7. **Competencies in Mathematics and Science – Evidence from PISA 2006 and State Examinations**, Helsinki, 25.08.2010. ECER 2010 konference.
8. **Secondary Education Quality Monitoring – Problems and Perspectives**, Uppsala, 17.08.2010. CESE 2010 konference.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Latvijā trūkst visaptveroša vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas indikatoru sistēma.
2. Vispārējās izglītības iestādes vadītāja darbības jomas, kas visbūtiskāk ietekmē viņa darbības kvalitāti, ir skolēnu mācību sasniegumu monitorings, pedagogu tālākizglītības veicināšana un pedagogu motivēšana.
3. Skolu direktoru kvalitatīvāka darbība tādās jomās kā mācību sasniegumu monitorings, pedagogu tālākizglītības veicināšana vai pedagogu motivēšana nozīmīgi korelē ar skolēnu mācību sasniegumiem.
4. PIMRS mērinstrumenta izmantošana nodrošina visaptverošu un objektīvu direktoru darbības kvalitātes novērtēšanu.
5. Saskaņā ar starptautiski salīdzinošo pētījumu rezultātiem Latvijā ir statistiski nozīmīgi kvalitatīvāks skolas direktora darbs nekā Lietuvā un Igaunijā. No 2006. līdz 2009. gadam direktoru darbības kvalitāte nav samazinājusies.

Pētījuma ierobežojumi

Lai noteiktu izglītības iestādes vadības darba kvalitāti, promocijas darbā tiek izmantoti OECD PISA 2006 un PISA 2009 Latvijas dalībsskolu rezultāti, taču datu ieguves metodika ir atšķirīga, jo 2006. gada dalībsskolu vadītāju darba kvalitātes novērtēšanas dati tika apkopoti no skolu pedagogiem, bet 2009. gada dati tika iegūti pēc pašu direktoru vērtējuma.

Nemot vērā, ka visām PISA 2006 166 dalībsskolām nebija pieejami skolu darbības kvalitātes novērtēšanas (akreditācijas) dati, pētījumā tika izmantoti pieejamo 111 skolu dati.

1. VADĪBAS STILI UN METODES

Nodaļā tiks analizēti teorētiskie jautājumi, kas saistīti ar vadības teorētiskās pamatnostādnes, vadības stilu un metožu izmantošana, noteicošie faktori, likumsakarības un struktūra. Tāpat arī tiks skaidroti jēdzieni – **vadītājs**, **vadības stils**, **autoritāte** un **vara**. Visi minētie jēdzieni ir aktuāli un raksturīgi arī mūsdienu jaunākajām izglītības vadības teorijām un varas izpausmēm.

1.1. Vadības teorētiskās pamatnostādnes

Vadības kā procesa un personību jautājumi ir bijuši aktuāli gan antīkajā, gan mūsdienu sabiedrībā, un „ik reizi, kad mēģinām ietekmēt kāda cita indivīda uzvedību, mēs saskaramies ar vadības izpausmēm” (Blanchard, et al., 1987). Termins „vadība” visos tās aspektos gadsimtiem ilgi ir bijusi sabiedrības uzmanības lokā, un tās izpausmes parādās Senās Ēģiptes, Romas un Grieķijas literatūrā. Savukārt, vadības kā procesa un to īstenotāju darbības stili vienmēr ir atspoguļojuši attiecīgā laika sabiedrības vērtības. Vadības teorijas un stili ir tieši noteikuši vadītāju un to padoto savstarpējās attiecības, kuru pamatā ir sekotāju izpratne par vadības būtību.

Zinātniskajā literatūrā tiek izdalītas astoņas vadības teorijas, kas raksturo vēsturiskās un mūsdienu pieejas vadības jautājumiem.

Dižā cilvēka teorijas (*Great Man Theory*) pamats ir raksturojams ar vadītāju statusa pārmantojamību, kas īpaši spilgti aktualizējas uzskatā, ka par vadītājiem piedzimst, nevis kļūst. Šāda pieeja raksturīga senajai pasaulei, kurā bija vajadzība pēc spēcīgu, mītisku un varoņu vadītāju tēliem. Vadītājiem tiek piedēvētas garīgi un fiziski pārdabiskas spējas, kas veidojušās no pašas sabiedrības zemā pašnovērtējuma. Šai teorijai ir raksturīga arī vadītāju vienpersoniskā varenība un neatsveramā loma, spējot ietekmēt sabiedrībai nozīmīgus procesus. Šeit var minēt tādus piemērus kā Ā. Hitlers (*A. Hitler*), M. Tečere (*M. Thatcher*), imperatori, V. Čērčils (*W. Churchill*), karalis Artūrs (*King Arthur*), Napoleons (*Napoleon*) un citi. Jāpiebilst, ka teorijas pamatā ir vīrietis kā vadītājs (Carlyle, 1861), (Edgar, et al., 1954), (Adams, et al., 1985). Mūsdienās vēl aizvien šī teorija tiek attiecināta uz pasaulē vadošākajiem prātiem, kas spējuši mainīt vēstures gaitu – B. Geits (*B. Gates*), V. Disnejs (*W. Disney*), A. Einšteins (*A. Einstein*) un citas personības (Fine, 2008). Vadītājs ir absolūts, neapstrīdams lielums – persona, kuras spējas un ietekme sabiedrībā netiek apšaubīta.

Īpašību teorijas (*Trait Theory*) pamatā ir uzskats par noteiktu īpašību pārmantojamību, kas raksturo vadītāju. Noteiktu īpašību kombinācijas padara cilvēku par dižu vadītāju, un tās nav apstrīdamas, kā arī to izcelsme tiek skaidrota kā iedzimtība. Arī šajā gadījumā teorijas pamatā ir formula, ka par vadītāju piedzimst, nevis kļūst. Šīs pieejas lielākais trūkums ir

nespēja izskaidrot to, kāpēc cilvēki, kuriem ir attiecīgās īpašības, tomēr nav līderi. Vadībzinātnes pētnieks Ralfs Stogdills (*Ralph Stogdill*) ir atspoguļojis īpašību un arī prasmju kopumu (1.1. tabula), kas raksturīgi labam vadītājam:

1.1. tabula

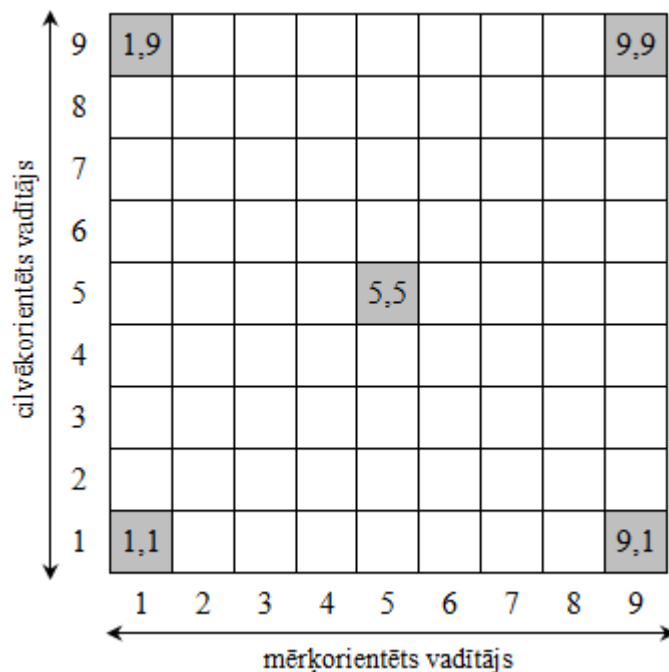
R. Stogdilla īpašības un prasmes, kas raksturo vadītāju (Marvin, 1974)

Īpašības	Prasmes
Pielāgojas situācijām	Izglītība (gudrība)
Ambiciozs un mērķtiecīgs	Radošums
Pašpārliecināts	Plašs redzējums
Uzticams	Diplomātija un takta izjūta
Valdonīgs (vēlas ietekmēt citus)	Runātprasme
Enerģisks	Darba spējas grupā
Uzstājīgs	Organizatoriskums
Neatlaidīgs	Pārliecināšana
Vēlas uzņemties atbildību	Socializēšanās
Savaldīgs (racionāls stresa situācijās)	
Sociāli aktīvs	

Pētot šīs teorijas pamatojumu, Stogdills uzsver, ka vadītājs prasmes apgūst dzīves laikā, taču īpašības viņam ir raksturīgas jau sākotnēji. Līdzīgu viedokli pauž, arī Jēlas (ASV) Universitātes profesors Morgans Makkolls (*Morgan W. McCall*) un Maikls Lambardo (*Michael Lambardo*). Viņi norāda uz četrām īpašību grupām, kas raksturīgas vadītājam: emocionāla stabilitāte un nosvērtība, kļūdu atzīšana, komunikabilitāte, akadēmiskās un profesionālās kompetences (McCall, et al., 1983). Minētie autori norāda uz īpaši izteiktām īpašībām un prasmēm, kas atšķir vadītājus no sekotājiem. Mūsdienās šīs teorijas pamatnostādnes vēl aizvien ir aktuālas, jo iedzimtības faktori atklāj arī minēto īpašību pārmantojamību (Northouse, 2007). Vadītājs ir persona, kurai piemīt noteiktas, unikālas īpašības, kas padara viņu par vadītāju un pārāku pār citiem no dzimšanas.

Uzvedības teorija (*Behavioral Theory*) vadītāju izskaidro kā personu, kas nevis par tādu piedzimst, bet gan kļūst vai tiek izveidota. Teorijas pamatā ir cilvēka uzvedības un rīcības sekas, kas viņā labvēlīgi ietekmē vadītājam nepieciešamo prasmju attīstīšanu. Uzvedības teorija bija pirmais solis vadības kompetenču un vadībzinātnes attīstībai. Šāda pieeja neveido striktu robežu starp vadītājiem un to sekotājiem, bet gan paver iespējas katram būt vadītājam. Šīs teorijas uzsvars ir tieši uz izglītības procesu, kura laikā iespējams apgūt nepieciešamās prasmes un izpaust īpašības, kas raksturīgas vadītājam (Blanchard, et al., 1969), (Blanchard, et al., 1996). Tā uzskatāma par pamatu nākamo teoriju izstrādei.

Uzvedības teorijas ietvaros mērķorientācijas un cilvēkorientācijas modeli aplūko ASV profesori R. Bleiks (*R. R. Blake*) un J. Moutons (*J. S. Mouton*). Šī 20. gs. 60. gadu pieeja skaidro vadītāja vērtīborientāciju menedžmenta režģā (1.1. attēls) jeb koordinātes formā.



1.1. attēls. Bleika un Moutona menedžmenta režģis (Van Eersel, 2005)

1,1 – ļoti vāja vadības politika, kas tiek īstenota, galvenokārt izmantojot personīgas intereses, neiesaistot komandu lēmumu pieņemšanā un neinteresējoties par organizācijas ilgtermiņa izaugsmi. Uz sevi īstermiņa panākumu orientēta vadība.

9,1 – autoritāra un mērķorientēta vadības politika, kuras galvenais mērķis ir rezultāts, kas nodrošina peļņu. Tipiska hierarhijas organizācijas struktūra, kurā ir izteikts vadītājs un viņa lēmumu izpildītāji – padotie.

1,9 – kolektīvam draudzīga un saprotoša vadības politika, kurā pastāv cieša komunikācija un vienlīdzība. Vadītājs samierinās ar pastāvošo darba ātrumu un kvalitāti, jo par prioritāti izvirza komandas saliedētību un darbaspēka saglabāšanu. Ražošanas tempi ir samērā lēni un organizācijas izaugsme praktiski nepastāv.

9,9 – ideālā vadības politika, kurā tiek īstenoti efektīvi ražošanas un personāla atbalsta risinājumi. Tiek sabalansētas organizācijas un katra tās indivīda vajadzības. Darba ātrums un kvalitāte tiek nodrošināta ar varas deleģēšanu un kopīgu, skaidru mērķu izvirzīšanu.

5,5 – sabalansēta, bet neefektīva vadības politika, kas nodrošina vidēju organizācijas attīstību un samērā apmierinātu kolektīvu. Vadītājs necenšas paaugstināt produktivitāti, bet atrod optimālu tās līmeni un nodrošina tās noturību. Vadītājam nav izteiktas intereses nedz par personāla izaugsmi, nedz lieliem attīstības mērķiem.

Bleika un Moutona menedžmenta režģis (Blake, et al., 1964) ir viens no vairākiem mērķa-cilvēka vadības modeļiem, kur vadītājs tiek analizēts minētajiem pieciem mainīgajiem.

Līdzdalības teorija (Participative Theory) ir pamatota uz vadītāja sekmīgu darbību, darbojoties grupā un ļaujot sekotājiem iesaistīties lēmumu pieņemšanā. Teorijas pamatā ir arī

atziņa, ka tikai kolektīva vadība var būt efektīva un labvēlīga visām iesaistītajām pusēm. Vieni no pazīstamākajiem šīs teorijas pētniekiem ir ASV profesors Rensis Likerts (*Rensis Likert*) un vācu psihologs Kurts Levins (*Kurt Levin*). 1939. gadā Levins izdala pirmos un vēl arī mūsdienās aktuālos vadības stilus – autoritārs, demokrātisks un liberāls. Abi autori uzskata, ka, strādājot komandā, tās dalībniekiem ir lielāka atbildības sajūta vienam pret otru, kas nodrošina augstāku produktivitāti. Šīs pieejas vadītāji nekādā gadījumā nav autoritāri, viņi strādā komandā, uzklausa un izmanto savu sekotāju viedokli. Šajā teorijā pirmo reizi parādās termini varas deleģēšana (*Power Sharing*)¹ un kolektīva atbildība. Līdzdalības teorijas modelis ir zināms arī kā demokrātiskais vadības stils, varas deleģētā pārvaldība. Vadītājs visbiežāk izpaužas kā ideju ģenerators, kas piedāvā informāciju komandai (Carr, 1969), (Browne, et al., 1958), (Yi-Wu, 2006). Vadītāja darbība ir grupas ietekmes rezultāts, kas nodrošina vadībai nepieciešamo prasmju attīstīšanos un tālāko vadības procesu īstenošanu.

Situacionālā teorija (*Situational Theory*) ir labāk pazīstama pēc Kena Blančarda vadības modeļa, kas definē vairākus stilus atkarībā no situācijas, kā arī Roberta Tennenbauma (*Robert Tannenbaum*) ASV vadības teoriju pieejas. Situacionālās teorijas pamatā ir uzskats, ka vadītājam nav viena izteikta vadības stila, kas izpaustos visās situācijās, bet viņa rīcība ir atkarīga no šīm situācijām. Saskaņā ar grupu teorijām vadītājam nevar būt tikai viens uzvedību raksturojošs stils (Tannenbaum, et al., 1958), (Yukl, 2002). Blančards piedāvā četrus plaši pazīstamus vadības modeļus, kas pamatojas uz šīs teorijas pamatnostādnēm (Blanchard, et al., 1999):

- izskaidrošana/norādīšana;
- pārdošana/trenēšana;
- līdzdalība/atbalstīšana;
- deleģēšana/novērošana.

Līdzīgu šīs teorijas modeli 1973. gadā piedāvā Viktors Vrūms (*Victor H. Vroom*) un Filips Jetons (*Philip W. Yetton*), kuri atklāj vairākus vadītāja rīcības veidus atkarībā no situācijas. Atšķirībā no Blančarda, Vrūms un Jetons grupē šos veidus vadības līmeņa pakāpēs no vienkāršākā uz daudzpusīgāko (A – autokrātisks, C – konsultatīvs, G – kooperatīvs) (Hollander, 1973):

- **A1** – vadītājs no ārienes iegūst informāciju, un pats pieņem lēmumu;
- **A2** – vadītājs no komandas iegūst informāciju, un pats pieņem lēmumu;
- **C1** – vadītājs izskaidro problēmu katram partnerim individuāli, uzklausa katra domas, un pats pieņem lēmumu;

¹ Politiskās varas nodošanas process vairākām lokālām institūcijām, decentralizētā pārvaldes modelī (Calhoun, 2002).

- **C2** – vadītājs izskaidro problēmu komandai kopā, uzklausa tās viedokli un pats pieņem lēmumu;
- **G2** – vadītājs izskaidro problēmu komandai kopā, un ar komandu pieņem lēmumu.

Vadītāju veido labvēlīgu un vairāku procesu rezultāts, kas ļauj viņam attīstīt attiecīgās prasmes, kas nepieciešamas konkrētajā situācijā.

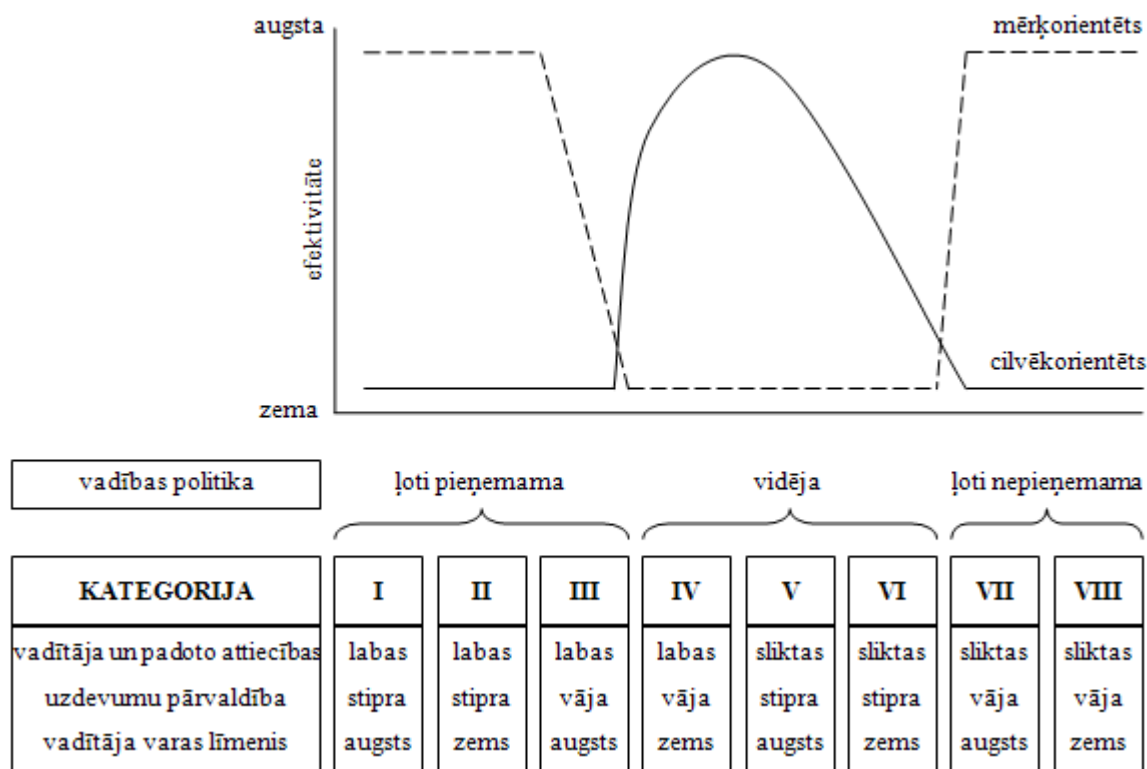
Nejaušības teorija (*Contingency Theory*) vadītāju skaidro kā nejaušu situāciju un faktoru labvēlīgu iznākumu. Teorijas pamatā ir pieņēmums, ka nav konstantas vadības pieejas, bet ir daudz dažādu pieeju, kas ir efektīvas kādā konkrētā situācijā vai vidē, bet pilnīgi nepiemērotas citā laikā un vietā. Tātad labs vadītājs nevar būt vadītājs vienmēr un visur, bet gan tikai noteiktās situācijās, nozarēs vai sociālās vidēs. Nejaušības teorija izskaidro, kādēļ, mainoties situācijai, laikam vai apkārtējiem cilvēkiem, vadītāji zaudē savas spējas un varu (Muczyk, et al., 2002). Freds Fidleris (*Fred E. Fiedler*) 1967. gadā prezentēja labi pazīstamu nejaušības vadības modeli, zināmu arī kā *Least Preferred Co-Worker (LPC)* skalu (Fiedler, 1967). Fidleris apgalvo, ka vadītāji iedalās divās lielās grupās – mērķorientētie un cilvēkorientētie. Viņš arī piedāvā trīs būtiskākos vadītāja rīcību ietekmējošos faktorus (Colman, 2006), (Gibb, 1969):

- vadītāja un padoto attiecības (savstarpējās attiecības starp vadītāju un sekotājiem);
- uzdevumu pārvaldība (uzdevumu izpildes definēšana un pārraudzība);
- vadītāja varas līmenis (iespējas novērtēt, sodīt vai uzslavēt sekotāju rezultātus).

Situacionālās un nejaušības teorijas pamatā ir vadītāja spēja pielāgoties. Šī īpašība spilgti izpaužas efektīviem vadītājiem.

Fidleris piedāvā astoņas vadītāja raksturojošās kategorijas (1.2. attēls), kuru pamatā ir sadalījums pēc minētajiem trim faktoriem. Arī Blančards un Tanenbaums cilvēkorientētu vadības politiku min kā labāko un ietekmīgāko, salīdzinot ar mērķorientētu vadības politiku. Taču mērķorientētai vadības politikai ir īslaicīgi augsta efektivitāte piecās kategorijās (situācijās). Vadītājs ir dinamisks un elastīgs komandas līderis tikai noteiktās situācijās. Pēc Fidlera domām, vadītājs ir efektīvs tikai konkrētā jomā vai nozarē.

Fidlera modelī uz X ass tiek raksturota vadības politika, kas iedalās astoņās kategorijās jeb situācijās, bet uz Y ass – vadītāja efektivitāte. Rezultāti, kas iegūti, veidojot attiecīgo sadalījumu, ir balstīti uz Fidlera pētījumiem organizācijās par mērķorientētu un cilvēkorientētu vadības politiku. Autors norāda, ka ideāla vadītāja nav, jo augstu efektivitāti var sasniegt gan pie ļoti pieņemamas, gan pie ļoti nepieņemamas vadības politikas.



1.2. attēls. F. Fidler vadītāja kategoriju modelis

Strukturālās rīcības teorija (*Transactional/Instructional Theory*) nosaka stingru sadarbības struktūru, kuras pamatā ir vadītāja kā lēmējvaras un padotā kā izpildvaras attiecības. Šajā teorijā būtisks vadības īstenošanas instruments ir arī sodi un uzslavas. Pirmais, kurš raksturo šādu pieeju, ir vācu kreiso liberāļu politiķis – ekonomists Maks Vēbers (*Max Weber*). Atbilstoši šai teorijai Vēbers skaidro, ka efektīvas sadarbības jēga starp vadītāju un padoto ir kvalitatīvā vadītāja lēmumu izpildē. Padotais saņem visu iespējamo atbalstu, lai spētu nodrošināt lēmējvaras lēmumu īstenošanu. Strukturālās rīcības teorija ietver sevī arī stingri definētu padotā atbildības lomu, kas nosaka pilnu atbildību un sodu par kļūdām un uzslavu par panākumiem. Šāda vadības politika ir raksturīga pārvaldībai. Šeit svarīgākais ir konkrētas komandas, atbildīgie un skaidra subordinācija (Weber, et al., 1947). Uzslavu un sodu par galvenajiem motivējošajiem faktoriem efektīvā vadības politikā min arī Bernards Bass (*Bernard M. Bass*), kurš vairāk ir zināms, kā transformējošās vadības teorijas (*Transformational Theory*) pamatlīcējs (Bass, et al., 2008). Strukturālās rīcības vadības teorija ir pamats transformējošās vadības pieejai, kas tiek uzskatīta par efektīvākās vadības politikas raksturotāju. Vadītājs ir organizācijas struktūras augšējais elements, kurš nosaka pārējo elementu savstarpējo struktūru un uzdevumus.

Transformējošā teorija (*Transformational Theory*) ir pamatota uz mūsdienu vismodernākajām vadības pieejām, kas raksturo efektīvas vadības politiku, izmantojot padoto motivēšanu un iedvesmošanu, it kā transformējot savu vadības politiku padotajos. Pirmo reizi

šis termins tika lietots 20. gs. septiņdesmitajos gados, kad tika skaidrota efektīva vadība, vadītājam un padotajiem savstarpēji motivējot vienu otru un iedvesmojot aizvien augstākiem mērķiem (Burns, et al., 2004). Džeimss Makgregors Bērnss (*James MacGregor Burns*) skaidro, ka šādai vadības politikai panākumu pamatā ir tieši savstarpējā, pozitīvā iedarbība visos organizācijas līmeņos. Transformējošā vadība mūsdienās ir zināma arī kā termins organizācijas psiholoģijā. Bērnss skaidro, ka viens no risinājumiem, kā efektīvi īstenot šādu pieeju, ir izvirzīt vairākus tuvākus mērķus, kas būtu skaidri saprotami un sasniedzami padotajiem. Vadītājs, izmantojot šādu taktiku, spēj iedrošināt padotos virzīties uz tālākiem mērķiem, mazos panākumus pārvēršot vienā lielā.

Šīs teorijas pamatā ir četri galvenie raksturojošie elementi:

1. Ideāla ietekme.

Vadītāja vērtību un attieksmju kopums, kas ļauj sadarboties ar padotajiem, kopīgu mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā. Metodes, kā vadītājs sadarbojas ar savu komandu un īsteno savu vadības politiku.

2. Iedvesmošana un motivēšana.

Vadītāja spējas iedvesmot un motivēt padotos sekot izvirzītajam mērķim. Spējas izvirzīt augstus standartus, uzsvērt panākumus un sekmēt padoto ticību darba rezultātu nozīmei.

3. Intelektuāla stimulēšana.

Vadītāja prasme uzņemt un analizēt informāciju visas komandas ietvaros, kā arī, uzņemoties atbildību, profesionāli pieņemt lēmumus.

4. Individuāla pieeja.

Vadītāja prasme izprast katra padotā vajadzības un spējas. Atrast *īsto vietu* katram padotajam, lai nodrošinātu maksimālu efektivitāti. Prasme uzklausīt problēmas un spēt runāt *aci pret aci*.

Visbiežāk minētie raksturojošie elementi tiek saistīti ar tā saucamajiem harizmātiskajiem vadītājiem, jeb līderiem¹. Šāda pieeja ir raksturīga arī neformāliem grupas vadītājiem, kuriem nav formālas varas pār padotajiem, bet saskaņā ar minētajām pazīmēm ir spēja noteikt kāda procesa virzību (Bass, 1990). Gan Bērnss, gan vēlāk arī Bass vadības teorijas nav pētījuši izglītības iestādes kontekstā, bet vairāk militārā un ekonomiskā vidē. Pētījumi pierāda, ka šīs teorijas ietvaros nav nozīmīgas atšķirības starp biznesa un izglītības iestādi (Leithwood, et al., 1990), (Hoover, 1991). Vadītājs ir uzticams komandas biedrs, kurš uzņemas atbildību un motivē komandu mērķu sasniegšanai.

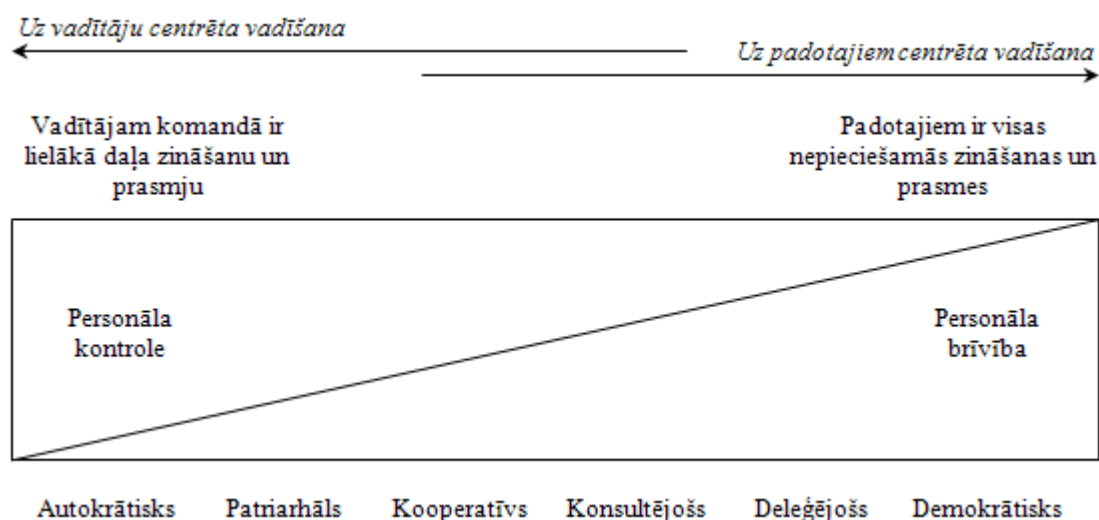
¹ Vadītājs, kurš nodrošina labvēlīgu psiholoģisko vidi, ir orientēts uz pārmaiņām un īpaši izceļas ar augstām komunikācijas prasmēm (Law, 2006).

Tālākajā zinātniskās literatūras avotu analīzē tiks atspoguļotas sakarības ar pastāvošajiem vadības/menedžmenta raksturlielumiem un analizēto vadības teoriju pazīmēm.

1.2. Vadības stili un uzvedības modeļi

Aplūkojot visas astoņas vadības teorijas, katrā no tām tiek definētas vairākas pieejas vadības stila¹ terminam, kas pauž attiecīgā laika un teorijas pamatvērtības. Viens no pirmajiem vadības stilu iedalījumiem, kas raksturo vadības metodes, ir Kurta Levina autokrātiskais, demokrātiskais un brīvais stils (Browne, et al., 1958). Savukārt Likerts piedāvā četru vadības stilu raksturojumu, kas zināmi kā autoritatīvs ekspluatators, autoritatīvs labvēlis, konsultants – padomdevējs un līdzdalībnieks. Tannenbaums un Šmits līdzīgi Vrūmam izvirza vairākus vadības stilus (1.3. attēls), kas tiek raksturoti ar vadītāja un padotā attiecībām.

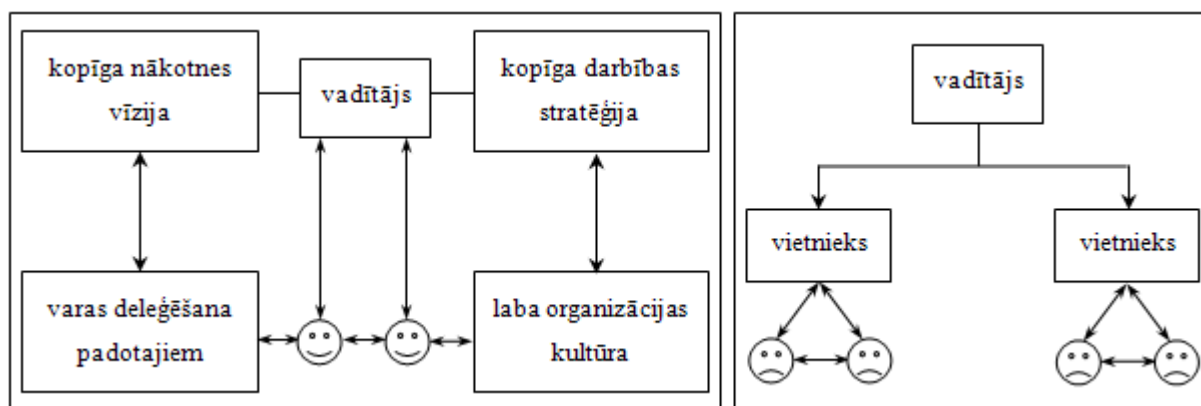
Tanenbaums nosaka divus galvenos raksturlielumus – personāla kontroli un personāla brīvību. Jo autoritatīvāks vadības stils, kas attēlots uz X ass, jo lielāka personāla kontrole un mazāka brīvība (1.3. attēls).



1.3. attēls. **Vadības stilu modelis** (Tannenbaum, et al., 1958)

Modernajās vadības teorijās prioritārs ir uz cilvēku orientēts vadības stils – cilvēciskās attiecības un darbinieku vajadzības. Var secināt, ka galvenais ir izprast cilvēku uzvedības modeļus. To pamatā ir motivēšanas metodes un cilvēku uzvedības teorijas principi, ieskaitot neformālās savstarpējās attiecības (Praude, u.c., 2001). Visbiežāk tiek izdalīti divi uzvedības modeļi (1.4. attēls) – demokrātiskais un hierarhiskais (*top-down*). Uzvedības modeļi tiek pamatoti uz zinātniskiem pētījumiem par cilvēka uzvedību kādā noteiktā vidē. Veidojot šos modeļus, tiek analizēti arī motīvi, kas nosaka cilvēka uzvedību vajadzības un attiecības. Uzvedības modeļi ir pazīstami arī socioloģijā, psiholoģijā un ekonomikā.

¹ Vadītāja īpašību, uzvedības tendenču un prasmju kopums (Law, 2006).



1.4. attēls. R. Kreitera demokrātiskais un hierarhiskais uzvedības modelis

Demokrātiskā uzvedības modeļa priekšrocība ir padoto iesaistīšana organizācijas procesos, viedokļu apmaiņa un sadarbība. Šādā gadījumā vadītājs regulāri konsultējas ar padotajiem un informē tos par lēmumiem. Problēmas tiek risinātas atbilstoši Vrūma modeļa G2 pakāpei. Šāda modeļa īstenošana ir būtiska arī savstarpējo attiecību uzlabošanai, jo nepastāv lielas robežšķirtnes starp personālu. Taču šāda modeļa lielākais trūkums ir padoto spēja vispār strādāt šādā vidē, jo padoto zināšanu un prasmju trūkuma gadījumā vadītājam būs grūti īstenot efektīvu kontroli.

Savukārt hierarhiskais modelis ir ļoti neelastīgs, tas grūti piemērojams pārmaiņām un ārējām inovācijām. Jebkuras pārmaiņas tiks ieviestas samērā lēni, jo atbilstoši līmeņiem tām būs ilgs ceļš līdz zemākajiem organizācijas padotajiem. Šādā modelī savstarpējās personāla attiecības ir vēsas un izteikti formālas.

1939. gadā Levins līdzīgi Tannenbaumam izdala trīs būtiskākos vadības stilus, kam ir līdzība ar viņa sešu vadības stilu modeli.

Autoritārs (autokrātisks) vadības stils nosaka stingras robežas starp vadītāju un padotajiem. Šādam vadītājam nav tendences konsultēties ar padotajiem, tāpēc viņš lēmumus pieņem vienpersoniski. Autoritāriem vadītājiem ir būtiska kārtība jeb skaidra padotības struktūra, ko raksturo tieši hierarhiskais uzvedības modelis. Levins īpaši uzver, ka virzība no autoritārā uz līdzdalības stilu ir daudz ilgāka un grūtāka nekā otrādi.

Autoritāras vadības politikas priekšrocības ir spēja pieņemt lēmumus ātri, nevilcinoties un rīkoties situācijās, kurās nav laika konsultēties ar padotajiem. Diemžēl bieži šādi pieņemti lēmumi neveicina organizācijas attīstību un īsteno vadītāja personīgas intereses vai ambīcijas.

Līdzdalības (demokrātiskais) vadības stils, pēc Levina domām, ir optimāls visiem organizācijas līmeņiem, un tas ir pielīdzināms Tannenbauma kooperatīvajam un konsultējošajam vadības stilam.

Šiem vadītājiem ir raksturīgi vadīt nevis organizāciju, bet tās cilvēkus, turklāt arī pašam būt iesaistītam aktuālajos procesos. Pēc Levina domām, līdzdarbošanās, ir viens no panākumu stūrakmeņiem darbā ar padotajiem. Līdzdalības jeb demokrātiskā vadības stila specifika saskaņā ar Levina pētījumiem nenodrošina tik augstu produktivitāti kā darbs autoritārā vadībā, taču katra padotā ieguldījums kopēju mērķu sasniegšanai demokrātiska stila vadībā ir krietni lielāks. Padotie jūtas svarīgāki un sniedz pienesumu, kas nav raksturīgs autoritāram vadības stilam. Lai gan īstermiņa produktivitāte ir zemāka, ilgtermiņā organizācija sasniedz augstākus rezultātus.

Delegējošs (liberāls) vadības stils, pamatojoties uz Levina pētījumiem, ir visneefektīvākais, jo padotie neizrāda iniciatīvu, bet vadītājam izvirza aizvien augstākas prasības. Šādā gadījumā organizācijā nav noteiktas padotības struktūras, netiek ievērota subordinācija, un lēmumi tiek pieņemti haotiski. Lai gan neviena intereses netiek apspiestas, organizācijas mērķi tiek sasniegti lēni vai netiek sasniegti vispār. Šāda stila vadītāji nodod varu padoto rokās, kas visbiežāk ir padomnieki vai vietnieki. Vadītājam šādā organizācijā ir nenoteikta un formāla loma.

Analizējot dažādus vadības stilus un uzvedības modeļus, ir būtiski aplūkot autoritātes un varas jēdzienu tajos. Autoritāte¹ ir uzskatāma par vienu no varas formām. Termins autoritārs vadītājs² tiek lietots ar negatīvu nozīmi, kas saistīts ar Vrūma A1 pakāpi, Levina autoritāro stilu un Tannenbauma autokrātisko/patriarhālo vadības stilu. Autoritārisms un autokrātisms uzskatāmi par sinonīmiem, bet nevajadzētu jaukt autoritāti ar autoritārismu. Varas tipoloģijas analīze visvairāk tiek saistīta ar amerikāņu psihologu Džona Frenča (*John French*) un Bertrama Reivena (*Bertram Raven*) pētījumiem, kas 1959. gadā atklāj varas tipus, kas ir aktuāli arī mūsdienās. Varas jēdziens tiek iedalīts vairākos sīkākos tipos – vadīšanas tipos (French, et al., 1959).

Piespiedu (Coercive) vara balstās uz baiļu radīšanu padotajos, kas izpaužas iespējā pēc savas patikas sodīt cilvēkus, tādā veidā panākot sev vēlamo rezultātu. Šāds varas tips īpaši saistīts ar senās pasaules un viduslaiku vadīšanas tiem. Taču šādas metodes atstāj ļoti nelabvēlīgu iespaidu uz padotajiem. Tāpēc padotajiem, kas tiek motivēti ar sodu sistēmu, pēc kāda laika rodas neapmierinātība, vēlme sacelties vai arī panākt tikai ārēji šķietamu uzdevumu izpildi.

Likumīgā/formālā (Legitimate/Formal) vara ir viens no šodien visizplatītākajiem vadīšanas tiem, kas saistās ar pilnvaru pārdali organizācijā. Šīs varas pamatā ir amats, kam

¹ Vara, kas balstās uz cieņu, uzticēšanos un atzinību. Personiskā autoritāte balstās uz augstām prasībām, izcilām spējām, prasmēm veidot attiecības ar citiem cilvēkiem (Beļickis, u.c., 2000).

² Vadītājs, kurš pieņem vienpersoniskus lēmumus un kurš ieņem izteikti pāraugu lomu attiecībās ar padotajiem (Law, 2006).

ir likumīgs spēks prasīt rīcību un atbildību no padotajiem. Šādu attiecību pamatā nav savstarpēji labvēlīgas attiecības starp vadītāju un padotajiem, bet gan stingri noteikta amatu hierarhija, kas nosaka katra indivīda kompetences robežas. Tomēr, lai arī šādos apstākļos panāktu vēlamu rezultātu, vadītājam jācenšas gūt ne tikai formāls, bet arī ideoloģisks padoto atbalsts.

Apbalvošanas (Reward) vara ir diametrāli pretēja piespiedu varas izpausmēm, jo šajā gadījumā indivīds uzdevumu izpildei tiek motivēts ar gaidāmo atalgojumu. Šādas vadības tipa būtībā ir pārliecināt padotos par savām iespējām atalgot darbiniekus gan materiāli, gan ar karjeras izaugsmes iespējām. Šīs varas principi mūsdienās ir nozīmīgi vadītājiem, kas uzskata, ka par naudu var nopirkt visu un visam ir sava cena. Diemžēl šāda pieeja nespēs ieinteresēt padotos, kam svarīgākas ir tādas vērtības kā prestižs vai sev tuva nodarbošanās, kas ne vienmēr saistās ar augstu atalgojumu vai karjeras izaugsmi.

Uzticības/harizmātiskā (Referent) vara ir izteikta personības izpausmju vara, kas balstīta uz vadītāja rakstura īpašībām, vadītāja spējām un attieksmi. Šis vadīšanas tips ietver sevī spēju pārliecināt apkārtējos sekot sev un vienoties kopīgam darbam. Diemžēl šādas metodes bieži ir saistītas ar savtīgu rezultātu sasniegšanu, apvārdojot padotos ar cēliem mērķiem un kopīgiem ieguvumiem. Šīs varas izpausmes spilgti vērojamas politiskajā *arēnā*, kur cilvēki vienojas strādāt izteikta līdera vadībā.

Eksperta (Expert) vara ir vadīšanas tips, kas kļūst aizvien aktuālāks mūsdienu biznesa vidē, kur vadītājs gūst panākumus, pateicoties savai profesionalitātei attiecīgajā jomā. Padotie uzticas un tiek motivēti darbam, pamatojoties uz vadītāja profesionālajām kompetencēm. Šajā modelī darbojas princips – mazāk zinošie strādā zinošāko labā. Diemžēl šādu vadītāju trūkums ir nespēja pieņemt strauji augošos darbiniekus, kas kompetences ziņā var apdraudēt vadītāja pozīcijas.

Informācijas (Information) vara tiek īpaši izdalīta analogi autoru raksturotajai ekspertu varai, jo informācijas laikmetā rodas iespēja iegūt varu, pamatojoties uz informāciju, kas nepieciešama mērķu sasniegšanai. Tā tiek veidota organizācija, kuras vadītājs kontrolē un izmanto informācijas resursus organizācijas vadīšanai.

Sakaru (Connectional) vara pamatojas uz sociālo sakaru veidošanu, ko nosaka princips *roka roku mazgā*. Tā tiek veidota komanda, kas pastāv uz savstarpējiem sakariem un ieinteresētību izmantot kopējos resursus. Šāda sadarbība var neilgt ilgi, jo, mainoties videi vai ietekmei, var zust vajadzība pēc sadarbības. Visbiežāk mūsdienās šādas varas izpausmes ir vērojamas savienojumā ar formālās varas priekšrocībām, izmantojot sava amata pilnvaras savstarpējas sadarbības veidošanā.

ASV Kentuki štata Universitātes profesors Viljams Haidens (*William Hayden*) uzskata, ka efektīvam vadītājam būtu jāspēj savienot formālās un eksperta varas izpausmes, lai nodrošinātu labvēlīgu klimatu un produktivitāti organizācijā.

Promocijas darba autors, apkopojot vadības teorijas, to attīstītājus un galvenās pazīmes, piedāvā visaptverošu kopsavilkumu (1.5. attēls). Kā redzams, vadības teorijas var iedalīt četrās lielās grupās, kuras apkopo astoņas šajā nodaļā analizētās teorētiskās nostādnēs. Apkopojums ir pamatots uz minēto teoriju raksturojošo analīzi, meklējot kopīgās iezīmes. Saskaņā ar motivāciju teoriju raksturojumu mūsdienīga un kvalitatīva vadītāja darba iezīmes raksturo strukturālās rīcības un starpformālās vadības pieeja.

ĪPAŠĪBU	UZVEDĪBAS	SITUĀCIJU	MOTIVĀCIJU
dižā cilvēka	uzvedības	situacionālā	strukturālās rīcības
īpašību	līdzdalības	nejaušības	starpformālā
(Carlyle, 1888) (Yukl, 1989) (Stogdill, 1974) (Edgar, 1954)	(Blanchard, 1969) (Lewin, 1939) (Blake, 1964) (Likert, 1967)	(Blanchard, 1987) (Vroom, 1973) (Tannenbaum, 1958) (Fiedler, 1967)	(Bass, 1985) (Weber, 1947) (Burns, 2004) (Leithwood, 1990)
statuss sasniegumi prasmes ideāli iedzimtība mērķi	autokrātisks demokrātisks liberāls varas deleģēšana cilvēkonietntācija mērķorientācija	autokrātisks konsultatīvs demokrātisks deleģējošs mērķorientācija cilvēkorientācija	motivēšana harizmātisks līderība varas deleģēšana birokrātija vienlīdzība

1.5. attēls. Vadības teorijas, to attīstītāji un galvenie raksturojošie elementi

Promocijas darba empīriskajā daļā kā pamats tiks izmantots izglītības iestādes vadītāja lomu raksturojošie elementi un motivāciju teorijas pazīmes:

- skaidra mērķu izvirzīšana;
- labvēlīgas gaisotnes nodrošināšana;
- mācīties spējīgas organizācijas principu īstenošana;
- padoto motivācija sadarboties;
- vadītāja profesionālā kompetence un personība.

2. AKTUĀLIE VADĪBAS JAUTĀJUMI IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ

Analizējot jaunāko zinātnisko literatūru par vadības jautājumiem izglītībā, aizvien biežāk aktuāli kļūst jautājumi par izglītības iestādes vadības modeļu analogiju atbilstoši vispārīgas organizācijas vadības teorijām un principiem. Tas saistīts ar pārvaldības modeļu integrēšanu izglītībā un izglītības decentralizāciju. Nodaļā tiks aplūkoti vadības jautājumi, kas aktuāli izglītības iestādei un tās vadītājam. Tāpat arī tiks analizēti termini – **izglītības iestādes efektivitāte, skolas bāzēta pārvaldība, iestādes psiholoģiskā vide un izglītības iestādes vadības problēmas.**

2.1. Vadītāja loma izglītības iestādē

Šobrīd izglītības iestādes vadītāja darbs bieži tiek salīdzināts ar citu sociālu struktūru vadīšanu, kas atbilst organizācijas vadības teorijām, īpaši tās ir aktuālas biznesa organizāciju vadībā (Lawson, 1988). Līdzīgu nostāju pauž arī ASV teorētiķi, kas, kā jau iepriekšējā nodaļā minēts, izglītības iestādes un jebkuras citas organizācijas vadītājam paredz sekmīgu darbību, apvienojot formālu un eksperta varu (Moorhead, et al., 1997). Ņemot vērā, ka izglītības iestādes vadītājs ir tas amats, kurš tiek apstiprināts no augstākstāvošām institūcijām (dibinātāja), tajā īpaši izpaužas formālās varas pazīmes, ar ko jāreķinās padotajiem. Saskaņā ar vadības teorētiskajām pamatnostādnēm šādam vadītājam, pamatojoties uz formālas varas spēku, ir jāpierāda sevi kā ekspertam un kompetentam profesionālim, lai nodrošinātu efektīvu iestādes darbību. Analizējot senāku pētījumu rezultātus, kas saistīti ar izglītības iestādes vadītāju darbu iestādē, sociālo klimatu un skolēnu sasniegumiem, var secināt, ka vadītāji, kuri izmanto cilvēkorientētu vadības stilu un koncentrējas uz iestādes mērķu sasniegšanu, bauda krietni lielāku padoto cieņu, kas izpaužas arī augstākos skolēnu sasniegumos. Mazākus panākumus gūst vadītāji, kas koncentrējas uz kontroles funkciju īstenošanu (Azumi, et al., 1983). Viena no aktuālajām problēmām Latvijas izglītības iestāžu vadības kontekstā ir pārlieku lielās kontroles funkcijas, ko valsts nozare var risināt ar vienotu vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēmas izstrādi saskaņā ar Izglītības attīstības pamatnostādnēm 2007.–2013. gadam.

Tā par arī viens no aktuālajiem jautājumiem izglītības iestādes vadībā ir to vadītāju skaidra un caurspīdīga darbība, kā arī kopēja mērķu izvirzīšana un problēmu skaidrošana. Šāda vadība ir raksturīga Levina līdzdalības/demokrātiskajam un Tannenbauma kooperatīvajam/konsultējošajam stilam. Šāda veida pētījumi īpaši aktuāli ir bijuši tieši ASV izglītībā, kur intensīvi tiek risināti izglītības iestāžu vadības jautājumi (Edwards, 1984). Pētījumos atklājas problēmas, kas skar pārlieku lielo izglītības vadības atšķeltību no pārējā kolektīva. Tas izraisa padotajos diskomfortu, zūd komandas darba sajūta un arī motivācija.

Izglītības procesos iesaistītās puses nespēj risināt aktuālos vadības jautājumus, kas ar laiku rada norobežošanos no kopējām problēmām un koncentrēšanos tikai uz sev aktuālajiem jautājumiem.

Maikls Fulans (*Michael Fullan*) raksturo izglītības iestādes vadītāju par ļoti svarīgu elementu organizācijā, kuram:

- jāatbalsta skolas tradīcijas;
- jāpazīst savi pedagogi un jāveicina viņu profesionālā izaugsme;
- kolektīvā jāveicina sadarbība, nevis pakļaušanās;
- jāattīsta to, kas viņam šķiet būtisks;
- jāizsaka tas, kas viņam ir svarīgs;
- jādod izvēles iespējas;
- jāizmanto birokrātija, lai veicinātu, nevis kavētu darbību;
- jāsadarbojas ar ārējiem sadarbības partneriem (Fulans, 1999).

Honkongas izglītības attīstības un pētniecības centra vadītājs un Āzijas izglītības vadības un kvalitātes centra vadītājs profesors Jins Čeongs Čengs (*Yin Cheong Cheng*) min piecus būtiskākos izglītības iestādes vadītāja lomas aspektus (Cheng, 1994):

- skaidra mērķu izvirzīšana, sava un padoto lomu definēšana to sasniegšanā;
- cilvēkresursu attīstība un atbalsts;
- politiskā un administratīvā kompetence problēmu risināšanā;
- spēcīga harizmātija un cienīgas rakstura īpašības;
- tālākizglītības un organizācijas profesionālā attīstība.

Līdzīgu modeli, kas skar efektīva vadītāja darba raksturojumu un ar to saistītās metodes 2004. gadā izveido arī Daniels Djūks (*Daniel Duke*):

- kopīgu mērķu izvirzīšana;
- koleģialitātes un labvēlīgu personāla attiecību veidošana;
- uz skolēnu orientēta mācību procesa organizēšana;
- efektīva mācību procesa problēmsituāciju risināšana;
- tālākizglītības nodrošināšana (Duke, 2004).

Līdzīgus uzskatus pauž arī Latvijas autori, kas norāda, ka katram izglītības iestādes darbiniekam ir būtiska loma iestādes darbības plānošanā un attīstībā. Iestādes vadītājs uzklausa visas procesos iesaistītās puses, viņš rūpējas par darbinieku un skolēnu labsajūtu iestādē. Izglītības iestādes kolektīvs var sekmīgi darboties, ja vismaz 70% tā locekļu labprātīgi pakļaujas vadītājam, ja ciena viņu ne tikai kā oficiālu (formālu) līderi, bet arī kā gudru, prasmīgu un stipru cilvēku (Builis, 1993). Iestādes vadītājam ir būtiski nepārtraukti

attīstīties un veicināt arī apkārtējā personāla profesionālo attīstību. Autori norāda, ka būtiska iestādes vadītāja loma ir efektīva sadarbība ar izglītības sistēmā augstākstāvošiem un vienā līmenī esošiem sadarbības partneriem (Celma, 2001), (Upenieks, 2004), (Inne, u.c., 1996).

2.2. Izglītības iestādes vadība mērķu kontekstā

Nemot vērā iepriekšminēto, autors uzskata, ka šobrīd izglītības iestādes vadītāja lomu visbūtiskāk raksturo pieci aspekti:

- skaidra mērķu izvirzīšana, sava un personāla lomu definēšana to sasniegšanā;
- labvēlīgas gaisotnes nodrošināšana;
- mācīties spējīgas organizācijas principu īstenošana;
- padoto motivācija sadarboties;
- profesionālās kompetences un personība.

Izglītības iestādes mērķi pēc sava hierarhiskā izkārtojuma var būt tālāki jeb stratēģiski, tuvāki jeb taktiski un konkrēti jeb operatīvi. Zinātniskajā literatūrā tiek lietots termins stratēģiskie mērķi, kas apzīmē tālākos, vispārīgos mērķus (Beļickis, u.c., 2000). Neapšaubāmi katras izglītības iestādes stratēģiskie mērķi nedrīkst būt pretrunā ar valsts vidējā termiņa un vietējā līmeņa politikas plānošanas dokumentiem. Var uzskatīt, ka katras izglītības iestādes augstākais stratēģiskais mērķis ir īstenot valsts noteikto izglītības politiku atbilstoši spēkā esošajiem politikas dokumentiem. Šī mērķa īstenošana neapšaubāmi ir tieši atkarīga no izglītības iestādes vadītāja spējām nodrošināt iestādes funkcionēšanu, kas atbilst politikas dokumentos noteiktajiem mērķiem. Izglītības iestādes vadītāja loma šo mērķu definēšanā ir stingri ierobežota, un vairāk tā saistīta ar kontroles funkciju, kas analizē iestādes darbības jomas, kurās bijušas problēmas, un izvirza tālākus risinājumus šo problēmu novēršanai.

Mērķa definēšanai un sasniegšanai būtiski ir četri pamatprincipi (Law, 2006):

- mērķim jābūt drosmīgam, bet reāli sasniedzamiem;
- mērķim jābūt izprotamam, nevis vispārīgam;
- padotajiem jābūt iesaistītiem mērķa definēšanā;
- mērķim jābūt izmērāmam.

Tuvākie/taktiskie izglītības iestādes mērķi ir spraiģākais iestādes vadītāja kompetences lauks, kas pilnībā ietver visus mērķi raksturojošos elementus:

- mērķa izvirzīšanu;
- plānošanu;
- plānošanas kontroli;
- izmaiņas plānošanā;
- darbību;

- sasniegtos rezultātus.

Mērķu vai vīziju izvirzīšanas procesa un arī tā īstenošanas gaitā vitāli svarīgi ir iesaistīt visas puses, kopīgi plānot, dalīties pieredzē un sadarbībā risināt problēmas (O'Hanlon, et al., 2004). Veiksmīgi iestādes vadītāji dalās savās pārdomās par stratēģisko, tuvāko un konkrēto mērķu izvirzīšanu un rezultātiem, tiem ir būtiski veidot vienotu un skaidru mērķu sistēmu visām izglītības procesā iesaistītajām pusēm. Mērķu un uzdevumu kopīga veidošana un skaidrošana skolēniem un vecākiem ir būtisks efektīvas vadības politikas indikators, kurš norāda uz kolektīva attieksmi pret vadītāju.

Iestādes mērķus nepieciešams pārnest klases līmenī, ko var īstenot pedagogs, bet sekmē un veicināt iestādes vadītājs. Skolēniem un vecākiem jābūt skaidram priekšstatam par iestādes stratēģiskajiem mērķiem, mācību mērķiem un vērtībām.

Pēc promocijas darba autora domām, šobrīd tuvāko mērķu problēmas izglītības iestādēs ir saistītas ar kopējās vadības politikas (ne tikai augstākā līmeņa vadītāja) trūkumiem:

- mērķu definēšanas uztveršana kā formāla rakstura vadības elements;
- vāja sadarbība starp iesaistītajām pusēm;
- izpratnes trūkums par valsts politikas dokumentiem.

Mērķvirzības jautājumos īpašu uzmanību organizācijā ir jāpievērš problēmām, kas saistītas ar vāju sadarbību starp iesaistītajām pusēm. Šāda situācija neveicina padoto motivāciju, līdz ar to vienotu mērķu un skaidru lomu vietā ir novērojama fragmentāra informācijas aprīte (Posner, u.c., 2002). Šāda parādība arī izglītības iestādēs rada kompetenču noslāņošanos, kuras rezultātā katra iesaistītā puse pārzina tikai savas kompetences ietvaros esošos procesus, bet iestādei nav kopīga redzējuma par tās attīstību un esošajiem procesiem. Šādu problēmu cēloņi meklējami arī vadītāja personībā un neieinteresētībā informēt iesaistītās puses par iestādes politikas un valsts politikas plānošanu un aktualitātēm. Vadītājam labi jāorientējas ārējās vides izmaiņās un jāpārvalda organizācijai būtiskas informācijas aprīte, kas saistīta ar augstākstāvošu partneru lēmumiem (Hall, et al., 2006), (Dinham, 2005).

Analizējot iestādes perspektīvas un attīstības vīziju, vadītāja loma ir spējā pārzināt vidi un personālu. Šajā skatījumā būtisks liekas izglītības iestādes vadītāja karjeras attīstības aspekts, kas nosaka viņa izaugsmi konkrētajā iestādē. Kvalitatīvajā pētījumā tiek konstatēts, ka lielākā daļa darbinieku uzskata, ka „no savām aprindām” nācis vadītājs efektīvāk pārvalda iestādi. Integrēšanās no malas un straujas pārmaiņas nav pārdomāta un efektīva vadības maiņa (Hargreaves, et al., 2004).

Promocijas darba autors uzskata, ka mērķvirzības kontekstā:

- izglītības iestādei nepārtraukti jāanalizē iepriekšējā pieredze un, pamatojoties uz to, jāizvirza jauni koriģēti mērķi un uzdevumi. Mērķiem jābūt saistītiem ar

iepriekšējiem rezultātiem, un tiem jābalstās uz organizācijas kopējo pieredzi, nevis kādas personas vai personu grupas personisko pieredzi;

- izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem jābūt atbilstošiem ne tikai hierarhiski augstākiem izglītības politikas dokumentiem, bet arī iestādes resursiem. Mērķi nedrīkst būt formāli vai izstrādāti tikai iestādes akreditācijas procesam. Mērķiem un uzdevumiem jābūt formulētiem skaidri un saprotami visiem, kas ar tiem iepazīsies, ievērojot arī juridiskās tehnikas prasības;
- mērķiem jābūt vēršoties uz iestādes kopējo attīstību, mācību sasniegumu paaugstināšanu, iestādes fiziskās un garīgās vides uzlabošanu. Tiem jābūt vienotiem ar ārējiem pārmaiņu spēkiem un pieaugošajām profesionālajām prasībām.

2.3. Iestādes sociālā un psiholoģiskā vide

Labvēlīgas gaisotnes uzturēšana organizācijā vienmēr ir bijis aktuāls jautājums katram no attiecīgās sociālās vides locekļiem un arī tās formālajam vadītājam vai neformālajam līderim. Izglītības iestādē kopējās gaisotnes jautājumi ir īpaši aktuāli, jo tā ir vide, kur līdzdarbojas ļoti atšķirīga vecuma un arī SES pedagogi, tehniskie darbinieki, atbalsta personāls, skolēni un vecāki. Bijušais Ventspils augstskolas profesors Dr. oec. Andris Klauss min, ka labvēlīga gaisotne ir patstāvīgs vispārējs emocionālais noskaņojums grupā/organizācijā, kas var būt labvēlīgs (savstarpēja uzticēšanās, atvērtība, sadarbība, apmierinātība ar piederību grupai/organizācijai) vai nelabvēlīgs (noslēgtība, piesardzība, izvairīšanās no savstarpējiem kontaktiem, neapmierinātība par piederību grupai). LiepU Vadībzinātņu institūta direktore Daina Celma uzskata, ka gaisotne ir atkarīga no iepriekš minētajiem vadības faktoriem (varas deleģēšana, motivēšana u.c.) (Celma, 2004). Izglītības iestādes kontekstā labvēlīgu mikroapstākļu/mikroklimata¹ veidošanā galvenā loma ir skolas direktoram, kura uzdevums ir un vienmēr būs vadīt cilvēkus un darba vietas (Builis, 1993). Labvēlīgas gaisotnes jautājumi ir aktuāli arī no organizāciju kultūras teorijās, kuras nosaka kopēju organizācijas locekļu vērtību, normu un attieksmju kopumu (Law, 2006), (Omārova, 2006). Promocijas darba autors uzskata, ka labvēlīga organizācijas gaisotne ir visu šo vērtību, normu un attieksmju spēja veiksmīgi eksistēt plecu pie pleca kādā noteiktā fiziskā vidē. Tā ir spēja koleģiāli sadzīvot, kopīgi risināt problēmas un katram būt apmierinātam ar savu lomu organizācijā. LLU profesors Dr.paed., Dr.sc.ing. Ludis Pēks labvēlīgu psiholoģisko vidi raksturo šādi:

¹ Noturīgu, noteiktai nelielai grupai raksturīgu savstarpējās saskarsmes, savstarpējo attiecību īpatnību kopums, kas stimulē vai bremzē kopēja mērķa sasniegšanu (Beļickis, u.c., 2000).

- brīva, nepiespiesta savstarpējo attiecību atmosfēra, kas ir disciplīna un vadīšana. Taču skolotāji nav nomākti un augsta disciplīna balstās uz kolektīva kopējo uzdevumu izpratni;
- valda taisnīguma un uzmanības atmosfēra pret kolēģu ierosinājumiem;
- skolotāju savstarpējās attiecības balstās uz prasīgumu gan pret sevi, gan kolēģiem, bet tās ir draudzīgas;
- katrs veic savu darbu ar lielu atbildības sajūtu un citi (Pēks, 2002).

Promocijas darba autors uzskata, ka profesora L. Pēka raksturojumam var pievienot šādas pazīmes:

- demokrātisks vadības stils;
- apbalvojumi, uzslavas un materiālās stimulēšanas sistēma;
- efektīva jauno darbinieku un skolēnu integrācija;
- ētisko normu ievērošana, ētikas kodeksa īstenošana.

