



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919

INETA DAIKTERE

**VISPĀRIZGLĪTOJOŠĀS SKOLAS DIREKTORA LOMA
SKOLAS KULTŪRAS PILNVEIDĒ**

Promocijas darbs

Promocijas darbs izstrādāts

doktora zinātniskā grāda iegūšanai vadībzinātnē (Dr.man.)

Nozare – **vadībzinātne**

Apakšnozare – **izglītības vadība**

Promocijas darba zinātniskais vadītājs

Dr.paed., profesors **OSKARS ZĪDS**

Rīga, 2012

SATURS

Ievads	3
I Teorētiski pētnieciskā daļa	13
1. Skolas kultūras raksturojums	13
1.1. Skolas kultūras jēdziena izpratne	22
1.2. Organizācijas kultūras struktūra un saturs	31
1.3. Skolas kultūras funkcijas un nozīme	35
1.4. Organizācijas kultūru klasifikācija	38
2. Skolas kultūras pilnveides iespēju teorētiskie aspekti	42
2.1. Izglītības vides sakārtošana valsts līmenī	50
2.2. Dibinātāju, izglītības pārvalžu, arodbiedrību un profesionālo apvienību līdzdalība skolas kultūras pilnveidē	53
2.3. Skolas kultūras pilnveide, izmantojot skolas kultūru tipoloģiju	56
2.4. Direktora darbība skolas kultūras pilnveidē	57
2.5. Ieteicamais direktoru darbības modelis skolas kultūras pilnveides procesā	70
II Praktiski pētnieciskā daļa	76
3. Praktiskā pētījuma metodoloģija un organizācija	76
4. Direktoru grupas aptaujas rezultāti un to analīze	89
5. Piecu Latvijas vispārīzglītojošo dienas skolu pieredzes analīze skolas kultūras pilnveidē	119
5.1. Skolēnu aptaujas rezultātu analīze	119
5.2. Absolventu aptaujas rezultātu analīze	129
5.3. Nepedagoģisko darbinieku aptaujas rezultātu analīze	136
5.4. Vecāku aptaujas rezultātu analīze	145
5.5. Skolotāju aptaujas rezultātu analīze	154
5.6. Gadījuma pētījuma rezultātu kopsavilkums un diskusija	169
6. Ieteikumi Latvijas vispārīzglītojošo dienas skolu direktoriem skolas kultūras pilnveidei	177
Nobeigums	182
Izmantotās literatūras un avotu saraksts	187
Pielikumi	199
1. pielikums. Vispārīzglītojošo dienas skolu skolotāju aptaujas anketa	
2. pielikums. Vispārīzglītojošo dienas skolu skolotāju aptaujas anketa	

3. pielikums. Vispārizglītojošo dienas skolu nepedagoģisko darbinieku aptaujas anketa
4. pielikums. Vispārizglītojošo dienas skolu skolēnu aptaujas anketa
5. pielikums. Vispārizglītojošo dienas skolu vecāku aptaujas anketa
6. pielikums. Vispārizglītojošo dienas skolu absolventu aptaujas anketa
7. pielikums. Empīriskajā pētījumā iekļauto aptauju apkopojuma tabula

IEVADS

Katrai organizācijai raksturīgs vēsturiski veidojies, unikāls vērtību un pieņēmumu kopums, kas vieno darbiniekus un kas nosaka veidu, kādā organizācijā pieņemts dzīvot un strādāt. Organizācijas kultūra ietekmē cilvēku domas, jūtas un rīcību darba vidē. Izprast un pilnveidot organizācijas kultūru ir viens no grūtākajiem vadītāja uzdevumiem (Fullan, 2001), tomēr tas ir obligāts priekšnosacījums, lai sekmētu izglītības iestādes kvalitatīvu darbību. Vienotība skolas darbinieku vidū, aktīva skolotāju un skolēnu līdzdalība skolas pārvaldē un harizmātiska līdervadība korelē ar augstiem skolēnu sasniegumiem, kā arī ar skolotāju darba motivāciju un apmierinātību ar darbu (James, Connolly, Dunning & Elliot, 2006; MacBeath & Mortimore, 2001).

Skolas direktora darbība ir saistīta ar pedagogu darba kvalitātes rādītājiem, skolēnu mācību sasniegumiem, pārmaiņu sekmīgumu organizācijā, skolēnu un sabiedrības attieksmi pret skolu un daudziem citiem faktoriem, kā to pierāda M. Fullana (Fullan, 2001), S. Krūzas un S. Lūisas (Krouse & Louis, 2009), A. Zmuda, R. Kuklis un E. Klaina (Zmuda, Kuklis & Kline, 2004) pētījumi. Lai skolās notiktu būtiskas pārmaiņas, tajās vietēja un valstiska mēroga mērķi jāsavieno ar konkrētās skolas izvirzītajām prioritātēm un vīziju. No skolas vadītāja sabiedrība gaida skolēnu interešu aktīvu aizstāvēšanu un skolai piešķirto resursu maksimāli efektīvu izmantošanu. Direktori skolēnu mācīšanos ietekmē *netieši*, paaugstinot pedagogu darba motivāciju, radot atbalsta izjūtu, uzlabojot darba apstākļus un pilnveidojot skolas kultūru. Skolu efektivitātes pētījumos norādīts, ka izglītības darbiniekiem ir apzināti jāstrādā un jāizvērtē skolā pastāvošās vērtības, pārlicība, attieksme un uzvedība, kas ir saistīta ar skolotāja darbību un skolēnu mācīšanos jeb jāpilnveido skolas un klases kultūra (Cavanagh & Waugh, 2004; Stoll & Fink, 2002). Tomēr izglītības sistēmā kopumā, bet jo īpaši vispārējās izglītības iestādēs, pārmaiņas ir lēnas un tajās novēro pretošanos reformām (Fullan, 2001, 2005; James et al., 2006). Skolas kultūra, kas neatbalsta pārmaiņas un jauninājumus, ir viens no galvenajiem iemesliem pārmaiņu nesekmīgumam.

Skolās nepieciešams uzlabot psiholoģisko klimatu un formulēt kopējas vērtības, kas atbalsta izglītošanu un mācīšanos, sekmējot vispārējās pozitīvas attieksmes pret izglītību veidošanos, lai pieredze, kas gūta bērnībā, sekmētu sabiedrības aktīvāku iesaistīšanos mūžizglītībā (Detert, Louis & Schroeder, 2001). Skolām nepieciešami domubiedri un atbalstītāji tuvākajā sabiedrībā, kuri varētu palīdzēt dažādu jautājumu risināšanā un aktīvi iesaistītos sadarbībā. Tādēļ skolas direktora pienākumu sarakstā ierindojama arī sabiedrisko attiecību aktivitāšu organizēšana un skolas tēla veidošana.

Stipra skolas kultūra, kuras centrā ir vērtības, kas atbalsta izglītošanos un savstarpēju sadarbību, ir spēcīgs konkurences ierocis, kuru var izmantot gan sabiedrisko attiecību

ziņojumiem, gan arī skolas darbības kvalitātes rādītāju uzlabošanai, gan skolēnu un darbinieku – entuziastu – piesaistīšanai (Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000; Zmuda et al., 2004). Apzināti pilnveidojot skolas kultūru, skola iegūst savu identitāti un panāk kolektīva vienotību, lojalitāti pret organizāciju un pašreizējā darbību izvirzītās vīzijas un nosprausto mērķu realizācijā. Skolas kultūras pilnveidi var apzīmēt arī kā skolas ilgtspējas veicināšanu.

Tā vietā, lai koncentrētos tikai uz mācību procesu, kas notiek klasē, un pedagogu didaktiskās kompetences paaugstināšanu, ir jāmēģina pilnveidot skolu kopumā, ietverot arī ētikas un attieksmes jautājumus. Šajos aspektos direktoram tiek piešķirta noteicošā loma, jo viņš var mudināt, uzsākot dialoģu un rosinot pedagogus kritiski izvērtēt savus darba paradumus, attieksmi un pārlicību. Skolas kultūras pārmaiņas skola var plānot, organizēt un realizēt patstāvīgi, negaidot ārējas direktīvas (Detert et al., 2001). Tādēļ ir svarīgi noskaidrot, ko skolas darbinieki, tai skaitā skolas direktors, var darīt, lai veidotu kultūru, kura sekmē gan skolēnu, gan darbinieku izglītošanos un psiholoģisko labsajūtu. Skolas psiholoģiskais klimats ir ļoti cieši saistīts ar pedagogu apmierinātību ar darbu, viņu darba motivāciju un interesi par tālākizglītību (Zmuda et al., 2004).

Lai skolā nostiprinātu izglītības sistēmā vēlamās vērtības, kuras norādītas valsts izglītības stratēģiskajos dokumentos, paralēli līdera lomai realizācijai tiek izmantoti arī administratīvi paņēmieni, piemēram, cilvēkresursu vadība. Skolas direktora pienākumi ietver darbu ar personālu, sākot no tā atlases līdz pat karjeras plānošanai un atbrīvošanai no darba. Prasmīgi lietojot šos paņēmienus, iespējams panākt, ka skolas kolektīvam pievienojas prasmīgi, entuziastiski, motivēti un uz izglītības attīstību orientēti pedagogi (Ingersoll & Smith, 2003). Personāla ievadīšana darbā palīdz jaunajiem darbiniekiem ātrāk iepazīties ar pastāvošo skolas kultūru un socializēties kolektīvā, palielinot tā vienotības pakāpi un tādējādi stiprinot kultūru (Шейн, 2007).

Diskutējams ir jautājums par to, cik nozīmīga ir tieši direktora loma un ietekme skolas kultūras pilnveidošanā. Pirmkārt, skolas kultūras veidošanos nosaka trīs savstarpēji saistīti faktori – skolas personāls, sociālā vide un ekonomiskā situācija, jo tie veido sarežģītu mijiedarbību (Hoy & Miskel, 2007; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Tas nozīmē, ka skolas darbiniekiem ir jāreķinās arī ar zināmiem ierobežojumiem un riskiem, atzīstot, ka viņu rokās nav varas pilnīgai skolas kultūras kontrolei. Pētījumi liecina, ka skolotāji un skolu direktori spēj dot būtisku ieguldījumu skolas darbības uzlabošanā (Celma, 2006; James et al., 2006; Weller & Weller, 2002). Tādēļ no skolas darbiniekiem tiek sagaidīta aktīva pozīcija un ieguldījums skolas psiholoģiskās vides sakārtošanā. Otrkārt, būtiski ir tas, kā katra no *skolas sociālās kopienas* (skolēni, viņu vecāki, skolotāji, nepedagoģiskais un

atbalsta personāls, kā arī skolas administrācija) grupām vai katrs indivīds uztver savu nozīmi un spēju ietekmēt skolas darbību. Skolu pārmaiņu procesu pētījumi pierāda, ka direktora attieksme pret skolā pastāvošo kultūru un struktūru, kā arī to, kā viņš apzinās savu lomu vadītāja amatā, ir ļoti nozīmīgs faktors skolu darbības uzlabošanā (Fullan, 2005; Höög, Johansson & Olofsson, 2005; Leithwood et al., 2006). Direktoram ir jāizjūt sevi kā līderim, kuram ir morāls uzdevums (Sergiovanni, 2001). Skolas direktora darbība skolas kultūras pilnveidošanā ir nozīmīga, kā to pierāda iepriekš minētie pētījumi, tādēļ skolas kultūras pilnveide jāierindo direktoru darbības prioritāšu sarakstā.

Jēdziens *loma* ir dažādi interpretējams. Pirmkārt, to var aplūkot kā funkcijas – darbība, attieksme un uzskati – kas tiek sagaidītas no personas vai grupas (Kouzes & Posner, 2003). Otrkārt, lomu mēdz izprast kā raksturu – specifiskas īpatnības, kuras atšķir personu vai grupu no citas personas vai grupas (Hoy & Miskel, 2007). Loma var tikt interpretēta arī kā nozīme – cik svarīga ir kādas personas līdzdalība. Ja sociālo lomu raksturo formāls statuss, šajā gadījumā direktors ir vadītājs un līderis, no personas tiek sagaidīta noteikta veida uzvedība jeb darbība, saistībā ar viņa amatu un tā noteiktajām funkcijām (Bush & Middlewood, 2005). Skolas direktors, lietojot savu formālo varu un menedžmenta funkcijas, vada skolu, tai skaitā pilnveido skolas kultūru, kā tās sociāli psiholoģisko realitāti. Promocijas darbā direktora loma skolas kultūras pilnveidošanā tiek aplūkota kā darbība, kuru viņš veic, lai mērķtiecīgi pilnveidotu un koriģētu skolas kultūru, kā arī to popularizētu skolas sociālās kopienas grupās, un attieksme – vai direktors ir motivēts pilnveidot skolas kultūru.

Direktora lomu atklāj tas, cik lielā mērā viņš pilda formālos sava amata pienākumus, kuri pilnveido skolas kultūru, un cik lielā mērā direktors veic papildu pienākumus, kuri nav fiksēti tiesību aktos un darba līgumā un kuru izpilde netiek kontrolēta. Analizējot direktora lomu skolas kultūras pilnveidošanā, jāaplūko divi savstarpēji saistīti aspekti:

- 1) vai un kāda ir direktora reālā vara, salīdzinājumā ar citiem skolas kultūru veidojošiem faktoriem un personām;
- 2) kādi paņēmieni ir direktora rīcībā, kuru nav citām iesaistītajām personām.

Mūsdienās netiek apstrīdēta direktora noteicošā loma skolas kultūras pilnveidošanā un pārmaiņu procesos, tomēr šāda pieeja tiek kritizēta kā manipulatīva, jo tā apmierina līdera vajadzību pēc kontroles un varas (Crowther, 2002; Waite, 2002). Skolu direktoru darba slodze pārsniedz 40 stundu robežu nedēļā (Pont, Nusche & Hopkins, 2008a) un sarežģītības ziņā direktora darbs ir grūtāks par privāta uzņēmuma vadīšanu (Forde, Hobby & Lees, 2000). Lai risinātu direktoru pārslodzes problēmu un veicinātu skolotāju līdzdalību skolas darbības uzlabošanā, skolām iesaka ieviest dalīto līdervadību (De Grauwe, 2005; Dellar, 1998; Crowther, 2002; Gamage & Sooksomchitra, 2004; Waite, 2002).

Tomēr dalītās līdervadības ieviešana nav iespējama, ja valstī ir izteikti centralizēta izglītības sistēma, kā arī situācijā, ja skolas darbinieki, skolēni un viņu vecāki nav gatavi uzņemties atbildību un dot savu ieguldījumu. Decentralizācijas mērķis ir radīt apstākļus, lai darbinieki varētu uzņemties lielāku atbildību par saviem pienākumiem un elastīgāk reaģēt uz vietējās sabiedrības vajadzībām (Davies, 2005, 2006; Fullan, 2005).

M. Fulans ierosina izmantot ikviena darbinieka idejas, neatstājot pārmaiņu iniciatīvu tikai iestādes vadītāja ziņā, uzskatot, ka tikai tad pārmaiņas izglītības iestādē tiks realizētas, tās būs efektīvas un ilgtspējīgas (Fullan, 2005). Tātad tiek sagaidīts, ka skolotāji, skolēni un viņu vecāki būs aktīvi problēmu risinātāji, tomēr, lai tā notiktu, ir nepieciešama ne vien motivācija, bet arī zināšanas, prasmes un resursi iecerētā realizēšanai. Skolotājiem nepieciešams papildināt zināšanas izglītības vadībā, lai viņi varētu uzņemties līdera pienākumus. Mērķtiecīga skolas kultūras pilnveide rada apstākļus, lai skola varētu kļūt par mācīties spējīgu organizāciju (Senge et al., 2000).

Pētījumu, kas analizētu skolu kultūru Latvijā pagaidām vēl ir maz. Galvenokārt tie ir izglītības vadības, izglītības zinātņu, psiholoģijas vai pedagoģijas maģistrantūras studiju programmu studentu pētījumi (Brālis, 2003; Klauss, 2001). Plašāki pētījumi Latvijā ir atrodami organizācijas kultūras kontekstā, piemēram, adaptējot un lietojot K. Kamerūna un R. Kvina izstrādāto aptauju, tās lietojumu x augstskolas pētījumā – G. Svence un I. Mīdere (2006) un y pašvaldības uzņēmumā – A. Vitkovskis (2007). Mācību literatūru latviešu valodā par organizācijas kultūru ir veidojuši L. Dubkēvičs (2009), R. Garleja (2000, 2003), A. Lasmane (2005), V. Reņģe (1999, 2007) un M. Vidnere (2000). Tomēr pētījumi, kuros apkopota un analizēta situācija par Latvijas vispārīzglītojošo skolu vadītāju darbu skolas kultūras veidošanā un pilnveidošanā, pagaidām nav.

Pētāmās problēmas teorētiskā aktualitāte saistāma ar Latvijas skolu direktoru un viņu vietnieku nepilnīgajiem vai pat maldīgajiem uzskatiem par jēdzieniem *organizācijas kultūra* un *skolas kultūra*, kā to autore novērojusi, strādājot Latvijas Universitātē (LU) un Vispārējās izglītības valsts kvalitātes novērtēšanas aģentūrā (VIKNVA). Nereti jāsastopas ar pārāk šauru, daļēju vai pat kļūdainu minēto jēdzienu izpratni, saistot tos tikai ar skolas vēsturi un tradīcijām, vai arī interešu izglītību. Pedagogu un izglītības vadītāju vidū vēl joprojām pazīstamāki ir tādi apzīmējumi kā *izglītības filozofija* un *izglītības iekšējā vide*, kas kopumā vērtējams pozitīvi, tomēr neveicina izglītības vadības literatūras un vadības teorijas plašākā nozīmē studijas un teorētisko atziņu lietošanu skolu praksē.

Latvijas skolu direktoru un skolotāju izglītībā un tālākizglītībā ir nepieciešams aplūkot skolas kultūras pilnveidi (Celma, 2004, 2006; Upenieks, 2008). Topošajiem izglītības iestāžu darbiniekiem būtu jāiepazīstas ar šī jēdziena saturu un skolas kultūras pilnveides

paņēmienu, lai profesionālās karjeras sākuma posms nesagādātu vilšanos un nebeigtos ar nodomu meklēt citu darbavietu (Henke, Greis & Chen, 2000; Ingersoll & Smith, 2003). Nepietiekama esošās skolas kultūras analīze vai arī savas darbības un plānu nesaskaņošana ar ilgstošas pastāvēšanas laikā izveidotu vienotu izpratni skolai būtiskos jautājumos var novest pie daudziem nopietniem konfliktiem, autoritātes mazināšanās, darbības rādītāju pazemināšanās un vilšanās gan no darbinieku, gan administrācijas puses (Fullan, 2005; Kruse & Louis, 2009).

Valsts ekonomiskās recesijas laiku Latvijā raksturo daudzu skolu reorganizācija un iedzīvotāju skaita samazināšanās, kas ir paaugstināta riska situācija skolām un to kultūrai. Skolotāju un skolēnu kolektīvu apvienošana var pavājināt esošo skolas kultūru, veidot savstarpēji naidīgas apakšgrupas vai diskrimināciju, ilgstošus konfliktus utt. Pētījuma par skolas kultūras pilnveidi praktiskā nozīmība ir saistāma ne tikai ar Latvijas izglītības vides sakārtošanu, bet arī gatavību globalizācijas izraisītām vides izmaiņām. M. Pols (Pol, Hlouškova, Novotny & Zounek, 2006, Pol, Hlouškova, Novotny, Vaclavikova & Zounek, 2005) aktualizē jautājumu par emigrantu plūsmu Austrumeiropā, ar kuru Latvijā jārēķinās tuvākajā nākotnē. Tomēr pašlaik tas vairāk uzskatāms par risku, jo pagaidām novērojama lielāka pamatiedzīvotāju izceļošana no valsts nekā imigrācija (LR CSP, 2010).

Skolas kultūras pilnveidošana ir un būs aktuāla jebkurā laika periodā, jo mainās prasības, ko sabiedrība izvirza skolām. Skolas kultūru veido vērtības un izglītības filozofija, kas laika gaitā mainās un tādēļ ir nepieciešama mērķtiecīga pārmaiņu vadība, lai apmierinātu sabiedrības vajadzības. Tāpat skolas kultūra ir saistīta ar vispārējās izglītības kvalitāti un skolu efektivitāti, pārmaiņu ieviešanu un nostabilizēšanu, ar jauno darbinieku saglabāšanu, apmierinātību ar darbu, ar konfliktu skaitu kolektīvā, skolēnu skaita saglabāšanu un daudziem citiem skolas darbības rādītājiem.

Iepriekš minētie faktori noteica promocijas darba temata izvēli – *skolas direktora loma skolas kultūras pilnveidošanā*.

Pētījums tika veikts starpdisciplinārā skatījumā no dažādu zinātņu nozaru – vadības zinātnes, pedagogijas un psiholoģijas – aspektiem.

Pētījuma mērķis

Izpētot Latvijas vispārīzglītojošo dienas skolu direktoru darbību, izvērtēt viņu lomu skolas kultūras pilnveidē un sagatavot ieteikumus direktoriem skolas kultūras pilnveidošanai.

Pētījuma objekts

Latvijas vispārīzglītojošo dienas skolu direktoru darbība skolas kultūras pilnveidē.

Pētījuma uzdevumi

1. Analizēt zinātnisko literatūru vadībzinātnes un psiholoģijas jomā par organizācijas kultūru, tās pilnveidi; izglītības zinātnes un izglītības vadības literatūru par skolas kultūras saturu un pilnveidi; kā arī empīriskos pētījumus par skolas kultūras pilnveidošanas iespējām un riskiem, lai noteiktu direktora lomu šajā procesā.
2. Iepazīties ar skolas kultūras un tās pilnveides izpētes metodēm; izveidot un adaptēt pētījuma instrumentus.
3. Ievākt datus izraudzītajā pētījuma izlasē. Veikt datu apstrādi, interpretāciju un analīzi.
4. Aprakstīt pētījuma rezultātus atbilstoši izvirzītajam pētījuma jautājumam.
5. Izstrādāt ieteikumus Latvijas vispārizglītojošo skolu direktoriem skolas kultūras sekmīgai pilnveidei.

Pētnieciskie jautājumi

Teorētiskajā pētījumā darba autore meklēja atbildes uz jautājumiem:

1. Kas ir skolas kultūra un kādi jēdzieni tiek lietoti Latvijā tās apzīmēšanai?
2. Kāda ir skolas kultūras nozīme skolas darbībā?
3. Kas veido skolas kultūru un cik liela loma šajā procesā tiek piešķirta direktoram, skolas darbiniekiem un skolēniem?
4. Kādus mērķtiecīgas skolas kultūras pilnveides paņēmienus var lietot vispārizglītojošo skolu direktori?

Praktiskajā pētījumā tiek iegūti kvantitatīvi un kvalitatīvi analizējami dati, lai atbildētu uz pētnieciskajiem apakšjautājumiem:

1. Kāda ir direktora loma skolas kultūras pilnveidē Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās?
 - Kā direktori saredz savu lomu un nozīmi?
 - Kā tiek uztverts varas sadalījums vispārizglītojošā dienas skolā dažādu skolas sociālās kopienas grupu skatījumā?
 - Kā tiek uzsāktas pārmaiņas skolā, kas tiek uzskatīti par to potenciālajiem iniciatoriem?
2. Kā Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās direktori lieto nozīmīgākos skolas kultūras pilnveides paņēmienus?
 - Kā organizē komunikāciju par jautājumiem, kuri attiecināmi uz skolas kultūras pilnveidi, aptverot iekšējo un ārējo komunikāciju, formālās un neformālās komunikācijas veidus, rakstisko, mutvārdu un elektronisko komunikāciju, komunikācijas kanālus, galvenās mērķgrupas un informācijas saturu?

- Vai un kādas sabiedrisko attiecību aktivitātes tiek lietotas, lai veidotu skolas tēlu, reklamētu skolu un veidotu harmoniskas attiecības ar sabiedrību?
 - Vai un kā skolas direktors lieto cilvēkresursu vadības metodes, kuras vistiešāk tiek saistītas ar skolas kultūras pilnveidi – jauno darbinieku atlasī, ievadīšanas darbā procedūru un pirmā darba gada mentoringu? Vai skolas darbiniekiem tiek veidoti iekšējās kārtības noteikumi?
3. Kāda ir skolas kultūras pilnveides pieredze vairākās Latvijas vispārīgglītojošās dienas skolās?

Pētījuma dalībnieki

Praktiskajā pētījumā (neieskaitot pilotpētījumu) iesaistīti 993 respondenti. No tiem Latvijas vispārīgglītojošo dienas skolu:

- 357 direktori;
- 152 pedagogi;
- 78 nepedagoģiskie (tehniskie) darbinieki;
- 211 skolēni;
- 103 skolēnu vecāki;
- 92 absolventi.

Pētījuma posmi

1. posms. No 2000. gada līdz 2006. gadam vadībzinātnes un izglītības vadības teorētiskās literatūras studijas. Analizēta ar promocijas darbu saistītā vadības zinātnes, pedagoģiskā un psiholoģiskā literatūra.
2. posms. No 2003. gada līdz 2010. gadam studijas Latvijas Universitātes Izglītības vadības doktorantūrā. Precizēts pētījuma mērķis, uzdevumi un pētījuma jautājumi. Izveidota praktiskā pētījuma metodoloģija un metodika. Izstrādātas aptaujas anketas par jautājumiem saistītiem ar skolu kultūru.
3. posms. No 2005. gada līdz 2007. gadam veikta aptaujas anketu aprobācija, izveidota aprobācijas un vērtēšanas daļas metodoloģija un organizācija. Sistematizēti teorētiskie ieteikumi direktoriem skolas kultūras pilnveidei. Veikts praktiskais pētījums.
4. posms. No 2005. gada līdz 2008. gadam izstrādāts un pilnveidots studiju kurss Izglītības institūcijas kultūra LU PPF Izglītības vadības maģistrantiem.
5. posms. No 2007. gada līdz 2009. gadam. Iegūto empīrisko datu apkopošana, apstrāde un analīze.

6. posms. No 2009. gada līdz 2011. gadam. Promocijas darba pilnveidošana un sagatavošana aizstāvēšanai.

Pētījuma metodes

1. Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze.

Tika pētītas teorētiskās un praktiskās nostādnes vadībzinātnē, psiholoģijā, izglītības zinātnē, īpaši izglītības vadībā par skolas kultūras pilnveidi Latvijā un ārzemēs.

2. Dokumentu analīze.

Promocijas darbā tika izmantota ekstensīvā, kvantitatīvā un kvalitatīvā dokumentu analīzes metode.

3. Aptaujas.

Pētījuma autore izveidoja un izmantoja sešas oriģinālas aptaujas anketas (1. – 6. pielikums).

4. Datu apstrādes un analīzes metodes.

Datu kvantitatīvajā analīzē izmantotas matemātiskās statistikas metodes – aritmētisko vidējo un relatīvo rādītāju aprēķināšana, grupēšana, korelāciju un dispersiju analīze, Vilkinsona rangu kritērijs. Izveidoto mērinstrumentu kvalitāte pārbaudīta ar Kronbaha alfas koeficientu.

Datu kvalitatīvajā analīzē izmantota kontentanalīze.

Promocijas darba teorētiskā un praktiskā novitāte

Teorētiskā:

1. Darbā definēts skolas kultūras jēdziens starpdisciplinārā skatījumā, iekļaujot izglītības vadības un psiholoģijas aspektus, jo līdz šim Latvijā tas definēts tikai pedagoģijas zinātnes ietvaros.
2. Darbā sistematizēti un apkopoti ieteikumi dažāda līmeņa izglītības vadītājiem skolas kultūras pilnveidē. Latvijā un arī citviet tik plašā apjomā tas līdz šim nav ticis veikts.
3. Tiek piedāvāts ieteicamais direktoru darbības modelis skolas kultūras pilnveides procesā.

Praktiskā:

1. Pētījuma rezultāti ļauj analizēt vispārizglītojošo skolu direktoru lomu un pieredzi skolas kultūras pilnveidē, apzināties iespējas un riskus, jo līdz šim Latvijā nav veikti plaši pētījumi par skolas kultūru un tās pilnveidi.
2. Pētījuma rezultāti aktualizē skolas personāla strukturētas un plānotas ievadīšanas darbā nozīmi Latvijā.

3. Pētījumā iegūtās teorētiskās un praktiskā pētījuma atziņas var izmantot izglītības vadītāju un pedagogu izglītībā un tālākizglītībā.
4. Pētījuma veikšanai tika izveidotas aptaujas anketas, kuras iespējams adaptēt un izmantot citos līdzīgos pētījumos, piemēram, direktoru vietnieku grupā.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

Ņemot vērā pētījuma jautājumus un iegūtos secinājumus, formulētas aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

1. Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktori saredz sevi kā nozīmīgu personu skolas kultūras pilnveidē.
2. Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās skolas kultūras pilnveidē cilvēkresursu vadības metodes tiek lietotas nesistemātiski.
3. Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktori skolas kultūras pilnveidē, veidojot komunikāciju par skolas mērķiem un vēlamo kārtību,
 - skolotājus un skolēnu vecākus izvirza kā galveno mērķauditoriju, bet komunikāciju ar skolēnu auditoriju – deleģē skolotājiem;
 - vienlīdz bieži veido iekšējo un ārējo komunikāciju, maz izmanto elektronisko komunikāciju un priekšroku dod neformālai komunikācijai.
4. Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktori skolas kultūras pilnveidē, veidojot skolas tēlu un skolas sabiedriskās attiecības, galvenokārt izmanto reģionālo reklāmu.

Darba struktūra

Promocijas darba apjoms ir 199 lappuses. Tajā ietverts ievads, sešas nodaļas, nobeigums un secinājumi, izmantotā literatūra un avotu saraksts ar 199 vienībām un 7 pielikumi. Promocijas darbā ir 35 tabulas.

I TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

1. Skolas kultūras raksturojums

Atbildei uz pirmo pētniecisko jautājumu – kas ir skolas kultūra un kādi jēdzieni tiek lietoti tās apzīmēšanai Latvijā - nodaļā analizēta skolas kultūras jēdziena rašanās un attīstība vēsturiskā skatījumā, aplūkojot arī citu, šajā pētījumā būtisku, jēdzienu – 1) organizācijas jeb korporatīvā kultūra, 2) organizācijas psiholoģiskais klimats, 3) kognitīvie modeļi, 4) vērtības, 5) vadītājs un līderis – saturu. Literatūrā, kas veltīta organizācijas kultūras pētījumiem, rodas daudzas nozīmīgas atziņas, kas attiecināmas uz jebkura tipa organizāciju, tai skaitā vispārīglītojošu skolu. Saskaņā ar promocijas darba mērķi, tiek analizēta direktora loma un darbība skolas kultūras pilnveides procesā. Tāpat tiek aplūkots organizācijas kultūras saturs, klasifikācijas kritēriji un diagnostikas iespējas, atzīstot, ka šie jautājumi apskatīti tikai tik lielā apjomā, cik tas nepieciešams konkrētajam pētījumam.

Jēdziens *skolas kultūra* vēsturiski veidojies no daudz plašāka jēdziena *organizācijas (korporatīvā) kultūra*. Savukārt *kultūra* visplašākajā šī vārda nozīmē ir veids, kādā cilvēks organizē apkārtējo realitāti (Prosser, 1999). Organizācijas kultūras pētījumus ir iespaidojušas dažādas zinātņu nozares un apakšnozares. Piemēram, antropologi interesējas par to, kā notiek kultūras veidošanās noteiktās etniskās grupās un sabiedrībā kopumā. Sociologi pēta kultūras sociālās struktūras, kultūras formu dažādību un kultūras nozīmi konfliktu rašanās un attīstības kontekstā. Vadības zinātnē tiek analizēta kultūras nozīme darbinieku vienotības sekmēšanā, iestādes konkurētspējas paaugstināšanā, administratīvā personāla darbībā organizācijas kultūras pārmaiņu plānošanā un realizācijā, kā arī vērtību saturā, kas nosaka indivīdu un grupas uzvedību darbavietā (Berg, 1999; Deal & Peterson, 1999). Kultūras jēdziena lietošana rada papildu problēmas, jo katram pētniekam un katram skolas direktoram šī jēdziena semantiskā izpratne var būt atšķirīga. Latvijā vārds *kultūra* biežāk tiek asociatīvi saistīts ar mākslu, un izglītības jomā jēdziens *skolas kultūra* vai *organizācijas kultūra* tiek lietots retāk kā, piemēram, *organizācijas iekšējā vide* vai *organizācijas psiholoģiskais klimats*.

Jēdziena *organizācijas kultūra* vēsture. Saturiski plašāka jēdziena *organizācijas kultūra* pirmsākumi meklējami sociālajā psiholoģijā saistībā ar psiholoģiskā klimata izpēti grupā. 20. gs. pirmajā pusē. K. Levina, R. Lipita un R. Vaita eksperimenti par vadības stila saistību ar darbinieku apmierinātības pakāpi ar vadītāju uzskatāmi par aizsākumu pētījumiem organizācijas kultūras jomā (Lewin, Lippitt & White, 1939). Arī mūsdienās vadības stils joprojām tiek iekļauts organizācijas psiholoģiskā klimata un tādējādi arī organizācijas kultūras jēdzienā (Hoy & Miskel, 2007). Tomēr mūsdienu pētījumi organizāciju kultūras jomā ir

plašāki, ietverot lielāku komponentu skaitu, gan arī dziļāki, meklējot savstarpējas saistības starp to veidojošām sastāvdaļām.

Organizācijas psiholoģisko klimatu raksturo cilvēku pašizjūta darbā un to veido dominējošais un salīdzinoši noturīgais emocionālais noskaņojums grupā, psiholoģiskā saderība starp darbiniekiem, vadības stils, atbildības sadalījums viņu vidū, darba motivācija un izpildes kvalitāte, sirsnības un atbalsta pakāpe, konfliktu rašanās biežums, standarti, kolektīvā identitāte u. tml., jeb tas, kā darbinieki uztver organizāciju kopumā (Hoy & Miskel; 2007, Oldroyd, Elsner & Poster, 1996).

Vairāki autori (Cohen, 2006; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; Freiberg, 1999) uzskata, ka organizācijas psiholoģiskais klimats un organizācijas kultūra ir uzskatāmi par sinonīmiem. Neprecīzais jēdziena lietojums varētu tikt skaidrots ar faktu, ka minēto autoru publikācijas ir orientētas galvenokārt uz praktiķiem pārmaiņu vadīšanai organizācijā. Šajā kontekstā vēsturiski senākā jēdziena lietojums ir attaisnojams, jo, pilnveidojot organizācijas klimata elementus, tiek mainīta arī organizācijas kultūra. Turpretim citi pētnieki (Cameron & Quinn, 2006; Шейн, 2007) atbalsta pieņēmumu, ka organizācijas kultūra ir plašāks jēdziens, kas sevī ietver visas organizācijas klimata sastāvdaļas, iekļaujot arī normas, vērtības un pamatpieņēmumus (par cilvēka attiecībām ar vidi, realitāti, laiku un telpu, cilvēku dabu un attiecībām starp cilvēkiem), kuri izveidojušies organizācijā un nosaka tās darbību. Arī promocijas darba autore pievienojas viedoklim, ka organizāciju kultūra ir plašāks jēdziens par organizācijas psiholoģisko klimatu. Promocijas darbā jēdzieni *skolas psiholoģiskais klimats* un *skolas kultūra* netiek uzskatīti par sinonīmiem.

Organizācijas klimata pētījumu popularitātes saglabāšanās līdz pat 20. gs. 70., bet Latvijā vēl līdz pat 20. gs. 80. gadu nogalei (Reņģe, 2007), skaidrojama ne vien ar humānisma ideju un organizāciju psiholoģijas plašo attīstību, bet arī ar cilvēcisko attiecību paradigmas dominanti organizāciju pētījumos 20. gs. vidū. Organizācijas klimata pētījumos gūtas nozīmīgas teorētiskās atziņas, kas pierāda, ka:

- 1) savstarpējās attiecības kolēģu starpā būtiski ietekmē darba produktivitāti;
- 2) psiholoģiskie faktori var būt nozīmīgāks motivātors nekā materiāla kompensācija;
- 3) darbabiedru vērtības var būt nozīmīgākas nekā vadības prasību ievērošana;
- 4) darbinieki izjūt nepieciešamību pēc apvienošanās grupās neformālu attiecību veidošanas un līdzdalības lēmumu pieņemšanā (Millward, 2005).

Šie secinājumi pamato nepieciešamību mērķtiecīgi strādāt pie skolas kultūras satura apzināšanās un plānotas pilnveides. Tas ļautu paaugstināt skolotāju apmierinātību ar darbu, profesionālo motivāciju, lojalitāti un ieinteresētību savas skolas pilnveides procesā un dalītās līdervadības realizācijā.

Jau 20. gs. 70. gadu beigās interesi par humānistisko psiholoģiju organizāciju vadībā nomainīja kognitīvā paradigma jeb tas, kā cilvēks uztver un pārstrādā informāciju, mainot savu uzvedību darbavietā. Mūsdienās tie ir pētījumi par vadītāju un darbinieku kognitīvajiem jeb mentālajiem modeļiem (*angl. mental models, thinking styles*), to veidošanas un korekcijas iespējām (Chrispeels, Burke, Johnson & Dely, 2008; Leightwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Jēdzienu *mentālie modeļi* pirmo reizi 1943. gadā lietojis skotu psihologs un filozofs K. Kreigs, aprakstot cilvēku apziņā esošus tēlus par to, kā ir veidota un funkcionē pasaule. Latviešu valodā izdotajā „Psiholoģijas vārdnīcā” (1999) nav atrodamas kognitīvā modeļa jēdziena skaidrojums. Saturiski vistuvākais definējums ir jēdzienam *kognitīvais stils*, kas raksturots kā individuālas atšķirības informācijas uztverē un pārstrādē. Tas ir relatīvi nemainīgs daudzdimensiju jēdziens un iekļauj veidu, kā indivīdi uztver un saglabā informāciju (Psiholoģijas vārdnīca, 1999). Autore promocijas darbā lieto jēdzienu *kognitīvais modelis*, ar to saprotot individuālas atšķirības uztveres, atmiņas un domāšanas jomā vai atšķirīgus veidus, kā cilvēki aptver, glabā, pārveido un lieto informāciju.

Katrs cilvēks dzīves laikā uzkrāj informāciju un iespaidus, izveidojot savus priekšstatus un uzskatus par apkārtējo pasauli. Indivīda kognitīvais modelis ietver sevī pieņēmumu un vērtību kopumu, kuru viņi lieto informācijas apstrādes procesā, uztverot un interpretējot apkārtējās norises un veidojot atbildes reakciju uz tām. Daļa no šīs informācijas nav apzināti pieejama pašam indivīdam, tādēļ organizācijas vadītāja ietekme uz darbinieku kognitīvo modeli ir uzskatāma par ierobežotu.

Kognitīvā virziena pētījumu pētījumos uzsvērts, ka lielāka vērtība uzņēmumos un iestādēs ir jāvelta:

- 1) vērtībām;
- 2) pamatpieņēmumiem jeb pamatpārlicībām;
- 3) veidam, kā cilvēki uztver un pārstrādā informāciju, jeb kognitīvajiem modeļiem;
- 4) iespējām mainīt darbinieku kognitīvos modeļus.

Kognitīvais modelis ietekmē spriedumu veidošanu un lēmumu pieņemšanu, tādēļ tā apzināšana un koriģēšana uzskatāma par vienu no būtiskiem posmiem skolas kultūras pilnveidošanas procesā (Goldring, 2002). Darbinieka intrapsihiskās realitātes vadība nav viegls uzdevums, jo direktors var ierosināt un organizēt pedagogu un citu sabiedrības locekļu pašrefleksiju, uzdot būtiskus jautājumus un stimulēt dialogu, tomēr tiešāku iedarbības formu viņa rīcībā nav. Tādēļ par vienu no būtiskiem skolas kultūras pilnveidošanas līdzekļiem var uzskatīt komunikāciju. Direktora loma darbinieku un citu skolas sociālās kopienas dalībnieku kognitīvo modeļu korekcijā ir saistāma ar pašrefleksijas ierosināšanu un atbalstīšanu.

Organizācijas kultūras kā zinātniska jēdziena pirmsākumi ir meklējami saistībā ar etnogrāfisko pētījumu pieeju organizāciju pētījumos (Creswell, 2003, 2005), kā arī 20. gs. 70. gadu sākumā popularitāti ieguvušiem vērtību pētījumiem (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Interese par vērtībām gan indivīda, gan organizācijas līmenī ir saglabājusies līdz mūsdienām. *Vērtības* ir viens no tiem jēdzieniem, kurš tiek uzskatīts par organizācijas kultūras kodolu saturiskā ziņā un kuram ir jāvelta vislielākā uzmanība (Deal & Peterson, 1999; Hofstede, 1984, 1994; Hoy & Miskel, 2007). Teorētiskus vērtības interesē tādēļ, ka tas ir dziļākais līmenis, kurš sasniedzams apzinātai izpētei un validu rezultātu iegūšanai. Praktiskā vadītāja darbībā vērtību nozīme parādās prioritāšu nosprašanās, organizācijas vīzijas izveides procesā, misijas formulēšanā, kā arī jebkura lēmuma pieņemšanā vai tā izpildē. Līderi apzinātā vai neapzinātā veidā izmanto vērtības kā vadlīnijas, lai novērtētu organizācijā notiekošo un vadītu organizāciju saskaņā ar tām (Begley, 2001; Begley & Johansson, 2003). Tieši vērtību noteikšana un to respektēšana pieņemot lēmumus, uzskatāma par vienu no būtiskām atšķirībām starp līderi un vadītāju (Begley, 2001; Garleja, 2003; Gold, 2004). Lai arī organizācijas kopējās un vadītāja individuālās vērtības ietekmē ikdienas darbu un stratēģiskās attīstības virzienu, tās publiski tiek apspriestas nepietiekamā apjomā un maz tiek diskutēts par to saturu (Gold, 2004). Tādēļ ir pamats uzskatīt, ka gan skolas direktoram (arī citiem skolas administrācijas pārstāvjiem), gan skolas darbiniekiem kopumā būtu vēlams pievērst lielāku vērtību savām individuālajām vērtībām, kas ietekmē darba izpildi, kā arī definēt un popularizēt skolai kopējas vērtības, tā apzināti pilnveidojot skolas kultūru.

Vērtības ir noturīgas attieksmes pret noteiktiem darbības mērķiem un vadības paņēmieniem (Rokeach, 1973). Tās ir kultūrā nostiprināti cilvēku rīcības etaloni un kritēriji. Precīzi formulētas vērtības palīdz organizācijas biedriem savstarpējā sadarbībā ar citiem (Gold, 2004, Hobby, 2004).

Organizācijās pētījumu kontekstā nozīmīgas ir tās darbiniekiem raksturīgās vērtības, kuras nosaka uzvedību darba vidē. Oficiāli formulētās vērtības var atšķirties no reālajām, tādēļ, saglabājot objektivitāti, jānosaka, kā paustās vērtības saskan ar citiem organizācijas kultūras komponentiem un darbinieku uzvedību (Шейн, 2007). Vērtību veidošanās un pakāpeniska nomaiņa notiek visa mūža garumā (Gold, 2004; Rokeach, 1973). Vērtības ietekmē plašu darbību spektru un ir saistītas ar daudziem lēmumiem. Tā kā vērtības nevar uzspiest vai piešķirt, tad ir jārosina dialogs un pašanalīze.

Personībai piemīt noteiktas, ar darba uzdevumu veikšanu saistītas un tieši nesaistītas vērtības, kas lielākā vai mazākā mērā saskan ar organizācijas kopējām vērtībām, pat jau pirms darba attiecību uzsākšanas (Шейн, 2007). Pilnīga vērtību sakritība starp personību un organizāciju ir nereāla un nav nepieciešama. E. Šeins norāda, ka vadītājam ir vieglāk

izvēlēties darbiniekus, kuru vērtības sakrīt ar organizācijā vēlamajām vērtībām, nekā vēlāk koriģēt kolektīvam kopīgās vērtības (Шейн, 2007). Vērtības pārveidojas pamazām, un ārējs psiholoģisks spiediens to neveicina (Krouse & Louis, 2009). Skaidri izvirzītas prasības jaunajam darbiniekam ir viens no veidiem, kā pilnveidot skolas kultūru. Tāpat personāla ievadīšanas darbā procedūras laikā ir iespējams akcentēt skolā vēlamās vērtības, ļaujot jaunajam darbiniekam izvērtēt, vai viņš vēlas iekļauties šajā kolektīvā un turpināt darbu pēc pārbaudes laika beigām. Savlaicīga un strukturēta informēšana palīdz jaunajam darbiniekam iepazīt un izprast būtiskos organizācijas kultūras elementus, tādējādi mazinot domstarpību un emocionāla diskomforta rašanās iespēju skolas kolektīvā. Tādēļ direktora loma skolas kultūras pilnveidē saistāma arī ar sistemātisku cilvēkresursu vadības metožu lietojumu un personāla politikas veidošanu skolā.

Vērtību pētījumu rezultātā (Gold, 2004; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992) tika secināts:

- 1) vadītāji pārāk maz vērtības velta organizācijā pastāvošajām vērtībām;
- 2) vadītājam nav jāpanāk, ka ikviena darbinieka vērtības sakrīt ar viņa vērtībām;
- 3) vērtību apzināšanās ir saistāma ar pamatotāku profesionālo lēmumu pieņemšanu;
- 4) vērtības, kas saistāmas ar varas sadalījumu organizācijā, ir saistītas ar taisnīgumu, demokrātiju un attiecībām starp cilvēkiem.

Direktora loma skolas vērtību izkopšanā ir kopējo vērtību meklēšanas, formulēšanas, popularizēšanas un atgādināšanas organizēšanā un realizācijā jeb komunikācijā ar skolas sociālās kopienas grupām. Nevēlama ir skolas direktora vienpersoniska darbība skolas stratēģiskā plāna izveidē, lai gan nenoliedzams ir fakts, ka skolas direktoram ir jārealizē stratēģiskā funkcija un jādod savs ieguldījums. Skolas darbiniekiem ir nepieciešams dialogs, kura laikā tiek izveidots skolas nākotnes redzējums (vīzija) un tiek definēta skolas misija jeb virsmērķis. Darbinieku iesaistīšana lēmumu pieņemšanā paaugstina viņu motivāciju un atbildību to realizācijā (Bush, 2003; Yukl, 2002). Tāpat direktors var kopīgi formulētās un pieņemtās vērtības izmantot sabiedrisko attiecību ziņojumiem, popularizējot tās sabiedrībā. No skolas vadītāja arī tiek sagaidīts, ka viņš nepieļaus vērtību ignorēšanu un pārkāpšanu skolotāju ikdienas darbībā, tātad realizēs kontroles funkciju.

Pieņemot, ka vērtības ir viens no organizācijas kultūras centrālajiem elementiem, kurš balstīts uz pamatpieņēmumiem un kuru pauž kultūras ārējās izpausmes, vairāki autori pielīdzina organizācijas kultūras jēdzienu vērtībām (Gold, 2004; Lindsey, Robins & Terrell, 1999). Promocijas pētījuma ietvaros vērtības un organizācijas kultūra netiek uzskatīti par sinonīmiem, vērtības ierindojot pie organizācijas kultūras struktūrelementiem.

Viena no nozīmīgākajām diskusijām organizācijas kultūras jomā bija jautājumā par to, vai organizācijas kultūra piemīt organizācijai, vai arī organizācijas kultūra ir organizācija

(Rousseau, 1990; Sathe, 1985; Thompson & Luthans, 1990), tādējādi uzsverot organizācijas kultūras nozīmīgumu. Vairākums viedokļu atbalsta pirmo no pieejām, tādējādi paverot iespēju līderiem to vadīt (Miller, 2006). Organizāciju pētījumos iespējams izšķirt *strukturāli instrumentālo* un *institucionālo perspektīvu* (Ärlestig, 2008). Strukturāli instrumentālā perspektīva paredz, ka vadītājs organizācijas vadībā lieto dažādus paņēmienus, līdzekļus un stratēģijas, kuri vienlīdz labi darbojas ikvienā no organizācijām. Savukārt institucionālā perspektīva nozīmē, ka organizācija funkcionē pēc saviem likumiem un nav atrodami vienkārši paņēmieni, lai vadītājs viennozīmīgi sekmīgi ietekmētu tās darbību. Institucionālās pieejas ietvaros tiek uzskatīts, ka organizāciju veido sistēmas, kuras savstarpēji mijiedarbojas un attīstās (Day & Leithwood, 2007). Pirmajā gadījumā vadītājs vada organizāciju, bet otrajā – organizācijā valda spēcīga korporatīvā kultūra, kuru atbalsta esošie darbinieki un kuru ir grūti izmainīt, tādēļ var uzskatīt, ka vadītāja darbība ir atkarīga no tās. Plašāk šis jautājums promocijas darbā tiek skaidrots 1.4. nodaļā, aplūkojot t. s. **stipru** organizācijas kultūru. Promocijas pētījumā tiek pieņemts, ka vadītājs vada organizāciju, apzinot un respektējot esošo kultūru, rada jaunu kultūru vai mērķtiecīgi pilnveido esošo. Direktora *loma* kultūras pilnveidošanā tātad parādās arī viņa attieksmē – uztver sevi kā līderi, kurš var ietekmēt kultūru, vai uztver sevi kā amatpersonu, kuras darbību ietekmē jau izveidojusies kultūra.

Direktors kā līderis, menedžeris un administrators organizācijas kultūras pilnveides procesā. Vadības literatūrā pārmaiņus tiek minēti trīs jēdzieni, ar kuriem apzīmē organizācijas vadītāju – līderis, menedžeris un administrators, akcentējot visdažādākos vadītāja darbības aspektus (Bush, 2003; Reņģe, 2007). Jēdzieni *līderis* un *vadītājs* nereti tiek lietoti kā sinonīmi, pēdējo desmitgažu publikācijās tie tiek strikti nošķirti, norādot, ka vadība (menedžments un administrēšana) ir vairāk orientēta uz kārtības uzturēšanu un rutīnas pienākumu veikšanu, bet līdervadība – uz konstruktīvām vai adaptīvām pārmaiņām un novatorismu; kā arī pieņemot lēmumus, līderi ņem vērā sekotāju intereses, viņu psiholoģisko raksturojumu un organizācijā pastāvošo kultūru (Bush & Middlewood, 2005; Fullan, 2005; Hargreaves & Fink, 2006; Reņģe, 2007). Izglītības vadības vārdnīcā līderība un vadība tiek definēta kā:

„*Līderība (angl. leadership): sekotāju vadīšanas process noteiktā virzienā, sekojot vīzijai, misijai vai mērķiem; politikas veidošana, iedzīvināšana un novērtēšana*” (Oldroyd et al., 1996:37).

„*Vadība (angl. mangement): plānošanas, koordinēšanas un cilvēku, nodaļu un organizācijas darbības virzīšanas struktūra un process; pienākumu veikšana ar padoto palīdzību*” (Oldroyd et al., 1996:40).

Angļu vārds *leader* latviski var tikt tulkots gan kā *vadītājs*, gan *līderis*. Līdervadība atšķiras no menedžmenta vai administrēšanas ar to, ka līderi veido un maina kultūru, bet

menedžeri un administratori funkcionē tajā (Zmuda et al., 2004; Шейн, 2007). Cita būtiska atšķirība starp līderi un menedžeri vai administratoru ir dažādie autoritātes veidi, kuri tiem piemīt. Menedžeriem un administratoriem raksturīga varas autoritāte, kuras pamatā ir statuss un ieņemamais amats, bet līderim tipiskāka ir personiskā autoritāte, kuru nosaka indivīda psiholoģiskās un morālās īpašības un sadarbības veids ar grupu, kurā netiek izmantota piespiešana (Yukl, 2002).

Līderis var būt gan oficiāli iecelts vadītājs, gan darbinieks, kurš oficiāli neieņem vadošu amatu, bet kura idejām seko pārējie grupas dalībnieki. E. Šeins uzsver, ka kultūru var pilnveidot tikai līderi (Шейн, 2007). Ar to autors saprot, ka tikai līdera paustajiem jauninājumiem būs gatavi sekot viņa atbalstītāji. Šajā pētījumā tiek izmantoti jēdzieni *vadība* un *vadītājs* atzīstot, ka vadītājs, kurš padoto vidū vēl nav ieguvis personisko autoritāti, piemēram, direktors, kurš nesen uzsācis darbu, arī spēj veikt atsevišķas darbības organizācijas kultūras pilnveides procesā. Formāls vadītājs, bez līdera statusa, var rosināt un vadīt diskusijas par organizācijas kultūras problēmām un to iespējamiem risinājumiem. Ar terminu *vadītājs* vai tā konkrētā forma – (*skolas*) *direktors*, promocijas darbā tiek apzīmēta oficiāli iecelta amatpersona, kura reizē ir gan līderis, gan menedžeris, gan administrators, tomēr tiek sagaidīts, ka līderības aspekts ir dominējošais.

Organizāciju kultūras un ideoloģijas saistība. Pirmais organizācijas kultūras aptuvenais formulējums pieder R. Harrisonam, kurš to aprakstīja kā organizācijā pieņemto vērtību sistēmu jeb ideoloģiju (Harrison, 1972) vai organizācijas raksturu (Harrison, 1975). *Ideoloģija* ir jēgpilnu, savstarpēji orientētu un sociāli integrētu darbību kopums, kurš saliedē sabiedrību. Tā palīdz atgādināt par kādiem notikumiem un izskaidrot notikušā nozīmi (Kūle & Kūlis, 1998). Daudzas idejas kļūst par ideoloģijām, šajā procesā tās vienkāršojot un shematizējot, tādējādi idejas kļūst vieglāk saprotamas un tās spēj pieņemt lielāks cilvēku skaits. Ideoloģijām ir raksturīga aizspriedumu un ticējumu kultivēšana, izmantojot vienkāršus, bet plaši lietotus lozungus jeb kredo un organizācijas misijas formulējumu. Apzināti kultivēta ideoloģija kļūst par propagandu jeb ideju speciālu izplatīšanu un izskaidrošanu, ko apzīmē arī kā sabiedriskās attiecības un reklāmu (Kūle & Kūlis, 1998). Tas ir veids, kā skola var ziņot par aktuālajiem notikumiem, veicināt sabiedrības izglītošanos un attīstību, kā arī dibināt harmoniskas attiecības ar sabiedrību.

Ideoloģijas nozīmi izglītības iestādēs pamato arī tas, ka pedagogi ievēro vērtības, kuras var būt pretrunā ar viņu pašu interesēm, piemēram, bērncentrētā pieeja paredz skolas darbinieku interešu pakārtošanu skolēnu interesēm. Direktors popularizē morālu mērķi skolas sociālās kopienas dalībniekiem svinīgos pasākumos un publiskās uzrunās, rādot arī savu personīgo piemēru (Price, 2008). Ideoloģijas veidošana un izplatīšana var tikt deleģēta kādam

no skolas darbiniekiem, tomēr vadītāja ziņojumos tiek sagaidīta propaganda un aicinājumi atbalstīt izvirzītos mērķus (Bush & Middlewood, 2005).

Organizācijas kultūras definīcija. Vārds *kultūra* pirmo reizi organizācijas kontekstā parādās Č. Hendija darbos (Handy, 1976, 1978), kurš arī uzskatāms par jēdziena *organizācijas kultūra* autoru. Organizācijas kultūra ir filozofiski un ideoloģiski priekšstati, vērtības, pārliecība, ticība, gaidas, attieksme un normas, kas apvieno organizāciju vienotā veselumā un ko pieņem un ievēro visi organizācijas dalībnieki (Bush & Middlewood, 2005; Hoy & Miskel, 2007; Owens, 2004). Organizācijās ir nozīmīgas sociālās attiecības regulējošās normas, kuras regulē darba pienākumu veikšanu, personīgās brīvības un iniciatīvas pakāpi (Bush & Middlewood, 2005; Fullan, 2005). Veids, kā cilvēki domā, runā un darbojas attiecīgajā organizācijā, arī raksturo tās kultūru (Hoy & Miskel, 2007). Akcentējot komandas darba nozīmīgumu vai darba mīlestību, uzņēmības garu vai lojalitāti pret savu organizāciju, disciplinētību vai agresīvu noslieci uz konkurējošu cīņu, darbinieki apraksta dominējošo atmosfēru, kas valda organizācijā (Lindahl, 2006). Būtībā visi organizācijā noritošie procesi un attiecības reprezentē un ir saistīti ar tās kultūru. Plašais organizācijas kultūras definējums paredz visai komplicētu tās izpēti un daudz grūtību kultūras koriģēšanas procesā.

E. Šeins ir sniedzis izvērstāko organizācijas kultūras definīciju, kurā apkopotas galvenās atziņas, uzskatot, ka *organizācijas (korporatīvā) kultūra* ir

„organizācijā valdošā pārliecība, vērtību un sociālo normu relatīvi noturīgs kopums, kurš ir izveidojies, nostiprinot organizācijas iekšējo integrāciju un pielāgojoties apkārtējā sociāli ekonomiskā vidē. Šī pārliecība, vērtības un normas nosaka organizācijas locekļu uztveri, domāšanu un jūtas, veido tipisko un neatkārtojamo katrā uzņēmumā, ar citiem nesajaucams uzņēmuma raksturs un stils” (Schein, 1985:9, 2004; Шейн, 2007).

Ja kopēji izveidotie priekšstati izrādās pietiekami efektīvi, tie tiek atzīti par vēlamu uzvedību organizācijā un tiek regulāri atkārtoti. Organizācijas kultūra visbiežāk netiek pilnībā fiksēta dokumentāli, tomēr tās ietekme organizācijā ir ievērojama, jo vērtības un prioritātes tiek ņemtas vērā jebkura lēmuma pieņemšanā (Шейн, 2007). Korporatīvās kultūras izpēte palīdz organizācijas vadītājiem iedzīvināt pārmaiņas un uzlabot darbības kvalitātes un efektivitātes rādītājus (Cameron & Quinn, 2006). Organizācijas kultūra ir minimāli izsakāma vārdos, jo tā pārstāv t. s. vārdos neizpaužamo un daļēji neapzināto zināšanu sfēru, un tādēļ to ir grūti vadīt (Brālis, 2004a).

R. Garleja norāda, ka organizācijas kultūra ir

„organizācijas stratēģijai un mērķim atbilstošs, ar individuālajiem komandas locekļu mērķiem saskaņots filozofisks, psiholoģisks, ideoloģisks priekšstats par vērtībām, pārliecību, nostādni, ticību, attieksmi, sociālajām normām. Tā ir stratēģija, kas vieno, adaptē, virza organizāciju sociālā vidē,

vērtību un sociālo normu kopums, kas izveidojies un nostabilizējies ārējā adaptācijā un iekšējā integrācijā, darbojoties saistošiem pieņēmumiem” (Garleja, 2003:109).

Autore šajā definīcijā jo īpaši akcentē organizācijas stratēģiju, mērķus un darbinieku kognitīvo modeļu saskaņotības pakāpes nozīmību organizācijas darbībā. Priekšstats ir individuāli veidota psihiska realitāte, ko var ietekmēt sociālā grupa un tās uzskati. Ja organizācijas kultūra ir saskaņā ar kopējo mērķi, tā var kļūt par nozīmīgu organizācijas efektivitātes faktoru un uzskatāma par konkurences priekšrocību (Brālis, 2004a, 2004b). Tādēļ mūsdienās organizācijas aplūko kultūru kā iespaidīgu stratēģisku instrumentu, kas ļauj orientēt visas apakšnodaļas un/ vai atsevišķas personas uz organizācijas kopējo mērķi, mobilizēt līdzstrādnieku iniciatīvu un nodrošināt produktīvu mijiedarbību (Hall & Hord, 2010). Organizācijas kultūras pilnveidošana ir tās dinamisko procesu vadība (Daft, 2006) un saistāma ar stratēģisko plānošanu un darbības kvalitātes uzlabošanu.

Latvijā organizācijas kultūras jēdziens pirmo reizi publikācijās parādās 1991. gadā V. Reņģes rakstā „Organizācijas kultūra un tās līmeņi”. Vēlāk autors publicējis vēl vairākus teorētiskus aprakstus par šo jautājumu, kā arī vadījis studentu pētījumus Latvijas Universitātē. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā pētījumus organizācijas kultūras jomā ir vadījušas: A. Lasmane un D. Kamerāde (Brālis, 2003, Reņģe, 2007). Tāpat kā citviet, arī literatūrā latviešu valodā sastopami atšķirīgi jēdzieni, piemēram, *organizācijas darba kultūra* (Praude & Beļčikovs, 1996), *korporatīvā kultūra* (Forands, 2000), tomēr būtībā tie ir jēdziena *organizācijas kultūra* sinonīmi.

Latvijā literatūra izglītības vadības jomā, kas palīdzētu direktoriem un pedagogiem orientēties skolas kultūras pilnveidošanas jautājumos, ir ierobežotā skaitā. No populārzinātniskām publikācijām jāpiemin A. Klausas raksts žurnālā „Skolotājs” (2001), kurā autors aplūko organizācijas kultūras parādību un iezīmē tās vietu izglītības iestādē, pieminot arī organizācijas kultūras tipoloģijas. Izdevumu sērija „Izglītības vadība” nedaudz risina šo problēmu, jo tajā atrodami vairāki izdevumi, kuros pieminēts organizācijas kultūras jēdziens. D. Celma (2006) saista organizācijas kultūru ar pārmaiņu procesiem izglītības iestādē. A. Šmite arī piemin šo jēdzienu grāmatu sērijā (2004. – 2006.), tomēr izsmeltošu un visaptverošu informāciju tās nesniedz, jo veltītas citai, plašākai problemātikai. Skolas kultūra ir šī promocijas darba centrālais jēdziens, jo tiek pētīta direktora loma un paņēmieni skolas kultūras pilnveidošanā.

Kopsavilkums. Aktīva akadēmiskā diskusija vairāku gadu desmitu garumā un autoru viedokļu atšķirības ir likumsakarīgas, jo organizācijas kultūras jēdziens aptver pārāk plašu mainīgo lielumu kopumu, lai tos visus iekļautu vienā pētījumā. Iepriekš minētie autori savu

uzmanību ir vērsuši uz visdažādākajiem organizācijas kultūras aspektiem saistībā ar saviem pētījuma mērķiem, tādēļ definīcijās uzsvars ir par labu kādam no tiem.

Vadītāja izvēlētais vadības stils, jauno darbinieku psiholoģiskās saderības noteikšana un atbildības sadalījums organizācijā, kā arī daudzas citas direktora ikdienas darbības ietekmē un veido organizācijas kultūru kā daļu no psiholoģiskā klimata organizācijā. Tomēr vadītājs nevar vienpersoniski un pilnībā kontrolēt organizācijas kultūru, jo to veido ārējā sociālā un ekonomiskā vide, kā arī visa organizācijas sociālā kopiena.

Direktora loma organizācijas kultūras pilnveidošanā atklājas viņa attieksmē un darbībā.

1. Direktors var pasīvi ļaut, ka pastāvošā organizācijas kultūra, ar vērtībām tās centrā, ietekmē viņa lēmumus un to realizāciju, bet var arī ieņemt aktīvu pozīciju un mērķtiecīgi pilnveidot organizācijas kultūru, tādējādi parādot sevi kā līderi.
2. Direktors pilnveido organizācijas kultūru, lietojot menedžmenta funkcijas ikdienas darbā un pildot savus pienākumus: veidojot skolas stratēģiskās attīstības plānus, atlasot jaunus darbiniekus, izvērtējot viņu psiholoģisko saderību un realizējot mentoringu; organizējot komunikāciju par skolas attīstības mērķiem un misiju skolas sociālās kopienas dalībnieku vidū; veidojot iekšēju komunikāciju, kurā cenšas aktualizēt prioritātes, vērtības un attieksmes, kā arī pārlicības maiņas nepieciešamību; plānojot un realizējot ārējo komunikāciju, veidojot skolas tēlu un aicinot sabiedrību atbalstīt skolu; esot pārmaiņu iniciators skolā un veicot daudzus citus ikdienas uzdevumus.

1.1. Skolas kultūras jēdziena izpratne

Izveidot secīgu, labi organizētu pārskatu par skolas kultūras izpēti no vēsturiskā viedokļa ir diezgan sarežģīti, jo autoriem ir atšķirīgas pieejas gan jēdziena definīcijas izpratnē, gan arī tā empīriskajā izpētē. Izglītības jomā nav skaidra un viennozīmīga formulējuma par to, ko saprast ar jēdzienu *skolas kultūra*. Izglītības vadībā tas pārņemts no uzņēmējdarbības un organizāciju (visplašākajā šī vārda nozīmē) izpētes literatūras, adaptējot *organizācijas (korporatīvās) kultūras* jēdzienu vispārīzglītojošām skolām.

Pedagoģijas zinātnes vēsture mērāma vairāku tūkstošu gadu garumā, un tajā atrodamas diskusijas par izglītības filozofiju un izglītībā atbalstāmām vērtībām un ideāliem (Alijevs, 2005). Savukārt psiholoģijā apkopoti pētījumi par kognitīvā modeļa veidošanos, izziņu, sociālām parādībām grupā un to vadīšanu. Skolas kultūras pētījumi ir starpdisciplināri, jo tiek aplūkoti gan no pedagoģiskās, psiholoģiskās, gan arī vadības zinātnes perspektīvas. Tas

izskaidro, kādēļ vienlaikus tiek lietoti vairāki apzīmējumi, kuri dažkārt tiek atzīti par sinonīmiem (1. tabula).