Juris Stabiņš min vairākus faktorus, kas raksturo izglītības iestādes labvēlīgu psiholoģisko vidi, no kuriem vairāki ir īpaši būtiski iestādes vadības kontekstā (Stabiņš, 1998):

- vadības atbalsts;
- kolēģi neapspriež cits citu;
- vienlīdzība;
- katrs var justies vajadzīgs;
- labestība, cieņa, sapratne, iekļautība, mīlestība, vienotība, atbalsts, objektivitāte;
- skola = viens kolektīvs;
- skolotāju tālākizglītošanās, pašattīstīšanās iespējas;
- korekta kolēģu kritika;
- skolotāji – domubiedri;
- pieredzes apmaiņa kolēģu starpā;
- labs atalgojums;
- kultūras pasākumi, savas tradīcijas;
- tiesības izteikt savu viedokli;
- nepiespiesta atmosfēra;
- skolai ir prestižs;
- veselīgs psiholoģiskais klimats;
- pārgājieni, ekskursijas.

Vadītāja loma ir nodrošināt labvēlīgas psiholoģiskās vides izpausmes iestādē, taču tas var būt iespējams tikai atbilstoši apkārtējo cieņai un atbalstam, kas balstīta uz vadītāja eksperta un uzticības varu, kā arī profesionālajām kompetencēm saskarsmē un psiholoģijā. Promocijas darba autors uzskata, ka izglītības iestādes psiholoģisko klimatu raksturo šādi cēloņi:

- izteikta vienvirziena vertikālā (*Top-Down*) komunikācija;
- interešu konflikti;
- izteikta vadītāja formālās varas izpausme;
- neatbilstoša dienesta stāvokļa izmantošana;
- nepārdomāta apbalvojumu un prēmiju sadale;
- devīzes – „neaizvietojamu cilvēku nav” kultivēšana organizācijas iekšienē;
- izpratnes trūkums par skolēnu vecumposmu īpatnībām;
- kopīgu neformālu pasākumu trūkums;
- ļoti atšķirīgs SES un personiskās problēmas ārpus darba;
- tenkas, baumas un kolēģu aprunāšana.

Izglītības iestāžu vadītāju galvenā problēma ir tā, ka komunikācija galvenokārt tiek atzīta kā lineāra informācijas plūsma, bet patiesībā tas ir arī dinamisks starppersonu sadarbības process. Iesaistot vadīšanas procesā darbiniekus, ir iespēja novērtēt individuālo ieguldījumu skolas attīstībā un arī atbalstīt radošās idejas. Horizontālās struktūras nodrošinās lielāku iespēju vadītājam koncentrēt uzmanību uz darbinieku attiecībām un vajadzībām organizācijā, t.i., vadīšanas stilu orientēt uz darbiniekiem (Celma, 2004).

Analizējot izglītības iestādes gaisotnes jautājumus un problēmu risinājumus, var secināt, ka lielākā daļa problēmu cēloņu ir tiešā veidā atkarīgi no vadītāja un tikai dažus faktorus vadītājs nespēj ietekmēt (piemēram kolēģu personiskās problēmas ārpus darba vai tenkas, baumas un kolēģu aprunāšana). Līdz ar to var apgalvot, ka, godprātīgi izmantojot formālo, eksperta un informācijas varu (French, et al., 1959) un īstenojot vadības politiku, kas atbilst cilvēkorientētam vadības stilam (Kreither, et al., 1989), (Tannenbaum, et al., 1958), (Lewin, et al., 1939), vadītājs var nodrošināt veselīgas/labvēlīgas gaisotnes nodrošināšanu.

Atbilstoši teorētiskajām pieejām var secināt, ka termins labvēlīga gaisotne pēc sava skaidrojuma ir analogisks labvēlīgas psiholoģiskās vides raksturojumam. Tomēr zinātniskajā literatūrā figurē vairāki apzīmējumi – psiholoģisks klimats, sociālp psiholoģiskais klimats, gaisotne, mikroklimats un psiholoģiskā vide.

Promocijas darba autors uzskata, ka apkopojot teorētiskā literatūrā minētos skolu vadības aspektus, vadītāja loma ir spējā pārzināt vidi un personālu. Šajā skatījumā būtisks liekas viņa karjeras attīstības aspekts, kas nosaka viņa izaugsmi konkrētajā iestādē. Šāda

pieeja tiek arī izteikta kvantitatīvos datos, izmantojot PIMRS mērinstrumentu un nacionālos datus.

Tāpat arī var secināt, ka izglītības iestādes vadības jautājumos latviešu zinātniskās literatūras autori (Builis, 1993), (Stabiņš, 1998), (Omārova, 2006), (Pēks, 2002) un (Celma, 2004) pauž līdzīgus uzskatus ārzemju autoriem (Cheng, 2002), (Posner, u.c., 2002), (Fullan, 2003), (Law, 2006) un citiem. Jāpiebilst, ka izglītības iestādes vadības darba literatūras analīze norādīja uz ļoti izteiktu ASV autoru pārsvaru minētajos jautājumos, kuru aktualizācija saistīta ar 20 gs. 50. gadiem.

3. IZGLĪTĪBAS IESTĀDES DARBĪBAS KVALITĀTE

Izglītības iestādes un tās vadītāja darbība tiek vērtēta atbilstoši dažādām kvalitātes indikatoru sistēmām un kvalitātes mērinstrumentiem. Izglītības iestāžu kvalitātes novērtēšanu, kontroli un prognozēšanu iespējams apzīmēt ar terminu monitorings.

Šajā nodaļā tiks analizēti termini – **kvalitāte, izglītības kvalitāte, izglītības iestādes akreditācija un monitorings**. Atbilstoši pētījuma bāzei izglītības iestādes kvalitātes jautājumi tiks aplūkoti vispārējās izglītības kontekstā.

3.1. Kvalitātes jēdziens un kvalitātes kritēriji

Kvalitātes jēdziens un kvalitātes novērtēšana mūsdienās galvenokārt tiek saistīti ar uzņēmējdarbības vidi, kurā kvalitātes novērtēšanai ir ļoti skaidri definēti standarti un sasniedzamie rezultāti. Kvalitātei ražošanā un uzņēmējdarbībā ir skaidra forma un saturs, kā arī mērinstrumenti. Kvalitāte ir objekta vai vienības raksturlielums, kas nosaka tā spēju atbilst noteiktajām un paredzamajām vajadzībām (International Organization for Standardization, 2005). Minētā skaidrojums aktualizē vienu no pazīstamākajām kvalitātes jēdziena definīcijām – kvalitāte kā atbilstība mērķim. Šādu kvalitātes jēdziena skaidrojuma pieeju izsaka arī citi autori (Beļickis, u.c., 2000), (Kristofersena, u.c., 1998), (American Society for Quality), (Calhoun, 2002), (Webster's Online Dictionary). Kvalitāte kā atbilstība mērķim tiek definēta šādi – sabiedrības/klienta vajadzību sapratne. Tātad var secināt, jo vairāk un precīzāk tiek apmierinātas klienta vajadzības, jo augstāka kvalitāte tiek nodrošināta. Šādu pieeju nodrošina gan Starptautiskās standartu organizācijas (ISO) standarti, gan uz tiem balstītie kvalitātes vadības mehānismi. Procesu kontrole kvalitātes vadībā ir mērķorientēta, un to pareiza izpratne un vadība nodrošina kvalitatīvu rezultātu.

Kvalitāte dažreiz tiek saistīta ar kādu noteiktu normu vai standartu sasniegšanu (Rauhvargers, 2004), kas, pēc promocijas darba autora domām, arī ir atbilstība mērķim. Ja mērķis ir sasniegt kādus noteiktus standartus, tad šajā gadījumā tas atbilst iepriekš minētajām pieejām, atliek tikai spēt noteikt, kādā veidā tiks mērīta šī standarta sasniegšana.

Kvalitātes jēdziena teorijas ir saistītas ar ražošanas procesiem, kuros atšķirībā no sociālajiem procesiem kā kvalitātes garants tiek minēta pēc iespējas stabilāka defektu novēršana. Šāda pieeja bieži tiek apzīmēta – kvalitāte kā nulle kļūdu (Crosby, 1980), (Garvin, 1984). Mūsdienās nulle kļūdu pieeja netiek aktualizēta, jo ražošanas process tiek aplūkots plašāk un defektu/kļūdu novēršana ir neatņemama mērķatbilstības prasība. Mūsdienās kvalitātes jēdziena kontekstā ir saplūduši produkta bāzēta un ražošanas bāzēta pieeja.

Gan ražošanas, gan sociālajos procesos kvalitāte tiek mērīta kā produkta vai pakalpojuma vērtība (Broh, 1982), (Garvin, 1984). Šāda pieeja raksturīga konkurences

apstākļiem. Kvalitatīvāka produkcija ir relatīvs rādītājs, kas atkarīgs no visas kopas elementu atšķirībām. Šāda rezultātu raksturojoša pieeja galvenokārt balstās uz galaprodukta raksturīpašībām, nevis tā izstrādes procesu. Kā kvalitātes mēraukla šādā kontekstā tiek minēta arī ieguldījumu–rezultātu pieeja, kas nosaka, ka augstākā kvalitāte ir maksimāla rezultāta sasniegšana ar minimāliem līdzekļiem. Hārvardas Biznesa skolas profesors Deivids Garvins (*David Garvin*) uzsver, ka izmaksu–cenu jeb ieguldījumu–rezultātu pieeju dzīvē ir ļoti grūti mērīt, tāpēc šī kvalitātes izpratne ir vairāk saistīta tikai ar rezultāta izcilību (Garvin, 1984).

Saskaņā ar šo pieeju tās autori atzīst, ka augsta kvalitāte var tikt sasniegta tikai ar augstiem resursu ieguldījumiem. Kvalitāte ir atkarīga no produkta sastāvdaļu un funkciju skaita, līdz ar to tas nosaka kopējās izmaksas. Šāda pieeja nodrošina ļoti skaidri mērāmu kvalitātes sistēmu, kura ir atkarīga no produkta funkciju kvantitātes, materiālu kvalitātes, izturības un citiem parametriem.

Savulaik kvalitāte kā ekselence (Tuchman, 1980) ir raksturota kā tipiska industriālā un pakalpojuma vadības pieeja ASV, kas šobrīd bieži tiek saukta par kvalitātes sociālo procesu raksturojumu. Absolūta izcilība un augstākie iespējamie standarti, kas bieži ir neviennozīmīgi, jo ir grūti definējami. Tā ir nepārtraukta tiekšanās uz absolūtu ekselenci, kura īsti tā arī nav definējama. Šī ir visnotaļ abstrakta pieeja, kas saistīta ar Senās Grieķijas filozofu idejām.

Analizējot kvalitāti kā atbilstību klienta vajadzību apmierināšanai, ir jāsaprot, ka katra klienta vēlmes var būt ļoti atšķirīgas. Līdz ar to šai pieejai ir daži trūkumi. Pirmais ir tās visnotaļ neskaidrais un subjektīvais definējums, jo pastāvēs daudz šķēršļu, lai spētu apmierināt visus klientus. Otra problēma ir saistīta ar iespējām precīzi definēt tieši tās produkta īpašības, kas ir būtiskas un kas nav būtiskas visiem klientiem. Vēl aizvien šādas pieejas mērījumi balstās uz apmierināto klienta vairākuma principu. Tiek pieņemts, ka visas ģenerālkopas vajadzības produktam nav iespējas apmierināt, tāpēc jāorientējas ir tikai uz vairākumu (Garvin, 1984). Taču tieši šī iemesla dēļ mūsdienās šāda pieeja neataisnojas, jo visās nozarēs ir aktuāla maksimāli individuāla pieeja risinājumiem. Promocijas darba autors uzskata, ka šobrīd šādas kvalitātes apgrieztā izpratne ir vērojama, izstrādājot masu produktus un ekskluzīvus produktus, kas ir daudz mazākā skaitā un apmierina mazākas mērķgrupas vajadzības. Tieši šie produkti tiek uzskatīti par kvalitatīvākiem. Apkopojot kvalitātes jēdziena skaidrojumus, ir iespējams izdalīt piecas galvenās kvalitātes izpratnes jeb pieejas (3.1. tabula).

3.1. tabula

Kvalitātes jēdziena pieeju attīstītāji	
Izcilība, ekselence	B. W. Tuchman, 1980
Uz produktu orientēta	K. B. Leifler, 1982, R. A. Broh, 1982, D. A. Garvin, 1984
Uz klientu orientēta	C. D. Edwards, 1968, H. L. Gilmore, 1974
Atbilstība mērķim	P. B. Crosby, 1980
Ieguldījumu-rezultātu	R. A. Broh, 1982, A. V. Feigenbaum, 1991

3.2. Izglītības kvalitāte

Zinātniskajā literatūrā izglītības kvalitātes skaidrojums tiek aplūkots divos aspektos – izglītības procesam un rezultātam, kā arī skolai un sistēmai. Ņemot vērā prioritātes, autori izvirza izglītības kvalitātes galvenos raksturlielumus.

Izglītības kvalitāte (rezultāta kvalitāte) ir komplekss rādītājs, kas veidojas no pedagogu darba kvalitātes, kā arī no pašu skolēnu sākumpozīcijām un motivācijas, gan no izglītības procesa (mācību metodes, vērtēšanas sistēmas u.tml.) kvalitātes (Paniņa, 2007). Izglītības kvalitāti kā rezultātu nosaka arī pieeja, ka izglītības kvalitāte ir izglītības sistēmas un personas iegūtās izglītības raksturojums (Broks, u.c., 1998). Savukārt Lielbritānijas profesors Jetro Ņūtons (*Jethro Newton*) uzsver, ka izglītības kvalitāte noteikti ir procesa raksturojums, bet standarti atbild par rezultātu, kas tiek mērīts ar sasniegumiem (Newton, 2007). Tā kā izglītības standarts nosaka galvenos izglītības mērķus un uzdevumus, kā arī zināšanu un prasmju apjomu (Beļickis, u.c., 2000), to var salīdzināt ar kvalitātes definējumu – atbilstība mērķim un uz produktu orientēta pieeja. Ņemot vērā šīs pozīcijas, izglītības kvalitāte ir mērāma pēc tā, kā ir sasniegti izglītības mērķi, uzdevumi un izpildītas prasības. Šādas paralēlās zināšanas, prasmes – produkts, kam ir standartā noteikti skaidri raksturlielumi, un skolēns/students – klients.

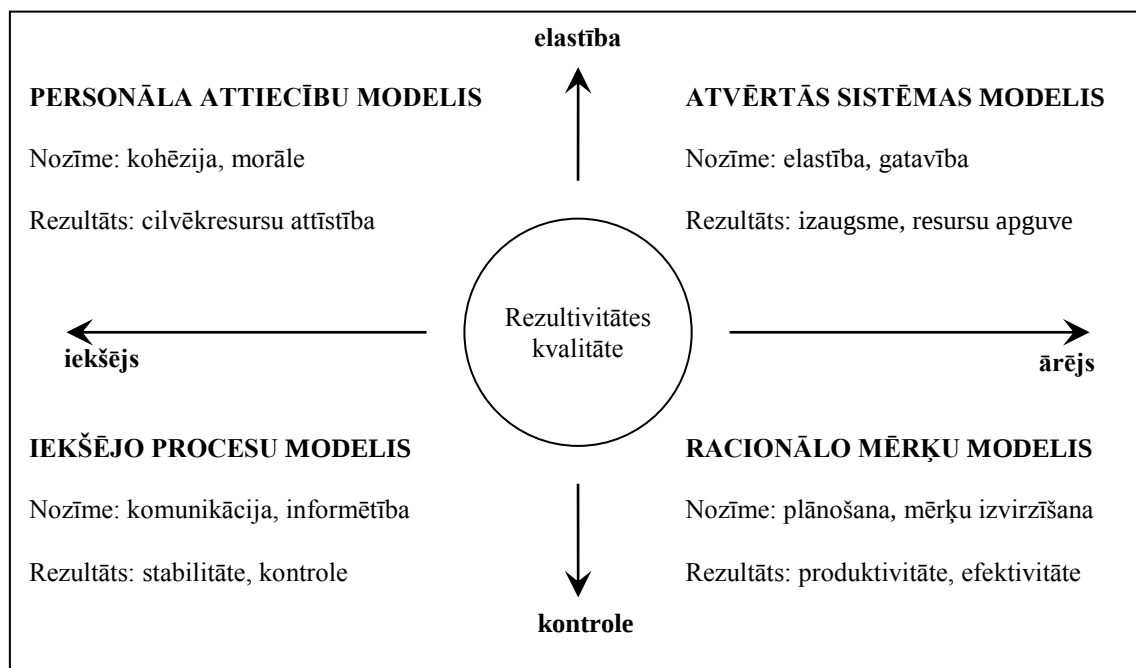
Šobrīd izglītība tiek skaidrota, iekļaujot divus tās parametrus – procesu un rezultātu. Izglītība ir zināšanu un prasmju ieguves un attieksmju veidošanās process un rezultāts (Broks, u.c., 1998). Tā ir mērķtiecīgi organizēta sabiedrības vēsturiskās pieredzes, kultūrvērtību apgušanas, pārmantošanas, sistematizētu zināšanu un prasmju apguves, personības īpašību, pārlicību, attieksmju un vērtību veidošanas un veidošanās jomas, atbilstošu praktisku darbību kopums un rezultāts (Beļickis, u.c., 2000). Ir skaidrs, ka izglītības kvalitātes novērtēšana ir jāīsteno, mērot gan procesu, gan rezultātu. Latvijā ISEC izglītības kvalitāti definēja tieši no šādām pozīcijām un skaidroja, ka izglītības kvalitāte ir pazīmju un īpašību kopums, kas raksturo izglītības kā procesa un izglītības kā rezultāta atbilstību sabiedrības un indivīda prasībām un vajadzībām (ISEC, 2009). Taču nav garantijas, ka procesa kvalitātes mērījums atspoguļo (korelē) augsta rezultāta kvalitāti. Šajā gadījumā jāpiemin ieguldījumu–izdevumu kvalitātes pieeja, kas nosaka augstas kvalitātes iegūšanu tikai ar lielu resursu ieguldījumu. Ja burtiski piemērotu šādu pieeju izglītībā, varētu izdarīt secinājumu – jo lielāki ieguldījumi izglītības procesā, jo augstāki sasniegumi (kvalitāte – rezultāts).

Resursu ieguldījuma faktors ir aplūkojams divās pozīcijās. Pirmā pozīcija ir klienta (skolēna) resursi, kas mērāmi kā viņa SES. Otrā – izglītības iestādes resursi, kas mērāmi kā valsts un pašvaldības ieguldījums.

Vadībzinātņu eksperts Jāps Šīrens (*Jaap Scheerens*), raksturojot izglītības kvalitāti skolas kontekstā, min piecus būtiskākos faktorus jeb priekšnosacījumus:

- spēcīga skolas vadība;
- stipra pamatprasmju attīstība mācību procesā;
- droša un disciplinēta mācību vide;
- augsts skolas apmeklējuma īpatsvars skolēniem;
- regulārs skolēnu sasniegumu monitorings (Scheerens, 2009).

Šīrens norāda, ka būtiskākais izglītības (skolas) kvalitātes rezultatīvais rādītājs ir skolēnu mācību sasniegumi. Taču, lai objektīvi spētu novērtēt skolēnu sasniegumus, ir jāņem vērā arī citi skolu un skolēnu raksturojošie mainīgie. Kvīns un Rohbaus (*Quinn & Roughbaugh*) piedāvā četru dimensiju darba kvalitātes modeli, kurā saskatāmas analogijas ar Bleika un Moutona (1.1. attēls) izvirzītajiem vadības lomu sadalījumiem (3.1. attēls).



3.1. attēls. Organizācijas darba kvalitātes modeļu tipoloģija (Quinn, et al., 1983)

Salīdzinot Kvīna un Rohbausa piedāvātos modeļus, var secināt, ka atšķirībā no Bleika un Moutona Kvīns un Rohbaus neizvirza kādu dominējošo jeb pārāko virzienu. Bleiks un Moutons modeli raksturo kā lineāru, savukārt Kvīns un Rohbaus – kā nelineāru. Izglītības iestādes gadījumā Kvīnsa un Rohbausa modelī var saskatīt kvalitātes jēdziena četras pieejas – uz produktu orientēta, atbilstība mērķim, ieguldījumu–rezultātu un uz klientu orientēta. Atsaucoties uz iepriekš minēto, un pievienojot varas teorētiskās nostādnes raksturojumus, var izveidot kopēju raksturojumu, kas balstīts Kvīnsa un Rohbausa modelī (3.2. tabula).

Kvalitāte un vadība organizācijas (skolas) efektivitātes kontekstā

	Personāla attiecību modelis	Atvērtās sistēmas modelis	Iekšējo procesu modelis	Racionālo mērķu modelis
Kvalitātes jēdziena pieejas	Uz klientu orientēta	Uz klientu orientēta	Ieguldījumu-rezultātu	Atbilstība mērķim
Varas teorētiskās pamatnostādnes	Apbalvošanas Harizmātiskā	Informācijas Sakaru	Formālā eksperta	Piespiedu Formālā
Vadības teorētiskās pamatnostādnes	Strukturālās rīcības Starppformālā	Uzvedības Līdzdalības	Situacionālā Nejausības	Dižā cilvēka Īpašību

Kopš 1998. gada Eiropa aktīvi iesaistās izglītības kvalitātes problēmu risināšanā un tās indikatoru izstrādē. Viens no spilgtākajiem notikumiem 1998. gadā ir Prāgā notikusī Eiropas Savienības izglītības un zinātnes ministru tikšanās, kurā novērotāju lomā bija arī 11 kandidātvalstu izglītības un zinātnes ministri. Šīs tikšanās rezultāts ir Eiropas Ziņojums par kvalitātes rādītājiem izglītībā (European Commission, 2000), kuri arī šobrīd ir Eiropas izglītības kvalitātes mērījumu pamatā (3.3. tabula).

3.3. tabula

Eiropas izglītības kvalitātes indikatori

Sasniegumi (rezultāts)	Darbība (process)	Ieguldījumi (resursi)
Matemātika	Vidējo izglītību neieguvušie	Pedagogu tālākizglītība
Lasītprasme	Vidējo izglītību ieguvušie	Līdzdalība pirmsskolas izglītībā
Dabaszinātnes	Studējošie augstskolās	Skolēnu/datoru attiecība
IKT	Vecāku līdzdalība	Izdevumi uz vienu skolēnu
Svešvalodas	Iestādes darbība	
Pilsoniskums		
Prasme mācīties		

Somija, kuras izglītības sistēma atšķiras ar vieniem no augstākajiem skolēnu sasniegumiem un sistēmas efektivitāti (OECD, 2007b), (OECD, 2004), (McKinsey & Company, 2007), (IEA, 2001), izglītības kvalitātes indikatorus definē četrās tematiskajās grupās (3.4. tabula).

3.4. tabula

Somijas izglītības kvalitātes indikatori (Ojala, 2008)

Sabiedrība	Tiesības uz...	Saturs	Organizācija
Sabiedrības izglītības līmenis	Mūžizglītību	Zināšanu vienotība	Izglītības tīkli
Reģionālās atšķirības	Speciālo izglītību	Radošums	Cilvēkresursi
Izglītības pieejamība	Individuālu pieeju	Pamatprasmes	Vadītāji
Izglītības atbilstība darba tirgus prasībām	Cilvēktiesību aizsardzību	Izglītības mērķu sasniegšana	Dzīvesvieta-izglītība
Izkrišana no izglītības	Saprātīgu studiju maksu	Tālākizglītība darbā	Darbavieta-izglītība
Izglītības iekļaušanās darba vidē	Normālu mācību vide	Neatkarīga mācīšanās	Citi resursi

ASV pieredze izglītības kvalitātes indikatoru (tieši iestādes līmeņa) sistēmās piedāvā līdzīgu pieeju Eiropas sistēmai un nosaka, ka izglītības kvalitāte ir jāraksturo četrās lielās grupās (3.5. tabula):

3.5. tabula

Oregonas (ASV) izglītības iestādes kvalitātes novērtēšanas modelis (Quality Education Commission, 2006)

Vide un organizācija	Pedagoģiskais personāls	Saturs un metodika	Skolēna individualitāte
Vadības darbs	Skolotāju kvalifikācija	Kvalitatīvs izglītības programmas saturs	Skolēna motivācija mācīties
Sadarbība ar vecākiem	Skolotāju tālākizglītības iespējas	Moderna mācību metodika	Skolēna vieta vairāku izglītības programmu kontekstā
Mācīties spējīga organizācija	Skolotāju loma lēmumu pieņemšanā	Skolēnu sasniegumu analīze	
Materiāltehniskā bāze			
Spēcīga atbalsta politika			

Abās pieejās ir četras indikatoru grupas un uzsvars uz vadības darbu, mācību saturu, izglītības vidi un resursiem.

Atsaucoties uz minēto indikatoru sistēmu (3.5. tabula), komisija uzsver piecus būtiskākos priekšnosacījumus augstam skolas kvalitātes līmenim:

- uz skolēnu centrēta un individualitāti respektējoša izglītības vide;
- nelielas klašu grupas, lai nodrošinātu maksimālu savstarpējo komunikāciju;
- uz datiem balstīta lēmumu pieņemšanas politika;
- spēcīga pedagogu tālākizglītības politika un augstas kvalifikācijas prasības;
- profesionāla un kompetenta vadība efektīvam komandas darbam.

Šobrīd Latvijā izglītības kvalitātes nodrošināšana politikas plānošanas dokumentos (Ministry of Education and science, 2007), (Izglītības un zinātnes ministrija, 2006), (Izglītības un zinātnes ministrija, 2007) un Latvijas normatīvajos aktos tiek saistīta ar izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēmas izveidi un īstenošanu, kas ir VIKNVA (no 2009. gada 1. jūlija – IKVD) kompetence. Līdz ar to var secināt, ka izglītības kvalitātes jēdziens vispārējās izglītības kontekstā tiek skaidrots ar kvalitātes novērtēšanas piedāvātajiem indikatoriem.

3.3. Vispārējās izglītības kvalitāte un efektivitāte pētījumos Latvijā

Līdz šim brīdim ir veikti samērā nedaudz nacionāli pētījumi (tajā skaitā maģistra darbi), kas saistīti ar izglītības kvalitātes indikatoriem un to novērtēšanu Latvijā:

1. Izglītības kvalitāte Latvijā starptautiskā un nacionālā kontekstā (Geske, u.c., 2001).
2. Izglītības kvalitātes nodrošināšanas reģionālie un ekonomiskie aspekti (Eglītis, 2003).
3. Izglītības kvalitāte un efektivitāte Latvijā (Gurbo, u.c., 2004)
4. Pasaules Bankas un Starptautiskā Valūtas fonda sniegtais situācijas raksturojums izglītības nozarē 2007. gadā (Ministry of Education and science, 2007).
5. Izglītības kvalitātes problēmu risinājumi skolu pašvērtēšanas procesā (Deksnis, 2007).
6. Izglītības kvalitātes elementi izglītības sistēmā iesaistīto grupu vērtējumā (Paniņa, 2007).
7. Izglītības kvalitāte un efektivitāte Latvijā (LU PPF Izglītības pētniecības institūts, 2007).
8. Vispārējās izglītības iestāžu akreditācijas pieredzes novērtējums 2008. gadā (Baltic Institute of Social Sciences, 2008).
9. Skolu akreditācijas skolu darbības kvalitātes pilnveidē (Balode, 2008).
10. Kvalitatīvas sākumizglītības iespēju vienlīdzība Latvijā (Johansone, 2009).

Nacionālie pētījumi, kas raksturo izglītības kvalitāti, ir saistīti ar indikatoru analīzi – resursiem, skolēnu mācību sasniegumiem, vidi, pedagoģiskā personāla un skolu akreditācijas procesu. Eglītis savā darbā aplūko 2001.–2003. gada aktuālo vispārējās izglītības un pašvaldību reformas, izmantojot nacionālā līmeņa statistiskos datus un ekspertanalīzi. Geske, Grīnfelds un Kangro, kā arī Gurbo, Jemeljanova un Mikuda pētījumā aplūko izglītības kvalitāti kā skolēnu sasniegumu un to ietekmējošo faktoru tendences. Eglītis, kā arī Gurbo, Jemeljanova un Mikuda savos pētījumos izmanto tādus indikatorus kā skolēnu skaits skolā, urbanizācijas līmenis un skolas tips. Abi pētījumi norāda uz dažādu indikatoru sakarību ar skolēnu mācību sasniegumiem, taču Eglītis vairāk aprakstoši vērtē izglītības pieejamību Latvijas reģionos, neanalizējot sasniegumus kā atkarīgos mainīgos.

Ņemot vērā, ka Latvija ir ilgstoši piedalījusies OECD un IEA starptautiskajos pētījumos, gan SVF, gan Geske, Grīnfelds, Johansone un Kangro izglītības kvalitātes raksturojumā izmanto PISA, TIMSS, PIRLS un CIVIC pētījuma nacionālos datus starptautiskajā kontekstā. Eglītis, Gurbo, Jemeljanova un Mikuda, kā arī SVF pētījumos tiek aprakstoši piedāvāts informatīvs pārskats par Latvijas skolēnu mācību sasniegumiem dažādās grupās. Abu minēto pētījumu pārus vieno vienādu skolu raksturojošie iedalījumi, kurus arī izmanto skolēnu mācību sasniegumu VPD analīzē.

Jāuzsver, ka kopš 2004. gada, kad atbilstoši Augstskolu likuma 46. pantam CE tika noteikti kā iestājpārbaudījumi augstākajās izglītības iestādēs, šo eksāmenu nozīme Latvijas vispārējās izglītības kvalitātes monitoringā ir bijusi ļoti būtiska. Arī šobrīd minētie dati tiek izmantoti gan skolu kvalitātes novērtēšanas procesā, gan starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu sekundārajā analizē, piemēram, Gurbo, Jemeljanovas un Mikudas pētījumā. Nacionālajos pētījumos samērā plaši atsaucās uz CE datiem, taču visos gadījumos tiem ir aprakstošs raksturs, un tālākos aprēķinos dati netiek izmantoti. Savukārt Paniņas veiktajā pētījumā izglītības kvalitātes rezultātu neanalizē no valsts pārbaudījumu datu skatījuma, bet gan no skolēnu iegūto prasmju, personības un attieksmes viedokļa. Šī ir samērā unikāla pieeja, jo Paniņa vienīgā izglītības rezultāta kvalitāti raksturo ar pašu absolventu kā tādu, nevis tā sasniegumiem.

Nemot vērā, ka pašreizējā vispārīzglītojošo skolu kvalitātes novērtēšanas sistēma pastāv kopš 2004. gada un tās metodika paredz kvalitatīvu situācijas vērtējumu (Vilāne, u.c., 2004), šajā jomā nav daudz pētījumu. Gan BISS, gan Balodes, gan Paniņas veiktajos pētījumos skolu akreditācijas procesa raksturojumam arī tiek izmantotas kvalitatīvās pētniecības metodes – intervējot ekspertus un pētījumu izlasēs iekļautos skolu direktorus. BISS, atšķirībā no Dekšņa, Paniņas un Balodes piedāvātajiem darbiem, neanalizē skolu un izglītības kvalitātes jautājumus, kā arī nepēta skolu akreditācijas modeļu teorētiskās pieejas.

Savukārt Deksnis, Paniņa un Balode samērā plaši aplūko tieši izglītības kvalitātes jēdzienu vairāku autoru skatījumā un visos gadījumos tur caurvijas šī promocijas darba trešajā nodaļā minētās atziņas par kvalitātes (tajā skaitā izglītības) pieejām (Newton, 2007), (European Commission, 2000), (Garvin, 1984), (Paniņa, 2007), (Webster's Online Dictionary), (Tuchman, 1980).

BISS, Deksnis un Paniņa savos pētījumos izmanto fokusa grupu izlasi vai arī pēc ērtuma metodes veidotu izlasi, kura tiek izvēlēta attiecīgā pētījuma mērķa sasniegšanai. BISS izmanto politikas un akreditācijas ekspertus, kā arī skolu direktorus un pedagogus, bet Deksnis – sava rajona ietvaros pieejamās skolas. Savukārt Paniņa atbilstoši Stratēģiskās analīzes komisijas izstrādātajai metodikai izmantoja trīs fokusa grupas – skolotājus, skolēnus un vecākus. Šī ir pilnīgi pretēja pieeja BISS piedāvātajām fokusa grupām, kuru izvēlē proporcionāls uzsvars tika likts tieši uz ekspertu viedokļiem. Arī Balode izmanto tieši skolu direktorus, lai aptaujas veidā noskaidrotu viņu attieksmi pret akreditācijas procesu. Atšķirībā no iepriekš minētajiem pētījumiem SVF savos ziņojumos izmanto tikai VIKNVA aprakstošos datus par skolu kvalitātes novērtēšanas rezultātiem (Ministry of Education and science, 2007).

Salīdzinot Balodes un Dekšņa pētījumus, var secināt – Balodes mērķis bija noskaidrot direktoru attieksmi par skolas darbības kvalitātes novērtēšanu (t.sk. pašvērtējumu), tad

Deksnis noskaidro tieši direktoru zināšanas par pašnovērtēšanas procesu. Abos gadījumos skolu direktori pauž ļoti pozitīvu attieksmi pret minēto novērtēšanas sastāvdaļu. to pašu var secināt pēc BISS veiktā pētījuma – pašvērtējums ir būtisks mērinstruments, tā izstrādei ir nepieciešamas specifiskas zināšanas, laiks un precīza metodika. Deksnis un BISS pētījumi precīzi parāda arī akreditācijas termiņa aspektu – skolu direktoriem seši gadi ir visvēlamākais periods, politikas eksperti uzskata, ka periodu tomēr vajadzētu diferencēt.

Tā kā Eglītis un Gurbo, Jemeljanova un Mikuda neveido pētījuma izlasi, SVF autori izmanto nacionālā līmeņa datus par visu ģenerālkopu, un to datiem raksturīga reprezentivitāte. Šādā veidā tiek panākts samērā precīzs visu reģionu un skolu tipu raksturojums, ko ļoti labi arī savā darbā atspoguļo Eglītis. Jāpiebilst, ka Gurbo, Jemeljanovas, Mikudas un Johansones pētījuma datu kategorijas (indikatoru) skolas līmenī ir līdzīgas OECD piedāvātajām – dibinātājs, tips, urbanizācija, valodas plūsma un skolas lielums. Turpretim Eglītis izmanto skolas līmeņa indikatorus – klašu piepildījums, skolēnu skaits uz pedagoģisko likmi, vidusskolēnu skaits.

Analizējot gūto pieredzi par vispārējās izglītības kvalitātes izstrādātajiem pētījumiem Latvijā, var apkopot to kopīgās un atšķirīgās pazīmes un metodoloģiju (9. pielikums).

3.4. Izglītības iestādes vadītāja darbs pētījumos Latvijā

Par izglītības iestādes vadītāja lomu, ietekmi un kompetencēm izglītības procesā Latvijas augstskolās ir izstrādāti šādi zinātniskie darbi (pētījumi):

Latvijas Universitātē (LU kopkatolgs)

1. Vadītāja darbība pārmaiņu procesos Latvijas vispārizglītojošajās skolās (Celma, 2004).
2. I. Arbidānes maģistra darbs „Vadītāja loma efektīva mācību procesa nodrošināšanā vidusskolā”.
3. I. Krūzes maģistra darbs „Vadītāja darba stila ietekme uz skolotāju darba motivāciju”.
4. R. Kalvāna maģistra darbs „Izglītības iestādes vadītāja loma pārmaiņu procesos Rīgas domes vispārizglītojošajās vidusskolās”.
5. M. Aperānes maģistra darbs „Izglītības iestādes vadītāja loma izglītojamo drošas vides organizēšanā un nodrošināšanā”.
6. Jauno izglītības iestāžu vadītāju sagatavošana un adaptācija darbam izglītības iestādēs (Upenieks, 2008).
7. S. Ozolas maģistra darbs „Skolas vadītāja darbs kvalitatīvas izglītības pieejamības nodrošināšanā”.

8. Vadības izglītība mūsdienu sabiedrībā (Kalve, 2008).
9. I. Ozolas maģistra darbs „Izglītības iestādes vadītāja personības un vadības stila ietekme uz organizācijas psiholoģisko mikroklimatu pārmaiņu kontekstā”.
10. I. Ķepules maģistra darbs „Vadītāja darbība izglītības iestādes demokrātiskas vides veidošanā”.
11. M. Aleksandrovas maģistra darbs „Izglītības iestāžu vadītāja darbība skolu vadības kvalitātes nodrošināšanā”.

Liepājas Universitātē (LiepU bibliotēkas datubāze)

Skolas vadītāja darbība un pedagoģiskā personāla līdzdalība Kazdangas profesionālās vidusskolas vadīšanā: maģistra darbs (Goldberga, 2009).

Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija (RPIVA bibliotēka)

1. Skolas administrācijas un vidusskolēnu efektīvas saskarsmes veidošanās: maģistra darbs (Skrastiņa, 2003).
2. Izglītības iestādes vadītāja personības un vadības stila ietekme uz pedagoģiskā kolektīva mikroklimatu: maģistra darbs (Dzene, 2004).
3. Vadības komandas nozīme izglītības iestādes tēla veidošanā: maģistra darbs (Turkopole, 2004).
4. Vadītāja loma un kompetence skolas budžeta plānošanā: maģistra darbs (Zariņš, 2004).

Kā viena no visizteiktākajām kopīgajām pazīmēm visiem darbiem ir tas, ka tie izstrādāti pēdējo sešu gadu laikā, kas zināmā mērā ir saistīts ar to, ka 2000. gada 26. decembrī licencēja LU PPMF izglītības zinātņu maģistra programmu un 2002. gada 3. aprīlī to pirmo reizi akreditēja (AIKNC, 2010). Kopš 2002. gada RPIVA īsteno profesionālās augstākās izglītības maģistra studiju programmu „Skolvadība”, kuras pamatā ir sagatavot jaunos vispārējās izglītības iestāžu vadītājus. Tā kā LU un RPIVA visilgāk īsteno šāda virziena maģistra studiju programmas, sākot ar 2003. gadu, Latvijā tika piedāvāti arī pirmie pētījumu par izglītības iestāžu vadītāju darbu.

Līdzīgi minētajai programmai, kopš 2006. gada LU arī īsteno profesionālās augstākās izglītības maģistra studiju programmu „Izglītības vadība”. 2009. gadā RPIVA ir licencējusi jaunu izglītības zinātņu maģistra studiju programmu „Eiropas izglītības vadība”.

Savukārt Vadības zinātnes doktora apakšnozares „Izglītības vadība” studiju programma LU tika licencēta 2000. gada 26. decembrī un pirmo reizi akreditēta 2001. gada 14. novembrī. Kā viens no pirmajiem šīs studiju programmas pētījumiem 2004. gadā bija pašreizējās Dainas Celmas promocijas darbs par izglītības iestādes vadītāja darbu pārmaiņu procesos.

LiepU līdzīgi LU, īsteno divas maģistra studiju programmas, no kurām profesionālā programma „Vadības zinības” ir licencēta 2006. gada 8. jūnijā, bet akadēmiskā „Izglītības zinātņu maģistrs pedagogijā (virziens Izglītības darba vadība)” 2004. gada 13. oktobrī (AIKNC, 2010).

Šobrīd LiepU ir sagatavojusi Vadībzinātnes akadēmiskā doktora studiju programmu, kas ir iesniegta licencēšanai IZM. Kopējo augstākā līmeņa studiju programmu raksturojumu izglītības vadības virzienā var aplūkot 11. pielikumā. Promocijas darba ietvaros tā autors ir apkopojis un analizējis arī ārvalstu zinātnisko darbu (disertāciju) izstrādi izglītības vadības ietekmes uz skolēnu sasniegumiem kontekstā. Šajā sakarā jāmin daži piemēri no izstrādātajām ārvalstu disertācijām, kas pieejami *ProQuest Dissertations* informācijas resursos:

1. Instructional management and its relationship to the Context of the school and characteristics of the principal (Van Pelt, 1993).
2. Professional treatment of teachers and student academic achievement (Chapman, 1995).
3. A Meta-analysis of Research on the Influence of Leadership on Student Outcomes (Brown, 2001).
4. The relationship of principal leadership style and student achievement in low socio-economic schools (Niedermeyer, 2003).
5. The relationship between school-based management, student outcomes and school performance (Cameron, et al., 2005).
6. The relationship between leadership practices of principals and student achievement (Stracher, 2006).

Līdzīgi monogrāfijām un zinātniskajām publikācijām, kas saistītas ar izglītības iestādes vadības darbu un skolēnu sasniegumiem, minētās disertācijas pārsvarā tiek aizstāvētas ASV. Minētās tematikas pētniecība, sākot no vēlajiem 20. gs. 80. gadiem līdz mūsdienām, ir īpaši izteikta ASV.

Van Pelts un Čepmens savos darbos izmanto PIMRS, Nīdermeiere – MLQ, bet Stračere – LPI mērinstrumentus. Sīkāk minētie vadības mērinstrumenti un to prakse tiek analizēti darba empīriskās daļas ietvaros.

Nemot vērā izteikto ASV zinātnisko bāzi minētajos jautājumos, darba autors analizē pirmo vadības ietekmes uz skolēnu sasniegumiem pētniecības posmu – 20. gs. 80.–90. gadi. Apkopojot zinātniskās publikācijas ASV šajā laika periodā (10. pielikums), var secināt, ka visbiežāk izmantotās datu analīzes metodes ir regresija un dispersija, kā arī pētījumu rezultāti uzrādīja vadības darba ietekmi un sakarību ar skolēnu mācību sasniegumiem mācību vidēs (skolās).

3.5. Izglītības kvalitātes monitorings Latvijā

Par izglītības monitoringu var uzskatīt informācijas savākšanas, apstrādes, analīzes un izplatīšanas pasākumu kopumu, kas nodrošina nepārtrauktu (ilgtspējīgu, ilglaicīgu un sistemātisku) izglītības sistēmas resursu, procesu, darbības rezultātu un attīstības iespēju pārskatu (LU PPF Izglītības pētniecības institūts, 2007).

LU PPF Izglītības pētniecības institūts arī uzsver, ka izglītības kvalitātes monitoringa pasākumiem jābūt saskaņotiem un savstarpēji papildinošiem, aptverot dažādus izglītības sistēmas līmeņus un tajos nodarbinātos izglītības politikas veidotājus, darbiniekus un izglītības guvējus, kā arī atbilstošās institūcijas.

Analizējot izglītības kvalitātes mērījumus/novērtēšanu Latvijā, sākot no 1919. gada līdz mūsdienām, var secināt, ka izglītības vai skolu kvalitātes jēdziens nav ticis izmantots Latvijas izglītības politiku reglamentējošajos dokumentos līdz pat 1998. gadam. Tikai kopš 1998. gada 29. oktobra Izglītības likumā tiek izmantoti termini – mācību procesa kvalitāte, izglītības kvalitāte un izglītības programmas īstenošanas kvalitāte.

2007. gadā LU PPF Izglītības pētniecības institūts, izstrādājot izglītības kvalitātes monitoringa sistēmu Latvijā, norādīja, ka Latvijas izglītības sistēmā kvalitātes process ir organizējams piecos līmeņos:

- skolu akreditācija;
- CE;
- skolēnu sasniegumu monitorings dažādos priekšmetos;
- padziļināti mācību procesu un resursus ietekmējošu faktoru pētījumi;
- skolotāju darba un izglītības kvalitāte.

Kopš 2005. gada izglītības iestāžu vadītāji netiek novērtēti ārpus iestāžu novērtēšanas procesa, un to profesionālā piemērotība un kompetences tiek vispārēji mērītas skolu kvalitātes novērtēšanas procesa ietvaros.

Skolu akreditācija¹ ir uzskatāma par noteiktu kvalitātes standartu novērtēšanas procesu, kura laikā skolas tiek vērtētas, balstoties uz attiecīgās sistēmas standartiem. Latvijā atbilstoši pastāvošajai izglītības kvalitātes novērtēšanas metodikai (Vilāne, u.c., 2004) tiek izmantotas septiņas indikatoru grupas (3.2. attēls).

¹ Process, kurā iestāde/institūcija, piemēram, koledža vai universitāte, saņem atzinumu no augstākstāvošas vai kontrolējošas institūcijas par atbilstību valsts līmeņa (nacionālajiem) standartiem (Wallace, 2009).

1. Mācību saturs izglītības programmas	5. Skolas vide: 5.1. mikroklimats; 5.2. fiziskā vide.
2. Mācīšana un mācīšanās: 2.1. mācīšanās kvalitāte; 2.2. mācīšanas kvalitāte; 2.3. vērtēšana; 2.4. sadarbība ar vecākiem.	6. Skolas resursi: 6.1. telpas, iekārtas; 6.2. finanšu resursi; 6.3. cilvēkresursi; 6.4. personālvadība; 6.5. tālākizglītība.
3. Skolēnu sasniegumi: 3.1. kārtējie sasniegumi; 3.2. sasniegumi VPD.	
4. Atbalsts skolēniem: 4.1. veselības aprūpe, drošība; 4.2. personības veidošana; 4.3. karjeras izglītība; 4.4. mācību darba diferenciacija.	7. Skolas darba organizācija un vadība: 7.1. veselības aprūpe, drošība; 7.2. personības veidošana; 7.3. karjeras izglītība; 7.4. mācību darba diferenciacija.

3.2. attēls. *Latvijas vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas rādītāji* (Vilāne, u.c., 2004)

Minētā pieeja ir raksturīga vairumam izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēmu Eiropā (Euridyce, 2004). Iepazīstoties ar ziņojumu, var secināt, ka astoņās no 11 aplūkotajām Eiropas valstu izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēmām tiek vērtēts vadītāja darbs, iekšējā komunikācija un lēmumu pieņemšana. Vairumā gadījumu, tajā skaitā arī Latvijā, iestādes kvalitāte tiek vērtēta aprakstoši jeb kritēriāli (piecu vai četrus līmeņu skalā). Tā kā Latvijā visas jomas tiek vērtētas vienā skalā (tajā skaitā Anglijā, Spānijā, Nīderlandē, Portugālē un Rumānijā), arī septītā joma pamatjoma tiek vērtēta ar četriem līmeņiem. Šādā veidā atbilstoši līmeņu aprakstiem nav iespējams noteikt sakarību starp vadības darbu skolā un citām novērtējamajām jomām.

Saskaņā ar spēkā esošajiem politikas plānošanas dokumentiem, normatīvajiem aktiem un pētījumiem izglītības kvalitātes un izglītības iestāžu kvalitātes novērtēšanai Latvijā tiek izmantoti šādi indikatori un indikatoru grupas:

- finansējums uz vienu skolēnu;
- skolēnu skaits uz vienu skolotāju;
- skolēnu skaits uz vienu datoru;
- skolēnu skaits skolā/klasē;
- skolu akreditācijas rezultāti;
- valsts pārbaudes darbu rezultāti.

Pamatojoties uz ASV centrālās skolu attīstības un akreditācijas komisijas un skolu un koledžu akreditācijas padomes izstrādātajiem izglītības kvalitātes standartiem (NCA CASI,

2007) 30 ASV štatos un 65 valstīs, izglītības kvalitātes monitorings tiek īstenots pēc septiņām pamatjomām jeb indikatoru grupām:

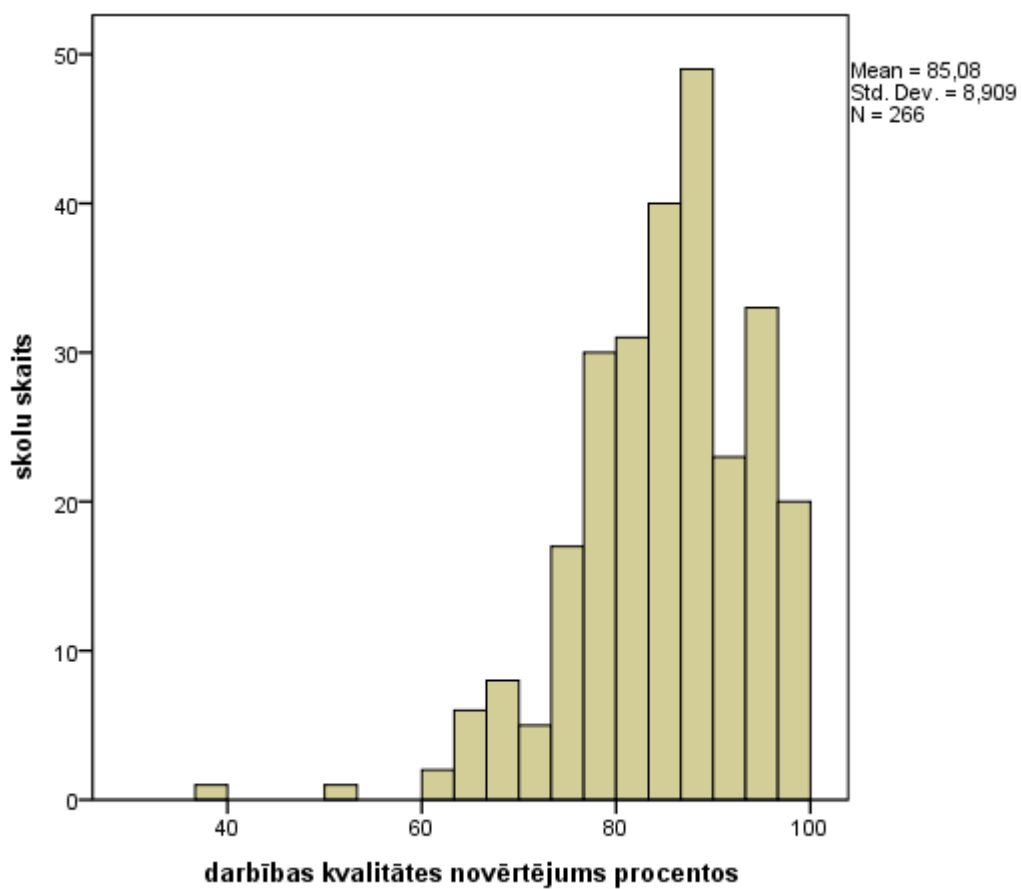
- mērķi un misija;
- politika un vadība;
- mācīšanās un mācīšana;
- sasniegumu analīze;
- resursi un atbalsts;
- sadarbība ar augstākstāvošām institūcijām;
- virzība uz attīstību.

Jāpiebilst, ka atšķirībā no Latvijas prakses, ASV joma „Politika un vadība” *Advanced* standartos tiek mērīta 10 indikatoros.

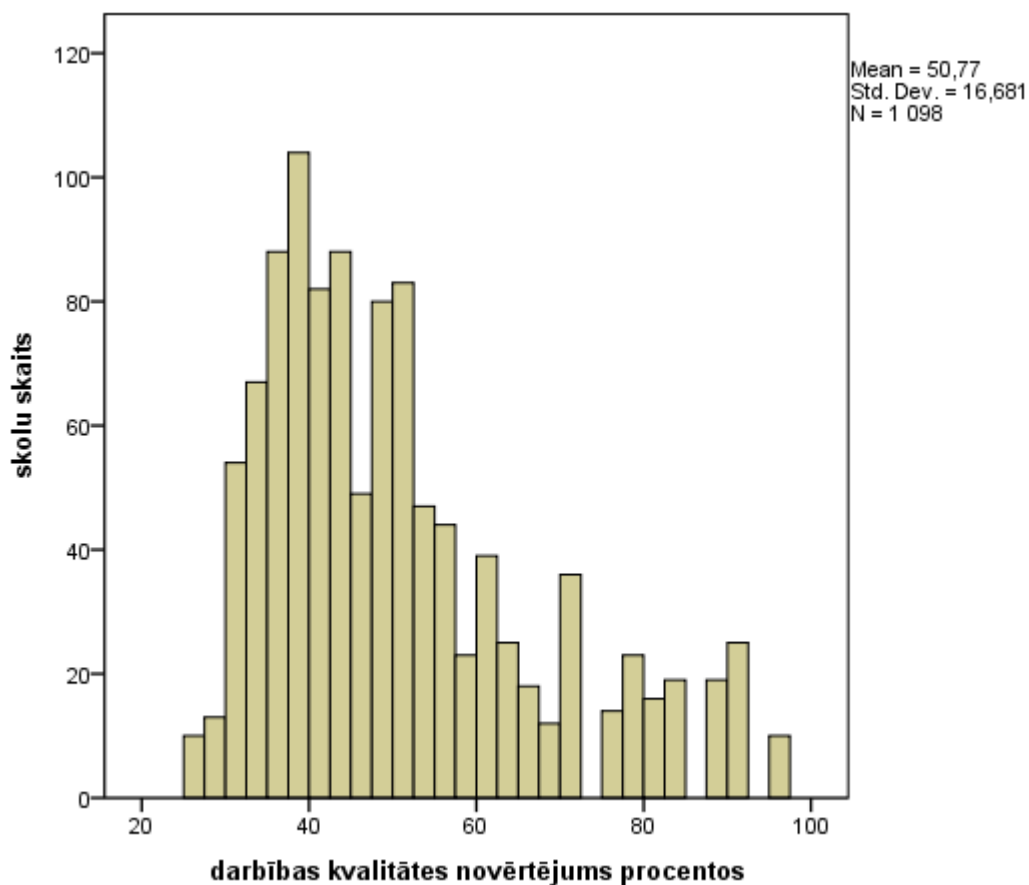
Atbilstoši IZM darbības stratēģijai 2007.–2009. gadam tika izvirzīts mērķis nodrošināt izglītības kvalitātes analīzi un vadību, taču šobrīd Latvijā vispārējās izglītības kvalitātes mērījumiem, piemēram, starptautiski salīdzinošo pētījumu rezultāti un Eiropas izglītības kvalitātes indikatori netiek izmantoti. Bijusī VIKNVA vadītāja E.Papule uzsver, ka skolu akreditācijas rezultāti nevar kalpot par instrumentu, lai apgalvotu, vai skola ir kvalitatīva vai nav (Papule, 2005).

Ņemot vērā iepriekš teikto, šobrīd nav iespējams novērtēt izglītības iestādes vadītāja darbības nozīmi kopējā kvalitātes novērtēšanas modelī un līdz ar to nav iespējams sasaistīt to ar ietekmi uz izglītības procesiem skolā un ietekmi uz skolēnu sasniegumiem. Piemēram, ASV un Lielbritānijas metodika ļauj kvantitatīvi analizēt kvalitātes novērtēšanas jomu savstarpējo sakarību un apkopot iespējamās ārējos ietekmējošos faktorus. Anglijā *Ofsted* nodrošina plašu informācijas sistēmu (Ofsted, 2011), kas iekļauj skolu novērtēšanas datus par katru skolu, tās novērtēšanas pilnu ziņojumu un iegūtajiem vērtējumiem visos kritērijos (1. pielikums). Atbilstoši izstrādātajai metodikai vērtējumus var analizēt gan summatīvi, gan aprakstoši. Kā redzams trīs sistēmu salīdzinājumā (1. pielikums), Latvijā kvalitātes novērtēšanas metodika vadības jomā vairāk novērtē dokumentāciju (skolas attīstības plāns un pašvērtējums), mazāk – pašas vadības darba metodes. Kā būtiskāko atšķirību jāmin tieši ASV pieredzi, uzsverot skolas vadības novērtēšanā dažādas iekšējās novērtēšanas sistēmas un to rezultātu analīzi. Skolēnu sasniegumu un personāla novērtēšanas sistēmas Latvijā nav reglamentētas un to esamība vai neesamība netiek vērtēta. Abas ārvalstu sistēmas nodrošina plašu publisku informācijas sistēmu, kas piedāvā arī dažāda veida datus par iestājpārbaudījumu un VPD rezultātiem. Salīdzinot līdz 2010. gadam novērtēto Latvijas vidusskolu un ģimnāziju iegūtos kopējos vērtējumus (3.3. attēls) ar Anglijas novērtēto vidusskolu iegūtajiem kopējiem vērtējumiem (3.4. attēls), var secināt, ka Latvijas gadījumā

vērtējumiem ir izteikti nesimetrisks sadalījums ar negatīvu asimetriju. Mūsu skolas ir novērtētas nozīmīgi augstāk un vidējie rādītāji no Anglijas atšķiras par 30 procentpunktiem.

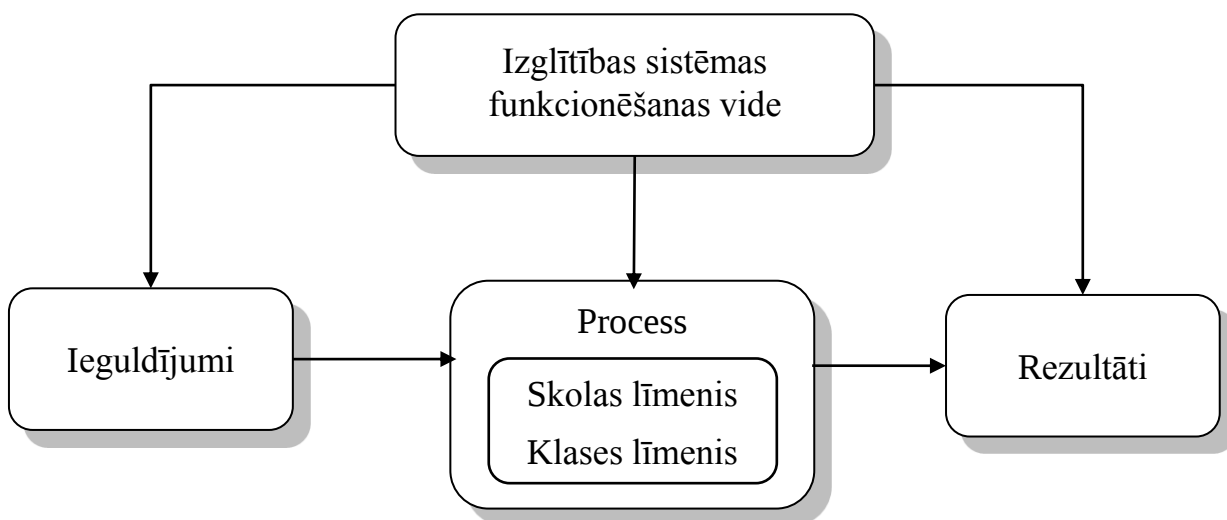


3.3. attēls. VIKNVA akreditēto vidusskolu un ģimnāziju kvalitātes novērtējums



3.4. attēls. Anglijas (Ofsted) akreditēto vidusskolu novērtējuma kopējais procentos

Jāps Šīrens, raksturojot kopējo izglītības monitoringa sistēmu, uzsver piecus pamatelementus, kas nosaka šī procesa struktūru. Promocijas darba ietvaros tiek analizēti visi elementi, izņemot saturu un skolēna līmeni, ko raksturo dažādi ģimenes raksturlielumi un skolēna dzimums, vecums un nacionalitāte (3.5. attēls).



3.5. attēls. Izglītības novērtēšanas sistēmas modelis (Scheerens, et al., 2003)

Šīrens kopējo izglītības novērtēšanas sistēmu un tās indikatorus raksturo jau minētajās četrās grupās – saturs, ieguldījumi, process un rezultāti, kas balstīti uz OECD starpvalstu izglītības indikatoru izstrādi un mērījumiem.

Saturs:

- valsts demogrāfiskie rādītāji (pamatskolas vecuma skolēnu skaits, skolas lielums u.c.);
- valsts IKP (valsts budžeta ieguldījumi izglītībā un privātā partnerība);
- izglītības mērķi, standarti (vidusskolu un augstskolu absolvējušo īpatsvars u.c.);
- izglītības sistēmas struktūras raksturojums, pamatojoties uz ISCED līmeņiem.

Ieguldījumi:

- izdevumi uz skolēnu;
- valsts budžeta finansējums pētniecībai un attīstībai;
- skolēnu un skolotāju attiecība visās izglītības pakāpēs;
- darbaspējīgā vecumā esošo iedzīvotāju īpatsvars izglītības nozarē;
- skolotāju vecuma, kvalifikācijas un dzimuma raksturojums.

Process:

- izglītības pārvaldības centralizācijas/decentralizācijas modelis (t.sk. lēmumu pieņemšanas procesi visos pārvaldības līmeņos);
- izglītības satura prioritātes un stundu apjoms izglītības programmās;
- izglītības reformu prioritātes un valsts budžeta finansējums to īstenošanai;
- investīcijas izglītības strukturālajām reformām un to ietekmes uz izglītības kvalitātes monitoringu.

Rezultāti:

- skolēnu un studentu skaits visos izglītības līmeņos;
- minimāli noteiktajā termiņā vidusskolu un augstskolu absolvējušo īpatsvars;
- otrgadnieku un vidusskolu nepabeigušo īpatsvars;
- skolēnu sasniegumi valsts pārbaudījumos 9. klasēs, pamatojoties uz izglītības standarta noteiktajām prasībām lasītprasmē, matemātikā, dabaszinībās (dabaszinātnēs);
- starppriekšmetu saiknes, skolēnu problēmjautājumu risināšanas kompetences.

Noslēdzot šo nodaļu, var secināt, ka Latvijā un ārzemēs vispārējās izglītības kvalitātes monitoringā tiek izmantoti skolēnu mācību sasniegumi, taču to rezultāti nosaka izglītības standarta prasību apguves līmeni un kā vienīgais indikators nevar tikt izmantots, lai vispusīgi spriestu par izglītības kā tādas vai izglītības iestādes kvalitātes līmeni.

Nemot vērā, ka skolēnu mācību sasniegumi dažādās skalās gan nacionāli, gan starptautiski ir vispārējās izglītības rezultatīvais rādītājs, izglītības pētniecība, Eiropas Savienība un pašas valstis kā vienu no būtiskākajiem mērījumiem izvirza tieši mācību sasniegumu ietekmējošo faktoru izpēti. Arī promocijas darba autors uzskata, ka dažādu faktoru, tajā skaitā arī skolas vadības darba, direktora personības un lēmumu pieņemšanas procesu, ietekme uz skolēnu sasniegumiem var sniegt atbildes uz jautājumiem par tālāko rīcību un tendencēm.

Analizējot Latvijas skolu darbības kvalitātes vērtēšanas metodiku, var secināt, ka tai ir šādas nepilnības:

- tikai aprakstošs raksturs;
- netiek analizēti skolēnu mācību sasniegumi;
- netiek analizēta pamatjomu vērtējumu savstarpējā saskaņotība;
- dati netiek publiskoti;
- nespēja objektīvi salīdzināt skolas savā starpā, dalot vairākās grupās;
- dati ir grūti izmantojami politikas veidotājiem un pētniekiem;
- skolas un skolēnu SES faktoru mērījuma trūkums.

Savukārt analizējot izglītības iestādes vadības lomu izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēmās, var secināt, ka, salīdzinot Eiropas un citu pasaules valstu pieredzi, izglītības kvalitātes novērtēšanai un mērīšanai tiek izmantoti citi indikatori un to grupas, kas zināmā mērā caurvijas arī starptautiski salīdzinošo pētījumu kontekstā.

4. DAŽĀDU FAKTORU IETEKME UZ MĀCĪBU SASNIEGUMIEM

Ņemot vērā salīdzinoši plašo skolēnu sasniegumu analīzi kā vienu no visvairāk izmantojamajām indikatoru grupām, lai mērītu izglītības kvalitāti, aizvien biežāk tiek analizēta arī iestādes vadības faktoru ietekme uz mācīšanu un mācīšanas procesu, kas rezultējas par skaidri mērāmiem skolēnu mācību sasniegumiem. Nodaļā tiks aplūkoti **sociālekonomiskie, skolas līmeņa un valsts līmeņa skolēnu sasniegumus ietekmējošie faktori**.

Tāpat šajā nodaļā tiks analizēta arī izglītības iestādes vadība kā tieši vai netieši skolēnu sasniegumu ietekmējošais faktors. Šādā veidā tiks noteiktas sakarības starp minētajiem mainīgajiem, kas tiek aplūkoti zinātniskajā literatūrā un starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos.

4.1. Sociālekonomiskie faktori

Ņemot vērā, ka izglītības sistēmas OECD valstīs jūt aizvien lielāku spiedienu, lai uzlabotu savu lietderību un efektivitāti, pieaug nepieciešamība pēc precīziem skolu sasniegumu mērījumiem. Šobrīd skolēnu mācību sasniegumu novērtējums ir kopējs daudzās valstīs, un to rezultāti tiek plaši publicēti un izmantoti tālākām publiskajām debatēm un jaunu mērķu izvirzīšanai. Pastāv dažādi viedokļi par to, kas secināms pēc novērtēšanas rezultātiem un ko var un vajag izmantot tālākai lēmumu pieņemšanai. Daži sabiedrībā tos galvenokārt redz kā līdzekļus, lai atklātu labākos paraugus un noteiktu kopīgas problēmas citiem, veicinātu skolotāju profesionalitāti, kā arī uzlabotu un attīstītu produktīvu mācību vidi. Citi vēlas detalizēt izglītības mērķus, lai atbalstītu sabiedrības vajadzībām orientētos pakalpojumus un tirgus mehānismus, piešķirot tiem līdzekļus. Šādi tiek veicināta arī, piemēram, salīdzinošo skolu sasniegumu publiskā pieejamība. Neatkarīgi no mērķiem skolu sasniegumu mērīšana ir ļoti būtiska. Ir svarīgi, ka mērījumi patiesi atspoguļo arī katras skolas ieguldījumus, nevis tikai daļējus sociāli ekonomiskos faktoros un apstākļus, saskaņā ar kuriem tiek organizēts izglītības process (OECD, 2008a).

Pamatojoties uz starptautisku pieredzi skolēnu sasniegumu monitoringā, kā būtisks sasniegumu ietekmējošais faktors¹ tiek minēts ģimenes SES (OECD, 2004), (OECD, 2007b), (Martin, et al., 2008), (OECD, 2008b), (Geske, 2001), (Geske, et al., 2004). Izglītības pētniecībā skolēnu sasniegumi tiek definēti kā atkarīgie jeb faktoriālā pazīme (Geske, u.c., 2006). Starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu prakse ir izstrādāt SES indeksus, kas ir komplekss mainīgais, lai apvienotu, piemēram, vecāku izglītību, ienākumus, materiāltehnisko nodrošinājumu dzīvesvietā, pieejamo literatūras apjomu. Pētījumi pierāda, ka minētais

¹ Neatkarīgi mainīgi, kas ietekmē atkarīgos mainīgos vai rezultātu (Colman, 2006).

indekss visvairāk ietekmē skolēna sekmes, kas tiek izteiktas ar sasniegumiem piedāvātajos uzdevumos (Geske, 2004).

OECD un IEA savu pētījumu ciklu ietvaros izmanto ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa indeksu jeb SES, kas sastāv no mainīgajiem:

- vecāku nodarbinātības statuss;
- ģimenē lietotās valodas atbilstība uzdevumu izpildes valodai;
- vecāku izglītības līmenis;
- vecāku dzimšanas vieta (valsts);
- dzīvesvietā pieejamie kultūras resursi (literatūra, dators, telpas, internets u.c.).

Pamatojoties uz skolēnu līmeņa SES indeksiem, tiek veidots skolas līmeņa SES indekss, summējot visu skolēnu indeksus attiecīgajā iestādē. Jāuzsver, ka skolas lielums, klases lielums, skolas atrašanās vieta un resursi netiek iekļauti šajā indeksā, bet tiek izdalīti kā atsevišķi mainīgie jeb faktori. Lai gan vairumā gadījumu SES faktoram ir lielākā ietekme, Latvija pēdējos starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu ciklos uzrāda vājāku ietekmi nekā iepriekš (Geske, u.c., 2007).

Šobrīd OECD saņem samērā plašu zinātniskās sabiedrības kritiku par kultūras indeksā iekļauto mainīgo mazo skaitu un iespējamo vājo ietekmi uz kopējo SES (ESCS) indeksu.

Pirmo reizi SES indekss tika izmantots PISA 2000 analīzē, un tajā laikā to veidoja pieci mainīgie: vecāku augstākais nodarbinātības statuss (HISEI), vecāku augstākais izglītības līmenis gados (saskaņā ar ISCED), ģimenes ienākumu indekss, kultūras priekšmetu indekss un izglītības resursi (visi mainīgie tika pamatoti uz skolēnu atbildēm par SES situāciju ģimenē).

PISA 2003 SES indeksu veidoja no trim mainīgajiem – saistībā ar vecāku augstāko nodarbinātības statusu (HISEI), vecāku augstāko izglītības līmeni gados (saskaņā ar ISCED) un īpašumā esošo lietu indeksu. OECD pamato minēto mainīgo izmantošanu ar to, ka augsts SES tiek uzskatīts par būtisku pamatu augstam izglītības līmenim, lielākiem ienākumiem un augstākam nodarbinātības līmenim. Ņemot vērā, ka neeksistē tiešs ģimenes ienākumu indikators, ko skolēns varētu precīzi raksturot, ienākumus raksturo dažādi ģimenei piederoši priekšmeti un aprīkojums (OECD, 2009).

PISA 2006 skolēnu kopējo ĢLI veidoja četri atsevišķi indeksi (OECD, 2009), kas tika aprēķināti, pamatojoties uz skolēnu atbildēm par dažādu resursu un lietu esamību un pieejamību mājās (4.1. tabula). Lielākā ietekme uz indeksu ir īpašumā esošo lietu indeksam un ienākumu indeksam, kuri visvairāk raksturo skolēna ĢLI.

PISA 2006 ģimenes labklājības indeksa raksturojums

Jautājumi skolēna anketā	ĢIMENES LABKLĀJĪBAS INDEKSS			
	Labklājības indekss	Kultūras priekšmetu indekss	Mācīšanās nepieciešamo resursu indekss	Īpašumā esošo lietu indekss
Vai tavās mājās (ģimenē) ir šīs lietas?				
Tev ir savs galds, kur mācīties				
Tev ir pašam sava istaba				
Tev ir klusa vieta, kur mācīties				
Dators, kuru tu vari lietot mācībām				
Mācību programmatūra				
Interneta pieslēgums				
Tev ir pašam savs kalkulators				
Klasiskā literatūra (piemēram, Šekspīra lugas)				
Dzejas grāmatas				
Mākslas darbi (piemēram, gleznas)				
Grāmatas, ko var izmantot mācībās				
Vārdnīca				
Trauku mazgājamā mašīna				
DVD vai video atskaņotājs				
Cik daudz mājās (ģimenē) ir šo lietu?				
Mobilie telefoni				
Televizori				
Datori				
Automašīnas				
Grāmatas kopā				

Skolēnu aptauju neprecīzo un tukšo atbilžu dēļ, IEA savos pētījumos PIRLS un TIMSS ir ļoti piesardzīgi un skeptiski jautājumos par ģimenes labklājību un SES. Par iespējamām problēmām ar minētajiem indeksiem tiek diskutēts arī nākamajos PISA ciklos.

Aplūkojot SES indeksa un ĢLI elementu savstarpējās korelācijas PISA 2006. gada pētījumā (4.1. attēls) var secināt, ka ļoti spēcīga sakarība ir ģimenes ienākumiem (labklājībai) ar īpašumu (0,900), kas ir tās rīcībā. Lai gan tas ir vispārzināmi un acīmredzami, īpašumā esošajām lietu indeksam ir arī stipra korelācija ar izglītības procesam pieejamajiem resursiem mājās (0,632). Par samērā stiprām sakarībām var uzskatīt arī vecāku izglītības līmeni un viņu darba statusu, kā arī labklājības indeksa sakarību ar izglītības resursu pieejamību mājās.

	Vecāku darba statuss	Vecāku izglītības līmenis gados	Labklājības indekss	Kultūras priekšmetu indekss	Mācīšanās nepieciešamo resursu indekss	Īpašumā esošo lietu indekss
Vecāku darba statuss		0,446**	0,301**	0,174**	0,202**	0,345**
Vecāku izglītības līmenis gados	0,446**		0,303**	0,166**	0,229**	0,341**

Ienākumu indekss	0,301**	0,303**		0,110**	0,493**	0,900**
Kultūras indekss	0,174**	0,166**	0,110**		0,189**	0,438**
Izglītības resursu indekss	0,202**	0,229**	0,493**	0,189**		0,632**
Īpašumu indekss	0,345**	0,341**	0,900**	0,438**	0,632**	

** - statistiskā nozīmība pie 99% ticamības līmeņa

4.1. attēls. PISA 2006 SES indeksa un ĢLI elementu savstarpējās korelācijas

Politikas veidotājiem ir skaidri jāapzinās, ka tieši ģimenes SES faktori un labklājība ir nopietni draudi un arī spēcīgs veicinātājs tālākajai skolēna intelektuālajai attīstībai un karjerai. Līdzīgu viedokli pauž arī Latvijas izglītības vadības pētnieki, kas aplūko SES ietekmi uz skolēnu rezultātiem (Johansone, 2009).

4.2. Skolas līmeņa faktori

Samērā neviennozīmīgs, bet būtisks faktors, kas ietekmē skolēna sasniegumus, ir skolas un klases lielums. Tomēr nepastāv skaidrs definējums par to, kādai jābūt mazai klasei un kādai lielai (Williams, 1990). Tieši to pašu varētu teikt, runājot par skolas kopējo skolēnu skaitu, kuru minimālās un maksimālās robežas literatūrā plaši variē (Cotton, 2000), (Williams, 1990). Skolēnu skaits skolā un klasē noteikti ietekmē mikroklimatu, skolēna drošības sajūtu un motivāciju mācību procesam. Skolēnu skaits skolā un klasē tiek interpretēts gan kā veicinošs, gan kā kavējošs faktors (Geske, 2001), (Mullis, et al., 2003), (Mullis, et al., 2007), (Geske, u.c., 2007).

Skolas lielums ir tikai viens no izglītības sistēmu un sasniegumu raksturojošajiem aspektiem, un ir grūti diskutēt, neņemot vērā vēl vismaz divus citus mainīgos – klases lielumu un administratīvās teritorijas (rajona) lielumu.

Piemēram, OECD PISA pētījumu ciklu prakse administratīvo teritoriju iedalījumā ir liela un dažreiz Latvijai ir samērā nepiemērota. Līdz ar to nacionālo mērījumu kontekstā ir jāizmanto cita, pašu veidota sadalījuma skala – Rīga, republikas nozīmes pilsētas, pilsētas, lauku teritorijas. Šis faktors skaidri atspoguļo, ka sasniegumi Rīgā un republikas nozīmes

pilsētās vienmēr ir statistiski nozīmīgi augstāki nekā citur valstī (Geske, u.c., 2007), (Geske, 2001), (Geske, u.c., 2004).

Latvijā SES ir cieši saistīts arī ar skolas urbanizācijas līmeni un reģionu, kurā skolēns mācās. Lielajās un pārējās pilsētās ir nozīmīgi mazāks nelabvēlīgo SES ģimeņu īpatsvars nekā lauku reģionos. Tajā skaitā jāmin, ka pilsētu skolēnu sasniegumi vienmēr ir statistiski augstāki nekā lauku reģionu skolēniem. Kā norāda J. Šīrens, šobrīd ir vērojama spēcīga tendence, kas liecina par stipru saistību starp skolas urbanizācijas līmeni un skolas klimatu (Scheerens, 2009), (Aidla, et al., 2008).

Pēdējo 20 gadu laikā pētniekiem ir izdevies piedāvāt ļoti daudz diskusiju par optimālu skolas lielumu. Analizējot zinātnisko literatūru, var secināt, ka augsti sasniegumi un efektīvs darbs klasē tiek saistīts vairāk ar mazām skolām. Tomēr nav skaidra vienošanās par robežlīniju starp mazām un lielām skolām. Pētījumi liecina, ka efektīvs izmērs pamatskolai svārstās robežās no 300 līdz 400 skolēnu un no 400 līdz 800 skolēnu skaits būtu piemērots vidusskolai (Williams, 1990). Ir būtiski uzsvērt, ka skolēnu skaits skolā un klašu piepildījums ir tiešā veidā atkarīgs no direktora darbības, īstenojot izglītības programmas un skolas mērķus (Cheng, 1994), (Duke, 2004), (Builis, 1993), (Inne, u.c., 1996).

Klases un skolas lielums kā ietekmējošs faktors ir jāanalizē ļoti uzmanīgi, ņemot vērā, ka skaitliski lielām skolām vairāk tiek novirzīti arī vietējo pašvaldību un valsts resursi, kas savukārt labvēlīgi ietekmē mācīšanās un mācīšanas vidi. No otras puses, mazākās klasēs skolēns jūtas labāk, viņš bauda lielāku pedagoga uzmanību un vairāk spēj izpausties individuāli, kas arī paaugstina viņa sasniegumus. Līdz ar to ir jāņem vērā pieņēmums – kādi būtu skolēnu sasniegumi mazā skolā, un klasē ar lielas skolas finanšu resursiem?

Nelielās klases ir vērojami izteikti augstāki skolēnu mācību sasniegumus tieši pirmajos skolas gados (līdz 4. klasei) un veicina tālāko sociālo integrāciju skolas vidē (Cotton, 2000). Līdzīgas tendences uzrāda arī starptautiskā pētniecības pieredze (4.2. tabula) un (4.3. tabula).

4.2. tabula

Augstu un ļoti augstu skolēnu vidējo sasniegumu īpatsvars valstīs atkarībā no skolēnu skaita klasē (Mullis, et al., 2007), (Martin, et al., 2008)

Skolēnu skaits klasē Pētījums	TIMSS 2007 (1 – 19) PIRLS 2006 (1 – 20)	TIMSS 2007 (33 un vairāk) PIRLS 2006 (30 un vairāk)
TIMSS 2007 (4. kl.)	65%	42%
PIRLS 2006 (4. kl.)	77%	74%

4.3. tabula

Starptautiskie vidējie skolēnu sasniegumi atkarībā no skolēnu skaita klasē (Mullis, et al., 2007), (Martin, et al., 2008)

Skolēnu skaits klasē Pētījums	TIMSS 2007 (1 – 19) PIRLS 2006 (1 – 20)	TIMSS 2007 (33 un vairāk) PIRLS 2006 (30 un vairāk)
--	--	--

TIMSS 2007 (4. kl.)	462 (1.8)	460 (2.3)
PIRLS 2006 (4. kl.)	489 (1.6)	486 (1.7)

Iekavās norādītas standartklūdas

Minēto pētījumu dati rāda, ka pamatskolas pēdējās klasēs šāda tendence vairs nav vērojama un augstākie rezultāti tiek sasniegti 24–40 skolēnu lielās klasēs (Martin, et al., 2008).

Zinātniskajā literatūrā joprojām ir diskusija par skolas lieluma pozitīvajiem un negatīvajiem aspektiem, kas var ietekmēt skolēnu sasniegumus. Kā jau iepriekš minēts, vairums empīriskos pētījumus vidēji augstus mācību sasniegumus lielākām skolām ne tikai starptautiskajos pētījumos, bet arī VPD (Kalvāns, 2009), (Bradley, et al., 1998). Apkopojot zinātnisko pieredzi, var secināt, ka lielam skolēnu skaitam (kas tiek izteikts ar skolas lielumu) tomēr ir vairāk negatīvo aspektu nekā pozitīvo (4.4. tabula).

4.4. tabula

„Lielo skolu” priekšrocības un trūkumi (Bradley, et al., 1998, Eberts et al., 1990, Tajalli et al., 2004, Aidla et al, 2008)

Priekšrocības	Trūkumi
Efektīvāka pedagogu atlase	Smags skolas administrācijas darbs
Plašāka pedagogu specializācija	Vājāks vadības kontakts ar pedagogiem
Plašāks izglītības programmu piedāvājums	Vājākas individuālās skolēnu attīstības iespējas
Plašāks metodiskais atbalsts	„Vēsākas” skolēnu – skolotāju attiecības
Mazāka pedagogu rotācija	Mazāka uzmanība skolēna sociālajai un emocionālajai attīstībai
Resursu efektivitāte	Problēmas ar skolēnu disciplīnu
	Augstāks skolēnu atskaitīšanas īpatsvars
	Sliktāks skolas iekšējais klimats
	Vājāks pedagogu kontakts ar vecākiem

Promocijas darba autors uzsver, ka minēto sarakstu varētu papildināt ar mūsdienu aktuālajiem izglītības procesiem, piemēram, lielākās skolās ir labvēlīgāka vide mentoringam, taču jāņem vērā, ka uzskaitījumā ir iekļauts gandrīz 20 gadus liels periods, apkopojot vairāku attiecīgā laika autoru skatījumu. Attiecīgās valsts un laika griezumā izglītības politikas veidotāji izvēlas kādu no minētajiem faktoriem un nosaka par prioritāti tālākajām reformām. Promocijas darba autors uzskata, ka šobrīd Latvijā par prioritāti ir noteikta lielo skolu priekšrocība – resursu efektivitāte.

4.3. Valsts līmeņa faktori

Būtiskākie valsts līmeņa izglītības indikatori, kas ietekmē izglītības rezultātus – skolēnu sasniegumus, ir:

- valsts IKP;
- izdevumi uz vienu skolēnu;

- skolēnu un skolotāju vai pedagoģisko likmju attiecība;
- finansējums izglītībai no valsts budžeta.

Lai gan augstākie skolēnu mācību sasniegumi tiek fiksēti tieši augsti attīstītajās valstīs – Singapūrā, ASV, Somijā, Japānā, Kanādā un citās valstīs korelācija starp šo valstu centieniem palielināt finanšu resursus izglītībā un šo valstu skolēnu sasniegumiem nav konstatēta. Valsts IKP un finansējumam uz vienu skolēnu ir ļoti korelācija ar skolēnu sasniegumiem, un šāda aina ir raksturīga arī citiem finanšu rādītājiem (Mullis, et al., 2007), (Martin, et al., 2008), (Scheerens, et al., 2003), (McKinsey & Company, 2007), (Geske, u.c., 2004):

Skolēnu mācību sasniegumu korelācija (statistiski nozīmīga) ar valsts IKP:

- PISA 2006 (dabaszinātnēs) – $R^2=0,28$;
- PISA 2009 (lasītprasmē) – $R^2=0,05$;
- TIMSS 2007 (4. kl.) – $R^2=0,30$;
- PIRLS 2006 – $R^2=0,21$.

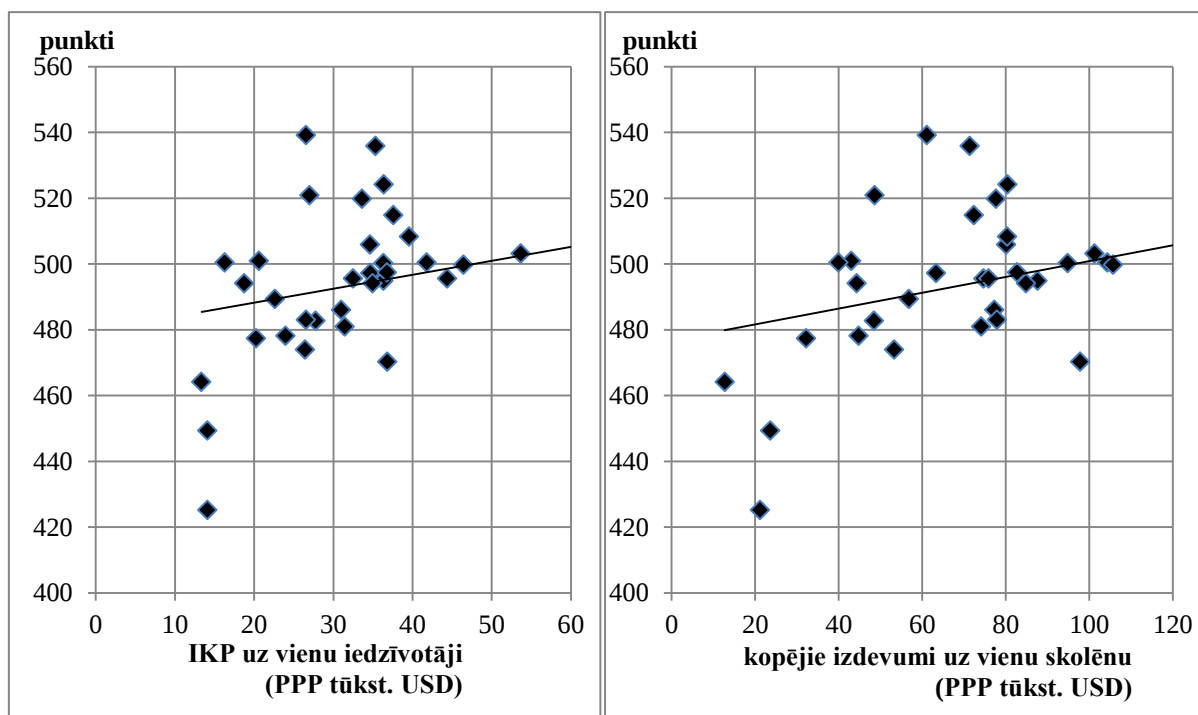
Skolēnu mācību sasniegumu korelācija (statistiski nozīmīga) ar izdevumiem uz vienu skolēnu:

- PISA 2006 (dabaszinātnē) – $R^2=0,19$;
- PISA 2009 (lasītprasmē) – $R^2=0,09$;
- PIRLS 2006 – $R^2=0,15$;
- TIMSS 2007 (4. kl.) – $R^2=0,24$;
- TIMSS 2007 (8. kl.) – $R^2=0,21$.

Nemot vērā PISA 2009 starptautiskos rezultātus saistībā ar valsts līmeņa indikatoriem, jāsecina, ka kopš 2006. gada, kad centrālā pētījuma tēma bija mācību sasniegumi zinātnē, korelācijas starp sasniegumiem un minētajiem faktoriem ir krietni samazinājušās. Arī citu pētījumu ciklu ietvaros nav rasti pierādījumi nozīmīgai sakarībai starp finanšu līdzekļu ieguldījumu izglītībā un mācību sasniegumiem. Var norādīt arī to, ka vairākām valstīm minētā sakarība ir statistiski nozīmīgi negatīva, piemēram, Vācija (-0,20), Izraēla (-0,55) un Portugāle (-0,43). Turklāt šādas tendences ir vērojamas arī iepriekšējos pētījumu ciklos (OECD, 2010b), (OECD, 2007b). Latvijas dati par minētajiem valsts līmeņa indikatoriem nav atrodamī OECD ikgadējās *Education at a Glance* publikācijās, taču OECD partnervalstu statistiskie dati ir pieejami Eurostat datubāzēs (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>).

2009. gadā PISA 2009 ietvaros iegūtie dati ļāva secināt, ka valsts kopējie izdevumi izglītībā kā faktors izskaidro 9% no dispersijas mācību sasniegumos (lasītprasmē), savukārt valsts IKP attiecīgi 5% (4.2. attēls). Attēlotajos piemēros izdevumi ir konvertēti, izmantojot vienotu pirktpējas paritātes izdevumu grozu tūkstošos ASV dolāru. Salīdzinājumā ir izmantoti izdevumi uz vienu skolēnu no sākumizglītības līdz vidējās izglītības noslēgumam.

Jāuzsver, ka IEA pēdējo ciklu pētījumos tieši izdevumi uz vienu skolēnu kā faktors vairāk korelē ar skolēnu sasniegumiem nekā OECD pētījumā PISA 2009. Diemžēl, ņemot vērā statistisko datu apkopošanas procedūras, jaunāki valstu dati attiecīgajos indikatoros par 2007. gadu nav pieejami OECD, UNESCO arī Eiropas Savienības publiskajos ziņojumos.



4.2. attēls. Valstu sasniegumi lasītprasmē PISA 2009 atkarībā no finanšu rādītājiem (OECD, 2010b)

Saskaņā ar OECD datiem IKP uz vienu iedzīvotāju izskaidro tikai 5% valstu vidējos rezultātos lasītprasmē. Savukārt izdevumi uz vienu skolēnu izskaidro aptuveni 9% valstu vidējos rezultātos lasītprasmē.

Tāpat kā kaimiņvalstis, arī Latvija pēdējos gadus ir mērķtiecīgi palielinājusi finansējumu uz vienu skolēnu, kas gan nav tiešā veidā saistīts ar burtiskā finansējuma palielināšanu izglītībai, bet gan ar kopējo patēriņa cenu un pakalpojumu sadārdzināšanos. Savukārt dati par valsts kopējā finansējuma daļu izglītībai no valsts IKP liecina par nelielu, bet negatīvu tendenci (4.5. tabula). Šajā gadījumā Latvija un Lietuva uzrāda līdzīgus rezultātus, bet Igaunijai samazinājums netiek novērots. Tomēr jāuzsver, ka Latvijas un Lietuvas piemērs ir attiecināms arī uz citām Eiropas valstīm, kurās, sākot ar 2007. gadu, ir vērojams valsts budžeta izdevumu samazinājums izglītībai no IKP – Ungārija, Nīderlande, Austrija u.c. Atšķirībā no OECD indikatoru kopām un publikācijām *Eurostat* attiecīgos datus atspoguļo nevis pirktspējas paritātes (PPP)¹ USD valūtā, bet gan EUR valūtā.

¹ Teorētisks valūtas kurss, kas nodrošina starptautiski salīdzināmus datus, pamatojoties uz noteikta preču groza cenu katras valsts valūtā. Valstu rādītāju salīdzinājumos tiek ņemtas vērā cenu atšķirības (Taylor, et al., 2004).

Valsts līmeņa izglītības finansējuma indikatoru rādītāji Baltijas valstīs (Eurostat, 2010)

	2004	2005	2006	2007	2004	2005	2006	2007
	Izdevumi uz 1 skolēnu (ISCED 2–4) EUR PPP EU-27 vidējais 2007. gads 6297,6				Izdevumi izglītībai % no valsts IKP EUR PPP EU-27 vidējais 2007. gads 4,96			
Latvija	2294,3	2455,1	2519,1	3462,3	5,07	5,06	5,07	5,00
Igaunija	–	3221,8	3718,0	4155,4	4,92	4,88	4,75	4,85
Lietuva	2143,5	2206,7	2521,8	2925,0	5,19	4,90	4,84	4,67
Somija	6264,3	6173,1	6287,4	6508,6	6,43	6,31	6,19	5,91

Pēdējos gados augstākie rādītāji valsts finansējumā uz vienu skolēnu Eiropā ir Dānijai, Kiprai, Austrijai un Norvēģijai. Attiecīgajām valstīm finansējums gadā pārsniedz 8000 EUR PPP, kas ir vairāk kā divas reizes vairāk nekā Latvijā. Valsts budžeta izdevumu, kas paredzēti izglītībai no IKP, augstākie rezultāti Eiropā ir Dānijai, Islandei, Norvēģijai un Kiprai. Šajā gadījumā procentuālais budžeta līdzekļu īpatsvars izglītībai pārsniedz 8%. Minēto valstu ieguldījumu apjomi izglītībā ievērojami pārsniedz Baltijas valstu rādītājus, un arī skolēnu mācību sasniegumi šīm valstīm ir nozīmīgi augstāki. Tomēr visām minētajām valstīm skolēnu vidējie sasniegumi ir nozīmīgi zemāki nekā Somijai (OECD, 2007b), (OECD, 2010b). Minētais apgalvojums gan nav attiecināms uz Kipru, jo tā nav piedalījusies ne PISA 2006, ne PISA 2009 pētījumu ciklos.

Apkopojot zinātniskajā literatūrā un pētījumos paustā atziņas, skolēnu sasniegumu ietekmējošos faktorus var iedalīt četros līmeņos, kas tiek izmantoti, lai raksturotu skolēnu sasniegumu sakarības un dažādu faktoru ietekmi. Biežāk lietotie skolēnu sasniegumus raksturojošie faktori:

Valsts:

- valsts IKP;
- izdevumi uz vienu skolēnu;
- skolēnu un skolotāju vai pedagoģisko likmju attiecība;
- finansējums izglītībai no valsts budžeta.

Skola:

- urbanizācijas līmenis (lielās pilsētas, pilsētas, lauki u.c.);
- statuss (vidusskola, ģimnāzija, valsts ģimnāzija u.c.);
- dibināšanas statuss (privāta, valsts/pašvaldība);
- skolēnu skaits skolā;
- skolēnu skaits klasē;
- mācību valoda;
- skolēnu un datoru skaita attiecība.

Ģimene:

- ģimenes SES (arī ģimenes locekļu skaits).

Skolēns:

- vecums;
- dzimums;

dzimšanas vieta (valsts).

Var secināt, ka šo augstāk novērtēto valstu izglītības sistēmas kvalitāti (uzsverot mācību sasniegumu rezultātus) nozīmīgāk nodrošina nevis finanšu instrumenti, bet citi pasākumi, piemēram, izcila skolotāju izglītība vai augsts ģimenes SES. Līdzīga tendence ir vērojama arī citviet, tajā skaitā Latvijā.

Promocijas darba autors secina, ka dažādie SES indeksi ir nozīmīgs un aktuāls skolēnu mācību sasniegumu ietekmējošs faktors, kurš var izskaidrot un prognozēt arī tālākās izmaiņas skolēnu sasniegumos. Promocijas darba autors īpaši uzsver, ka minētie faktori ir būtiskākā ārpuskolas līmeņa informācija, kas jāņem vērā arī izglītības reformu plānotājiem un īstenotājiem. Ir būtiski turpināt PISA mērinstrumentu izmantošanu arī nacionāla līmeņa monitoringa programmās. Tas varētu sniegt plašāku un precīzāku informāciju par ģimenes SES tendencēm un to ietekmi uz skolēnu sasniegumiem.

Nodaļā aplūkotās literatūras analīze norādīja uz būtiskākajiem izglītības nozares indikatoru statistiskajiem avotiem Latvijā un pasaulē:

- OECD *Education at a Glance*;
- Eurostat datu bāzes un *Eurostat Yearbook*;
- *Eurydice*;
- *Unesco Global Education Digest*;
- Centrālās statistikas pārvaldes datu bāzes;
- izglītības valsts statistikas pārskati (VS-1, VV-1 u.c.).

5. SKOLAS DIREKTORS IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMOS

Nodaļas ietvaros tiks analizēts izglītības iestādes vadītājs un viņa darbības stils plaša mēroga izglītības pētījumos, atspoguļojot mērījumu spektru un vadības darbu raksturojošos mainīgos. Tāpat arī nodaļas ietvaros tiks aplūkoti menedžmenta un līdera vadības stili starptautiski salīdzinošā pētījumu kontekstā, un būtiska nozīme tiks veltīta apkopojumam par skolas vadības darba ietekmi uz skolēnu sasniegumiem zinātniskajā literatūrā.

5.1. Vadības ietekmes teorētiskās nostādnes

Skolas vadības darbs ir minēts vairākos izglītības vadības pētījumos, norādot to par vienu no skolas līmeņa mainīgajiem jeb faktoriem tiek minēts. Lai gan šo faktoru tieša ietekme tiek bieži kritizēta (Hallinger, et al., 1998), (Kruger, et al., 2007), (Scheerens, 2009), autori piedāvā arī četrus izglītības iestādes vadības ietekmes izpētes modeļus uz skolēnu sasniegumiem:

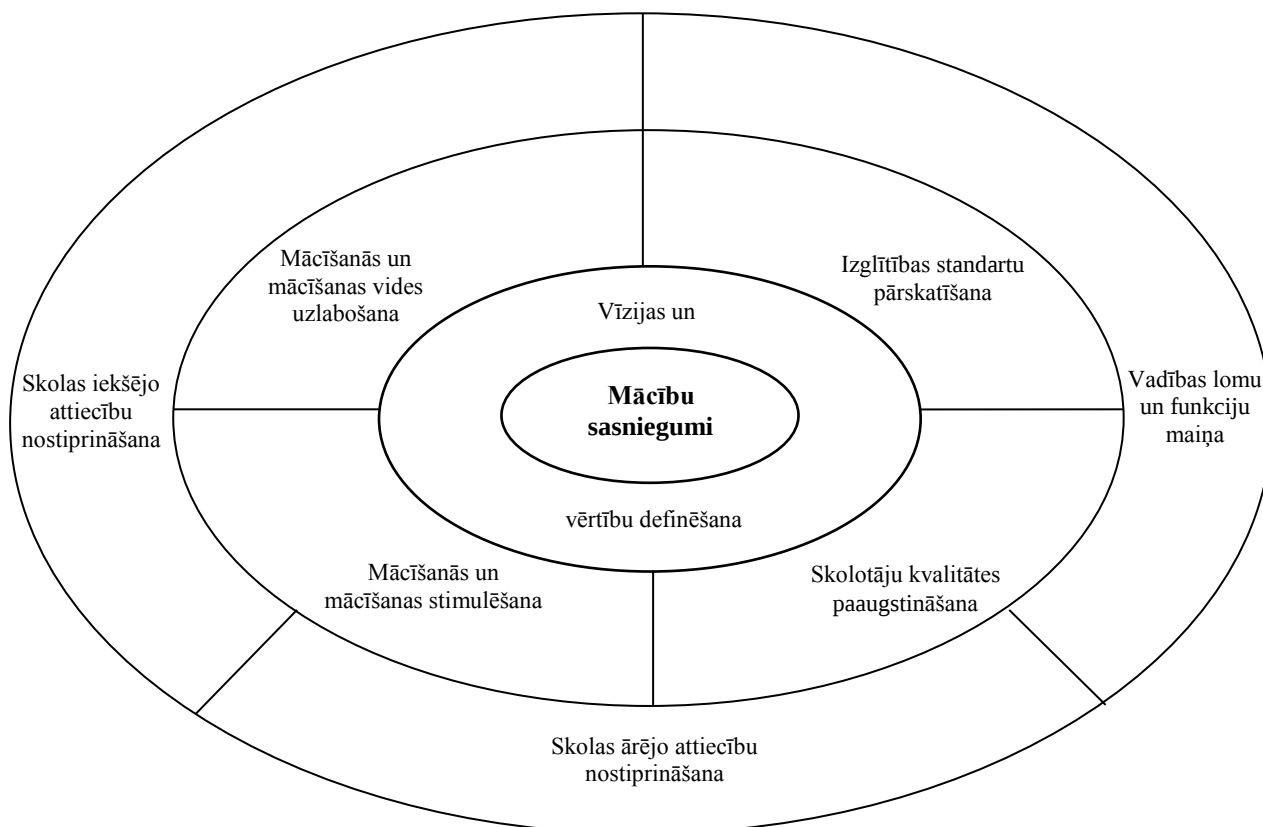
- pastāv korelācija starp skolas vadības darbu un skolēnu sasniegumiem, kurā skolas vadības darbs ir neatkarīgais mainīgs un pārējie ir atkarīgie mainīgie;
- tiek pieņemta sakarība un ietekme uz skolas vadības darbu un skolēnu sasniegumiem, kurā bieži tiek izmantots skolas SES;
- netiešas skolas vadības darba ietekmes uz skolēnu sasniegumiem modelis, kurā minētā ietekme tiek mērīta kā vairāku citu mainīgo kopums (skolēnu skaits, klimats, vara u.c.);
- savstarpēji dinamiska skolas vadības darba ietekme uz skolēnu sasniegumiem, kurā tiek pieņemts, ka minētā ietekme ir saistīta ar citu mainīgo (skolēnu skaits, klimats, vara u.c.) ietekmi uz skolas vadības darbu.

Lai gan vairums skolas vadības zinātnisko pētījumu norāda uz netiešu un nelielu ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, šī ietekme ir statistiski nozīmīga (Hallinger, et al., 1998), līdz ar to tai var piešķirt arī zināmu nozīmi kopējā skolas kvalitātes modelī.

Vairāk nekā 40 pētījumos, kuros tiek aplūkots skolas vadības darba ietekme uz skolēnu sasniegumiem un tiek mēģināts aprēķināt šīs ietekmes lielumu, tiek piedāvāti divi būtiskākie secinājumi:

- izglītības iestādes vadības darbs izskaidro aptuveni 1% no skolēnu sasniegumiem, turklāt pētījumi norāda uz samērā būtiskām atšķirībām starp ietekmējošajiem faktoriem vidusskolā un pamatskolā;
- izmantojot PIMRS vadības novērtēšanas instrumentu, var noteikt pozitīvas un nozīmīgas sakarības starp iestādes vadības darbu un skolēnu sasniegumiem. Visizteiktākās sakarības ar skolēnu sasniegumiem ir tādiem mērinstrumenta

Piemēram, analizējot Anglijas pieredzi, var secināt, ka skolas vadības loma, lai ietekmētu un paaugstinātu skolēnu mācību sasniegumus, ir netieša, taču tieši saistīta ar ietekmi uz skolotājiem un mācību vidi. Mērķtiecīgi skolu efektivitātes un vadības darba novērtēšanas pasākumi var paaugstināt skolas rezultātīvos radītājus (Sammons, 2009). Anglijas skolu kvalitātes novērtēšanas pieredze no 2000. līdz 2007. gadam norāda uz būtiskām sakarībām starp reformām skolu vadības darbā un skolēnu sasniegumiem dabaszinātnēs, matemātikā un lasīšanā. Pamatojoties uz minēto pieredzi, tiek piedāvāts vadības reformu modelis efektīvākai skolēnu sasniegumu paaugstināšanai (5.1. attēls).



5.1. attēls. Kvalitatīvie un kvantitatīvie indikatori skolēnu sasniegumu paaugstināšanai
(Sammons, 2009)

Anglijas *Ofsted* pieredzes minētie aspekti saskan arī ar iepriekš paustajām efektīvas vadības pieejām (Cheng, 1994), (Duke, 2004), (Fulans, 1999) – kopīgu mērķu izvirzīšana, koleģialitātes un labvēlīgu personāla attiecību veidošana, uz skolēnu orientēta mācību procesa organizēšana, tālākizglītības nodrošināšana u.c. Kopš 1999. gada, īstenojot minētās reformas

un mērķus, Anglijas skolēnu mācību sasniegumi matemātikā (*Key Stage-2*)¹, angļu valodā (*Key Stage-2*) un dabaszinātnēs (*Key Stage-2*) ir vidēji paaugstinājušies par 34%. Vairāk nekā sešu gadu laikā Anglijā ir veiktas četras lielākās izglītības vadības reformas (5.1. tabula).

5.1. tabula

Anglijas skolu vadības reformas skolēnu sasniegumu uzlabošanai

Īpašo pasākumu īstenošana (1999.–2000.)	Vadības pārņemšana: iekļaujošie pasākumi (2000.–2002.)	Radošuma attīstīšana (2002.–2005.)	Katrs ir līderis (2005.–...)
Mācību vides uzlabošana	Skolu mērķu un stratēģiju maiņa	Skolas vadības un skolas autonomijas restrukturizācija	Radoša vadība un partnerība
Drošības paaugstināšana skolās	Skolas vadības lomas paplašināšana	Sabiedrības iesaiste	Pašvērtēšana
Mācību metodikas un atbalsta uzlabošana	Skolas lomas maiņa – mācīties spējīga organizācija un līdzdalība izglītības standartu izstrādē	Skolēnu sasniegumu vērtēšanas sistēmas uzlabošana	Individuāls mācību process
Skolēnu disciplīnas un skolas apmeklējuma paaugstināšana	Vadības metožu pārskatīšana	Skolas labvēlīgā klimata kā prioritātes izvirzīšana	
Izglītības mērķu un vīziju maiņa	Dažādu sociālekonomisko grupu skolēnu integrācija	Skolu plašāka starptautiskā sadarbība	
Lielāka resursu piesaiste izglītībai	Efektīvākas monitoringa un novērtēšanas sistēmas izstrāde		

Būtiskāko uzskatu kopums par skolas vadības ietekmi uz skolas efektivitāti un rezultatīvajiem radītājiem ir Toronto Universitātes profesora Keneta Leitvuda (*Kenneth Leithwood*) izvirzītie septiņi skolas vadības konceptuālie principi (Leithwood, et al., 2006):

- skolas vadības darbs ir otrais būtiskākais skolēnu sasniegumu ietekmējošais faktors, pirmais ir klases skolotāja darbs;
- gandrīz visi sekmīgie skolas direktori izmanto vienus un tos pašus vadības pamatprincipus;
- nevis paši pamatprincipi, bet veidi, kā tie tiek ieviesti praksē, tiešāk nodrošina to efektivitāti un atgriezenisko saiti ar skolotājiem;
- visspēcīgāk skolas vadības darbs netieši ietekmē skolēnu mācību sasniegumus *caur* skolotāja darbu un nodrošinātajiem darba apstākļiem;

¹ Trešais līdz ceturtais mācību gads Anglijas un Velsas skolās bērniem vecumā no 7 līdz 11 gadiem (Eurydice, 2010).

- skolas vadības loma pieaug un tai ir lielāka ietekme uz skolēnu sasniegumiem, ja tās izpausmes sasniedz lielāko daļu iesaistīto pušu;
- vadības pamatprincipu ieviešanas metodes var sniegt atšķirīgu rezultativitāti;
- neliela vadītāja personīgo iezīmju daļa izskaidro lielu vadības efektivitātes raksturojuma daļu.

Sīkāk aplūkojot Leithvuda un Jannzi izglītības pētījumu par skolas vadības darbu un saistību ar skolas darbību raksturojošajiem lielumiem, īpaši nozīmīgas sakarības vadības darbam ir ar motivāciju, kapacitāti un darba vidi. Šādi secinājumi pastiprina un atbalsta iepriekš minēto autoru pausto viedokli (5.2. tabula) par vadības darba tiešo ietekmi uz mācību procesa faktoriem un lomu iestādes darbībā (Hallinger, et al., 1998), (Dawson, 1984), (Scheerens, 2009).

5.2. tabula

Divu modeļu parametru savstarpējā sakarība KS2 Anglijas skolās (Leithwood, et al., 2006)

	Vadītājs	Motivācija	Kapacitāte	Darba vide	Darbs klasē	Skolēnu sasniegumi
Sasniegumi lasītprasme						
Vadītājs	1,00	0,56**	0,41**	0,71**	0,17**	0,06
Motivācija	0,56**	1,00	0,73**	0,62**	0,30**	0,01
Kapacitāte	0,41**	0,73**	1,00	0,43**	0,50**	0,02
Darba vide	0,71**	0,62**	0,43**	1,00	0,04	0,03
Darbs klasē	0,17**	0,30**	0,50**	0,04	1,00	0,03
Skolēnu sasniegumi	0,06	0,01	0,01	0,03	0,03	1,00
Sasniegumi matemātikā						
Vadītājs	1,00	0,65**	0,47**	0,73**	0,12*	0,14*
Motivācija	0,65**	1,00	0,77**	0,64**	0,29**	0,12
Kapacitāte	0,47**	0,77**	1,00	0,39**	0,50**	0,07
Darba vide	0,73**	0,64**	0,39**	1,00	0,14*	0,12*
Darbs klasē	0,12**	0,29**	0,50**	0,14*	1,00	-0,03
Skolēnu sasniegumi	0,14**	0,12	0,07	0,12*	-0,03	1,00

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Minētie autori pētījumā izmanto vadības teorētisko pieeju, ko balsta uz trīs sadaļām: mērķu izvirzīšana un stratēģija, cilvēkresursu attīstība un pārvaldība, iekšējās vides mikroklimata uzlabošana. Pētījuma rezultāti apstiprina iepriekš teikto, ka skolas vadībai nav tiešās ietekmes uz skolēnu sasniegumiem, lai gan minētajā modelī ir redzama izteikti augstāka korelācija ar skolēnu mācību sasniegumiem matemātikā.

Pirmkārt, skolu vadībai ir būtiska ietekme uz varbūtību, ka skolotāji mainīs savu darba stilu klasē. Otrkārt, transformējošas skolas vadības pieejas šķiet ievērojams faktors sekmīgai mācību procesa uzlabošanai klasē. Treškārt, ir jāapsver iespējamā atšķirība starp tiem faktoriem skolotāja darbā, kas šķietami var mainīt mācību darbu klasē, un tiem, kas tiešām faktiski veicina augstākus skolēnu mācību sasniegumus. Vadības taktiska ietekme atbilstoši vajadzībai var būtiski ietekmēt skolotāja darbu klasē un skolēnu sasniegumus. Minētie

pētījuma rezultāti atspoguļo tādas pašas tendences kā TALIS pētījums. Analizējot Leitvuda un Jannzi pieeju vadības darba raksturojošajiem elementiem, jāsecina, ka ir saskatāmas līdzības ar Halindžera PIMRS izstrādāto mērinstrumentu, kuru arī darba autors izmanto, lai noskaidrotu skolas vadības darba indeksu. TALIS un PIMRS mērinstrumentos tiek izmantotas teorētiskajā literatūrā (Yukl, 2002), (Scheerens, et al., 2003), (Hallinger, et al., 1997), (Fullan, 2003) minētās elementu kopas – mērķi, stratēģija, cilvēkresursi, motivācija, resursi, sadarbība un mikroklimats.

5.2. Skolas vadība starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos

Starptautiski salīdzinošā pieredze ir viens no būtiskākajiem valsts izglītības politikas pamatiem. Tomēr starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos, kuru galvenais fokuss ir skolēnu mācību sasniegumi (TIMSS, PISA, PIRLS), izglītības vadības mainīgie, kas raksturotu vadības stilu vai metodes, praktiski netiek pārstāvēti. Samērā neviennozīmīgās ietekmes uz skolēnu mācību sasniegumiem dēļ nedz IEA, nedz OECD minētajos pētījumos līdz 2009. gadam nav integrējuši vadības indeksus. Taču vadības indeksi būtu nodrošinājuši efektīvāk veikt gan primāro, gan sekundāro ietekmes analīzi un ļautu precīzāk noteikt arī netiešās ietekmes modeļus starptautiski salīdzinošā kontekstā vairāku gadu tendencēs. Kopš 2009. gada OECD savā pētījumu ciklā PISA iekļāva skolas aptaujā arī vadības darbības novērtēšanas jautājumus, kas tiek aplūkoti šī darba [7.4.nodaļā](#).

Piemēram, IEA starptautiski salīdzinošajā izglītības pētījumā TIMSS 2003 skolas aptaujā tika iekļauts tikai viens jautājums, kas raksturo skolas vadības darbu, precīzāk – tā darba laika prioritātes. Apkopojot minētos mainīgos ([6. pielikums](#)), promocijas darba autors izveidoja līderim un menedžera darba indeksu. Tādā veidā tika atspoguļots direktora darbs kā līderim vai menedžerim ([7. pielikums](#)). Līdzīgu sadalījumu no pieejamajiem datiem var iegūt par TIMSS 2007 pētījumu ([2. pielikums](#) un [3. pielikums](#)). Atbilstoši iepriekš izmantotajai metodikai iespējams pārstrukturēt arī direktora darba prioritātes PIRLS 2006 ([4. pielikums](#) un [5. pielikums](#)) ciklos. Var secināt, ka starptautiskie pētījumi neparedz padziļinātāku šo mainīgo analīzi un neizmanto nevienu iepriekš darbā analizētu vadības stilu vai varas teoriju.

Nesenā starptautiski salīdzinošā izglītības pētījumu sekundārā analīze liecina – ja izglītības iestādes vadītājs ir izteiktāks kādā no vadības stiliem (menedžeris vai līderis), jo ģimenes SES un kultūras kapitāls¹ mazāk ietekmē skolēnu sasniegumus. Jāpiebilst, ka šāds aprēķinu modelis balstās uz netiešās ietekmes pieeju (Vidoni, 2009). Autori uzsver, ka vadības darba raksturojošo mainīgo trūkums starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos neļauj precīzāk raksturot un analizēt direktora darba stila ietekmi uz skolēnu sasniegumiem un

¹ TIMSS 2003 mainīgie, kas raksturo ģimenes īpašumus, ienākumus, vecāku izglītību, vērtības un nākotnes plānus.

citiem faktoriem. Tiešā veidā starptautiskajos pētījumos direktora darba stili ne pēc vienas no stilu teorijām netiek aplūkoti, tomēr visizteiktākie ir sadalījumi līdera un menedžera pieejās.

OECD, veicot atsevišķu izglītības vadības lomas izpēti secina, ka sistemātiskai skolas vadībai ir pirmkārt jāveidojas no pašiem izglītības iestāžu vadītājiem un aģentūrām/iestādēm, kuras ir apņēmušās viņus apstiprināt. *Top-down* (vertikālā) vadības modeļa pieeja šodien nav efektīva un kavē skolai progresīvi attīstīties. Ir būtiski ļaut attīstīties dažādām vadības akadēmijām un studiju programmām, kas var sniegt būtisku ieguldījumu nākotnes skolu direktoru kompetencē un darbā.

Skolu vadības kvalitāti var uzlabot arī vairākas pastarpinātas pieejas (piemēram, Nacionālās akadēmijas *School Leadership and Specialist school* un *Academy Trust* Anglijā un *Leadership Academy* Austrijā), kas veicina sistēmas vadību un savstarpējo sadarbību. Var arī sekmēt vietējās izglītības pārvaldes iestādes un pašvaldības, attīstot un izplatot Somijas praksi. Galvenais, lai nodoms ir nevis izveidot jaunu birokrātisku aparātu, bet veicināt attiecības starp skolām, lai tās varētu sadarboties par labu skolēnu interesēm (Clark, 2008).

Skolas iekšējā prasmju, zināšanu un pieredzes apmaiņa radīs daudz bagātāku un ilgtspējīgāku izglītības vidi, nekā no apkārtējās sabiedrības izolētas iestādes. Bet, lai sasniegtu šādu nākotnes perspektīvu, ir jāmainās gan skolu direktoriem, gan pastāvošajām valstu pieejām (OECD, 2008c). Līdzīgi Anglijas *Ofsted* pieredzei efektīvu skolu vadības reformās, arī pētījumos (Sammons, 2009) tiek minēts līdzīgs *jaunās skolu* vadības teorētisko modelis.

2009. gada jūnija vidū tika noslēgts vērienīgs OECD starptautiski salīdzinošā pētījuma TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) pirmais cikls, kura ietvaros 23 valstīs tika salīdzināti efektīvas mācīšanās un mācīšanas priekšnosacījumi pedagogu un skolas vadības kontekstā.

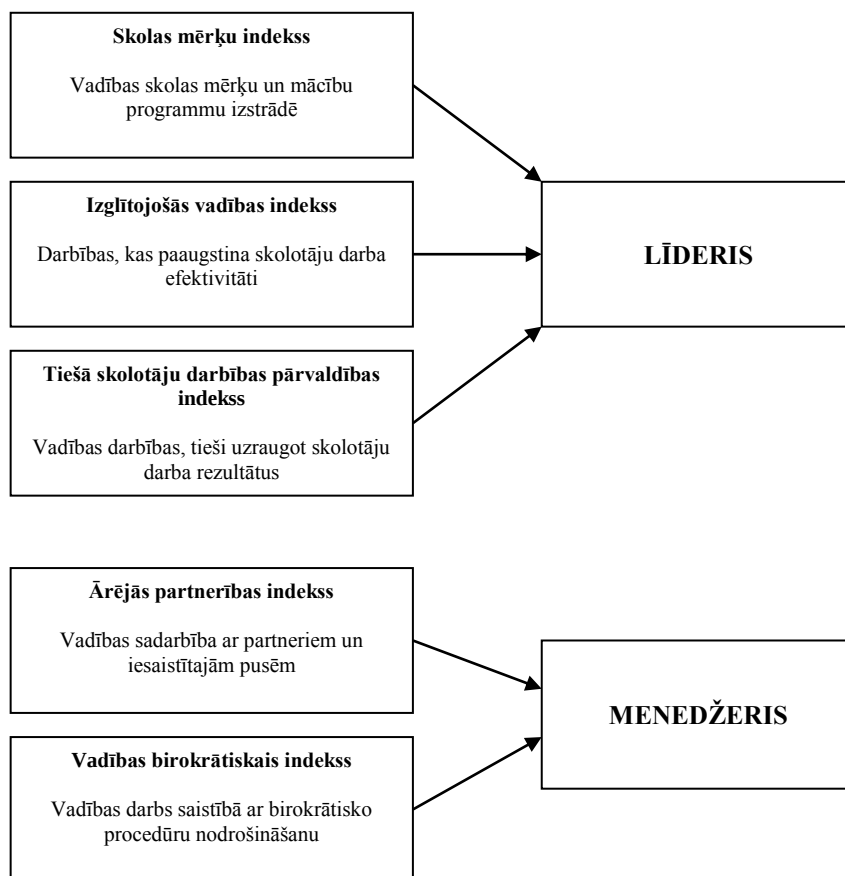
Būtiskākie pētījuma rezultāti vadības kontekstā ir:

- skolas vadībai, īpaši tās direktoram, ir nozīmīga un neatsverama loma mācīšanās un mācīšanas procesu efektivitātes paaugstināšanā;
- direktora un pedagoģiskā kolektīva savstarpējās attiecības ir pamats pedagoga darba kvalitātei klasē;
- daudzās TALIS dalībvalstīs tika konstatēta sakarība starp skolas vadības darba stilu, efektīvākiem skolēnu sasniegumu paaugstināšanas procesiem un intensīvāku skolotāju profesionālo pilnveidi;
- labvēlīga darba vide veicina pedagogu savstarpējo sadarbību un plašākas inovāciju iespējas savā darbībā (OECD, 2009).

Pētījums pierādīja arī nozīmīgu sakarību starp skolas klimatu, pedagogu apmierinātību, pedagogu profesionālo attīstību, jauno kolēģu adaptāciju un mācību metodēm. Jāuzsver, ka,

ņemot vērā šobrīd aktuālos skolu autonomiju jautājumus un decentralizācijas procesu ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, ir būtiski apzināties jaunus pieejas skolas vadībā, kas pamatotos uz citām darba metodēm un mērķiem.

TALIS ir viens no retajiem starptautiski salīdzinošajiem pētījumiem, kurā skolas vadības mainīgie ir pārstāvēti visplašāk. Līdzīgi iepriekš minētajiem piemēriem, OECD aplūko skolas vadību divās vadības stila plaknēs (8.pielikums). Minētā pieeja ir balstīta uz šādu vadības mainīgo modeli (5.2. attēls).



5.2. attēls. OECD TALIS pētījuma skolas vadības raksturojošo indeksu modelis (OECD, 2009)

Apkopojot dažādus, pēc promocijas darba autora domām būtiskākos atzinumus par skolas vadības ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem, var vēlreiz secināt, ka vairums pētījumu autoru uzsver nozīmīgu netiešās vadītāja ietekmes lomu (5.3. tabula).

5.3. tabula

Skolas direktora ietekme uz skolēnu sasniegumiem izglītības pētījumos – galvenās atziņas

(Leitner, 1994)	Direktoru vadības darbs skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir vairāk vērsts uz veselīgu skolas klimatu. Skolēnu sasniegumus visvairāk ietekmē skolas vide un ģimenes SES.
(Louis, et al., 1995)	Kvantitatīvie dati norāda uz skolu augsto mācību sasniegumu un skolu direktoru mērķtiecīgu darbību skolas iekšējās komunikācijas un pārvaldības struktūras uzlabošanā sakarību.
(Scheerens, et al., 1997)	Skolas vadības mainīgie neuzrāda pozitīvu un statistiski nozīmīgu sakarību ar skolēnu sasniegumiem.
(Hallinger, et al., 1998)	Direktoru darba ietekmes loma skolēnu sasniegumu paaugstināšanā

	ir netieša, taču datu precizitātes trūkums ir skaidrojams ar šādu pētījumu metodoloģiskām atšķirībām ASV un Lielbritānijā.
(Van de Grift, et al., 1999)	Starp sasniegumiem matemātikā, valodu priekšmetos un skolas direktora darbu ir vāja sakarība. Dati norāda uz direktoru vājo ietekmi pār rezultatīvajiem rādītājiem.
(Cheng, 2002)	Skolas direktoram ir tieša ietekme uz skolas vidi un skolotāju darbu. Tādā veidā direktors netieši, bet spēcīgi ietekmē skolēnu sasniegumus.
(Silins, et al., 2002)	Jo intensīvāka ir vadības komunikācija ar skolotājiem un to iesaistīšana skolas procesos, jo augstāki ir skolas rezultatīvie rādītāji.
(Leithwood, et al., 2006)	Transformējošas vadības stilam ir spēcīga ietekme uz labvēlīgas mācību vides veidošanu gan skolā, gan klasē.

Promocijas darba praktiski pētnieciskajā daļā tiks arī analizēta Latvijas skolu direktoru darbības ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem dažādās kompetenču grupās. Analīzes mērķis ir noteikt līdzības ar šajā nodaļā minēto ārzemju pētījumu rezultātiem. Neskatoties uz salīdzinoši nelielo starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu daļu, kas analizē skolas direktora darbību, OECD TALIS ir uzskatāms par šobrīd būtiskāko starptautisko mērinstrumentu minēto jautājumu kontekstā. Līdz ar to Latvijai ir būtiski piedalīties šī pētījuma otrajā ciklā 2013. gadā. Daļība TALIS nākamajos ciklos Latvijai var nodrošināt būtiskus, bet pašreiz nepieejamus empīriskus datus par skolu vides un vadības ietekmes lomu uz mācīšanās un mācīšanās rezultātiem.

6. PRAKTISKĀ PĒTĪJUMA METODOLOĢIJA

Nodaļas ietvaros tiek aplūkoti vairāki izglītības iestādes vadības darba analīzes mērinstrumenti, kas guvuši starptautisku atzinību un ir tikuši piemēroti vairākos pētījumos – *LPI* (Kouzes, u.c., 2002), *PIMRS* (Hallinger, et al., 1986) un *LBDQ* (Stogdill, 1974). Tāpat arī tiek aprakstīta pētījuma izlases izvēle un būtiskākie pētījuma metodikas jautājumi.

6.1. Praktiskā pētījuma programma

Praktiskā pētījuma ietvaros tika veiktas vairākas datu atlases un apstrādes procedūras, kā arī darbs ar datu apstrādes metodēm. Sīkāka praktiskā pētījuma datu ieguve un apstrāde ir raksturojuma šādi:

1. Analizēt vairākus pieejamos izglītības vadības mērinstrumentus, lai pamatotu PIMRS izvēli.
2. Veikt pilotpētījumu, aptaujājot skolotājus un direktorus skolās, kas nebija PISA 2006 izlasē.
3. Analizēt iegūtos rezultātus, lai noskaidrotu mērinstrumenta drošumu, tulkojuma kvalitāti un tālākos pētījuma rīcības scenārijus.
4. Veikt pamatpētījumu 166 PISA 2006 dalīb skolās, aptaujājot skolotājus, kā arī iegūstot datus par attiecīgajām skolām, no VIIS, IKVD un VISC informācijas sistēmām.
5. Izmantojot aprakstošo statistiku, atspoguļot pamatpētījuma izlases dalībnieku datus skolas, respondenta un direktora līmenī.
6. Veikt PIMRS un IKVD mērinstrumentu drošuma analīzi.
7. Veikt PIMRS mainīgo savstarpējo korelāciju analīzi.
8. Veikt IKVD mainīgo savstarpējo korelāciju analīzi.
9. Izmantojot aprakstošās un secinošās statistikas metodes, savstarpēji analizēt datus par:
 - skolu akreditācijas kopējiem rezultātiem skolas līmenī;
 - PIMRS aptaujas rezultātiem;
 - skolēnu mācību sasniegumiem 9. klases valsts pārbaudes darbos 2006. gadā;
 - skolēnu mācību sasniegumiem dabaszinātnē un matemātikā PISA 2006;
 - skolas un direktora raksturlielumiem;
 - TALIS 2008 kaimiņvalstu datiem.
10. Veikt PIMRS skalu regresijas analīzi.
11. Veikt PIMRS skalu faktoranalīzi.