1. tabula

Ar skolas kultūru saistītie jēdzieni

Oriģinālā	Latviešu valodā	Autori
atmosphere	atmosfēra	Freiberg (1999), Owens (2004)
essence	būtība	Hay group education (2004)
code of practice	darbības kods	Oldroyd et al. (1996)
soul	dvēsele	Hay group education (2004)
ethos	ētoss	Deal (1993), Hay group education (2004) Eurydice, (2005) Lortie (1975), Owens (2004), Wren (1999)
esprit de corps	grupas noskaņojums, lojalitāte	Berg (1999)
spirit	gars, raksturs, noskaņojums	Hay group education (2004)
feel	izjūta	Hay group education (2004)
classroom culture	klases kultūra	Cavanagh & Waugh (2004)
culture	kultūra	Hay group education (2004), Sergiovanni (2001)
mācīšanas un mācīšanās kultūra (culture of teaching and learning)	mācīšanas un mācīšanās kultūra	Fulans (1999)
micro-politics	mikropolitika	Ball (1987), Hoyle (1986, 2007)
mission	misija	Hay group education (2004)
frozen ideologies	nemainīgā ideoloģija	Gustavsson (1991)
norms	normas	Hay group education (2004)
paradigm	paradigma	Hay group education (2004)
personality	personība	Owens (2004)
character	raksturs	Hay group education (2004), Sergiovanni (2001)
saga	sāga	Deal (1993)

hidden curriculum	slēptā (neredzamā) izglītības programma	Berg (1999), Jerald (2006), Wren (1999)
school code	skolas kods	Arfwedson & Lundman (1994)
climate of a school	skolas psiholoģiskais klimats	Deal (1993), Eurydice (2005), Freiberg (1999)
mores	tikumi	Hay group education (2004)
tone	tonis	Owens (2004)
behavioural regularities	uzvedības likumsakarības	Sarason (1971, 1996)
general atmosphere	vispārējā atmosfēra	Eurydice (2005), Hay group education (2004)
values	vērtības	Gold (2004), Hay group education (2004)
vide, milieu	vide	Celma (2006), Oldroyd et al. (1996), Šmite (2004 – 2006).

Mūsdienās atšķirīgu jēdzienu lietošanas pakāpe ir mazinājusies, biežāk lietojot *skolas kultūra*, retāk – *organizācijas kultūra skolā*, attiecinot to galvenokārt uz vērtību kopumu konkrētā izglītības iestādē, skolas vīziju un misiju, kā arī tradīcijām. Skolas kultūras jēdziens tiek lietots, ja aplūko vispārējās izglītības iestādes. Izglītības iestāde Latvijā ir valsts vai pašvaldību dibināta iestāde, kā arī valsts, pašvaldību vai citu juridisku, vai fizisku personu dibināta uzņēmēj sabiedrība (uzņēmums), kurā tiek realizēta vismaz viena izglītības programma (Vispārējās izglītības likums, 1999).

Meklējot analogus jēdzienus zinātniskajā literatūrā un akadēmiskos žurnālos cita tipa izglītības iestādēm, piemēram, pirmsskolas izglītības iestādēm, profesionālajām skolām un augstskolām, šajos gadījumos tiek lietots *organizācijas kultūras* jēdziens. Atsevišķās publikācijās tiek pieminēta *pirmsskolas izglītības iestādes kultūra* (angl. *kindergarten culture, preschool culture*) (Wong, 2006, 2008), tomēr tas ir retums. Visas izglītības iestādes ir organizācijas, tādēļ iespējams lietot gan jēdzienus *organizācijas kultūra*, *korporatīvā kultūra*, gan *izglītības institūcijas kultūra*.

„Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” skolas kultūru skaidro kā:

„Skolas materiālo un garīgo vērtību kopumu, attīstību, pilnīguma pakāpi, .. pedagoģu kolektīva un visa skolas kolektīva savstarpējo attiecību raksturu, .. Tā ietver pedagoģu profesionālo kultūru, izglītības un mācību standartus un programmas, skolas organizācijas struktūru un administrēšanas praksi” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000:159).

Definīcijā uzskatāmi parādās pedagoģijas zinātnes ietekme, jo uzsvērti izglītības procesa elementi un attiecības, kas valda skolā jeb skolas klimats, ieskaitot arī vadības stilu. Tas pierāda, ka Latvijā šis jēdziens tiek lietots nedaudz atšķirīgā un šaurākā interpretācijā, jo tiek aplūkots no pedagoģijas zinātnes perspektīvas. Tradicionāli izglītības vadības literatūrā un atbilstošajās vārdnīcās, interpretējot skolas kultūras saturu, centrālā loma ir vērtībām un pamatpārliecībai (pamatpieņēmumiem). Latvijā nav specializētas vārdnīcas izglītības vadībā, kur skolas kultūras jēdziens būtu detalizēti un precīzi skaidrots, iekļaujot tā saturā arī organizāciju psiholoģijas un vadības teorijas dimensijas.

Jēdzienu veidošanos nosaka arī konkrētās valsts vēsturiskā attīstība un tradīcijas. Latvijas situāciju ietekmē fakts, ka vispārizglītojošo skolu direktoriem jābūt pedagoģiskai izglītībai. Tādēļ var pieņemt, ka viņi labāk orientējas izglītības zinātnes terminos un pedagoģiskajā psiholoģijā kā organizāciju psiholoģijā un skolas kultūras pilnveidē. Šī situācija uzskatāma par vienu no riskiem gan profesionālā skolas kultūras izpētē, gan tās pilnveidošanā. Promocijas darba autore uzskata, ka direktoram vēlams orientēties organizāciju psiholoģijas jautājumos, lai kvalitatīvi vadītu izglītības iestādi. Skolas atbalsta personāls (izglītības psihologs un sociālais pedagogs) varētu konsultēt direktoru un palīdzēt gan skolas kultūras izpētes procesā, gan vēlāk, plānojot un organizējot pārmaiņu procesus skolā. Tomēr ne visās Latvijā skolās ir pieejams atbalsta personāls.

Pedagogs ir atbildīgs par skolēnu grupas sociāli psiholoģiskā klimata pilnveidošanu, tādēļ studējot pedagoģiju, tiek aplūkoti sociālās psiholoģijas jautājumi. Tas izskaidro, kādēļ psiholoģiskā klimata un iekšējās vides jēdzieni ir pazīstamāki un biežāk lietoti. Studiju kursi: vadības teorija un skolvadība, kuros aplūko organizāciju psiholoģijas un, tai skaitā, skolas kultūras jautājumus, Latvijas pedagoģisko augstskolu studiju programmās ieviesti salīdzinoši nesen, tādēļ daļai skolu direktoru šīs zināšanas jāapgūst, studējot atbilstošās izglītības programmās augstskolā, pašizglītojoties individuāli, vai arī tālākizglītības kursus. Lai risinātu īpaši problemātiskas situācijas, pedagogiem varētu pat rekomendēt filozofijas, kulturoloģijas, sociālās un kognitīvās psiholoģijas atsevišķu jautājumu apguvi.

Dž. Vestbārnems, skaidrojot skolas kultūras jēdzienu, uzsver tās sabiedrisko attiecību un komunikācijas nozīmi. Viņaprāt, kultūra ir kopējas vērtības, pārliecība, prioritātes, gaidas un normas, kas nosaka to, kā organizācija sevi pasniedz pārējai pasaulei. Kultūrai ir nozīme tikai tad, ja tā tiek izpausta vai materializēta (West-Burnham, 1992). Dž. Vestbārnema pieejā atspoguļojas tikai viena no E. Šeina minētajām divām galvenajām organizācijas kultūras funkcijām, neakcentējot grupas iekšējās integrācijas jautājumu.

V. Reņģe norāda, ka organizācijas tēla saturs un tā veidošanas paņēmieni pieder pie organizācijas kultūras ārējām izpausmēm (Reņģe, 2007). Tāpat kā skolas kultūra arī *skolas*

tēls jeb oficiālais veids, kādā skola sevi pasniedz sabiedrībai, ir informācija, ko tā izplata par sevi, bukletu, grāmatas par skolu un reklāmas prospektu veidā, ar masu saziņas līdzekļu palīdzību, mājas lapā internetā, piedaloties izstādēs, pasākumos, projektos utt. Skolai ir nepieciešama ārējā komunikācija ar sabiedrību un skolas tēla mērķtiecīga veidošana. Viens no iemesliem, kādēļ skolai ir nepieciešamas sabiedriskās attiecības, ir potenciālo skolēnu piesaiste situācijā, kad „nauda seko skolēnam”, jeb skolas finansējums un tās pastāvēšana ir lielā mērā atkarīga no skolēnu skaita skolā. Otrs iemesls ir skolas kolektīva vienotības pakāpeniska nostiprināšana, jo, regulāri atkārtojot informāciju, darbinieki to labāk atceras un biežāk lieto uzvedībā (Senge et. al., 2000). Tātad skolas kultūras pilnveidošana saistāma arī ar skolas reklāmas veidošanu un komunikāciju ar sabiedrību, kuru var organizēt un atbalstīt skolas direktors.

R. Lindāls (Lindahl, 2006) norāda, ka skolas darbinieki un skolēni kultūru izprot dažādās dziļuma pakāpēs, un nereti viņi paši neapzinās pat visbūtiskākos tās elementus, tādēļ skolas misijas formulējums un izveidotie skolas vērtību formulējumi palīdz skolas sociālās kopienas dalībniekiem labāk saprast skolas mērķus un virzīt savu darbību to sasniegšanai. Pretēji Dž. Vestbārnema uzskatiem par skolas kultūras publiskās un apzinātās daļas nozīmi, K. Petersons atgādina par plašo kultūras neapzināto un oficiāli nedokumentēto daļu, kas ietekmē visas skolas sociālās kopienas domāšanu un uzvedību.

„Skolas kultūra ir normu, vērtību un pārliecības, rituālu un ceremoniju, simbolu un stāstu kopums, kas veido nerakstītus likumus par to, kā pieņemts domāt, justies un rīkoties organizācijā. Šīs nerakstītās gaidas veidojas laika gaitā, līdzdarbojoties skolotājiem, skolas administrācijai, vecākiem un skolēniem, risinot jautājumus, kas saistīti ar ikdienas darbību, izaicinājumiem un pārmaiņām” (Peterson, 2002:11).

K. Petersona definīcijā ne vien norādīts skolas kultūras saturs, bet nosaukti arī to veidojošie faktori un skolas kultūras funkcijas. Skolas administrācija tiek minēta kā viens no kultūru veidojošajiem faktoriem, tomēr direktora loma īpaši netiek izcelta. Vistiešākās norādes uz direktora lomu skolas kultūras veidošanā atrodamas Dāvida un Silvijas Vēleru definīcijā.

„Kultūra lielā mērā ir saistīta ar skolas efektivitāti vai neefektivitāti un ir skolas līdervadības rezultāts. Kultūra nosaka skolēnu uzvedību un vada skolas administrācijas un pārējo darbinieku rīcību skolā” (Weller & Weller, 2002:139).

Autori uzsver līderu lomu kultūras veidošanā, neminot, ka līderis ir skolas direktors. Vēleri akcentē autoritātes varas nozīmi, tādēļ direktoram ir būtiski kļūt par autoritāti skolas sociālās kopienas vērtējumā. Definīcijā arī norādīts, ka stipra skolas kultūra ir jārespektē un tā būtiski ietekmē skolas vadītāja darbību, kas vēlreiz akcentē tās mērķtiecīgas pilnveidošanas nozīmi. R. Bārts piedāvā šādu skolas kultūras definīciju:

„Skolas kultūra ir komplekss normu, attieksmju, pārlicības, uzvedības modeļu, vērtību, ceremoniju, tradīciju un mītu kopums, kas ir dziļi iesakņojies organizācijā. Tā ir vēsturiski nodota nozīmju (jēgas) sistēma, kas nosaka to, kā cilvēki domā un uzvedas organizācijā” (Barth, 2002:7).

R. Bārts definīcijā uzsver kultūras satura kopību personāla vidū un tās ietekmi uz darbinieku uzvedību. Tāpat ir raksturota skolas kultūras veidošanās, kas ilgst gadiem un tiek nodota jauniešiem skolas darbiniekiem. Tomēr šajā definīcijā neparādās sīkākas norādes uz direktora lomu kultūras veidošanās procesos.

Promocijas darbā lietota autore papildināta skolas kultūras definīcija: **skolas kultūra ir vēsturiski izveidojies vērtību, normu, pārlicības, attieksmes, paradumu, noteikumu, kārtības un fiziskās vides iekārtojuma kopums, kas ietekmē gan skolēnu, gan skolas darbinieku uzvedību, kā arī nosaka veidu, kādā skola sadarbojas ar sabiedrību un risina jautājumus, kuri saistīti ar pielāgošanos pārmaiņām un attieksmi pret veicamajiem uzdevumiem.**

Autore definīcijā ir minēts skolas kultūras saturs un funkcijas, bet nav norāžu uz personām un apstākļiem, kas to veido, uzskatot, ka būtu nepareizi īpaši uzsvērt tieši direktora lomu, tā pārstāvēt novecojušo pieeju par varas centralizāciju skolā un neatbalstot dalītās līdervadības ideju. Promocijas darba autore definīcijā nevēlas nošķirt pedagogu grupu no nepedagoģiskā personāla, jo uzskata, ka nepedagoģiskais personāls arī piedalās skolas mērķu realizācijā un tātad arī skolas kultūras pilnveidošanā. Lai gan nepedagoģiskie darbinieki tieši neiesaistās mācību procesā, viņi novēro skolēnu savstarpējās attiecības, attieksmi pret skolu, disciplīnas problēmas un daudzus citus aspektus. Tādēļ šī darbinieku grupa arī būtu jāiekļauj visās diskusijās un darbsemināros par skolas kultūras problēmām un to risinājumiem. Direktoram jāapzinās risks, ka sistemātiski nodalot pedagogu un nepedagoģiskā personāla grupu sanāsmēs un skolas pasākumos, kā arī stratēģiskās plānošanas procesā utt., viņš provocē un veicina apakškultūru veidošanos skolā.

Skolas kultūra ir kļuvusi par nozīmīgu izpētes objektu kopš 20. gs. 90. gadu sākuma. Rūpīga gadījumu pētījumu ziņojumu apkopošana Lielbritānijā (Murray & Munn, 2002; Prosser, 1999) ļāvusi izdarīt secinājumus:

1. Skolas kultūra piemīt katrai skolai un ir unikāla, to nevar viegli atdarināt vai pārņemt, un nav arī nepieciešamības to darīt, jo skolai jāatbilst vietējās sabiedrības situācijai un vajadzībām.
2. Kultūru veido organizācijas dibinātāji, darbinieki (vadītāji un padotie), pakalpojuma ņēmēji (šajā gadījumā skolēni un viņu vecāki), valstī pastāvošā politiskā un ekonomiskā situācija, prasības, likumi utt. Ja skolas kultūru veidojuši cilvēki, tad to var mainīt pašreizējās ar skolu saistītās personas (Prosser, 1999).

3. Pozitīva skolas kultūra nerodas nejauši. Tās mērķtiecīga radīšana prasa rūpīgu plānošanu un rīcību, un ir nepieciešams laiks, lai izveidotu un nostiprinātu skolas kultūru.
4. Skolas nevar saglabāt pozitīvu skolas kultūru, izolējoties no vietējās sabiedrības. Skolai jārespektē sabiedrības vajadzības un jāizglīto tā.
5. Aktīva skolēnu, viņu vecāku un darbinieku līdzdalība skolas pārvaldē atklāj skolas un skolas kultūras stiprās un vājās puses. Atgriezeniskās informācijas analīze ir sākuma punkts skolas darbības pilnveidē.
6. Skolas kultūra nav statiska. Skolas tiek mudinātas nemitīgi pilnveidoties, lai nezaudētu savus panākumus (Murray & Munn, 2002).
7. Skolas kultūra ietekmē pamata un vidējās izglītības skolēnu uzvedību un mācību sasniegumus (tomēr lielāka ietekme piešķirama klases kolektīva psiholoģiskajam klimatom un skolēna īpašībām).
8. Formulēta un skolas sociālās kopienas dalībniekiem zināma kultūra nodrošina skaidru mērķi un darbības virzību. Izvēloties skolas misiju un vīziju, tās saskaņo ar esošo skolas kultūru.
9. Lai gan pārsvarā tiek aplūkoti skolas kultūras pozitīvie aspekti, tā var būt arī šķērslis izglītības procesa veiksmīgai norisei un sekmīgam rezultātam. Skolas kultūra var diskriminēt un nomākt kādas skolas apakšgrupas vai indivīdus, kā arī atbalstīt morāli nepieņemamas vērtības.
10. Ilgstošu fundamentālu pārmaiņu realizācijai (piemēram, pārmaiņas lēmumu pieņemšanas procedūrā vai mācību procesa vadīšanā u.c.) nepieciešamas zināšanas un izpratne par skolas kultūru un tās pilnveidošanas metodēm. Direktoram jāatzīst, ka kultūras pārmaiņas ir lēns process un visbiežāk ir saistītas ar darbinieku aktīvu vai pasīvu pretošanos tām (Murray & Munn, 2002; Prosser, 1999).

Lielbritānijas pieredzes analīze uzsver direktora ieguldījumu skolas kultūras pilnveidošanas procesa aizsākšanā un vadībā, bet tā realizēšanā būtisks ir ikviena darbinieka ieguldījums, jo skolas kultūras veidošana un korekcija jāveic pašiem skolas darbiniekiem. Tādēļ jo īpaši svarīgi, lai skolas darbinieki ne tikai apzinātos skolas kultūras nozīmi un tās elementus, bet pārzinātu arī tās veidošanās gaitu un būtu motivēti pilnveidot savas skolas kultūru.

Aplūkojot Latvijas pieredzi skolas kultūras pilnveidē, jau tika minēts, ka plaši un visaptveroši pētījumi nav veikti. Tomēr nebūtu pareizi teikt, ka Latvijā interese par izglītības vērtībām, uzskatiem un pedagogu kolektīva vienotības jautājumiem radusies tikai pēdējā desmitgadē. Jau A. Dauge piemin pedagogu dzīves uztveres jeb pamatpieņēmumu, kas ir dziļākais skolas kultūras līmenis, atšķirības pedagogu starpā (Dauge, 1928). Autors uzsver

skolotāju līdzīgas pasaules uztveres nozīmi, lai gan atzīst, ka pamatpieņēmumi ir gandrīz nemaināmi. Atšķirīgi pedagogu mērķi, lietotās darba metodes un pamatpieņēmumi, saskaņas un savstarpējās sapratnes trūkums skolā noved pie konfliktiem un rada problēmas sabiedrības funkcionēšanā.

Līdzīgos uzskatos ir J. A. Students, uzsverot, ka skolai ir jābūt sabiedrības ideālajam modelim, kurš atbalsta humānas vērtības un rosina izglītošanos. Skolas darbības kvalitāte ir ārkārtīgi nozīmīga, jo sabiedrība lieto skolu par mērauklu idejiskām vērtībām un pasaules attīstībai (Students, 1933).

Tāpat Latvijas skolvadības vēsturē rodama diskusija par grūti mērāmiem skolas darbības rādītājiem un skolas kultūras nozīmi. K. Dēķens apsprieda skolu darbības kvalitātes izvērtēšanu un, faktu, ka nav iespējams nomērīt visus svarīgākos skolas darbības aspektus.

“Un tomēr arī visacīgākajam inspektoram, vispilnīgāko uzticību no skolotājiem baudot, neizdosies ieskatīties skolu dzīves visdziļākajos dziļumos. Īsti tas, kas skolas dzīvei piešķir intīmo iekšējo nokrāsu, paliek ikkatrai svešai acij apslēpts. Inspektors var konstatēt darba sekmes, bet nevar sekot pašai darba gaitai visā pilnībā: vislabākais, ko skola sniedz, nav revidējams” (Dēķens, 1924:72).

Autors ir uzsvēris audzināšanas lielo lomu skolēna personības veidošanā. K. Dēķens arī norāda, ka skolotāju vērtības un izglītības filozofija jeb pārliecība ir nozīmīgas izglītības procesā, tomēr tās nav iespējams fiksēt un izvērtēt no ārējo vērtētāju puses. Skolas kultūru ir grūti nomērīt un novērtēt, tādēļ tās analīze un uzlabojamo aspektu plānošana ir jāveic katrā skolā individuāli, to darbiniekiem vienojoties par stratēģiju un izpildes soļiem, rēķinoties ar reālām iespējām un konkrētām vajadzībām.

Kritiski izvērtējot piedāvāto pedagoģisko vērtību saturu un ieviešanas formas, arī t. s. Padomju Savienības laika skolvadības pieredze var būt noderīga. Pedagogu kolektīva vienotība uzskatos par profesionālo darbību, humānisma principu ievērošana, bērncentrētās pieejas un kopēju vērtību nozīme atrodama V. Suhomļinska (Suhomļinskis, 1974, 1975) darbos. Autors mudina pedagogus ievērot vienotus darba pamatprincipus un atbalstīt kopējas vērtības, jo audzināšanas procesā ir būtiski veidot izglītības vidi, kurā galvenā nozīme ir izglītībai un vispusīgai personības attīstībai. Konflikti, intrigas un pretēju noteikumu pastāvēšana rada skolēnos apmulsumu un iespēju šo situāciju izmantot, lai pārkāptu noteikumus un izvairītos no mācību darba.

No 2003. gada Latvijā vispārīzglītojošo skolu darbības pašnovērtēšanai tiek lietota „Skolu vērtēšanas un attīstības plānošanas rokasgrāmata”, kas nosaka septiņas skolas darbības pamatjomas. Viena no tām ir *skolas vide* (5. punkts), kuras saturs atklājas fiziskajā vidē (attiecināms pie skolas kultūras ārējām izpausmēm) un psiholoģiskajā vidē (minēts kā skolas mikroklimats, t. i., pielīdzināms skolas psiholoģiskajam klimatam); tomēr visbūtiskākie skolas kultūras elementi – vērtības, pamatpieņēmumi un normas – rokasgrāmatā minēti netiek

(2. tabula). Tātad pašu svarīgāko skolas kultūras elementu analīzi rokasgrāmata neparedz. Arī jēdziens *skolas kultūra* rokasgrāmatā neparādās, tādēļ pastāv risks, ka pedagogi var neizmantojot skolā jau uzkrātos datus skolas kultūras pilnveides procesā.

2. tabula

Skolas vides saturs*

„5. Skolas vide	
5.1	Skolas mikroklīms.
	5.1.1 Piederības apziņa un lepnums par skolu.
	5.1.2 Vienlīdzība un taisnīgums skolā.
	5.1.3 Pozitīvas sadarbības vide.
	5.1.4 Skolēnu uzvedība un disciplinētība.
5.2	Skolas fiziskā vide.
	5.2.1 Skolas telpas.
	5.2.1 Skolas apkārtējā vide.”

*Skolu vērtēšanas un attīstības plānošanas rokasgrāmata, 2003:3.

Tā kā rokasgrāmata tiek lietota gan pašnovērtējuma ziņojuma sagatavošanai, gan darbības ārējai vērtēšanai skolas akreditācijas procesā, skolas kultūras redzamāko un arī vieglāk nomērāmo elementu analīze ir likumsakarīga, jo kultūras dziļāko slāņu izpēte ir komplicēta un tās rezultātus nav nepieciešams publiskot valsts līmenī. Skolas kultūras vērtēšana ar ārēju ekspertu palīdzību būtiski paldzinātu un sadārdzinātu skolu akreditācijas izmaksas, un tādēļ ir jāapšaubā tās lietderības pakāpe. Visu rokasgrāmatā minēto 5. nodaļas apakšpunktu sakārtošana, ievērošana un apzinīga realizācija veido pamatu demokrātisku un humānu vērtību iedzīvināšanai skolas dzīvē. Tātad visas vispārīzglītojošās skolas Latvijā pēdējo gadu laikā daļēji, bet sistemātiski veic savas skolas kultūras analīzi, tomēr dati nekādi netiek apkopotī, vai arī nav analizētas kopsakarības valsts mērogā. Izmantojot situāciju, ka skolas darbinieki analizē skolas kultūru pašvērtējuma ziņojumiem, direktors var rosināt iegūtos datus izmantot skolas pilnveidošanai. Skolas kolektīvam nav jāgaida ārējas direktīvas un mudinājumi, jo skolas kultūras pilnveidošana ir pašu darbinieku ietekmes ziņā. Direktors var uzsākt šo procesu un informēt darbiniekus par sagaidāmajiem rezultātiem, kas raksturīgi pārmaiņu procesiem un atgādināt, ka skolas kultūras pilnveide nekad netiek pabeigta līdz galam, jo arvien atrodas pilnveidojamas jomas.

Kopsavilkums. Nodaļā aplūkotas organizāciju kultūras un no šī jēdziena atvasinātās skolas kultūras definīcijas. Autore piedāvā precizētu skolas kultūras definīciju, kas vairāk akcentē izglītības vadības, mazāk pedagoģijas zinātnes pieeju jēdziena interpretācijā. Tāpat secināts, ka:

1. Daudzo un daļēji neapzināto elementu pastāvēšana apgrūtina skolas kultūras izpēti un pilnveidi. Lielākā daļa skolas darbinieku, tai skaitā skolas direktors, ir pedagogi, kuru

izglītība neparedz dziļas studijas organizāciju psiholoģijā un vadības teorijā, tādēļ nepieciešams izveidot kompetenci skolas kultūras pilnveidē.

2. Direktori un skolas atbalsta personāls ir darbinieki, kuru zināšanas organizāciju psiholoģijā un vadības teorijā varētu būt visplašākās un dziļākās, tādēļ viņiem būtu jāuzņemas iniciatīva skolu kultūras pilnveides jautājumos.
3. Direktors skolā darbojas kā morālais līderis, rūpējoties par bērncentrētas pieejas realizāciju skolā un izvirzot augstus attīstības un darba standartus visiem sociālās kopienas dalībniekiem.

1.2. Organizācijas kultūras struktūra un saturs

Organizācijas kultūras strukturālie modeļi tiek lietoti arī attiecībā uz skolas kultūru, lietojot tos pašus apzīmējumus. Struktūrelementu sakārtošana pa līmeņiem palīdz tos labāk izprast un novērtēt to savstarpējo saistību. Aprakstot organizācijas kultūras struktūru, visbiežāk tiek izmantots E. Šeina organizācijas kultūras trīs līmeņu modelis. Organizāciju kultūru veido:

1. Pamatpieņēmumi jeb pamatpārlicība (*angl. basic assumptions*).
2. Vērtības un sociālās normas (*angl. espoused values*).
3. Organizācijas kultūras ārējās izpausmes (*angl. artifacts*).

Pamatpieņēmumi ir visdziļākais un apjomīgākais organizācijas kultūras līmenis, kas ir neapzināts un grūti nomērāms (Шейн, 2007). Par pamatpieņēmumiem spriež hipotētiskā veidā. Tie ir cilvēka izjūtu un uzvedības determinanti – pamatpieņēmumi par apkārtējo vidi un attieksmi pret to, par realitāti, laiku un telpu, par cilvēka dabu un par cilvēka attiecību savstarpējo raksturu (Cameron & Quinn, 2006).

Aplūkojot kognitīvā modeļa jēdzienu, norādīts, ka personībai piemītošie pamatpieņēmumi ir ļoti grūti koriģējami un vadāmi, un direktora loma šajā aspektā ir visai ierobežota. Tādēļ lielāka nozīme būtu jāpievērš personāla atlasei, pieņemot darbā pretendentu, kura uzskati ir līdzīgi ar vēlamo skolas kultūru, vismaz galvenajās vadlīnijās.

Organizācijas *vērtību un sociālo normu sistēma*, kā arī tās stratēģija, mērķi un filozofija ir attiecināma pie organizācijas kultūras vidus līmeņa, kas ir daļēji apzināts (Шейн, 2007). Katras konkrētas vērtības nozīmības pakāpi organizācijā nosaka valdošie pamatpieņēmumi. Kopējās vērtības no dažu autoru puses tiek nosauktas par būtiskāko organizācijas kultūras elementu (Gold, 2004; Wren, 1999). Organizācijas pārmaiņu procesā kādas vērtības nozīmības pakāpe var tikt apzināti mainīta (Gold, 2004). Izglītībā būtiskas ir vērtības, kuras atbalsta darbu komandā (Fullan, 2001, 2005), uzticēšanos (Wren, 1999),

atklātību un taisnību (Senge et al., 2000) un līdzdalību vadības procesos (Verbiest & Erčulj, 2006).

Skolās iespējams izveidot misijas formulējumu un skolas vīziju, kurās atspoguļotos skolas vērtības. Tāpat ir iespēja skolām izveidot iekšējās kārtības noteikumus un formālas prasības darbiniekiem, ja darbinieki nolemj, ka tas ir nepieciešams. Par obligātu varētu uzskatīt pedagogu profesionālās ētikas ievērošanu un direktoram būtu strikti jāvēršas pret ētikas pārkāpumiem skolā.

Organizācijā pastāvošie rituāli, ceremonijas, cilvēku ģērbšanās un uzvedības maniere, interjers, dizains, arhitektūra, valoda, unikāli simboli, emocionālā atmosfēra un mīti, organizācijas varoņi, rituāli un procedūras, ceremonijas, un organizācijas nostāsti ir *organizācijas kultūras ārējās izpausmes* (Шейн, 2007). Šī līmeņa raksturīgākā iezīme ir tā, ka kultūras izpausmes ir viegli novērot, bet ļoti grūti interpretēt. Mēģinājumi izskaidrot organizācijas vai tās daļas pamatpieņēmumu saturu, balstoties tikai uz kultūras ārējām izpausmēm, ir nevēlami, jo interpretācija saturēs pētnieka jūtu un reakciju projekciju (Martin, 2002; Шейн, 2007).

Arī skolas vizuālā iekārtojuma maiņa ir lielā mērā atkarīga no direktora lēmumiem par to, kam tiek piešķirti budžeta līdzekļi, remontējot un labiekārtojot skolu. Skolas vizuālais tēls un iekārtojums ir saistīts ar skolēnu un darbinieku emocionālo izjūtu atrodoties skolā, kā arī potenciālo skolas pakalpojuma ņēmēju – pirmsskolas vecuma bērnu vecāku – spriedumiem par to, kuru skolu izvēlēties savam bērnam. Skolas finansējumu saņem no dibinātāja un valsts, tādēļ ne vienmēr tām ir iespēja realizēt visas savas ieceres un strādāt tik labi, cik tās varētu. Šajā situācijā direktora loma ir vēl nozīmīgāka, jo viņš ar saviem lēmumiem demonstrē prioritātes.

E. Šeins organizācijas kultūru raksturo trīs aspektos:

1. Ārējā fiziskā realitāte, kas izpaužas redzamā un dzirdamā uzvedībā, organizācijas tēlā, ekonomiskā darbībā, kvalitātes prasību ievērošanā, teorijas un prakses attīstīšanā, konkrētā organizācijas darbības jomā (tehnoloģijā, ekonomikā, politikā).
2. Sociālā realitāte.
3. Individuālā realitāte (Шейн, 2007).

Aplūkojot skolu kultūru veidošanos, Dž. Prossers izdara identiskus secinājumus (Prosser, 1999). Direktors var ietekmēt ārējo fizisko realitāti un sociālo realitāti ar pieņemtajiem lēmumiem, piešķirto finansējumu un komunikāciju, tomēr ir ierobežotas iespējas ietekmēt darbinieku individuālo realitāti. Visvieglāk direktoram būtu pārveidot skolas kultūras ārējās izpausmes, tomēr pētījumi (Cameron & Quinn, 2006; Шейн, 2007) liecina, ka

tam ir visai mazs efekts uz darbinieku pārliecības un vērtību maiņu. E. Šeins uzsver, ka mēģinājumi izmainīt organizācijas kultūras ārējās izpausmes nedos cerēto rezultātu, ja paralēli tām netiks mainīti kultūras dziļākie līmeņi. Tāpat autors norāda, ka izmaiņas kultūras dziļākajās struktūrās ietekmē lielu skaitu kultūras elementu, tai skaitā ārējās izpausmes (Шейн, 2007). Savukārt K. Levins uzskata, ka nav iespējams saprast sistēmu, pirms nemēģina to pārveidot (Lewin, 1948), tādēļ skolas kultūras pārveides process uzskatāms arī par iespēju pamatīgi izpētīt esošo kultūru un padarīt vērtības un, iespējams, arī kādu daļu no pamatpieņēmumiem apzinātus un zināmus visiem sistēmas locekļiem.