6.2. Izglītības iestādes vadības mērinstrumenti

LPI tika izstrādāts, izmantojot triangulācijas kvalitatīvās un kvantitatīvās pētniecības metodes un pētījumus (Posner, et al., 1988). Visu LPI veikto pētījumu skalu saskaņotības vidējais rādītājs ir Kronbaha α =no 0,75 līdz 0,87 (ļoti augsta iekšējā attieksmes skalas saskaņotība pamatojoties uz 10 sadalījumu skalu). Ņemot vērā organizācijā strādājošo viedokli par pamatu vadītāja efektivitātes raksturojumam, visu LPI pētījumu determinācijas vidējais koeficients ir $R^2=0,756$ (neatkarīgais mainīgais 75,6% gadījumu izskaidro atkarīgā mainīgā vērtību). Tā raksturojama kā ļoti augsta prognozēšanas precizitāte. Atkarīgais mainīgais ir vadītāja darba kvalitāte, neatkarīgie mainīgie – piecas raksturojošās pazīmes (Posner, u.c., 2002), (Posner, et al., 2003):

- veidot vīziju;
- izvirzīt kopējus mērķus;
- izaicināt;
- ļaut rīkoties;
- iedvesmot.

Visa mērinstrumenta lietošanas laikā ir tikuši aptaujāti un intervēti aptuveni 350 tūkstoši dažādu līmeņu vadītāju. 90 gadu sākumā tika izstrādāta LPI versija, kas specifiski piemērota vidusskolu un augstskolu vadības darba analīzei.

LPI ir ļoti veiksmīgi piemērots arī vairākās ar izglītību nesaistītās pētniecības jomās – menedžeru darba efektivitāte un vadība, medicīnas iestāžu vadība, garīdzniecība un uzticība. Līdzīgi citiem mērinstrumentiem arī LPI tiek izmantota piecu līmeņu Likerta skala, kura gan 1999. gadā tika pārveidota desmit līmeņu skalā. Katras vadības pazīmes raksturojumam LPI ietver sešus apgalvojumus tādā veidā veidojot pavisam 30 apgalvojumus (13.pielikums). Līdzīgi PIMRS arī LPI paredz gan paša vadītāja, gan darbinieka anketēšanu, nodrošinot viedokļu konfrontāciju.

Pamatojoties uz mērinstrumenta lietojumu vairāku gadu garumā ar ļoti lielām pētījumu izlasēm (vairāk nekā 100 tūkstoši respondentu), tā autori uzsver, ka LPI iekšējā saskaņotība tiek pieņemta par labu, ja Kronbaha $\alpha \geq 0,60$. Lielākā daļa pētījumu uzrāda vēl augstākus iekšējās saskaņotības rādītājus – līdz pat 0,85 (Posner, et al., 2003).

Lai gan šis mērinstruments ir guvis ļoti lielu popularitāti sociālo zinātņu pētniecībā un tam vēl aizvien ir spēcīgs atbalsts *LPI Online*, tas nav pārāk plaši izmantots izglītībā, kā arī maksas pakalpojuma dēļ tas netika izmantots šī promocijas darba pētījumā.

LBDQ Ohaio štata universitātē izstrādāja Personālvadības pētniecības padome kā vadībzinātņu projekta komponenti (Halpin, 1957). Līdzīgi LPI šis mērinstruments ir domāts vadības darba raksturojumam, ko sniedz attiecīgā vadītāja padotībā esošā grupa – iestāde vai

pats vadītājs. Atšķirībā no LPI šis mērinstruments ir bezmaksas un piemērojams tikai pētnieciskos nolūkos (Stogdill, 1974).

LBDQ ir izmantots iestādes vadības darba analīzei kopš 1953. gada. Sākotnēji tas tika izmantots ASV valdības struktūrvienību vadības darba analīzei. Mūsdienās LBDQ izglītībā un citās nozarēs tiek lietots samērā reti.

Arī LBDQ tiek veidots, pamatojoties uz piecu sadalījumu Likerta skalu, kurā tiek mērīti 30 no 40 apgalvojumiem. Pārējie desmit jautājumi/apgalvojumi ir atvērtā tipa. Vairāki pētījumi uzrāda mērinstrumenta iekšējo saskaņotību (vidēji 0,83). Atšķirībā no pārējiem diviem šajā nodaļā aplūkotajiem mērinstrumentiem LBDQ katrā apgalvojumā neietver vienādas nominālās skalas (piemēram no 1 līdz 4). Vairākos jautājumos skala tiek veidota no 0 līdz 4 vai no 4 līdz 1 (Halpin, 1957).

PIMRS laika periodā no 1985. līdz 2008. gadam ir izmantots vairāk nekā 110 izglītības pētījumos 74 dažādās universitātēs – ASV (103), Taizemē (3), Kanādā (3), Filipīnās (4), Taivānā (2), Anglijā (1) un Kamerūnā (1). 25 gadu laikā PIMRS ir izmantots sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas izglītības pakāpēs. Starptautiski uzrādītā iekšējā saskaņotība (*Cronbach's alpha*) ir vidēji 0,80 (Hallinger, 2008).

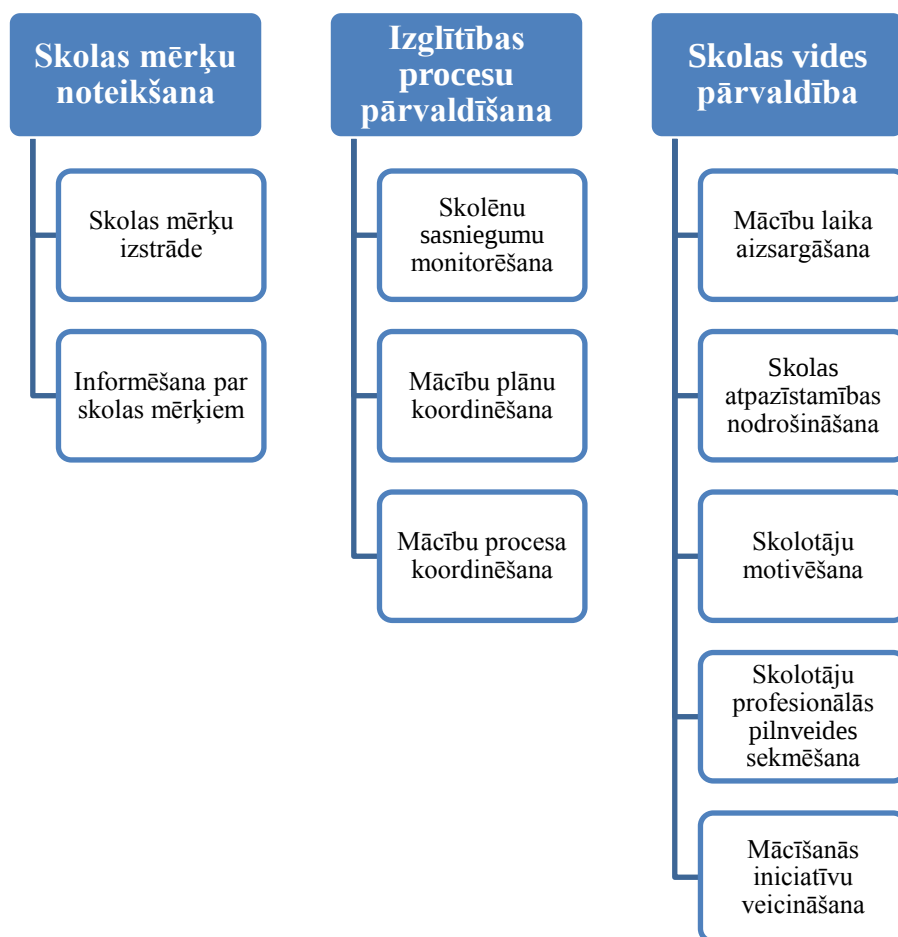
Mērījuma īstenošanai tika izmantots profesora Filipa Halindžera (*Philip Hallinger*) izstrādāts izglītības vadības mērinstruments *Principal Instructional Management Rating Scale* (Hallinger, et al., 1986). Mērinstruments tika tulkots no angļu valodas un izplatīts skolām pilotpētījuma laikā – no 2009. gada marta līdz 2009. jūnijam un pamatpētījumā – no 2009. gada decembra līdz 2010. gada februārim. Datu iegūšanā tika izmantots tiešsaistes instruments – vortāls www.visidati.lv. Lai iegūtu nepieciešamo atbilžu apjomu, tika organizēti vairāki aptauju cikli, kuros atkārtoti skolām un skolotājiem tika lūgts sniegt atbildes.

Atbildes tika saņemtas piecos atkārtotos ciklos, kuros katru reizi skolām (arī konkrētiem skolotājiem), kuras nebija sniegušas atbildes, tika lūgts to izdarīt:

- 1. izsūtīšana (09.11.2009.) – 57 no 171;
- 2. izsūtīšana (11.01.2010.) – 38 no 114;
- 3. izsūtīšana (02.02.2010.) – 25 no 76;
- 4. izsūtīšana (16.02.2010.) – 28 no 51;
- 5. izsūtīšana (01.03.2010.) – 23 no 23.

Pirmajā izsūtīšanas reizē tika lūgts attiecīgajām izglītības pārvaldēm pārsūtīt mērinstrumentu skolām.

PIMRS izstrādāts, lai aptvertu vairākas vadības dimensijas un raksturotu vadības darbu 10 vadības funkciju grupās (6.1. attēls).



6.1. attēls. PIMRS vadības dimensijas un vadības funkciju grupas (Hallinger, et al., 1986)

Katra funkcija (kopā 50) tiek novērtēta Likerta skalā no 1 līdz 5. Ar pilnu tulkoto PIMRS anketas saturu var iepazīties [12. pielikumā](#).

6.3. Pilotpētījuma rezultāti un secinājumi

Pilotpētījuma mērķis **bija pārbaudīt tulkotā PIMRS vadības mērinstrumenta piemērotību, drošumu un tālāko izmantošanu.**

Lai noskaidrotu PIMRS mērinstrumenta skalu drošumu un veiktu tālākās korekcijas pētījuma gaitā, laika posmā no 2009. gada marta līdz jūnijam tika īstenota PIMRS aprobācija jeb pilotfāze. Tās laikā atbilstoši PIMRS metodikai (Hallinger, et al., 1997) tika iegūti dati no 17 skolotājiem un vadītājiem. No izvēlētajām 25 skolām, uz kurām tika izsūtīta anketa, atbildes sniedza 17 skolu pārstāvji, līdz ar to pilotpētījuma respondentu dalība/atsaucība vērtējama kā vidēja – 68%. Saskaņā ar pilotpētījuma mērķi un zinātniskajā literatūrā paustajām atziņām par aptauju respondentu atsaucības īpatsvara ietekmi un tās rezultātiem šāds atsaucības rādītājs vērtējams kā apmierinošs (Barclay, et al., 2002), (Curtin, et al., 2000).

Skolas tika izvēlētas atbilstoši PISA 2006 pamatpētījuma skolu tipu, urbanizācijas un valodas plūsmas sadalījuma procentuālajam īpatsvaram, ņemot vērā galveno faktoru – skola

nebija iekļauta PISA 2006 pamatpētījuma izlasē. Tas tika darīts, lai nodrošinātu maksimāli objektīvu datu iegūšanu PIMRS izmantošanā šī promocijas darba pamata pētījumā.

Pilotpētījuma respondentu skolu raksturojošie lielumi un to aprakstošais sadalījums samērā precīzi atspoguļo pamatpētījumā iesaistīto skolu tipu, urbanizācijas līmeni, valodas plūsmu un skolēnu skaitu īpatsvaru (6.1. tabula līdz 6.4. tabula).

6.1. tabula

Pilotpētījuma dalībaskolu sadalījums pēc urbanizācijas pakāpes

Reģions	Skolu skaits	%
Rīga	3	17,6
Republikas pilsētas (7)	4	23,5
Pilsētas	6	35,3
Lauku teritorijas	4	23,5
KOPĀ	17	100,0

6.2. tabula

Pilotpētījuma dalībaskolu sadalījums pēc tipa

Skolas tips	Skolu skaits	%
Pamatskola	4	23,5
Vidusskola	9	52,9
Vakarskola	1	5,9
Ģimnāzija	2	11,8
Valsts ģimnāzija	1	5,9
Profesionālās iestādes	0	0
Internātskolas	0	0
KOPĀ	17	100,0

6.3. tabula

Pilotpētījuma dalībaskolu sadalījums pēc mācībvalodas plūsmas

Valodas plūsma	Skolu skaits	%
Latviešu	13	76,5
Krievu	3	17,6
Jauktās	1	5,9
KOPĀ	17	100,0

6.4. tabula

Pilotpētījuma dalībaskolu sadalījums pēc skolēnu skaita skolā (01.09.2006.)

Skolēnu skaita grupas	Skolu skaits	%
līdz 100	2	11,8
101 līdz 150	1	5,9
151 līdz 250	2	11,8
251 līdz 400	4	23,5
401 līdz 600	4	23,5
601 līdz 800	2	11,8
801 līdz 1000	1	5,9
1001 līdz 1200	1	5,9
1201 un vairāk	0	0
KOPĀ	17	100,0

Līdzīgi pamatpētījuma dalībniekiem arī pilotpētījuma respondentiem tika uzdoti vispārīgi jautājumi, kuri raksturo respondenta dzimumu, vecumu, izglītības līmeni un darba

ieredzi. Izglītības iestāžu vadītājiem atšķirībā no skolotājiem tika uzdots jautājums arī par amata stāžu attiecīgajā skolā un vietnieku skaitu. Ņemot vērā pētījuma mērķi, pastāvošo SES valstī, sākot no 2008. gada, un arī pieejamās informācijas sistēmu datus, jautājums par vietnieku skaitu tika izslēgts no pamatpētījuma datiem. Detalizētāku pilotpētījuma respondentu raksturojumu iespējams aplūkojot dzimuma un izglītības datus (6.5. tabula līdz 6.8. tabula).

6.5. tabula

Pilotpētījuma respondentu % sadalījums pēc dzimuma (direktori)

Dzimums	Skaits	KOPĀ
Sieviete	14	82,4
Vīrietis	3	17,6
KOPĀ	17	100,0

6.6. tabula

Pilotpētījuma respondentu % sadalījums pēc dzimuma (skolotāji)

Dzimums	Skaits	KOPĀ
Sieviete	15	88,2
Vīrietis	2	11,8
KOPĀ	17	100,0

6.7. tabula

Pilotpētījuma respondentu sadalījums pēc dzimuma un izglītības līmeņa (direktori)

Dzimums	Augstākā profesionālā	Maģistrs	Doktors	KOPĀ
Sieviete	7	7	0	14
Vīrietis	3	0	0	3
KOPĀ	10	7	0	17

6.8. tabula

Pilotpētījuma respondentu sadalījums pēc dzimuma un izglītības līmeņa (skolotāji)

Dzimums	Augstākā profesionālā	Maģistrs	Doktors	KOPĀ
Sieviete	2	0	0	2
Vīrietis	11	4	0	15
KOPĀ	13	4	0	17

Atbilstoši pilotpētījumā iegūtajiem datiem tika aprēķināti Kronbaha alfa koeficienti abām respondentu grupām (6.9. tabula). Minētā analīze uzrādīja izteiktu atšķirību starp abu respondentu grupu atbildēm, par ko liecina arī PIMRS attieksmju skalu atbilžu aprakstošā analīze. Iekšējās saskaņotības analīze uzrādīja vidējo korelāciju (statistiski nozīmīgu) visu jautājumu vidējās vērtībās starp abām respondentu grupām (0,85). Taču, analizējot katru jautājumu atsevišķi, statistiski nozīmīgas korelācijas tika iegūtas tikai astoņos gadījumos no 50. Galvenokārt tas ir skaidrojams ar izlases mazo skaitu. Tomēr tendence, ka direktori vērtē savu darbību augstāk, ir ļoti izteikta, jo vidējo vērtību T-testa analīze uzrādīja statistiski nozīmīgu atšķirību (direktoru atbildes ir augstākas). Vienīgā skala, kurā direktoru darbu skolotāji ir novērtējuši augstāk (vidēji par 0,27 punktiem) nekā paši direktori, ir „Informē par

skolas mērķiem”. Savukārt izteikti zemāk (vidēji par 0,29 punktiem) nekā paši direktori skolotāji ir direktoru darbu novērtējuši skalā „Aizsargā mācību laiku”.

6.9. tabula

Pilotpētījumā iegūto PIMRS skalu drošums (Kronbaha α)			
Skala	Mainīgo skaits skalā	Direktoru atbildes (alfa)	Skolotāju atbildes (alfa)
Veido skolas mērķus	5	0,605	0,843
Informē par skolas mērķiem	5	0,756	0,803
Koordinē un vērtē mācību procesu	5	0,685	0,897
Koordinē izglītības programmas	5	0,472	0,872
Monitorē skolēnu sasniegumus	5	0,731	0,862
Aizsargā mācību laiku	5	0,527	0,631
Nodrošina labu atpazīstamību	5	0,474	0,812
Motivē skolotājus	5	0,826	0,912
Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi	5	0,635	0,607
Veicina mācīšanās iniciatīvas	5	0,523	0,592

Ņemot vērā iepriekš minēto, pilotpētījuma rezultāti ļāva izdarīt šādus secinājumus:

1. Pilotpētījuma izlase bija mazskaitlīga, bet proporcionāli atbilstoša pamatpētījuma izlasei.
2. Skolotāju pilotizlases raksturlielumi precīzāk atbilst pamatpētījuma respondentu raksturlielumiem nekā direktoru grupas respondenti.
3. Mērinstrumenta tulkojums no angļu valodas ir piemērots izmantošanai Latvijā, taču analīzes rezultātā tika veiktas stila un gramatiskās korekcijas.
4. Direktori savu darbu novērtē statistiski nozīmīgi augstāk nekā viņu skolas skolotāji, skalu drošuma analīze uzrāda nozīmīgi zemākus skalu drošuma rezultātus direktoru grupā.
5. Zemo atbilžu drošuma koeficientu un iespējamo respondentu sasniegšanas sarežģījumu dēļ, promocijas darba autors pieņēma lēmumu direktoru atbildes neiekļaut pamatpētījumā.
6. Promocijas darba autora iepriekšējā pētnieciskā pieredze ļauj arī secināt, ka pastāv izteiktas grūtības skolu direktoru kā respondentu grupas izmantošanā, tāpēc ņemot vērā iepriekš secināto, no tālākās pētniecības šī respondentu grupa ir jāizslēdz.
7. Skalu drošuma analīzē izteikti zemāki rezultāti bija skalā „Aizsargā mācību laiku”, kurā tika veikti pastiprināti redakcionāli uzlabojumi.
8. Pilotpētījumā iegūtās skalu iekšējās saskaņotības analīze pedagogu grupā atbilst PIMRS starptautiskajai praksei – 0,80 (Hallinger, 2008).

6.4. Pamatpētījuma izlases skolu raksturojums

Kā jau minēts šī promocijas darba ievadā, pētījuma izlase tika balstīta uz OECD PISA 2006 starptautiski salīdzinošā izglītības pamatpētījuma Latvijas dalīb skolām (176), kuru izvēli savulaik noteica PISA starptautiski saskaņotā metodika.

PISA 2006 pētījuma cikla nacionālo izlašu veidošana iekļāva vairāku līmeņu stratificētu modeli. Latvijas skolu sarakstā tika atlasītas skolas ar 15 gadus vecu skolēnu skaitu. Katrai pētījuma dalībvalstij bija jāizvēlas vismaz 150 skolas (vai arī visas skolas, ja valstī to ir mazāk kā 150). Katrā skolā tika veidota izlase no aptuveni 35 skolēniem, kuri nejaušā secībā atbilstoši mērķa vecumposmam piedalījās pētījumā. Ja attiecīgajā vecumposmā skolā nebija pieejami 35 skolēni, izlasē tika iekļauti visi. Tika noteikts minimālais valsts izlases apjoms – 4500 skolēnu. Izņēmumu gadījumos šis skaitlis varēja būt arī mazāks. Noteiktais atbilstu minimums no minētās izlases bija 85%. Ja tas netika sasniegts, dalība bija jānodrošina ar tā saucamajām „rezerves skolām”. Visas skolas tika izvēlētas, tās stratificējot, un to izlase ir reprezentatīva (OECD, 2009).

Izlases veidošanas metodika nosaka arī vairākus stratificēšanas mainīgos:

- reģioni (štati, provinces, rajoni);
- urbanizācija (lauku teritorijas, pilsētas);
- SES (zems, vidējs, augsts);
- skolas tips (privāta, valsts/pašvaldības);
- skolas lielums (lielas, vidējas, mazas, ļoti mazas);
- skolas izglītības programmas (akadēmiskās/vispārīzglītojošās, profesionālās).

Skolu lielums tiek dalīts tieši pēc 15-gadīgo skolēnu skaita skolā, un ļoti mazas skolas tiek definētas kā skolas, kurās 15-gadīgo skolēnu skaits ir mazāks par pusi no 35 vēlamajiem (OECD, 2005). Ņemot vērā izlases veidošanas metodiku un arī tās izvēles specifiku nacionālajam Latvijas līmenim, ko veica LU IPI, ir pamats apgalvot, ka attiecīgā skolu izvēle ir pilnībā reprezentatīva un nodrošina visaptverošu skolu pārstāvniecību.

No minētajām 176 pamatpētījuma Latvijas skolām darbā tika izmantoti PIMRS iegūtie dati no 166 skolām (6.10. tabula līdz 6.13. tabula).

Pētījuma dalībiskolu sadalījums pēc urbanizācijas pakāpes

Reģions	Skolu skaits	%
Rīga	46	27,7
Republikas pilsētas (7)	29	17,5
Pilsētas	40	24,1
Lauku teritorijas	51	30,7
KOPĀ	166	100,0

Pētījuma dalībiskolu sadalījums pēc tipa

Skolas tips	Skolu skaits	%
Pamatskola	42	25,3
Vidusskola	97	58,4
Vakarskola	2	1,2
Ģimnāzija	14	8,4
Valsts ģimnāzija	8	4,8
Profesionālās iestādes	1	0,6
Internātskolas	2	1,2
KOPĀ	166	100,0

Pētījuma dalībiskolu sadalījums pēc mācībvalodas plūsmas

Valodas plūsma	Skolu skaits	%
Latviešu	112	67,5
Krievu	42	25,3
Jauktās	12	7,2
KOPĀ	166	100,0

Pētījuma dalībiskolu sadalījums pēc skolēnu skaita skolā (01.09.2006.)

Skolēnu skaita grupas	Skolu skaits	%
līdz 100	15	9,0
101 līdz 150	12	7,2
151 līdz 250	16	9,6
251 līdz 400	18	10,8
401 līdz 600	42	25,3
601 līdz 800	30	18,1
801 līdz 1000	21	12,7
1001 līdz 1200	8	4,8
1201 un vairāk	4	2,4
KOPĀ	166	100,0

Visi izlasi raksturojošie SES dati ir balstīti uz 2006. gada informāciju, kas iegūta no PISA 2006 pētījuma skolu anketām, VS-1, VV-1 un PROF-2¹ atskaišu datiem uz attiecīgā gada 1. septembri. Skolu lieluma (skolēnu skaita skolās) sadalījums grupās ir piemērots atbilstoši Ministru kabineta 2009. gada 28. jūlija noteikumu Nr. 836 „Pedagogu darba samaksas noteikumi” 1. pielikuma 3. tabulai.

¹ Izglītības valsts statistikas pārskatu veidlapas, kuru datus katru gadu apkopo IZM.

No 176 skolām sešas skolas netika iekļautas izlasē, jo uz PIMRS anketu izplatīšanas brīdi bija likvidētas/reorganizētas:

- Ošupes pamatskola (bij. Madonas rajons);
- Pušas pamatskola (bij. Rēzeknes rajons);
- Ķempu pamatskola (bij. Rēzeknes rajons);
- Rīgas Ļ.Tolstoja krievu vidusskola (Rīgas Centra rajons);
- Rikavas pamatskola (Rēzeknes rajons);
- Rīgas 20. vidusskola (Rīgas Vidzemes priekšpilsēta).

Savukārt ISEC datu trūkuma un nelielās pārstāvniecības dēļ no izlases tika izslēgtas arī četras profesionālās izglītības iestādes.

Visa pētījuma ietvaros tika saglabāts Latvijas Republikas administratīvais iedalījums – 26 rajoni, 70 rajonu pilsētas un septiņas republikas nozīmes pilsētās. Minētais iedalījums bija spēkā līdz 2009. gada 30. jūnijam. Jāuzsver, ka atbilstoši PISA 2006 pamatpētījumam Latvijas izlasē netika iekļauta neviena privātā mācību iestāde, līdz ar to arī šajā gadījumā skolas juridiskais statuss netiek aplūkots.

6.5. Pētījuma izlases skolotāju raksturojums

Atbilstoši PIMRS definētajai metodikai pētījumā piedalījās attiecīgā iestādes (skolas) vadītāja padotie (skolotāji). Attiecīgās skolas respondents (viens skolotājs no skolas) tika izvēlēts nejaušā veidā, lai mazinātu iespējamo pārlieku pozitīvo vai pārlieku negatīvo attieksmi pret direktora personību un darbu skolā (6.14. tabula līdz 6.17. tabula).

6.14. tabula

Pētījuma respondentu % sadalījums pēc dzimuma

Dzimums	Skaits	KOPĀ%
Sieviete	147	88,6
Vīrietis	19	11,4
KOPĀ	166	100,0

6.15. tabula

Pētījuma respondentu sadalījums pēc izglītības līmeņa un vecuma

Augstākais izgl. līmenis	30 un jaunāki	31 līdz 39	40 līdz 49	50 līdz 59	60 un vecāki	KOPĀ
Nepabeigta augstākā	0	0	0	0	0	0
Augstākā profesionālā	4	12	49	25	9	99
Maģistrs	2	7	32	21	3	65
Doktors	0	1	0	1	0	2
KOPĀ	6	20	81	47	12	166

6.16. tabula

Pētījuma respondentu sadalījums pēc vecuma un stāža konkrētajā skolā

Stāžs šajā skolā	30 un jaunāki	31 līdz 39	40 līdz 49	50 līdz 59	60 un vecāki	KOPĀ
2–4 gadi	3	2	4	1	0	10
5–9 gadi	1	4	6	2	0	13
10–15	0	8	20	6	3	37
vairāk kā 15	2	6	51	38	9	106

KOPĀ	6	20	81	47	12	166
------	---	----	----	----	----	-----

6.17. tabula

Pētījuma respondentu sadalījums pēc dzimuma un izglītības līmeņa

Dzimums	Augstākā profesionālā	Maģistrs	Doktors	KOPĀ
Sieviete	83	62	2	147
Vīrietis	14	5	0	19
KOPĀ	97	67	2	166

Pārskatot skolotāju (respondentu) raksturojumu, var secināt, ka neviens respondents nav bijis ar nepabeigtu augstāko izglītību un lielākais īpatsvars ir tieši 40–49 gadus veciem skolotājiem ar augstāko profesionālo izglītību. Jāuzsver, ka respondentiem tika lūgts norādīt augstāko iegūto izglītības pakāpi, līdz ar to skolotājiem, kam ir maģistra grāds, protams, ir arī augstākā profesionālā izglītība. Respondentu sadalījums pēc dzimuma ir 88,6% sieviešu un 11,4% vīriešu. Tieši šāda proporcija ir konstatēta arī 2006. gadā visā Latvijas līmenī (Valsts kontrole, 2006).

Aplūkojot respondentu vecuma sadalījumu atkarībā no gadiem cik ilgi respondents ir strādājis konkrētajā skolā, jāsecina, ka gados vecāki skolotāji ir arī ilgāk strādājuši šajā konkrētajā izglītības iestādē (6.16. tabula). 40–59 gadus vecie respondenti pārliecinoši pārstāv to grupu, kuri konkrētajā skolā ir strādājuši vairāk nekā 15 gadus. Skolotāju vidējā vecuma grupa respondentu kontekstā precīzi pārstāv arī vidējo skolotāju vecumu Latvijā un Eiropā (Eurydice, 2009).

Jāuzsver, ka respondentu vidū sievietēm ir izteikti augstāks iegūtais formālās izglītības līmenis, ko raksturo maģistra un doktora zinātnisko grādu procentuālā attiecība starp dzimumiem (6.15. tabula). VIIS dati liecina par līdzīgu ainu arī kopējā Latvijas vispārējās izglītības telpā.

6.6. Pētījuma izlases skolu raksturojums un datu struktūra

Atbilstoši pētījuma mērķim un uzdevumiem tā ietvaros tika izmantoti nacionālie statistiskie dati par pētījuma izlases skolām un skolu direktoriem. Dati, kuri ir attiecināmi uz konkrētu fizisko personu (direktoru), ir anonīmi un tiek izmantoti tikai statistiskos nolūkos, neidentificējot konkrētu personu.

Pētījuma ietvaros tika definēti šādi skolas līmeņa mainīgie, kas iegūti no vairākiem datu avotiem:

No PISA 2006 (166) pētījuma datubāzes

1. Skolas ID.
2. Mācību valoda.

3. Urbanizācijas līmenis.
4. Skolēnu skaits skolā.
5. Skolēnu skaits skolā (MK grupās).
6. Skolēnu skaits 9. klasēs.
7. Skolotāju skaita/skolēnu skaita attiecība.
8. Vidējie sasniegumi matemātikā.
9. Vidējie sasniegumi dabaszinātnēs.

No IZM (166) valsts statistiskajiem pārskatiem

1. Otrgadnieku skaits 5–9. klasēs.
2. Otrgadnieku skaits 10–12. klasēs.
3. Skolēnu skaits 9. klasēs.
4. Valsts finansējums.
5. Pašvaldības finansējums.
6. Pārējais finansējums.
7. Skolēnu/skolotāju likmju attiecība.

No VISC (166) valsts informācijas sistēmas

1. Skolas tips.
2. Vidējie sasniegumi matemātikas eksāmenā 9. klasē.
3. Vidējie sasniegumi dabaszinību ieskaitē 9. klasē.

No IKVD (111) informācijas sistēmas

Skolu darbības novērtēšanas rezultāti 20 grupās.

No VIIS (166) valsts informācijas sistēmas

1. Direktora vecums.
2. Direktora dzimums.
3. Direktora kopējais pedagoģiskais stāžs.
4. Darba stāžs direktora amatā attiecīgajā skolā (absolūtos skaitļos).
5. Darba stāžs direktora amatā attiecīgajā skolā (PIMRS grupās).
6. Direktora citi (pedagoģiskie) pienākumi.

No PIMRS (166) iegūtajiem rezultātiem

1. Respondenta dzimums.
2. Respondenta vecums.
3. Respondenta pedagoģiskais stāžs attiecīgajā skolā (grupās).
4. 50 vadības darba raksturojošie jautājumi 10 skalās.
5. 10 skalu vidējās vērtības.

Ņemot vērā, ka laika posmā no 2005. gada novembra līdz 2009. gada oktobrim toreizējā VIKNVA nebija novērtējusi visas PISA 2006 pamatpētījuma Latvijas dalībiskolas, datu savstarpējā analīzē par pamatu tika ņemta visu to PISA 2006 pamatpētījuma Latvijas dalībiskolu izlases skolas (111), kas ir tikušas novērtētas minētajā laika posmā.

Iegūstot direktoru raksturojošos datus, tika izmantoti dati, kas bija aktuāli 2006. gadā, bet skolu dati no 2006. gada (dažos gadījumos 2005./2006. mācību gadā). Gadījumos, kad vairākiem datu avotiem raksturojošie indikatori ir vieni un tie paši (piemēram, skolas valodas plūsma vai skolēnu skaits skolā), dati tika izmantoti šādā prioritārā secībā: PISA 2006, IZM, VISC, IKVD. Ar detalizētu pētījuma mainīgo raksturojumu var iepazīties 14. pielikumā.

Jāuzsver, ka visos informācijas avotos (sistēmās), kas tika izmantoti pētījuma datu iegūšanai, pastāv ļoti izteiktas atšķirības. Īpaši tas ir attiecināms uz skolu nosaukumiem, identifikatoriem un datiem par direktoru darba stāžu. Minētie faktori liedza automātiski izmantot VIIS datus pētījuma mainīgo definēšanā, līdz ar to tas bija cēlonis apjomīgai datu sinhronizēšanai un pārbaudei manuālā (pa vienam ierakstam) veidā.

6.7. Skolēnu mācību sasniegumu skalu izstrāde

Par pamatu aprēķiniem no PISA 2006 skolēnu mācību sasniegumu skalu datiem tika izmantoti pieci ticamie (*Plausible*) mainīgie katrai kompetencei. PISA pētījuma ietvaros šie mainīgie tiek starptautiski kalibrēti un izstrādāti skolēnu, skolu un valstu vidējo rezultātu aprēķināšanai. PISA noteiktā metodoloģija paredz izmantot tā saucamo datu attiecināšanas metodiku, kura nosaka ticamo mainīgo izmantošanu. Šie mainīgie tiek iegūti nejaušā veidā no katra skolēna rezultātu variānces, izmantojot matemātiskās analīzes (piemēram, *Monte-Carlo* integrēšana). Šādā veidā tiek arī ģenerēti valstu ticamie mainīgie, kas tiek tālāk izmantoti rangu veidošanā. Ir būtiski uzsvērt, ka katra ticamā mainīgā ģenerēšanas rezultātā rodas dažādas standartklūdas (United Nations, 2000), (OECD, 2009).

Atbilstoši OECD noteiktajai datu apstrādes metodoloģijai, katra skolēna vidējais rezultāts kādā no kompetencēm un vidējie rezultāti valstīs vai skolās tiek iegūti, izmantojot SPSS/PASW¹ programmatūras replikāciju moduli (*SPSS Replicates Module 7.1*). Maksimālas rezultātu precizitātes nolūkos no pieciem ticamajiem mainīgajiem katrā kompetencē 80 reizes tiek rēķināts aritmētiskais vidējais, tādā veidā iegūstot vienu, galīgo rezultātu attiecīgajā līmenī (valsts, skolēns, skola un citi).

Lai nodrošinātu pēc iespējas precīzāku datu savstarpējo sinhronizāciju starp PISA 2006 un valsts pārbaudījumu izlasēm, tika veiktas šādas procedūras:

1. No PISA 2006 izlases tika izslēgti visu 7., 8. un 10. klašu skolēnu rezultāti.

¹ Statistical Package for the Social Sciences/Predictive Analytics Software datu apstrādes programmatūra.

2. No PISA 2006 izlases tika izslēgti viena rajona skolēnu rezultāti, jo šī rajona skolēnu rezultāti 9. klašu pārbaudījumos 2006. gadā nebija iesniegti.
3. Abu izlašu skolēni tika savstarpēji sinhronizēti, iegūstot 3653 skolēnu rezultātus no abiem mērījumiem.

Kā redzams (6.18. tabula), skolēnu mācību sasniegumu raksturlielumi pēc izlases apjoma samazinājuma ir statistiski nozīmīgi paaugstinājušies, kas liecina par 7., 8. un 10. klašu skolēnu rezultātu negatīvo ietekmi uz valsts vidējiem rezultātiem.

Ņemot vērā, ka PISA 2006 pētījuma ietvaros skolēnu sasniegumi visās jomās (kompetencēs) tika mērīti punktu skalā un septiņu sasniegumu līmeņos, bet skolēnu sasniegumi valsts pārbaudījumos tiek atspoguļoti, izmantojot kopprocentus¹, tālākajiem aprēķiniem bija nepieciešams pielīdzināt abas skalas. Šim nolūkam PISA 2006 skolēnu sasniegumu dati tika pārkodēti procentuālā skalā. Lai noteiktu rezultātu iespējamās starpības starp PISA 2006 izlasi un šajā darbā izmantoto (samazināto izlasi), vispirms tika aprēķināts abu izlašu aprakstošie lielumi punktos (6.19. tabula).

6.18. tabula

PISA 2006 pamatpētījuma izlases un PIMRS pētījumā izmantotās izlases salīdzinājums

Nacionālā PISA 2006 pamatpētījuma izlase					
Kompetence	skolas	skolēni	Vidējais	S.K.	S.N.
Matemātika	176	4719	486,166	3,027	82,758
Dabaszinātnes	176	4719	489,544	2,971	84,332
PIMRS skolu pamatpētījuma izlase					
Kompetence	skolas	skolēni	Vidējais	S.K.	S.N.
Matemātika	166	3653	497,308	3,002	76,350
Dabaszinātnes	166	3653	500,902	2,870	77,941

Lai pēc iespējas precīzāk un objektīvāk veiktu PISA 2006 skolēnu sasniegumu pārkodēšanu procentuālā skalā, tika salīdzināti skolēnu īpatsvari (skaits) katrā no PISA 2006 sasniegumu līmeņiem abās kompetencēs (6.19. tabula). Par pamatu skolēna līmeņa datu pārkodēšanai procentuālā skalā, abās PISA 2006 kompetencēs tika izmantots aritmētiskais maksimums (100%) – 850 punkti.

6.19. tabula

PISA 2006 nacionālās un PIMRS samazinātās izlases salīdzinājums līmeņos

PISA 2006 līmenis	Matemātika			Dabaszinātnes		
	PISA 2006 līmeņu robežas (punkti)	Skolēnu skaits (procentos) PISA 2006 izlasē	Skolēnu skaits (procentos) PIMRS izlasē	PISA 2006 līmeņu robežas (punkti)	Skolēnu skaits (procentos) PISA 2006 izlasē	Skolēnu skaits (procentos) PIMRS izlasē
0	≤357,8	6,43	3,72	≤334,9	3,59	1,78
1	357,8	14,40	12,18	334,9	13,84	10,38
2	420,1	26,32	25,82	409,5	28,99	28,76
3	482,4	28,89	31,33	484,1	32,91	36,12

¹ Iegūtais vērtējums procentos, kas aprēķināts no maksimālā iespējamā punktu skaita pārbaudījumā.

4	544,7	17,38	19,84	558,7	16,58	18,61
5	607,0	5,47	6,03	633,3	3,81	4,11
6	669,3	1,11	1,07	707,9	0,27	0,25

Lai noskaidrotu skolēnu sasniegumu dabaszinātnes un matemātikas skalu savstarpējo sakarību (korelāciju) pirms pārkodēšanas procentuālā skalā un pēc tās skolu līmenī, tika aprēķināta Pīrsona korelācija starp skolēnu sasniegumiem abās kompetencēs (6.20. tabula). Salīdzinot iegūtos korelāciju datus ar PISA 2006 nacionālās izlases datiem, jāsecina, ka rezultāti ir gandrīz identiski, jo PISA 2006 nacionālās izlases korelācija starp sasniegumiem matemātikā un dabaszinātnēs ir 0,89.

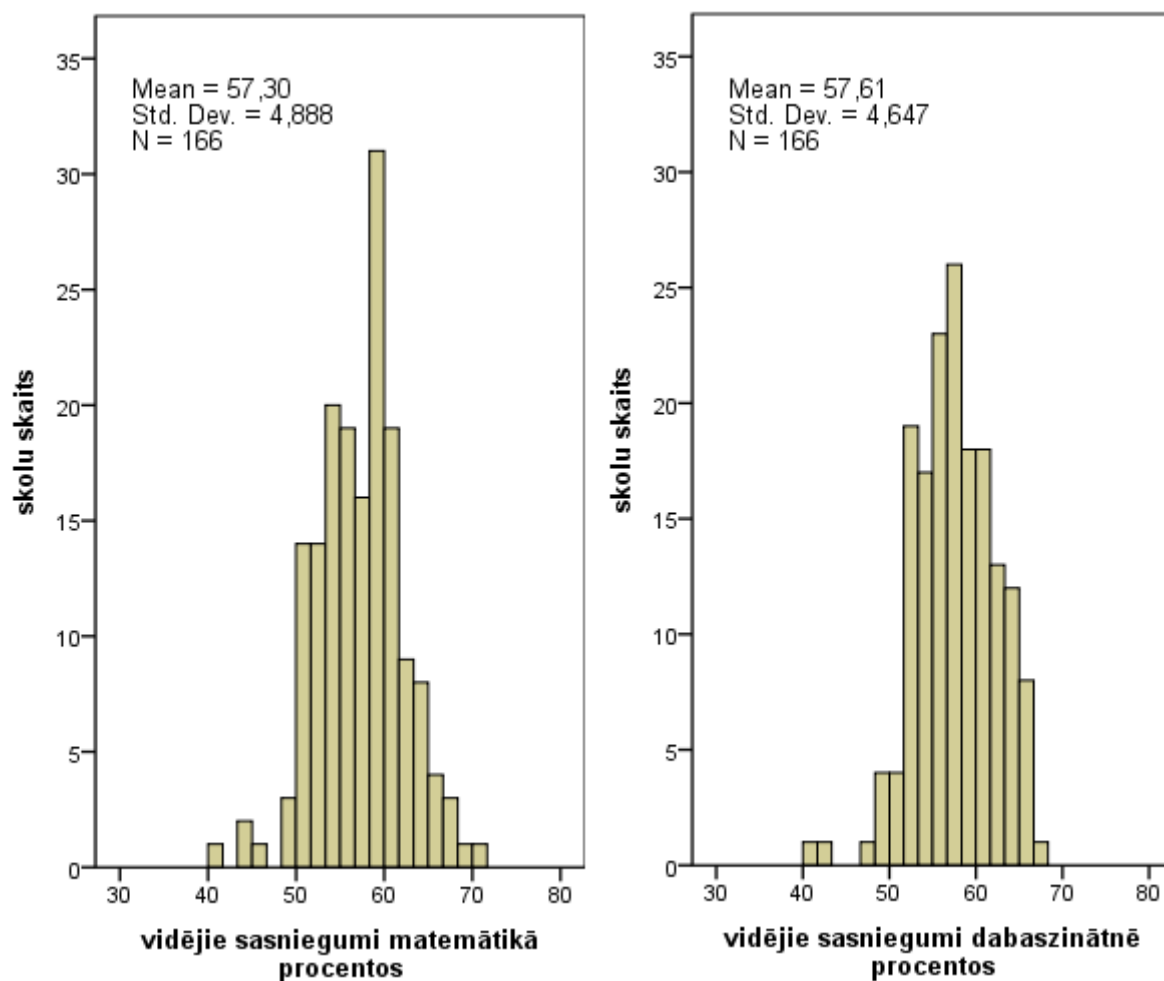
6.20. tabula

Korelācijas starp PIMRS izlases skolēnu vidējiem sasniegumiem PISA 2006 punktu un procentu skalās

	Matemātika (punkti)	Dabaszinātnes (punkti)	Matemātika (procentos)	Dabaszinātnes (procentos)
Matemātika (punkti)		0,88	1,00	0,88
Dabaszinātnes (punkti)	0,88		0,88	1,00
Matemātika (procentos)	1,00	0,88		0,88
Dabaszinātnes (procentos)	0,88	1,00	0,88	

Visas korelācijas ir statistiski nozīmīgas pie 99% ticamības līmeņa

Nemot vērā, ka šī promocijas darba praktiskā pētījuma kontekstā ir nepieciešami skolas līmeņa vidējie sasniegumi VPD un PISA 2006 kompetencēs, ar iepriekš minēto datu replikāciju metodi tika iegūti 166 PIMRS izlases skolu aritmētiskie vidējie matemātikas un dabaszinātnes skalā (6.2. attēls).



6.2. attēls. Skolu vidējie sasniegumi PISA 2006 dabaszinātnēs un matemātikā

Korelāciju analīze uzrādīja, ka skolu līmenī korelācija starp vidējiem sasniegumiem matemātikā un dabaszinātnē ir identiska (0,88) skolēnu līmeņa datiem. Šie analīzes rezultāti nodrošina tālāko skolu līmeņa datu izmantošanu praktiskajā pētījumā. Tāpat arī minētā korelācija ir nozīmīgi ciešāka nekā korelācija starp skolēnu vidējiem mācību sasniegumiem 9. klases VPD matemātikā un dabaszinībās (0,611). Šāda tendence ir vērojama arī analizējot abu mērījumu rezultātus skolēnu līmenī punktos un procentuālā skalā. Tālāka promocijas darba praktiskajā pētījumā tiks izmantoti iegūtie skolu līmeņa vidējie rezultāti matemātikā un dabaszinātnē 9. klases VPD un PISA 2006.

Lai salīdzinātu skolēnu sasniegumus 9. klases VPD un šo pašu skolēnu rezultātus PISA 2006 sasniegumu skalās, visas četras skalas, izmantojot Bloma metodi tika transformētas z-skalās (*Normal scores*). Balstoties uz zinātniskajā literatūrā paustajām atziņām, Bloma metode tika izvēlēta kā piemērotākā starp *Tukey*, *Rankit* un *Van der Waerden* metodēm (Altman, 1991), (Beasley, et al., 2009).

Iegūtās četras skalu dati tika salīdzināti savā starpā, lai noteiktu savstarpējās korelācijas un salīdzinātu VPD rezultātus ar PISA 2006 rezultātiem.

Korelācijas starp skolēnu mācību sasniegumiem 9. klases VPD un PISA 2006 z-skalās

	Matemātika (VPD)	Dabaszinātnes (VPD)	Matemātika (PISA 2006)	Dabaszinātnes (PISA 2006)
Matemātika (VPD)		0,65	0,71	0,66
Dabaszinātnes (VPD)	0,65		0,64	0,66
Matemātika (PISA 2006)	0,71	0,64		0,84
Dabaszinātnes (PISA 2006)	0,66	0,66	0,84	

Visas korelācijas ir statistiski nozīmīgas pie 99% ticamības līmeņa

Korelāciju rezultātu var secināt, ka izmantojot iepriekš aplūkoto skolēnu mācību sasniegumu skalu veidošanas metodiku, var veikt VPD un starptautiski salīdzinošo pētījumu rezultātu salīdzināju, lai turpmākajā pētniecībā izdarītu specifiskākus secinājumus par kopējām tendencēm un atšķirībām nacionālā līmenī. Minētā metodika nodrošina plašu abu mērījumu sekundāro analīzi arī skolas direktora darbības kontekstā, kas aplūkota šī promocijas darba nākamajā nodaļā.

7. SKOLAS DIREKTORA RAKSTUROJUMS UN DARBĪBAS IZPĒTE

Nodaļā tiek analizēta skolas direktora darbības pamatojoties uz PIMRS un IKVD skolu darbības kvalitātes novērtēšanas mērinstrumentu datiem. Tāpat arī tiek atspoguļotas sakarības un tendences, kas skar skolas direktora darbību dažāda SES skolās. Uzmanība tiek pievērsta skolas direktora darbību raksturojošo datu iespējamajai kalibrācijai un svēršanai atbilstoši kopējam skolas kvalitātes modelim un teorētiskajām nostādnēm.

7.1. Skolas direktora vispārīgie dati

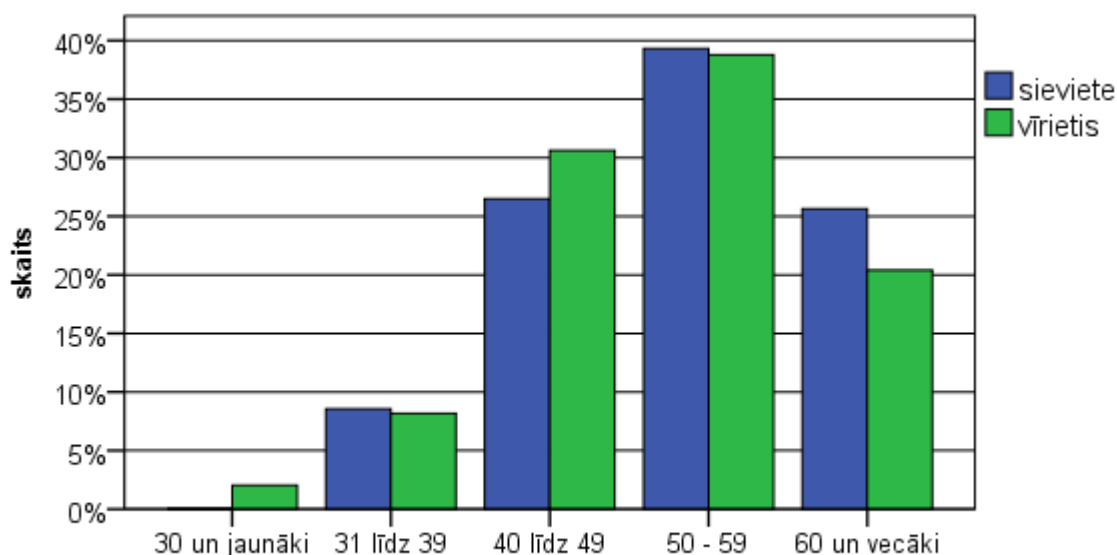
Lai noskaidrotu skolas direktoru raksturojošo datu (dzimums, vecums un citu) sakarību ar viņu darbības kvalitāti, tika izmantoti vairāki nacionālie datu avoti. Tika noskaidrots, ka Latvijas skolu direktoru dzimumu īpatsvars ir 70,5% sieviešu un 29,5% vīriešu. Savukārt ir dati par direktoru vecuma grupām (TALIS sadalījums) liecina par to, ka Latvijā ir gandrīz divreiz lielāks pensijas vecuma direktoru īpatsvars nekā mūsu kaimiņvalstīs (7.1. tabula). OECD vidējais īpatsvars 60+ grupā ir tikai 11,2%.

7.1. tabula

Direktoru skaita salīdzinājums vecuma grupās Baltijas valstīs						
Vecuma grupa	Latvija		Igaunija (TALIS)		Lietuva (TALIS)	
	Skaits	%	Skaits	%	Skaits	%
jaunāki par 40	15	9,0	21	10,9	24	11,9
40 līdz 49	46	27,7	77	40,1	74	36,6
50 – 59	65	39,2	74	38,5	74	36,6
60 un vecāki	40	24,1	20	10,4	30	14,9
KOPĀ	166	100,0	192	100,0	202	100,0

Savukārt TALIS pētījuma starptautiskie rezultāti atklāj, ka skolu direktoru dzimumu īpatsvars ir 43,7% sieviešu un 52% vīriešu (4,3% nebija norādījuši dzimumu), kas būtiski atšķiras no Latvijas datiem. Kaimiņvalstī Igaunijā šī attiecība ir 51,8%/46,2%, bet Lietuvā 49,8%/50,2%.

Aplūkojot direktoru vecuma sadalījumu dzimumu grupās (7.1. attēls), var secināt, ka tomēr pastāv būtiskas atšķirības attiecīgajā sadalījumā – Latvijā direktori vīrieši ir vidēji jaunāki nekā viņu kolēģes. Par to liecina lielāks vīriešu īpatsvars grupā no 40 līdz 49 gadiem un mazāks īpatsvars grupā 60 un vecāki. Tāpat arī var secināt, ka šobrīd Latvijā aptuveni 24% skolu direktoru ir pensijas vecumā.



7.1. attēls. Direktoru vecuma salīdzinājums pēc to dzimuma

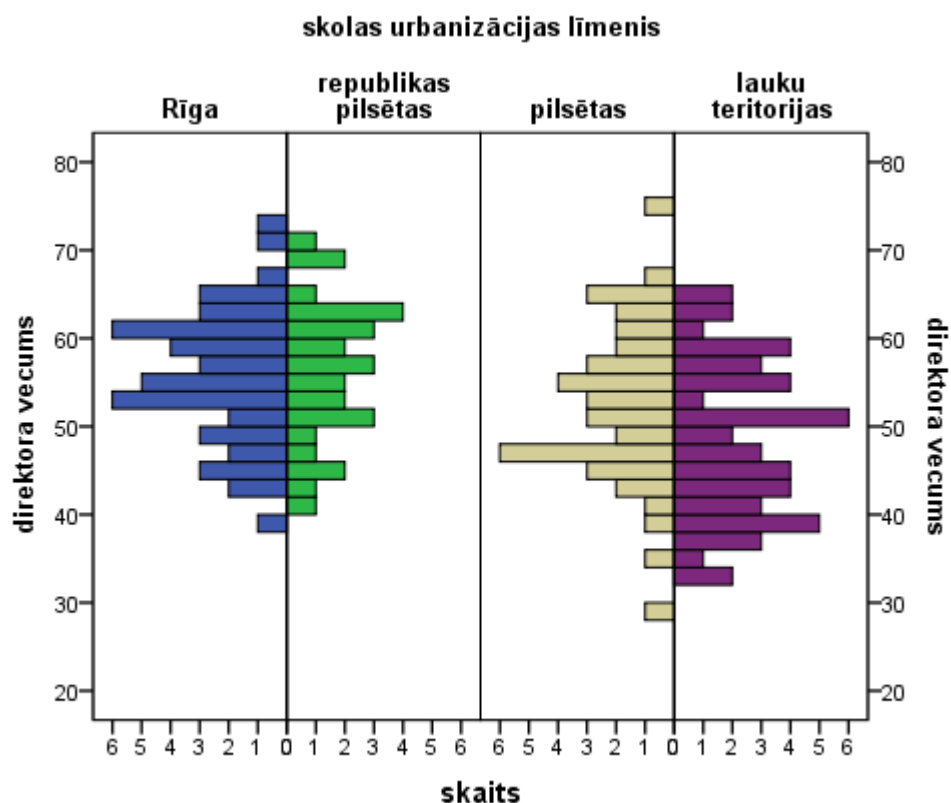
Nemot vērā, ka 2009. gada 16. martā tika pieņemts likums „Par valsts pensiju un valsts pabalstu izmaksu laika periodā no 2009. gada līdz 2012. gadam”, kas noteica samazināt strādājošo pensionāru valsts pensiju apmēru par 70%, atšķirībā no skolotājiem pensijas vecumā direktoru maiņa skolās nebija vērojama. Saskaņā ar IZM apkopoto informāciju 2009. gada 1. janvārī skolās strādāja 2453 pensijas vecumu sasnieguši pedagogi, tostarp 100 bija izglītības iestāžu vadītāji. Apkopojot VIIS un VISC datus, laika periodā no 2009. līdz 2010. gadam Latvijā ir mainījušies tikai 11% skolu direktoru. Savukārt no pensijas vecuma sasniegušajiem pedagogiem 2009. gada 1. septembrī darbu neturpināja aptuveni 50% skolotāju.

Direktoru ieņemamā amata nemainības tendences raksturo arī šī amata stāžs attiecīgajā skolā (7.2. tabula). Turklāt 78% no izlases skolām direktoru maiņa ir bijusi tieši lauku teritoriju skolās. Atšķirībā no Rīgas pilsētas lauku teritoriju skolās tiek apstiprināti arī gados jaunāki direktori (7.2. attēls).

7.2. tabula

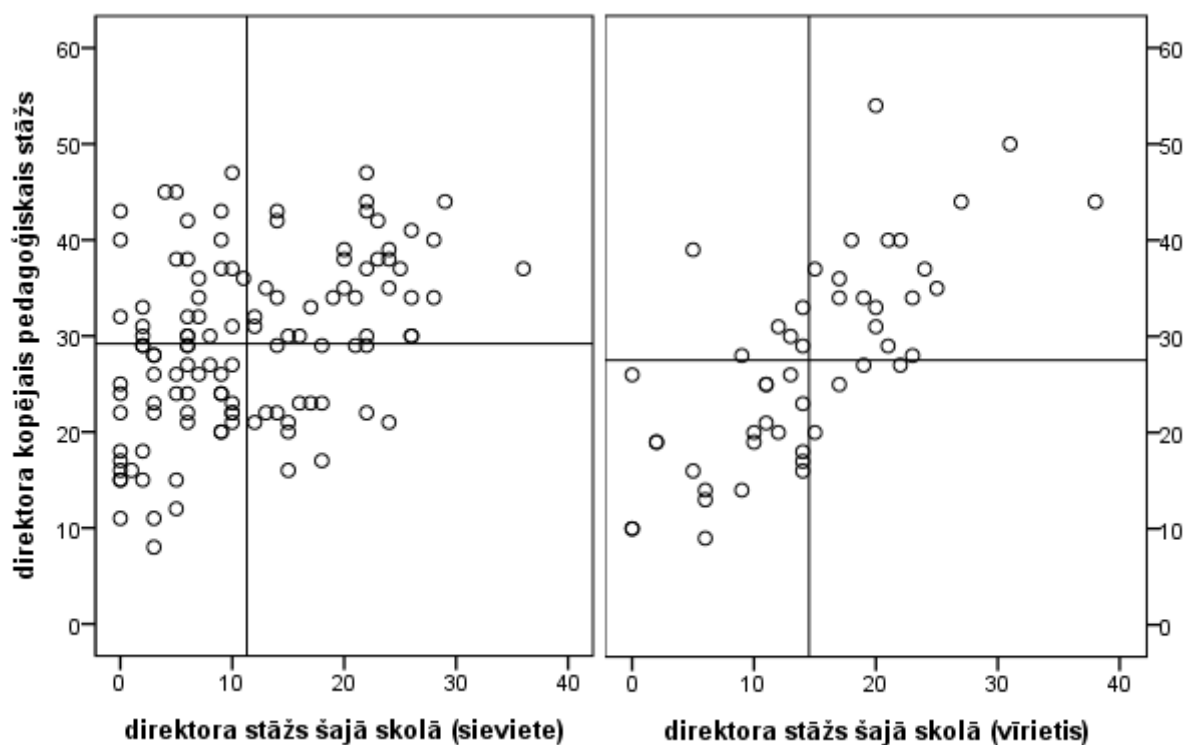
Direktoru vadības darba stāžs attiecīgajā skolā

direktora stāžs skolā	skaits	%
līdz 1 gadam	16	9,6
2–4 gadi	17	10,2
5–9 gadi	38	22,9
10–14 gadi	34	20,5
15–19 gadiem	20	12,0
20–30 gadiem	38	22,9
vairāk nekā 30 gadi	3	1,8
KOPĀ	166	100,0



7.2. attēls. Direktoru vecuma salīdzinājums pēc to skolu urbanizācijas līmeņa

Diemžēl VIIS datu neprecizitātes dēļ nav iespējams noteikt, pēc cik ilga laika, strādājot par pedagogu attiecīgajā skolā, persona ir tikusi apstiprināta par skolas direktoru. Aprēķinot sakarību starp kopējo pedagogisko stāžu un direktora amata stāžu attiecīgajā skolā, vīriešiem korelācija ir 0,731, bet sievietēm – 0,413 (7.3. attēls). Plaknes sadala vertikālās un horizontālās līnijas, kas apzīmē vidējās vērtības. Līdz ar to var secināt, ka direktoriem vīriešiem ir mazāka tendence mainīt savu darba vietu, viņi ilgāk ir strādājuši par skolotājiem un tikuši apstiprināti direktora amatā vienā un tajā pašā skolā.



7.3. attēls. Direktoru kopējā pedagoģiskā stāža un vadības stāža (attiecīgajā skolā) salīdzinājums

Savukārt analīze (VIIS dati), par direktora darbību, pildot arī citus amatus skolā, piemēram, priekšmeta skolotāja, metodiķa, pulciņa skolotāja uzrāda, ka 88,6% Latvijas direktoriem ir arī citi amata pienākumi skolā.

Šāda situācija ir skaidrojama ar Latvijas normatīvo aktu regulējumu attiecībā pret pedagogu darba samaksu, īpaši uzsverot, ka direktora alga tiek maksāta atkarībā no skolēnu skaita skolā, bet skolotāja darba samaksa nav būtiski atkarīga no skolas lieluma. Par to arī liecina tas, ka 57,8% no direktoriem, kuriem nav citu pienākumu, vada skolas ar skolēnu skaitu no 601 līdz 800, no 801 līdz 1000 vai 1001 līdz 1200. Saskaņā ar VIIS datiem minētā tendence īpaši paaugstinājās, sākot ar 2008./2009. mācību gadu. No direktoriem, kuriem nav citu pienākumu skolā, 63,1% ir vīrieši.

Šobrīd Latvijā nav veikti pētījumi, kas būtu saistīti ar direktora darba pienākumu īpatsvaru un viņa pedagoģiskās darbības ietekmi uz vadības darbu. Promocijas darba [3.4. nodaļā](#) minētie zinātniskie darbi, publikācijas un pētījumi nav analizējuši šādu skolas vadības darba aspektu. Arī OECD TALIS pētījuma skolas direktora aptaujā netika iekļauts jautājums par citu pienākumu pildīšanu skolā, turklāt atšķirībā no IEA TIMSS un PIRLS pētījumiem, TALIS neaplūko direktora darba laika sadalījumu. Saskaņā ar TIMSS 2003 un TIMSS 2007 datiem Latvijas direktoriem ir tendence vairāk īstenot menedžera vadības stilu ([3. pielikums](#) un [7. pielikums](#)). Attiecīgie vadības stili tika iegūti, pārgrupējot skolas direktora darba sadalījuma raksturojošos mainīgos:

Līderis – izglītības darba organizēšana + skolotāju darba organizēšana + stundu pasniegšana;

Menedžeris – administratīvais darbs + sabiedriskās attiecības + citi pienākumi.