Visu kultūras priekšstatu pamatā ir ideja, ka grupā eksistē kaut kas kopīgs visiem grupas locekļiem, tomēr galvenās kategorijas pēc E. Šeina domām, kuras tiek asociētas ar kultūru, ir:

1. Cilvēku mijiedarbības laikā novērojami uzvedības stereotipi: valoda, ko tie lieto, tradīcijas, paradumi un rituāli. Uzvedības stereotipiem ir būtiska nozīme kultūras glabāšanā, izplatīšanā un bagātināšanā.
2. Grupas normas: darba grupām raksturīgas vērtības un standarti, vispāratzīti un konvencionāli pieņemti paraugi, uzvedības vai rīcības šabloni.
3. Pasludinātās vērtības: visiem paziņotie un izplatītie principi un vērtības, kuras grupa cenšas īstenot. Vērtības var tikt iekļautas gan organizācijas misijas formulējumā, gan citos sabiedrisko attiecību ziņojumos.
4. Formālā filozofija: oficiāli formulēti kopēji politiski un ideoloģiski pamatprincipi, kuri nosaka grupas sadarbību ar dibinātājiem, darbiniekiem, klientiem un citām ieinteresētajām personām.
5. Spēles noteikumi: rakstīti vai nerakstīti uzvedības noteikumi, kārtība, kas tiek ievērota organizācijā; ierobežojumi, kuri jāievēro jaunajiem darbiniekiem, lai kļūtu par pilntiesīgiem organizācijas biedriem.
6. Organizācijas psiholoģiskais klimats: izjūta, kuru rada grupas fiziskais sastāvs, vadības stils un organizācijas darbinieku savstarpējās sadarbības, klientu apkalpošanas un apmeklētāju pieņemšanas raksturs.
7. Pastāvošā praktiskā pieredze: metodes un tehniskie paņēmieni, kurus lieto grupas locekļi, lai sasniegtu noteiktus mērķus, spēja veikt noteiktas darbības, ko manto no paaudzes paaudzē.
8. Kognitīvie (mentālie) modeļi un valoda: pieņemtās kognitīvās sistēmas, kuras nosaka uztveri, domāšanu un runu, kuru lieto grupas locekļi un ko nodod jaunajiem organizācijas darbiniekiem socializācijas laikā.

9. Pieņemtie apzīmējumi: simboli, kas ietverti jēdzienos vai tēlos, kas atvieglo organizācijas darbinieku savstarpēju sapratni.
10. Pamatmetaforas vai integrētie simboli: grupas pašnoteikšanās vajadzībām izstrādātās idejas, tēli un paņēmieni, ko ne vienmēr apzināti vērtē, tomēr tie parādās grupas darbā (Шейн, 2007).

Direktora ikdienas darbs skolā ir saistīts ar ikvienu no iepriekš uzskaitītajām kategorijām. Katra no šīm kategorijām daļēji raksturo grupas vai visas organizācijas kultūru, tomēr kultūras izziņāšana var dot nepilnīgu vai pat maldīgu rezultātu, ja šīs kategorijas netiek aplūkotas kā vienota sistēma. Tātad objektīvu pētījuma datu iegūšanai skolas kultūras pētniekam jāvērtē liels skaits mainīgo lielumu.

Literatūrā atrodama R. Morana, F. Harisa un S. Moranes organizācijas kultūras satura kategorizācija (Moran, Harris & Moran, 2007). Lielākā daļa minēto satura elementu sakrīt ar E. Šeina uzskatījumu, tikai tiek atšķirīgi sagrupēti, piemēram, vērtības un normas tiek pieminētas abos sarakstos. R. Morans, F. Hariss un S. Morane tos apvieno vienā grupā, turpretim E. Šeins to pašu saturu ir iekļāvis četrās kategorijās – grupas normas, pasludinātās vērtības, formālā filozofija un spēles noteikumi. E. Šeina kategorijas ir vispārīgākas, un tajās lielāka nozīme piešķirta vērtībām un pamatpieņēmumiem, mazāka atvēlēta kultūras ārējām izpausmēm. R. Morans, F. Hariss un S. Morane līdzsvaroti ir aptvēruši visus trīs organizācijas kultūras līmeņus, vairāk iekļaujot konkrētākus tās aspektus. Arī šajā jautājumā atrodams dažādu terminu lietojums – čehu autori izvēlējušies tos nodēvēt par skolas kultūras izpausmes sfērām (Pol et al., 2005, 2006), savukārt citi autori lieto tādus jēdzienus kā skolas kultūras determinanti, faktori, dimensijas, raksturotāji vai aspekti (Berg, 1999; Maslowski, 2006).

Kopsavilkums. Organizācijas kultūras pilnveidi apgrūtina tās kompleksā struktūra, jo daļa elementu ir neapzināti, un tikai daļa ir apzināti un tādēļ pieejami kognitīvai analīzei. Direktors vieglāk var mainīt skolas un tās apkārtnes fizisko vidi, darbinieku un skolēnu psihisko realitāti ietekmējot tikai pastarpināti – ar aicinājumiem un diskusijām, savu piemēru. Organizācijas kultūra daļēji ir materializēta, daļēji tā veido sociālu un individuālu realitāti. Tādēļ direktora darbības skolas kultūras pilnveidē ir:

- 1) kultūras analīze;
- 2) kultūras apzināšanā caur formulējumiem un komunikāciju;
- 3) konsekventa rīcība saskaņā ar izvirzītajām vērtībām;
- 4) pedagogu individuāla kognitīvo modeļu korekcija (iespēju robežās).

1.3.Skolas kultūras funkcijas un nozīme

Nodaļā analizēti jautājumi par organizāciju kultūras funkcijām, kas palīdz atbildēt uz otro pētniecisko jautājumu – kāda ir skolas kultūras nozīme skolas darbībā. Nereti direktors nevelta pietiekami lielu vērību skolas kultūrai, jo neapzinās tās daudzveidīgās funkcijas un lietojuma iespējas (Krouse & Louis, 2009). Aplūkojot organizācijas kultūras funkcijas, iespējams saprast, kādēļ tās pilnveidošanai ir jāvērs īpaša uzmanība un jāvelta resursi.

Kultūra plašā nozīmē ir *sociālās pieredzes nodošanas* mehānisms, kas palīdz cilvēkiem dzīvot un attīstīties noteiktā ģeogrāfiskā un sociālā vidē, saglabājot savas grupas vienotību un kopību. Kultūra veidojas gadiem, pat gadu desmitiem, tādēļ tā ir tik iracionāla un konservatīva. R. Garleja kultūrai (vispārīgā nozīmē) piedēvē šādas funkcijas:

- „*Garīgo, sociālo un materiālo vērtību producēšana, uzkrāšana un attīstīšana.*
- *Sabiedrības garīgās attīstības un socializācijas līmeņa normatīvā vērtēšana.*
- *Reglamentējoša, regulējoša un audzinoša darbība.*
- *Sabiedrisko apziņu un atmiņu veidojoša darbība.*
- *Rekreatīva (spēku, spēju, energopotenciālu atjaunojoša) darbība.*
- *Vērtību atražošanas darbība.*
- *Apakškultūras uzturoša darbība” (Garleja, 2003:107).*

Jēdzieni *kultūra* un *skolas kultūra* nav sinonīmi, tādēļ skolas kultūra realizē tikai daļu no minētajām funkcijām. Normatīvā novērtēšana vairāk būtu saistāma ar salīdzināšanu ar kādu etalonu vai ar citām kultūrām, tomēr skolas kultūras pilnveidošanas procesā lielāka nozīme ir konkrētās skolas situācijas analīzei un attīstības plānošanai saistībā ar iegūtajiem secinājumiem. Skolas sociālā kopiena visbiežāk aptver no dažiem simtiem līdz vairākiem tūkstošiem dalībnieku, tādēļ atšķirīgu apakškultūru pastāvēšana ir uzskatāma drīzāk par nevēlamu kā atbalstāmu vai veicināmu. Realitātē, jo lielāka ir skola, jo vairāk tām raksturīgas apakškultūras (Stoll, 2003). L. Stola aizstāv atšķirīgu viedokļu pastāvēšanu skolā, norādot, ka diskusiju rezultātā darbinieki nonāk pie vienota viedokļa, kas ir balstīts uz argumentiem. Pārlika vienotība un bezierunu pakļaušanās dominējošam uzskatam ir nevēlama, jo tā bremzē skolas attīstību un sekmē t.s. „morālo pagrimumu” (Stoll, 2003). Tātad skolās ir vēlama viedokļu dažādība, bet ne dažādu apakškultūru pastāvēšana, kurām raksturīgs principiāli atšķirīgs pamatpārlicības un vērtību kopums.

Ikvienai sociālai grupai tās pastāvēšanas laikā ir jārisina četri būtiski jautājumi:

1. Grupas pielāgošanās videi (adaptācija).
2. Kopēju mērķu nospraušana un to realizācija.
3. Vienotības pakāpes paaugstināšana grupas dalībnieku starpā.
4. Unikālas grupas kultūras veidošana un saglabāšana (Freiberg, 1999).

Organizācijām ir nozīmīgi *nodot* iegūto un vienojošo sociālo *pieredzi* jaunajiem tās darbiniekiem. Viņi var arī neapzināties organizācijas kultūras esamību, kamēr tā netraucē, vai arī līdz darbinieki nesastopas ar jaunas kultūras ietekmi (Cameron & Quinn, 2006). Jaunie darbinieki iepazīstas ar organizācijā pastāvošo rakstīto un nerakstīto normu kopumu, darba paradumiem un daudziem citiem aspektiem.

Daudzas pārmaiņas organizācijās ir nesekmīgas, jo tās ir pretrunā ar darbinieku vērtībām un pamatpieņēmumiem (Cameron & Quinn, 2006). Iegūstot sociālo un personīgo pieredzi, darbinieki formulē, saglabā un maina savus uzskatus par organizācijas misiju, plānošanu, darba motivācijas politiku, attiecību raksturu, darba kvalitāti utt., izveidojot savu kognitīvo modeli par organizācijas darbību un savu lomu tajā. Darbinieku individuālie kognitīvie modeļi gandrīz nekad pilnībā neatbilst organizācijas kultūras oficiāliem formulējumiem, tomēr nosaka uzvedību darbavietā daudz lielākā mērā nekā formālās prasības un likumi. Konkretizējot sociālās pieredzes nodošanas funkciju organizācijas līmenī, E. Šeins izdala divas galvenās organizācijas kultūras funkcijas. Pirmkārt, tā ir pielāgošanās ārējai videi jeb adaptīvā funkcija. Šajā aspektā organizācijas kultūra nodrošina:

- 1) organizācijas misijas un stratēģijas kopējo izpratni, mērķu saskaņošanu misijas īstenošanai;
- 2) mērķu sasniegšanas līdzekļu (organizācijas struktūra, darba dalīšana, stimulēšanas sistēma, varas hierarhija) kopējo izpratni un saskaņotību;
- 3) vienošanos par mērķu sasniegšanas kritērijiem;
- 4) vienošanos par izmaiņām organizācijas stratēģijā, ja izvirzītie mērķi nav sasniegti (Шейн, 2007).

Otrkārt, tā ir organizācijas iekšējā integrācija jeb vienojošā funkcija, tās identitātes veidošana un nostiprināšana, šajā aspektā organizācijas kultūra nodrošina:

- 1) kopējas valodas un terminu lietošanu organizācijā;
- 2) kritērijus cilvēka pieņemšanai organizācijā un viņa tālākajai profesionālajai un varas karjerai;
- 3) uzvedības normas attiecībās ar vadību, kolēģiem;
- 4) apbalvojumu, stimulu un sodu sistēmu, kura nodrošina to, ka katrs organizācijas darbinieks zina, kādas sekas var būt viņa rīcībai;
- 5) ideoloģiju, kopējo vērtību sistēmu, kura ļauj atšķirt vēlamo no nevēlamā organizācijā (Bolman & Deal, 2002, Cameron & Quinn, 2006; Garleja, 2003; Hoy & Miskel, 2007; Шейн, 2007).

Organizācijas kultūra tiek tik plaši pētīta tādēļ, ka tās ietekme ir jūtama ikvienā organizācijas darbības aspektā. Kultūra nosaka cilvēka uzvedību un izskaidro tās cēloņus. Ja

darbinieki maina savus uzskatus un vērtības, mainās viņu uzvedība un līdz ar to pārmaiņas skar visu organizāciju un tās kultūru. Korporatīvā kultūra pilda arī *reprezentatīvu, direktīvu un afektīvu* funkciju un spēj veidot kultūras vidi un īpašu realitātes izjūtu (Smircich, 1983).

Organizācijas kultūra spēj *samazināt kolektīvās nenoteiktības pakāpi* (vienkāršojot visiem darbiniekiem kopējo notikumu interpretācijas sistēmu), *veidot sabiedrisko kārtību* (ievieš skaidrību kolektīva darbinieku gaidās), *nodrošināt veselumu* (uz vērtību un normu bāzes, ko visi organizācijas darbinieki uztver kā mūžīgas un nododamas no paaudzes paaudzē), *radīt piederības izjūtu organizācijai un uzticību kopējam mērķim* (saistot grupas dalībniekus vienotā veselumā), un *padarot viņiem skaidrāku nākotnes redzējumu* (veidot vīziju) (Cameron & Quinn, 2006). Korporatīvās kultūras pilnveidošana ir organizācijas iekšēja sakārtošana, kas neprasa lielus materiālos resursus, bet ilgstošu un konsekventu darbu, jo sistemātiski ir jāanalizē un jākorrigē neskaitāmi dokumenti, procedūras, personu uzvedība utt.

Organizācijas kultūra, kas tiek izkopta ar mērķi uzlabot darba kvalitāti, ir unikāla konkurences priekšrocība un nozīmīgu organizācijas efektivitātes faktoru avots (Brālis, 2004a). Tādēļ mūsdienās korporatīvo kultūru aplūko kā iespaidīgu stratēģisku instrumentu, kas ļauj orientēt visas apakšnodaļas un atsevišķas personas uz organizācijas kopējo mērķi, mobilizēt līdzstrādnieku iniciatīvu un nodrošināt produktīvu mijiedarbību.

Literatūrā tiek minētas arī skolas kultūras funkcijas. Lielākoties tās sakrīt ar jau iepriekš minētajām organizācijas kultūras funkcijām. Reizēm tās ir konkretizētas terminos, kuri izglītības sektorā tiek lietoti biežāk, kā piemēram, lai reducētu disciplīnas problēmas un mobingu skolā (Munn, 1999; Murray & Munn, 2002).

Kopsavilkums. Skolas kultūrai ir vairākas nozīmīgas funkcijas kvalitatīva izglītības procesa un skolas attīstības nodrošināšanā.

1. Skolas kultūra atzīstama par nozīmīgu skolas nemateriālo īpašumu, jo tai ir daudzveidīgas un skolas kvalitatīvas darbības kontekstā būtiskas funkcijas.
2. Skolas kultūrā iekļauta kopēja vienošanās palīdz saskaņot individuālos mērķus ar skolas vīziju, veidojot kopējo kultūras telpu, iekļaujot vērtības, normas un uzvedības modeļus, ko pieņem un realizē lielākā daļa skolas sociālās kopienas dalībnieku.
3. Kultūra ierobežo un stabilizē grupas locekļu uzvedību, nodrošinot kārtību un piešķirot grupā notiekošajam jēgu.
4. Kultūra nosaka to, ko cilvēki uzskata par vērtīgu un kam ir gatavi veltīt piepūli. Kultūra ir ne tikai ieradumi, bet arī pašinstrukcijas, kā rīkoties noteiktās situācijās. Caur kultūras prizmu tiek izprasts taisnīgums, atbildības sadalījums un daudzas citas parādības. Tādēļ skolas kultūras pilnveide uzskatāma par nozīmīgu direktora darbības sastāvdaļu.

1.4. Organizāciju kultūru klasifikācija

Organizāciju kultūru klasifikācijas izveide saistāma ar mērījumiem šajā jomā un konkrētu organizāciju izpēti. Praktiķu interesi vienmēr ir saistījušas korporatīvo kultūru tipoloģijas, jo tās tiek lietotas, lai apzinātu organizācijas īpatnības un pilnveides iespējas. Vadītājus īpaši interesē kultūru klasifikācija, jo viņiem tā ir iespēja noskaidrot reālo situāciju, lai sekmīgi vadītu organizāciju un kļūtu par tās līderi. Organizācijas kultūras tipa noteikšana palīdz vadītājiem saprast, kāda veida pārmaiņas būs grūti ieviest vai arī kāda veida stratēģijas būs sekmīgas jauninājumu iedzīvināšanā. Arī zinātnieki ir interesējušies par atsevišķām kultūras dimensijām, pētot to veidošanos un noturību pret pārmaiņām, atsevišķu vērtību rangū grupās utt. Pēc promocijas darba autores domām organizācijas un skolas kultūru klasifikācijas analīze palīdz izprast jēdzienus *stipra*, *vāja* un *adaptīva* skolas kultūra, kā arī skolas kultūras mērīšanas problēmas.

Organizāciju kultūru klasifikāciju variantu ir ļoti daudz, jo katra no tām iekļauj tikai nelielu skaitu kritēriju. Populārākās klasifikācijas veidojuši: T. Dīls, A. Kenedijs, L. Konstantīns, R. Harisons, R. Akofs, M. Burke, S. Hendijs, G. Hofštede, K. Kamerūns un R. Kvinns, R. Garleja un daudzi citi, aplūkojot dažādas dimensijas organizācijas kultūrās. Ņemot vērā organizācijas kultūras jēdzienā iekļauto komponentu skaitu, šāda situācija ir likumsakarīga. Nav iespējams vienā pētījumā iekļaut visus organizācijas kultūras elementus. Tādēļ pētnieki izvēlas mērīt vienu vai vairākus no tiem, atkarībā no uzstādītā mērķa. Lai paaugstinātu mērījumu validitāti, pētījumā nereti ietver vēl dažus svarīgākos kultūras elementus, piemēram, vērtības (Cameron & Quinn, 2006; Maslowski, 2006).

Pēc līdzīgiem principiem pētījumu organizēšanā un klasifikāciju veidošanā vadījušies arī skolas kultūru klasifikāciju autori. S. Rozenholca analizē *sastingušas* un *mobilas* skolas (Rosenholtz, 1989). P. Matjē izdala četrus skolas kultūras tipus, aplūkojot skolu reakciju uz jaunām problēmām sabiedrībā, kuras var ietekmēt to darbību: *reaģējošais*, *kreatīvais*, *proaktīvais* un *interaktīvais* tips (Mathieu, 2008). A. Hēgrīvs analizē četras skolotāju kultūras, aprakstot dominējošu *individuālismu*, *sadarbību*, *piespiedu sadarbību* un *balkanizāciju*¹, kas varētu būt raksturīgi dažādām skolām (Hargreaves, 1994). D. Hēgrīvs iedalījumam par pamatu ņem kolektīva sociālās vienotības un kontroles pakāpi, saistot to ar attieksmi pret skolēniem un skolas kopējo aktivitāti. Ar *tradicionālām* skolām D. Hēgrīvs apzīmē skolotāju kolektīva vienotību, bet distancētas attiecības ar skolēniem; *aizbildnieciskas* skolas atšķiras ar savu labvēlīgo psiholoģisko klimatu gan darbinieku vidū, gan attieksmē pret skolēniem; *izolētība* ir raksturīga skolām, kurās skolotāji nav vienoti kā kolektīvs, bet tiek

¹ Jēdziens skaidrots 41. lpp.

veidotas labvēlīgas attiecības skolēniem, un *verdošais katls* ir tēlainis apzīmējums skolām, kurās ir ļoti augsts aktivitātes līmenis gan mācību darbā, gan ārpus stundu aktivitātēs, pastāvot augstai sociālai kontrolei un ciešām attiecībām ar skolēniem (Hargreaves, 1995). Tomēr jāatzīst, ka skolu kultūras tipoloģijas vairāk aplūkotas 20. gs. 90. gadu publikācijās un to nozīme ir aplūkojama tikai konkrētas skolas kultūras izpētes un pārmaiņu plānošanas kontekstā.

Organizāciju un arī skolu kultūru tipoloģijas piemēri, kuros figurē divi līdz pieci tipi, ir mulsinoši, jo var radīt maldīgu viedokli, ka korporatīvā kultūra ir salīdzinoši vienkārša organizācijā pastāvoša parādība. Tipoloģiju autori aizstāv savu pieeju, uzsverot, ka kultūras tipus var izmantot kā dimensijas, caur kurām raudzīties uz organizācijā notiekošo un labāk saredzēt problēmas (Mathieu, 2008). Skolas kultūras tipa noteikšana var būt pirmais solis pārmaiņu plānošanā, meklējot risinājumus samilzušām problēmām.

E. Šeins galvenokārt uzsver organizācijas kultūras vienotības nozīmi attiecībā uz galvenajiem organizācijas kultūras elementiem, apzīmējot to kā **stipru** organizācijas kultūru (Шейн, 2007). Organizācijas kultūras stiprums jeb potenciāls ir atkarīgs no:

- 1) kultūras dziļuma (viedokļi, pārliecība, attieksme, vērtību ranžējums, organizācijas ārējais tēls, pārmaiņas sabiedrības vērtībās);
- 2) darbinieku atbalsta pastāvošai organizācijas kultūrai;
- 3) vērtību prioritātēm un to sakārtotības (Garleja, 2003).

Organizācijas efektivitāte ir atkarīga no tā, cik stipra ir tās kultūra (Brālis, 2004a; Шейн, 2007). Tikai stipra organizācijas kultūra spēj pildīt savas funkcijas (Cameron & Quinn, 2006), tādēļ būtu nozīmīgi arī izglītības iestādē veidot stipru skolas kultūru. Stiprai organizācijas kultūrai ir raksturīgs:

- 1) darbīgums – personālam ir skaidra apkārtējā pasaule un veids, kā tajā darboties;
- 2) nevainojama saziņa – pateicoties viendabīgam orientācijas modelim, lēmumu pieņemšanas process ir vienkāršāks un tiešāks nekā organizācijā ar tūri formālu saziņu, jo darbiniekiem ir kopīga valoda;
- 3) ātra izlemšana – kopīgi ideāli, priekšstati un valoda atvieglo un paātrina kolektīvo lemšanas un problēmas risināšanas procesu;
- 4) caurspīdīga informācija – darbiniekiem plāni un lēmumi ir zināmi, un viņi tos atbalsta, tādēļ pasākumu īstenošana ir strauja un efektīva;
- 5) spēcīga motivācija un komandas gars – darbinieki ir gatavi būt kopā ar citiem kolēģiem un ar visu organizāciju kopumā;

- 6) stabilitāte un drošība, uzticamība – kopīgi akcentētie rīcības paraugi un ideāli mazina bailes un nedrošību, stiprina kopības izjūtu. Tādēļ personāla mainība un darba kavējumi ir mazāk nekā citās organizācijās (Klauss, 2001).

R. Dafts, analizējot atziņas par **stipru** organizācijas kultūru īpašībām, secina, ka ļoti stipras kultūras ir neelastīgas un tām ir grūti pielāgoties pārmaiņām. Risinājuma vietā tiek piedāvāts veidot **adaptīvas** kultūras, kuru vērtību struktūrā būtu iekļauta gatavība mainīties un zaudēt daļu no esošās kultūras, lai dotu vietu jauniem, adaptīvākiem organizācijas kultūras elementiem (Daft, 2006). Latvijas situācijā, kur izglītības sistēmā tiek veiktas ievērojamas reformas, direktoriem it īpaši ir jāskaidro skolas sociālās kopienas dalībniekiem pārmaiņu nozīmi un jārosina atvērtība pārmaiņām. Pārāk stipra organizācijas kultūra var kļūt par pārmaiņu barjeru, jo tā:

- 1) veicina domāšanu stereotipos, vedinot raudzīties uz jaunām problēmām no ierastā skatupunkta;
- 2) kavē alternatīvu domāšanu, oriģinālu risinājumu un jaunu ceļu meklējumus. Nākotnes problēmas reti iespējams atrisināt ar novecojušiem paņēmieniem;
- 3) ignorē atgriezenisko informāciju, kas traucē mācīties no pieredzes (Klauss, 2001);
- 4) rada grūtības sadarbībā ar citām grupām un jaunu grupas locekļu integrāciju, ja viņiem ir atšķirīgas vērtības un pamatpieņēmumi (Daft, 2006).

Saskaņā ar K. Levina pieņēmumiem, pārmaiņas ir tas, kas notiek starp nosacīti stabiliem funkcionēšanas periodiem (Lewin, 1948), un kultūra tiek aplūkota kā noteikta stāvokļa raksturojošā iezīme. Klasiskajā organizāciju attīstības teorijā pastāvīgums starp pārmaiņām tiek uzskatīts par normālu un vēlamu organizācijas stāvokli. 21.gs. sākumā tiek uzskatīts, ka nav jātiecas sasniegt līdzsvara stāvoklis. Tā vietā ir jācenšas plānot uzlabojamo sfēru pakāpenisku nomaiņu un prioritāšu skaidru definēšanu, lai atbilstu sabiedrības attīstības prasībām (Fullan 2001, 2005; Krouse & Louis, 2009; Verbiest & Erčulj, 2006). M. Fullans uzsver, ka vadītājs, regulējot pārmaiņu intensitāti, izskaidrojot darbiniekiem notiekošo, reāli apzinoties arī šķēršļus un draudus, panāk, ka viņi jūtas relatīvi stabili un ir gatavi tās realizēt (Fullan, 2005).

Vairāku savstarpēji atšķirīgu apakškultūru esamība vienā organizācijā tiek apzīmēta kā **vāja** organizācijas kultūra (Westrum, 2004; Шейн, 2007). Tā raksturīga visām nesēn nodibinātām organizācijām, jo tajās tikai veidojas kultūra, un darbiniekiem ir jāpanāk vienošanās par kopējo sociālo realitāti.

Vājas organizācijas kultūras būtiskākās pazīmes ir:

- 1) „skaidras un apzinātas vērtību sistēmas trūkums. Nav pārliecības par to, kā gūt panākumus savā darbā;

- 2) *cilvēki nespēj savstarpēji vienoties par perspektīvajiem mērķu sasniegšanas ceļiem un līdzekļiem;*
- 3) *dažādās organizācijas struktūrvienībās ir krasi atšķirīgi uzskati;*
- 4) *organizācijas līderi ir destruktīvi un neveicina organizācijas vērtību kopējo izpratni;*
- 5) *tradicionālie rituāli un ceremonijas ir vai nu dezorientējoši, vai savstarpēji pretrunīgi”*
(Brālis, 2004a:29).

Pētot darbinieku vienotības pakāpi jeb organizācijas kultūras spēku, tiek izdalīts jēdziens *balkanizācija*, ar to saprotot vairāku naidīgu apakškultūru paralēlu pastāvēšanu vienas organizācijas ietvaros, kas ir vājas organizācijas kultūras paveids (Fullan & Hargreaves, 1992; Fullan, 2001; Stoll, 2003).

Atkarībā no organizācijas lieluma un struktūras, tajā var vienlaikus pastāvēt vairākas apakškultūras (Шейн, 2007). Ja apakškultūras spēj vienoties un pieņemt kopēju nostāju, to pastāvēšana tiek raksturota pat kā vēlama. Tas ir priekšnosacījums organizācija – adaptīvai ar stipru kultūru. K. Kamerūns un R. Kvins (2006) uzskata, ka katra organizācijas apakšnodaļa saglabā kopējās organizācijas kultūras iezīmes un uzvedas atbilstoši tām. Apakškultūrām raksturīga daļa kopēju un daļa katrai unikālu pazīmju.

E. Šeins nerekomendē uzskatīt, ka varētu eksistēt „pareiza” organizācijas kultūra. Tāpat E. Šeins skaidro, apzīmējumi „laba” vai „slikta”, „funkcionāli efektīva” vai „neefektīva”, „pozitīva” vai „negatīva” var tikt lietoti tikai gadījumos, ja aplūko arī vidi, kurā organizācija funkcionē (Шейн, 2007). Tāpat šajos gadījumos arī jānosaka kritēriji un atskaites punkts, lai būtu iespējams noteikt, kas konkrētā gadījumā tiek saprasts kā vēlama situācija un kas – kā nevēlama.

Kopsavilkums.

1. Skolas kultūra ir grūti pētāma parādība ne vien praktiķiem, bet pat profesionāliem pētniekiem.
2. Skolas kultūras pētījumos visbiežāk tiek ietverta neliela daļa skolas kultūras elementu, izejot no pētījuma mērķa. Tiek pētīta vērtību, sociālo normu un skolas kultūras ārējo izpausmju kombinācija, jo pamatpārlicības līmeņa pētījumi ir ar zemu validitāti.
3. Skolas kultūras izpēte ir pirmais solis tās pārmaiņu procesā.
4. Skolās jāveido adaptīva skolas kultūra, kura atbalsta jauninājumus un pārmaiņas.
5. Nav nepieciešams izveidot ļoti stipru skolas kultūru, jo tās mēdz būt diskriminējošas attiecībā pret kādu no skolas sociālās kopienas grupām un veicina morālo normu nesodītu pārkāpšanu.

2. Skolas kultūras pilnveides iespēju teorētiskie aspekti

Nodaļā aplūkoti jautājumi par faktoriem un personām, kas iesaistīti skolas kultūras veidošanās gaitā, tas ļauj rast atbildes uz trešo pētniecisko jautājumu – kas veido skolas kultūru un cik liela loma šajā procesā tiek piešķirta direktoram, skolas darbiniekiem un skolēniem? Skolas kultūras sakārtošana ir viens no veidiem, kā skolā nostiprināt vēlamus darba paradumus un attieksmi, kas ir viens no direktora uzdevumiem. Organizāciju kultūras veidošanās ir pētīta daudz plašāk kā skolas kultūras tapšana, tādēļ autore aplūko arī galvenās atziņas no organizācijas kultūras pētījumiem, galvenokārt analizējot vadītāja lomu un darbību šajā procesā.

Organizācijas kultūras veidošana un pārveide prasa daudzus gadus un pat gadu desmitus (Cameron & Quinn, 2006), jo to nosaka trīs savstarpēji saistīti faktori: *apkārtējā sociālā vide, ekonomiskā situācija un organizācijas darbinieki* (Шейн, 2007). Minētie faktori veido priekšnosacījumu kopumu, kas direktoram jārespektē, lai skolas kultūras pilnveide būtu sekmīga un nestu gaidītos rezultātus.

Neviena organizācija nav izolēta sistēma un tās attīstību ietekmē gan iekšējās, gan ārējās *vides faktori*: organizācijas ģeogrāfiskā atrašanās un konkrētajā reģionā esošās sabiedrības kultūra, pamatnācijas valoda, minoritāšu grupu daudzums un proporcionālais sadalījums, demogrāfiskā situācija u.c. (Шейн, 2007). Vides faktoru analīze un to ietekmes prognoze ir jāveic, veidojot izglītības iestādes stratēģiskās attīstības plānu un izvirzot skolas pilnveides uzdevumus.

Ekonomisko situāciju raksturo gan organizācijas darbības sfēra, gan organizācijas lielums, gan lietotās tehnoloģijas un finansējums. Vispārējās izglītības iestāžu funkcionēšana ir reglamentēta un pārraudzīta no virknes dažādu institūciju. Izglītības programmu realizācija un skolēnu uzņemšanas kārtība skolā ir vienāda visām vispārizglītojošām dienas skolām Latvijā. Savukārt izglītības iestāžu pamatfinansējums no valsts un pašvaldību līdzekļiem ir proporcionāls skolēnu skaitam izglītības iestādē, ko nosaka vienotā finansēšanas kārtība (LR MK noteikumi Nr.1616, 2009). Skolas finansējumu nodrošina dibinātājs un valsts mērķdotācijas. Skolas finanšu līdzekļus veido fizisko un juridisko personu ziedojumi un dāvinājumi; ieņēmumi no maksas pakalpojumiem un saimnieciskās darbības, kuru saskaņo ar dibinātāju. Izglītības makro un mikro vidi galvenokārt veido Latvijas iedzīvotāji, valsts vēsturiskā attīstība, valsts un pašvaldību institūcijas, kā arī normatīvie dokumenti. Ieteikumi skolu direktoriem skolas kultūras pilnveidošanai vienmēr ir aplūkojami kontekstā ar makro un mikro vides faktoriem.

Organizācijā pastāvošie pamatpieņēmumi un vērtības nosaka to, cik liela ir tās orientācija attiecībā, piemēram, uz peļņu, klientu apkalpošanu vai lomu sadalījumu un tiesībām organizācijas darbinieku vidū u.c. (Шейн, 2007).

Reālie organizācijas kultūras satura veidotāji un glabātāji ir *darbinieki*, kuri veido organizācijas sociālo vidi. Liela nozīme organizācijas kultūras veidošanā ir organizācijas dibinātājiem, vadītājiem un līderiem. Viņi ar savu personību un izturēšanos kalpo par paraugu pārējiem organizācijas locekļiem (Шейн, 2007). Organizācijai attīstoties, kultūra kļūst arvien izteiktāka, jo tās darbinieki kļūst līdzīgāki pēc to uzskatiem un vērtībām attiecībā uz uzvedību darba vidē.

E. Šeins aplūko kultūras veidošanos organizācijā no evolucionārās pozīcijas, uzskatot, ka dibinātāji un vadītāji atklāj grupai savas personīgās vērtības un priekšstatus (Шейн, 2007) gan paužot uzrunās, gan iekļaujot tos savā uzvedībā. Autors atzīmē četrus organizācijas kultūras izcelsmes avotus, runājot par viedokļiem, vērtībām un priekšstatiem, kuri piemīt:

- 1) organizācijas dibinātājiem;
- 2) vadītājiem;
- 3) ietekmīgai darbinieku grupai;
- 4) jauniem organizācijas locekļiem un vadītājiem, kuri tajā sākuši strādāt vairākus gadus pēc dibināšanas (Шейн, 2007).

Vadītāji demonstrē un nostiprina (piemēram, ar atbalvojumu piešķiršanu vai sodu) noteiktu uzskatu, normu un vērtību sistēmu, kas tieši vai netieši palīdz pildīt organizācijas stratēģiskos plānus (Burrelo, Hoffman & Murray, 2005; Шейн, 2007). Lai saglabātu iekšējo stabilitāti un konkurētspēju, grupai rodas nepieciešamība mainīt atsevišķus kultūras elementus. Šajā situācijā vadītājam atkal tiek piešķirta noteicošā loma pārmaiņu vadībā un jauno kultūras elementu ieviešanā, tomēr tā nav pilnīga kontrole pār procesu, bet tikai tā vadīšana un uzraudzība, jo organizācijas kultūra ir sociāls fenomens, kas veidojas grupā (Kruse & Louis, 2009).

Apkārtējās sociālās vides, ekonomiskās situācijas un organizācijas darbinieku grupas īpatnības veido priekšnosacījumu kopumu, ar kuru direktoram jārēķinās, uzsākot skolas kultūras pārveides procesu. Leģitīmai varai šajā jautājumā ir mazāka nozīme kā personīgai autoritātei, jo skolas kultūru var ietekmēt caur uzvedības, pārliecību, attiecību un citu kompleksu un dinamisku skolas realitātes elementu sistemātisku pilnveidošanu (Kruse & Louis, 2009).

Latvijā vispārējās izglītības iestādi dibina valsts, pašvaldības, citas juridiskās vai fiziskās personas (Vispārējās izglītības likums, 1999). Vispārējās izglītības iestādes darbības tiesiskais pamats ir „Izglītības likums”, „Vispārējās izglītības likums”, citi normatīvie akti, kā

arī vispārīzglītojošās skolas nolikums. Skolu dibinātāji ir tiesīgi noteikt skolas darbības pamatprincipus, saskaņā ar minētajiem tiesību aktiem. Tādēļ vispārīzglītojošo skolu kultūras pilnveidei un pilnveidei ir jābalstās uz valsts izglītības stratēģiskās attīstības koncepciju.

Vispārējās izglītības iestādes vadītāju pieņem darbā un atbrīvo no darba attiecīgās izglītības iestādes dibinātājs (Vispārējās izglītības likums, 1999). Vispārējās izglītības iestādi vada tās direktors, un viņš ir atbildīgs par izglītības programmu īstenošanu, izglītības iestādes nodrošināšanu ar pedagogiem; izglītojamo speciālo vajadzību apzināšanu un viņu izglītošanu atbilstoši speciālās izglītības programmām, izglītības iestādes darbības nodrošināšanu un tai noteikto uzdevumu izpildi, izglītības iestādes finansu un materiālo līdzekļu racionālu izmantošanu un normatīvo aktu ievērošanu izglītības iestādes darbībā (Vispārējās izglītības likums, 1999).

Skolas darbību lielā mērā ietekmē tās dibinātāju lēmumi, Izglītības un zinātnes ministrija, valsts vienotā politika un stratēģija izglītības un valsts kopējās attīstības ziņā u.tml. Tomēr lēmumus par skolas ikdienas darbību galvenokārt pieņem skolas direktors, vienojoties ar skolas darbiniekiem un skolēnu vecākiem. Ja skolas direktors ir tiesīgs pieņemt un atbrīvot no darba pedagogus un citus darbiniekus, lemt par piešķirto resursu sadalījumu un pārraudzīt skolas darbību kopumā, tad skolas direktors lielā mērā nosaka skolas darbību un tādējādi arī skolas kultūru un tās pilnveidošanas iespējas. Tātad direktora formālā vara skolas kultūras pilnveidē ir lielāka nekā citiem skolas darbiniekiem.

Vadītāja (līdera) darbība veido organizācijas kultūru (Шейн, 2007). Direktors var organizēt, vadīt un arī kontrolēt darbiniekus, var motivēt kādas uzvedības atkārtošānai vai izskaušanai var izmantot E. Šeina piedāvātās metodes (3. tabula).

3. tabula

Pārliecības, vērtību un priekšstatu iedzīvināšanas metodes*

<i>„Primārie kultūras pamatu iedzīvināšanas mehānismi:</i>	<i>Sekundārie mehānismi, kuri padara skaidrāku kultūru un veicina tās pamatu iedzīvināšanu:</i>
- <i>Kam pievērš uzmanību, ko novērtē un kontrolē vadītājs.</i>	- <i>Organizācijas struktūra un iekārtojums.</i>
- <i>Kā vadītājs izturas organizācijai kritiskās situācijās.</i>	- <i>Organizācijas sistēmas un procedūras.</i>
- <i>Kā vadītājs sadala resursus.</i>	- <i>Organizācijas paražas un rituāli.</i>
- <i>Apzināta lomju modelēšana, izglītošana un koriģēšana.</i>	- <i>Fiziskā iekārtojuma dizains, fasādes un ēkas izskats.</i>
- <i>Kā vadītājs nosaka apbalvojuma līmeni un statusu.</i>	- <i>Stāsti par svarīgiem notikumiem un cilvēkiem.</i>
- <i>Kā vadītājs izvēlas, pieņem darbā, paaugstina amatā un atbrīvo darbiniekus.</i>	- <i>Oficiālie paziņojumi par organizācijas filozofiju, kredo un pārliecību.”</i>

* Шейн, 2007:198.

Skolas atšķiras no biznesa uzņēmumiem, kurus pētījis E. Šeins, tādēļ ne visas uzskaitītās metodes ir lietojamas vispārizglītojošās skolās. Specifiskās profesionālās kvalifikācijas dēļ, skolotājus nav iespējams iekļaut personāla iekšējā rotācijā. Tāpat skolās mazāk vērojama darbinieku atbrīvošana no darba, ja viņi neiederas skolas kolektīvā pēc to līdzības uzskatu un attieksmes ziņā, jo daudz būtiskāks ir skolēnu un viņu vecāku novērtējums par skolotāja profesionālo darbību (Ingersoll & Smith, 2003, 2004). Tā vietā direktori izmanto piemēram, pedagogu profesionālās pilnveides kursus; sarunas, kuru laikā aicina darbiniekus mainīt uzvedību un attieksmi u. c.

Meklējot atbildi uz ceturto pētniecisko jautājumu – kādus mērķtiecīgas skolas kultūras pilnveidošanas paņēmienus var lietot vispārizglītojošo skolu direktori, analizētas rekomendācijas skolas kultūras pilnveidošanai. Promocijas darba autore apkopojusi un sistematizējusi teorētiskus ieteikumus skolas kultūras veidošanai un korekcijai, aplūkojot tos no izglītības vadītāju perspektīvas, kā to paredz pētījuma mērķis un uzdevumi. Teorētiskos ieteikumus iespējams sagrupēt pēc vairākiem kritērijiem:

1. Pēc to konkretizācijas pakāpes.

1.1. **Vispārīgi ieteikumi** raksturo valsts izglītības attīstības stratēģiju. Šo ieteikumu nolūks ir izveidot politisko (normatīvo) bāzi, kas rosinātu direktorus apzināti strādāt pie skolas iekšējās vides sakārtošanas. Izglītības stratēģiskā virzība tiek balstīta uz vietēja un starptautiska mēroga (piem., OECD - Ekonomikas sadarbības un attīstības organizācija, Hay Group Education u.tml.) pētījumiem par galvenajām problēmām un iespējamām attīstības tendencēm izglītībā konkrētā valstī vai to grupās. Pētījumu secinājumi tiek transformēti ieteikumos izglītības politikas veidotājiem, kurus katra valsts var pielāgot savai situācijai, formulējot vēlamās vērtības un prioritāros darbības virzienus stratēģiskās attīstības plānos, likumos un normatīvajos aktos, kā arī dažādās rekomendācijās. Latvijas izglītības attīstību būtiski ietekmē formulētā valsts kopējās attīstības stratēģija (Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam, 2008), gan Nacionālais attīstības plāns 2007. – 2013. (Nacionālās attīstības plāns 2007. – 2013., 2006), gan Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013. gadam (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013. gadam, 2006). Skolas direktora loma atklājas šo dokumentu interpretācijā un iedzīvināšanā konkrētās skolas attīstības plānā un ikdienas darbībā.

1.2. **Ieteikumi izglītības pārvaldēm, arodbiedrībām un profesionālām apvienībām** izglītības vadības literatūrā tiek minēti reti. Izglītības pārvaldes pārstāv skolu dibinātājus un tāpat arī finansētājus, tādēļ ieteikumi tām ir saistīti ar finansējuma piešķiršanu un tālākizglītības organizēšanu gan skolotājiem, gan skolu vadītājiem. Izglītības pārvaldes tiek rosinātas uzņemties koordinatora lomu komunikācijā ar sabiedrību un sadarbības tīkla

veidošanu, kā arī atbalstīt direktorus un visu skolas sociālo kopienu skolas pārmaiņu procesos.

Analizējot ASV, Austrālijas, Latvijas, Lielbritānijas un Kanādas pieredzi, kur izglītības vadītāju un pedagogu profesionālo apvienību darbība mērāma vairāku gadu desmitu garumā, var secināt, ka to atbildība un ietekmes sfēras ir visai daudzveidīgas un atšķirīgas. Tieši izglītības vadītāju profesionālās apvienības visai aktīvi veido ieteikumus skolu direktoriem, dibina un uztur sadarbības tīklus skolu darbības kvalitātes uzlabošanai un veicina tālākizglītību, turklāt respektējot reģionālas īpatnības un konkrētas vajadzības. Direktoru un skolotāju profesionālo apvienību elektroniskajos resursos ir atrodamas publikācijas par skolas kultūras izpēti un pilnveidi. Tāpat tajos atrodamas gan izpētes metodikas, gan pieredzes materiāli, ziņojumi utt.

Latvijā skolu vadītāju un pedagogu profesionālās apvienības pārstāv LIVA (Latvijas izglītības vadītāju asociācija/ arodbiedrība) un LIZDA (Latvijas izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība). Abas organizācijas darbojas kā arodbiedrības un par darbības pamatjomu izvirza pedagogu un zinātnieku, ka arī izglītības vadītāju interešu aizstāvību (LIVA, 2010; LIZDA, 2010). Profesionālu organizāciju, kas veidotu informatīvu datubāzi, domubiedru tīklu, profesionālo tālākizglītību, konferences skolu kultūras un citos jautājumos, Latvijā šobrīd nav.

1.3. Ieteikumi skolu direktoriem kopumā aptver vadlīnijas skolu kultūras izpētei, pārmaiņu vadībai organizācijā, līderības nostiprināšanai un dalītās līdervadības aktivizēšanai. Direktoriem ieteicams pētīt skolas kultūru, jo tai ir skolas darbības un attīstības kontekstā nozīmīgas funkcijas. Izpēte ir sākuma posms skolas kultūras pilnveidei, jo ir svarīgi apzināties organizācijas kultūras nozīmi un ietekmi uz kolektīva darbību un iestādes attīstības iespējām. Vienlaikus svarīgi ir saredzēt vadītāja lomu un iespējas skolas kultūras pilnveides procesā. Direktors, individuāli vai kopā ar speciāli izveidotas darba grupas dalībniekiem, plāno to skolas kultūras struktūrelementu (1.3. nodaļa) pilnveidošanu, kurus skolas sociālās kopienas dalībnieki uzskata par uzlabojamiem. Latvijā šādi ieteikumi nav apkopoti, jo nav monogrāfiju, kas būtu veltītas skolas kultūras vai tās pilnveides jautājumiem.

1.4. Ieteikumi skolu grupām balstās uz atziņām, ka atšķirīgās organizācijās pārmaiņas jāveic atšķirīgi, ņemot vērā tās tipu (Cameron & Quinn, 2006; Slobodnik & Wile, 1999), kas vairāk bija raksturīgs 20. gs. 90. gados veiktajiem pētījumiem un mūsdienās ir zaudējuši savu popularitāti un aktualitāti. Šie ieteikumi ir konkrētāki, tomēr tie neiekļauj mikrovides faktoros. Latvijā šādas publikācijas izglītības sektoram netiek veidotas.

1.5. **Konkrētu ieteikumu līmenis** piemērots kādai atsevišķai skolai, un tajos respektēts liels skaits skolas kultūras dažādu satura elementu un vides īpatnību. Publikācijās izglītības vadītājiem šādi ieteikumi parādās aizvien retāk, jo pamatoti tiek atzīts, ka sociālu sistēmu pārmaiņu vadīšanā vienkāršotas pieejas rada nopietnus draudus un visbiežāk izrādās neveiksmīgas (James & Biesta, 2007). Konkrēti ieteikumi tiek formulēti un apspriesti atsevišķās izglītības iestādēs, balstoties uz gadījuma izpēti un tiek rekomendēti tos ieviest ar darbības pētījuma metodi (James & Biesta, 2007). Ņemot vērā ieteikumu konkretizācijas pakāpi, publikācijas par konkrētas skolas kultūras izpēti un korekcijas procesu nav un arī nebūs atrodamas, tādēļ ir grūti spriest, cik lielā mērā tas tiek praktizēts Latvijas apstākļos.

2. Pēc direktora darba pieredzes un izvirzīšanās vadītāja amatā. Ja jaunais skolas direktors iepriekš:

2.1. Strādājies par **skolotāju citā izglītības iestādē**. Pedagogam tā ir gan statusa, gan vides, gan arī veicamo pienākumu maiņa. Vispārinot ieteikumu saturu, tiek rekomendēti iesākumā apzināties savus pamatpieņēmumus un nostiprināt savu priekšstatu par vadītāja lomu un funkcijām, būt motivētam uzlabot situāciju un virzīt skolas sociālo kopienu mācību sasniegumu un vispusīgas attīstības virzienā, t.i., saredzēt sevi kā līderi (Lovely, 2004; Weingartner, 2009). Šis nebūt nav vienīgais aspekts, tomēr motivācija vadīt skolu un pilnveidot tās kultūru ir būtiska. Latvijā direktorus izvēlas un apstiprina amatā skolas dibinātājs. Atlases gaitā iespējams izvērtēt gan pretendenta motivāciju, gan gatavību uzņemties skolas vadību.

2.2. Strādājies par **direktoru vai direktora vietnieku citā izglītības iestādē**. Skolas maiņa paredz jaunās situācijas un potenciālo iespēju izpēti, tādēļ iesaka izzināt esošo situāciju, iespējami daudz izglītoties dažādos jautājumos, veidot un nostiprināt personīgo autoritāti. Rekomendē veidot atbalstītāju grupas un pēc iespējas sekmīgāk uzsākt darbu, lai viestu sekotājos uzticību (Weingartner, 2009). Latvijā direktoriem, tāpat kā pedagogiem, nav pirmā darba gada mentoru, tādēļ atbalsts un palīdzība jaunajam skolas direktoram tiek saņemta dažādās pakāpēs, atbilstoši konkrētajai situācijai. Direktori var pieteikties dalībai profesionālās tālākizglītībasursos izglītības darba vadītājiem.

2.3. **Nav strādājies ar pedagogu saistītu darbu**, bet ir bijis vadītājs kādā citā nozarē. Latvijā šāda situācija valsts un pašvaldību dibinātās vispārīgizglītojošās skolās nav iespējama, tomēr ASV, Nīderlandē un Zviedrijā tā ir diezgan izplatīta prakse, kur par skolu direktoriem kļūst komercuzņēmumu vai militāro vienību u. c. vadītāji. Ieteikumu saturā dominē *pedagoģiskās līdervadības* aktualizēšana un aicinājums mazāk vērības veltīt administratīvai vai saimnieciskai darbībai, bet vairāk pievērsties skolas kultūras pilnveidei un morālu

vērtību popularizēšanai, kā arī kvalitatīva mācību darba sekmēšanai (Ärlestig, 2008; Johansson, Höög, & Oloffson, 2007; Johansson, 2001).

2.4. Strādājis par **pedagogu šajā skolā**. Vides īpatnības un skolas vēsture jaunajam direktoram šajā situācijā ir jau zināma, tādēļ vairāk uzmanības iespējams veltīt autoritātes nostiprināšanai, izglītības turpināšanai, apgūstot zināšanas pārmaiņu vadībā, stratēģiskajā plānošanā un citos, konkrētai personai būtiskos vadības teorijas jautājumos (Lovely, 2004; Weingartner, 2009). Tāpat iespējams veidot/ attīstīt sadarbības tīklus starp skolas sociālās kopienas grupām, ekspertiem un citām ieinteresētām personām, pilnveidot darbinieku kognitīvos modeļus un komunikāciju jeb pilnveidot skolas kultūru (Ärlestig, 2008). Latvijā direktori profesionālo izglītību var turpināt gan formāli, studējot izglītības vadības studiju programmās un specializētās tālākizglītības programmās, gan neformāli, apgūstot interesējošos jautājumus patstāvīgi.

2.5. Strādājis par **direktora vietnieku šajā skolā**. Ieteikumu saraksts šādām situācijām ir visīsākais un paredz stratēģisko plānošanu un reālu darbību veikšanu skolas kultūras pilnveides kontekstā un sabiedrisko attiecību veidošanai. Īpaši tiek uzsvērts respektēt vides faktorus, nebaidīties izvirzīt ambiciozus, tomēr adekvātus mērķus (Lovely, 2004; Kruse & Louiss, 2009; Weingartner, 2009).

3. Pēc skolas attīstības veida un fāzes. Skolu veidošanās nav identiska, jo tās var veidoties:

3.1. Kā **jauna izglītības iestāde**, ko dibina valsts, pašvaldības vai citas juridiskas vai privātas personas (Vispārējās izglītības likums, 1999). Veidojot jaunu skolotāju kolektīvu, direktoram ir iespējas pieņemt darbā tos skolotājus, kuri atbalsta vēlamās vērtības (formulētas valsts izglītības attīstības koncepcijā, bet dažkārt arī pašas skolas izvirzītas) un izglītības filozofiju (pamatpieņēmumus) (Kruse & Louiss, 2009). Oficiāli publicēti statistikas dati par pēdējos 20 gados atvērto jauno skolu skaitu šobrīd nav pieejami, tomēr Latvijā vērojama cita tendence – vidēji katru gadu tika slēgtas ap 10 skolu, lielāku skaitu – 102 – sasniedzot 2009./10. m. g. (IZM, Statistika par vispārējo izglītību, 2011).

3.2. Viena tipa izglītības iestādi **pārveidojot par cita tipa izglītības iestādi** (piem., vidusskolu pārveidojot par ģimnāziju vai sākumskolu par pamatskolu). Ieteikumi attiecināmi uz vīzijas un misijas pārskatīšanu vai veidošanu, strukturālu izmaiņu racionālu izmantošanu, sabiedrisko attiecību aktivizēšanu un sadarbības tīklu veidošanu (Fiore, 2001). Skolu reorganizācija kļuvusi par aktuālu parādību, jo to 2009./10. m. g. piedzīvojušas vismaz 85 Latvijas skolas (IZM, Aktualitātes, 2010). Publiski pieejamie statistikas dati neļauj noteikt, kāda veida reorganizācija ir biežāk sastopama.

3.3. **Apvienojot divas vai vairākas izglītības iestādes**, vai arī **izveidojot filiāli**. Pat, ja pārmaiņas ir tikai strukturālas, mainoties organizācijas uzdevumiem un klientiem vai

sadarbības partneriem, pārmaiņas skar gan personālu, gan arī organizācijas kultūru. Šajā gadījumā direktoriem rekomendē veidot efektīvu komunikāciju, lai informētu skolotājus par sasniegumiem un problēmām, kā arī izveidot vēlamu vīziju un aktīvi piedalīties dažādu sarežģītumu un konfliktu risināšanā (kas potenciāli var rasties, jo katra grupa aizstāv savas kultūras eksistenci). Tāpat tiek aicināts popularizēt vēlamās vērtības un veidot sadarbības tīklu (Fiore, 2001; Fullan, 2005). Analizējot IZM statistikas datus par vispārīzglītojošo skolu skaita dinamiku 2010./11. m. g., to skaits ir sasniedzis 830 skolas, skaitam samazinoties par 16 salīdzinājumā ar iepriekšējo mācību gadu (IZM, Statistika par vispārējo izglītību, 2011).

3.4. Sadalot izglītības iestādi vairākās izglītības iestādēs. Šāda situācija Latvijas vispārīzglītojošo skolu vidū šobrīd nav novērojama (IZM, Statistika par vispārējo izglītību, 2011). Ekonomiskās recesijas laikā biežāk notiek skolu apvienošana un slēgšana. Ieteikumu saturs ir līdzīgs iepriekšējām grupām, ņemot vērā, vai jaunā izglītības iestāde saglabā iepriekšējo vadītāju, vai tai tiek izvirzīts jauns kandidāts (Brucato, 2005).

4. Pēc skolas dibinātāja:

4.1. Valsts un pašvaldību dibinātās skolas veido vislielāko skolu grupu valstī (IZM, Statistika par vispārējo izglītību, 2011). Skolas dibinātājs lielā mērā nosaka finansējumu, tā izlietojumu, kā arī prioritārās darbības jomas un to sasniegšanas ceļus, tādēļ ieteikumi saistāmi ar darbības kvalitātes kontroli un skolas kultūras stiprināšanu. (The Importance of Teaching: Schools White Paper, 2011). Rosinājumi palielināt finansējumu, politisko un visa cita atbalstu atrodami izglītības politikas dokumentos un starptautisku pētījumu rezultātu publikācijās, piemēram, OECD, 2008.

4.2. Privātās skolas. Latvijas situāciju raksturo visai neliels privāto vispārējās izglītības iestāžu skaits, ar tendenci samazināties pēdējo gadu laikā – no 42 skolām 2002./03. m. g. līdz 33 skolām 2005./06. m. g. (IZM, Statistika par vispārējo izglītību, 2011). 2004./2005. gadā tās veidoja 4% no vispārīzglītojošo skolu skaita, un tajās visās kopā izglītību ieguva 2861 izglītojamais (IZM, Statistika par vispārējo izglītību, 2011). Ekonomiskās recesijas apstākļos to skaits varētu sarukt vēl vairāk. Privātām skolām jāievēro visi Latvijā spēkā esošie likumi un noteikumi. Tomēr tiek uzsvērta privāto skolu priekšrocība finansējuma sadalīšanā, izglītības kvalitātes veicināšanai un skolotāju profesionālajai pilnveidei (Fiore, 2001, Kruse & Louiss, 2009).

Turpmāk tiek aplūkotas iepriekš minētās ieteikumu grupas, norādot arī iespējamus riskus un trūkumus. Aplūkotās rekomendācijas tematiski ir līdzīgas, atšķiras tikai to formulējuma vispārinājuma līmenis jeb konkretizācijas pakāpe. Piemēram, visas valsts līmenī

tiek aicināts samazināt skolu centralizācijas pakāpi, bet direktoriem adresēto ieteikumu līmenī to apzīmē kā *dalītās līdervadības* radīšanu un realizāciju.

Visiem skolu direktoriem pat teorētiski nav iespējama viena pareiza atbilde uz jautājumu par skolas kultūras veidošanas soļiem (Fullan, 2001, 2005; Krouse & Louis, 2009; Zmuda et al., 2004), jo:

- 1) katra skola ir unikāla pēc tās darbinieku un skolēnu sastāva, vides, kurā tā funkcionē, un attīstības vēstures. Katra no tām atrodas savā kultūras attīstības pakāpē;
- 2) skola orientējas uz sabiedrības vajadzībām, realizējot galveno uzdevumu – izglītēt un audzināt sabiedrības locekļus, dodot tiem pēc iespējas labākus apstākļus vispusīgai attīstībai. Skolām ir atšķirīgi formulēti konkrētie uzdevumi un sasniedzamie rezultāti, lai gan virsmērķis ir viens;
- 3) veids, kādā tiek sasniegtas kultūras pārmaiņas, ir dažāds, jo skolas sociālo kopienu veido atšķirīgi tās locekļi.

Kopsavilkums. Persona, kura vēlas pilnveidot skolas kultūru, tiek rosināta izpētīt esošo situāciju, izvirzīt attīstības vīziju, plānot tās realizācijas soļus, apsverot iespējas un riskus, un neatlaidīgi virzīties to sasniegšanā, iesaistot pēc iespējas plašāku dalībnieku loku. Šis darbs jāveic sistemātiski, ilgstošā laika periodā. Tomēr konkrētu rīcības soļu izvēle ir atkarīga no reālās situācijas atbilstošajā skolā un no konkrētās personas iepriekšējās darba pieredzes un izglītības.

2.1. Izglītības vides sakārtošana valsts līmenī

Izglītības vadītājiem tiek veidotas rekomendācijas, kuras ir balstītas uz pētījumiem un apzinātajām problēmām izglītības jomā. Stratēģiskās attīstības rekomendācijas Eiropas Savienības dalībvalstīm atrodamas Eiropas Kopienas publikācijās, piemēram, Komisijas darbdokumentā „Skolas 21. gadsimtam” (Schools for the 21st Century, 2007) un Eiropas Parlamenta un Padomes rekomendācijās „Pamatkompetences mūžizglītībai” (Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, 2006).

Eiropas Savienības dalībvalstis tiek aicinātas iekļaut minētās vadlīnijas valsts stratēģiskajos dokumentos un skolu izglītības programmās, lai veicinātu iedzīvotāju sekmīgu iekļaušanos zināšanu sabiedrībā. Attīstāmās pamatkompetences attiecas uz zināšanām, prasmēm un attieksmi, kas veicina personas apmierinātību ar dzīvi, sociālu iekļaušanos, pilsonisku aktivitāti un nodarbinātību. Kompetenču sarakstā ir dzimtās valodas un svešvalodu

apguve, pamatkompetences matemātikā un dabaszinātnēs, informācijas un komunikāciju tehnoloģijās, zināšanu apguves kompetences, pilsoniskā kompetence, iniciatīvas uzņemšanās uzņēmējdarbības kompetences, kultūras apzināšanās un izpausme (Schools for the 21st Century, 2007). Izglītības politikas veidotāji formulē vispārīgus rekomendējošus ieteikumus valstij kopumā. Tie ir formulējumi izglītības attīstības koncepcijā noteiktam laika periodam, visbiežāk 3, 5 vai 10 gadiem.

Latvijā 2006. gadā apstiprināja Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013. gadam, kas nosaka izglītības sistēmas attīstības mērķus un rīcības virzienus to īstenošanai, kā arī politikas un darbības rezultātus un to sasniegšanas rādītājus. Dokuments izstrādāts, ievērojot sabiedrības un izglītības attīstības vadlīnijas, kas noteiktas Eiropas un Latvijas politikas plānošanas dokumentos (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013.gadam, 2006). Pamatnostādnes saturs ir saistošs citiem Izglītības un zinātnes ministrijas politikas plānošanas dokumentiem: „Mūžizglītības stratēģija”, „Vidējās izglītības koncepcija”, „Izglītības un zinātnes ministrijas darbības stratēģija 2007. – 2009. gadam” un „Audzināšanas darba programma 2006. – 2011. gadam”. Pamatnostādnes izstrādāja Izglītības un zinātnes ministrijas speciālisti sadarbībā ar pārstāvjiem no dažādām institūcijām un apvienībām.

Izglītības attīstības koncepcijas analīze ir nozīmīga skolu darbības attīstības plānošanai, jeb, precīzāk, skolas vīzijas un misijas izveidei. Konkrētāku norāžu skolu direktoriem kultūras pilnveidē šāda līmeņa dokumentos nav, bet tāds arī nav to nolūks. Pie rīcības virzieniem Latvijas izglītības attīstības koncepcijā 2007. – 2013. gadam ir minēta izglītības kvalitātes vadības sistēmas ieviešana, kas uzskatāma par vispārīgu aicinājumu pilnveidot arī skolas kultūru.

Ieteikumi izglītības politikas veidotājiem skolu vadītāju darbības uzlabošanai, sekmējot skolēnu mācību sasniegumus, atrodami OECD 2008. gada publikācijās „Uzlabojot skolu līdervadību. Politika un prakse. 1. sējums” un „Uzlabojot skolu līdervadību. Gadījumu izpēte par sistēmas līdervadību. 2. sējums”. Abas publikācijas ir sagatavotas, apkopojot pieredzi no 22 izpētē iekļautām valstīm. Par prioritāru darbības sfēru izglītības vadībā tiek nosaukta skolu vadītāju atbildības pārskatīšana, paredzot skolu direktoriem jaunas lomas (Pont et al., 2008a), daļu pienākumu pārvirzot uz skolotājiem un skolā pastāvošajām padomēm, lai daļēji atslogotu direktorus, tādējādi rodot viņiem iespēju izglītoties, dalīties pieredzē un iesaistīties vispārējā valsts izglītības vadībā, kļūstot par jauno direktoru mentoriem, *kritiskajiem draugiem* un skolu darbības kvalitātes ārējiem ekspertiem. B. Ponta, D. Nušē un H. Mūrmans norāda (Pont et al., 2008a), ka to iespējams panākt:

1. Ar sistemātisku mērķu izvirzīšanu, darbības novērtēšanu un uzlabošanu. Tas ir rosinājums izveidot skolas misiju un vīziju, kā arī sekot izvirzītajam plānam, izvērtējot sasniegto un mācoties no kļūdām un neveiksmēm.

2. Ieviešot skolu dalīto līdervadību gan vienas skolas līmenī, gan skolu grupā (tīklā), veidojot sadarbību ar citām skolām vai pat citām institūcijām, jo direktori darbojas kā izglītības sistēmas līderi, ja ne visas valsts, tad kāda reģiona līmenī.

3. Ar vidēja līmeņa vadītāju atbildības palielināšanu, veidojot viņus par skolas līderiem, izvērtējot, attīstot un atbalstot skolotāju darba kvalitāti un sekmējot sadarbību skolotāju starpā. Dalītās līdervadības ieviešana nav iespējama, ja pedagogi nav tam gatavi. Tādēļ izglītības politiķus aicina radīt apstākļus vidēja līmeņa izglītības vadītāju tālākizglītībai, normatīvo dokumentu pārskatīšanai, kas veidotu bāzi skolas struktūru un atbildības pārdalīšanai.

4. Attīstot efektīvas līdervadības prasmes. Pilnveidojot skolu vadītāju izglītību, organizējot viņiem darbā ievadīšanas procedūras, iekļaujot tajā darbības izpētes projektu; dažādojot mācību metodes, lielāku uzsvaru liekot uz mācīšanos no konkrētu gadījumu pieredzes, mazajās grupās un kolēģu darba analīzes; savstarpēju sadarbības tīklu izveidi; mentoringu un ekspertu piedalīšanos; tiek paaugstināta skolas direktoru profesionālā kompetence. Ar to tiek saprasta ne vien skolu direktoru formālās profesionālās tālākizglītības sekmēšana, bet arī skolu administrācijas profesionālo asociāciju darbības nostiprināšana un uzlabošana.

5. Rosinot saīsināt skolu direktora darbības laiku vienā skolā, sekmējot mobilitāti (rotāciju) un palielinot viņu pieredzi (neparedzot vienu darbavietu visa mūža garumā), jo tā tiek iegūta lielāka pieredze un arī tiek reducēta profesionālās izdegšanas iespēja. Aplūkojot šo rekomendāciju no skolas kultūras pilnveides viedokļa, tās ieviešana ir uzskatāma par potenciālu risku, jo pētījumi pierāda, ka kultūra veidojas un to iespējams izmainīt tikai ilgākā laika periodā.

6. Veidojot skolas direktora amatu par pievilcīgu profesiju. Sekmīgākie skolu direktori var tikt virzīti par ekspertiem, padomdevējiem, konsultantiem, mentoriem vai *kritiskajiem draugiem*, tā dodot viņiem iespēju kļūt atkal par pedagogiem un dot savu ieguldījumu sabiedrības labā.

7. Palielinot skolu direktoru ietekmi stratēģiska finanšu un cilvēkresursu vadībā, kas paredz darbinieku tālākizglītības sekmēšanu, lielākas pilnvaras piešķirto resursu sadalē, tiesības skolas administrācijai piedalīties un izdarīt lēmumu jauno darbinieku atlases procesā.

8. Izveidojot normatīvo atbalstu skolu vadītāju izglītībai un tālākizglītībai, atlasei un karjeras attīstībai, kurā īpaši būtu akcentēta pedagoģiskā līdervadība. Profesionālās ietvarstruktūras izveidei tiek aicināts piesaistīt praktizējošus skolu direktorus.