Līdzīgus rezultātus uzrāda administratīvā darba īpatsvara pieaugums par vidēji pieciem (S.K.¹1,7) punktiem 2007. gadā salīdzinājumā ar 2003. gadu (Martin, et al., 2008). Minētās tendenču izmaiņas vērojamas arī Lietuvā. TIMSS 2007 pētījuma autori arī ziņo, ka vidēji visās pētījuma dalībvalstīs kopā direktoru darbā ir vērojams administratīvā pienākumu pieaugums (Martin, et al., 2008).

Promocijas darba autors uzskata, ka administratīvā darba intensitātes pieaugums un stundu pasniegšana nesekmē skolas direktora kā līdera izaugsmi, ņemot vērā Latvijas augsto skolas vadības autonomijas un lēmumu pieņemšanas līmeni. Tomēr par valsts SES un citu faktoru ietekmi un darba pienākumu sadali, kā arī to saistību ar citiem darba faktoriem ir jāveic padziļināta analīze.

7.2. Skolas direktora darbības izpēte nacionālajos mērījumos

Saskaņā ar skolu darbības kvalitātes vērtēšanas metodiku no 2004. gada Latvijā tiek īstenota arī skolas vadības darba un ar to saistīto procesu kvalitatīvā analīze, ko īsteno valsts pārvaldes institūcija IKVD.

Saskaņā ar minēto metodiku skolas vadības darbs tiek vērtēts ar kvalitātes rādītāju 7.3. (3.2. attēls). Diemžēl atšķirībā no *Ofsted* pieredzes Latvijā tiek aprakstīti tikai divi vērtējuma līmeņi (2. un 4. jeb „viduvēji” un „ļoti labi”), nevis visi četri. Vērtēšanas metodikā liels īpatsvars ir tieši skolā pieejamās dokumentācijas kvalitatīvai analīzei, un otru daļu sastāda intervijas un anketas (7.3. tabula).

7.3. tabula

Skolas vadības darba vērtēšanā izmantojamie materiāli un metodes (Vilāne, u.c., 2004)

7.3.1. Skolas darbu reglamentējošās dokumentācijas atbilstība likumu un citu normatīvo aktu prasībām	Skolas darbu reglamentējošie dokumenti
7.3.2. Vadības darba organizācija	Dažāda līmeņa vadītāju amata apraksti Skolas vadības struktūras apraksts Skolas vadības sanāksmju protokoli Pedagoģiskās padomes sēžu protokoli
7.3.3. Vadības darba kvalitāte	Skolas vadības sanāksmju protokoli Pedagoģiskās padomes sēžu protokoli Metodisko komisiju darba plāni un sanāksmju protokoli Intervijas ar skolas padomes pārstāvjiem Intervija ar skolas direktoru Intervijas ar skolotājiem

¹ Standartklūda – Izlases vidējo vērtību standartnovirze (Everitt, et al., 2010).

7.3.4. Skolas sadarbība ar citām institūcijām	Skolas darba plāns Intervija ar pašvaldības pārstāvi Intervijas ar skolas padomes pārstāvjiem Intervija ar skolas direktoru Vecāku anketēšanas rezultāti
--	--

Analizējot minētās anketas saturu, var secināt, ka tā sastāv no 26 attieksmes jautājumiem četru punktu skalā (15.pielikums) un ir paredzēta, lai mērītu arī attieksmi saistībā ar skolas direktora vai vietnieku darbu (Vilāne, u.c., 2004). Saskaņā ar metodiku intervijas ir pilnībā strukturētas un atbildes ir jāpieraksta. Intervijā parasti piedalās divi intervētāji – viens no tiem vada interviju, otrs – pieraksta atbildes. Eksperti, kas intervijā nepiedalās, savus jautājumus deleģē intervijas vadītājam. Savukārt dokumentu analīze tiek veikta, kvantitatīvi fiksējot dokumentu esamību vai neesamību dihotomiskā¹ skalā (ir/nav).

Ņemot vērā minēto metodiku un skolu darbības kvalitātes vērtējuma pieejamos rezultātus, var izdarīt šādus secinājumus tālākajai diskusijai:

- nav skaidrs skolas anketējamo personu izlases lielums un to izvēles kritēriji;
- nav skaidrs interviju jautājumu apjoms un to izvēles kritēriji;
- nav skaidrs, kāpēc skolotājam/vecākam jāidentificē sevi pēc anketas aizpildīšanas;
- netiek publiskoti dati par skolotāju, direktoru un citu grupu anketēšanas rezultātiem;
- netiek publiskoti dati par kvantitatīvo dokumentu analīzi;
- nav skaidra kvantitatīvo datu apstrādes tehniskā metodika un tālākā analīze.

Analizējot pētījuma izlases skolu darbības kvalitātes vērtēšanas rezultātus, tika izmantoti dati par 20 kvalitātes rādītājiem, no kuriem viens bija attiecināms tikai uz skolām, kurās īsteno speciālās izglītības programmas. Skolās, kurās šādas programmas neīsteno, minētais kritērijs netika analizēts. Atbilstoši [7.5. nodaļā](#) minētajai metodikai rezultāti tika analizēti 111 skolām. Novērtēšanas kritēriju (3.2. attēls) drošuma² analīze (7.4. tabula) tika veikta 19 mainīgajiem piecās skalās, jo speciālās izglītības programmu mainīgais ir saistošs tikai 42 skolām.

7.4. tabula

Skolu darbības kvalitātes vērtēšanas skalu drošuma analīze		
Skala	N	Kronbaha alfa
Mācību saturs, mācīšanās un mācīšana	5	0,66
Atbalsts skolēniem	4	0,62

¹ Jēdziena dalīšana divos savstarpēji izslēdzošos apakšjēdzienos; objektu klases dalīšana divās savstarpēji izslēdzošās apakšklasēs.

² Mērinstrumentu drošuma jēdziens saistīts ar rezultātu atkārtojamību, lietojot mērinstrumentu atkārtoti (Geske, u.c., 2006).

Skala	N	Kronbaha alfa
Mācību saturs, mācīšanās un mācīšana	5	0,66
Atbalsts skolēniem	4	0,62
Skolas vide	2	0,59
Skolas resursi	5	0,67
Skolas darba organizācijas un vadība	3	0,78
VIDĒJAIS VISIEM	19	0,88

Skalu drošuma analīzē tika savienotas skalas (tēmas) *Mācību saturs* ar *Mācīšanās un mācīšana*, jo mācību saturs ietver tikai vienu kvalitātes rādītāju (3.2. attēls). Salīdzinājumā ar OFSTED skolu darbības kvalitātes novērtēšanas kvalitātes metodiku (7.5. tabula) Latvijas piemērs uzrāda ievērojami zemākus rezultātus. Turklāt jāuzsver, ka pēc jaunās Anglijas skolu vērtēšanas metodikas lielāks uzsvars tiek likts tieši uz skolēnu sasniegumiem. Latvijā skolēnu sasniegumi netiek mērīti kvantitatīvi kopējā skolas darbības kvalitātes novērtēšanas kontekstā.

7.5. tabula

OFSTED skolu darbības kvalitātes vērtēšanas skalu drošuma analīze

Skala	N	Kronbaha alfa
Kopējā efektivitāte	3	0,95
Skolēnu sasniegumi	11	0,92
Kvalitātes nodrošināšana	4	0,90
Vadība un darba organizācija	8	0,92
VIDĒJAIS VISIEM	26	0,97

Īpašu uzmanību piesaista Anglijas piemēra pirmā skala ar trīs mainīgajiem, kura tomēr uzrāda ļoti augstus iekšējās saskaņotības rezultātus (0,95). Latvijas gadījumā skala *Skolas vide* ar diviem mainīgajiem uzrāda samērā zemu iekšējās saskaņotības rezultātus un tāpēc šīs skalas mainīgais (kvalitātes rādītājs) *Skolas mikroklimats* tika pievienots skalai *Skolas darba organizācija un vadība*, bet *Skolas vide* – skalai *Skolas resursi*. Minētās izmaiņas veiktas, pamatojoties uz teorētiskajām nostādnēm par skolas vadības darbu un tā formām (Azumi, et al., 1983), (Busher, et al., 2000), (Celma, 2004), (Sergiovanni, 2001). Pēc mainīgo pārgrupēšanas tika iegūti jauni skalu iekšējās saskaņotības rezultāti:

- skolas resursi – 0,72 (N – 6);
- skolas darba organizācijas un vadība – 0,76 (N – 4).

Ņemot vērā, ka mainīgo pārgrupēšana samazināja skalas *Skolas darba organizācijas un vadība* iekšējās saskaņotības rezultātus, tika veikta abu iepriekš minēto skalu mainīgo korelāciju analīze. Analīze uzrādīja šādus rezultātus (7.6. tabula):

7.6. tabula

Skalas Skolas darba organizācijas un Vadība savstarpējās korelācijas

	Skolas darba pašvērtēšana	Skolas attīstības plāns	Skolas vadības darbs	Skolas mikroklimate
Skolas darba pašvērtēšana		0,64	0,55	0,39
Skolas attīstības plāns	0,64		0,47	0,36
Skolas vadības darbs	0,55	0,47		0,27
Skolas mikroklimate	0,39	0,36	0,27	

Visas korelācijas ir statistiski nozīmīgas pie 99% ticamības līmeņa

Kvalitātes rādītājam *Skolas mikroklimate* ir izteikti vājāka korelācija ar citiem skalas rādītājiem, un līdzīga situācija ir vērojama gadījumā, ja šo rādītāju pievieno skalai *Skolas resursi*. Tā kā attiecīgais kritērijs ir būtisks iestādes vadības darba raksturošanā, tas tika atstāts skalā *Skolas darba organizācijas un vadība*.

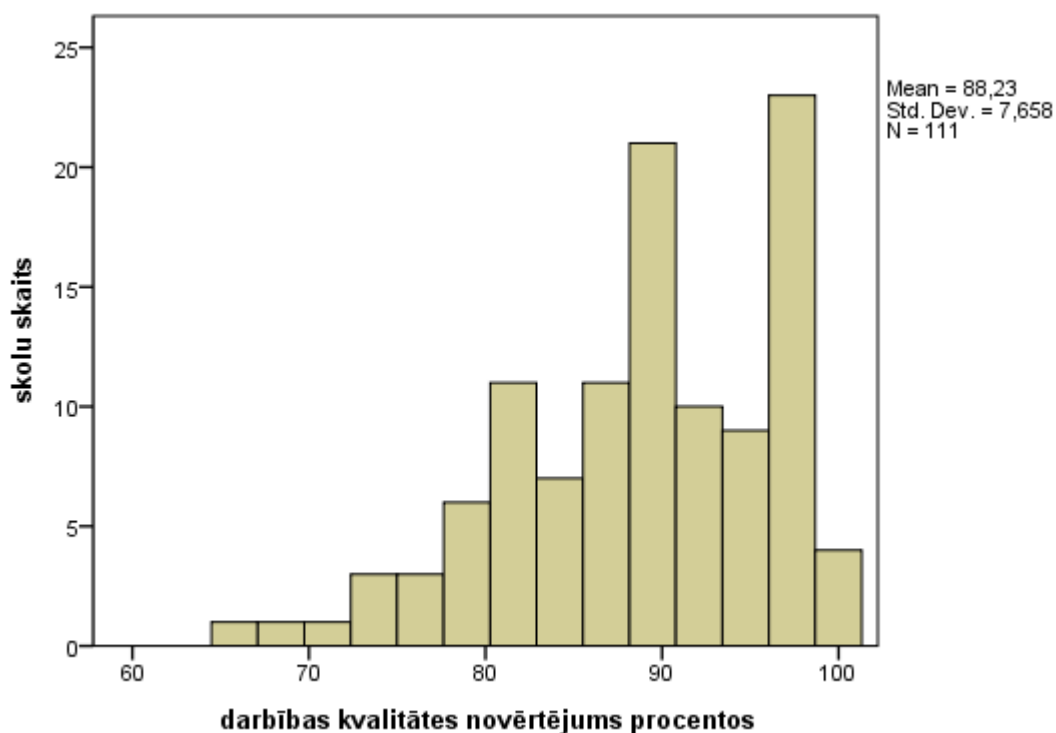
Tālākā datu analīze nodrošināja skolas darbības kvalitātes aprakstošu vērtējumu, kas balstīts uz summatīvu kvalitātes rādītāju apkopošanu un skalu izteikšanu procentuālā formā atbilstoši attiecīgajā skalā maksimāli iegūstamo punktu skaitam.

7.7. tabula

Skolu darbības kvalitāte vērtēšanas skolās

Skala	N	Vidējais (%)	S.K.	S.N.
Mācību saturs, mācīšanās un mācīšana	111	85,22	0,78	8,26
Atbalsts skolēniem	111	80,58	1,04	11,03
Skolas resursi	111	88,55	0,83	8,82
Vadība un darba organizācija	111	87,61	1,12	11,82

Iegūtais rezultātu sadalījums vizuāli ir šķietami nesimetriskais negatīvu asimetriju (7.4. attēls). Lai noskaidrotu šo datu sadalījuma atbilstību normālajam, tika izmantota normālsadalījuma pārbaude (Kolmogorova–Smirnova tests), kurš uzrādīja izlases sadalījuma atbilstību normālajam (Sig. 0,008).



7.4. attēls. Skolas darbības kvalitātes novērtējuma sadalījums Latvijā

Promocijas darba autors nepiedāvā sīkāku skolas darba vērtējuma analīzi dažādās skolas SES grupās vai citos slāņos, jo pašreizējie dati liecina par skolas darbības kvalitātes rezultātu disproporciju un neatbilstību arī citiem izglītības kvalitātes indikatoriem, kas ir pretrunā ar izglītības kvalitātes teorētiskajām nostādnēm (Newton, 2007), (Scheerens, et al., 2003) un nesaskan ar skolu vērtēšanas metodiku, kura paredz novērtēt skolēnu mācību sniegumus. Līdz ar to šādus rezultātus nevar definēt nevienā kvalitātes jēdziena izpratnes formā (3.1. tabula), jo rezultāta nesakritība ar procesu vai arī ekselences izpratne nav piemērojama esošajā situācijā. Analizējot pastāvošos datus, var secināt, ka vairāk nekā 80% Latvijas vidējo izglītības iestāžu nodrošina augstu kvalitāti, bet skolēnu sasniegumi šajās iestādēs neatbilst skolas darbības raksturojumam. Šāds secinājums ir pretrunā arī ar kvalitātes izpratni kā atbilstību mērķim, jo minētās analīzes rezultāti ir pretrunā ar vienu no būtiskākajiem skolu vērtēšanas uzdevumiem - kāda ir mācību procesa kvalitāte un skolēnu sniegums?

7.3. Skolas direktora darbības izpēte PIMRS mērījumos

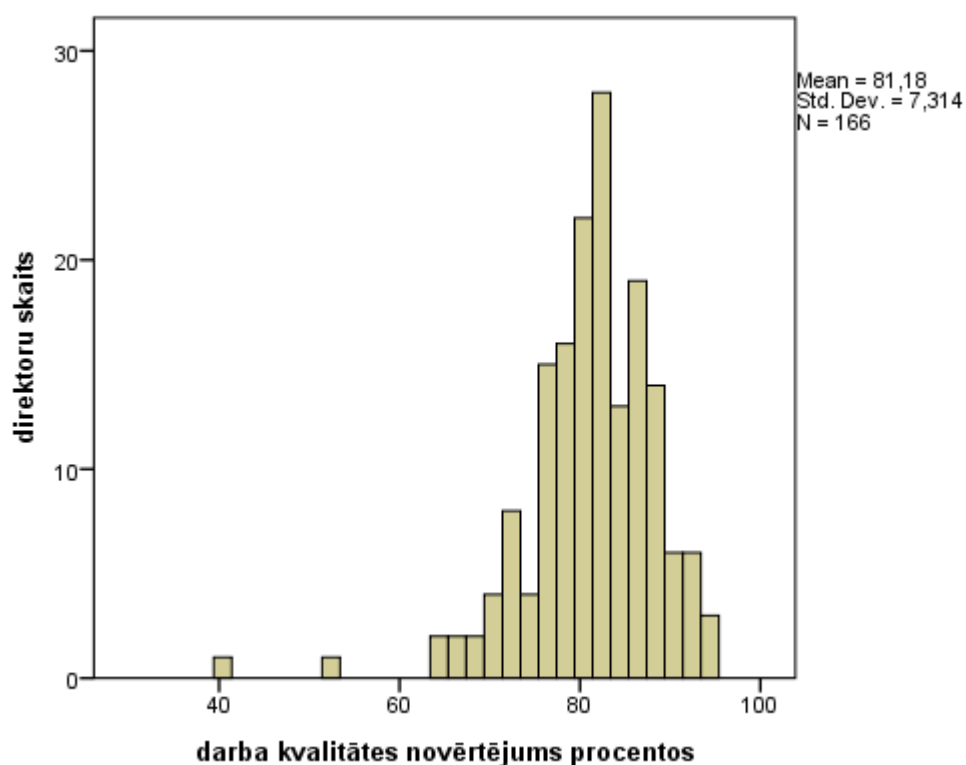
Saskaņā ar promocijas darba pētījuma mērķi skolu vadītāju darbs ir novērtēts, izmantojot PIMRS mērinstrumenta 10 skalas, kuras sniedz vispusīgu informāciju par organizācijas vadības darba izpaušmēm atbilstoši vadības teorētiskajām nostādnēm, kas ir aplūkotas šī darba 1. un 2.nodaļā (Fullan, 2003), (Hargreaves, et al., 2004), (Northouse, 2007) u.c.

Skolotāju sniegtās atbildes par viņu skolas direktora darbības aspektiem tika mēritas piecu atbilžu variantu Likerta skalā (1 – mazākais). Atbilstoši pētījuma metodoloģijai tika analizēti dati no 166 skolām. PIMRS 10 attieksmju skalu iekšējā saskaņotība uzrādīja augstus rezultātus (7.8. tabula).

7.8. tabula

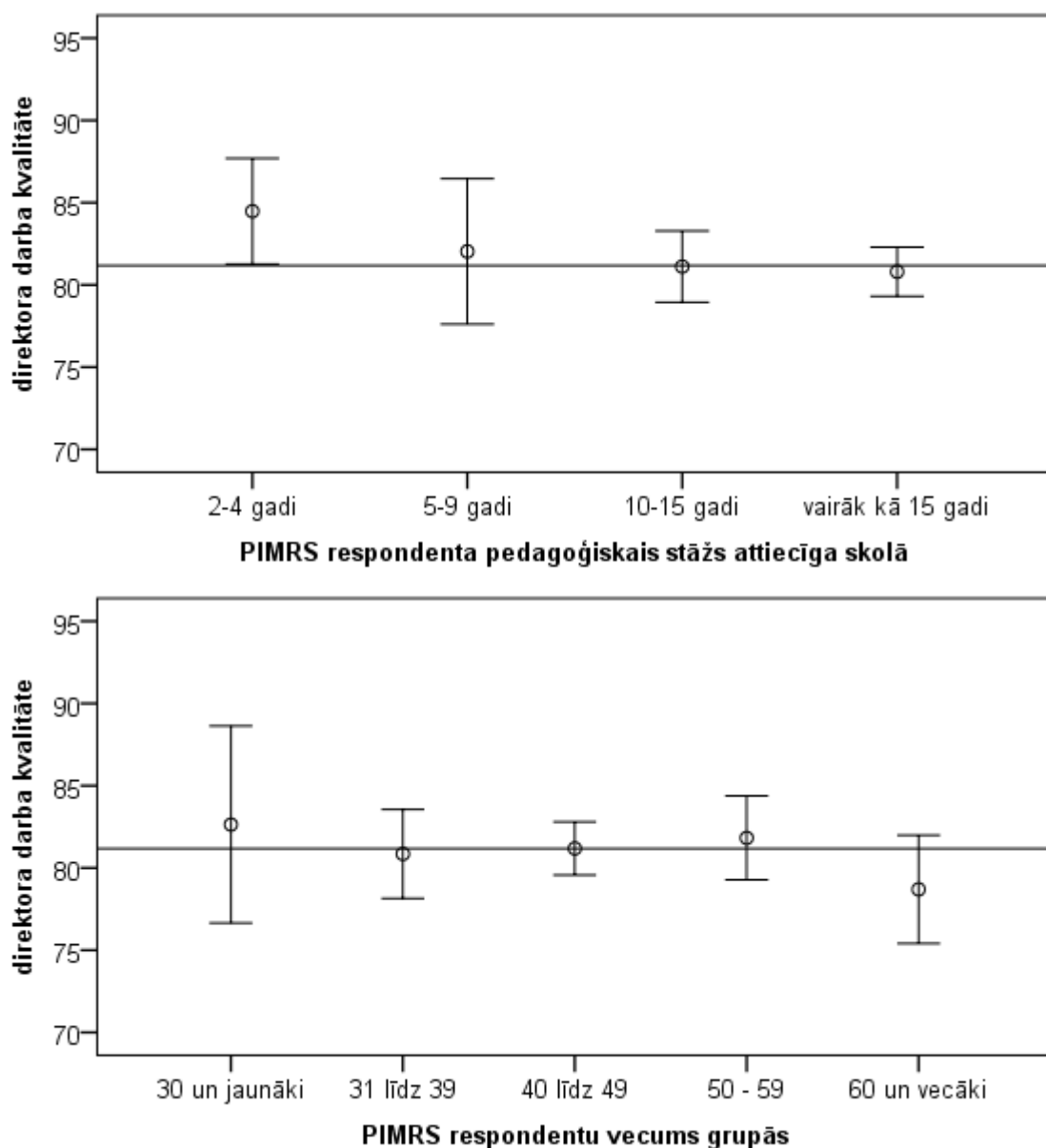
PIMRS direktoru darbu vērtēšanas skalu drošuma analīze		
Skala	Mainīgo skaits skalā	Skolotāju atbildes (Kronbaha alfa)
Veido skolas mērķus	5	0,84
Informē par skolas mērķiem	5	0,69
Koordinē un vērtē mācību procesu	5	0,76
Koordinē izglītības programmas	5	0,81
Monitorē skolēnu sasniegumus	5	0,76
Aizsargā mācību laiku	5	0,71
Nodrošina labu atpazīstamību	5	0,72
Motivē skolotājus	5	0,80
Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi	5	0,81
Veicina mācīšanās iniciatīvas	5	0,72
VISIEM KOPĀ	50	0,93

Ņemot vērā, ka PIMRS metodoloģija neiekļauj svaru veidošanu un visiem mainīgajiem ir vienāds svars skalās, dati tika agregatēti procentuālā skalā, lai raksturotu skolas direktora darba kvalitāti. Visi [7.3. nodaļā](#) izmantotie direktora darbības kvalitātes dati ir izteikti procentu skalā (punkti no maksimāli iespējamā). Kā redzams, kopējiem rezultātiem ir normālsadalījuma tendence ar novirzītu modu (7.5. attēls). Lai noskaidrotu šo datu sadalījuma atbilstību normālajam, tika izmantots neparametriskais Kolmogorova–Smirnova tests, kurš uzrādīja izlases sadalījuma atbilstību normālajam (Sig. 0,104).



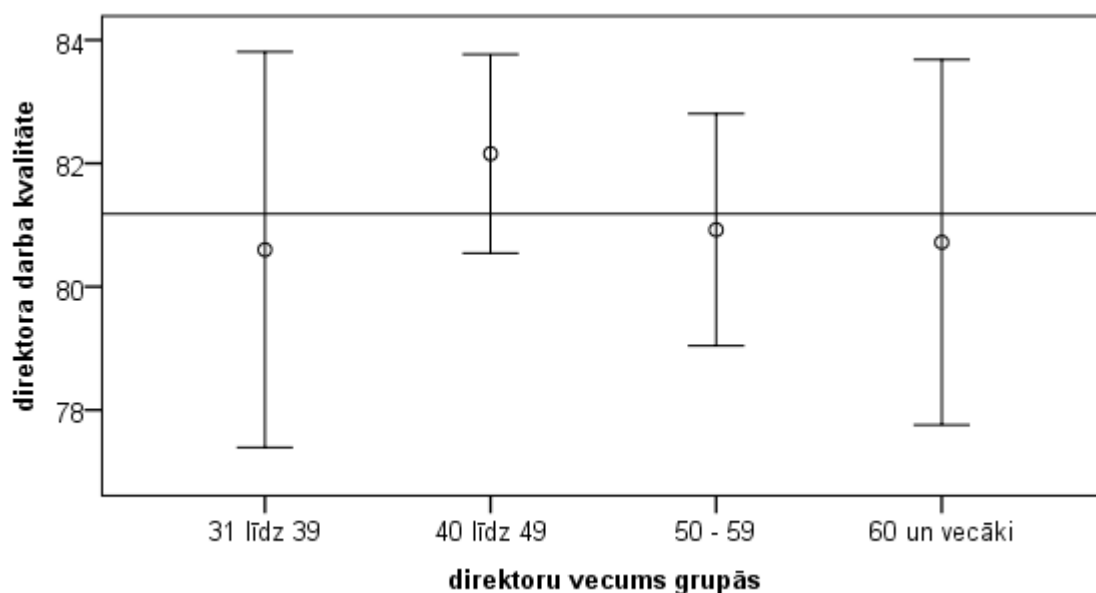
7.5. attēls. Skolas direktora darba kvalitāte (PIMRS) skolotāju skatījumā

Salīdzinot skolas vadības rezultātus abos (IKVD un PIMRS) mērījumos, tika konstatēta ļoti vāja, bet statistiski nozīmīga korelācija (0,05). Tas liecina par to, ka skolas direktora darbs abos mērījumos uzrāda ļoti atšķirīgus rezultātus. Tā kā nav pieejas skolotāju aptauju datiem, ko veikuši IKVD eksperti, nav iespējams noteikt precīzas šo atšķirību tendences un iemeslus. Kā minēts iepriekš, respondentiem, kas sniedza savu viedokli (attieksmi), PIMRS anketā tika uzdoti arī vispārīga rakstura jautājumi par vecumu, dzimumu, darba stāžu attiecīgajā skolā un augstāko izglītības pakāpi.



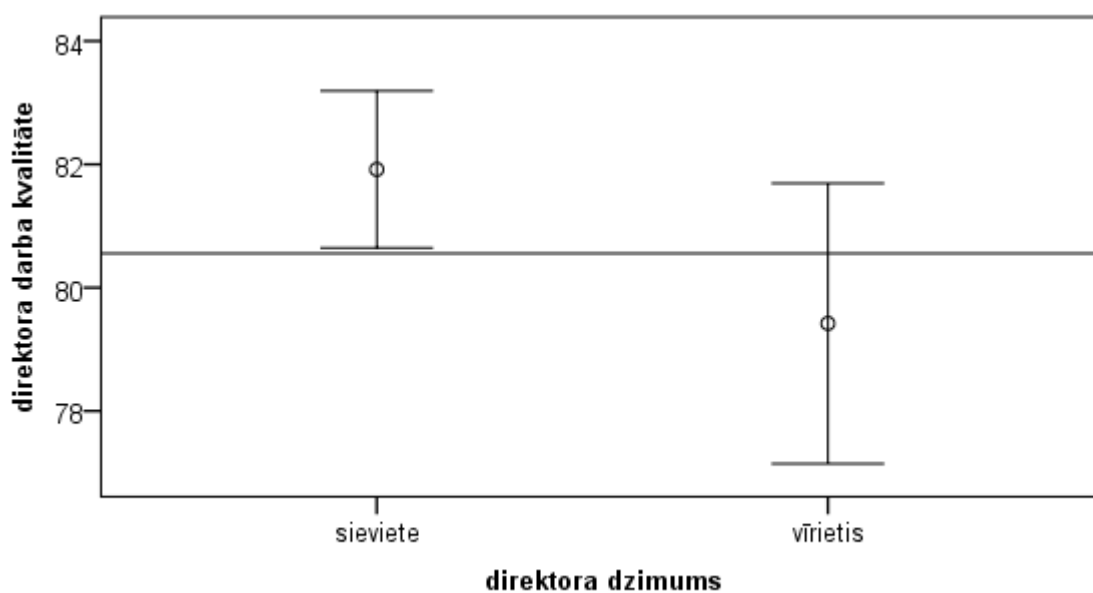
7.6. attēls. Skolas direktora darba kvalitāte skolotāju skatījumā darba stāža un vecuma grupās

Kā redzams (7.6. attēls), tad skolotāji, kuri kopā ar direktoru ir strādājuši vismazāk (2–4 gadi) ir vērtējuši direktora darbu vidēji augstāk nekā tie, kas strādā attiecīgajā skolā ilgāku laiku. Īpaši tas attiecas uz respondentu vērtējumu, kuri skolā strādā vairāk nekā 15 gadus. Šiem skolotājiem ir tendence vērtēt savas skolas direktora darbu zemāk. Tomēr, aplūkojot skolotāju vērtējumu par direktora darbu atkarībā no direktora vecuma (7.7. attēls), analīze neuzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības vecuma grupās. Ņemot vērā, ka izlasē bija tikai viens direktors, kurš bija 30 gadus vecs, šai grupai nav iespējams izrēķināt statistisko nozīmības līmeni un tā netika attēlota.

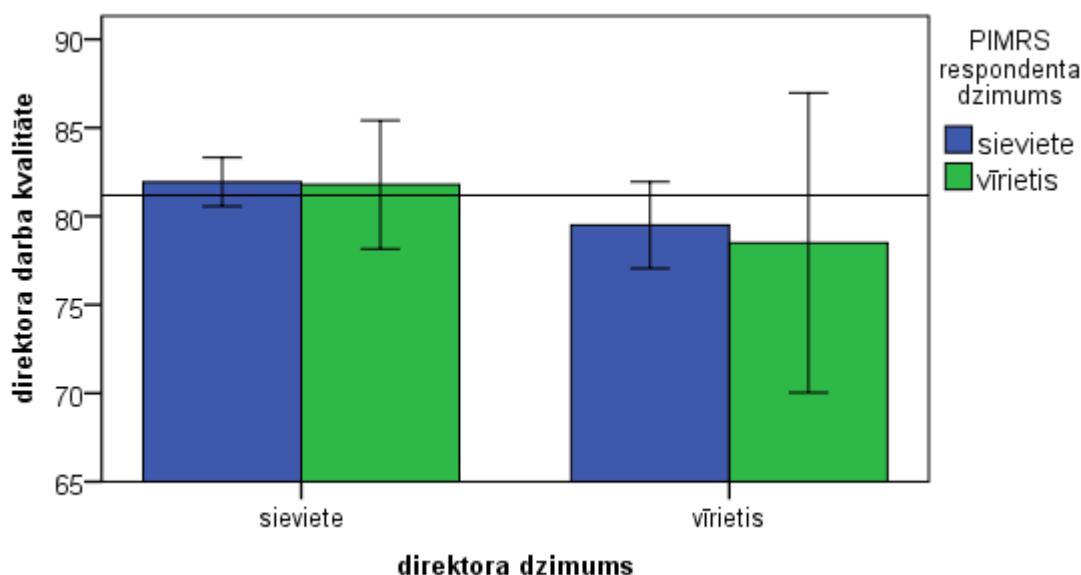


7.7. attēls. Skolas direktora darba kvalitāte atkarībā no direktora vecuma

Izteiktāka darba kvalitātes novērtējuma tendence ir redzama, analizējot direktora darba kvalitāti atkarībā no viņa dzimuma (7.8. attēls). Šajā gadījumā direktori vīrieši ir novērtēti statistiski nenozīmīgi zemāk. Lai pārbaudītu pieņēmumu, ka, iespējams, skolotāji vīrieši ir augstāk vērtējuši direktorus vīriešus un skolotājas sievietes – savas direktores, tika salīdzināta novērtētā direktora darba kvalitāte atkarībā no to dzimuma un respondenta dzimuma, kurš šo darbu ir vērtējis (7.9. attēls). Kā redzams, tad nepastāv izteiktas tendences un apstiprinājums iepriekš izvirzītajai hipotēzei, jo skolotāji vīrieši statistiskas nozīmības līmeņa robežās ir vidēji vērtējuši sava dzimuma direktorus tikpat augstu kā sievietes.

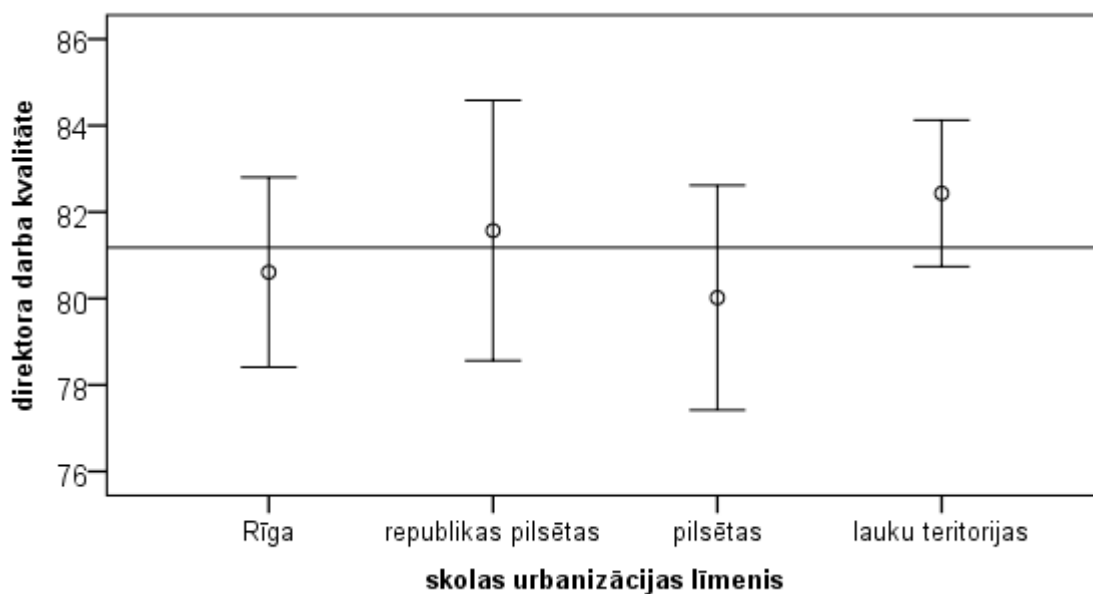


7.8. attēls. Skolas direktora darba kvalitāte atkarībā no direktora dzimuma



7.9. attēls. Skolas direktora darba kvalitāte atkarībā no direktora dzimuma un respondenta dzimuma

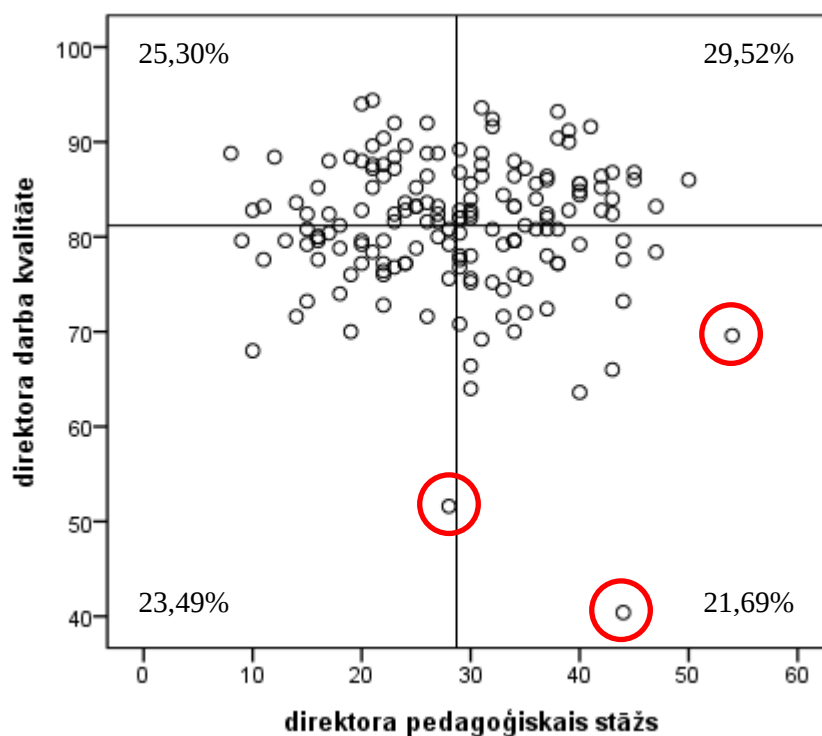
Aprakstošā analīze ļāva secināt, ka lauku teritoriju skolotāji vērtē savu skolu direktoru darba kvalitāti augstāk nekā vidēji valstī (7.10. attēls). Šāds vērtējums sniedz pretēju informāciju salīdzinājumā ar skolēnu sasniegumu un IKVD skolu darba kvalitātes vērtēšanas rezultātiem, kur lauku teritoriju skolas uzrāda zemākus vidējos rezultātus. Šāds rezultāts var būt skaidrojams ar to, ka, iespējams, lauku skolu skolotāji nav objektīvi vērtējuši savu direktoru darbu dažādu iemeslu dēļ.



7.10. attēls. Skolas direktora darba kvalitāte atkarībā no skolas urbanizācijas līmeņa

Skatergrammās (7.11. attēls un 7.12. attēls) atspoguļoti analīzes rezultāti četros datu izkliedes segmentos, salīdzinot direktora darba kvalitāti atkarībā no viņa kopējā pedagoģiskā stāža un darba kvalitāti atkarībā no viņa vecuma. Lai gan abos gadījumos starp lielumiem nav lineāras sakarības, skaterogrammas uzskatāmi parāda to, ka izkliede visos četros segmentos

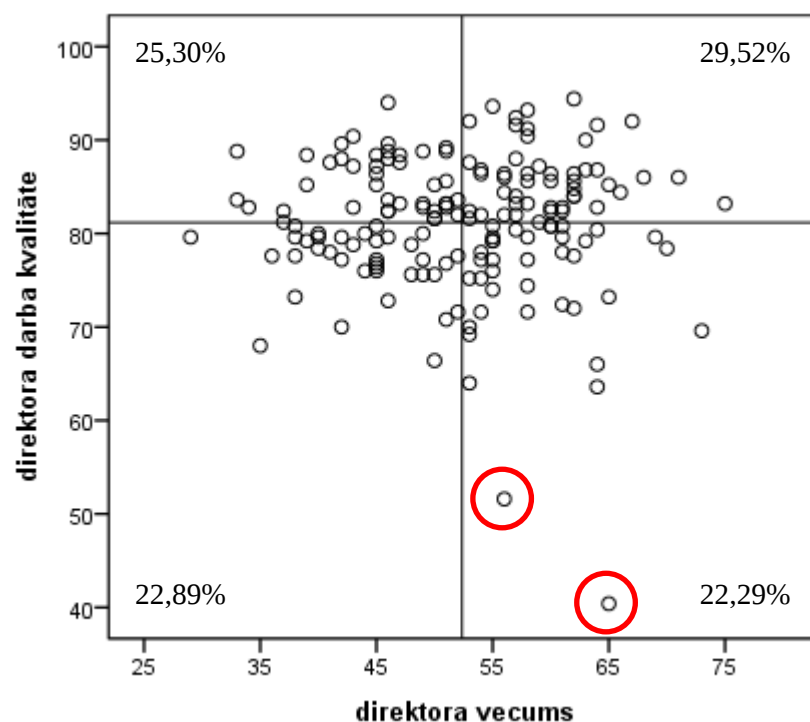
(kvadrantos) ir samērā vienāda, un tas ļauj secināt, ka skolās direktora darba kvalitāte nav atkarīga no viņa pedagoģiskā stāža.



7.11. attēls. Skolas direktora darba kvalitātes un viņa kopējā pedagoģiskā stāža salīdzinājums

Sakarības starp šiem lielumiem praktiski nav. Skolās strādā gados jaunāki direktori ar augstu kvalitātes rādītāju un arī gados vecāki ar vidēji zemāku darba kvalitāti. Līdzīgus secinājumus var izdarīt, runājot par to, ka ar mazāku pedagoģisko stāžu var sasniegt augstu vadības kvalitāti un otrādi. Aplūkojot abu minēto skatergrammu frekvenču sadalījumu, var secināt, ka pirmajā gadījumā visvairāk (29,52%) direktoru ir ierindojušies II kvadrantā (ar augstu kvalitāti un lielu pedagoģisko stāžu). Tieši to pašu var apgalvot par frekvenču sadalījumu (7.12. attēls).

Tomēr abos gadījumos ir redzami ekstrēmi gadījumi, kuri izcelti ar aplīti. Šajos gadījumos kopējā tendence liecina, ka direktora darba kvalitāte ir novērtēta ļoti zemu salīdzinājumā ar pārējiem gadījumiem. Uz mainīgajiem *vecums* un *kopējais pedagoģiskais stāžs* minētais apgalvojums nav attiecināms.



7.12. attēls. Skolas direktora darba kvalitātes un viņa vecuma salīdzinājums

Lai precīzāk atspoguļotu PIMRS iegūto datu savstarpējās sakarības un ietekmes, visām 10 PIMRS skalām atsevišķi tika veidots lineārās regresijas modelis ar tā parametru aprēķiniem (7.9. tabula). Modeļos par atkarīgo mainīgo tika izmantots kopējais direktora darba kvalitātes novērtējums. Lineārās regresijas metode – pakāpeniskā (*Stepwise*).

Modeļos tika atspoguļoti jautājumi, ko analīze uzrādīja kā statistiski nozīmīgus (N), modeļa determinācijas koeficients (R^2), augstākās nestandartizētās Beta vērtības (B) un augstākās standartizētās Beta vērtības.

7.9. tabula

PIMRS direktoru darbu vērtēšanas skalu lineārās regresijas analīzes rezultāti

Skala (iekļautie jautājumi)	N modelī	Modelis (R^2)	Augstākās nestandartizētās (Beta) vērtības modelī	Augstākās standartizētās (Beta) vērtības modelī
Veido skolas mērķus 1, 2, 3, 4	4	0,65	2. (0,27)	2. (0,40)
Informē par skolas mērķiem 1, 2, 3, 4, 5	5	0,67	5. (0,26)	5. (0,47)
Koordinē un vērtē mācību procesu 1, 2, 3, 5	4	0,61	1. (0,29)	1. (0,50)
Koordinē izglītības programmas 2, 3, 4, 5	4	0,63	3. (0,25)	3. (0,46)
Monitorē skolēnu sasniegumus 1, 2, 3, 4, 5	5	0,72	2. (0,23)	2. (0,40)
Aizsargā mācību laiku 2, 3, 4, 5	4	0,56	4. (0,35)	4. (0,53)
Nodrošina labu atpazīstamību 1, 2, 3, 5	4	0,63	1. (0,29)	1. (0,53)

Motivē skolotājus 2, 3, 4, 5	4	0,63	2. (0,22)	2. (0,39)
Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi 1, 2, 4, 5	4	0,70	5. (0,26)	5. (0,50)
Veicina mācīšanās iniciatīvas 2, 3, 4, 5	4	0,65	5. (0,29)	5. (0,44)

Piemēram, novērtējot savas skolas direktora darbu skalas (7.9. tabula) *Aizsargā mācību laiku* 4.jautājumā¹ par vienu pakāpi augstāk, kopējais direktora darba kvalitātes rādītājs palielinātos par 0,35 procentpunktiem. Lai gan kopējam prognozes modelim skalā *Aizsargā mācību laiku* ir viszemākais rādītājs ir būtiski ņemt vērā, ka direktora ieinteresētība, lai viņa skolotāji izmanto inovatīvas mācību metodes, ir samērā būtisks kritērijs vadības kvalitātes novērtējumā. Tas nozīmē – ja skalas *Aizsargā mācību laiku* 4. jautājuma vērtību palielinātu par vienu standartnovirzi (S.N.²), kopējā direktora darba kvalitāte statistiski paaugstinātos par 0,53 S.N. Šajā gadījumā jautājumu:

- 3.1. nodrošina, ka skolotāju darba prioritātes klasē atbilst skolas mērķiem un misijai;
- 6.4. rosina skolotājus mācību laikā izmantot jaunas mācīšanas un mācīšanās pieejas;
- 7.1. izmanto laiku starpbrīžos un pēc stundām, lai neformāli parunātos ar skolēniem un skolotājiem;
- 9.5. skolotāju sanāksmēs izbrīvē laiku, lai skolotāji varētu dalīties idejās un informācijā par tālākizglītības aktivitātēm.

pozitīvāks novērtējums nodrošina praktiski vienādu direktora kopējās darba kvalitātes pieaugumu ($\approx 0,52$ S.N.). Novērtējot visu modeļu standartizētās atlikuma vērtības (z-vērtības), netika konstatēts neviens gadījums, kurā z-vērtības pārsniegtu $\pm 2,5$. Līdz ar to var apgalvot, ka datu modeļu kvalitāte ir apmierinoša. Minēto apgalvojumu apstiprināja arī analizētās Kuka distances (*Cook's distances*), kuras nevienā no gadījumiem nebija augstākas vai vienādas ar 1.

Ir būtiski uzsvērt, ka PIMRS skala *Monitorē skolēnu sasniegumus* ir vienīgā, kurā regresijas modelis iekļāva visus piecus mainīgos (jautājumus). Tieši šī skala visvairāk uzrāda statistiski nozīmīgi augstākās korelācijas ar citām skalām (7.10. tabula). Tabulā izceltas tās sakarības, kas ir $\geq 0,70$.

¹ Rosina skolotājus mācību laikā izmantot jaunas mācīšanas un mācīšanās pieejas.

² Standartnovirze – izlases rādītājs, kas raksturo izkliedi ap izlases vidējo aritmētisko vērtību (Everitt, et al., 2010).

PIMRS direktoru darbu vērtēšanas skalu savstarpējās korelācijas

	Veido skolas mērķus	Informē par skolas mērķiem	Koordinē un vērtē mācību procesu	Koordinē izglītības programmas	Monitorē skolēnu sasniegumus	Aizsargā mācību laiku	Nodrošina labu atpazīstamību	Motivē skolotājus	Skmē skolotāju profesionālo pilnveidi	Veicina mācīšanās iniciatīvas
Veido skolas mērķus		0,78	0,66	0,78	0,81	0,62	0,57	0,71	0,74	0,65
Informē par skolas mērķiem	0,78		0,68	0,75	0,75	0,52	0,64	0,62	0,73	0,66
Koordinē un vērtē mācību procesu	0,66	0,68		0,77	0,65	0,56	0,62	0,58	0,62	0,62
Koordinē izglītības programmas	0,78	0,75	0,77		0,71	0,56	0,62	0,65	0,72	0,69
Monitorē skolēnu sasniegumus	0,81	0,75	0,65	0,71		0,64	0,77	0,70	0,77	0,70
Aizsargā mācību laiku	0,62	0,52	0,56	0,56	0,64		0,58	0,55	0,59	0,63
Nodrošina labu atpazīstamību	0,57	0,64	0,62	0,62	0,77	0,58		0,61	0,64	0,71
Motivē skolotājus	0,71	0,62	0,58	0,65	0,70	0,55	0,61		0,79	0,79
Skmē skolotāju profesionālo pilnveidi	0,74	0,73	0,62	0,72	0,77	0,59	0,64	0,79		0,80
Veicina mācīšanās iniciatīvas	0,65	0,66	0,62	0,69	0,70	0,63	0,71	0,79	0,80	

Visas sakarības ir statistiski nozīmīgas pie 95% vai 99% ticamības robežas

Kā jau iepriekš tika minēts, respondenti visvājāk ir izpratuši skalu *Aizsargā mācību laiku*. Šīs skalas jautājumi vidēji uzrāda visvājākos savstarpējo korelāciju rezultātus, un skaitliski skalas sakarības nevienā gadījumā nepārsniedz 0,69.

Lai salīdzinātu PIMRS skalās iegūtos rezultātus ar faktoru analīzes rezultātiem, tika veikta apstiprinošā faktoru analīze, izmantojot PIMRS anketēšanā iegūtās atbildes kā 50 manifestējošos mainīgos. Ņemot vērā, ka mainīgo skaits ir 50 un respondentu skaits ir 166, faktoru analīzes rezultāti ir uzskatāmi par nozīmīgiem (Field, 2005).

Par faktoru analīzes pamatu tiek pieņemts apgalvojums, ka iegūtie faktori (latentie mainīgie) savstarpēji korelē. Tas nozīmē, ka direktora darba kvalitātes rādītāji (faktori) ir savstarpēji saistīti. To uzrāda arī iepriekš veiktā analīze PIMRS noteiktajā skalu struktūrā. Ņemot vērā iepriekš minēto, faktoru analīze tika veikta saskaņā ar tās teorētiskajām nostādnēm (Field, 2005), (Costello, et al., 2005) un pamatjoties uz šādiem iestatījumiem:

- faktoru iegūšanas metode – *Maximum Likelihood*;
- iegūstamo faktoru skaits – 10;

- maksimālais iterāciju skaits – 100;
- faktoru rotācijas metode – *Direct Oblimin*;
- minimālās svaru vērtības – $>0,4$.

Analīzes laikā tika aprēķināti faktoru modeļi, sākot no 3 līdz 10 faktoriem. Saskaņā ar iegūtajiem rezultātiem modeļa lietderības testa (*Goodness-of-fit Test*) rezultāti bija nozīmīgi ($\geq 0,05$) tikai 10 faktoru modelī. Šajā modelī no 50 mainīgajiem tika izslēgti 22 mainīgie, kuru svāri (korelācijas) nepārsniedza noteikto 0,4 robežu.

Analīzes rezultātā (pēc rotācijas) tika iegūts faktoru modelis, kurā faktori tika pielīdzināti PIMRS skalām (7.11. tabula).

7.11. tabula

PIMRS skalu daudzfaktoru analīzes rezultāti (pēc rotācijas)

	Faktori									
	Aizsargā mācību laiku	Informē par skolas mērķiem	Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi	Motivē skolotājus	Nodrošina labu atpazīstamību	Koordinē un vērtē mācību procesu	Monitorē skolēnu sasniegumus	Veicina mācīšanās iniciatīvas	Veido skolas mērķus	Koordinē izglītības programmas
AIZ_J2	0,92									
AIZ_J5	0,41									
MON_J5		0,97								
INI_J2			0,75							
PIL_J5			0,73							
MOT_J2			0,44							
MON_J2			0,44							
MOT_J3				0,75						
MOT_J1				0,71						
MER_J3				0,59						
INF_J2				0,51						
INI_J1					-0,73					
ATP_J3					-0,67					
PRO_J1						0,51				
MER_J2						0,47				
ATP_J1							0,59			
MON_J1							0,54			
INF_J5							0,52			
PRO_J3							0,50			
ATP_J4							0,43			
MOT_J5								-0,78		
PRO_J2								-0,66		
INI_J3								-0,57		
MER_J4									-0,61	
AIZ_J4									-0,61	
MER_J1									-0,60	
MAC_J3										0,69
PRO_J4										0,64

Faktoru analīze ļauj secināt, ka direktora darba kvalitāti nosaka šādi faktori – spēja sekmēt savu skolotāju profesionālo pilnveidi, motivēt skolotājus un regulāri uzraudzīt skolēnu mācību sasniegumus. Ņemot vērā iepriekš promocijas darbā analizētās skolas vadības ietekmes uz skolēnu sasniegumiem teorētiskās pieejas (Cheng, 2002), (Leithwood, et al., 2006), (McKinsey & Company, 2007) arī faktoru analīzes rezultāti parāda Latvijas skolu vadības lielāko ietekmi tieši uz skolas klimatu un skolotāju darbu.

Tomēr jāuzsver, ka minētie faktori tiek veidoti no citiem manifestējošiem mainīgajiem, tāpat kā tas bija pamata PIMRS skalās. Analizējot minēto faktoru savstarpējās sakarības, tika

noskaidrots, ka stiprāka korelācija (0,41**) ir starp skolotāju motivēšanu izmantot modernas mācību metodes un skolotāju profesionālās pilnveides veicināšanu, nekā starp pārējām kombinācijām.

Arī PIMRS stiprākas korelācijas ar pārējām skalām ir skolotāju motivēšanai, profesionālās pilnveides veicināšanai un mācību sasniegumu uzraudzībai (7.10. tabula). Līdzīgu efektu uzrādīja arī lineārās regresijas rezultāti, kurā minētās skalas (modeļi) nodrošināja lielāko direktora darbības kvalitātes dispersijas skaidrojumu (7.9. tabula). Faktoru analīzi nav iespējams veikt skolu akreditācijas rezultātiem, jo ir nepietiekams manifestējošo mainīgo (21) skaits un skolu skaits (112) (Costello, et al., 2005), (Field, 2005).

Iegūtie faktori, kas visbūtiskāk raksturo vadības darba kvalitāti, apstiprina promocijas darba analīzes rezultātus un papildina teorētiskajā literatūrā paustās atziņas (Dinham, 2005), (Hallinger, et al., 1998), (Leithwood, et al., 2006) par skolas vadītāja lomu iestādes darbības kvalitātes nodrošināšanā.

7.12. tabula

Korelācijas starp direktora darbības faktoriem un skolēnu mācību sasniegumiem

	Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi	Motivē skolotājus	Monitorē skolēnu sasniegumus	Sasniegumi matemātikā (PISA 2006)	Sasniegumi dabaszinātnēs (PISA 2006)
Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi		0,56	0,47	0,39	0,41
Motivē skolotājus	0,56		0,51	0,37	0,43
Monitorē skolēnu sasniegumus	0,47	0,51		0,45	0,36
Sasniegumi matemātikā (PISA 2006)	0,39	0,37	0,45		0,84
Sasniegumi dabaszinātnēs (PISA 2006)	0,41	0,43	0,36	0,84	

Visas sakarības ir statistiski nozīmīgas pie 95% vai 99% ticamības robežas

Iegūto faktoru analīze uzrādīja statistiski nozīmīgas korelācijas ar abām PISA 2006 sasniegumu skalām (7.12. tabula). Lai gan minētās korelācijas ir vidēji ciešas, tās ir ciešākās salīdzinājumā ar pārējiem faktoru analīzē iegūtajiem faktoriem. Rezultāti liecina par to, ka skolās, kurās direktors vairāk sekmē savu skolotāju profesionālo pilnveidi, motivē tos un

regulāri seko līdzi skolēnu mācību sasniegumu dinamikai ir vidēji augstāki skolēnu mācību sasniegumi.

Nozīmīgu faktoru, kas pozitīvi ietekmē skolēnu mācību sasniegumus uzsver arī Rita Kiseļova savā nesen veiktajā pētījumā par skolēnu mācību sasniegumiem matemātikā starptautiskajā kontekstā. Kiseļova secina, ka skolās, kurās tiek vairāk atbalstīta skolotāju tālākizglītība, it īpaši studijas maģistrantūrā ir konstatēti nozīmīgi augstāki vidējie rezultāti PISA sasniegumu skalās (Kiseļova, 2011).

7.4. Skolas direktora darbības izpēte PISA 2009 mērījumos

2010. gada 7. decembrī Latvijā un pārējās OECD PISA 2009. gada cikla dalībvalstīs tika paziņoti pētījuma rezultāti, kuros pirmo reizi šī pētījuma vēsturē tika ietverti arī jautājumi, kas skar skolas direktora kā līdera darbību un raksturojošajām pazīmēm. Attiecīgais mērījums tika veikts 184 Latvijas skolās (7.13. tabula).

7.13. tabula

PISA 2009 pamatpētījuma Latvijas dalībskolas							
Mācību valoda			Urbanizācija				KOPĀ
			Rīga	Lielās pilsētas	Pilsētas	Lauki	
Latviešu	Skolas tips	Ģimnāzija	3	6	10	0	19
		Vidusskola	16	7	21	25	69
		Pamatskola	2	4	7	34	47
		Prof.izgl.iestāde	1	1	2	0	4
	KOPĀ		22	18	40	59	139
Krievu	Skolas tips	Ģimnāzija	1	0	0	0	1
		Vidusskola	18	9	4	0	31
		Pamatskola	1	1	0	0	2
	KOPĀ		20	10	4	0	34
Jauktās	Skolas tips	Vidusskola	1	1	2	3	7
		Pamatskola	0	1	0	3	4
	KOPĀ		1	2	2	6	11

Skolas aptaujas 26. jautājums tika izstrādāts, lai mērītu attiecīgā direktora līdera pazīmes un izveidotu līderības indeksu z skalā (S.N. 1). Gan jāuzsver, ka attiecīgo aptauju aizpildīja paši skolu direktori. Minētais jautājums tika veidots no 14 apgalvojumiem, mērot tos četru līmeņu skalā (16. pielikums).

Ņemot vērā šī skolas jautājuma formulējumus, tos var attiecināt uz PIMRS vadības mērījumu skalu jautājumiem, izvērtējot PISA 2009 skolas aptaujas 26. jautājumu un PIMRS jautājumus, pētījuma autors ieguva pierādījumus tiešai saturiskai līdzībai starp abām redakcijām (17. pielikums). Minētā saturiskā analīze ļauj salīdzināt vadības darba mērījumus PIMRS jautājumos, kuri atbilst PISA 2009 skolas aptaujas 26. jautājumam. Tā kā abas izlases ir uzskatāmas par reprezentatīvām, šāds salīdzinājums nodrošina 2009. gada pētījuma vadības jautājumu attiecināmību uz 2006. gada pamatpētījuma dalībiskolām. Atšķirībā no OECD PISA

2006 metodoloģijas (direktori savu darbību novērtēja paši), PIMRS dati tika balstīti uz skolotāju atbildēm par direktora darbu.

Lai nodrošinātu tālāku datu analīzi un salīdzinājumu, PIMRS aptaujā iegūtie skalas dati (50 mainīgie) tika pārkodēti četrus līmeņu skalā atbilstoši PISA 2009 skalai.

PISA 2009 skala:

Nekad (1), Reti (2), Samērā bieži (3), Ļoti bieži (4)

PIMRS sākotnējā skala:

Gandrīz nekad (1), Reti (2), Dažreiz (3), Bieži (4), Gandrīz vienmēr (5)

Pārkodētā PIMRS skala:

Gandrīz nekad (1), Reti vai Dažreiz (2), Bieži (3), Gandrīz vienmēr (4)

Pārkodējot PIMRS rezultātus, abu skalu 14 jautājumos iegūtie punkti tika summēti, kā arī tika aprēķināti aprakstošie statistiskie rādītāji. Kā redzams (7.14. tabula), tad abu izlašu rezultāti ir ļoti līdzīgi, lai gan 2006. gada izlasē ir par 18 direktoriem mazāk. Aprakstošie dati jau sākotnēji norāda uz iespējamu abu izlašu rezultātu statistiski nozīmīgu līdzību.

7.14. tabula

Skolu darbības kvalitāte vērtēšanas skolās

Direktoru grupa	N	Vidējais	S.K.	S.N.
PISA 2006	166	44,97	0,37	4,79
PISA 2009	184	44,59	0,36	4,89

Abos izlašu rezultātu gadījumos tika veikta arī normālā sadalījuma pārbaude, izmantojot Kolmogorova–Smirnova (*Kolmogorov–Smirnov*) un Šapiro–Vilkoksona (*Shapiro-Wilk*) testu, kura rezultāti uzrādīja statistiski nozīmīgu novirzi no normālā sadalījuma abos gadījumos (Asymp. Sig. (2-tailed) $\leq 0,05$). Ņemot vērā minēto, tālākajā izlašu rezultātu analīzē tika izmantotas neparametriskās metodes (Geske, u.c., 2006), (Field, 2005). Tādas paši rezultāti tika iegūti par aprēķinu pamatu izmantojot attiecīgi 14 mainīgo vidējās vērtības, nevis summu. Tomēr aprakstošās analīzes rezultātā PISA 2006 izlasei tika konstatēti trīs ekstrēmie gadījumi (7.13. attēls). Redzams arī, ka PISA 2006 gadījumā vidējā kvartile ir koncentrētāka un ar augstāku mediānu. Tālākajā analīzē minētie ekstrēmie gadījumi tika aizstāti ar z vērtību un standartnoviržu aprēķiniem (Field, 2005).

Analīzes ietvaros būtiski bija apstiprināt hipotēzi par abu izlašu rezultātu savstarpējo līdzību (rezultāti statistiski nozīmīgi neatšķiras). Kā jau iepriekš tika minēts, aprakstošās statistikas rezultāti norādīja uz vizuālu rezultātu līdzību, taču, veicot neparametrisko testēšanu divām neatkarīgām izlasēm, hipotēzi apstiprināja arī Mann–Vitnija (*Mann–Whitney U*) testa rezultāti (7.15. tabula). Pārbaudes apstiprina, ka abu direktoru grupu līderības rezultāti nav statistiski nozīmīgi atšķirīgi (Asymp. Sig. (2-tailed) $\geq 0,05$). Tā kā 2006. gada direktoru

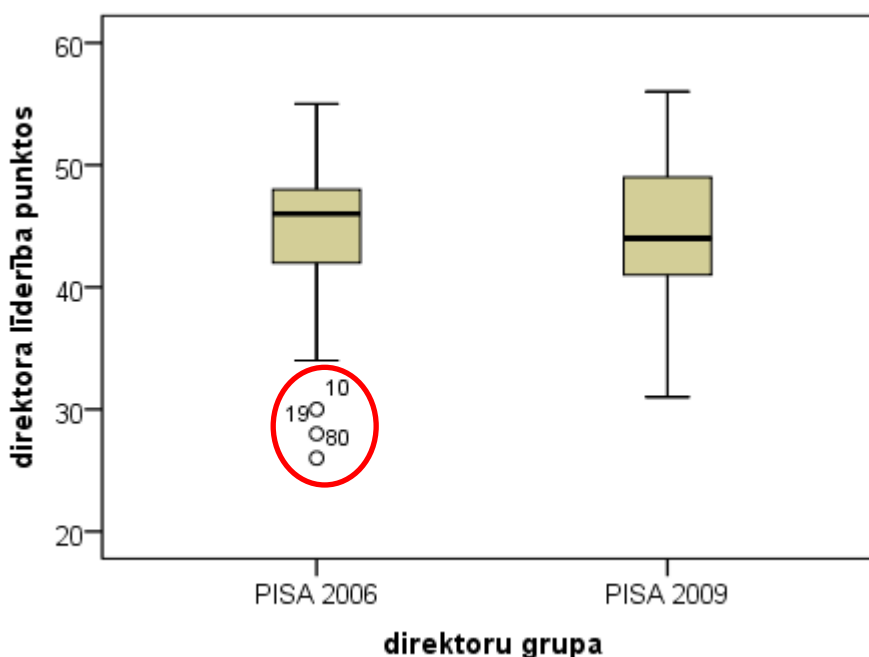
darbību attiecīgajos 14 jautājumos vērtēja skolotāji, bet 2009. gadā to darīja paši direktori, var secināt, ka nav nozīmīgas atšķirības, kas tieši vērtē direktoru darbību skolā – direktori vai skolas skolotāji. Turklāt šādi rezultāti empīriski noraida sabiedrībā pastāvošo pieņēmumu, ka direktori paši savu darbību vērtētu augstāk nekā viņu kolēģi. Tomēr datu analīze norāda uz skolu direktoru līderības indikāciju stabilitāti no 2006. līdz 2009. gadam, ko var uzskatīt par stabilu tendenci.