Katra valsts ir tiesīga brīvi izlemt, kuras no šīm rekomendācijām iekļaut savas valsts stratēģiskajā attīstības plānā un ar kādiem paņēmieniem to darīt. Analizējot izglītības politikas dokumentu reālo ietekmi uz skolas kultūras pārmaiņām, vairāki autori (Fullan, 2001; Ärlestig, 2008) norāda, ka direktoru ieguldījums šajā procesā ir daudz lielāks kā izglītības politikas veidotājiem un tādēļ pārmaiņas nedrīkst būt uzspiestas (Fullan, 2001). Norādījumiem valsts līmenī par skolas iekšējās vides sakārtošanu jābūt rekomendējošiem, nevis obligātiem, lai nemazinātu demokrātiju skolās (Builis, 1993). Direktora uzdevums ir pārstāvēt gan valsts izglītības politikas vadlīnijas, gan arī savas skolas individuālās intereses (Ärlestig, 2008).

Kopsavilkums. Izglītības vides sakārtošana valstī kopumā jeb vispārīgo ieteikumu līmenis paredz divu dziļāko organizācijas kultūras līmeņu – pamatpieņemumu un vērtību satura daļēju definēšanu. Rekomendāciju interpretācija, kā arī iedzīvināšanas reālie soļi un metodes ir skolu direktoru atbildība, jo tie ir jāaskaņo ar konkrētās vides kontekstu un iespējām. Skolu vadītāji interpretē valsts politikas vadlīnijas skolas vīzijā un misijā, konkrēti sasniedzamos mērķos un uzdevumos, kā arī rosina skolas darbiniekus tos realizēt.

2.2. Dibinātāju, izglītības pārvalžu, arodbiedrību un profesionālo apvienību līdzdalība skolas kultūras pilnveidē

Skolu valdes (izglītības pārvaldes) Latvijā pārstāv pašvaldības, kas ir dibinātāji lielākai daļai vispārīzglītojošo skolu. Skolām ir jāsadarbojas ar izglītības pārvaldēm un pašvaldībām, jo ir nepieciešams atbalsts un resursi (Fullan, 2001). Interpretējot OECD (2008) rekomendācijas izglītības jomā, tajās ir aicinājums pēc iespējas palielināt finansējumu skolām un dot lielāku patstāvību šī finansējuma sadalīšanā.

Dibinātāji izvēlas un apstiprina skolu vadītājus (Vispārējās izglītības likums, 1999), tādēļ viņu ietekme uz skolas tālāko attīstību ir ļoti būtiska. Privātās skolas, attiecībā uz skolas kultūras pilnveidošanu, ļoti reti tiek nodalītas no citu dibinātāju skolām, atzīstot, ka tām ir jāievēro tie paši noteikumi un prasības attiecībā uz skolēnu izglītošanu un labvēlīgas izglītības vides nodrošināšanu. Tomēr privātskolām biežāk tiek ieteikts pievērst vērību pedagoģiskās līdervadības nozīmei, kā tas norādīts iepriekš. Reizēm tiek aplūkotas privāto skolu priekšrocības pārmaiņu procesos un direktora nozīme tajos. Privātskolām ir lielākas iespējas noteikt pilnveidojamās sfēras un patstāvīgi izlemt par veidu kā to darīt, nosakot budžeta

sadalījumu (Kruse & Louiss, 2009). Atkarībā no tā, vai skolas direktors/-e ir skolas īpašnieks/-ce vai tikai algota amatpersona, atšķiras viņu tiesības un pienākumi.

No pašvaldības deputātiem tiek sagaidīts kvalitatīvs kandidātu atlases process, kura rezultātā tiek izraudzīts un apstiprināts perspektīvākais kandidāts, nodrošinot viņam finansiālu un politisku atbalstu. Jaunie skolu direktori izjūt lielāku nepieciešamību pēc padoma un atbalsta, nekā pieredzējušie direktori (Gold, 2004; Robbins & Alvy, 2004). Izglītības pārvalde, kā pašvaldības struktūrvienība, var uzņemties rūpes par jauno skolas direktoru ievadišanu darbā un pirmā darba gada mentoringu, motivējot sekmīgus direktorus uzņemties mentora lomu (Lovely, 2004; Weingartner, 2009).

Skolu kultūras pārveides pētījumos Beļģijā (Devos & Tuytens, 2006) secināts, ka skolu direktori, kuriem nav daudz atbalstītāju skolas darbinieku vidū skolas kultūras pārveides procesā, par ļoti nozīmīgu atzīst tieši izglītības pārvaldes atbalstu, kas ļauj viņiem saglabāt virzību uz izvēlēto mērķi un apmierinātību ar darbu. Reizēm skolu direktori jūtas neatbalstīti, neuzklausi un nesaprasti, tādēļ nevēlas iedzīvināt skolas darbības uzlabojumus. Direktori ne vienmēr var saņemt no saviem padotajiem nepieciešamo atbalstu. Skolotāju un skolas vadītāju pieredze atšķiras, jo ikdienā viņi saskaras ar dažāda rakstura problēmām (Beaudoin & Taylor, 2002). Pat aktualizējot vienu un to pašu jautājumu, skolotāji var lietot citus terminus, atrast atšķirīgus cēloņus un risinājumus nekā direktori.

Izglītības pārvaldes var aktīvi iesaistīties skolu administrācijas metodisko apvienību veidošanā, kuras darbotos gan kā t. s. *kritiskie draugi*, iesakot un palīdzot izvērtēt skolas darbībā uzlabojamās jomas. Ilgstoši strādājot vienā skolā, realitāte kļūst par etalonu (Krouse & Louis, 2009) un kļūst arvien grūtāk pamanīt un izvērtēt nevēlamo un neefektīvo. Direktori var sadarboties un palīdzēt viens otram uzlabot darbības rādītājus, darbojoties kā sistēmas līderi. Pašvaldību loma šajā procesā ir *kritisko draugu* tīkla izveidē un darbības sekmēšanā.

Otra OECD (Pont et al., 2008a) rekomendācija, kas tieši attiecas uz izglītības pārvaldēm, ir tālākizglītības organizēšana gan skolotājiem, gan skolu vadītājiem, lai veidotu pamatu dalītās līdervadības ieviešanai un skolotāju profesionālās izolācijas mazināšanai. No mūsdienu pedagoga tiek sagaidīta gatavība uzņemties atbildību par skolā notiekošo, meklēt problēmu risinājumus un resursus (Kelleher & Levenson, 2004). Emocionālās un profesionālās gatavības trūkums nozīmē, ka skolas nebūs gatavas dalītajai līdervadībai, un tās ieviešana var būt bīstama, jo radīs haosu un skolas darbības rādītāju samazināšanos (De Grauwe, 2005; Pont et al., 2008a). Stipra un skaidra skolas kultūra, kas dod struktūru un virzību skolas darbībai, nepieļauj haosu dalītās līderības apstākļos (Gold, 2004). Skolas sociālās kopienas locekļiem ir jābūt pārliecinātiem, ka viņi var ietekmēt skolas darbību, un jāvēlas to darīt. Lai skolotājiem varētu pilnvarot vadīšanu, viņiem ir jābūt profesionāļiem ne

tikai sava mācību priekšmeta jomā, bet viņiem jāpārziņina arī izglītības politika un jādabrojas kā profesionālai kopienai (Verbiest & Erčulj, 2006).

Pētījumi Austrālijas skolās pierāda, ka dalītā līdervadība aktivizē un integrē trīs skolas procesus – kultūras pilnveidošanu, profesionālu mācīšanos visas skolas līmenī un skolas kopējās izglītības filozofijas mainīšanu (Crowther et al., 2002). Iegūtie rezultāti apliecina, ka skolotājiem jāsaprot valsts izglītības politikas, sabiedrības attīstības tendenču un vajadzību, kā arī skolas morālā mērķa saistība. Pedagoģs realizē skolas mērķi un vīziju, aktīvi sadarbojoties ar kolēģiem, skolas administrāciju, vecākiem un sabiedriskām institūcijām.

Izglītības pārvalžu loma skolas kultūras pilnveidē var būt arī dažāda mēroga vietēja mēroga pētījumu pasūtīšanā vai organizēšanā, pieaicinot ekspertus, ja skolas pauž šādu vajadzību. Tāpat izglītības pārvaldes tiek rosinātas uzņemties koordinatora lomu komunikācijā ar sabiedrību, tās locekļu vajadzību apzināšanā un to paušanā skolām. Pašvaldības pārstāvji var uzsākt sadarbības tīkla veidošanu starp skolām un citām izglītības institūcijām, apvienībām, interešu grupām un ekspertiem. Lielbritānijas pieredze rāda, ka izglītības pārvaldes ir vieni no vadošajiem partneriem skolu darbības pilnveides projektos un bezpeļņas skolu apvienībās (*angl. school trust*) jeb sadarbības tīklos (Supporting Trust & Foundation Schools, 2010).

Ņemot vērā apstākļus, ka visās skolās nav izglītības psihologa un sociālā pedagoga, izglītības pārvaldes varētu nodrošināt skolas ar šo speciālistu palīdzību, ja skola izsaka šādu vajadzību. Tā skolas kultūras izpēte un pilnveide varētu tikt veikta vēl kvalitatīvāk.

ASV, Austrālijas, Lielbritānijas un Kanādas pieredzes analīze pedagoģu un izglītības vadītāju profesionālo apvienību darbībā, salīdzinājumā ar Latvijas situāciju, norāda, ka šis posms mūsu valstī ir neattīstīts un nesakārtots, un tādēļ uzskatāms par potenciālu, kuru varētu attīstīt. Latvijas izglītības vadītāju asociācija (LIVA) ir arodbiedrība, kuras darba programmā 2007. – 2011. gadam kā trīs galvenie darba mērķi tiek izvirzīti:

- 1) „aizstāvēt savu biedru tiesības un intereses;
- 2) attīstīt savu organizāciju un palielināt tās ietekmi;
- 3) veicināt Latvijas izglītības sistēmas darba kvalitātes uzlabošanu” (LIVA, 2010).

Kā atzīst LIVA: „Par Latvijas izglītības sistēmas attīstību ir salīdzinoši maz apkopojošas, analītiskas un plašai sabiedrībai pieejamas informācijas” (LIVA, 2010), tādēļ viņu plānos ir šādu informāciju sistematizēt un izveidot elektroniski pieejamu datu bāzi, kā arī aktīvāk iesaistīties skolu vadības profesionālajā tālākizglītībā. Tomēr pagaidām šīs ieceres vēl nav realizētas. Citu vispārējās izglītības vadītāju profesionālo apvienību Latvijā pagaidām nav, tādēļ nav iespējams analizēt ne piedāvāto ieteikumu saturu, ne to kvalitāti, ne arī kā tajos tiek formulēta direktora loma skolas kultūras pilnveidošanā.

Kopsavilkums. Dibinātāju, izglītības pārvalžu, arodbiedrību un profesionālo apvienību līdzdalība skolas kultūras pilnveidošanā tiek raksturota kā atbalsts skolām visu trīs organizācijas kultūras strukturālo līmeņu sakārtošanā – gan izglītības filozofijas veidošanā un koriģēšanā, gan vērtību definēšanā un popularizēšanā, gan kultūras ārējo izpausmju ziņā, rosinot sabiedriskās attiecības un komunikāciju ar sabiedrību, tāpat atbalstot skolas to tradīciju kopšanu.

2.3. Skolas kultūras pilnveide, izmantojot skolas kultūru tipoloģiju

Izglītības iestādes vadītājam, plānojot un vadot pārmaiņu norisi, nepieciešams ievērot arī izglītības iestādes kā organizācijas kultūras tipu (Fulans, 1999; Reņģe, 2007). Aplūkojot skolas darbību no skolu kultūru tipoloģiju perspektīvas, tiek prognozēts, ka skolas darbinieki labāk apzināsies pastāvošās skolas kultūras iespējas un riskus, kā arī pārmaiņu stratēģiskās vadlīnijas un to realizācijas iespējas (Mathieu, 2008). Šo ieteikumu saturu ieteicams apspriest skolu vadītāju tālākizglītībasursos vai darbsemināros, lai rosinātu direktorus analizēt savas skolas un meklēt vēlamo risinājuma variantu, lai ieteikumus pielāgotu konkrētas skolas situācijai un vajadzībām.

OECD 2001. gada Nīderlandes tikšanās rezultātā tika izveidota publikācija par skolām, kādas būs pieprasītas 21. gadsimtā. Tajā nosaukti seši skolu tipi un tiem atbilstoši direktoru arhetipi:

1. Robusta birokrātiska skolas sistēma, kuru raksturotu atalgojums par padarīto un darbības rezultātu sistemātiska novērtēšana, kurai piemērots **funkcionārs vadītājs**.
2. Tirgus paplašināšanas modelis orientēts uz iespējami plašāka klientu loka piesaisti un peļņas gūšanu, tādēļ tajās dominē sacensības gars, kuru vada enerģisks un novatorisks **uzņēmējs**.
3. Skolas kā centrālie sociālie centri, kurus vada **morālie un kopienas līderi**, propagandējot ieguldījumus sociālajā kapitālā.
4. Skolas kā fokusētas mācīties spējīgas organizācijas, kuras vada **skolotāju un organizācijas mācīšanās līderis**, veicinot grupu sadarbību, lai rosinātu adaptāciju mainīgā vidē.
5. Mācīšanās un sazināšanās virtuālajā tīklā, kuru vada (**administrē**) **datortīklu speciālists** un tīkla **koordinators**.
6. Skolu likvidācijas modelis skolotāju vai skolēnu masveida izceļošanas vai resursu krīzes dēļ, kurai nepieciešams **krīzes pārvaldītājs** (Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future, 2001).

Šis iedalījums vēlreiz uzskatāmi parāda, ka sabiedrībai ir nepieciešamas atšķirīgas skolas dažādiem izglītības mērķiem, tādēļ nevar viennozīmīgi pateikt, kādu skolas kultūru izvēlēties ikvienai skolai. Scenārija izvēli varētu noteikt skolas dibinātājs un viņa/ tā darbības mērķis, kā arī mērķauditorijas pieprasījums un konkrētās vides nosacījumi. Tāpat piedāvātie scenāriji demonstrē iespējamu direktora lomu, kas varētu veicināt skolas mērķu sasniegšanu.

K. Kamerūns un R. Kvins apgalvo, ka katram kultūras tipam ir piemērots (autori lieto apzīmējumu – efektīvs) vadītājs, kurš biežāk lieto kādas konkrētas vadības funkcijas. **Haotiska** kultūras tipa organizācijās pārmaiņu ieviešanā neprognozē sarežģījumus, jo tās ikdienā piedzīvo nepārtrauktas pārmaiņas. **Atvērta** kultūras tipa organizācijās pārmaiņu plānošanā un norisē ir būtiski iesaistīt visus darbiniekus, veidojot pārmaiņu motivāciju. **Sinhrona** kultūras tipa organizācijās pārmaiņu plānošanā un realizācijā rekomendē izmantot uzticamu un atbildīgu darbinieku palīdzību, iepriekš pārdomājot un rūpīgi plānojot iecerēto pārmaiņu popularizēšanas un ieviešanas gaitu. **Slēgta** tipa organizācijās vadītājam iesaka visrūpīgāk gatavoties pārmaiņām, jo strauja rīcība izsauks aktīvu pretestību. Pārmaiņas jāveic ļoti piesardzīgi un pakāpeniski, kontrolējot, lai tās notiktu secīgi, pārdomāti un līdz galam (Cameron & Quinn, 2006). Atšķirīgu vadītāju tipu efektivitāte noteiktās organizācijas kultūrās pamato direktoru rotāciju un darbu vienā skolā ne ilgāk par 5 – 10 gadiem.

Kopsavilkums.

1. Izmantojot tipoloģiju kā galveno kritēriju pārmaiņu plānošanas posmā, būtiski ir noteikt šobrīd pastāvošo un vēlamu skolas kultūras tipu, kā arī tās darbības jeb soļus mērķa sasniegšanai.
2. Pārmaiņu ieceres un to realizāciju direktoram vēlams pielāgot, respektējot dominējošo skolas kultūras tipu.
3. Sekmīgu skolas kultūras pārmaiņu rezultātā veidojas cits skolas kultūras tips, kurā efektīvs būs cita tipa vadītājs. Tādēļ direktors pakāpeniski maina savu darbību un pieskaņojas (vismaz daļēji) jaunizveidotajam kultūras tipam.
4. Pastāvošās skolas kultūras tipa ignorēšana var novest pie vadības krīzes.

2.4. Direktora darbība skolas kultūras pilnveidē

Skolas kultūras vadīšanas kontekstā tiek izdalīti divi būtiski faktori: skolas direktora iepriekšējā darba pieredzes un izvirzīšanās vadītāja amatā. Ieteikumi jaunajiem skolu direktoriem, kuri iepriekš ir strādājuši citā izglītības iestādē un nav ar vadoša darba pieredzi, veido visgarāko ieteikumu sarakstu, jo paredz gan psiholoģisko, gan profesionālo sagatavošanos jauno pienākumu veikšanai. Teorētiski ieteikumi promocijas darbā tiek

aplūkoti pakāpeniski, uzsverot tikai konkrētajai vadītāju grupai specifiskāko, jo nav iespējams strikti nodalīt veicamos uzdevumus, ne pēc to secības, ne svarīguma pakāpes. Tie atkarīgi no katra konkrēta indivīda zināšanām, pieredzes un gatavības pilnveidot skolas kultūru.

Ja jaunais skolas direktors iepriekš strādājis **par skolotāju citā izglītības iestādē**, jaunie amata pienākumi un jaunā sociālā vide paredz intensīvu izzināšanu un mācīšanos. Direktors veido redzējumu jeb priekšstatu par sevi kā līderi (Robbins & Alvy, 2004), kas nozīmē savu pedagoģisko pamatpieņēmumu apzināšanu un pilnveidi. Jaunais direktors apzinās sevi vadītāja statusā, kļūstot no skolēnu grupas līdera par plašākas sociālas kopienas (viss darbinieku kolektīvs, skolēni un viņu vecāki) līderi. Jaunā vadītāja vērtības un priekšstati par to, kādam jābūt skolas direktoram un kā viņam jāīstojas, viņa uzskati par ētiku skolā, tiek atzīti par visnozīmīgākajiem skolas kultūras pārmaiņu iedzīvināšanā (Sergiovanni, 2001).

Spēja apzināties savu personīgo priekšstatu ierobežojumus ir vadītāja darbības sākuma galvenais uzdevums (Ärlestig, 2008; Шейн, 2007). Nereti direktori pārāk maz vērtības pievērš savām vērtībām, neanalizē un nepārskata to atbilstību mūsdienai un nākotnes izglītības prasībām, skolēnu aktuālajām vajadzībām vai piemērotību konkrētai skolai un tās kolektīvam (Gold, 2004). Latvijā aicinājumu skolās atbalstīt humānismu un morālas vērtības var atrast jau A. Dauges (1928), bet vēlāk visvairāk V. Suhomļinska (1974, 1975) un A. Buiļa (1993) publikācijās.

Daudzi skolu direktori, uzsākot vadītāja darbu, nav gatavi kļūt par līderiem, jo tā nav bijusi viņu apzināta izvēle. Nesenie skolu vadības pētījumi OECD dalībvalstu vidū apliecina, ka skolas direktora amats netiek uzskatīts par pievilcīgu karjeras iespēju (Pont et al., 2008a, 2008b). Latvijā tikai 21,9% no aptaujātajiem vispārīzglītojošo skolu direktoriem bija paši vēlējušies kļūt par vadītājiem (Upenieks, 2008). Šādi rezultāti norāda uz potenciālu risku, ka lielākā daļa Latvijas vispārīzglītojošo dienas skolu vadītāju velta visai maz vērtības skolas kultūras pilnveidei, jo neizjūt motivāciju to darīt. Lai kļūtu par veiksmīgu līderi, vadītājam ir jābūt motivētam ietekmēt savu sekotāju uzvedību visas organizācijas pastāvēšanas vārdā (Ärlestig, 2008). No vadītāja tiek sagaidīta ideoloģiskās un stratēģiskās funkcijas realizācija, veidojot grupas kopējo vērtību sistēmu un saskaņojot augstākstāvošās vadības prasības ar darbinieku vajadzībām (Fullan, 2005; Senge et al., 2000).

Tādi intrinsīvi motīvi kā intelektuāla un emocionāla papildījuma izjūta, vēlme ietekmēt skolas pilnveides procesus un norises sabiedrībā, kā arī interese par mūžizglītību, tiek atzīti par galvenajiem iemesliem, kādēļ tiek izvēlēta skolas direktora karjera (Beaudion & Taylor, 2002; Begley & Johansson, 2003; Su, Gamage & Mininberg, 2003). Īrijā veiktajā pētījumā pamatskolu skolotāju grupā, kuri vēlējās kļūt par direktoriem, kā divus būtiskākos

ieneslus respondenti bija norādījuši vēlmi ietekmēt skolas kultūru un kļūt par līderiem skolas sociālajai kopienai (Pont et al., 2008a).

Ja jaunais skolas vadītājs ir strādājis par **direktoru vai direktora vietnieku citā izglītības iestādē**, viņam jau ir pieredze un prakse izglītības iestādes un tātad arī skolas kultūras pilnveidē, tomēr šī pieredze var būt bijusi neveiksmīga, var nebūt piemērota jaunās darbavietas sociālajai videi un vēsturiskās attīstības apstākļiem, kā arī var radīt noteiktus stereotipus un neadekvātas gaidas. Jau 1928. gadā A. Dauge rakstīja:

„ja vien būtu laba griba un drosme atbrīvoties no dogmās sastingušiem spriedumiem un aizspriedumiem, griba un drosme arvienu no jauna skatīt cauri savas līdzšinējās pārlicība, salīdzinot to ar dzīvo pedagogisko īstenību un tās pastāvīgi kritiski pārbaudot” (Dauge, 1928:3).

Autors aicināja direktorus veidot psiholoģisko gatavību būt par sabiedrības līderiem, caur iekšējo dialogu, savu kognitīvo modeļu kritisku izpēti, jo pedagogam ir jāseko zinātniskām atziņām, humānistiskām vērtībām, orientācijai nevis uz tagadni, bet nākotni, kā arī jābūt pašizliedzīgam un sabiedrības vajadzības jāizvirza par prioritāti. Lai arī kopš tā laika ir pagājušas daudzas desmitgades, A. Dauges paustās idejas nezaudē savu aktualitāti, jo neatkarīgi no valsts, skolas tipa un daudziem citiem apstākļiem, kritiska savas prakses izvērtēšana, zinātniska pieeja un nemitīga uzlabojumu meklēšana ir būtiska jebkurā laikmetā un ikvienam pedagogam.

Skolas maiņa paredz jaunās situācijas un potenciālo iespēju izpēti, iepazīstoties ar esošo skolas kultūru, apzinoties tās saturu un stiprumu. Nav iespējams izvirzīt skolas attīstības vīziju un misiju, ja nav zināma skolas (pilsētas vai novada) situācija, problēmas un vajadzības. Direktoram var būt ieceres un plāni par to realizāciju, tomēr uzsākot darbu, tie tiek adaptēti konkrētās vides apstākļiem. Pārmaiņas ir vieglāk ieviest vidēji stiprās kultūrās, vai tādās, kurās viena no dominējošajām vērtībām ir pārmaiņas jeb t. s. adaptīvās kultūras (Robbins & Alvy, 2004). Stiprās kultūrās, kurās vēl joprojām atbalsta skolotāja dominējošo lomu klasē, noslēgtību un izolāciju profesionālu jautājumu risināšanā, pārmaiņu iniciatīvas var nedot vēlamo rezultātu un tādējādi pierādīt jaunā direktora darbības nesekmīgumu (Fullan, 2001). Jaunais skolas direktors var veikt īpašus, labi pārdomātus un rūpīgi plānotus pasākumus, lai vājinātu skolas kultūru, piemēram, provocējot vai padziļinot krīzi, tā veidojot darbinieku motivāciju mainīt uzvedību un kognitīvos modeļus. Krīzes vadību rekomendē izmantot tikai pieredzējušiem vadītājiem, piedaloties vai konsultējoties ar speciālistiem un saņemot atbalstu no izglītības pārvaldes un citiem tuvākā reģiona skolu direktoriem (Robbins & Alvy, 2004). Neprofesionāla krīzes vadība ir nopietns risks skolas sekmīgai darbībai.

Otrs no riskiem, ar ko iesaka rēķināties jaunajam skolas direktoram, ir opozicionāra grupējuma pastāvēšana skolā (Brucato, 2005). Šāda situācija var rasties, piemēram, ja kāds no

skolas darbiniekiem piesakās uz vadītāja vietu, tomēr netiek apstiprināts, vai arī kolektīvā paliek strādāt iepriekšējais skolas direktors/-e, kura atkāpšanās no amata nav brīvprātīga. Šis cilvēks var justies kā zaudētājs un, atkarībā no personības iezīmēm, uzvedībā var parādīties vai nu neitralitāte, vai pat aktīva opozīcija un apzināta pretdarbība. Nelabvēļu un pretinieku pastāvēšana kolektīvā direktora darbības sākumposmā ir īpaši bīstama, jo viņu rīcībā ir vairāk informācijas par skolas sociālo sistēmu un tās veidošanās vēsturi, apakšgrupu līderiem utt., kas jaunajam direktoram traucē nostiprināt autoritāti un pierādīt savas darbības sekmīgumu. Neapstiprinātā vadītāja klātbūtne kolektīvā nozīmē nekavējošu rīcību iespējami labu attiecību izveidošanai, bet nekādā gadījumā ignorēšanu vai noniecināšanu (Metzger, 2006).

Kā nākamais solis tiek rekomendēts esošās skolas kultūras apzināšana, izpētot skolas dokumentus (nolikumus un instrukcijas), kā arī nostāstus, neformālo informāciju un veicot novērojumus. Informāciju var iegūt arī no ilgi strādājošiem skolas darbiniekiem, kuri pārzina kultūru un, iespējams, varēs izskaidrot tās veidošanās vēsturi, kā arī no skolēniem, vecākiem, pašvaldības pārstāvjiem u. c. Jaunie direktori tiek aicināti arī apzināties šī procesa riskus, jo oficiāli paustā informācija var nesakrist ar reālo (Brucato, 2005), un jaunās informācijas daudzums var radīt apjukumu un grūtības tajā orientēties (Beaudoin & Taylor, 2002). Direktors var iegūt pretrunīgu informāciju, kā arī tādu, kuru ir grūti sistematizēt (Metzger, 2006). Noderīgi ir jebkuri fakti, jo, izdalot pozitīvos un negatīvos aspektus, analizējot pretrunīgu informāciju, direktors noskaidro apakškultūru esamību skolā un nevēlamu kultūras elementu pastāvēšanu, kā arī iespējamus resursus un potenciālos atbalstītājus (Brucato, 2005; Deal & Peterson, 1999). Kā jau tika norādīts iepriekš, šajā procesā var piesaistīt arī speciālistus, lai iegūtu ticamākus rezultātus.

Skolas kultūras apzināšanās un analīze ir jāveic pirms pārmaiņām (Fullan, 2001, 2005). Jauna direktora apstiprināšana rada darbiniekos neskaidrību par nākotni un iespējamām pārmaiņām, kā arī to sekām (Robbins & Alvy, 2004), bet darbinieki vēlas drošību un kārtību (Bush, 2003). Izzinot skolas kultūru un uzsākot dialogu ar skolas darbiniekiem, jaunais direktors veido sadarbības pamatus un pārliecību, ka pārmaiņas būs pamatotas un balstītas uz reālām iespējām un vajadzībām (Fullan, 2001). Jaunajam direktoram jāatrod resursi – ne tikai finansiālie un materiālie resursi, bet arī cilvēku resursi: cienīti un uzklausti skolas darbinieki, pašvaldības pārstāvji, vecāki, citas ieinteresētās personas, ieskaitot arī skolēnus. Lai kļūtu par līderi, kura viedokli uzklausa un kura idejas vēlas realizēt, direktoram ir jābūt pieņemtam skolas sociālajā kopienā.

Attiecības kolektīvā ir nozīmīgas, jo tās veido motivāciju ieklausīties, vēlēšanos saprast un iedziļināties (James et al, 2006). Direktors organizācijas kultūras pārmaiņas veic, parādot:

- 1) ieinteresētību un motivāciju;
- 2) atvērtību un pieejamību sociālās kopienas locekļiem;
- 3) gatavību ļaut darbiniekiem saprast, ka nepieņemšana un atšķirīgs viedoklis tiks uzklauts un ievērots, tādēļ nav jābaidās to izpaust;
- 4) spēju iedrošināt izmēģināt jaunas idejas;
- 5) spēju pieņemt kļūdas kā neizbēgamu mācību un darba procesa sastāvdaļu;
- 6) gatavību atbalstīt savus darbiniekus un būt viņu pusē (Liontos, 1994).

No direktora tiek sagaidīta iecietība darbā ar cilvēkiem un pacietība pārmaiņu procesu virzībā, nesteidzoties un ļaujot notikumiem ritēt savu gaitu, kā arī necerot uz pārāk ātrām kultūras pārmaiņām, tomēr parādot savu ieinteresētību un nepieņemību.

Viens no risinājumiem, kā direktoram pilnveidot kultūru pirms nostabilizēta personīgā autoritāte, ir iesaistīt kultūras pilnveidošanā organizācijā ilgi strādājošus un cienītus cilvēkus, piedāvājot viņiem uzņemties līdera lomu darbinieku grupās, kurās tie pauž atbalstu direktora paustajai skolas attīstības programmai (Beaudoin & Taylor, 2002). Kultūras pārmaiņas var sākt veidot arī no nelielām entuziastu grupām, kuras gatavas realizēt vēlamu attīstības stratēģiju (Kelleher & Levenson, 2004). Ja grupas savā darbībā ir sekmīgas, tām pievienojas arī citi, neitrāli vai skeptiski noskaņoti darbinieki. Lai notiktu nozīmīgas kultūras pārmaiņas, ir jāsasniedz pietiekami liels atbalstītāju skaits (Kelleher & Levenson, 2004). Palielinot apakšskultūru skaitu iespējams vājināt organizācijas kultūru, tomēr tas var novest arī pie t. s. *balkanizācijas*, kas ir nevēlami. R. Elmors uzsver, ka nelielas darbinieku grupas pozitīva attieksme pret pārmaiņām vai iniciatīva no viņu puses tikai izņēmuma gadījumos ir devušas cerētos rezultātus, tādēļ direktors atbalsta pārmaiņu iniciatīvas un propagandē sadarbības nozīmi visā darbinieku kolektīvā vai pat skolas sociālajā kopienā kopumā (Elmore, 2000).

Pārmaiņām netic un pretojas galvenokārt tie darbinieki, kuri ir parādījuši labus darba rezultātus – skolēnu panākumi mācību olimpiādēs, zinātnisko darbu konkursos, centralizētajos eksāmenos, valsts ieskaites darbos utt.; kuri gatavojas pensionēties vai strādāt šajā skolā tikai īsu laiku (Kelleher & Levenson, 2004). Sekmīgi darbinieki nav motivēti atbalstīt pārmaiņas, jo nav pārliecināti, ka būs veiksmīgi jaunajos apstākļos. Tāpat viņi neizrāda iniciatīvu palīdzēt citiem, jo nevēlas sevi lieki apgrūtināt (Kelleher & Levenson, 2004). Pārmaiņas neatbalsta arī tās personas, kurām nav pietiekama izpratne par notiekošo un tā mērķi. Tādēļ par būtisku pārmaiņu procesa sastāvdaļu var uzskatīt komunikāciju, kuras laikā tiek sniegta nepieciešamā informācija un rosināts atbalstīt jauninājumus. Vadītājam jāpamato pārmaiņu nepieciešamību (Fullan, 2001). Direktors ar komunikācijas palīdzību veido darbinieku vidū uzticēšanos, pārliecību par iespēju uzlabot situāciju un vēlmi mainīties.

Skolas kultūras elementi, kuri saistīti ar organizācijas kolektīvo identitāti, nereti ir ļoti grūti maināmi. Darbinieki negrib zaudēt vienotības izjūtu, tādēļ reizēm nepieciešama īpaši rūpīga pastāvošās skolas kultūras analīze un pārdomāta psiholoģiska darbība (Sergiovanni, 2001). Arī reāli nesasniedzamu (pārāk ambiciozu) mērķu izvirzīšana un liela psiholoģiska spiediena izdarīšana uz skolotājiem, tiek atzīta par nevēlamu, jo darbinieki tam pretojas, lai saglabātu iekšēju emocionālu komfortu (Kelleher & Levenson, 2004). Speciāli inducētas krīzes un liela apjoma pārmaiņas jāapsver un jāplāno ļoti rūpīgi, jo to norise tieši un pastarpināti ietekmē visus skolas darbības aspektus un psiholoģisko klimatu skolā, tādējādi ietekmējot skolēnu emocionālo stāvokli un pat mācību sasniegumus. Darbinieki vēlas strādāt drošā, stabilā un izskaidrojamā vidē, izvairīties no nesaskaņām, konfliktējošiem uzskatiem un nenoteiktības. Tas arī ir iemesls, kādēļ darbinieki ar laiku pielāgojas organizācijā pastāvošajai kultūrai. Ja nesaskaņas darbinieku uzskatos un vērtībās ir pārāk lielas, viņi pamet organizāciju (Ingersoll & Smith, 2003).

Ja jaunais skolas direktors iepriekš nav strādājis **ar pedagogiju saistītu darbu**, pirmkārt viņam jāklūst par līderi izglītības iestādē (*pedagoģiskā līdervadība*), ietverot gan eksperta varas nostiprināšanu, gan kvalitatīva mācību darba sekmēšanu, popularizējot morālas, uz izglītību un skolēnu vispusīgu attīstību vērstas, vērtības (Ärlestig, 2008; Johansson et al., 2007; Johansson, 2001), kas ir būtiski jebkuram skolas direktoram, neatkarīgi no viņa izglītības un iepriekšējās darba pieredzes. Ikviens vadītājs var ietekmēt organizācijas darbību, lietojot savas personības iezīmes, sociālās lomas, prasmes, pieredzi un vadības stilu (Hoy & Miskel, 2007; Northouse, 2007; Yukl, 2002).

Salīdzinot 200 sekmīgus Lielbritānijas skolu vadītājus ar 200 sekmīgiem vadītājiem privātās uzņēmējdarbības sektorā, tika secināts, ka tikai aptuveni puse no privāto uzņēmumu vadītājiem būtu spējīgi veiksmīgi vadīt skolu (Forde et al., 2000). Skolu direktoru funkcijas un īpašības, kā arī kompetences ir daudz plašākas nekā privāto uzņēmumu vadītājiem. Tāpat sabiedrība viņiem uzstāda augstākas prasības, savukārt finansējums, pieejamie resursi un tiesības lietot dažādus administratīvus paņēmienus padoto motivēšanai, skolu direktoriem ir ierobežoti (Forde et al., 2000). Tādēļ skolu vadītājiem ir jāattīsta piecas līderim nepieciešamas kompetenču grupas:

1. Vadīt grupas darbu un rosināt padoto profesionālo pilnveidi.
2. Sasniegumu motivācija un pārliecība par sevi.
3. Spēja veidot attīstības vīziju un sistemātisks darbs tās sasniegšanā.
4. Spēja lietot psiholoģiskās ietekmēšanas veidus un līdzekļus, kā arī politiskās taktikas organizācijā.
5. Abstrakta un analītiska domāšana (Forde et al., 2000; Fullan, 2001).

Pētījumā iekļautie 200 skolu direktori parādīja izteiktāku potenciālu pirmajās divās no minētajām kompetenču grupām, bet 200 privāto uzņēmumu vadītāji ir pārāki pārējās trīs (Forde et al., 2000). Komercuzņēmumu vadītāju tradicionālo orientāciju uz konkrētu mērķu izvirzīšanu un pieejamo resursu maksimāli efektīvu izmantošanu šo mērķu sasniegšanā varētu izmantot tajās skolās, kurās šie rādītāji ir zemi.

Vadītājam ir nepieciešams īpašs kvalitāšu kopums, kas padara menedžeri vai administratoru par līderi, jo tikai līderi pilnveido kultūru (Шейн, 2007). Kultūras pārmaiņas ir ļoti sarežģīts un darbietilpīgs process, kas no organizācijas vadītāja prasa īpašas personības iezīmes un prasmes: neatlaidību, pacietību, stratēģisko domāšanu, labas novērošanas spējas un nevainojamas komunikatīvās prasmes, lai vadītu sociālas grupas un analizētu izmaiņas vidē (Hoy & Miskel, 2007; Northouse, 2007; Ärlestig, 2008). Skolas direktors ir kā paraugs sabiedrībai, jo realizē mūžizglītības pieeju praksē, veidojot harmoniskas attiecības ar skolas sociālo kopienu.

Iepriekšminētās trīs jauno direktoru grupas sākotnēji vairāk ieņem novērotāja pozīciju un skolas kultūras pārmaiņu ieviešanu realizē pakāpeniski. To nosaka lielais prognozējamo risku un nosacījumu skaits, kas jārespektē pirms pārmaiņu uzsākšanas. Jāpiemin arī šīs grupas iespējas – jaunajiem skolu direktoriem novēro augstāku darba motivāciju (Hay Group Education, 2004), un jaunie grupas dalībnieki labāk saredz problēmas un neuzskata tās par pašsaprotamām un pieņemamām (Chrispeels & Martin, 2002).

Skolas direktors varētu pat veiksmīgāk pilnveidot skolas kultūru salīdzinot ar komercuzņēmuma vadītāju, jo skolas direktors ir pedagogs (Builis, 1993) un ir izglītojies, kā vadīt skolēnu grupu un kā koriģēt psiholoģisko klimatu tajā. Pedagoģi pārzina veidus, kā cilvēki mācās, kā uztver un pārstrādā informāciju jeb kā veidojas un mainās kognitīvie modeļi. Tādēļ skolu direktoriem būtu jāspēj uzsākt diskusiju un virzīt skolotāju kognitīvo modeļu korekciju atbilstoši morālam mērķim un vēlamai skolas kultūrai, mudināt mainīt darba paradumus un uzvedību, kura ir pretrunā ar kopīgi izstrādāto skolas vīziju.

Ja direktors ir strādājis par **pedagoģu šajā skolā**, skolas vēsture un kultūras īpatnības viņam ir jau zināmas, tādēļ ir iespējams pievērsties līdervadības studijām, autoritātes veidošanai, sadarbības tīklu attīstīšanai, stratēģiskai plānošanai un komunikācijai, jeb skolas kultūras pilnveidei.

Pārmaiņu plānošanas procesā direktori analizē pieejamos resursus un pastāvošos riskus, veidojot vīziju par to kādai skolai vajadzētu būt (ideālais variants) un kāda tā varētu būt (reālais variants) (Fullan, 2001). Skolas stratēģiskās plānošanas darba grupā tiek rekomendēts iekļaut pārstāvjus no visām skolas sociālās kopienas apakšgrupām (Deal & Peterson, 1999), lai paaugstinātu viņu motivāciju līdzdarboties skolas attīstības labā. Cilvēki

daudz pašizliedzīgāk darbojas savu ideju realizācijā (Rogers, Luington & Graham, 1999). Darbinieki ir jāiesaista kopējas vīzijas veidošanā, kurā viņu loma un ieguldījums ir nozīmīgs (Robbins & Alvy, 2004). Pārmaiņu procesos apzināti iekļaujamas skeptiski un kritiski noskaņotas personas, jo viņu noraidošā attieksme ir nepieciešama, lai būtu iespējams izsvērt riskus un jaunievedumu vērtīguma pakāpi (Chrispeels & Martin, 2002). Analizējot citu, līdzīgu skolu pieredzi, var uzzināt, kā viņi ieviesuši pārmaiņas, ko ieguvuši un kā izvairījušies no sarežģījumiem un popularizējuši pārmaiņu nepieciešamību (Fullan, 2001).

Analizējot direktoru darbību, tajā var izdalīt *operacionālās* darbības, kurās atklājas viņam piemītošās vērtības un pamatpieņēmumi, kā arī *pastiprinošās* darbības, kas nostiprina skolas kultūras elementus (Dimmock & Walker, 2005). Pastiprinošās darbības iekļauj dažādus rituālus, uzrunas, nostāstus u.c., ar kuru palīdzību iespējams propagandēt vēlamās skolas kultūras elementus. Tas ir daļēji apzinātas komunikācijas līmenis, kura ziņojumos ne vienmēr tiek iekļauts tik daudz informācijas, cik tas būtu iespējams (Ärlestig, 2008; Hay Group Education, 2004). Izmantojot sociālās psiholoģijas atziņas par ziņojuma saturu un komunikācijas kanāliem (Аакер, Кумар & Дей, 2004), var palielināt vēlamās informācijas daudzumu, vienlaikus neizsaucot tādas emocijas kā nepatiku un garlaicību, kas veicina informācijas ignorēšanu. Kultūra tiek komunicēta dažādos līmeņos (4. tabula), apzināti un neapzināti, formāli un neformāli (Hay Group Education, 2004).

4. tabula

Skolas kultūras komunikācijas iespējas*

	„Formālā (organizācijas)	Neformālā (individuālā)
Apzināta (racionāla/ plānota)	Misijas formulējums Ievadišanas darbā procedūras	Sarunas, nelūgti padomi Mentoringi Argumenti
Neapzināta (iracionāla/ neplānota)	Apbalvošanas ceremonijas Apbalvojumu kolekcijas Svinīgi pasākumi	Lomu modeļi Etiķete”

*Hay Group Education, 2004:8.

Organizācijas kultūras divi dziļākie pamatlīmeņi – vērtības un pamatpieņēmumi – visbiežāk netiek apzināti formulēti vārdos un analizēti (Шейн, 2007). Tādēļ formālie un apzinātie komunikācijas modeļi ne vienmēr izrādās tik efektīvi, kā tas tiek gaidīts (Ärlestig, 2008). Visas no minētajām komunikācijas iespējām var tikt iekļautas direktora ikdienas darbā, tās pat apzināti plānojot un strukturējot.

Komunikācija ir viens no visapzinātākajiem veidiem kultūras pilnveidošanā, pretēji tam – rituāli, mīti, nostāsti u. c. organizācijas kultūras sastāvdaļas – ir daļēji apzinātas, tādēļ

grūti pētāmas un maināmas (Шейн, 2007). Visu līmeņu darbinieki izveido apzinātus un daļēji apzinātus veidus, kā informēt cilvēkus, tomēr informācijas nosūtīšana negarantē, ka tā tiks pareizi saprasta un lietota (Морозов, 2000). Skolas direktors var būt līderis, kurš uzsāk un virza komunikāciju, tādējādi cenšoties indivīdu apziņā veidot jaunas vērtības un pārlicību. Ikvienā sistēmā novēro pretošanos jauninājumiem un pārmaiņām, kuras tiek ārēji uzspiestas (Fullan, 2001, 2005), tādēļ divvirziena komunikācija un diskusija var mazinātu šo pretestību. Neformāli un neapzināti komunikācijas veidi paredz lēnu informācijas izplatīšanos, un tie galvenokārt pastiprina esošo, nevis attīstāmo skolas kultūru (Krouse & Louis, 2009).

Kļūstot par direktoru skolā, kurā iepriekš strādāts **par direktora vietnieku**, no vadītāja tiek gaidīta skolas kultūras pilnveidošana. Kā galvenie tek izdalīti divi procesi – skolas vīzijas izstrādāšana un misijas formulēšana, kā arī pedagogu kognitīvo modeļu koriģēšanas vajadzības aktualizēšana. Skolas kultūras pilnveide sākas ar sava personīgā redzējuma par skolu izveidi, kurai nepieciešams jauns attīstības virziens, samērojot to ar reālajām iespējām. Direktoram ir arī jāizlemj, vai ir nepieciešamas pārmaiņas, kad tās realizējamās un arī cik apjomīgām tām jābūt. Skolas kultūras pārmaiņu veikšana ir process, kuram nav precīza sākuma un beigu datuma, jo neatkarīgi no tā, cik apzināti direktors mēģina vadīt šo procesu, kultūru nemitīgi veido un maina visi organizācijas darbinieki (Шейн, 2007).

Direktora uzdevums ir informēt un atbalstīt savus darbiniekus, lai izvairītos no vilšanās un neuzticēšanās gan pārmaiņu procesam, gan arī iestādes vadītājam. Ieteicams izvēlēties un formulēt vēlamās vērtības tā, lai tās atbilstu vispārējai izglītības politikai valstī un nebūtu bieži jāmaina, tādējādi ļaujot saglabāt kolektīva identitāti un izjust savas piepūles pozitīvās sekas. Viena no iespējām, kā padarīt komunikāciju apzinātāku, ir organizācijas misijas formulēšana un tās popularizēšana sabiedrībā. Direktora komunikatīvā kompetence ietekmē viņa spēju vadīt skolu un pilnveidot tās kultūru (Ärlestig, 2008). E. Šeins norāda saistību starp organizācijas misiju un tās kultūru:

- 1) organizācijai ir nepieciešams pamatpārlicības un vērtību kopums, kas ir saistīts ar organizācijas mērķiem attiecībā pret tās apkārt esošo sabiedrību. Misijai ir jāatbilst tuvākās sabiedrības un klientu vajadzībām;
- 2) misijā formulē to informāciju, kas ir nepieciešama darbinieku grupas savstarpējās sadarbības vajadzībām (Шейн, 2007).

Gan skolas mācību programmā, gan skolotāju izglītībā visai maza vērtība tiek veltīta metakognīcijai, refleksīvai domāšanai un meta komunikācijai jeb tam, kā domājam, kam ticam un kā apmaināties ar informāciju (Oldroyd, 2005; Paterson, 2004). Skolotāju izglītībā maz runā par izglītības filozofiju un pamatpārlicību, ko tā satur. Cilvēks var izvēlēties veidu, kā domāt (Seligman, 1991), tādēļ kognitīvo modeļu apzināšana un koriģēšana uzskatāma par

vienu no pirmajiem posmiem skolas kultūras pilnveidošanas procesā (Goldring, 2002). Jaunās idejas un zināšanas nedod vēlamo rezultātu, pirms tās nav apdomātas, izvērtētas, pielāgotas sev un iztēlota to realizācija (Zmuda et al., 2004). Kognitīvo modeļu maiņa ir individuāla, un tā paredz reflektīvu pašnovērošanu un savas pārlicības un pieņemumu revīziju. Skolotājiem ir nepieciešams laiks, kurā varētu veikt pašanalīzi, un domubiedri, kuri iesaistās diskusijās un palīdz meklēt risinājumus. Tātad direktora veicamo uzdevumu sarakstā iekļaujams arī rosinājums diskusijai un pedagogu kognitīvo modeļu pašanalīzes un attieksmes pārskatīšanai, kā arī vērtībām, jo tās var likt nopietnus šķēršļus jauninājumiem.

Izveidojot jaunu izglītības iestādi, direktoram ir iespējas pieņemt darbā darbiniekus, kuri atbalsta vēlāmās vērtības un izglītības filozofiju (pamatpārlicību). Pārdomātu personāla atlasī, ievadīšanu darbā, mentoringu un personāla izglītošanu E. Šeins uzskata par vienu no visefektīvākajiem veidiem, kā iedzīvināt organizācijas kultūru (Шейн, 2007). Lai darbinieki ne vien ievērotu oficiāli formulētas vērtības, bet arī izprastu to nozīmi un pārņemtu kā sev piemītošas. Direktors, atlasot jaunus darbiniekus, var izvēlēties tos, kuru pasaules uzskats un vērtības daļēji vai lielā mērā sakrīt ar oficiāli formulētajām skolas vērtībām. Oficiālo skolas vērtību formulējumam jārodas no darbinieku diskusijas un izvērtēšanas, kā arī savstarpējas vienošanās, citādi ir gandrīz neiespējami panākt to ievērošanu (Bush & Middlewood, 2005).

Intensīvāku un kvalitatīvāku cilvēkresursu vadību izglītības iestādēs rosina ieviest arī OECD (Pont et al., 2008a). Skolas direktora līdzdalība atlases procesā un iespēja piedalīties lēmuma pieņemšanā tiek atzīta par būtisku, lai skolā varētu pilnveidot organizācijas kultūru (Stoll et al., 2008). Austrijas pieredze, kur direktoriem nav iespējas lemt par jaunā skolotāja ienākšanu kolektīvā, ilustrē šādas pieejas negatīvos aspektus – ja kolektīvu veido pedagogi ar ļoti pretrunīgām vērtībām un nostāju, tas būtiski apgrūtina saskaņas veidošanu un sadarbību problēmu risināšanā (Pont et al., 2008a). Pirmie darba gadi kādā organizācijā tiek raksturoti kā periods, kurā darbinieks vai nu pievienojas pastāvošajai organizācijas kultūrai, pārņemot dominējošo kopējo skatījumu, vai arī pamet organizāciju, ja pastāv būtiskas atšķirības un nesaskaņas (Kelleher & Levenson, 2004). Cilvēku resursu vadība ir nozīmīga, jo darbinieki:

- 1) labprāt pievienojas organizācijām, kurās jūtas, ka to pamatvērtības un pārlicība saskan ar pašu vērtībām un pārlicību,
- 2) bieži pārtrauc darba attiecības ar organizācijām, ar kuru darbību un uzskatiem ir principiālas atšķirības (Hay Group Education, 2004).

OECD pētījumā arī tiek norādīts uz skolu direktoru lielo pārslodzi, kuras rezultātā saimnieciskiem jautājumiem un aktuālu jautājumu risināšanai tiek veltīta daudz lielāka uzmanība kā cilvēku resursu vadībai vai stratēģiskajai plānošanai un skolas kultūras pilnveidei (Pont et al., 2008a). Ne tikai augstā noslogotība, bet arī izglītības un pieredzes

trūkums kvalitatīvā cilvēkresursu vadībā, rada situāciju, ka tā tiek veikta daļēji un nesistemātiski. Atšķirībā no daudzām citām profesijām, pedagogiem darbā ievadīšanas procedūras un pirmā darba gada mentorings tiek piedāvāts salīdzinoši nesen (Ingersoll & Smith, 2004). Izolētības un atbalsta trūkuma dēļ daudz jauno skolotāju pamet skolu pēc pirmā darba gada. Turklāt, skolotāja darbu atstāj galvenokārt perspektīvie jaunie skolotāji (Henke, Greis, & Chen, 2000). Pētījumā ASV pedagoģisko augstskolu absolventi īpašu nozīmi piešķir ievadīšanai darbā, jo pedagoga darba lielāko daļu veido darbs klasē vai mācību stundu sagatavošanā un mācību rezultātu kontrolē, un mentorings ir vienīgā iespēja iegūt vispusīgu informāciju par savu jauno darba vietu un iepazīties ar kolēģiem (Ingersoll & Smith, 2003).

Skolotāju darbā ievadīšanas procedūras ASV, Austrālijā un Lielbritānijā tiek veidotas, iekļaujot tajās arī informāciju par skolas kultūras saturu, vīziju un uzdevumiem. Ievadīšana darbā tiek piedāvāta ne vien skolotājiem, kuri tikko ieguvuši diplomus, bet ikvienam, kurš pievienojas skolas kolektīvam, tai skaitā arī atbalsta, un nepedagoģiskajam personālam (Ingersoll & Smith, 2004; Thompson & Kleiner, 2005). Ievadīšanas darbā procedūras noderīgumu un nozīmi atzīst gan darbinieki, gan vadītāji, jo skolās, kurās programmas netika realizētas, novēroja zemāku līmeni apmierinātībai ar darbu, augstāku konfliktu biežumu un personāla mainību (Firth, Mellor, Moore & Loquet, 2004). Igaunijā mentorings jauniešiem pedagogiem tiek piedāvāts no 2002. gada. Pieredze rāda, ka šāda prakse ir atbalstāma, jo sekmē ne vien pedagogu profesionālo darbību, bet arī viņu iekļaušanos skolas kolektīvā (Eisenschmidt, 2006).

Ievadīšanai darbā un mentoringam var būt dažādi mērķi un saturs, tāpat atšķirīgi var noritēt to realizācija. Latvijā pedagogu mentorings galvenokārt tiek realizēts kā priekšmetu skolotāju izglītības sastāvdaļa, par galveno mērķi izvirzot skolotāju profesionālās sagatavotības pilnveidi (Kačkere, Odiņa & Rieksta, 2005). Valstī oficiāli nav izveidotas un netiek realizētas pirmā darba gada mentoru programmas ne skolotājiem, ne citiem skolas darbiniekiem. Tātad direktoru loma skolas kultūras pilnveidē varētu būt arī kvalitatīvas cilvēkresursu vadības nodrošināšanā, piedāvājot jauniešiem darbiniekiem sociālu un informatīvu atbalstu, uzsākot darbu skolā.

Izglītības iestādes tipa maiņa, **apvienošana, sadalīšana** vai **filiāles izveide** saistīta ar strukturālām izmaiņām, kas paredz personāla un skolēnu sastāva daļēju maiņu. Šajā gadījumā direktoriem rekomendē veidot efektīvu komunikāciju, lai informētu skolotājus par iespējām un problēmām, kā arī vēlamu skolas vīziju. Pedagogi tiek rosināti aktīvi piedalīties dažādu sarežģītumu un konfliktu risināšanā, kas potenciāli var rasties, jo katra apakšgrupa aizstāv savas kultūras eksistenci.

Organizācijas strukturālās izmaiņas rada tās kultūras pavājināšanos, tādēļ viens no ieteikumiem ir saistāms ar korporatīvās kultūras stiprināšanu, izmantojot komunikāciju. Mainoties organizācijas uzdevumiem un klientiem, sadarbības partneriem un darbiniekiem vai vadībai, jāpārskata vai no jauna jāveido skolas vīzija un misijas formulējums. Šajā procesā svarīgi iesaistīt ikvienu no skolas sociālās kopienas cilvēkiem, īpašu uzmanību veltot vecākiem un nepedagoģiskajam personālam (McCloud, 2005). Dažādas grupas identificē atšķirīgas problēmas, tādēļ komunikācijā jāiesaista pēc iespējas vairāku grupu pārstāvji. Organizācijai ir nepieciešams vērtību un pamatpārliecības kopums, kas ir saistīts ar tās mērķiem attiecībā pret tās tuvāko sabiedrību, atbilstot tās vajadzībām. Organizācijas misija satur informāciju, kas ir nepieciešama darbinieku grupas savstarpējās sadarbības vajadzībām.

Organizācijas strukturālās izmaiņas var izmantot situācijās, kad novēro ļoti stipru skolas kultūru, kuras saturā dominē nevēlami pamatpieņēmumi un vērtības. Ņujorkas štatā, ASV desmit gadu laikā tika mēģināts mainīt to skolu kultūru, kurās bija liels skolēnu un darbinieku skaits un kuras nebija sekmīgas pēc skolēnu mācību sasniegumu rādītājiem. Skolu valdes projektu ietvaros izmantoja divas pieejas – veidot mazākas apakškultūras vienas skolas iekšienē vai sadalīt lielu skolu mazākās filiālēs. Abas no pieejām bija sekmīgas gan pēc skolu kultūras uzlabošanās rādītājiem, gan pēc skolēnu mācību sasniegumiem (Kelleher & Levenson, 2004). Tādējādi tika vājināta spēcīga skolas kultūra, kuras saturu veidoja nevēlamas vērtības un noteikumi. Tā tika pierādīts, ka ne vien strukturālas pārmaiņas sekmē skolas kultūras pilnveidi un uzlabo skolas darbību kopumā, bet arī, ka mazā kolektīvā kultūru pilnveidot ir vieglāk.

Sabiedrisko attiecību aktivizēšana un sadarbības tīklu veidošana ir nozīmīga ikvienai skolai vairāku aspektu dēļ. Pirmkārt, skolas kultūru ietekmē konkrētā reģiona kultūra. Izglītojot sabiedrību un popularizējot vērtības, kas attiecināmas uz mūžizglītību un sadarbību skola veic ieguldījumus savai nākotnei, jo šī brīža skolēni ir potenciālie skolas pakalpojumu lietotāji nākamajās paaudzēs. Otrkārt, tā ir divvirzienu komunikācija, kas sniedz skolai atgriezenisko saikni par tās darbības sekmīgumu sabiedrības vajadzību apmierināšanā. Ikviens skola ir ieinteresēta attīstīt savstarpēji izdevīgas attiecības ar sabiedrību, jo skolas sociālā kopiena veido skolas kultūru kā arējā sociālā vide.

Konkrētu ieteikumu izstrādāšanas iespējas dažāda līmeņa izglītības vadītājiem. Konkrētas skolas līmenī ieteikumi jāveido pašiem skolas darbiniekiem, jo Latvijā izglītības sektorā nav dienesta, kas nodarbotos ar skolu kultūru pētīšanu un pilnveidošanas jautājumiem. Saskaņā ar E. Šeina rekomendācijām, organizācijas kultūras analīze, kuru veic ar organizāciju tieši nesaistīta persona, ir nelietderīga, jo tā nesniegs vēlamu informāciju (Шейн, 2007). Skolas kultūras izpēti var organizēt un formāli vadīt speciālists organizācijas kultūras un

skolu vadības jautājumos, piemēram, izglītības pedagogs, tomēr iegūto datu analīze un interpretācija jāveic pašiem darbiniekiem, jo tikai viņi spēj pilnīgi un kvalitatīvi izskaidrot cēloņus un sekas, kā arī saistību starp dažādām parādībām, kas ne vienmēr ir racionāli izskaidrojamas un pamatojamas. Analīzes laikā iespējams arī apzināt pieejamos resursus un izstrādāt turpmākās darbības plānu.

Konkrētu ieteikumu līmenī apkopotas rekomendācijas, kuras vairāk attiecināmas uz organizācijas kultūras ārējā strukturālā līmeņa veidošanu, paredzot, ka tas, pastāvot ilgākā laika periodā, ietekmēs sociālās kopienas kognitīvos modeļus. Ja ārējā kultūras līmeņa saturs nekonfliktē ar pamatpieņēmumu un vērtību saturu, artefaktu demonstrācija palīdz atgādināt par kopējām vērtībām un skolas vīziju. Pretējā gadījumā tiek izsaukta kognitīvā disonanse un virkne emocionālu reakciju, jo cilvēki uztver to kā manipulāciju un maldināšanu (Шейн, 2007).

Direktoriem skolas kultūras pilnveidei iesaka:

1. Dokumentēt skolas vēsturi, to sistematizējot un nododot tālāk.
2. Izcelt un godināt izcilos skolas sociālās kopienas dalībniekus; attīstīt būtisko; izsacīt svarīgo.
3. Atjaunot skolas rituālus, lai atgādinātu pa kultūras vērtībām un pārliecību.
4. Izveidot un attīstīt ceremonijas, izziņāt un atbalstīt skolas tradīcijas, piemēram, organizējot skolas dienu.
5. Noskaidrot līderus un neoficiālās informācijas izplatītājus, iekļaujot viņus vēlamajās aktivitātēs. Tas nodrošina piekļuvi neformālajam komunikācijas tīklam.
6. Veicināt sadarbību, nevis pakļaušanos; dot izvēles tiesības, nevis pavēles.
7. Birokrātiskos līdzekļus izmantot darbības veicināšanai, ne ierobežošanai. Sniegt atgriezenisko saiti un apbalvot tos, kuri rādījuši pozitīvu piemēru.
8. Uzturēt komunikāciju ar sabiedrību u.c. (Deal, 1993; Deal & Peterson, 1999, Fullan & Hargreaves, 1992; Fulans, 1999, Stolp, 1994).

Autori ir piesardzīgi savos ieteikumos, apgalvojot, ka pat teorētiski nav iespējama viena pareiza atbilde, jo:

- 1) katra skola atrodas savā kultūras attīstības pakāpē un nav divu vienādu skolu,
- 2) katrai skolai ir sava attīstības vīzija un prioritātes, jo skola orientējas uz sabiedrības vajadzībām, realizējot galveno uzdevumu – izglītēt un audzināt sabiedrības locekļus, sniedzot tiem pēc iespējas labākus apstākļus vispusīgai attīstībai,
- 3) mērķa sasniegšanai tiek izmantotas dažādas metodes, jo grupu veido atsevišķi tās locekļi, un kognitīvo modeļu maiņa ir individuāla, kā tas tika minēts iepriekš.

Rezumējot var teikt, ka no direktora tiek prasīta augsti profesionāla darbība un kompetence psiholoģijas zināšanu lietošanā – skolas kultūras izpētē, komunikācijā un pārmaiņu realizācijā. Direktora prasmīgums skolas pārvaldībā atklājas viņa spējā izvērtēt situāciju un iespējas, sabalansējot ārējas prasības, ko nosaka valsts stratēģiskie dokumenti un tiesību akti, dibinātāja izvirzītie nosacījumi un sabiedrības gaidas. Skolas kultūras pilnveide ir sarežģīts un reizēm pat grūti prognozējams process, kurā liela nozīme ir atbalstītājiem, ja ne skolas, tad pašvaldības vai valsts līmenī.

2.5. Ieteicamais direktoru darbības modelis skolas kultūras pilnveides procesā

Izvērtējot citu autoru piedāvātos ieteikumus skolas kultūras pilnveidē, promocijas darba autore ir izveidojusi savu ieteicamo direktoru darbības modeli skolas kultūras pilnveides procesā, uzsverot direktora lomu. Autore atzīst, ka iespējami arī daudzi citi modeļi un pieejas, kā to pierādīja organizāciju un skolas kultūras jēdzienu un strukturālo modeļu analīze, jo pastāv ļoti atšķirīgi viedokļi par to, kas no organizācijas fiziskās, sociālās un individuālās psiholoģiskās realitātes pieskaitāms pie tās kultūras un kas nē. Tāpat iespējams veidot modeļus skolu grupām (grupēšanai izmantojot visdažādākos kritērijus), kur būtu precīzāk norādītas veicamās darbības un direktora loma. Respektējot citu skolas sociālās kopienas dalībnieku – skolas dibinātāju, IZM u. c. – ieguldījumu skolas kultūras attīstībā, varētu analizēt to ietekmi un uz secinājumu pamata veidot ieteikumus katrai no tām. Latvijas kultūrvēsturiskā vide arī veido skolas kultūru, tādēļ ieteikumi varētu līdzināties Latvijas stratēģiskās attīstības plāna vadlīnijām, tomēr tāds nav šī pētījuma mērķis.

Autores piedāvātais direktoru darbības modelis ir vispārīgs un nav orientēts uz kādu konkrētu skolu grupu ne pēc tās kultūras tipa, ne dibinātāja, ne attīstības vēstures, skolēnu skaita skolā, pastāvēšanas laika utt. Piedāvātajā modelī netiek uzskatīts, ka uzskaitītās darbības var veikt tikai un vienīgi direktors. Autore atbalsta dalīto līdervadību un tādēļ uzskata, ka liela daļa no aktivitātēm var tikt deleģēta citiem skolas darbiniekiem, skolēniem un viņu vecākiem, ja to pieļauj viņu kompetence. Direktors var darboties kā eksperts, koordinators, veikt plānošanas un uzraudzības funkcijas.

Skolas kultūras pilnveidošana nav viegls vadītāja uzdevums, jo tā satur gan apzinātus, gan neapzinātus elementus, kā veidošanos nosaka gan organizācijas ārējā vide, finansējums, tiesību akti un stratēģiskās attīstības dokumenti valstī, gan konkrētas personības organizācijā, ieskaitot direktoru pašu. Lai veidotu, nostiprinātu un pilnveidotu skolas kultūras satura elementus, direktoram ir prasmīgi jālieto visdažādākie līdzekļi. To izvēle un lietojums katram iestādes vadītājam ir jānosaka individuāli, ņemot vērā konkrētās vajadzības un iespējas.

Visbiežāk direktoriem rekomendē izmantot līdzekļus, kuri ir tieši saistīti ar organizācijas vadības funkcijām, piemēram, jaunu darbinieku atlase, pirmā darba gada mentorings un darbā ievadišanas procedūra, komunikācija, izmantojot visus iespējamus tās veidus un kanālus, bet jo īpaši dialogus un diskusijas, kā arī rosinot pārmaiņas. Direktori skolās realizē stratēģisko funkciju, rosinot veidot skolas vīziju, skaidru misijas formulējumu un popularizējot skolas mērķus, kā arī uzraugot to sasniegšanas gaitu, tā sekmējot kolektīva vienotību un panākot efektīvāku resursu izmantošanu, labvēlīgāka psiholoģiskā klimata veidošanos un pakalpojuma ņēmēja apmierinātību ar skolas darbību.

Direktoriem jāveicina darbinieku profesionālā izaugsme, rosinot viņus turpināt izglītoties, kā arī dalīties zināšanās un pieredzē ar kolēģiem, lai attīstītu viņu spēju uzņemties dalīto līdervadību. Darbiniekiem jābūt pārliecinātiem par savas lomas nozīmīgumu skolas darbības un pilnveides procesos, iespējam uzņemties iniciatīvu un jābūt attīstītām arī atbilstošajām prasmēm.

Direktora lomu skolas kultūras pilnveidošanas procesā veido:

- 1) viņam piešķirtā formālā vara (tiesības) un amata pienākumi, kuri paredz skolas, tās pārvaldību un tāpat arī mērķtiecīgu skolas kultūras pilnveidi, lai nodrošinātu izglītības iestādes kvalitatīvu darbību;
- 2) direktora attieksme, uzņemoties līdera lomu skolā un izdarot izvēli mērķtiecīgi pilnveidot skolas kultūru. Attieksme parādās direktora darbībā, jo īpaši aspektos, kuri nav obligāti un netiek reglamentēti. Skolas kultūru veido līderi, tādēļ direktoram ir jābūt motivētam to pilnveidot. Direktors apzinās skolas darbinieku un, jo īpaši, savu vadītāja lomu un iespējas pilnveidot un mainīt skolas kultūru plānotā un strukturētā veidā;
- 3) direktora darbība, kurā parādās pārdomāts, plānots un sistemātisks darbs pie skolas kultūras pilnveides. Direktors pilda skolas vadītāja funkcijas, izmantojot izveidoto skolas kultūru kā vadlīnijas. Darbību var iedalīt vairākos posmos, kuri secīgi nomaina viens otru. Aktivitātes var notikt paralēli un to secību konkrētā izglītības iestādē nosaka atbilstoši reālajai situācijai.