7.15. tabula

Izlašu rezultātu savstarpējais atšķirības salīdzinājums

Metode	Z vērtība	Nozīmība
Mann-Whitney U	-1,079	0,282

Jāuzsver, ka minētie rezultāti ir jāuztver kritiski, jo papildus esošajiem mērījumiem būtu jāveic divi skalas mērījumi vienai un tai pašai reprezentatīvajai izlasei, aptaujājot skolotājus un viņu skolu direktorus. Šādā veidā ar lielāku pārliecību varētu apstiprināt vai noraidīt pieņēmumu par direktoru pašvērtējuma neobjektivitāti.



7.13. attēls. Skolas direktoru līderības rezultātu salīdzinājums

Tā kā skalu veidoja tikai 14 mainīgie bija nepieciešams izprast abu izlašu rezultātu līdzības raksturu, tāpēc katram no tiem tika veikta vienfaktora dispersiju analīze (*One-way ANOVA*), kuras rezultātā noskaidrojās, ka nozīmīgas atšķirības starp izlasēm **nepastāv** šādos jautājumos (Sig 2-tailed $\geq 0,05$):

- SC26Q01 Profesionālā attīstība (0,063);

- SC26Q06 Skolēnu sasniegumu monitorings (0,722);
- SC26Q07 Skolotāju problēmas (0,515);
- SC26Q08 Skolotāju tālākizglītība (0,058);
- SC26Q09 Skolas darbības mērķi – klase (0,957).

Pārējos deviņos jautājumos tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības. Līdz ar to var secināt, ka tieši skolotāju darba jautājumi un skolēnu sasniegumu pārvaldība ir tās jomas, kas sakrīt abos gadījumos. Tieši šīs jomas arī uzrāda būtiskāko ietekmi gan uz faktoru analīzi, gan tālāko direktora darbības datu salīdzinājumu ar skolēnu sasniegumiem.

Tālākajā skolu direktoru līderības datu analīzē tika noskaidroti 14 mainīgo skalas iekšējās saskaņotības rādītāji, kas atklāja augstu testa drošuma pakāpi (7.16. tabula).

7.16. tabula

PISA 2009 līderības jautājumu skalas iekšējās saskaņotības rādītāji

Direktoru grupa	N	Kronbaha α
PISA 2006	14	0,713
PISA 2009	14	0,802

Aplūkojot skalas iekšējās saskaņotības rādītājus direktora dzimumu sadalījumā (7.17. tabula), redzams, ka nozīmīgas atšķirības pastāv tieši PISA 2009 respondentu grupai. Veicot tālāku datu analīzi par direktoru dzimumu, tika konstatēts, ka 2006. gadā pastāvēja nelielas, bet tomēr statistiski nozīmīgas vidējo atšķirības par labu direktorēm sievietēm. Savukārt 2009. gadā izlašu vērtību neparametriskā analīze neuzrādīja statistiski nozīmīgu atšķirību līderības skalā direktoru dzimumu sadalījumā (7.18. tabula).

7.17. tabula

PISA 2009 līderības jautājumu skalas iekšējās saskaņotības rādītāji (direktora dzimums)

Direktoru grupa		N	Vidējais	S.K.	S.N.	skalas N	Kronbaha α
PISA 2006	sievietes	117	45,57	0,43	4,72	14	0,704
	vīrieši	49	43,55	0,67	4,71	14	0,706
PISA 2009	sievietes	139	44,83	0,40	4,75	14	0,788
	vīrieši	45	43,44	0,77	5,20	14	0,826

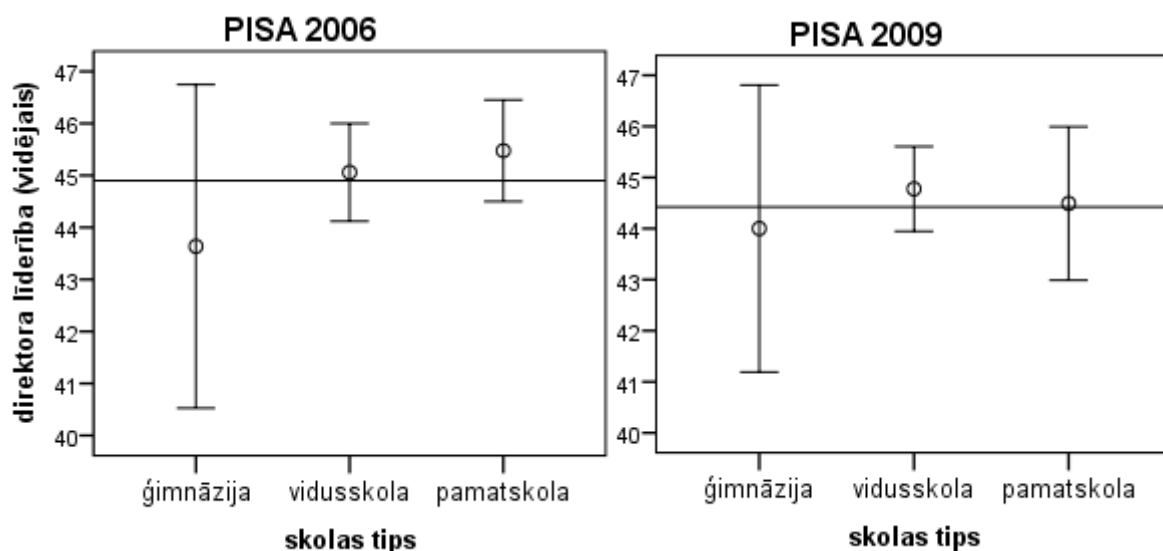
Jāuzsver, ka plašāka PISA 2009 skolu direktoru darbības analīze Baltijas valstīs norādīja uz kopēju tendenci visās trīs valstīs – sievietēm direktorēm ir augstāks līderības indekss. Taču, kā jau iepriekš tika minēts, Latvija ir vienīgā no šīm trim valstīm, kam tomēr atšķirība starp abām dzimuma grupām nav statistiski nozīmīga. Visnozīmīgākā starpība par labu direktorēm sievietēm ir Igaunijā. Minētā datu analīze norādīja, ka Latvijai vadības vidējais indekss ir statistiski nozīmīgi augstāks, salīdzinot ar pārējām Baltijas valstīm.

Izlašu rezultātu savstarpējais atšķirības salīdzinājums pēc direktora dzimuma

Direktoru grupa		Mann-Whitney U	
		Z vērtība	Nozīmība
PISA 2006	Sievietes	-2,529	0,010
	Vīrieši		
PISA 2009	Sievietes	-1,671	0,095
	Vīrieši		

Salīdzinot PISA 2009 datu analīzē iegūtos datus ar PIMRS 50 mainīgo skalā uzrādītājiem rezultātiem par direktoru dzimumu, var secināt, ka arī PIMRS 50 mainīgo skalā nav bijusi statistiski nozīmīga atšķirība starp direktoru dzimumiem (7.8. attēls), lai gan tomēr vīriešiem ir nedaudz zemāki rādītāji, tāpat kā PISA 2009 gadījumā.

Arī analizējot TIMSS un PIRLS pētījumu ciklos direktoru sniegtās atbildes (3. pielikums, 5. pielikums un 7. pielikums) Latvija uzrāda līdzīgus līderības rezultātus kā Lietuva. Lai gan Igaunija nav piedalījusies šo pētījumu ciklos, saskaņā ar TALIS datiem Igaunijas direktoru līderības indekss ir novērtēts statistiski nozīmīgi zemāk nekā Lietuvas kolēģiem. Igaunijas gadījumā direktoriem ir vairāk izteikts menedžera vadības stils (OECD, 2009) (8.pielikums).

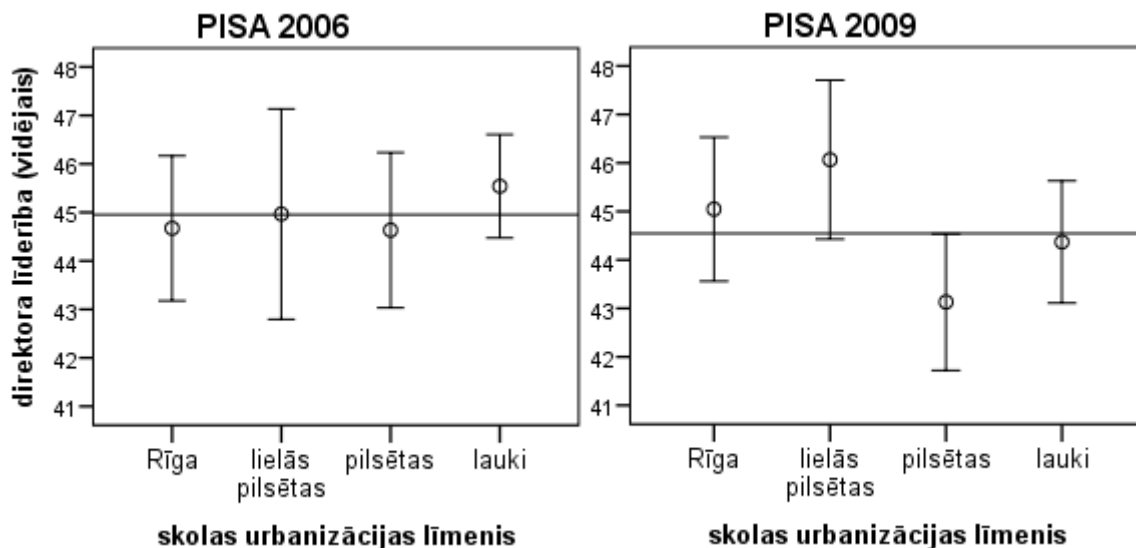


7.14. attēls. Skolas direktoru līderība 2006. un 2009. gadā dažādos skolu tipos

Līdzīgi 2006. gada datiem (8.3. nodaļa) tika veikta skolas direktora darbības raksturojuma analīze atkarībā no skolas, tipa, urbanizācijas līmeņa un valodas plūsmas. Lai veiktu minēto datu apstrādi, atbilžu punkti (1–4) visos 26 jautājumos tika saskaitīti kopā. Analīzē tika izmantoti 17. pielikumā norādītie dati, kas atspoguļoti trīs gadu tendenču griezumā. Nevienā no minētajiem skolu raksturlielumiem savstarpēji netika konstatēta statistiski nozīmīga atšķirība (18. pielikums). Tādus pašus rezultātus izdevās iegūt, analizējot visu (50 mainīgo) PIMRS skolas rezultātus 2006. gadā skolu raksturlielumu kontekstā

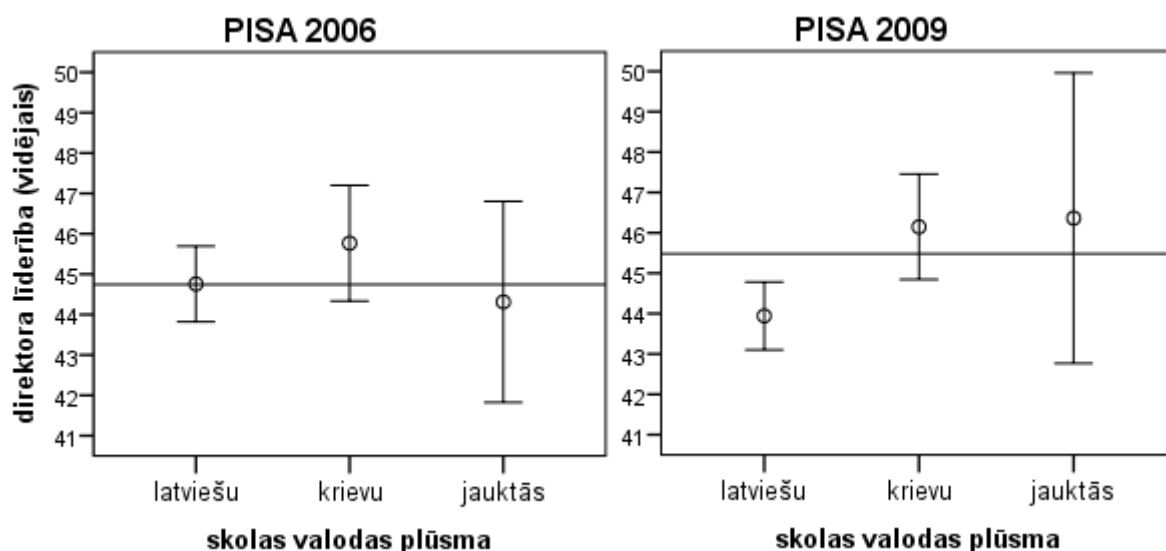
(7.3. nodaļa). Lai gan savstarpējā raksturlielumu nozīmīga atšķirība netika konstatēta, vairākos gadījumos tika novērota statistiski nozīmīga atšķirība no direktora līderības vidējiem rādītājiem valstī kopumā.

Analizējot vadības tendences skolu tipu ietvaros (7.14. attēls), no analīzes abās izlasēs tika izslēgtas profesionālās izglītības iestādes, jo to skaits (<3) ir maznozīmīgs un nesniedz reprezentatīvu priekšstatu par skolas vadītāja darbu šajās iestādēs.



7.15. attēls. Skolas direktoru līderība 2006. un 2009. gadā dažādos urbanizācijas līmeņos

Vienīgās atšķirības, kas tika konstatētas skolu stratifikācijas līmeņos 2006. un 2009. gadā, ir saistītas ar attiecīgā kritērija vidējās vērtības starpībām pret valsts vidējo skolu direktora līderības rezultātu. Šajā gadījumā var minēt, ka skolu tipu sadalījumā nav statistiski nozīmīgu atšķirību (7.14. attēls), taču, salīdzinot pret valsts vidējo, ir pasliktinājies vadības rādītājs pilsētu skolām (7.15. attēls) un latviešu valodas plūsmas skolām (7.16. attēls). Jāpiebilst, ka pretēji līderības rezultātiem, pilsētu skolām ir tendence uzrādīt labākus vidējos sasniegumus CE, tāpat kā lielo (republikas) pilsētu skolām (VISC, 2010). Līdzīga situācija ir vērojama arī starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu rezultātos, kuros pilsētu skolas uzrāda augstākus vidējos sasniegumus (Geske, u.c., 2010).

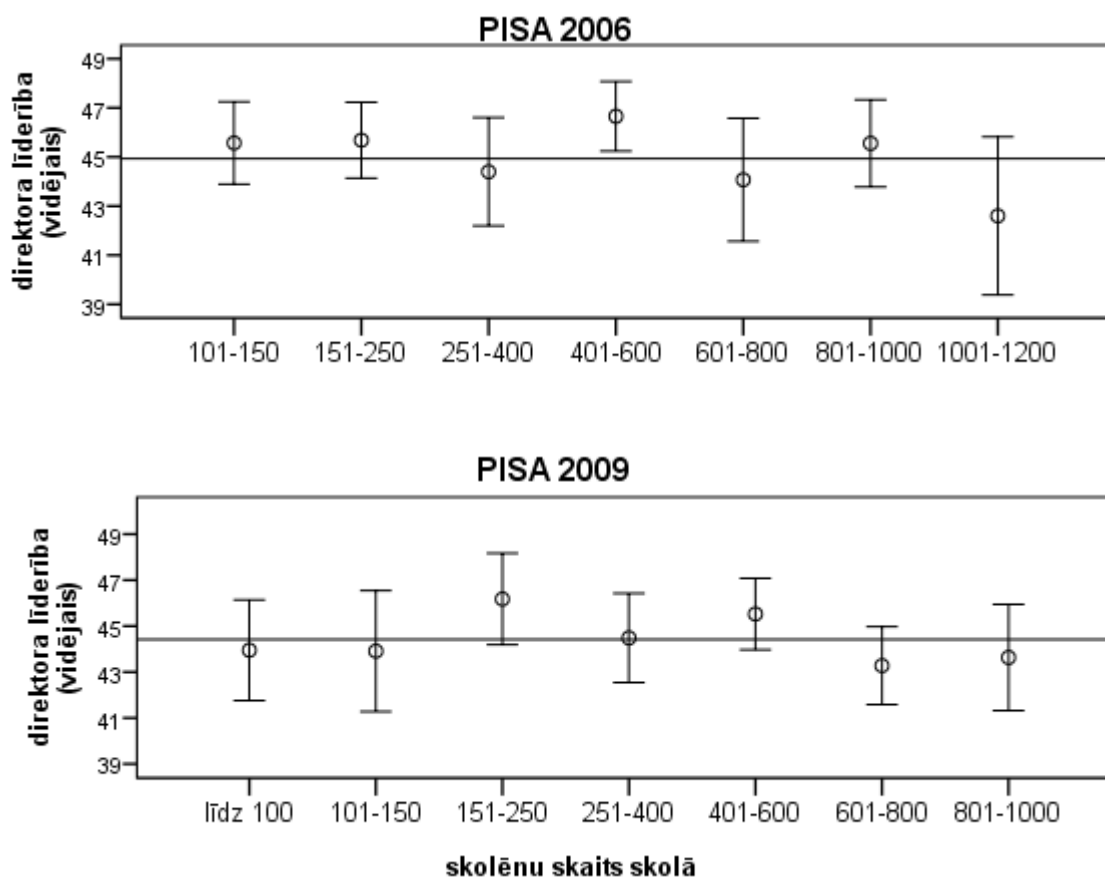


7.16. attēls. Skolas direktoru līderība 2006. un 2009. gadā valodu plūsmu skolās

Vērtējot skolu valodu plūsmu sadalījumu un to direktoru vadības novērtējuma rezultātus, jāsecina, ka krievu valodas plūsmas skolām ir statistiski nozīmīgi augstāki vidējie līderības rādītāji nekā valstī kopumā (7.16. attēls). Mācību sasniegumi dabaszinātņu jomas priekšmetos (ķīmija, fizika, bioloģija, matemātika) krievu valodas plūsmas skolām ir vidēji augstāki – PISA 2006 un 2009 gadījumā statistiski nenoīmīgi (Geske, u.c., 2010), bet valsts pārbaudījumu gadījumā statistiski nozīmīgi (VISC, 2010). Skolas tipa, urbanizācijas un valodas plūsmas kontekstā PISA 2006 un PISA 2009 skolēnu mācību sasniegumu sadalījums ir līdzīgs PIRLS 2006 rezultātiem, tikai PIRLS 2006 gadījumā pilsētu vidējie sasniegumi ir izteikti augstāki kā republikas pilsētām.

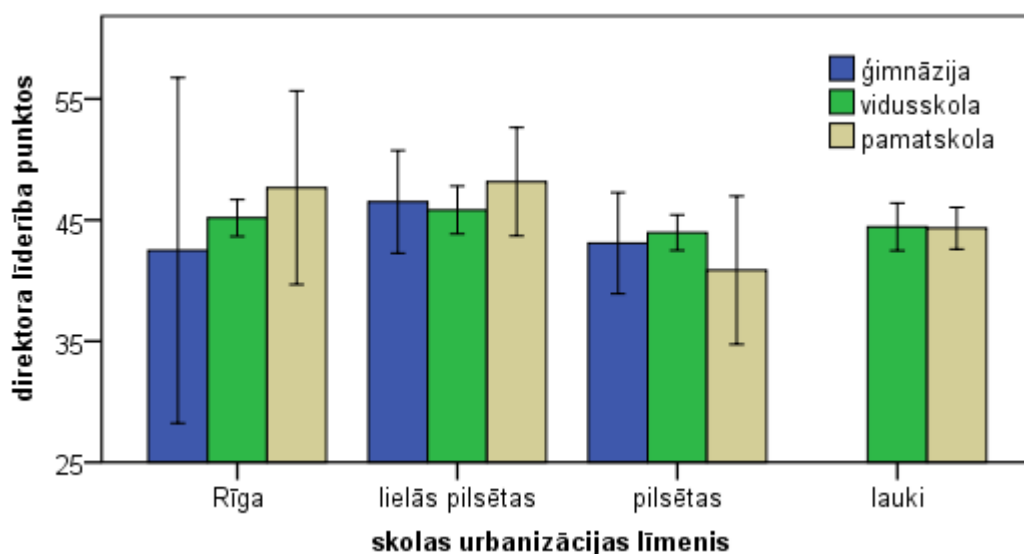
Grupējot skolas pēc to lieluma jeb MK noteiktajām grupām ar attiecīgu skolēnu skaitu, īpašu uzmanība būtu jāpievērš 2006. gada rezultātiem, kur skolas ar skolēnu skaitu no 401 līdz 600 uzrādīja vidēji augstākus direktora darba kvalitātes rezultātus. Lai gan 2006. gadā nedaudz augstāki līderības rādītāji ir mazākām skolām, 2009. gadā nav iespējams noteikt īpašu tendenci, kas ļautu spriest par kādas konkrētas skolu grupas priekšrocībām (7.17. attēls). Kā jau 4.2. nodaļā tika minēts, skolēnu skaits no 400 līdz 800 tiek uzskatīts par efektīvu un optimālu skolas lielumu, kas nodrošina gan kvalitatīvu mācību darba pārraudzību, gan vadītāja optimālu administratīvo noslodzi (Williams, 1990).

No minētās analīzes par skolēnu skaita skolās analīzes tika izslēgti ekstrēmie gadījumi – 2006. gadā septiņas skolas ar skolēnu skaitu līdz 100 un 11 skolas ar skolēnu skaitu 1201 un vairāk. Savukārt no 2009. gada izlases tika izslēgtas divas skolas ar skolēnu skaitu 1001–1200 un četras skolas ar skolēnu skaitu 1201 un vairāk.



7.17. attēls. Skolas direktoru līderība 2006. un 2009. gadā dažāda lieluma skolās

Aplūkojot skolu direktora vadības darba rezultātus PISA 2009 skolu tipos un dažādos urbanizācijas līmeņos, netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības, kas liecina par to, ka skolu tips neizskaidro līderības rezultātu atšķirības dažādos reģionos (7.18. attēls). Tieši tāds pašus rezultātus uzrāda arī PISA 2006 direktoru izlases analīze, savstarpēji salīdzinot skolu tipu un urbanizācijas pakāpi.



7.18. attēls. Skolas direktoru līderība PISA 2009 dažāda tipa skolās Latvijas reģionos

Statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas, arī salīdzinot valodu plūsmas skolas atkarībā no urbanizācijas līmeņa. Apkopojot iepriekš minēto (7.3. un 7.4. nodaļa), var secināt, ka direktora darba kvalitāte jeb līderības līmenis ir ļoti maz atkarīgs no skolas tipa, urbanizācijas, valodas plūsmas, lieluma, direktora dzimuma vai direktora vecuma. Lai gan minēto grupu iekšienē nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības, atšķirības pastāv salīdzinot grupu rādītājus pret valsts vidējo rādītāju. 401–600 skolēnu lielā skolās ir vidēji augstāki direktora darba kvalitātes rādītāji. Tas pats sakāms par krievu valodas plūsmas skolām un direktoriem-sievietēm. Savukārt 2006. gādā izteikti labāki direktora līderība rezultāti salīdzinājumā ar valsts vidējo bija pamatskolām. Savukārt nozīmīgi augstāk par valsts vidējo savus direktorus ir vērtējuši respondenti (skolotāji) ar 2–4 gadu stāžu attiecīgajā skolā (7.6. attēls).

7.5. Skolas direktora darbība un skolēnu mācību sasniegumi

Tālākajā pētījuma gaitā tika analizētas iespējamās sakarības starp direktora darba kvalitāti un skolēnu mācību sasniegumiem attiecīgajā skolā. Promocijas darba autors uzsver, ka, ņemot vērā zinātniskajā literatūrā gūtās atziņas ([10. pielikums](#)), kā arī to, ka netika atklātas statistiski nozīmīgas sakarības starp PISA 2009 dalībvalstu direktoru līderību un skolēnu mācību sasniegumiem, nav pamata izvirzīt hipotēzi par abu minēto mainīgo nozīmīgu sakarību. Tomēr, ņemot vērā pieejamo datu apjomu un valsts pārbaudes darbu augstās ietekmes statusu Latvijā, pētījuma ietvaros tika veikta skolas direktora darbības un skolēnu mācību sasniegumu analīze. Par pamatu analīzei tika izmantoti PIMRS un VIKNVA dati, kā arī [6.7 nodaļā](#) izstrādātās skolēnu mācību sasniegumu skalas.

7.19. tabula

Skolēnu mācību vidējie sasniegumi IKVD akreditētajās skolās

	N	Vidējais	S.K.
Skolas sasniegumi PISA dabaszinātnēs	111	57,79	0,46
Skolas sasniegumi PISA matemātikā	111	54,97	0,41
Skolas sasniegumi VISC dabaszinātnēs	111	61,97	0,59
Skolas sasniegumi VISC matemātikā	111	53,72	1,09

Kā jau iepriekš pētījuma ietvaros tika minēts, promocijas darba autors izmanto 2006. gada vidējos skolēnu mācību sasniegumus (skolas līmenī) attiecīgajās šī pētījuma izlases skolās (7.19. tabula). Tomēr, analizējot sakarības starp skolas darbības kvalitāti, vadības darbības kvalitāti un PIMRS skalās iegūtajiem datiem un vidējiem skolēnu mācību sasniegumiem (7.20. tabula), netika konstatēta vidēja vai stipra lineāra rakstura korelācija ($>0,3$). Līdz ar to autors uzskata, ka minēto mainīgo tālākā analīze, izmantojot daudzfaktoru lineārās regresijas metodi, nav pētnieciski nozīmīga. Līdzīgi rezultāti tika sasniegti, analizējot Anglijas skolu vadības un skolēnu mācību sasniegumu sakarības (Leithwood, et al., 2006).

Skolēnu mācību vidējo sasniegumu korelācijas ar skolas un direktora darbību

	Skolas darbības kvalitāte – KVD (111)	Vadības darba kvalitāte – IKVD (111)	PIMRS (166)
Skolas sasniegumi PISA dabaszinātnēs	0,22*	0,22*	0,11
Skolas sasniegumi PISA matemātikā	0,20*	0,15	0,15
Skolas sasniegumi VISC dabaszinātnēs	0,22*	0,14	0,17*
Skolas sasniegumi VISC matemātikā	0,27*	0,15	0,16

* sakarības ir statistiski nozīmīgas pie 95% ticamības robežas

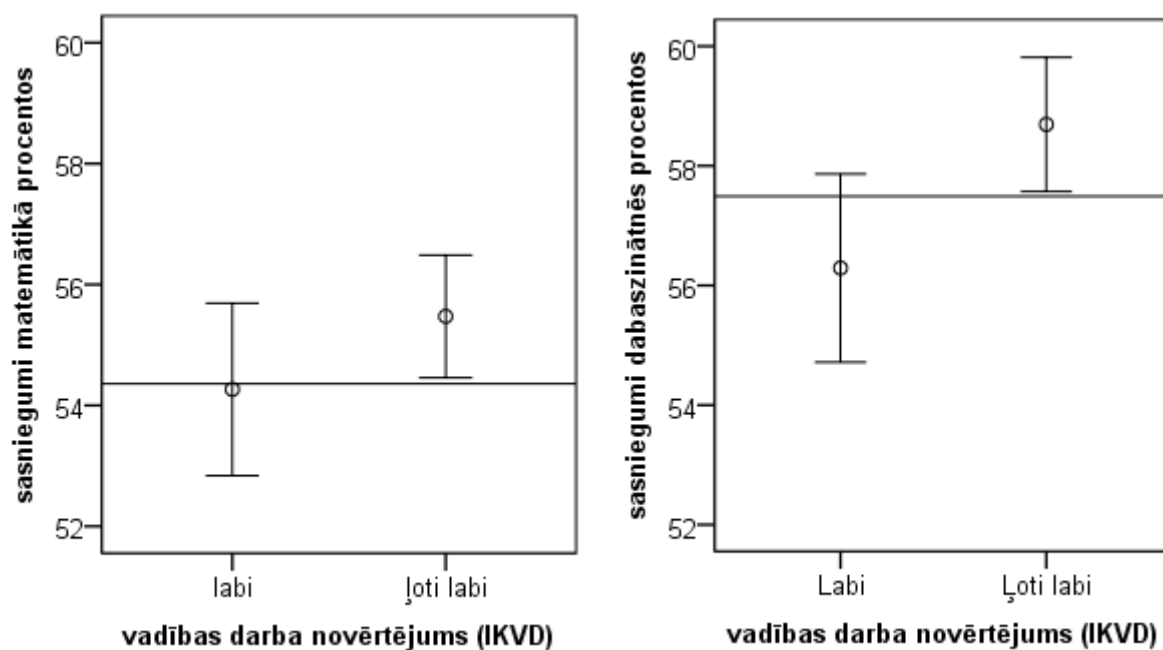
Promocijas darba autors uzsver, ka [6.7. nodaļā](#) izstrādātā metodika nodrošina plašas tālākās skolēnu mācību sasniegumu savstarpējās analīzes iespējas valsts pārbaudījumu un starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu ietvaros. Ņemot vērā, ka minētais nav šī pētījuma mērķis vai uzdevums, skolēnu mācību sasniegumu savstarpējā analīze ārpus skolas darbības un vadības kvalitātes ietvara netiek aplūkota.

Latvijā „Labi” un „Ļoti labi” novērtēto skolu skaits ir aptuveni 80%. Promocijas darba pētījumā atlasīto 111 skolu augstākie vērtējumi veido vairāk kā 95% no kopējā (7.21. tabula).

Skolas vadības darba vērtējums IKVD skolu darbības kvalitātes novērtēšanas laikā

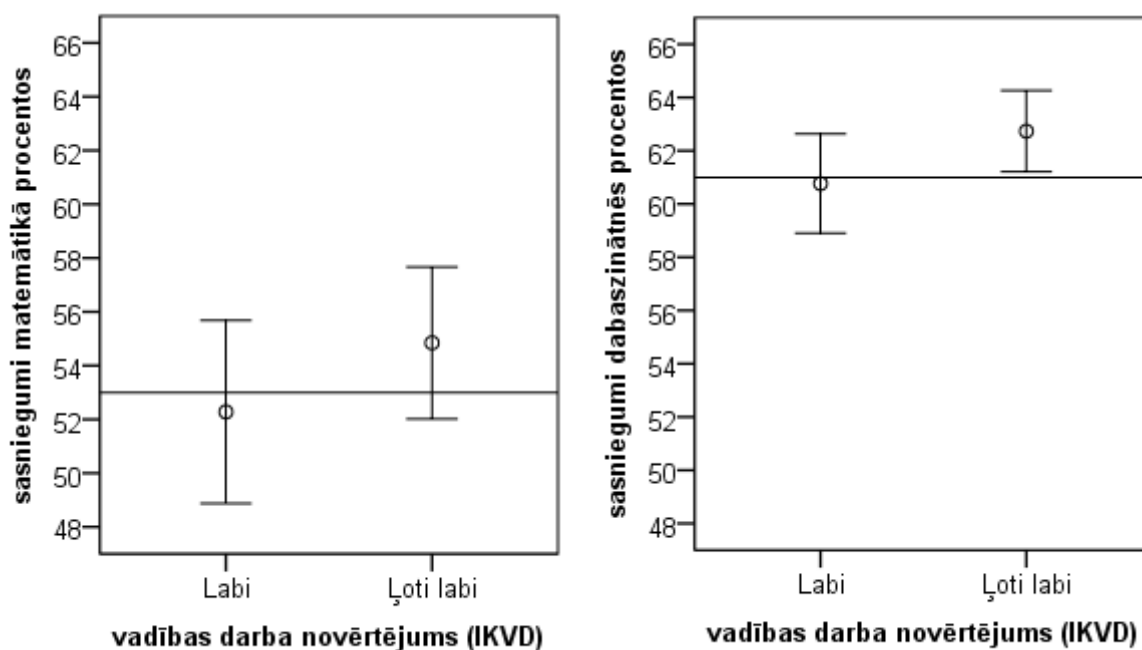
Vērtējums	Skolu skaits	%
Viduvēji	2	1,8
Labi	41	36,9
Ļoti labi	68	61,3
KOPĀ	111	100,0

Lai precīzāk raksturotu vidējo skolēnu mācību sasniegumu un skolas vadības darba kvalitātes (7.3. tabula) savstarpējās tendences, tika veikta minēto mainīgo vienfaktora dispersiju analīze. Tās rezultātā tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolām ar vadības darba vērtējumu „labi” un „ļoti labi” (7.19. attēls).



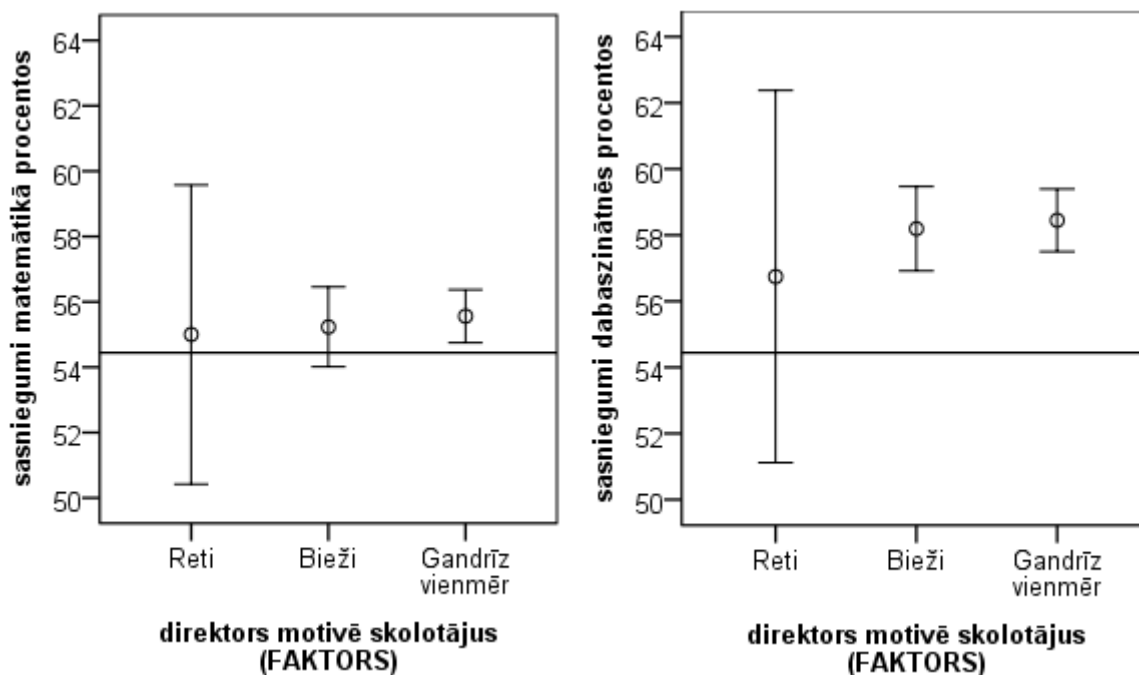
7.19. attēls. Vidējie sasniegumi PISA 2006 skolās pēc to vadības darba novērtējuma (IKVD)

Salīdzinot gan PISA 2006, gan VISC (7.20. attēls) mācību sasniegumu skalās, statistiski nozīmīgi – augstāki rādītāji atšķirībā no valsts vidējā tika konstatēta tieši dabaszinātnes kompetencē. Ņemot vērā, ka skolas vadība ar vērtējumu „nepietiekami” vai „viduvēji” IKVD gadījumā bija novērtēta tikai divas reizes, no minētās analīzes tie tika izslēgti.



7.20. attēls. Vidējie sasniegumi 2006. gada 9.klases VPD skolās pēc to vadības darba novērtējuma (IKVD)

Analizējot [7.3. nodaļā](#) iegūtos faktorus (7.11. tabula) un skolēnu mācību sasniegumus PISA 2006 kompetencēs, izteiktākā un statistiski nozīmīgākā tendence vērtējumu atšķirībā tika konstatētas faktorā *Direktors motivē skolotājus* (7.21. attēls). Kā redzams, tad skolās, kur direktors gandrīz vienmēr motivē skolotājus (šī pazīme ir visizteiktākā), skolu vidējie mācību sasniegumi gan matemātikā, gan dabaszinātnēs ir nozīmīgi augstāki par valsts vidējo. Tomēr starp vērtējuma pozīcijām nav statistiski ievērojamas atšķirības.



7.21. attēls. Vidējie sasniegumi PISA 2006 skolās pēc skolotāju motivēšanas faktora (7.11. tabula)

PISA 2009 gada pētījuma ziņojums atsedz arī vairākas nozīmīgas sakarības starp direktora darbību un citiem skolas mācību vides faktoriem. Visstiprākā sakarība (0,19) direktora vadībai tika konstatēta ar skolotāja saistītajiem mācību vides faktoriem (OECD, 2010a). Ņemot par pamatu valstu skolu līderības indeksu (LDRSHP), tika aprēķināts rangs – katras valsts vieta skolu direktoru līderības indeksa rangā. Kā redzams, tad valstīs, kurās ir augstākie skolēnu mācību sasniegumi, ir ļoti zema vieta līderības rangā (7.22. tabula). Vienīgie izņēmumi ir Honkonga (Ķīnā) un Singapūra.

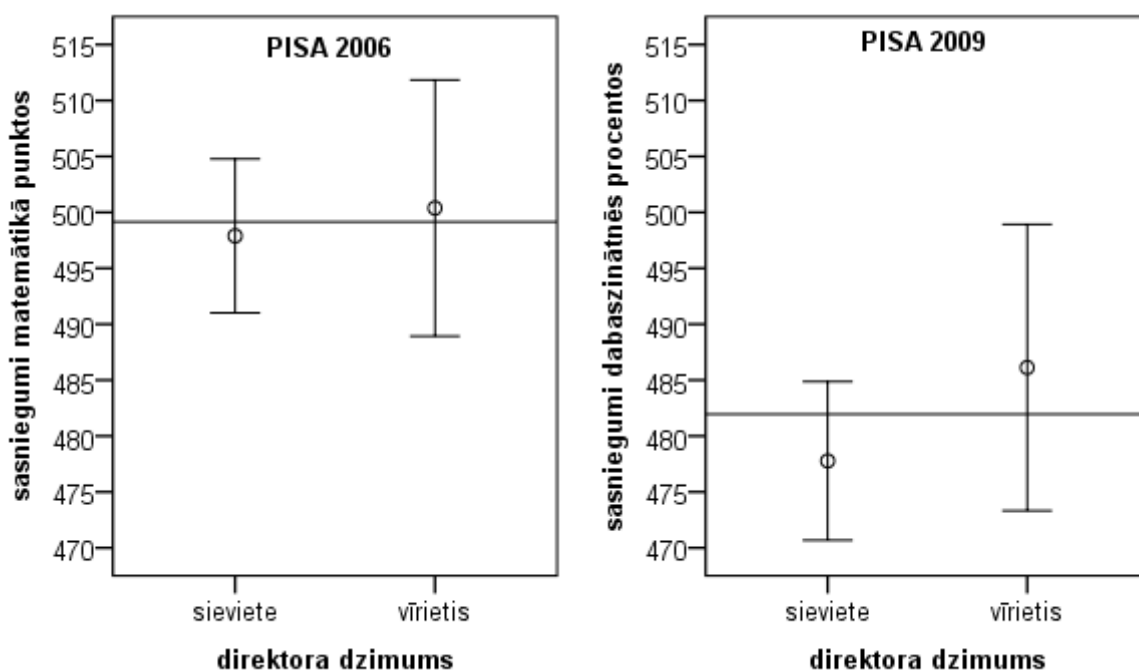
7.22. tabula

PISA 2009 dalībvalstu skolēnu sasniegumu un direktora darbības salīdzinājums

Valsts	Vidējie sasniegumi lasītprasmē		Vidējie sasniegumi matemātikā		Vidējie sasniegumi dabaszinātnēs		Vidējais līderības indekss	
	no	līdz	no	līdz	no	līdz	no	līdz
Šanhaja (Ķīna)	1	1	1	1	1	1	40	53
Somija	2	4	4	7	2	3	53	62
Honkonga (Ķīna)	3	4	3	4	2	3	2	10
Singapūra	5	6	2	2	4	6	8	22
Japāna	5	9	8	12	4	6	63	64

Koreja	2	4	3	6	4	7	53	62
Latvija	27	34	32	37	25	35	17	41
Lietuva	38	41	36	38	28	37	41	53
Igaunija	11	21	14	17	7	11	41	53

Līdzīgi [7.4. nodaļā](#) aplūkotojiem skolas direktora līderības (vadības) rezultātiem 2006. un 2009. gadā atkarībā no dažādiem raksturlielumiem arī skolēnu mācību sasniegumu sadalījums tika analizēts atkarībā no skolām, kuru direktors ir sieviete vai vīrietis (7.22. attēls). Arī šajā gadījumā netika konstatēta statistiski nozīmīga atšķirība starp grupām, lai gan 2009. gadā skolās, kuras vada direktore skolēnu vidējie mācību sasniegumi ir samazinājušies. Autors uzsver, ka horizontālās līnijas attēlos norāda valsts vidējo rezultātu, bet, ņemot vērā, ka PISA 2006 izlases gadījumā tika izmantota mazāka skolu izlase ([7.3. nodaļā](#)), attiecīgais valsts vidējais rādītājs atšķiras no starptautiski ziņotā.



7.22. attēls. Vidējie mācību sasniegumi matemātikā PISA 2006 un PISA 2009 atkarībā no skolas direktora dzimuma

Apkopojot [7.5. nodaļā](#) analizētās sakarības starp skolēnu mācību sasniegumiem un skolas direktora darbību, var secināt, ka visvājākā sakarība ar skolēnu mācību sasniegumiem ir direktora dzimumam. Skolās, kurās IKVD veiktajā skolu darbības kvalitātes novērtēšanā to vadības komanda ir saņēmusi augstākos vērtējums, skolēnu vidējie mācību sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki par valsts vidējo. Tāda pati situācija ir raksturīga skolām, kurās šī pētījuma ietvaros iegūtais faktors *Motivē skolotājus* ir novērtēts augstāk: bieži vai gandrīz vienmēr.

8. PRAKTISKĀ PĒTĪJUMA REZULTĀTI

Lai apkopotu šī promocijas darba izstrādes laikā iegūtos praktiskā pētījuma rezultātus un secinājumus, šajā nodaļā tika uzsvērtas būtiskākās empīriskās atziņas, kas saistītas ar skolās veiktā praktiskā pētījuma un starptautisko datu apstrādi. Minētie secinājumi būtiski papildina teorētiskās literatūras analīzi, apkopojot kvantitatīvus mērījumus par attiecīgajām izglītības iestādes vadības funkcijām.

8.1. Latvijas vispārīzglītojošās skolas direktora raksturojums

Pamatojoties uz VIIS informāciju un TALIS pētījumā iegūtajiem datiem Igaunijā un Lietuvā, var secināt, ka Latvijā ir gados vecākie skolu direktori salīdzinājumā ar pārējām Baltijas valstīm. Dati liecina, ka Latvijā ir gandrīz divreiz lielāks pensijas vecuma direktoru īpatsvars nekā minētajās valstīs. Tāpat arī aprakstošā analīze uzrāda, ka šobrīd Latvijā aptuveni 24% skolu direktoru ir pensijas vecumā. Savukārt Latvijas skolu direktoru dzimumu īpatsvars ir aptuveni 70/30 par labu sievietēm. Latvijā direktori vīrieši ir vidēji jaunāki nekā viņu kolēģes. Par to liecina lielāks vīriešu īpatsvars grupā no 40 līdz 49 gadiem un mazāks īpatsvars grupā 60 un vecāki.

Analizējot direktoru maiņu skolās un apkopojot VIIS un VISC datus, laika periodā no 2009. līdz 2010. gadam Latvijā ir mainījušies tikai 11% skolu direktoru. Savukārt no pensijas vecuma sasniegušajiem pedagogiem 2009. gada 1. septembrī darbu neturpināja aptuveni 50% skolotāju. Var secināt, ka 2009. gadā un turpmāk pensijas vecumu sasniegušo direktoru vidū nav konstatēta pastiprināta darba attiecību beigšana.

Vislielāko īpatsvaru skolu direktoru vidū veido direktori, kuri attiecīgajā skolā strādājuši 5–9 gadi (22,9%) un 20–30 gadi (22,9%). Latvijā direktori, kuri strādājuši attiecīgajā skolā līdz 1 gadam veido aptuveni 9,6% no kopējā skaita. Savukārt 1,8% ir tādu direktoru, kuri attiecīgajā skolā strādā vairāk nekā 30 gadus. Pretēji Rīgas pilsētas skolām lauku teritoriju skolās tiek apstiprināti arī visvairāk gados jaunāki direktori. Datu analīze ļāva secināt, ka direktoriem-vīriešiem ir mazāka tendence mainīt savu darba vietu.

Saskaņā ar VIIS datu struktūru šobrīd nav iespējams centralizēti konstatēt precīzu skolu direktoru kopējo vadības stāžu un stāžu attiecīgajā iestādē. Šādam nolūkam ir jāizmanto citi datu avoti – VISC vai promocijas darba autora veikta aptauja. Jāuzsver, ka Latvijā aptuveni 88,6% Latvijas direktoru skolā ir arī citi amata pienākumi (piemēram, priekšmeta skolotājs, metodīķis, pulciņa skolotājs).

Visvairāk Latvijā skolu direktori pēc iegūtās izglītības pārstāv tādas jomas (specialitātes) kā dabzinātnes un matemātiku (~23%), tad latviešu valodu (~9%), vēsturi un sociālās zinības (~9%), krievu vai angļu valodu (~8%), arī pamatskolas pedagoģiju (~6%).

Pārējo īpatsvaru veido ģeogrāfijas, speciālās izglītības, mākslas, pirmsskolas, inženierzinātņu un citas specialitātes.

Apkopojot iepriekš teikto, promocijas darba 7. nodaļā iegūtos aprakstošos datus un VIIS datu analīzi par skolu direktora raksturojošajiem lielumiem, var secināt, ka Latvijas vidējais direktors ir 49 gadus veca sieviete, kura absolvējusi tagadējo Latvijas Universitāti no 1989 līdz 1991.gadam. Viņa ir dabaszinātņu jomas pārstāve (fizika, ķīmija, bioloģija vai matemātika) un viņai ir maģistra grāds pedagogijā, kas iegūts no 1997. līdz 2000. gadam.

8.2. Latvijas vispārizglītojošās skolas direktora darbības izpēte skolu akreditācijā

Skolas darbības kvalitātes vērtēšanas procesa ietvaros skolas vadību vērtē pēc trim rādītājiem. Savukārt direktoru darbības vērtējuma pamatā ir skolotājiem domāta anketa ar 26 attieksmes jautājumiem, dokumentu analīze un intervijas. Anketas dati netiek publiskoti un tāpat kā citas šī procesa jomas, arī vadības darbu skolā vērtē četru punktu skalā.

Pētījuma rezultātā tika noskaidrots, ka visaugstākā skalu iekšējā saskaņotība (0,78) ir tieši skalai *Skolas darba organizācija un vadība*, kurā ir trīs kritēriji. Vismazākie drošuma rādītāji tika konstatēti skalai *Skolas vide*. Jāsecina, ka Anglijas skolu darbības kvalitātes nodrošināšanas metodika, ko organizē *Ofsted*, nodrošina stipri augstākus vērtējuma skalu saskaņotības rādītājus (no 0,9 līdz 0,95).

Pētījuma laikā tika secināts, ka skolas vadības darbam visaugstākās iekšējās sakarības attiecīgās jomas ietvaros ir ar skolas darba pašvērtējumu (0,54). Taču visvājākā sakarība skolas vadības darba vērtējumam tika konstatēta ar skolas mikroklimatu. Skolās, kurās tās vadība ir tikusi novērtēta ar vērtējumu „ļoti labi”, ir vidēji statistiski nozīmīgi augstāki sasniegumi PISA un VISC skalās. Tomēr tie nav nozīmīgi atšķirīgi no skolām ar vadības vērtējumu „labi”. Šādi rezultāti apstiprina neviennozīmīgo skolu akreditācijas procesu un tā kvantitatīvo rezultātu tālāku izmantošanu.

Latvijā vairāk nekā 80% skolu ir labas vai ļoti labas, un kopējais skolu akreditācijas rezultātu sadalījums ir ar negatīvu asimetriju, bet atbilst normālam. Turklāt pašreiz skolu darbības rezultātu piešķiršanā netiek izmantoti valsts pārbaudījumi vai citi ārēji skolēnu mācību sasniegumu dati.

Saskaņā ar IKVD informācijas resursiem pašreiz nav pieejama kvantitatīvi analizējami dati no skolām un mērinstrumentiem, kas varētu būt izmantojami padziļinātai minēto procesu izpētei un secinošai analīzei. Spēkā esošā datu apstrāde un analīze ir samērā virspusēja, nenodrošinot pētnieciski ticamus datus izglītības politikas veidotājiem.

8.3. Latvijas vispārizglītojošās skolas direktors – līderis

Skolu direktoru darbības kvalitātes – līderības noteikšanai izmantotais mērinstruments (PIMRS aptauja) uzrādīja augstus iekšējās saskaņotības (drošuma) rādītājus. Desmit mērinstrumenta skalām tika konstatēti Kronbaha α koeficienti robežās no 0,7 līdz 0,8. Tomēr, salīdzinot IKVD vadības vērtējuma un PIMRS rezultātus, tika konstatēta ļoti vāja, bet statistiski nozīmīga korelācija (0,05). Kas liecina par to, ka skolas direktora darbs abos mērījumos tiek vērtēts ļoti atšķirīgi.

Respondenti, kas attiecīgajā skolā ir strādājuši 2–4 gadus, savu direktoru darbību un atbilstību līderim ir vērtējuši vidēji statistiski nozīmīgi visaugstāk. Tomēr jāuzsver, ka respondenta dzimuma un vecuma grupās netika konstatētas nozīmīgas atšķirības, vērtējot savu direktoru.

Pētījuma rezultātā var secināt, ka vidēji augstākus (virs valsts vidējā) darba kvalitātes vērtējumus uzrāda direktori sievietes. Taču tieši starp abām dzimuma grupām nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība. Dzimuma faktoram nav nozīmes saistībā ar to, kura dzimuma skolotājs vērtē kura dzimuma direktoru.

Vērtējot direktora darba kvalitāti atkarībā no viņa kopējā pedagoģiskā darba stāža un vecuma, var secināt, ka vislielāko īpatsvaru (~29%) veido gadījumi, kad direktoram ir vidēji liels stāžs un vidēji augsta darba kvalitāte. Tieši tādus pašus rezultātus uzrādīja direktora vecuma un darba kvalitātes savstarpējā analīze. Tomēr jāuzsver, ka arī pārējās salīdzinājumu grupās (mazāks stāžs–augsta kvalitāte, maz gadu–augsta kvalitāte utt.) ierindojās no 21% līdz 25% direktoru.

Veicot lineārās regresijas modeļa analīzi, kurā atkarīgais mainīgais ir kopējā direktora darba kvalitāte (PIMRS), vislielākās izmaiņas (dispersiju) direktora darba kvalitātē izskaidro skalas – *Monitorē skolēnu sasniegumus* (72%) un *Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi* (70%). Taču regresijas modeļu visaugstākos nestandardizēto (Beta) vērtību rezultātus uzrādīja apgalvojums *Rosina skolotājus mācību laikā izmantot jaunas mācīšanas un mācīšanās pieejas*, kura izmaiņas par vienu punktu paaugstinātu kopējo direktora darba kvalitātes novērtējumu par 0,35 punktiem. Aprēķinātie būtiskākie faktori atbilst teorētiskajā literatūrā paustajām atziņām. Var secināt, ka kopējās darba kvalitātes kontekstā nav izteikti labāk prognozējošas skalas vai apgalvojumu. Analizējot standartizētās atlikuma vērtības (z vērtības), netika konstatēts neviens gadījums, kurā z-vērtības pārsniegtu $\pm 2,5$. Līdz ar to var apgalvot, ka modeļa kvalitāte ir augsta (Field, 2005).

Analīzes (korelācijas, regresijas un faktoru) rezultātā skalas *Monitorē skolēnu sasniegumus*, *Motivē skolotājus* un *Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi* uzrādīja vislielāko

nozīmi un lomu direktora darba kvalitātē. Minētās skalas ir būtiskākie faktori arī direktora darbības sakarībai ar skolēnu mācību sasniegumiem.

Veicot pētījuma laikā iegūto skolas direktora darbības faktoru (jomu) korelācijas analīzi ar skolēnu rezultātiem PISA 2006 matemātikas un dabaszinātnes skalās, tika konstatētas statistiski nozīmīgi vidējas (pozitīvas) korelācijas.

Pētījuma laikā, analizējot PISA 2009 direktora darbību skolā (skolas aptauja), tika konstatētas atbilstības PIMRS mērinstrumenta skalām, kuru salīdzinājuma rezultātā izdevās identificēt atbilstošus 14 apgalvojumus šī darba PISA 2006 skolu direktoru izlasei. Savstarpējo izlašu salīdzinājumā promocijas darba autors konstatēja, ka rezultātos nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība un identificētie apgalvojumi var veidot par pamatu tālākai tendenču analīzei 2006. un 2009. gadā. Minētā PISA 2006 un PISA 2009 rezultātu analīze identificēja konkrēti piecus apgalvojumus starp kuriem netika konstatēta statistiski nozīmīga atšķirība. Turklāt četri no tiem bija saistīti ar skolotāju profesionālo attīstību un skolēnu sasniegumu monitoringu. Šādi rezultāti vēl vairāk pastiprina attiecīgo faktoru lomu direktora darbības kvalitātes novērtējumā.

Pētījums ļāva secināt, ka direktora darba kvalitāte jeb līderības līmenis ļoti maz ir saistīts ar skolas tipu, urbanizāciju, valodas plūsmu, lielumu, direktora dzimumu vai direktora vecumu. Lai gan minēto grupu iekšienē nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības, tās pastāv, salīdzinot grupu rādītājus pret valsts vidējo rādītāju.

PISA 2009 starptautiskie rezultāti uzrāda ļoti vāju korelāciju starp skolēnu sasniegumiem un direktora darbības kvalitāti, ko apstiprina arī nesamērīgi atšķirīgās valstu pozīcijas mācību sasniegumu skalu rangos un tādos rangos, kuros pamatojoties uz direktora darba kvalitāti. Valstis ar ļoti augstiem mācību sasniegumiem uzrāda zemus rezultātus direktora darba kvalitātes rādītājā (7.22. tabula).

SECINĀJUMI UN PRIEKŠLIKUMI

Lai sasniegtu izvirzīto pētījuma mērķi promocijas darba ietvaros tika analizēta zinātniskā literatūra par vadības, kvalitātes, kvalitātes monitoringa un skolu vadītāju darbību jautājumiem. Literatūras analīzes rezultātā tika iegūti vispusīgi dati par izglītības iestādes vadītāja darbības jomām dažādās valstīs, to monitoringu un mērījumu rezultātiem ar citiem izglītības kvalitātes kritērijiem. Atbilstoši darba mērķim un, pamatojoties uz starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu PISA 2006 un PISA 2009 dalībsskolu datiem tika veikts praktisks pētījums, lai noskaidrotu atbildes uz pētījumā definētajiem jautājumiem.

Aiztāvēšanai izvirzītajās tēzēs un priekšlikumos promocijas darba autors rod risinājumus un sniedz rekomendācijas vispārējās izglītības iestādes vadītāja darba kvalitātes novērtēšanai un paaugstināšanai. Lai precīzi un objektīvi novērtētu pētījuma mērķa kontakstā definētos uzdevumus tika izvirzīts arī pētnieciskais jautājums, kura atbilde ir plašāk iztirzāta šajā nodaļā, pamatojoties uz praktiskā pētījuma rezultātiem.

Visi pētījumā definētie uzdevumi ir pilnībā izpildīti un ņemot vērā iepriekš minēto, pētījuma mērķis ir sasniegts.

Pētnieciskais jautājums

Zinātniskās literatūras analīzes un praktiskā pētījuma rezultātā tika konstatēts, ka skolas vadītājam ir tieša un nozīmīga ietekme uz mācību vides un skolas mikroklimate veidošanu. Lai gan šis promocijas darbs un zinātniskajā literatūrā pieejamie pētījumi norāda uz nenozīmīgu skolas vadītāja darbības tiešu korelāciju ar skolēnu mācību sasniegumiem, nozīmīgi pozitīva ietekme uz mācību sasniegumiem ir skolas direktora darbības kvalitātei tādās jomās kā pedagogu tālākizglītības veicināšana, skolotāju motivēšana un skolēnu sasniegumu monitorings. Minētie faktori visbūtiskāk ietekmē arī kvalitatīva vadības darba nodrošināšanu kopumā.

Veicot Latvijas skolu un to vadītāju darba kvalitātes novērtēšanas izpēti un analizējot dažādus vispārējās izglītības kvalitātes nacionālā līmeņa indikatorus, var secināt, ka pašreiz skolas direktora darbība tiek vērtēta samērā virspusēji un lielākoties tā tiek pielīdzināta skolas obligātās dokumentācijas atbilstības noteiktajām prasībām. Latvijā trūkst precīzas un operatīvas skolu direktoru aprakstošās informācijas, kas varētu nodrošināt tālāko pētniecības darbu izglītības vadības apakšnozarē.

Starptautiskie pētījumu rezultāti uzrāda aizvien pieaugošu skolas vadības lomas un darbības faktoru izpēti, kā arī to sakarību ar citiem izglītības kvalitātes indikatoriem. Šādu pieeju pēdējos gados nodrošina OECD, īstenojot tādus pētījumus kā TALIS 2008 un PISA 2009. Arī turpmāk ir paredzēts veicināt minēto jautājumu plašāku izpēti PISA 2012 un

TALIS 2013 ciklos. Šo jautājumu aktualitātes vēstnesis ir abu starptautisko pētījumu savstarpējo indikatoru izstrāde (*PISA-TALIS Link*). Ņemot vērā, ka Latvija piedalīsies abos pētījumos, šāda pieeja nodrošinās padziļinātas skolas direktora ietekmes jautājumu sekundārās analīzes iespējas.

Aizstāvamās tēzes

Latvijā trūkst visaptveroša vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas indikatoru sistēma. Tēzi apstiprina tas, ka:

1. Latvijas vispārējās izglītības kontekstā nav skaidra kvalitātes jēdziena izpratne un politikas plānošanas dokumentos vai tiesību normās trūkst vienota kvalitātes indikatoru mērījumu metodika.
2. Joprojām Latvijā pastāv ļoti pretrunīgi viedokļi par skolu darbības kvalitātes novērtēšanas metodiku un tās atbilstību šī procesa definētajam mērķim. Vēl aizvien šis process no sabiedrības interešu un pētniecības viedokļa ir ļoti necaurspīdīgs.
3. Līdz šim Latvijā veiktajos pētījumos par vispārējās izglītības kvalitāti, to autori izmanto ļoti atšķirīgus kvalitātes indikatorus, mērījumus un datus. Pētījumu rezultātiem nav vienojošas saiknes un kopēja redzējuma par problēmu risinājumiem.
4. Vēl aiz vien Latvijas vispārīzglītojošo skolu darbības kvalitātes novērtēšanā (tajā skaitā arī direktora darba) netiek izmantoti skolēnu mācību sasniegumu datu analīze.

Vispārējās izglītības iestādes vadītāja darbības aspekti, kas visbūtiskāk ietekmē viņa darbības kvalitāti, ir skolēnu mācību sasniegumu monitorings, pedagogu tālākizglītības veicināšana un pedagogu motivēšana. Tēzi apstiprina tas, ka:

1. Pētījumā iegūtie faktori, kas visbūtiskāk raksturo vadības darba kvalitāti, apstiprina pētījumu analīzes rezultātus un papildina teorētiskajā literatūrā paustās atziņas (Dinham, 2005), (Hallinger, et al., 1998), (Leithwood, et al., 2006) par skolas vadītāja lomu iestādes darbības kvalitātes nodrošināšanā un mācību vides attīstībā.
2. Veicot lineārās regresijas analīzi, pētījumā izmantotajām PIMRS skalām, tika noskaidrota, ka visbūtiskākās izmaiņas skolas direktora darbības kvalitāte izskaidro tieši skolēnu mācību sasniegumu monitorings, pedagogu tālākizglītības veicināšana, pedagogu motivēšana un informēšana par skolas mērķiem.
3. Analizējot minēto faktoru savstarpējās sakarības, tika noskaidrots, ka tieši starp skolotāju motivēšanu izmantot modernas mācību metodes un skolotāju profesionālās

pilnveides veicināšanu ir stiprāka korelācija (0,41**)¹ nekā starp pārējo PIMRS skalu kombinācijām.

4. Saskaņā ar starptautisko pieredzi skolu direktoru darba uzlabošanā kā veicinošos pasākumus var minēt direktora darbības pašvērtējuma izstrādi, amatam nepieciešamo prasību paaugstināšanu un amata rotāciju.

Skolu direktoru kvalitatīvāka darbība tādās jomās kā mācību sasniegumu monitorings, pedagogu tālākizglītības veicināšana vai pedagogu motivēšana nozīmīgi korelē ar skolēnu mācību sasniegumiem. Tēzi apstiprina tas, ka:

Veicot korelācijas analīzi, minētie skolu direktora darbības faktori uzrādīja statistiski nozīmīgi vidēji ciešu (pozitīvu) korelāciju ar skolēnu rezultātiem PISA 2006 diapazonā no 0,36 līdz 0,45.

Saskaņā ar R. Kiseļovas 2011. gada pētījumu, viens no būtiskiem un pozitīviem skolēnu sasniegumu ietekmējošiem faktoriem pedagogu tālākizglītības kontekstā ir direktora vēlme veicināt pedagogu studijas maģistrantūrā.

PIMRS mērinstrumenta izmantošana nodrošina visaptverošu un objektīvu direktoru darbības kvalitātes novērtēšanu. Tēzi apstiprina tas, ka:

1. PIMRS ietvertajās skalās tiek likts uzsvars uz zinātniskajā literatūrā paustajām atziņām par aktuālāko izglītības vadītāja lomu iestādē – metodiskā darba vadītājs (*Instructional leadership*).
2. Lai starptautiski salīdzinātu skolu direktoru darbības kvalitāti, OECD 2009 pētījuma autori skolu aptaujās izmantoja 14 apgalvojumus no PIMRS mērinstrumenta skalām.
3. PIMRS datu analīzes rezultātā iegūtie rezultāti ļauj precīzāk atspoguļot skolu direktoru darbības kvalitātes atšķirības starp dažāda tipa, urbanizācijas un valodas plūsmas skolām, nekā skolu darbības kvalitātes novērtēšanas dati.
4. PIMRS laika periodā no 1985. līdz 2008. gadam ir izmantots vairāk nekā 110 izglītības pētījumos 74 dažādās universitātēs. Starptautiski uzrādītā iekšējā saskaņotība (*Cronbach's alpha*) ir vidēji 0,80.

Saskaņā ar starptautiski salīdzinošo pētījumu rezultātiem Latvijā ir statistiski nozīmīgi kvalitatīvāks skolas direktora darbs nekā Lietuvā un Igaunijā. No 2006. līdz 2009. gadam direktoru darbības kvalitāte nav samazinājusies. Tēzi apstiprina tas, ka:

¹ ** - Statistiski nozīmīgs 99% ticamības robežās.

1. OECD PISA 2009 pētījumā iegūtie skolu direktoru darbības indeksa dati ierindo Latviju no 27 līdz 41 vietai, kas ir nozīmīgi augstāk kā
2. Pielīdzinot šī promocijas darba ietvaros izmantotā PIMRS mērinstrumenta rezultātus PISA 2009 izmantotajiem skolas direktora darbības jautājumiem, iegūtie rezultāti neuzrāda statistiski nozīmīgu atšķirību.
3. OECD PISA 2006 un PISA 2009 pētījumu datu analīze norādīja, ka visās trijās Baltijas valstīs kopumā direktorēm sievietēm ir statistiski nozīmīgi augstāki darba kvalitātes rādītāji nekā vīriešiem. Tomēr Latvija ir vienīgā Baltijas valsts, kurā starp direktoru dzimumu grupām nav statistiski nozīmīgas atšķirības.

Vispārējie secinājumi

Vadības teorētisko nostādņu analīze pētījuma ietvaros ļauj izdalīt četrus izteiktākos vadības teorētiskos virzienus (īpašību, uzvedības, situāciju un motivāciju), kas aptver 20. gs. izstrādātās vadības darba pieejas. Tomēr vairumā gadījumu vadībzinātnes jomas zinātnisko virzītāju ir ASV autori un pētnieki.

Izglītības vadība un tās pētniecība Latvijā ir samērā jauna apakšnozare, tāpēc līdz šim izglītības iestāžu vadības jautājumi gan teorētiski, gan praktiski ir maz pētīti salīdzinājumā ar citiem vadībzinātņu virzieniem. Taču ASV pieredze un starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu datu pieejamība paver plašas iespējas apakšnozares attīstībai.

Vadītāja loma ir nodrošināt labvēlīgas psiholoģiskās vides izpausmes iestādē, taču tas var būt iespējams tikai atbilstoši apkārtējo cieņai un atbalstam, kas balstīta uz vadītāja eksperta un uzticības varu, kā arī profesionālajām kompetencēm saskarsmē un psiholoģijā.

Ņemot vērā, ka izglītības iestādes vadītāja amats ir tas, kurš tiek apstiprināts no augstākstāvošām institūcijām (dibinātāja), tajā īpaši izpaužas formālās varas pazīmes, ar ko jārēķinās padotajiem.

Darba autors uzskata, ka labvēlīga organizācijas gaisotne ir vērtību, normu un attieksmju spēja veiksmīgi eksistēt līdzās kādā noteiktā fiziskā vidē. Tā ir spēja koleģiāli sadzīvot, kopīgi risināt problēmas un katram būt apmierinātam ar savu lomu organizācijā.

Analizējot izglītības iestādes gaisotnes jautājumus un problēmu risinājumus var secināt, ka lielākā daļa problēmu cēloņu ir tieši atkarīgi no vadītāja un tikai dažus faktorus vadītājs nespēj ietekmēt (piemēram, kolēģu personiskās problēmas ārpus darba vai tenkas, baumas un kolēģu aprunāšana).

Var secināt, ka skolēnu mācību sasniegumu līmenis raksturo izglītības standarta prasību apguves līmeni, bet nevar tikt izmantots kā vienīgais indikators, lai vispusīgi spriestu par izglītības sistēmas vai izglītības iestādes kvalitātes līmeni.

Promocijas darba autors uzskata, ka vispārējās izglītības kvalitātes monitoringu var definēt kādā no minētajām ietvarstruktūrām, šajā gadījumā – atbilstība mērķim. Tajā skaitā kā būtiskākais empīrisko mērījumu mērījumu pamats šajā darbā pamatojoties uz Eiropas izglītības kvalitātes indikatori un arī to starptautisko mērinstrumentu sniegto informāciju.

Astoņās no 11 aplūkotajām Eiropas valstu izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēmām tiek vērtēts vadītāja darbs, iekšējā komunikācija un lēmumu pieņemšana. Vairumā gadījumu, arī Latvijā, iestādes kvalitāte tiek vērtēta aprakstoši jeb kritēriāli (piecu vai četru līmeņu skalā).

PISA pamatpētījuma skolu izlase nodrošināja praktiskajam pētījumam un tā rezultātiem reprezentatīvu raksturu. Tomēr šī pētījuma rezultāti nav attiecināmi uz profesionālajām izglītības iestādēm, jo to īpatsvars bija nepietiekams un vairāki iestāžu raksturlielumi (dibinātājs, finansēšanas kārtība, vadītāja apstiprināšanas kārtība, mācību saturs u.c.) pilnībā atšķiras no vispārīzglītojošajām skolām.

Priekšlikumi nozares politikas veidotājiem

Nodrošināt vienotu vispārējās vispārējās izglītības kvalitātes indikatoru izstrādi skolas līmenī, konsolidējot pastāvošo skolu akreditācijas, skolēnu mācību sasniegumu un aprakstošo raksturlielumu datus.

Nodrošināt skaidru un objektīvu vispārējās izglītības un skolas darbības kvalitātes jēdziena izpratnes veidošanu sabiedrībā, lai izvairītos no virspusīgiem un neobjektīviem skolu rangiem.

Nodrošināt zinātniski objektīvu skolas direktoru darbības novērtēšanas mērinstrumentu un metodikas izstrādi, kā arī tās ciklisku īstenošanu skolu akreditācijas kontekstā.

Nodrošināt pastāvīgu Latvijas dalību starptautiski salīdzinošo pētījumu TIMSS, PIRLS, PISA un TALIS ciklos, tādā veidā gūstot salīdzinošos tendenču datus par skolēnu mācību sasniegumiem sākumskolā un pamatskolā, kā arī mācību vidi.

Nodrošināt padziļinātu VPD un starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu rezultātu savstarpējo analīzi, lai veicinātu jaunās mācību paradigmas integrēšanu mācību satura izstrādē.

Nodrošināt esošo nozares informācijas sistēmu konsolidāciju un informācijas sistēmu veidošanu ar visaptverošu skolas līmeņa aprakstošo, akreditācijas un skolēnu mācību sasniegumu datiem. Šāda pieeja nodrošinātu operatīvu un efektīvu kvalitātes monitoringa sistēmu, kā arī sniegtu nozares pētniecībā radītu ļoti būtisku pamatu tālākai attīstībai.

Nodrošināt skolas direktora standartu un kompetenču vadlīniju izstrādi, tādā veidā netieši ietekmējot pašvaldību esošo pieeju maiņu skolas direktoru atlasei. Tāpat arī veicināt diskusiju par iespējamu skolu direktoru amata perioda limitu un rotācijas kārtību.

Priekšlikumi pašvaldību izglītības pārvaldēm/nodaļām/speciālistiem

Sistemātiski veikt savā pakļautībā esošo skolu direktora darba kvalitātes monitoringu, izmantojot vienotus standartus un vērtēšanas kritērijus, kas atbilstu faktiskajai situācijai pašvaldībā un šajā promocijas darbā analizētajām darbības jomām.

Nodrošināt sistemātisku un pētnieciski korektu mācību sasniegumu analīzi, ņemot vērā gan vērtējumus VPD, gan vērtējumus semestrī un gadā. Veikt datu analīzi atbilstoši attiecīgo skolu raksturlielumiem, faktiskajai situācijai un šajā promocijas darbā minētajai datu apstrādes metodikai. Tādā veidā pašvaldības spēs objektīvi salīdzināt skolēnu mācību sasniegumu dinamikas tendences savā pakļautībā esošajās skolās un to sakarības ar citiem raksturlielumiem.

Priekšlikumi skolu direktoriem

Pastiprināt savu darbības kvalitāti tādās darbības jomās kā skolēnu mācību sasniegumu monitorings, pedagogu tālākizglītības veicināšana, pedagogu motivēšana un informēšana par skolas mērķiem. Īpašu veicināt pedagogu kvalifikācijas paaugstināšanai, iegūstot maģistra grādu.

Nodrošināt cilvēkorientētu vadības politikas īstenošanu, lielāku uzmanību pievēršot reālai varas deleģēšanai, attiecībām kolektīvā un vienlīdzīgai darbinieku vērtēšanas sistēmai. Cilvēkorientēta vadības politika ir ilgtermiņa pieeja, kas nodrošinās iestādes attīstību un darbinieku profesionālo izaugsmi.

Veicināt savā pakļautībā esošās skolas darbību atbilstoši mācīties spējīgas organizācijas principiem. Nodrošināt vienlīdzīgu, sistemātisku un plašāku visu pušu iesaisti skolas jautājumu risināšanā.

Pamatot savu vadības politiku uz pieeju skolas direktors – izglītības (metodiskā) darba vadītājs (*Instructional leader*). Nodrošināt tehnisko, ārpusklašu un administratīvo pienākumu deleģēšanu vietniekiem vai citiem padotajiem.

Tālākās pētniecības perspektīvas un virzieni

Šī pētījuma ietvaros uzmanība tika vērsta uz kvalitātes, izglītības iestādes vadības un vispārējās izglītības kvalitātes monitoringa jautājumiem teorētiskajā literatūrā un praksē. Tomēr pētījuma mērķa un uzdevumu ierobežojumu, kā arī valsts nozīmes statistisko datu

nepieejamības dēļ šajā pētījumā plašāk netika aplūkoti ļoti daudzskaitlīgie izglītības iestādes raksturlielumi un darbības faktori.

Nemot vērā, ka šobrīd notiek izmaiņu izstrāde pastāvošajā skolu darbības kvalitātes novērtēšanas metodikā, viens no būtiskākajiem tālākās pētniecības virzieniem ir nodrošināt akreditācijas procesā izmantojamo mērinstrumentu (skolotāju aptauja, vecāku aptauja, intervijas u.c.) kvalitatīvu izstrādi atbilstoši zinātniski pētnieciskajām prasībām un metodēm. Šādā veidā IKVD, sadarbojoties ar izglītības vadības pētniecības speciālistiem Latvijā, spētu nodrošināt ticamu un pierādījumos balstītu skolas darbības kvalitātes novērtēšanas metodikas izstrādi, kuras ietvaros iegūtie un kvantitatīvi apstrādātie dati objektīvi atspoguļotu skolas darbības kvalitātes rezultātus, procesa un dinamikas mērījumus.

Ir jāveicina izglītības vadības sekundārās pētniecības praksi turpmākajos starptautiski salīdzinošos izglītības pētījumos TALIS un PISA ietvaros. Tāpat arī nepieciešams piesaistīt attiecīgo zinātņu nozaru doktorantus minēto jautājumu plašākai izpētei gan attiecīgā pētījuma ciklā, gan vairāku gadu dinamikā. Skolas vadības lomas jautājumi Latvijā ir maz pētīti, tāpēc kopā ar valsts informācijas sistēmās pieejamajiem datiem, to padziļināta analīze nodrošinātu jaunu un būtisku informāciju pašvaldībām un valsts līmeņa nozares politikas veidotājiem.

Promocijas darba autors uzskata, ka būtisks tālākās pētniecības virziens ir zinātniskajā literatūrā gūto vadības un menedžmenta stilu izpētē un piemērošana skolu vadības praksē. Vēbera, Bleika, Levina un Tanenbauma piedāvātie vadības un rīcības modeļi paver plašas pētnieciskās iespējas noteikt dominējošās skolu vadītāju stila tendences un būtiskākās to izpausmes.

Šis pētījums piedāvā valsts pārbaudījumu un PISA skolēnu mācību sasniegumu salīdzinošās skalas, kas ir izmantojamas tālākajā šo datu analīzē, protams, identificējot analizējamās saskares punktus, kas nodrošinātu padziļinātāku kvantitatīvo analīzi.

Visu minēto tālākās pētniecības projektu veiksmīga īstenošana nebūs iespējama bez nozares politiskās, administratīvās un zinātniskās pārstāvniecības produktīvas un regulāras savstarpējās sadarbības gan institucionālā, gan individuālā līmenī. Līdz ar to minētajām pusēm nekavējoties ir jādefinē savstarpējās sadarbības saturiskie un finansiālie pamati tālākai vispārējās izglītības kvalitātes jautājumu pētniecībai.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

Adams, J. and Janince, D. (1985) *Effective Leadership for Women and Man*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. 173 p.

Aidla, Anne and Vadi, Maaja. (2008) Relations between attitudes of school administrations towards school performance criteria and the national examination results in estonian schools. *Trames*. 12(62/57), pp. 73-94.

AIKNC. (2010) Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs. *Akreditētās programmas*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2010. gada 14. 03.] http://www.aiknc.lv/lv/prog_list.php?id=3.

Altman, D. (1991) *Practical Statistics for Medical Research*. London (UK): Chapman & Hall. 611 p.

American Society for Quality. American Society for Quality. [Online] [Cited: 02 28, 2009.] <http://www.asq.org/glossary/q.html>.

Andrews, R. L., Soder, R. and Jacoby, D. (1986) *Principal roles, other in-school variables, and academic achievement by ethnicity and SES*. San Francisco (CA): American Educational Research Association. ERIC: ED268664.

Anthes, K. (2005) Education Commission of the States. [Tiešsaiste] [Citēts: 2008. gada 29. 1.] <http://www.ecs.org/ecsmain.asp?page=/html/issues.asp>.

Ashton, P and Webb, R. (1986) *Making a Difference: Teachers Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.

Azumi, J. E. and Madhere, S. (1983) *Professionalism, power and performance: The relationship between administrative control, teacher conformity, and student achievement*. Montreal, Canada: ERIC (ED275054). 34 p.

Balode, S. (2008) Skolu akreditācijas un pašvērtēšanas metodikas izmantošana skolu darbības kvalitātes pilnveidē. [Tiešsaiste] [Citēts: 2009.. gada 13.. 06.] http://www.viknva.gov.lv/shared/public/VIKNVA/Informativie%20materiali%20un%20publikācijas/metod_skolu_darb_pilnv.pdf.

Baltic Institute of Social Sciences. (2008) Vispārējās izglītības iestāžu akreditācijas pieredzes novērtējums. [Tiešsaiste] [Citēts: 2009.. gada 13.. 06.] http://www.biss.soc.lv/downloads/resources/BISS_Akreditācijas%20pieredzes%20novertejums.pdf.

Barclay, S., Todd, C. and Finlay, I. (2002) Not another questionnaire! Maximizing the response rate, predicting non-response and assessing non-response bias in postal questionnaire studies of GPs. *Family Practice*. Vol. 19(1), pp. 105-111.

Bass, B. (1990) From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*. Vol.18, pp. 19.-31.

Bass, B. M. and Riggio, R. E. (2008) *Transformational Leadership*. 2nd. Ed. Florence (KY): Taylor & Francis Group. 282 p. books.google.com.

- Beasley, T., Erickson, S. and Allison, D. (2009)** Rank-Based Inverse Normal Transformations are Increasingly Used, But are They Merited? *Behavior Genetics*. Vol. Vol. 39(5), pp. 580-595.
- Beļickis, I., Blūma, D. un Koķe, T. (2000)** *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdīca*. Rīga: Zvaigzne ABC. 248 lpp.
- Blake, R. and Mouton, J. (1964)** *The managerial grid: key orientations for achieving production through people*. Houston (TX): Gulf Publishing Co. 340 p.
- Blanchard, K. and Hersey, P. (1969)** Life Cycle Theory of Leadership. *Training and Development Journal*. Vol. 23(5), pp. 26.-34. web.ebscohost.com (AN 7465530).
- Blanchard, K., Zigarmi, D. and Zigarmi, P. (1987)** Situational Leadership: "Different Strokes for Different Folks. *Principal*. Vol. 66, pp. 12.-16.
- Blanchard, K., Zigarmi, P. and Zigarmi, D. (1999)** *Leadership and the One Minute Manager. Increasing Effectiveness Through Situational Leadership*. London: HarperCollins Publishers. 111 p.
- Blanchard, K.H. and Hersey, P. (1996)** Great Ideas: Revisiting the Life-Cycle Theory of Leadership. *Training & Development*. Vol.50 (1), pp. 42-47. web.ebscohost.com (AN 9602066392).
- Bradley, Steeve and Taylor, Jim. (1998)** The effect of school size on exam performance in secondary schools. *Oxford Bulletin of Economics & Statistics*. 60 (3), pp. 291–324.
- Broh, A. Robert. (1982)** *Managing quality for higher profits: a guide for business executives and quality managers*. New York: McGraw-Hill. 200 p.
- Broks, A., Buligina, I. un Koķe, T. (1998)** *Izglītības terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Latvijas Pašvaldību mācību centrs.
- Brown, I. Launcelot. (2001)** *A Meta-analysis of Research on the Influence of Leadership on Student Outcomes*. Blacksburg (VA): Virginia State University. 141 p.
- Browne, C. G. and Cohn, S. T. (1958)** *The Study of Leadership*. 1st. Ed. s.l.: Interstate Printers and Publishers. 487 p. www.questia.com.
- Builis, A. (1993)** *Skolvadības pamati*. Rīga: Latvijas Universitāte. 91 lpp.
- Burns, J. M., Goethals, G. R. and Sorenson, G. (2004)** *Encyclopedia of Leadership*. London: Sage Publications. 2120 p.
- Busher, H and Harris, A. (2000)** *Subject Leadership and School Improvement*. London: Paul Chapman.
- Calhoun, C., [ed.]. (2002)** *Dictionary of the Social Sciences*. s.l.: Oxford University Press.

- Cameron, John and Nobbs, Stuart. (2005)** *The relationship between school-based management, student outcomes and school performance*. Brisbane (Australia): Griffith University. 231 p.
- Carlyle, R. (1861)** *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History*. New York: Fredrick A. Stokes & Brother. 234 p. books.google.com.
- Carr, C. (1969)** Book Reviews : The Human Organization: By R. Likert (McGraw-Hill, New York, 1967), pp. 258. *Journal of Industrial Relations*. Vol. 1 (Iss. 1), pp. 77.-78. SAGEJOURNALS Online (DOI: 10.1177/002218566901100112).
- Celep, C and Cetin, B. (2005)** Teachers' perception about the behaviours of school leaders with regard to knowledge management. *International Journal of Educational Management*. Vol. 2, pp. 102-117.
- Celma, D. (2001)** Pašreizējās izglītības vadības tendences skolu direktoru darbā. *Latvijas Universitātes zinātniskie raksti - izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienų pasaulē*. 635, lpp. 52.-57.
- Celma, D. (2004)** *Vadītāja darbība pārmaiņu procesos Latvijas vispārizglītojošās skolās: promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte PPF.
- Chapman, B. James. (1995)** *Professional treatment of teachers and student academic achievement*. Blacksburg (VA): Virginia State University. 142 p.
- Cheng, Y. C. (1994)** Principal's Leadership as a Critical Factor for School Performance: Evidence from Multi-Levels of Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 5, pp. 299.-317.
- Cheng, Y. C. (2002)** *Teacher Effectiveness for Paradigm shift in Learning*. Singapore: Educational Research Association of Singapore. November 20-22.
- Clark, L. (2008)** Headteachers should 'high-five' pupils to improve exam results. *Daily Mail Online*. [Online] [Cited: 6 14, 2009.] <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1094216/Headteachers-high-pupils-improve-exam-results.html>.
- Colman, A. M. (2006)** *A Dictionary of Psychology*. 2nd Ed. Oxford: Oxford University Press. 861 p.
- Costello, B and Osborne, Jason W. (2005)** Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Vol. 10 (7). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>.
- Cotton, K. (2000)** *The schooling practices that matter most*. Portland (OR): Northwest Regional Educational Laboratory. 43 p. ED469234.
- Couch, J. (1991)** *A study of student achievement and how it relates to the principal in the role of instructional leader*. Lexington (KY): Mid-South Educational Research Association. ERIC: ED340136.
- Crosby, B. Phillip. (1980)** *Quality is free*. New York: Penguin Group. 270 p.

Curtin, R., Presser, S. and Singer, E. (2000) The Effects of Response Rate Changes on the Index of Consumer Sentiment. *Public Opinion Quarterly*. Vol. 64(4), pp. 413-428.

Dawson, J. (1984) *The Principal's Role in Facilitating Teacher Participation: Mediating the Influence of the School Context*. s.l.: ERIC Document Reproduction Service.

Deksnis, V. (2007) Izglītības kvalitātes problēmu risinājumi skolu pašvērtēšanas procesā. *Izglītības reforma vispārīzglītojošajā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. lpp. 7.-13.

Dinham, S. (2005) Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*. Vol.43, pp. 12-23.

Duke, D. (2004) *The challenges of educational change*. Boston: Pearson Education, Inc.

Eberts, R. W. and Stone, J. A. (1988) Student achievement in public schools: Do principals make a difference? *Economics of Education Review*. Vol.7(3), pp. 291-299.

Edgar, F. and Borgatta, R. F. (1954) Some findings Relevant to the Great Man Theory of Leadership. *American Sociological Review*. Vol. 19 (Iss. 6), pp. 755.-759. web.ebscohost.com (AN 12789246).

Edwards, P. I. Jr. (1984) Perceived Leadership Behaviors and Demographic Characteristics of Principals as They Relate to Student Reading Achievement in Elementary Schools. *Florida Educational Research and Development Council Research Bulletin*. Vol. 18.

Edwards, P. I. Jr. (1984) Perceived Leadership Behaviors and Demographic Characteristics of Principals as They Relate to Student Reading Achievement in Elementary Schools. *Florida Educational Research and Development Council Research Bulletin*. Vol.18 (2), pp. 1-87. ERIC: ED264547.

Eglītis, J. (2003) *Izglītības kvalitātes nodrošināšanas reģionālie un ekonomiskie aspekti. Promocijas darba kopsavilkums*. Jelgava: LLU. 136 lpp.

Euridyce. (2004) *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice. 156 p.

European Commission. (2000) *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 82 p.

European Commission, Eurydice, Eurostat. (2005) *Key Data on Education in Europe 2005*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. 332 p.

Eurydice. (2009) *Key Data on Education in Europe 2009*),. Brussels, Belgium: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 278 p.

Eurydice (2010) *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms. United Kingdom - England*. s.l.: European Commission. 13 p. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#uk.

- Everitt, B. and Skrondal, A. (2010)** *The Cambridge Dictionary Of Statistics*. New York (NY): Cambridge University Press. 468 p. Vol. 4th ed.
- Fiedler, F. E. (1967)** *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Field, Andy. (2005)** *Discovering Statistics Using SPSS*. London (UK): SAGE Publications. 779 p. Vol. 2nd Edition.
- Fine, J. (2008)** *THE ONE-GUY THEORY; Diffuse power begets confusion. Companies led by one guy get things done*. [ProQuest ID: 1432493871] 4072, New York (NY): ProQuest. Business Week.
- French, R.R.J. and Raven, B. (1959)** *The Bases of Social Power*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, University of Michigan. 18 p.
- Fulans, M. (1999)** *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC. 166 lpp.
- Fullan, M. (2003)** *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press. 116 p.
- Garvin, A. David. (1984)** What Does “Product Quality” Really Mean? *MIT Sloan Review*. Vol. Vol.26(1), pp. 25-43.
- Geske, A un Grīnfelds, A. (2006)** *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 261 lpp.
- Geske, A. and Kangro, A. (2004)** Difference in achievement of urban and rural students in Latvia in the context of international comparative studies. *Humanities and social sciences Latvia*. pp. 22-37.
- Geske, A. (2004)** Latvijas skolēnu sasniegumus ietekmējošie faktori matemātikā, dabaszinātnēs un civilzinībās. *Latvijas Universitātes raksti*. 675.sēj., lpp. 7.-14.
- Geske, A. (2001)** Skolēnu sasniegumu analīze pilsoniskās izglītības pētījumā. *Latvijas Universitātes zinātniskie raksti*. 635.sēj., lpp. 67.-71.
- Geske, A. un Ozola, A. (2007)** *Skolēnu sasniegumi lasītprasme Latvijā un pasaulē*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 192 lpp.
- Geske, A., Grīnfelds, A. un Kangro, A. (2001)** Izglītības kvalitāte Latvijā starptautiskā un nacionālā kontekstā. *Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā*. lpp. 44.-51.
- Geske, A., Grīnfelds, A. un Kangro, A. (1997)** *Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvijā*. Rīga: Apgāds „Mācību grāmata“. 211 lpp.
- Geske, A., Grīnfelds, A. un Kangro, A. (2010)** *Ko skolēni zina un prot - kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs*. Rīga: LU. 163 lpp.
- Geske, A., u.c. (2007)** *Kompetence dabaszinātnēs, matemātikā un lasīšanā-ieguldījums nākotnei*. Rīga: LU. 140 lpp.

- Geske, A., u.c. (2004)** *Mācīšanās nākotnei. Latvija OECD valstu SSNP 1998-2004*. Rīga: Latvijas Universitāte. 118 lpp.
- Gibb, J. R. (1969)** Reviews: Fiedler, Fred E. A Theory of Leadership Effectiveness. New York: McGraw-Hill, 1967. *American Educational Research Journal*. Vol.6 (3), pp. 461-463.
- Gurbo, M., Jemeljanova, I. un Mikuda, S. (2004)** *Izglītības kvalitāte un efektivitāte Latvijā*. Rīga: SIA Dardedze - Hologrāfija. 2002 lpp.
- Hall, G. E. and Hord, S. M. (2006)** *Implementing change: patterns, principles, and potholes*. 2nd Edition. Boston: Pearson Education, Inc. 320 p.
- Hallinger, P and Murphy, J. (1997)** Principal Instructional Management Rating Scale. [book auth.] P Lester and L Bishop. *Handbook of Tests and Measurement in Education and the Social Sciences*. Lancaster, PA: echnomic Publishing Co., pp. 205-208.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (1998)** Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995. *School Effectiveness and School Improvement*. pp. 157 – 191.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986)** Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*. 86(2), pp. 217-248.
- 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. 48 p. <http://www.philiphallinger.com/pimrs.html>.
- Hallinger, P., Bickman, L. and Davis, K. (1990)** What makes a difference? School context, principal leadership, and student achievement. *NCEL Occasional Paper*. Vol.3. ERIC: ED332341.
- Halpin, W. A. (1957)** *Leader Behavior Description Questionnaire*. Columbus (OH): The Ohio State University. 10 p.
- Hargreaves, A and Fink, D. (2004)** The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*. Vol. 61, pp. 8-13.
- Heck, R. H., Larsen, T.J. and Marcoulides, G. A. (1990)** Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*. Vol.26 (2), pp. 94-125.
- Hollander, E. P. (1973)** Reviewed work: Leadership and Decision-Making. by Victor H. Vroom; Philip W. Yetton. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 18 (Iss. 4), pp. 556.-558.
- Hoover, N. (1991)** *Transformational and Transactional Leadership: An Empirical Test of a Theory*. American Educational Research Association. Chicago (IL): American Educational Research Association. 36 p.
- Hua, H., et al. (2004)** School effectiveness study in Latvia. *Education quality and effectiveness in Latvia*. pp. 9.-47.
- IEA. (2001)** *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: IEA. 237 p.

- Inne, R., u.c. (1996)** *Skolvadība – idejas, versijas, pieredze*. Rīga: RaKa. 279 lpp.
- International Organization for Standardization. (2005)** *Quality management systems - Fundamentals and vocabulary*. 3rd Ed. Singapore: SPRING. 30 p.
- ISEC. (2009)** *izglītības satura un eksaminācijas centrs*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2009.. gada 23.. marts.] www.isec.gov.lv/vecakiem/termini.shtml.
- Izglītības un zinātnes ministrija. (2006)** *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2009.. gada 13.. 06.] http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/izm_260906_izgl_att_pamatnost_2007-2013.doc.
- Izglītības un zinātnes ministrija (2007)** *Izglītības un zinātnes ministrijas darbības stratēģija 2007.–2009.gadam*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2009.. gada 13.. 06.] http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/IZM_strategija_2007-2009.doc.
- Johansone, I. (2009)** *Kvalitatīvas sākumizglītības iespēju vienlīdzība Latvijā*. Rīga: Latvijas Universitāte. 185 lpp. <https://luis.lanet.lv/pls/pub/wct.doktd?l=1>.
- Joyce, B and Showers, B. (2002)** *Student Achievement through Staff Development*. 3rd edition. New York: Longman. 217 p.
- Kalvāns, R. (2009)** *Monitoring of secondary education in Latvia – national and international practice*. *Innovations and Technologies*. 2(3), pp. 3-17.
- Kalve, I. (2008)** *Vadības izglītība mūsdienu sabiedrībā: promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte PPF. 88 lpp.
- Kimball, G. (1985)** *Relations of within-school cohesiveness and principal ratings with achievement*. Chicago (IL): American Educational Research Association. 81 p. ERIC: ED267477.
- Kiseļova, R. (2011)** *Latvijas pamatzglītības kvalitātes starptautiskas novērtēšanas rezultāti un analīze kā informatīvā bāze izglītības vadības lēmumu pieņemšanai*. Rīga: Latvijas Universitāte. 166 lpp.
- Kouzes, J un Posner, B. (2002)** *The leadership practices inventory: Theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2008. gada 29. 1.] http://media.wiley.com/assets/463/74/lc_jb_appendix.pdf.
- Kreither, R. and Kinski, A. (1989)** *Organizational behavior*. Boston (MA): Homewood. 282 p.
- Kristofersena, D., Sursoka, D. un Vesterheidens, D. (1998)** *Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse*. *Akadēmiskās informācijas centrs*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2009. gada 28. 02.] http://www.aic.lv/rec/LV/new_d_lv/bol_lv/PhareLV.doc.
- Krug, S. (1992)** *Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes*. Urbana (IL): University of Illinois. 30 p. ERIC: ED359668.

Kruger, L., Witziers, B. and Slegers, P. (2007) The Impact of School Leadership on School Level Factors: Validation of a Causal Model. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol.18 (1), pp. 1-20.

Larsen, T. J. (1987) *Identification of instructional leadership behaviors and the impact of their implementation on academic achievement*. Washington (DC): American Educational Research Association. ERIC: EJ772787.

Law, J. (2006) *A Dictionary of Business and Management*. Oxford (UK): Oxford University Press. 576 p. Vol. 4th Ed., (Oxford Reference Online).

Lawson, J. H. (1988) *Managing vs. Leading Our Schools*. s.l.: ERIC (ED298642).

Leithwood, K and Jantzi, D. (1990) *Transformational leadership: how principals can help reform school culture*. Boston, MA: s.n.

Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006) Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness & School Improvement*. Vol. Vol.17, Issue 2, pp. 201-227.

Leitner, D. (1994) Do Principals Affect Student Outcomes: An Organizational Perspective. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol.5, pp. 219 - 238.

Leon County Schools Teacher Education Center. (2005) *Leon County Schools Teacher Education Center*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2008. gada 29. 1.] www.tec.leon.k12.fl.us/principal_leadership_standards_s.htm.

Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. (1939) Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *The Journal of Social Psychology*. Vol. Vol.10, 2, pp. 269 – 299.

LiepU bibliotēkas datubāze. LiepU Bibliotēka. *LiepU studentu darbi*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2010.. gada 19.. 03.] <http://alise.liepu.lv/alise/alise3i.asp?opt=1>.

Louis, K. S., Kruse, S. D. and Marks, H. M. (1995) Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*. Winter, 33(4), pp. 757-798.

LU kopkatolgs. LU kopkatolgs. *LU noslēguma darbu datubāze*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2010.. gada 19.. 03.] http://roze.lanet.lv:8991/F/?func=option-update-lng&file_name=find-b&local_base=lnc04&p_con_lng=lav.

LU PPF Izglītības pētniecības institūts. (2007) *Izglītības kvalitātes monitorings Latvijā*. Rīga: LU PPF IPI. 83 lpp.

Martin, O. Michael, Mullis, V.S. Ina and Foy, Pierre. (2008) *TIMSS 2007 International Mathematics Report*. Boston (MA): TIMSS & PIRLS International Study Center. 488 p.

Marvin, E. (1974) Reviewed work: Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research by Ralph M. Stogdill. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 19 (Iss. 4), pp. 584.-585.

McCall, M. W. and Lombardo, M. M. (1983) *Off the track: Why and how successful executives get derailed*. technical report No. 21. Greenboro (NY): Centre for Creative Leadership. 14 p.

McKinsey & Company. (2007) *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Company. 56 lpp.

Ministry of Education and science. (2007) Report on the International monetary fund and World Bank technical assistance mission in education sector. [Online] [Cited: 03. 01., 2009.] www.knl.lv/raksti_data/440/Informativais_zinojums.doc.

Moorhead, G. and Griffin, W. R. (1997) *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. 5th Edition. New York: Houghton Mifflin. 622 p.

Mourshed, M., Chinezi, C. and Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. 124 p.

Muczyk, J. P. and Adler, T. (2002) An attempt at a consensience regarding formal leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. Vol. 9, pp. 2.-17.

Mullis, V.S. Ina, Martin, O. Michael and Gonzalez, J. Eugenio. (2003) *PIRLS 2001 International Report*. Chestnut Hill (MA): PIRLS International Study Center. 375 p.

Mullis, V.S. Ina, Martin, O. Michael and Kennedy, M. Ann. (2007) *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill (MA): TIMSS & PIRLS International Study Center. 404 p.

NCA CASI. (2007) AdvancED Accreditation Standards for Quality Schools. [Online] [Cited: 06. 13., 2009.] http://www.advanced.org/accreditation/standards/advanced_school_standards.pdf.

Newton, J. (2007) What is Quality? *Embedding Quality Culture in Higher Education*. pp. 14-20.

Niedermeyer, H. Beth. (2003) *The relationship of principal leadership style and student achievement in low socio-economic schools*. West Lafayette (IN): Purdue University. 172 p.

North East Florida Educational Consortium. (2004) Principal Leadership Standards. Sample Key Indicators At All Three Levels. [Tiešsaiste] [Citēts: 2008. gada 29. 1.] www.nefec.org/services/pla/sample_key_indicators.pdf.

Northouse, P. G. (2007) *Leadership: Theory and Practice*. 4th. Edition. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. 393 p.

OECD. (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. 305 p.

OECD (2008b) *Education at a Glance 2008*. Paris: OECD Publishing. 521 p.

OECD (2007a) *Education at a Glance 2007*. Paris: OECD Publishing. 456 p.

- OECD (2008c)** *Improving School Leadership*. [ed.] D. Pont, D. Nusche and D. Hopkins. Vol.2 Case Studies on System Leadership. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2004)** *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing. 476 p.
- OECD (2008a)** *Measuring Improvements in Learning Outcomes*. Paris: OECD Publishing. 220 p.
- OECD (2007b)** *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 – Analysis*. Paris: OECD Publishing. 383 p.
- OECD (2009)** *PISA 2006 Technical Report*. Paris, France: OECD Publishing. 418 p.
- OECD (2010a)** *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. 304 p.
- OECD (2010b)** *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing. 272 p.
- OECD (2005)** *School Sampling Preparation Manual*. Version One. Camberwell: OECD Publishing. 101 lpp. www.oecd.org/dataoecd/55/55/39829698.pdf.
- Ofsted. (2011)** *Inspection Reports. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. [Online] [Cited: 7 2, 2010.] <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Inspection-reports>.
- O'Hanlon, J. and Clifton, D. O. (2004)** *Effective Principals: Positive Principles at Work*. Lanham (MA): Rowman & Littlefield. 86 p. books.google.com.
- Ojala, M. (2008)** *ikas.kom*. [Online] [Cited: marts 23., 2009.] www.jardunaldiak.net/pdf.
- Omārova, S. (2006)** *Cilvēks dzīvo grupā : saskarsmes psiholoģija*. Rīga: Kamene. 234 lpp.
- Paniņa, L. (2007)** Izglītības kvalitātes elementi izglītības sistēmā iesaistīto grupu vērtējumā. *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*. lpp. 52-73.
- Papule, E. (2005)** Turpinot sarunu par izglītības kvalitāti. *Skolotājs*. 6(54).
- Pēks, L. (2002)** Personības attīstības un izglītības ekoloģiskais skatījums. *Skolotājs*. (6), lpp. 4.-7.
- Posner, B un Kouzes, J. (2002)** The leadership practices inventory: Theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders. [Tiešsaiste] [Citēts: 2008. gada 29. 1.] http://media.wiley.com/assets/463/74/lc_jb_appendix.pdf.
- Posner, B. and Kouzes, J. (1988)** Development and validation of the Leadership Practices Inventory. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. Vol.48(2), pp. 483-496.
- Posner, Z. Barry and Kouzes, M. James. (2003)** *The Leadership Practices Inventory 3rd Ed*. San Francisko (CA): Pfeiffer. 41 p.

- Praude, V. un Beļčikovs, J. (2001)** *Menedžments*. 2. izd. Rīga: Vaidelote. 507 lpp.
- Quality Education Commission. (2006)** Quality Education Model. [Online] [Cited: 06. 13., 2009.] <http://www.ode.state.or.us/sfda/qualityed/docs/qec-prelimreport2006.pdf>.
- Quinn, R. E. and Rohrbaugh, J. (1983)** Spatial model of effectiveness criteria towards a competing values approach to organizational analysis. *Management science*. 29, pp. 363-377.
- Rauhvargers, A. (2004)** Akadēmiskās informācijas centrs. *Kvalitātes definīcijas un metodiskās pieejas izglītībā*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2009. gada 28. 02.] www.aic.lv/bolona/Latvija/Atsev_prez/91_kvalitate_iev.pdf.
- RPIVA bibliotēka.** RPIVA bibliotēka. *Maģistra darbi*. [Tiešsaiste] [Citēts: 2010.. gada 19.. 03.] http://www.rpiva.lv/index.php?mh=bibl_magdarbi.
- Sammons, P. (2009)** *Enhancing Equity & Raising Standards: messages from school & teacher effectiveness research for education policy reform*. Department of Education, University of Oxford. Uppsala: s.n.
- Scheerens, J. and Bosker, R. (1997)** *The Foundations of Educational Effectiveness*. New York (NY): Pergamon. 347 p.
- Scheerens, J. (2009)** *Results from recent meta-analyses (coefficients are Correlations) and 50% or more significant in selected International assessment studies*. Stockholm: Conference: Improving Education.
- Scheerens, J., Glass, C. and Thomas, S. M. (2003)** *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A Systemic Approach*. Steenwijk: Swets & Zeitlinger Publishers. 438 p.
- Sergiovanni, T. (1995)** *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. 3rd edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T (2001)** *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. 4th edition. Boston, MA: Allyn & Bacon. 373 p.
- Silins, H. and Mulford, W. (2002)** Leadership and school results. [book auth.] P. Hallinger and K. Leithwood. *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Southworth, G. (1990)** Leadership, Headship and Effective Primary Schools . *School Organization*. Vol. 10, pp. 3-16.
- Stabiņš, J. (1998)** *Izglītības iestādes vadītāja un skolotāja misija*. Rīga: Vārti. 137 lpp.
- Stogdill, R. M. (1974)** *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York (NY): Free Press. 613 p.
- Stracher, L. Serena. (2006)** *The relationship between leadership practices of principals and student achievement*. Huntington (WV): Marshall University. 109 p.

- Tannenbaum, R. and Schmitt, W. H. (1958)** How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*. Vol. 36, pp. 95.-101.
- Taylor, Alan M. and Taylor, Mark P. (2004)** The Purchasing Power Parity Debate. *Journal of Economic Perspectives*. Vol.18(4), pp. 135-158.
- Tuchman, W. B. (1980)** The Decline of Quality. *New York Times Magazine*. pp. 38.-47.
- UNESCO. (2007)** *Global Education Digest 2007*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. 208 p.
- UNESCO (1974)** Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. [Tiešsaiste] [Citēts: 2007. gada 31. 12.] <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/77.htm>.
- United Nations. (2000)** *Glossary of Terms on Statistical Data Editing*. Geneva: United Nations Statistical Commission. 18 p. <http://www.unece.org/stats/publications>.
- Upenieks, A. (2004)** Izglītības iestādes vadītājs pārmaiņu procesā. *Latvijas Universitātes raksti - izglītības vadība*. 675, lpp. 73.-78.
- Upenieks, A. (2008)** *Jauno izglītības iestāžu vadītāju sagatavošana un adaptācija darbam izglītības iestādēs. Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte PPF. 82 lpp.
- Valsts kontrole. (2006)** *Revīzijas ziņojums - Vispārējās izglītības sistēmas realizācija atbilstīgi izvirzītajiem mērķiem*. Rīga: Valsts kontrole. 85 lpp.
- Van de Grift, W. and Houtveen, Th. (1999)** Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness & School Improvement*. Vol.10 (4), pp. 373-390.
- Van Eersel, F. (2005)** [Online] [Cited: 8 19, 2008.] www.12manage.com/methods_blake_mouton_managerial_grid.html.
- Van Pelt, John. (1993)** *Instructional management and its relationship to the Context of the school and characteristics of the principal*. Des Moines (IA): Drake University. 130 p.
- Vidoni, D. (2009)** *An analysis of the relationship between school principals' time allocation strategies and student achievement*. CRELL-EU Commission. Stockholm: Conference: Improving Education.
- VIKNVA. (2007)** [Tiešsaiste] [Citēts: 2008. gada 7. 01.] <http://www.viknva.gov.lv/?go=mod&opt=www&goto=read&cat=133>.
- Vilāne, I., u.c. (2004)** *Skolu darbības kvalitātesvērtēšanas metodika*. Rīga: IZM. 88 lpp.
- Wallace, S. (2009)** A Dictionary of Education. [Online] [Cited: 06. 14., 2009.] Oxford Reference Online. <http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t267.e14>.
- Ward, B and Pascarelli, J. (1987)** Networking of Educational Improvement. [book auth.] John I Goodlad. *The Ecology of School Renewal. Eighty-Sixth Yearbook of the National*

Society for the Study of Education, Part I. Chicago, IL: Chicago University Press, pp. 192-209.

Weber, M. and Parsons, T. (1947) *The theory of social and economic organization*. [trans.] A. Henderson and T. Parsons. New York: Free Press. 436 p. www.questia.com.

Webster's Online Dictionary. Webster's Online Dictionary. [Online] [Cited: 02 28, 2009.] <http://www.websters-online-dictionary.org/definition/quality>.

Williams, D. T. (1990) *The Dimensions of Education: Recent Research on School Size*. Clemson (SC): Strom Thurmond Institute. 23 p. Working Paper.

Yi-Wu, M. (2006) Compare Participative Leadership Theories in Three Cultures. *China Media Research*. Vol. 2, pp. 19.-31.

Yukl, G. A. (2002) *Leadership in organizations*. 5th. Edition. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall. 388 p.

PIELIKUMI

1. pielikums. Skolas vadība izglītības iestāžu kvalitātes novērtēšanas sistēmās

Iestādes nosaukums	IKVD (Latvija)		Ofsted (Anglija)		AdvancED (ASV)	
Statuss	valsts iestāde		valsts iestāde (parlamentārā)		asociācija/institūts	
Dibināšanas gads	2004		2007		2006	
Novērtēšanas līmeņi (skala)	1	nepietiekami	4	neapmierinoši	1	netiek konstatēts
	2	viduvēji	3	apmierinoši	2	tapšanas stadijā
	3	labi	2	labi	3	tiek īstenots
	4	ļoti labi	1	izcili	4	ļoti funkcionāls
Jomas kritēriji (indikatori)	Skolas normatīvie akti Vadības darba organizācija Vadības darba kvalitāte Skolas sadarbība ar institūcijām Pašvērtēšanas organizācija Darbinieku līdzdalība pašvērtēšanā Pašvērtēšanas secinājumu izmantošana Attīstības plāna struktūra Attīstības plāna saturs Attīstības plāna izstrādes kārtība Attīstības plāna īstenošana		Vadības darba ietekme uz rezultātiem Visu līmeņu vadības darbs Mērķu un uzdevumu izvirzīšana Skolas pašvērtēšanas organizācija Vienlīdzības nodrošināšana Skolas līdzdalība rajona aktivitātēs Resursu pārvaldības efektivitāte Pienākumu un uzdevumu izpilde		Vadības politika kopējai efektivitātei Skolas direktora darba organizācija Izglītības vides attīstības veicināšana Pedagogu un skolēnu līdzdalība vadībā Varas deleģēšana Ārpusklases un ārpusskolas akt. pārvaldība Sadarbība ar institūcijām un partneriem Darbinieku novērtēšanas sistēma (iekšējā) Sūdzību izskatīšanas organizācija Skolas darbības analīzes sistēma (iekšējā)	
Novērtēšanas līmeņu apraksti	2. un 4.		1. – 4.		1. – 4.	
Novērtēšanas cikls	6 gadi		3 gadi		5 gadi	

2. pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (TIMSS 2007, 4. kl.)

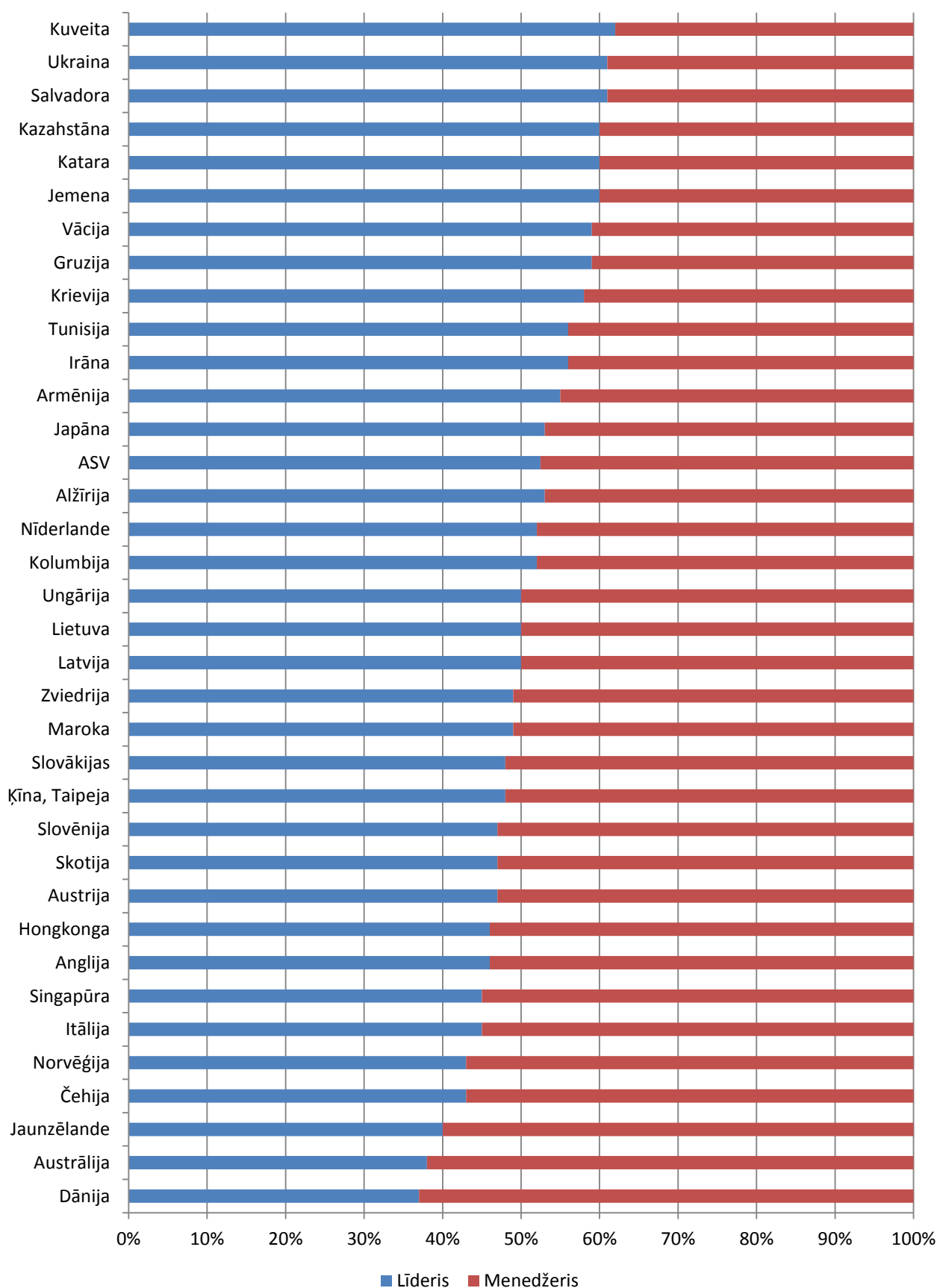
Valsts	Administratīvais darbs	Izglītības darba organizēšana	Skolotāju darba organizēšana	Sabiedriskās attiecības	Stundu pasniegšana	Cits
(MAINĪGIE)	(BCBGAPAD)	(BCBGAPIL)	(BCBGAPST)	(BCBGAPPR)	(BCBGAPTE)	(BCBGAPOT)
Alžīrija	28 (1.9)	21 (1.0)	25 (1.1)	9 (0.7)	7 (1.0)	10 (0.8)
Anglija	39 (1.3)	20 (0.8)	16 (0.7)	9 (0.5)	10 (0.9)	7 (0.7)
Armēnija	25 (1.1)	23 (0.8)	22 (1.0)	12 (0.6)	10 (0.7)	7 (0.8)
ASV	36 (1.3)	26 (1.0)	23 (0.7)	7 (0.3)	4 (0.4)	5 (0.7)
Austrālija	47 (1.2)	19 (0.8)	13 (0.5)	9 (0.6)	6 (0.6)	7 (0.9)
Austrija	40 (1.3)	13 (0.6)	8 (0.4)	8 (0.4)	26 (1.9)	5 (0.5)
Čehija	41 (1.2)	18 (0.7)	10 (0.5)	9 (0.5)	15 (0.7)	7 (0.5)
Dānija	45 (1.7)	15 (0.9)	17 (0.8)	13 (0.6)	5 (0.7)	6 (0.9)
Gruzija	23 (0.9)	25 (0.9)	19 (0.7)	13 (0.6)	15 (0.9)	5 (0.4)
Honkonga	41 (1.4)	24 (1.0)	18 (0.7)	8 (0.5)	4 (0.7)	6 (0.5)
Irāna	20 (1.1)	25 (1.0)	19 (0.7)	13 (0.6)	12 (1.1)	11 (0.6)
Itālija	38 (1.1)	27 (0.8)	16 (0.5)	15 (0.7)	2 (0.5)	2 (0.3)
Japāna	28 (1.0)	23 (0.9)	22 (0.8)	12 (0.6)	8 (0.7)	7 (0.6)
Jaunzēlande	47 (1.1)	22 (0.7)	11 (0.5)	8 (0.4)	7 (0.5)	5 (0.6)
Jemena	19 (0.9)	13 (0.8)	31 (1.4)	10 (0.6)	16 (0.9)	11 (0.6)
Katara	20 (0.0)	16 (0.0)	33 (0.1)	10 (0.0)	11 (0.0)	10 (0.0)
Kazahstāna	21 (0.9)	23 (0.7)	26 (1.6)	11 (0.6)	12 (0.7)	8 (0.4)
Kolumbija	32 (1.5)	28 (1.3)	16 (0.8)	10 (0.8)	8 (0.8)	6 (0.6)
Krievija	21 (0.7)	21 (0.6)	25 (0.7)	12 (0.4)	12 (0.6)	9 (0.5)
Kuveita	19 (1.0)	12 (1.0)	42 (1.8)	10 (0.7)	8 (1.2)	10 (0.8)
Kīna, Taipeja	32 (1.5)	25 (0.9)	15 (0.6)	12 (0.7)	8 (0.8)	8 (0.7)
Latvija	30 (1.1)	22 (0.8)	16 (0.6)	15 (0.8)	12 (0.8)	5 (0.6)
Lietuva	32 (1.1)	22 (0.7)	17 (0.6)	11 (0.5)	11 (0.5)	7 (0.6)
Maroka	27 (1.4)	17 (0.7)	25 (1.0)	15 (0.7)	7 (0.6)	10 (0.5)
Nīderlande	29 (1.4)	28 (1.0)	19 (0.8)	8 (0.7)	5 (1.1)	12 (0.9)
Norvēģija	48 (1.3)	26 (0.8)	10 (0.5)	3 (0.4)	7 (1.0)	7 (0.8)
Salvadora	28 (1.1)	23 (0.8)	18 (0.7)	8 (0.5)	20 (1.1)	4 (0.3)
Singapūra	37 (0.0)	21 (0.0)	22 (0.0)	11 (0.0)	2 (0.0)	7 (0.0)
Skotija	38 (1.5)	23 (1.1)	13 (0.7)	10 (0.5)	11 (1.1)	6 (0.8)
Slovākijas	33 (1.1)	15 (0.5)	17 (0.6)	13 (0.5)	16 (0.8)	6 (0.4)
Slovēnija	39 (1.3)	28 (1.0)	15 (0.5)	8 (0.4)	4 (0.4)	5 (0.5)
Tunisija	26 (1.3)	15 (0.9)	26 (1.3)	10 (0.5)	15 (1.0)	9 (0.6)
Ukraina	18 (0.9)	21 (0.7)	25 (0.9)	12 (0.7)	15 (0.7)	8 (0.6)
Ungārija	30 (1.1)	19 (0.6)	17 (0.7)	14 (0.7)	14 (0.6)	7 (0.7)
Vācija	28 (1.0)	13 (0.5)	7 (0.3)	7 (0.4)	39 (1.1)	6 (0.5)
Zviedrija	41 (1.5)	25 (0.9)	23 (0.8)	1 (0.3)	2 (0.5)	11 (1.3)

(Martin, et al., 2008)

Skolas anketas 6.jaut.

Standartklūdas dotas iekavās

3. pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (pārstr. TIMSS 2007, 4. kl.)



Līderis = *BCBGAPIL* + *BCBGAPST* + *BCBGAPTE*

Menedžeris = *BCBGAPAD* + *BCBGAPPR* + *BCBGAPOT*

4. pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (PIRLS 2006, 4. kl.)

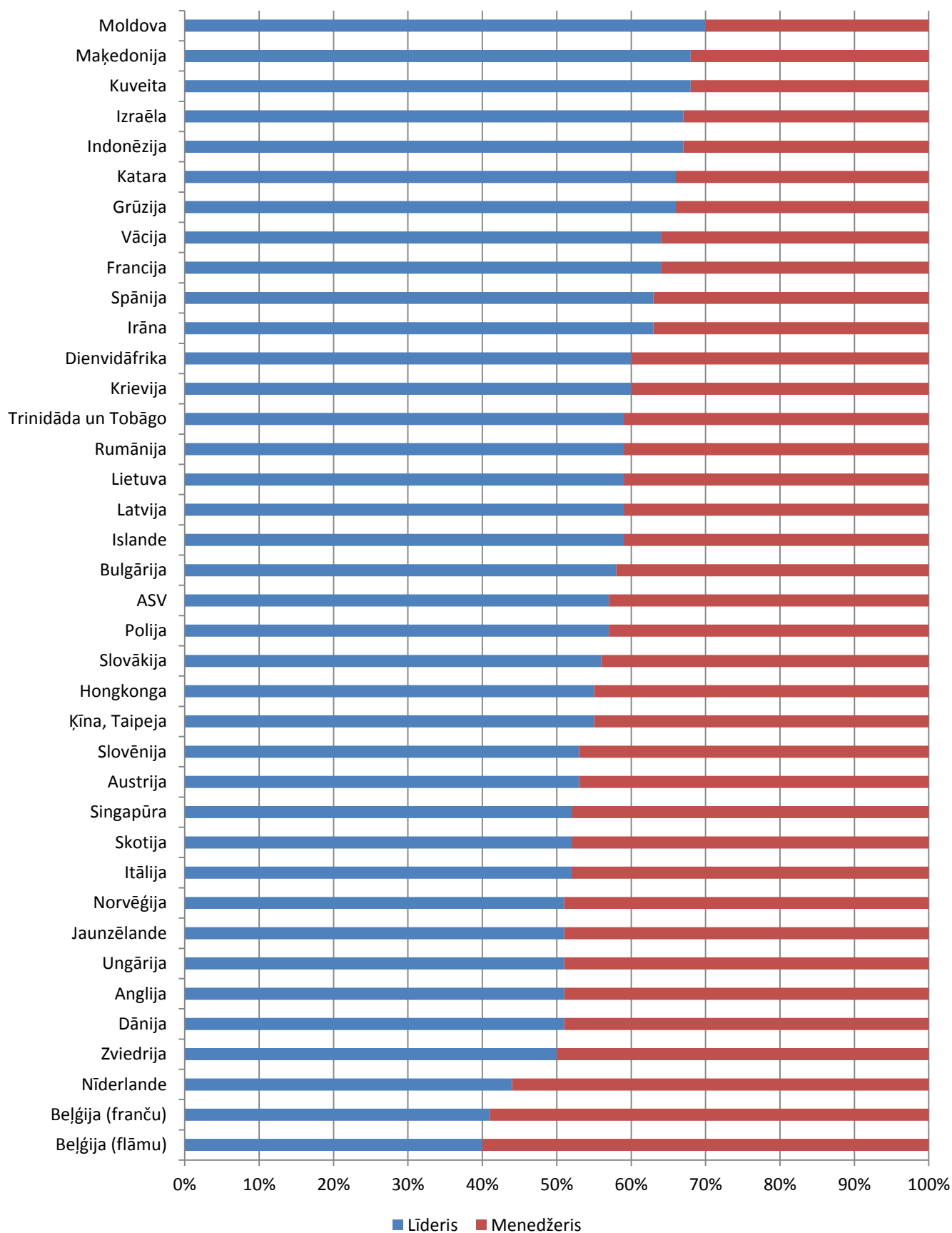
Valsts	Izglītības darba organizēšana	Skolotāju darba organizēšana	Administratīvie pienākumi	Sabiedriskās attiecības	Stundu pasniegšana	Komunikācija ar skolēniem	Cits
(MAINĪGIE)	(ACBGTA1)	(ACBGTA2)	(ACBGTA3)	(ACBGTA4)	(ACBGTA5)	(ACBGTA6)	(ACBGTA7)
Anglija	16 (0.8)	16 (0.9)	27 (1.4)	13 (0.7)	8 (0.8)	11 (0.6)	9 (1.0)
ASV	14 (0.9)	19 (0.9)	21 (1.0)	15 (0.7)	5 (0.6)	18 (1.0)	6 (0.8)
Austrija	11 (0.6)	13 (0.7)	29 (1.4)	12 (0.5)	20 (1.6)	9 (0.4)	6 (0.6)
Beļģija (flāmu)	16 (0.8)	13 (0.6)	32 (1.6)	13 (0.6)	2 (0.5)	8 (0.4)	15 (1.2)
Beļģija (franču)	9 (0.5)	16 (0.8)	41 (1.8)	13 (0.6)	7 (1.1)	8 (0.6)	5 (0.6)
Bulgārija	29 (1.1)	9 (0.4)	20 (1.1)	14 (0.6)	11 (0.5)	9 (0.4)	8 (0.6)
Dānija	15 (0.9)	23 (0.9)	30 (1.4)	12 (0.6)	4 (0.6)	9 (0.5)	8 (0.6)
Dienvidāfrika	16 (0.6)	19 (0.5)	23 (0.9)	12 (0.5)	17 (0.9)	9 (0.3)	5 (0.5)
Francija	6 (0.5)	5 (0.5)	23 (1.2)	11 (0.7)	47 (1.9)	6 (0.5)	2 (0.4)
Gruzija	22 (0.9)	18 (0.7)	15 (0.8)	14 (0.5)	15 (0.7)	11 (0.6)	5 (0.4)
Honkonga	21 (0.8)	20 (0.6)	25 (1.0)	13 (0.5)	5 (0.5)	9 (0.5)	7 (0.5)
Indonēzija	28 (1.4)	15 (0.7)	15 (1.0)	12 (0.5)	14 (0.9)	10 (0.7)	6 (0.4)
Irāna	18 (0.9)	20 (0.7)	10 (0.6)	17 (0.7)	10 (0.9)	15 (0.6)	10 (0.8)
Islande	12 (0.1)	30 (0.1)	18 (0.1)	13 (0.0)	4 (0.0)	13 (0.1)	10 (0.1)
Itālija	15 (0.7)	25 (1.0)	25 (1.1)	19 (0.6)	2 (0.3)	10 (0.6)	4 (0.5)
Izraēla	23 (0.9)	18 (0.6)	12 (0.7)	15 (0.5)	14 (0.6)	12 (0.5)	5 (0.6)
Jaunzēlande	15 (0.7)	17 (0.6)	32 (1.2)	12 (0.4)	8 (0.8)	11 (0.4)	5 (0.5)
Katara	16 (0.1)	22 (0.0)	11 (0.0)	16 (0.0)	16 (0.1)	13 (0.0)	7 (0.0)
Krievija	17 (0.6)	18 (0.6)	17 (0.7)	13 (0.4)	12 (0.4)	13 (0.4)	11 (0.5)
Kuveita	15 (1.6)	18 (1.1)	11 (0.9)	16 (0.9)	21 (2.1)	13 (0.7)	5 (0.5)
Ķīna, Taipeja	17 (0.6)	17 (0.5)	21 (1.0)	16 (0.6)	10 (0.5)	11 (0.6)	8 (0.6)
Latvija	17 (0.8)	17 (0.7)	20 (0.9)	13 (0.6)	15 (0.7)	10 (0.5)	9 (0.6)
Lietuva	19 (0.6)	18 (0.8)	19 (0.9)	13 (0.5)	12 (0.7)	10 (0.4)	8 (0.6)
Maķedonija	22 (1.3)	17 (0.8)	14 (0.7)	12 (0.6)	22 (1.1)	8 (0.4)	6 (0.4)
Moldova	13 (0.7)	27 (1.0)	10 (0.4)	13 (0.5)	17 (0.9)	13 (0.6)	7 (0.5)
Nīderlande	13 (0.6)	17 (1.1)	29 (1.6)	12 (0.7)	7 (1.2)	7 (0.5)	15 (1.2)
Norvēģija	15 (0.9)	21 (0.9)	34 (1.3)	9 (0.4)	6 (0.8)	9 (0.3)	7 (0.6)
Polija	15 (0.7)	20 (0.6)	23 (1.1)	11 (0.4)	12 (0.6)	10 (0.5)	9 (0.6)
Rumānija	13 (0.6)	18 (0.9)	17 (1.0)	16 (0.7)	21 (1.5)	8 (0.4)	8 (0.6)
Singapūra	14 (0.0)	24 (0.0)	25 (0.0)	14 (0.0)	3 (0.0)	10 (0.0)	9 (0.0)
Skotija	16 (0.9)	14 (0.7)	28 (1.4)	13 (0.8)	10 (1.1)	12 (0.9)	7 (0.9)
Slovākija	11 (0.5)	21 (0.7)	25 (1.0)	12 (0.4)	15 (0.7)	9 (0.4)	7 (0.5)
Slovēnija	22 (0.9)	19 (0.7)	29 (1.2)	11 (0.4)	4 (0.4)	8 (0.3)	7 (0.7)
Spānija	15 (0.8)	13 (0.7)	19 (1.1)	14 (0.6)	28 (1.8)	7 (0.4)	4 (0.4)
Trinidāda un Tobāgo	17 (0.9)	16 (0.6)	23 (1.1)	12 (0.4)	11 (0.7)	15 (0.7)	7 (0.5)
Ungārija	11 (0.7)	13 (0.5)	22 (1.0)	14 (0.6)	14 (0.6)	13 (0.6)	12 (1.3)
Vācija	9 (0.4)	10 (0.4)	20 (0.8)	11 (0.4)	38 (1.4)	7 (0.3)	5 (0.5)
Zviedrija	15 (0.7)	22 (0.9)	28 (1.2)	12 (0.6)	2 (0.5)	11 (0.5)	9 (1.0)

(Mullis, et al., 2007)

Skolas anketas 26.jaut.

Standartklūdas dotas iekavās

5. pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (pārstr. PIRLS 2006, 4. kl.)



$Līderis = ACBGTAC1 + ACBGTAC2 + ACBGTAC5 + ACBGTAC6$

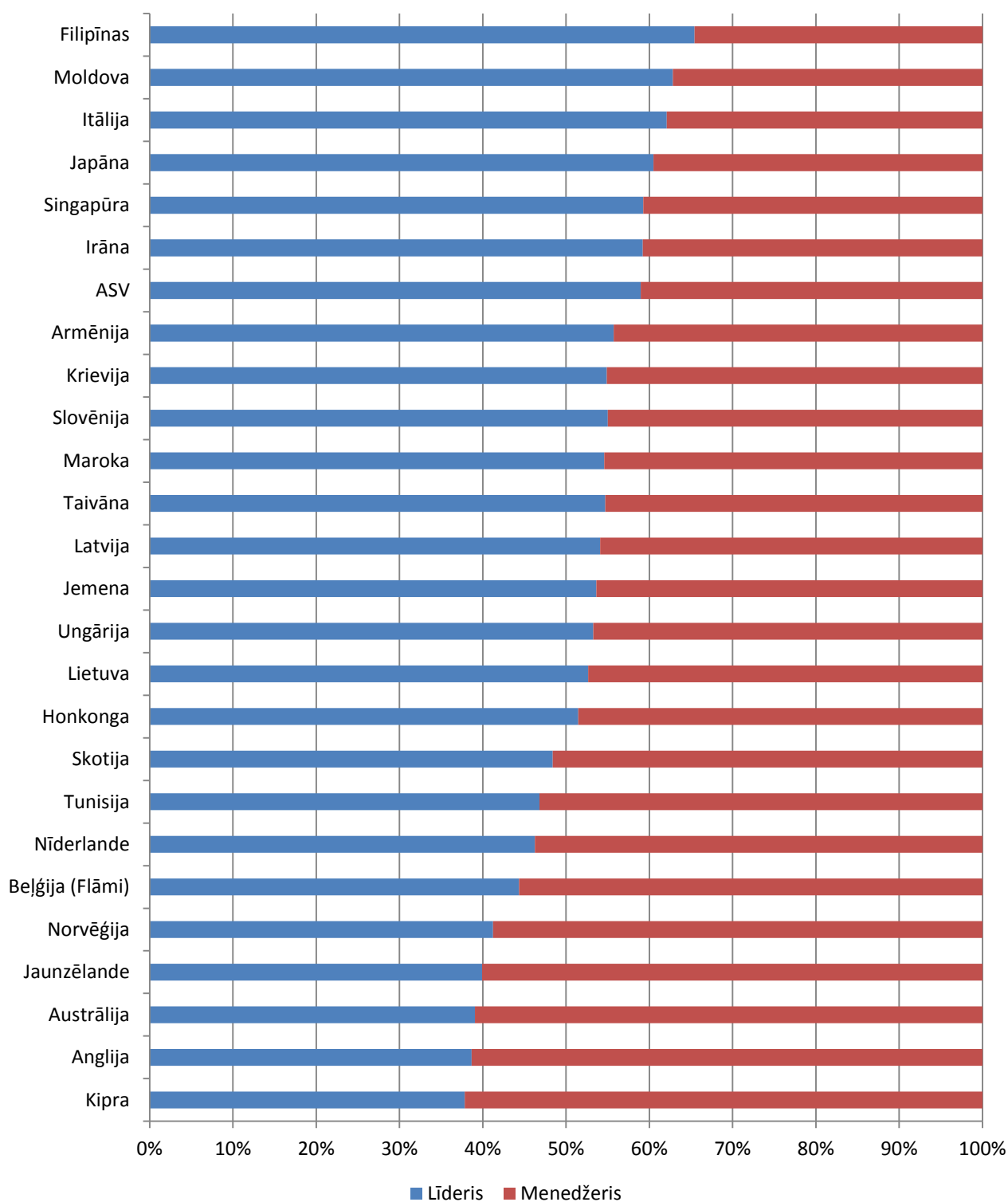
$Menedžeris = ACBGTAC3 + ACBGTAC4 + ACBGTAC7$

6. pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (TMSS 2003, 4. kl.)

Valsts	Administratīvais darbs	Izglītības darba organizēšana	Skolotāju darba organizēšana	Sabiedriskās attiecības	Stundu pasniegšana	Cits
(MAINĪGIE)	(ACBGAPAD)	(ACBGAPIL)	(ACBGAPST)	(ACBGAPPR)	(ACBGAPTE)	(ACBGAPOT)
Armēnija	28,3 (1,3)	20,6 (0,7)	22,4 (1)	10,1 (0,7)	12,9 (0,9)	6 (0,6)
Austrālija	44,8 (1,3)	18,2 (0,8)	11,3 (0,6)	7,8 (0,9)	9,4 (0,5)	9,1 (0,9)
Beļģija (Flāmi)	39,4 (1,5)	23,6 (0,9)	11,4 (0,6)	3,9 (0,7)	9,4 (0,5)	12,4 (0,9)
Kipra	25,9 (0,9)	17,1 (0,6)	12,3 (0,6)	29,4 (1,1)	8,4 (0,4)	6,8 (0,4)
Anglija	41,6 (1,7)	18,1 (1)	11,7 (0,7)	11,8 (1,3)	8,9 (0,8)	8 (0,9)
Honkonga	38,2 (1,2)	24,3 (0,8)	18,2 (0,8)	2,5 (0,4)	8,8 (0,5)	7,7 (0,7)
Ungārija	25,9 (1,2)	21,2 (0,7)	17,7 (0,7)	14 (0,7)	14,3 (0,6)	6,8 (0,5)
Irāna	17,5 (0,8)	26,6 (1)	19,9 (0,6)	12,5 (1,3)	12,6 (0,6)	10,7 (0,6)
Itālija	32,3 (1,1)	29,4 (0,8)	16,3 (0,6)	1,8 (0,3)	16,4 (0,7)	3,8 (0,5)
Japāna	21,1 (0,9)	26 (0,9)	19,9 (0,7)	9,9 (0,7)	14,6 (0,7)	8,5 (0,6)
Latvija	24,6 (1,1)	23,7 (0,8)	16,9 (0,7)	13,4 (0,8)	13,6 (0,8)	8 (0,8)
Lietuva	24,3 (1,1)	24,1 (0,8)	17 (0,7)	14,9 (1)	11,5 (0,7)	8,1 (0,6)
Moldova	14,8 (0,9)	29 (1,1)	23,2 (1,1)	16,4 (1,1)	10,5 (0,7)	5,9 (0,5)
Maroka	27,1 (1,4)	17,4 (0,8)	23,4 (1)	8,7 (0,7)	14 (0,7)	9,8 (0,7)
Nīderlande	31,6 (1,5)	24,1 (1,1)	16,1 (1)	13 (1,7)	6 (0,5)	9,1 (0,7)
Jaunzēlande	42,8 (1,3)	20,2 (0,8)	10,6 (0,5)	12,1 (1,1)	9,2 (0,5)	5,3 (0,5)
Norvēģija	42 (1,5)	24,8 (0,9)	10,3 (0,6)	10,7 (1,2)	6 (0,7)	6,9 (0,7)
Filipīna	16,6 (0,8)	26,3 (1,2)	30,1 (1,4)	13,7 (1,5)	8,9 (0,5)	4,2 (0,4)
Krievija	21,3 (0,8)	21,3 (0,6)	20,7 (0,7)	14,8 (0,8)	13 (0,5)	9,1 (0,5)
Skotija	33 (1,4)	23,9 (1,1)	13,2 (0,7)	12,3 (1,5)	11,3 (0,8)	6,3 (0,8)
Singapūra	27,6 (1)	23,5 (0,9)	24,5 (0,7)	4,1 (0,3)	11,2 (0,5)	9 (0,7)
Slovēnija	32,2 (1,1)	29,5 (0,9)	15,2 (0,6)	4,7 (0,4)	10,2 (0,5)	8 (0,8)
Taivāna	28 (1,2)	28,2 (0,9)	17,2 (0,6)	9,2 (0,7)	9,3 (0,6)	8,1 (0,7)
Tunisijs	27,3 (1,5)	14,7 (0,9)	19,9 (1)	17,5 (1,9)	12,3 (0,6)	8,5 (0,5)
ASV	30 (1,2)	26 (0,9)	24,1 (0,8)	4,4 (0,5)	8,8 (0,5)	7,6 (0,8)
Jemena	21,8 (1,3)	15,3 (0,8)	25,7 (1,2)	13,2 (1,2)	12,8 (0,7)	11,5 (0,7)

Skolas anketas 9.jaut.
Standartklūdas dotas iekavās

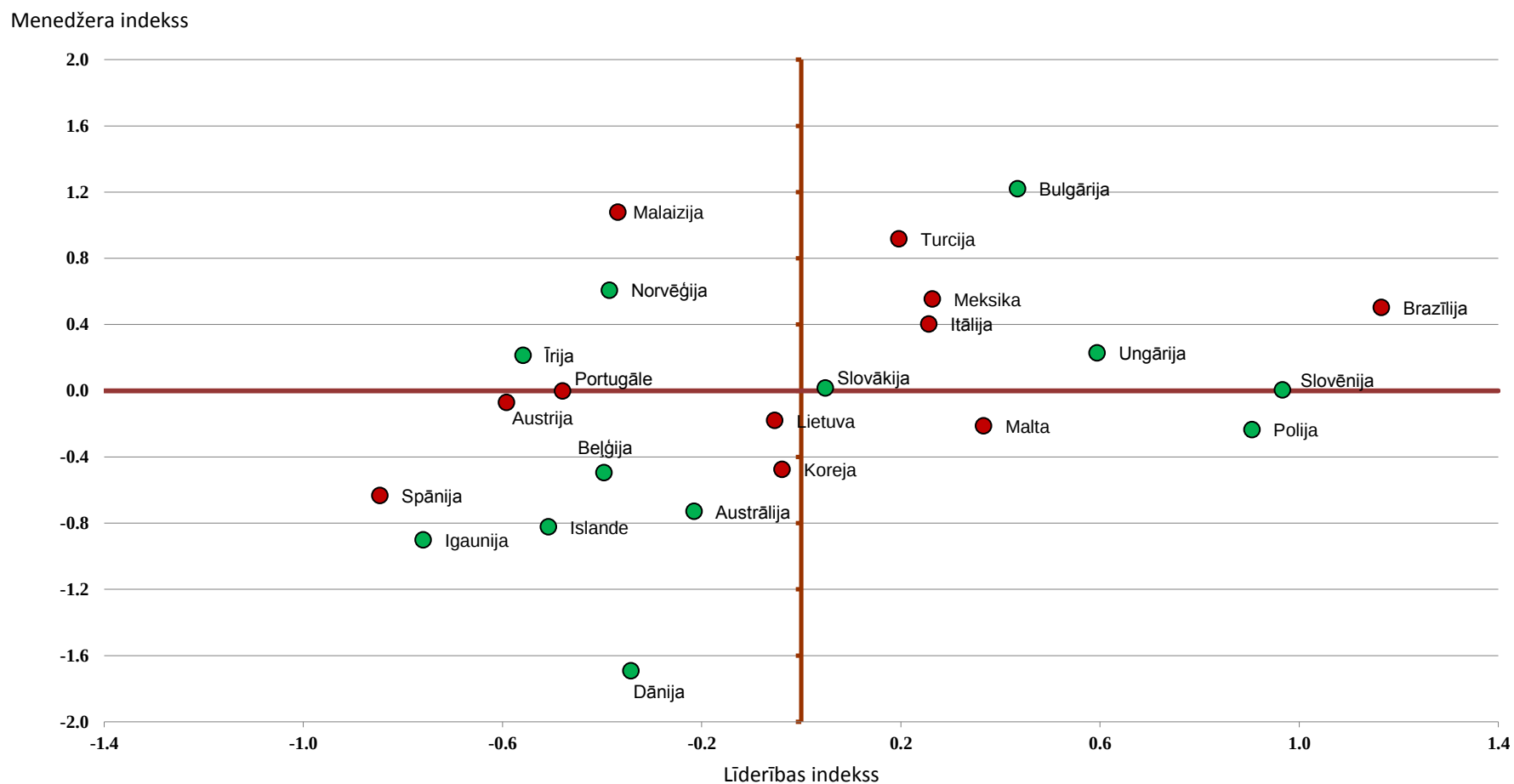
7. pielikums. Direktoru darba laika sadalījums procentos (pārstr. TIMSS 2003, 4. kl.)



$Līderis = ACBGAPIL + ACBGAPST + ACBGAPTE$

$Menedžeris = ACBGAPAD + ACBGAPPR + ACBGAPOT$

8. pielikums. Skolas direktoru darba stila sadalījums pasaulē (2007.–2008.)



Valstu zaļā krāsā ir ar augstāku direktoru iesaisti lēmumu pieņemšanā vidējo vērtību. Valstis ar sarkanu ir zemāku vērtību par OECD vidējo.

Avots: Education at a glance 2009

9. pielikums. Izglītības kvalitātes pētījumu salīdzinājums Latvijā

Autors (-i)	Pētījums	Gads	Pētījuma izlase	Indikatori	Datu avots (-i)	Izglītības kvalitāte/efektivitāte
A.Geske A.Grīnfelds A.Kangro	Izglītības kvalitāte Latvijā starptautiskā un nacionālā kontekstā	2001	TIMSS, CIVIC, PISA, COMPED un RLS Latvijas dalībiskolas	sasniegumi lasītprasme, dabaszinātnēs, matemātikā, pilsoniskā izglītībā	testi aptaujas	skolēnu mācību sasniegumi
J.Eglītis	Izglītības kvalitātes nodrošināšanas reģionālie un ekonomiskie aspekti	2003	visas Latvijas vispārizglītojošās vidusskolas	pedagogu izglītība, sasniegumi matemātikā un angļu valodā, skolēnu/ped.likmju attiecība, skolēnu skaits klasē, vidusskolu skaits	centralizētie eksāmeni IZM nacionālie dati	skolēnu mācību sasniegumi, izglītības ieguve nākamajā pakāpē, bezdarba līmenis
H.Hua I.Jemeljanova	School effectiveness study in Latvia	2004	visas Latvijas vispārizglītojošās vidusskolas	sasniegumi matemātikā un angļu valodā	centralizētie eksāmeni IZM nacionālie dati	skolēnu mācību sasniegumi
PB un SVF	PB un SVF situācijas raksturojums izglītības nozarē 2007. gadā	2007	visas Latvijas vispārizglītojošās vidusskolas	finansējums izglītībai (t.sk. izmaksas uz vienu skolēnu), skolēnu/ped.likmju attiecība, skolēnu skaits klasē, skolēnu skaits skolā, sasniegumi matemātikā,	VPD 9.klasē IZM nacionālie dati pašvaldību dati	skolēnu mācību sasniegumi, finansējuma izlietojums
V.Deksnis	Izglītības kvalitātes problēmu risinājumi skolu pašvērtēšanas procesā	2007	Rēzeknes rajona (Rēzeknes novada) skolas direktori	pašvērtējums skolu darbības kvalitātes novērtēšanā	aptauja	mācīšanās un mācīšanas kvalitāte
L.Paniņa	Izglītības kvalitātes elementi izglītības sistēmā iesaistīto grupu vērtējumā	2007	vecāki, skolēni un skolotāji	skolēnu mācību kvalitāte, izglītības kā procesa kvalitāte, skolotāju kvalitāte, rezultāta kvalitāte	fokusa grupas	skolotāju un izglītības satura kvalitāte, skolēna faktori un sasniegumi
BISS	Vispārējās izglītības iestāžu akreditācijas pieredzes novērtējums 2008. gadā	2008	izglītības politikas eksperti, akreditācijas eksperti, skolu direktori un skolotāji	izpratne par akreditāciju, akreditācijas metodika, administrācijas novērtējums, akreditācijas norise, noslēguma ziņojums	intervijas fokusa grupas	skolu darbības kvalitātes novērtēšanas rezultāti
S.Balode	Skolu akreditācijas skolu darbības kvalitātes pilnveidē	2008	skolu direktori	skolu darbības kvalitātes novērtēšanas metodes	aptauja	skolu darbības kvalitātes novērtēšanas rezultāti

10. pielikums. Pētījumi par skolas vadības ietekmi uz skolēnu sasniegumiem ASV

Autors(-i)	Izlase	Pētījuma mērinstrumenti	Būtiskākie secinājumi
(Edwards, 1984)	40 sākumskolas 186 skolotāji 2341 3.-6.kl. skolēni	Skolēnu sasniegumi standartizētajos pamatprasnjū pārbaudījumā lasītprasmē. Skolotāju aptauja par skolas direktora sadarbību ar vecākiem, skolēniem un skolotājiem.	Skolās, kurās direktors vairāk iesaistās darbā ar skolotājiem, skolēniem vecākiem, lai risinātu mācību sasniegumu problēmas, tika uzrādīta statistiski nozīmīgi augstāka sakarība ar skolēnu sasniegumiem.
(Kimball, 1985)	94 skolas 1294 skolotāji	Skolēnu vidējie sasniegumi skolās standartizētajos pārbaudījumos matemātikā un lasītprasmē. Skolotāju aptauju atbildes vadības/klimata mērinstrumentā.	Skolas ar augstākiem skolēnu sasniegumiem pārbaudījumos uzrādīja augstāku sakarību ar skolas klimatu un vadības darbu kā skolām ar zemiem vidējiem sasniegumiem.
(Andrews, et al., 1986)	33 sākumskolas 2000 skolotāju 3515 3.kl. skolēnu	Skolēnu sasniegumi standartizētajos Kalifornijas štata pārbaudījumos matemātikā un lasītprasmē. Attieksmes skalas aptauja skolotājiem par spēcīgām, vidējām un vājiem skolu vadītājiem.	Skolas, kas tika identificētas kā spēcīgu vadītāju skolas uzrādīja statistiski nozīmīgi augstāku sakarību ar skolēnu sasniegumiem.
(Larsen, 1987)	30 sākumskolas 30 direktori 510 skolotāji	Skolotāju aptauja par skolas vadības darbu divās skolu grupās – skolās ar zemiem sasniegumiem un augstiem sasniegumiem.	Skolotāji no skolām ar augstākiem sasniegumiem novērtēja savu direktoru darbu statistiski augstāk (10 punkti) kā skolotāji no skolām ar zemiem sasniegumiem.
(Eberts, et al., 1988)	300 skolas 285 direktori 14959 4.kl. skolēni	Skolēnu sasniegumi standartizētajos pārbaudījumos matemātikā. Skolotāju aptaujas, lai noteiktu attiecīgās skolas vadītāja darba stilu.	Direktoru iesaistīšanās skolas izglītības programmu īstenošanā, pedagogiskajā darbā un skolotāju apmierinātība ar viņu vadītāju darba metodēm uzrādīja statistiski nozīmīgu sakarību ar skolēnu sasniegumiem.
(Hallinger, et al., 1990)	87 sākumskolas 1300 skolotāji 3.-6.kl. skolēni	Skolēnu sasniegumi standartizētā pārbaudījumā lasītprasmē. Konektikutas skolas efektivitātes aptauja par skolas vadības darbu, skolas mērķiem un vecāku iesaisti.	Regresijas rezultātā autori nerada empīriskus pierādījumus par tiešu sakarību starp skolas vadības darbu un skolēnu sasniegumiem.
(Heck, et al., 1990)	18 skolas (augsti sasn.) 12 skolas (zemi sasn.) 168 skolotāji	Skolēnu sasniegumi Kalifornijas štata standartizētajos pārbaudījumos matemātikā un lasītprasmē. Skolotāju aptauja par skolas vadības darbu trīs līmeņos – klimats, izglītības procesi un administratīvais darbs.	Regresijas analīzes rezultāti uzrādīja, ka vidējie vērtējumi visos trīs modulos ir statistiski nozīmīga ($p<0,01$) sakarība ar skolēnu sasniegumiem augstu sasniegumu skolās kā zemu sasniegumu skolās.
(Couch, 1991)	62 pamatskolas 62 direktori 7400 8.kl. skolēnu	Skolēnu sasniegumi standartizētajos pamatprasnjū pārbaudījumos. Direktoru aptauja par izglītojoša vadības darba aktivitātēm trīs grupās – augsts, vidējs, zems.	Dispersijas un lineārās regresijas analīze uzrādīja statistiski nozīmīgi sakarību starp skolēnu sasniegumiem un laiku, ko direktors ir veltījis attiecīgajām vadības metodēm.
(Krug, 1992)	72 sākumskolas 72 direktori 1523 skolotāji 9415 3.-6.kl. skolēni	Skolēnu sasniegumi štata standartizētajos pārbaudījumos matemātikā un lasītprasmē. Skolotāju un direktoru atbildes vairākos vadības mērinstrumentu (ILI, ICI u.c.) aptaujās.	Regresijas un dispersijas analīze neuzrādīja statistiski nozīmīgu sakarību starp vadības darbu un skolēnu sasniegumiem. Direktoru pašvērtējums uzrādīja statistiski nozīmīgu sakarību starp vadības darbu un skolēnu sasniegumiem.
(Leitner, 1994)	27 sākumskolas 27 direktori	Skolēnu vidējie sasniegumi skolās standartizētajos pārbaudījumos matemātikā un lasītprasmē. PIMRS skalā iegūtās atbildes no skolu skolotājiem un direktoriem.	Regresijas rezultātā autori nerada empīriskus pierādījumus par tiešu sakarību starp PIMRS skalas mainīgajiem un skolēnu sasniegumiem.

11. pielikums. Augstākā līmeņa studiju programmas izglītības vadībā Latvijā

Augstskola	Programmas kods	Fakultāte	Studiju programmas nosaukums /virziens	Tips	Studiju forma	KP	Licences termiņš	Akreditācijas termiņš
LU	46142	Pedagoģijas un psiholoģijas	Izglītības vadība	profesionālā maģistra	PL/NL	48	31.12.2013	31.12.2013
LU	45142	Pedagoģijas un psiholoģijas	Izglītības zinātnes	akadēmiskā maģistra	PL/NL	80		31.12.2014
LU	51345	Pedagoģijas un psiholoģijas	Izglītības vadība	akadēmiskā doktora	PL/NL	144	31.12.2013	31.12.2013
RPIVA	45142	Pedagoģijas	Eiropas izglītības vadība	akadēmiskā maģistra	PL	80	16.07.2012	nav
RPIVA	46345	Pedagoģijas	Skolvadība	profesionālā maģistra	PL	80	31.12.2011	31.12.2011
LiepU	45142	Pedagoģijas	Izglītības darba vadība	akadēmiskā maģistra	NL	80	31.12.2010	31.12.2010
LiepU	46345	Dabas un sociālo zinātņu	Vadības zinības	profesionālā maģistra	PL/NL	60	31.12.2013	31.12.2013
LiepU		Dabas un sociālo zinātņu	Vadībzinātne	akadēmiskā doktora	PL	Nav licences		

12. pielikums. Principal instructional management rating scale anketa

SKOLOTĀJA ANKETA

L. cien./a. god. izglītības iestāžu pedagogi,

Latvijas Universitāte un tās Izglītības pētniecības institūts izsaka gandarījumu, ka 2006. gadā Jūsu skola piedalījās starptautiskā pētījumā PISA 2006. Aktualizējot mūsdienās tik būtiskos jautājumus par izglītības kvalitāti un dažādu faktoru ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, Latvijas Universitātē Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē tiek izstrādāts pētījums par Latvijas vispārizglītojošo izglītības iestāžu vadītāju lomu izglītības kvalitātes monitoringā. Pētījums ir tiešā veidā saistīts ar OECD starptautisko sasniegumu novērtēšanas pētījuma PISA 2006 rezultātiem.

Šīs anketas mērķis ir noskaidrot Latvijas vispārizglītojošo skolu vadītāju (direktoru) vadības darba metodes un nianšes, kas tiešā veidā saistītas ar modernajām menedžmenta un vadības teorijām. Anketa ir adaptēts *Principal Instructional Management Rating Scale* (Hallinger, 1984) starptautisks izglītības vadības mērinstruments. Tas veiksmīgi un ilggadēji ticis izmantots starptautiskajā mērogā, lai mērītu izglītības iestāžu vadības darbu visā pasaulē.

Anketa sastāv no dažiem vispārīga rakstura jautājumiem un 50 apgalvojumiem, kas raksturo Jūsu skolas direktora būtiskākās darba iezīmes un rīcības veidus. Lūdzam Jūs padomāt katrā jautājumā par Jūsu skolas direktora vadības pieeju.

I DAĻA. VISPĀRĪGA INFORMĀCIJA

Rūpīgi izlasiet katru jautājumu. Jautājumos sniedziet rakstisku atbildi, bet jautājumos, kuros paredzēts izvēlēties kādu no atbilžu variantiem, atzīmējot sev vēlamo ieklikšķinot attiecīgajā zonā ☐.

1. Administratīvā teritorija (rajons/pilsēta):

2. Skolas nosaukums:

3. Jūsu vecums:

4. Jūsu dzimums

☐ vīrietis ☐ sieviete

5. Jūsu augstākā izglītības pakāpe:

- ☐ nepabeigta augstākā
☐ bakalaura/augstākā profesionālā
☐ maģistrs
☐ doktors

6. Gadu skaits, strādājot par skolotāju šajā skolā:

1	2-4	5-9	10-15	>15
☐	☐	☐	☐	☐

II DAĻA. VADĪBA IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ

Rūpīgi izlasiet katru apgalvojumu. Pretī apgalvojumam atzīmējiet to raksturojumu, kurš vislabāk atbilst Jūsu skolas direktora darbībai. Katram apgalvojumam ir iespējams **tikai viens** no šiem raksturojumiem ieklikšķinot tajā vienu reizi:

Cik lielā mērā direktors.....?

1. VEIDO SKOLAS MĒRĶUS	Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
1.1. Izstrādā ikgadējo visas skolas konkrēto mērķu kopu	☐	☐	☐	☐	☐
1.2. Veido skolas mērķus saskaņā ar personāla pienākumiem, lai tos varētu reāli izpildīt	☐	☐	☐	☐	☐
1.3. Izmanto vajadzību novērtēšanu vai citas formālās un neformālās metodes, lai nodrošinātu personāla iesaistīšanu mērķu izvirzīšanā	☐	☐	☐	☐	☐
1.4. Izmanto informāciju par skolēnu sasniegumiem, izstrādājot skolas akadēmiskos mērķus	☐	☐	☐	☐	☐
1.5. Izvirza mērķus, kas ir viegli saprotami un kurus skolotāji izmanto skolā	☐	☐	☐	☐	☐
2. INFORMĒ PAR SKOLAS MĒRĶIEM	Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
2.1. Efektīvi informē visas iesaistītās puses par skolas mērķiem	☐	☐	☐	☐	☐
2.2. Sanāksmēs ar skolotājiem pārrunā skolas akadēmiskos mērķus	☐	☐	☐	☐	☐
2.3. Kopā ar skolotājiem pieņem lēmumus, kas attiecas uz mācību programmām saskaņā ar skolas akadēmiskajiem mērķiem	☐	☐	☐	☐	☐
2.4. Nodrošina, ka skolas mācību mērķi ir atspoguļoti ļoti redzamās vietās skolā (piemēram, plakāti, informatīvie dēļi, kas atspoguļo mācību sasniegumus)	☐	☐	☐	☐	☐
2.5. Saskaņā ar skolas mērķiem un misiju, tiekas un sarunājas ar skolēniem (piemēram, sanāksmēs vai pārrunās)	☐	☐	☐	☐	☐
3. KOORDINĒ UN VĒRTĒ MĀCĪBU PROCESU	Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
3.1. Nodrošina, ka skolotāju darba prioritātes klasē atbilst skolas mērķiem un misijai	☐	☐	☐	☐	☐
3.2. Izvērtē mācību darbu, analizē skolēnu akadēmiskos rezultātus	☐	☐	☐	☐	☐
3.3. Regulāri veic neformālas stundu vērošanas (neformālas stundu vērošanas netiek iepriekš plānotas, ilgst vismaz 5 minūtes, tai var sekot ziņojums vai saruna)	☐	☐	☐	☐	☐
3.4. Pēc formālās hospitācijas izvērtējuma norāda skolotāja darbības īpašās veiksmes (piem., sarunā ar skolotāju vai rakstiskā izvērtējumā)	☐	☐	☐	☐	☐
3.5. Pēc formālās hospitācijas izvērtējuma norāda skolotāja mācību darbības īpašās vājās puses (piem., sarunā ar skolotāju vai rakstiskā izvērtējumā)	☐	☐	☐	☐	☐
4. KOORDINĒ IZGLĪTĪBAS PROGRAMMAS	Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
4.1. Precīzi informē, kurš ir atbildīgs par izglītības programmas īstenošanas koordinēšanu skolā (piem., direktors, direktora vietnieks vai skolotāji-metodiķi)	☐	☐	☐	☐	☐
4.2. Pieņemot lēmumus saistībā ar izglītības programmas izmaiņām, balstās uz pedagoģiskā personāla aptaujas rezultātiem	☐	☐	☐	☐	☐
4.3. Monitorē klašu mācību programmas, lai pārliecinātos, ka tās nodrošina izglītības programmas mērķu sasniegšanu	☐	☐	☐	☐	☐
4.4. Novērtē izglītības programmas mērķu atbilstību skolēnu sasniegumu pārbaudījumiem	☐	☐	☐	☐	☐
4.5. Aktīvi piedalās mācību un metodisko materiālu izvērtēšanā	☐	☐	☐	☐	☐

5. MONITORE SKOLĒNU SASNIEGUMUS		Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
5.1.	Individuāli tiek ar skolotājiem, lai pārrunātu skolēnu sasniegumus	☐	☐	☐	☐	☐
5.2.	Pārrunā skolēnu sasniegumus ar pedagoģisko personālu, lai konstatētu izglītības programmas stiprās un vājās puses	☐	☐	☐	☐	☐
5.3.	Izmanto testus vai citus vērtēšanas instrumentus, lai novērtētu, cik lielā mērā tiek sasniegti skolas akadēmiskie mērķi	☐	☐	☐	☐	☐
5.4.	Rakstiski informē skolotājus par skolas panākumiem (piem., ziņojumi skolas avīze vai atskaites)	☐	☐	☐	☐	☐
5.5.	Informē skolēnus par skolas kopējiem akadēmiskajiem sasniegumiem	☐	☐	☐	☐	☐
6. AIZSARGĀ MĀCĪBU LAIKU		Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
6.1.	Ierobežo iespējas sabiedriskiem paziņojumiem pārtraukt mācību stundu laiku	☐	☐	☐	☐	☐
6.2.	Nodrošina, ka skolēni mācību stundu laikā netiek izsaukti pie administrācijas	☐	☐	☐	☐	☐
6.3.	Nodrošina, ka skolēniem, kas laikus neierodas uz stundām un stundu kavētājiem, ir īpašs nosodījums par mācību laika kavēšanu	☐	☐	☐	☐	☐
6.4.	Rosina skolotājus mācību laikā izmantot jaunas mācīšanas un mācīšanās pieejas	☐	☐	☐	☐	☐
6.5.	Ierobežo iespējas ārpusstundu un āpussskolas aktivitātēm iejaukties mācību stundu laikā	☐	☐	☐	☐	☐
7. NODROŠINA LABU SKOLAS ATPAZĪSTAMĪBU		Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
7.1.	Izmanto laiku starpbrīžos un pēc stundām, lai neformāli parunātos ar skolēniem un skolotājiem	☐	☐	☐	☐	☐
7.2.	Apmeklē klases audzināšanas stundu laikā, lai ar skolēniem un skolotājiem pārrunātu skolas jautājumus	☐	☐	☐	☐	☐
7.3.	Pedalās ārpusstundu un āpussskolas aktivitātēs	☐	☐	☐	☐	☐
7.4.	Aizvieto skolotāju, kamēr ierodas aizvietotājskolotājs vai nokavējies skolotājs	☐	☐	☐	☐	☐
7.5.	Sniedz skolēniem konsultācijas vai veic tiešo mācību darbību klasēs	☐	☐	☐	☐	☐
8. MOTIVĒ SKOLOTĀJUS		Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
8.1.	Publiski uzslavē skolotājus par labu darbu sanāksmēs, skolas avīzē, vai skolas pasākumos	☐	☐	☐	☐	☐
8.2.	Individuālā sarunā pateicas skolotājiem par viņu centieniem un sasniegumiem	☐	☐	☐	☐	☐
8.3.	Atzinīgi novērtē skolotāju īpašos sasniegumus, veicot ierakstu skolotāju personas lietā vai izsniedzot atzinības rakstus	☐	☐	☐	☐	☐
8.4.	Atbalsta skolotāju īpašos centienus, piedāvājot iespēju profesionālai atpazīstamībai sabiedrībā	☐	☐	☐	☐	☐
8.5.	Rada papildus profesionālās izaugsmes iespējas skolotājiem kā pateicību par īpašu devumu skolai	☐	☐	☐	☐	☐

9. SEKMĒ SKOLOTĀJU PROFESIONĀLO PILNVEIDI		Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
9.1.	Nodrošina, ka skolotāju apmeklētās profesionālās pilnveides aktivitātes atbilst skolas mērķiem	☐	☐	☐	☐	☐
9.2.	Aktīvi atbalsta tālākizglītības laikā paaugstināto kompetenču izmantošanu klasē	☐	☐	☐	☐	☐
9.3.	Dod iespēju visam skolas personālam piedalīties tālākizglītības aktivitātēs	☐	☐	☐	☐	☐
9.4.	Pats vada vai piedalās skolotāju tālākizglītības aktivitātēs, kas saistītas ar mācību procesu	☐	☐	☐	☐	☐
9.5.	Skolotāju sanāsmēs izbrīvē laiku, lai skolotāji varētu dalīties idejās un informācijā par tālākizglītības aktivitātēm	☐	☐	☐	☐	☐
10. VEICINA MĀCĪŠANĀS INICIATĪVAS		Gandrīz nekad	Reti	Dažreiz	Bieži	Gandrīz vienmēr
10.1.	Izrāda formālu atzinību skolēniem, kuri ir izcili mācībās, piemēram, informējot par to skolas avīzē vai apbalvojot ar diplomiem/īpašām liecībām	☐	☐	☐	☐	☐
10.2.	Izmanto skolas sanāksmes, lai izteiktu pateicību skolēniem par viņu sasniegumiem mācībās, par uzvedību vai pilsonisko attieksmi	☐	☐	☐	☐	☐
10.3.	Izrāda atzinību skolēniem par viņu sasniegumiem privātā sarunā	☐	☐	☐	☐	☐
10.4.	Sazinās ar vecākiem, lai ziņotu viņiem par skolēnu izciliem panākumiem vai sekmju uzlabošanos	☐	☐	☐	☐	☐
10.5.	Aktīvi atbalsta skolotājus viņu centienos izrādīt atzinību un/vai apbalvot skolēnus par viņu ieguldījumu un sasniegumiem klasē	☐	☐	☐	☐	☐

PALDIES PAR JŪSU LAIKU UN ATSAUCĪBU!

**Ar cieņu,
Rūdolfs KALVĀNS**

**Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
rudolfs.kalvans@lu.lv
29625872**

13. pielikums. Leadership Practices Inventory anketa

Vadītāja anketa

1. Esmu paraugs tādai rīcībai, ko sagaidu no citiem
2. Veltu laiku un enerģiju tam, lai veicinātu savos kolēģos izpratni par tiem principiem un mērķiem par ko esam vienojušies
3. Pildu un atbalstu tos solījumus un saistības, ko esmu uzņēmis
4. Interesējos par viedokļiem, kas skar to kā mana vadības politika ietekmē citus
5. Cenšos nodrošināt vienprātību jautājumos, kas skar mūsu iestādes vērtības
6. Man ir skaidra līdera lomas filosofija

7. Pārspriežu ar saviem padotajiem nākotnes plānus un to ietekmi uz darba vidi
8. Nodrošinu skaidru vīziju saviem darbiniekiem par nākotnes plāniem un izaicinājumiem
9. Veicinu arī citu viedokļu apmaiņu, kas skar iestādes attīstību un nākotnes plānus
10. Piedāvāju ilgtermiņa plānu izklāstu
11. Argumentēju un stāstu par to kā mērķi paaugstinās kopējo darba efektivitāti un izaugsmi
12. Diskutēju par jautājumiem, kas skar dažādus izaicinājumus un problēmas, kā arī nebaidos īstenot inovācijas

13. Meklēju sev izaicinājumus un regulāri apgūstu jaunu pieredzi
14. Piedāvāju darbiniekiem uzņemties inovatīvas metodes un strādāt ar pārmaiņām
15. Meklēju iespējas uzlabot iestādes citu pieredzē ārpus iestādes
16. Meklēju atbildes uz jautājumu – ko vēl mēs varam mācīties?
17. Nodrošinu, ka tiek izvirzīti reāli, sasniedzami mērķi un uzdevumi, kā arī nosaku reālus termiņu un atskaites punktus īstenojamos projektos.
18. Eksperimentēju un uzņemos risku, pat ja tam ir iespēja būt neveiksmīgam

19. Attīstītu un veicinu personāla savstarpējo sadarbību iestādē
20. Aktīvi uzklāsu dažādus padoto viedokļus
21. Izturos pret citiem godīgi un ar cieņu
22. Atbalstu darbiniekus, lai viņi spētu pieņemt lēmumus patstāvīgi
23. Nodrošinu darbiniekiem rīcības brīvību un ļauju viņiem brīvi attīstīties
24. Regulāri nodrošinu darbinieku profesionālo izaugsmi

25. Iedrošinu darbiniekus un uzsveru viņu panākumus
26. Nodrošinu, ka darbinieki ir pārliecināti par to, ka augstu vērtēju viņu darbu un spējas
27. Nodrošinu, ka radošums un panākumi tiek arī atbilstoši novērtēti
28. Norādu uz konkrētiem darbinieku panākumiem publiskajā telpā
29. Atrodu veidus kā svinēt darbinieku un iestādes panākumus
30. Nodrošinu, ka darbiniekiem tiek sniegts viss iespējamais resursu atbalsts

14. pielikums. Pētījuma mainīgo datnes tehniskais raksturojums

Mainīgais	Nosaukums	Tips	Decd.	Vērtības	Skala	Piezīmes
ID	Skolas identifikators	rinda	0		nomināla	PISA 06 (SCHOOLID)
STU_SKA	Skolēnu skaits skolā	skaitlis	0		intervālu	PISA 06 (SCHSIZE)
STU_SKA_GR	Skolēnu skaits skolā MK grupās	rinda	0	1 – līdz 100 2 – 101-150 3 – 151-250 4 – 251-400 5 – 401-600 6 – 601-800 7 – 801-1000 8 – 1001-1200 9 – 1201 un vairāk	nomināla	Atbilstoši MK sadalījumam
SCH_VAL	Skolas valodas plūsma	rinda	0	1 – latviešu 2 – krievu 3 – jauktās	nomināla	Citu valodu plūsmu skolas PISA 06 izlasē netika iekļautas
SCH_URB	Skolas urbanizācijas līm.	rinda	0	1 – Rīga 2 – republikas pilsētas 3 – pilsētas 4 – lauku teritorijas	nomināla	PISA 06 (Urbanizacija)
SCH_TIP	Skolas tips	rinda	0	2 – pamatskolas 3 – vidusskolas 4 – vakarskolas 5 – ģimnāzijas 6 – valsts ģimnāzijas 7 – prof. iestādes 8 – internāti/speciālās	nomināla	
STT_ATT	Skolēnu/skolotāju attiecība	skaitlis	3		intervālu	PISA 06 (STRATIO)
STU_9KL_PISA	Skolēnu skaits 9.klasē	rinda	0	1 – 15 skolēnu un mazāk 2 – 16-20 skolēni 3 – 21-25 skolēni 4 – 26-30 skolēni 5 – 31-35 skolēni 6 – 31-35 skolēni 7 – 41-45 skolēni 8 – 46-50 skolēni 9 – vairāk kā 50 skolēnu	nomināla	PISA 06 (SC06Q01)
STL_ATT	Skolēnu/likmju attiecība	skaitlis	3		intervālu	Skolotāju likmes uz 01.2006
STU_9KL_IZM	Skolēnu skaits 9.klasēs	skaitlis	0		intervālu	Skolēnu skaits uz 09.2005

OT_5_9	Otrgadnieku skaits 5.-9.kl.	skaitlis	0		intervālu	Skolēnu skaits uz 09.2005
OT_10_12	Otrgadnieku skaits 10.-12.kl.	skaitlis	0		intervālu	Skolēnu skaits uz 09.2005
FIN_VAL	Valsts finansējums	skaitlis	0		intervālu	Dati par 2006. gadu
FIN_PAS	Pašvaldības finansējums	skaitlis	0		intervālu	Dati par 2006. gadu
FIN_CIT	Cits finansējums	skaitlis	0		intervālu	Dati par 2006. gadu
DIR_DZI	Direktora dzimums	rinda	0	1 – sieviete 2 – vīrietis	nomināla	VIIS dati uz 2009. gadu
DIR_VEC	Direktora vecums	skaitlis	0		intervālu	VIIS dati uz 2009. gadu
DIR_GAD	Direktora stāžs attiecīgajā skolā	skaitlis	0		intervālu	VIIS/VICS dati uz 2009. gadu
DIR_GAD_GR	Direktora stāžs attiecīgajā skolā grupās	rinda	0	1 – līdz 1 gadam 2 – 2-4 gadi 3 – 5-9 gadi 4 – 10-15 gadi 5 – vairāk kā 15 gadi	nomināla	Grupēti atbilstoši PIMRS
DIR_STA	Direktora pedagoģiskais stāžs	skaitlis	0		intervālu	Kopējais stāžs (VIIS dati)
DIR_AMA	Direktora citi pienākumi	skaitlis	0	1 – ir, 2 - nav	nomināla	Vai direktoram ir tarificēti arī citi amati
PISA_SCIE	Skolas sasniegumi PISA dabaszinātnēs	skaitlis	2		intervālu	Vidējais skolā no PISA 06 PV1-5SCIE. Pārreķināts % no iekšējā ranga. Tikai 9.kl. skolēni.
PISA_MATH	Skolas sasniegumi PISA matemātikā	skaitlis	2		intervālu	Vidējais skolā no PISA 06 PV1-5MATH. Pārreķināts % no iekšējā ranga. Tikai 9.kl. skolēni.
VISC_SCIE	Skolas sasniegumi VISC dabaszinātnēs	skaitlis	2		intervālu	Vidējais skolā no 2006. gada ieskaite dabaszinātnēs. Pārreķināts % no maks punktu skaita.
VISC_MATH	Skolas sasniegumi VISC matemātikā	skaitlis	2		intervālu	Vidējais skolā no 2006. gada eksāmena matemātikā. Pārreķināts % no maks punktu skaita.
RES_DZI	PIMRS respondenta dzimums	rinda	0	1 – sieviete 2 – vīrietis	nomināla	
RES_VEC	PIMRS respondenta vecums	skaitlis	0		intervālu	
RES_STA	PIMRS respondenta ped. stāžs attiecīga skolā	rinda	0	1 – līdz 1 gadam 2 – 2-4 gadi 3 – 5-9 gadi 4 – 10-15 gadi 5 – vairāk kā 15 gadi	intervālu	
RES_IZG	PIMRS respondenta izglītība	rinda	0	1 – nepabeigta augstākā 2 – augstākā profesionālā 3 – maģistra grāds 4 – doktora grāds	intervālu	Grupēti lielākās grupās pēc anketu rezultātu iegūšanas
MER_J1 līdz J5 INF_J1 līdz J5	Veido skolas mērķus Informē par skolas mērķiem	rinda	0	1 – gandrīz nekad 2 – reti	intervālu	

MAC_J1 līdz J5 PRO_J1 līdz J5 MON_J1 līdz J5 AIZ_J1 līdz J5 ATP_J1 līdz J5 MOT_J1 līdz J5 PIL_J1 līdz J5 INI_J1 līdz J5	Koordinē un vērtē mācību procesu Koordinē izglītības programmas Monitorē skolēnu sasniegumus Aizsargā mācību laiku Nodrošina labu atpazīstamību Motivē skolotājus Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi Veicina mācīšanās iniciatīvas			3 – dažreiz 4 – bieži 5 – gandrīz vienmēr		
MER_VID INF_VID MAC_VID PRO_VID MON_VID AIZ_VID ATP_VID MOT_VID PIL_VID INI_VID	Veido skolas mērķus (vidējais) Informē par skolas mērķiem (vidējais) Koordinē un vērtē mācību procesu (vidējais) Koordinē izglītības programmas (vidējais) Monitorē skolēnu sasniegumus (vidējais) Aizsargā mācību laiku (vidējais) Nodrošina labu atpazīstamību (vidējais) Motivē skolotājus (vidējais) Sekmē skolotāju profesionālo pilnveidi (vidējais) Veicina mācīšanās iniciatīvas (vidējais)	skaitlis	0		intervālu	Vidējais katrā skolas grupā
MAC_IZG_PRO MAC_TEA_KVA MAC_LEA_KVA MAC_VER_SIS MAC_SAD_VEC ATB_SKO_PSI ATB_PER_VEI ATB_PRO_IZV ATB_MAC_DIF ATB_SKO_SPE VID_MIK_KLI VID_FIZ_VID RES_MAT_RES RES_FIN_RES RES_CIL_RES RES_PER_VAD RES_PER_IZG VAD_PAS_VER VAD_ATT_PLA VAD_ADM_DAR	Skolā īsten. izglītības prog. Mācīšanas kvalitāte Mācīšanās kvalitāte Vērt. kā māc. procesa sast. Sadarbība ar vecākiem Atb. skolēnu ves. aprūpe, psih. palīdzība u.c. Atbalsts personības veidošanā Atbalsts turpmākās izgl. un prof. izvēlē Atbalsta nodroš. māc. darba diferenc. Atbalsts skolēniem ar īpašām vajadzībām Skolas mikroklimats Skolas fiziskā vide Telpas, iekārtas, materiāltehniskie res. Finanšu resursi Cilvēkresursi Personāla pārvaldība Personāla tālākizglītība Skolas darba pašvērtēšana Skolas attīstības plāns Skolas vadības darbs	rinda	0	1 – nepietiekami 2 – viduvēji 3 – labi 4 – ļoti labi 99 – nav datu	intervālu	

15. pielikums. Anketa skolotājiem skolu darbības kvalitātes novērtēšanas ietvaros

Vispirms sniedziet īsu informāciju par sevi (pareizo atbildi atzīmējiet lodziņā).

Kopējais pedagoģiskā darba stāžs (pilni gadi):

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16 un vairāk ☐

Darba stāžs šajā skolā (pilni gadi):

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16 un vairāk ☐

Esmu klases audzinātājs/-a: jā ☐ nē ☐

Mācu: 1.-4. ☐ 5.-9. ☐ 10.-12. ☐ klašu grupā

Izlasiet tālāk dotos apgalvojumus un pret katru apgalvojumu atzīmējiet vienu no četrām piedāvātajām atbildēm, kura vistuvāk atbilst Jūsu viedoklim.

Apgalvojumi	Piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Nepiekrītu
1. Es zinu sava mācību priekšmeta standarta prasības				
2. Man ir darbam nepieciešamie mācību materiāli un līdzekļi				
3. Skolotāji sadarbojas mācību priekšmetu programmu izstrādē/izvēlē				
4. Skolas vadība sniedz skolotājiem atbalstu mācību priekšmetu programmu izstrādē/izvēlē				
5. Skolotāji mācību procesā izmanto mūsdienīgas tehnoloģijas				
6. Skolā atbalsta jaunas idejas un iniciatīvas				
7. Skolēni vajadzības gadījumā labprāt lūdz padomu vai palīdzību skolotājam				
8. Skolēni prot plānot savu darbu				
9. Skolā regulāri izvērtē katra skolēna izaugsmi				
10. Skolēni sasniedz savām spējām atbilstošus rezultātus				
11. Skolēni veiksmīgi sadarbojas mācību procesā				
12. Skola sniedz palīdzību skolēniem, kam mācības sagādā grūtības				
13. Skolā organizē darbu ar talantīgajiem skolēniem				
14. Skola palīdz vecākiem sniegt atbalstu bērnam mācīšanās procesā				
15. Pasākumi vecākiem ir pārdomāti un labi organizēti				

16. Skolotāji sadarbojas ar skolas atbalsta personālu				
17. Skolotāji zina un ievēro skolēnu speciālās vajadzības				
18. Skolotāji pozitīvi vērtē savu skolu				
19. Skolas vadība izturas taisnīgi pret visiem darbiniekiem				
20. Skolas vadība novērtē skolotāja labi padarīto darbu				
21. Skolotāji var pārrunāt ar kolēģiem mācību procesā radušās problēmas				
22. Mana priekšmeta metodiskās komisijas sanāksmēs tiek pārrunātas dažādas tālākizglītības iespējas				
23. Skolotāji var pārrunāt savas darba problēmas ar skolas vadību				
24. Skolotāja viedokli vadība neņem vērā				
25. Skolā pastāvīgi veic pašvērtēšanu				
26. Man ir zināms un saprotams skolas attīstības plāns				

Brīvo laukumu varat izmantot, lai izteiktu savas domas par jautājumiem, kuri nav skarti anketā iekļautos apgalvojumos, vai komentētu savas atbildes.

Vārds, uzvārds

Paraksts

16. pielikums. PISA 2009 skolas aptaujas 26. jautājums

Q26 Zemāk Jūs atradīsiet dažādus apgalvojumus par Jums kā skolas vadītāju. Lūdzu, norādiet, cik bieži pēdējā mācību gada laikā Jūsu skolā notikušas sekojošās aktivitātes un darbības.

(Atzīmējiet tikai vienu kvadrātiņu katrā rindā)

	<i>Nekad</i>	<i>Reti</i>	<i>Samērā bieži</i>	<i>Ļoti bieži</i>
a) Es pārliecinos, ka skolotāju profesionālās pilnveides aktivitātes sakrīt ar skolas mācību mērķiem	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Es nodrošinu to, ka skolotāji(-as) strādā atbilstoši skolas mācību mērķiem	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Es novēroju mācību norisi klasēs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Es izmantoju skolēnu sasniegumu rezultātus, lai pilnveidotu skolas mācību mērķus	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Es iesaku skolotājiem, kā uzlabot mācību procesu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Es pārraugu skolēnu darbu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Kad skolotājam(-ai) ir problēmas klasē, es uzņemos iniciatīvu iemeslu apspriešanā	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Es informēju skolotājus par iespējām uzlabot viņu zināšanas un prasmes	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Es kontrolēju, vai klasēs notiekošais ir saskaņā ar mūsu mācību mērķiem	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Es ņemu vērā eksāmenu atzīmes, lai pieņemtu lēmumus par mācību programmas uzlabošanu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Es nodrošinu skaidrību par atbildības sadalījumu, koordinējot mācību saturu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) Kad skolotājs(-a) risina problēmu klasē, mēs to darām kopīgi	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
m) Es pievēršu uzmanību destruktīvai uzvedībai klasē	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
n) Es aizvietoju skolotājus(-as), ja viņi (viņas) negaidīti nav darbā	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūta saskaņots tulkojums

17. pielikums. PISA 2009 skolas aptaujas 26. jautājuma un PIMRS sinhronizācija

Mainīgais	PISA 2009 skolas aptaujas Q26 (16.pielikums)	Mainīgais	PIMRS vadības aptauja (12.pielikums)
SC26Q01	Es pārliecinātos, ka skolotāju profesionālās pilnveides aktivitātes sakrīt ar skolas mācību mērķiem	PIL_J1	Nodrošina, ka skolotāju apmeklētās profesionālās pilnveides aktivitātes atbilst skolas mērķiem
SC26Q02	Es nodrošinu to, ka skolotāji(-as) strādā atbilstoši skolas mācību mērķiem	MAC_J1	Nodrošina, ka skolotāju darba prioritātes klasē atbilst skolas mērķiem un misijai
SC26Q03	Es novēroju mācību norisi klasēs	MAC_J3	Regulāri veic neformālas stundu vērošanas (neformālas stundu vērošanas netiek iepriekš plānotas, ilgst vismaz 5 minūtes, tai var sekot ziņojums vai saruna)
SC26Q04	Es izmantoju skolēnu sasniegumu rezultātus, lai pilnveidotu skolas mācību mērķus	MON_J3	Izmanto testus vai citus vērtēšanas instrumentus, lai novērtētu, cik lielā mērā tiek sasniegti skolas akadēmiskie mērķi
SC26Q05	Es iesaku skolotājiem, kā uzlabot mācību procesu	AIZ_J4	Rosina skolotājus mācību laikā izmantot jaunas mācīšanas un mācīšanās pieejas
SC26Q06	Es pārraugu skolēnu darbu	MON_J1	Individuāli tiekas ar skolotājiem, lai pārrunātu skolēnu sasniegumus
SC26Q07	Kad skolotājam(-ai) ir problēmas klasē, es uzņemos iniciatīvu iemeslu apspriešanā	MAC_J5	Pēc formālās hospitācijas izvērtējuma norāda skolotāja mācību darbības īpašās vājās puses (piem., sarunā ar skolotāju vai rakstiskā izvērtējumā)
SC26Q08	Es informēju skolotājus par iespējām uzlabot viņu zināšanas un prasmes	PIL_J3	Dod iespēju visam skolas personālam piedalīties tālākizglītības aktivitātēs
SC26Q09	Es kontrolēju, vai klasēs notiekošais ir saskaņā ar mūsu mācību mērķiem	PRO_J3	Monitorē klašu mācību programmas, lai pārliecinātos, ka tās nodrošina izglītības programmas mērķu sasniegšanu
SC26Q10	Es ņemu vērā eksāmenu atzīmes, lai pieņemtu lēmumus par mācību programmas uzlabošanu	MAC_J2	Izvērtē mācību darbu, analizē skolēnu akadēmiskos rezultātus
SC26Q11	Es nodrošinu skaidrību par atbildības sadalījumu, koordinējot mācību saturu	PRO_J1	Precīzi informē, kurš ir atbildīgs par izglītības programmas īstenošanas koordinēšanu skolā (piem., direktors, direktora vietnieks vai skolotāji-metodiķi)
SC26Q12	Kad skolotājs(-a) risina problēmu klasē, mēs to darām kopīgi	MAC_J4	Pēc formālās hospitācijas izvērtējuma norāda skolotāja darbības īpašās veiksmes (piem., sarunā ar skolotāju vai rakstiskā izvērtējumā)
SC26Q13	Es pievēršu uzmanību destruktīvai uzvedībai klasē	AIZ_J3	Nodrošina, ka skolēniem, kas laikus neierodas uz stundām un stundu kavētājiem, ir īpašs nosodījums par mācību laika kavēšanu
SC26Q14	Es aizvietoju skolotājus(-as), ja viņi (viņas) negaidīti nav darbā	ATP_J4	Aizvieto skolotāju, kamēr ierodas aizvietotājskolotājs vai nokavējies skolotājs

18. pielikums. Direktora līderības salīdzinājums 2006. un 2009. gadā

Stratificētais līmenis	PISA 2006			PISA 2009			Statistiskā nozīmība (p)
	N	vidējais	S.K.	N	vidējais	S.K.	
urbanizācija							
Rīga	46	44,674	0,742	43	45,047	0,736	0,723
lielās pilsētas	29	44,966	1,059	30	46,067	0,802	0,409
pilsētas	41	44,634	0,793	46	43,130	0,699	0,159
lauki	50	45,540	0,532	65	44,369	0,631	0,175
tips							
ģimnāzijas	22	43,636	1,497	20	44,000	1,342	0,858
vidusskolas	102	45,059	0,474	107	44,776	0,420	0,654
pamatskolas	42	45,476	0,483	53	44,491	0,748	0,299
valodas plūsma							
latviešu	107	44,757	0,472	139	43,942	0,424	0,202
krievu	43	45,767	0,709	34	46,147	0,642	0,700
jauktās	16	44,313	1,168	11	46,364	1,614	0,301
lielums							
līdz 100	7	45,143	1,883	20	43,950	1,047	0,573
101-150	14	45,571	0,775	22	43,909	1,267	0,338
151-250	166	44,976	0,372	184	44,495	0,361	0,354
251-400	15	44,400	1,027	29	44,483	0,946	0,957
401-600	35	46,657	0,696	42	45,524	0,771	0,287
601-800	27	44,074	1,219	29	43,276	0,829	0,586
801-1000	27	45,556	0,863	19	43,632	1,101	0,171

* Ja $p \geq 0,05$, tad ir konstatēta statistiski nozīmīga atšķirība