Sagatavošanās posms.

- Izglītošanās organizāciju psiholoģijas un vadības teorijas jomā, padziļinot zināšanas par skolas kultūru, tās veidošanos un pārmaiņu organizēšanu. Skolu direktori var apgūt teorētiskas zināšanas skolas kultūras pilnveides jautājumos un rosināt to apgūt arī citiem skolas darbiniekiem. Izglītošanās var ietvert arī citu skolu un kolēģu pieredzes Latvijā un ārvalstīs analīzi.

- Personīgās autoritātes veidošana vai nostiprināšana, kas nepieciešama, lai skolas sociālās kopienas dalībnieki direktoru uzvertu kā līderi, ne tikai kā menedžeri vai administratoru. Vienlaikus tā ir arī domubiedru un atbalstītāju meklēšana visās skolas sociālās kopienas grupās, pašvaldībā, profesionālās apvienībās u.c.
- Iepazīšanās ar esošo skolas kultūru un iespējami precīza tās izpēte. Direktors apzinās konkrētās skolas unikalitāti un, analizējot citu skolu pieredzi, kritiski izvērtē, ko no šīs pieredzes var pārņemt, bet kas pašreizējos apstākļos ir nereāli. Tāpat iespējams pieaicināt skolas psihologu un/ vai sociālo pedagogu, skolotājus ar atbilstošu izglītību, *kritiskos draugus* u.tml., lai veidotu pilnīgāku un objektīvāku situācijas raksturojumu. Analīzē iekļaujami arī valsts un plašāka mēroga izglītības politikas dokumenti, atrodot tajos minētās prioritātes un vērtības. Izpēte ietver skolas sociālās vides un tuvākās sabiedrības vajadzību noteikšanu. Pabeidzot izpēti, direktors konstatē skolas kultūras elementus, kas ir saglabājami un atbalstāmi; kas ir jāmaina vai jāpilnveido; iespējamos riskus un pārmaiņu pretiniekus; resursus, līderus un pārmaiņu atbalstītājus.

Plānošanas posms.

- Skolas kultūras pilnveidošana tiek plānota mērķtiecīgi un realizēta sistemātiski, jo atsevišķas kampaņas veida aktivitātes nedod cerēto rezultātu. Direktors izveido un koordinē skolas stratēģiskās attīstības darba grupas aktivitātes, direktoram pašam ieņemot līdzvērtīga sadarbības partnera lomu, bet nedominējot. Skolas stratēģiskās attīstības plānā tiek iekļauta arī skolas kultūras pilnveide.
- Direktora atbildība ir pārstāvēt valsts un dibinātāja, bet galvenokārt skolēnu intereses skolas attīstības stratēģiskās plānošanas procesā, rosinot tādu attīstības mērķu izvirzīšanu, kuri atbalsta humānismu, demokrātiju un vispusīgu personības attīstību, racionālu piešķirto resursu izmantošanu un augstus darba kvalitātes standartus.
- Balstoties uz skolas stratēģisko plānu, direktors (vai kopā ar vietniekiem) izstrādā mācību gada darba plānu, tai skaitā arī skolas kultūras pilnveidošanas jautājumos. Pabeidzot plānošanu skolai ir izveidots stratēģiskās attīstības plāns 3 vai 5 gadiem, ir formulēta skolas vīzija, kas atspoguļo skolā pastāvošās vai vēlamās kopējās vērtības. Saistībā ar skolas vīziju izveidots skolas misijas formulējums, kas tiek lietots gan iekšējā, gan ārējā komunikācijā, lai atgādinātu par skolas virsmērķi un atbalstāmajām vērtībām. Katra mācību gada noslēgumā tiek izveidots darbības plāns nākamajam mācību gadam.

Skolas kultūras pilnveides posms.

- Profesionāla cilvēkresursu vadība, izveidojot precīzus jauno darbinieku atlases kritērijus un izvērtējot viņu pamatpārlicību un profesionālo kompetenci. Tāpat esošie un jaunie

darbinieki jānodrošina ar 1) informāciju par skolas kultūru un skolas attīstības vīziju un atbalstāmajām kopīgajām vērtībām, piedāvājot viņiem informāciju skolas rokasgrāmatas veidā (papīra formātā vai kā elektronisku resursu skolas mājas lapas autorizēto lietotāju sadaļā), ar 2) pirmā darba gada mentoriem un atrodot laiku individuālai diskusijai ar jauno darbinieku pirms pārbaudes laika beigām.

- Iekšējās komunikācijas organizēšana ar skolēnu, viņu vecāku, skolotāju, jo īpaši nepilnas darba dienas skolotāju, skolas atbalsta personāla, nepedagoģiskā personāla grupu un citu uzņēmumu darbiniekiem, kuri savu darbību veic skolas telpās, lai padarītu apzinātāku, atgādinātu un rosinātu atbalstīt skolas kultūras saturu. Direktors ierosina darbinieku kognitīvo modeļu pašanalīzi un organizē diskusijas par profesionālās darbības (piem., ētiskiem) aspektiem.
- Komunikācijas organizēšana un vadīšana skolas kultūras vājo pušu, potenciālo risku vai attīstības virzienu apzināšanā, iekļaujot tajā pārstāvjus no visām sociālās kopienas grupām.
- Individu un grupu sadarbības veicināšana skolā (iespējams, arī reģionā), lai mazinātu izolētību, kas raksturīga pedagoga profesijai, rosinātu *kritiskās draudzības* veidošanos un ētikas standartu ievērošanu. Sadarbība palīdz stiprināt skolas kultūru un mazināt apakškultūru veidošanos.
- Ārējās komunikācijas organizēšana ar tuvāko sabiedrību, veidojot skolas tēlu, organizējot sabiedriskās attiecības un reklāmu, informējot par skolas sasniegumiem un vīziju.
- Pārmaiņu atbalstīšana un iniciēšana, nodrošinot skolas kolektīvu ar resursiem, informatīvu un psiholoģisku atbalstu. Direktors ierosina skolas sociālās kopienas dalībnieku diskusijas un uzklasa viedokļus, kā arī apzina vajadzības, panākot vispusīgāku skatījumu un noskaidrojot potenciālos atbalstītājus un pretiniekus jauninājumu ieviešanas procesā. Direktors palīdz skolas sociālajai kopienai saprast, ka kultūras pārmaiņu process ir lēns un nav gaidāmi ātri rezultāti, mazina pretestību pārmaiņām un izskaidro iespējamās attīstības scenārijus.
- Sistemātiska darbinieku un skolēnu sasniegumu kontrole, stimulējot vēlamu uzvedību, caur komunikāciju darbinieku kognitīvo modeļu koriģēšana.
- Skolas tradīciju atbalstīšana un rūpes par skolas vēstures materiālu uzkrāšanu un sistematizēšanu, kā arī daudzas citas darbības, kuras ikdienā veic skolu direktori.

Rezultātu izvērtēšanas posms.

- Direktors organizē un veic atkārtotu skolas kultūras izpēti, iesaistot skolas sociālās kopienas grupu pārstāvjus. Iegūtie rezultāti tiek salīdzināti ar iepriekš izvirzīto mērķi un analizēta tā sasniegšanas pakāpe.

- Detalizēti tiek analizēti būtiskie pārmaiņu šķēršļi un neveiksmes.
- Skolas sociālās kopienas dalībnieki tiek informēti par sasniegtajiem rezultātiem.
- Tiek veidots uzlabots skolas kultūras attīstības plāns.

Skolas kultūras pilnveide ir ciklisks process, kurā viens posms nomaina otru, iekļaujot darbības, kas ir aktuālas konkrētai izglītības iestādei dotajā laika periodā.

Skolas kultūras pilnveidošanas procesa sagaidāmie rezultāti.

1. Skolas administrācijas, darbinieku un pedagogu vidū apzināta skolas kultūras pilnveides nozīme. Uzkrātas zināšanas un pieredze konkrētu jautājumu risināšanā.
2. Izveidots rīcības plāns skolas kultūras pilnveidošanai. Skolai formulēta vīzija un misija, kurā minētas skolas prioritātes un vērtības, kas vēlāk tiek lietotas lēmumu pieņemšanas procesā.
3. Tiek atbalstīta dalītā līdervadība. Skolas sociālās kopienas grupas aktīvi iesaistās skolas pārvaldē. Skola kļūst par mācīties spējīgu organizāciju.
4. Nostiprināta vienotība darbinieku vidū galvenajās vērtībās un izglītības filozofiskajās atziņās. Samazināts skolas apakškultūru skaits.
5. Skolā tiek atbalstīta bērncentrēta pieeja un tiek izvirzīti augsti darba, izglītības un ētiskie standarti. Skolas kultūra ir nozīmīga skolēnu akadēmisko sasniegumu veicināšanā un palīdz reducēt dažādas uzvedības problēmas.
6. Izveidota adaptīva skolas kultūra, kas atbalsta pārmaiņas, un tās tiek sekmīgi realizētas. Stipra un adaptīva skolu kultūra sekmē skolas kolektīva vienotību un uzlabo skolas darbību kopumā.
7. Papildināts skolas kultūras ārējo izpausmju krājums. Skolai izveidota rokasgrāmata ar sadaļām darbiniekiem, pedagogiem, skolēniem, skolas administrācijai, vecākiem un viesiem. Direktors dokumentē kultūru (notikumi, tradīcijas utt.) un padara to skaidrāku un vieglāk uztveramu visiem skolas sociālās kopienas dalībniekiem, ne tikai skolēniem un pedagogiem.
8. Skolā uzlabota cilvēkresursu vadība, sagatavoti mentori jaunajiem darbiniekiem. Izveidota programma darbam ar nepilna darba laika pedagogiem, nepedagoģiskajiem un skolas atbalsta darbiniekiem.
9. Paaugstinās darbinieku profesionālā motivācija un apmierinātība ar darbu, kā arī lojalitāte pret skolu.
10. Tiek rosināta vispārēja sabiedrības aktivitātes līmeņa paaugstināšanās dzīves kvalitātes nodrošināšanā un aktuālo problēmu risināšanā.
11. Tiek sekmēta pozitīva attieksme pret skolu un izglītošanos, kas turpmākos gados parādītos kā iedzīvotāju atbalsts izglītības iestādēm un aktīva līdzdalība mūžizglītībā.

12. Tiek veicināta pedagoga profesijas prestiža paaugstināšanās sabiedrībā.
13. Skolā tiek realizēta vienota valsts attīstības un izglītības politika un organizēts darbs tā, lai apmierinātu vietējās sabiedrības vajadzības.

Autore praktiskā pētījuma daļā noskaidro situāciju Latvijas vispārizglītojošo skolu grupā, izzinot direktoru attieksmi un darbību skolas kultūras pilnveidē, tādējādi izvērtējot direktora lomu un pārbaudot piedāvāto teorētisko modeli.

II PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

3. Praktiskā pētījuma metodoloģija un organizācija

T. Fidžerals (Fitzgerald, 1988) noliedz iespēju, ka organizācijas kultūru var izmērīt vai novērtēt. Pētījumā nav iespējams iekļaut pamatpieņēmumus, jo tie ir neapzināti, un tādēļ mērījumi nav validi. Tāpat viena pētījuma ietvaros nevar nomērīt visus organizācijas kultūras struktūrelementus. Savukārt, aplūkojot vien dažus no tiem, var zaudēt būtisku informāciju vai pat izdarīt maldīgus secinājumus. Citi autori, kā E. Šeins, K. Kamerūns un R. Kvinns (Cameron & Quinn, 2006; Шейн, 2007) norāda, ka kategoriski pesimistiska pieeja apturētu ikvienu mēģinājumu ko pētīt un secināt. Viņi atzīst, ka veicot daļējus pētījumus, to veicējam vienmēr jāapzinās ierobežojumi, skaidri norādot, ka analizēta vien daļa kultūras elementu, tādēļ pētījuma validitāte ir zemāka, un ka nav iespējams veidot pilnībā korektus apgalvojumus un vispārinājumus. Pētniekiem ir jāpozicionē sava pieeja starp diviem pretpoliem, apzinoties iespējas un trūkumus.

Izvēlētā pētījuma veida raksturojums. Lai identificētu pašreizējo stāvokli Latvijas vispārīzglītojošo skolu kultūras pilnveides jomā, apkopotu un analizētu direktoru pieredzi un viedokļus un noteiktu pastāvošās problēmas, kā arī apzinātu riskus un iespējas skolas kultūras pilnveidošanas sfērā, rodas nepieciešamība iegūt primāros datus, jo Latvijas kontekstā izsmeļoši pētījumi par šiem jautājumiem, nav atrodamī. Tāpat jānoskaidro, kādas izmaiņas būtu nepieciešams veikt skolas kultūras pilnveidē.

Iepazīstoties ar vairākiem pētījumu veidiem (Creswell, 2003; Cropley, 2002; Geske, Grīnfelds, 2006, Kroplis & Raščevska, 2004; Raščevska & Kristapsone, 2000; Yin, 2003), izvēlēts neeksperimentāls pārskata pētījums, kurā iekļautas gan kvantitatīvas, gan kvalitatīvas pētījuma metodes, kas visprecīzāk atbilst risināmajai problēmai un pētījuma mērķim. Kvantitatīvā pētījuma nepieciešamība ir pamatojama ar to, ka, izmantojot lielākas un reprezentatīvākas izlases un statistiskās datu apstrādes metodes, rodas iespēja iegūtos rezultātus vispārināt un attiecināt uz ģenerālo kopu. Kvalitatīvās metodes sniedz dziļāku ieskatu cilvēku uzvedības motivācijā, attieksmē vai izjūtās attiecībā pret kādu objektu, ļaujot izskaidrot, piemēram, identificēto problēmu rašanās cēloņus (Creswell, 2003; Kroplis & Raščevska, 2004).

Pilotpētījums veikts, lai noskaidrotu izglītības iestāžu darbinieku, skolēnu un viņu vecāku viedokli un attieksmi pret aptaujas saturu; atklātu nepilnības aptaujas anketās un precizētu jautājumu formulējumus un to aizpildīšanai nepieciešamo laiku, pārbaudītu

jautājumu secības loģiskumu un novērstu iespējamus pārpratumus. Pilotpētījuma laikā apzināti potenciālie gadījuma pētījuma dalībnieki.

Pirmajā praktiskā pētījuma posmā vākti kvantitatīvi un kvalitatīvi analizējami dati, lai atbildētu uz daļu no pētījuma jautājumiem, noskaidrojot vispārizglītojošo skolu direktoru pieredzi un praksi skolas kultūras pilnveidošanā Latvijā.

Otro praktiskā pētījuma posmu veido gadījuma pētījums piecās Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās, kurā lietotas gan kvantitatīvas, gan kvalitatīvas pētījuma metodes nelielā un nereprezentatīvā izlase. Šī pētījuma daļa klasificējama kā „labas pieredzes/prakses” izpēte (*angl. best practice*), un rezultāti nav vispārināmi uz visu populāciju kopumā. *Labas prakses* pētījums veikts, lai precizētu aptaujās iegūto datu rezultātus un pārbaudītu ieteicamā direktoru darbības modeļa skolas kultūras pilnveidē realizācijas iespējas Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās. Pētījuma otrajā posmā iekļauto skolēnu un skolas darbinieku skaits ir pietiekams, lai datus varētu vispārināt, attiecinot tos uz visu pētāmās skolas kolektīvu.

Pētījuma dalībnieku izvēles pamatojums. Kopumā pētījumā iesaistīti 993 respondenti, neieskaitot pilotpētījumu un tos profesionālās tālākizglītības kursu dalībniekus, kuri nepārstāv vispārizglītojošās dienas skolas. Visi pētījuma dalībnieki dzīvo Latvijā un brīvi pārvalda latviešu valodu.

Pētījuma pilotāžas posmā iesaistīti 34 LU PPF izglītības zinātņu maģistrantūras studenti, kuri 2005./2006. mācību gadā strādāja Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās. Pilotpētījuma dalībnieku izvēli noteica kritēriji:

- 6) respondentu pieejamība;
- 7) viņi nepiedalās VIKNVA (Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūra) rīkotajos profesionālās tālākizglītībasursos, kur vadīts praktiskais pētījums.

Praktiskā pētījuma pirmā posma ģenerālkopu veidoja 974 Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktori un viņu vietnieki (Statistika par vispārējo izglītību, IZM, 2010.). Anketēšanai izvēlēti vispārizglītojošo dienas skolu darbinieki, jo lielākā daļa Latvijas izglītības iestāžu ir vispārizglītojošās izglītības iestādes, arī tādēļ, ka promocijas darba autore no 2000. g. strādā LU un 2006. – 2007. g. strādāja VIKNVA organizētajos skolu vadītāju profesionālās tālākizglītībasursos. Respondentu skaits sastāda 37% no populācijas un tie pārstāv visus Latvijas reģionus, tādēļ var uzskatīt, ka izlase ir reprezentatīva un iegūtos rezultātus var vispārināt uz visiem Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktoriem. Neviens no pirmā pētījuma posma dalībniekiem neatteicās piedalīties pētījumā, kas varētu būt izskaidrojams ar to, ka direktoriem aptaujas anketas piedāvātas pēc vairāku stundu kopēja

darba tālākizglītībasursos kopā ar pētījuma autori un respondentiem detalizēti izskaidrots gan pētījuma mērķis, gan garantēta anonimitāte. Aptaujā nav prasīta demogrāfiska informācija (viņu dzimums, vecums un darba stāžs), jo šāda rakstura informācija netiek lietota datu tālākai analīzei. Tas daļēji apgrūtina datu detalizētu analīzi un interpretāciju, tomēr samazina sociāli vēlamu atbilžu skaitu, paredzot, ka tā respondenti atbild patiesāk.

Izlases grupu veidoja skolu direktori, kuri pieteikušies skolu vadītāju tālākizglītības kursiem 2006. gadā. Aptaujas anketas aizpildīja 357 (37%) vispārizglītojošo dienas skolu direktori. Direktoru izlasi raksturojošie rādītāji apskatāmi 5. un 6. tabulā (79. lpp.).

5. tabula

Respondentu sadalījums pēc pētījuma norises vietas direktoru grupā

Pētījuma norises vieta	Respondentu skaits	
	Direktori ^a	Citi ^b
Kurzeme	39	1
Latgale	58	2
Vidzeme	90	37
Zemgale	72	1
Rīga	98	
<i>Kopā</i>	357	41

^a – vispārizglītojošo dienas skolu direktori,

^b – vispārizglītojošo speciālo, vakara maiņu skolu un internātskolu direktori un vispārizglītojošo dienas skolu direktoru vietnieki.

Tālākā datu apstrādē nav iekļautas vispārizglītojošo speciālo, vakara maiņu skolu un internātskolu direktoru un vispārizglītojošo dienas skolu direktoru vietnieku aptaujas anketas, kā arī 8 vispārizglītojošo dienas skolu direktoru anketas, kurās respondenti norādījuši, ka uz lielāko daļu no jautājumiem viņiem ir grūti atbildēt.

Direktoru atkārtotu iesaistīšanos pētījumā izslēdz fakts, ka šādosursos skolu vadītāji piedalās vienu reizi sešos gados. Kursus neapmeklē skolu direktori, kuri nesēn beiguši augstskolu. Pētījuma validitāti nodrošina pētījumā iekļauto respondentu skaits un aptaujas vietu izvēle - no visiem Latvijas novadiem un Rīgas pilsētas (5. tabula).

Respondentu sadalījums pēc iepriekšējās darba pieredzes direktoru grupā

Pieredzes aspekts, pazīme	Respondentu skaits %
Iepriekš strādājis par skolotāju	
- šajā skolā	37,5
- citā skolā	12
Iepriekš strādājis par:	
- direktora vietnieku šajā skolā	26,6
- par direktoru vai direktora vietnieku citā izglītības iestādē	15,7
Vadoša darba pieredze	
- ir bijusi	42,3
- nav bijusi	49,5
Zināšanas par konkrēto skolu un tās vidi	
- ir bijušas	64,1
- nav bijušas	27,7
N = 357	

Pilotpētījuma un vispārizglītojošo dienas skolu direktoru aptaujas laikā vākta informācija par iespējamām skolām, kurās pēc respondentu novērojumiem skolas direktors aktīvi un sistemātiski pilnveido skolas kultūru, lai šīs skolas uzaicinātu piedalīties gadījuma pētījumā. Kopumā ieteiktas 38 Latvijas vispārizglītojošās dienas skolas (7. tabula).

Gadījuma pētījuma skolu atlasē gaita

Pētījuma posmi	Izvirzīto skolu skaits	No tām minētas atkārtoti	No tām iesaistītas pētījuma otrajā posmā
Pilotpētījums	11	5	2
Pirmais posms	34	7	3

Vispirms no izlases izslēgtas privātās izglītības iestādes, lai skolas savā starpā mazāk atšķirtos pēc piešķirtā finansējuma. Privātskolu pieredze skolas kultūras vadībā būtu ļoti noderīga. Tālākajā atlasē ņemta vērā skolas ģeogrāfiskā atrašanās, nepārsniedzot 100km

robežu no Rīgas, jo promocijas darba autore plānoja vismaz piecas vizītes katrā no skolām. Minētajiem kritērijiem atbilda 22 skolas.

Tāpat respektēta direktora un pedagogu kolektīva gatavība iesaistīties praktiskajā pētījumā, nodrošinot motivāciju sniegt izsmeļošas atbildes. Praktiskā pētījuma otrajā posmā iesaistītas piecas Latvijas vispārizglītojošās dienas skolas – viena no Rīgas reģiona, divas no Kurzemes un divas no Zemgales. *Labas prakses* izpētes skolas atšķiras pēc skolēnu un darbinieku skaita tajās, vēstures, kā arī vides ģeogrāfiskā un ekonomiskā raksturojuma. Praktiskā pētījuma otrajā posmā piedalījās: 152 skolotāji, 78 nepedagoģiskie darbinieki, 211 skolēni, 103 skolēnu vecāki un 92 skolas absolventi. Empīriskajā pētījumā atteicās piedalīties 36 cilvēki, no tiem 13 skolēnu vecāki, 16 absolventi un 7 pedagogi. Dalībiskolas raksturojošie aspekti norādīti 8. tabulā (81. lpp.).

Skolēnu izlase veidota pēc daļējas nejaušības principa, iesaistot visus izvēlētās klases skolēnus. 211 (10% no 2013 skolēniem visās skolās kopā) skolēni anonīmi aizpildīja autores sastādītu pašnovērtējuma aptauju. Skolēnu atlasei par kritēriju izvirzīta viņu pieredze. Vecāko klašu skolēni var sniegt precīzākas un vispārīgas atbildes, izvērtējot konkrētās skolas darbību. Respondenti pārstāvēja 8. – 12. klašu skolēnus. Vidējais mācību gadu skaits izpētes skolā bija 8,94 gadi (SD = 2,77). Vidusskolu pārstāv 142 (jeb 2/3) no 211 skolēniem ir, bet pamatskolas grupā ir 69 (jeb 1/3) skolēni.

Absolventi aptaujā iesaistīti viņiem viesojoties skolā, tādēļ var pieņemt, ka atbildēs pausta pozitīva attieksme pret skolu, ja viņi nolēmuši apmeklēt tās pasākumus. Tie ir cilvēki, kuri skolu absolvējuši pirms 2 - 27 gadiem (M = 15,4). Anketās respondenti norāda direktora uzvārdu, kurš vadīja skolu tajā laikā, tomēr katrā no 14 apakšgrupām ir neliels skaits cilvēku, tādēļ nolemts šādi datus nesalīdzināt, jo iespējama liela mērījuma kļūda.

48,3% vecāku ir konkrētās skolas absolventi. Skolas nepedagoģisko darbinieku vidējais darba stāžs konkrētajā izpētes skolā ir 7,1 gads (min = 0,7 gadi līdz max = 24 gadi). Skolotāju grupai attiecīgi M = 14,4 gadi (min = 2, max = 32). Tā kā pētījums noritēja pavasarī un visi respondenti ar skolu ir saistīti vismaz ½ gadu vai ilgāk, var uzskatīt, ka viņi spēj sniegt izsmeļošu informāciju par praktiskajā pētījumā aplūkotajiem jautājumiem.

Pēc aptaujas anketu saņemšanas, tās šķirotas, šifrētas un veikta atbilžu variants „cits” vai „cita atbilde” satura pārkodēšana, lai iespēju robežās to pārveidotu par kvantitatīvu vērtību un varētu iekļaut datu matemātiskā apstrādē.

Gadījuma pētījuma skolas raksturojošie aspekti*

Aspekts, pazīme	Skolas				
	A	B	C	D	E
Dibināšanas gads	1921	1884	1871	1881	1779
- patreizējā skolas ēka nodota skolas vajadzībām	1998 ^a	1980	1871	1881	1956/ 1961
- skolas atrašanās	pilsēta, 1 km no centra	ciemats, pagasta centrs	ciemats, 1 km no centra	ciemats, pagasta centrs	ciemats, pagasta centrs
Skolēnu sastāvs					
- kopējais skaits	939	552	96	291	298
- meitenes/ zēni	436/ 503	258/ 267	36/ 60	133/ 158	167/ 131
- %	46,4/53,6	48,3/ 51,7	37,5/ 62,5	45,7/ 54,3	56/ 44
- klašu komplekti	33	23	9	18	16
sākumskola/ pamatskola/ vidusskola	13/ 14/ 6	8/ 12/ 3	4/ 5	4/ 9/ 3	4/ 10/ 2
Darbinieki					
<i>- pedagogi</i>					
- kopējais skaits	70	53	18	30	27
- sievietes/ vīrieši	64/ 6	48/ 5	15/ 3	18/18	23/ 4
- %	91,4/ 8,6	90,5/ 9,5	83,3/ 16,7	50/ 50	85,2/ 14,8
<i>- nepedagoģiskie</i>					
- kopējais skaits	42	26	10	9	17
- sievietes/ vīrieši	36/ 8	19/ 7	8/ 2	7/2	12/ 5
- %	85,7/ 14,3	73/ 27	80/ 20	77,7/ 22,3	71,6/ 29,4
Direktors**					
- uzsācis strādāt par direktoru	1998	1980	1984	1995	1997
- strādā par mācību priekšmeta skolotāju	jā	jā	jā	jā	jā
- ir klases audzinātājs	nē	nē	jā	nē	jā

* dati apkopoti no Vispārējās izglītības iestādes pārskata (dienas skolām) atskaitēm (VS-1 veidlapa) par 2006./07. m. g. Šeit un turpmāk norādīti dati par reālu personu skaitu, nevis par slodžu vienību skaitu skolā.

** dati uz 2006. gada septembra sākumu, ievākti sarunas laikā ar direktoriem.

^a - skolas reorganizācija.

Pētījuma instrumenti. Tā kā izvirzītajiem pētījuma jautājumiem piemērotas aptaujas nav iespējams atrast, izveidoti oriģināli mērinstrumenti (1. – 6. pielikums). Konstruējot pētījuma instrumentus, ņemts vērā, ka problēma jāaplūko no visu skolas sociālās kopienas dalībnieku grupu skatījuma. Respondentiem jautāts par tiem pētāmajiem aspektiem, kurus viņi, balstoties uz savu pieredzi, varētu vislabāk izvērtēt. Aptaujas jautājumi veidoti tā, lai saņemtu informāciju no visām respondentu grupām, tādējādi iegūstot validākus un precīzākus datus. Aptaujas lielākoties ir analogas, tomēr ietver arī katrai grupām speciāli veidotus jautājumus. Tas ļauj izteikt ticamākus apgalvojumus par pētāmās problēmas aspektiem un to uztveri dažādu respondentu grupu skatījumā. Nolemts aptaujas anketā neiekļaut jautājumus par tiem direktora darbības aspektiem, kuri tiek oficiāli reglamentēti.

Aptaujas anketu saturs izvēlēts un sastādīts, pamatojoties uz publikācijām par pieejamajiem instrumentiem skolu kultūras izpētes jomā un to kvalitāti (Freiberg, 2003; Maslowski, 2001, 2006; Pol et al., 2005), līdzīgu pētījumu analīzi, autores darba pieredzi un pilotpētījuma rezultātiem.

Praktiskā pētījuma otrajā posmā lietoti mērinstrumenti, kuru saturu daļēji noteica pirmā pētījuma posma rezultāti. Slēgtie jautājumi veidoti, lai samazinātu aptaujas aizpildīšanai nepieciešamo laiku, samazinātu neatbildēto jautājumu skaitu un atvieglotu datu apstrādi. Visās aptaujas anketās ir iekļauti atvērtie jautājumi un brīvā stāstījuma iespējas. Atvērto jautājumu izvēli noteica iespēja iegūt izskaidrojošu informāciju par pētāmo problēmu, jo tie piedāvāja iespēju respondentiem paust to, kas pētījuma gaitā citādi nav ticis pajautāts, līdz ar to veicinot precīzāku mērījumu iegūšanu (Creswell, 2003). Aptaujas validitāte noteikta pilotpētījumā.

Empīriskajā pētījumā lietoto aptauju sākotnējie varianti veidoti uz līdzīgu aptauju bāzes – „B. Kreimersa un H. Rēzihta Klases un skolas klimata novērtēšanas veidlapa” (Creemers & Reezigt, 2003), „K. Hoja un Dž. Feldmana Organizācijas veselīguma pakāpes aptauja” (Hoy & Feldman, 2003), K. Stīvensas un K. Sančesas Hjūstonas neatkarīgā skolas apgabala aptauju sērijas” (Stevens & Sanchez, 2003), kā arī citas skolas kultūras un skolas klimata izpētei piedāvātās metodikas (Beaudoin & Taylor, 2002). Analizēti un ņemti vērā E. Šeina (Шейн, 2007) ieteikumi šāda tipa pētījuma organizēšanā, citu autoru (Beaudoin & Taylor, 2002; Freiberg, 2003; Maslowski, 2001, 2006; Pol et al., 2005), teorētiskās atziņas un empīriskie pētījumi skolu kultūras jomā un konkrētā pētījuma mērķis. Izveidotās aptaujas bija pietiekoši īsas un sniedza visaptverošu priekšstatu par pētāmajiem jautājumiem.

Sākotnēji plānots ar aptaujas palīdzību pārbaudīt visu ieteicamā direktoru darbības skolas kultūras pilnveidošanas procesā teorētiskā modeļa (2.5. nodaļa) posmu realizāciju Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktoru izlases grupā. Tomēr izvēlētais pētījuma

veids un izmantotie instrumenti neļāva izvērtēt vairākus ieteicamā modeļa aspektus (9. tabula 84. lpp.). Piemēram, sagatavošanās posms aptvēra direktoru personīgās autoritātes veidošanu un nostiprināšanu, ko ar pašnovērtējuma aptaujas palīdzību nebija iespējams objektīvi nomērīt. Iekļaut jautājumu par izglītošanos skolu kultūras un tās pilnveides jautājumos bija nelietderīgi, jo direktori aptaujāti tālākizglītībasursos, kur viens no satura elementiem ir skolas kultūras pilnveide. Jautājums par iepazīšanos ar skolas kultūru un tās izpēti nav veidots, jo Latvijas skolu praksē direktoru mainība ir maz izteikta, un viņi ilgus gadus strādā vienā skolā. Atbildes par iepriekšējo pieredzi, pirms vairākiem desmitiem gadu, šim pētījumam nav nozīmīgas.

Ieteicamā direktoru darbības modeļa plānošanas posma izpēte šajā aptaujā tiek iekļauta daļēji. Skolu vadītājiem jāveido skolas attīstības plāns, saskaņojot to ar skolas padomi un dibinātāju (Vispārējās izglītības likums, 1999), tomēr tā saturu un skolas kultūras pilnveidošanas nozīmi viskvalitatīvāk varētu noteikt pēc dokumentu izpētes, kas netika realizēta šajā pētījumā. Jautājums par skolas misijas formulējumu iekļauts cilvēkresursu vadības, sabiedrisko attiecību un skolas tēla veidošanas un komunikācijas skalās.

Vispilnīgāk praktiskajā izpētē tika aplūkots skolas kultūras pilnveides plāna realizācijas posms (9. tabula 84. lpp.). Pēc pilotpētījuma rezultātiem no aptaujas izslēgti vairāki jautājumi, kuri nediferencē respondentus (sk. 86. lpp.). Skolēnu un darbinieku sasniegumu izvērtējums aptaujā netika mērīts, jo direktori to veic saistībā ar saviem tiešajiem darba pienākumiem. Ar aptaujas palīdzību nevar noteikt novērtēšanas kvalitāti un nozīmi skolas kultūras mērķtiecīgā pilnveidē. Tādēļ pieņemts lēmums neveidot jautājumus rezultātu izvērtēšanas posmam, aptaujā iekļaujot vienīgi jautājumu par skolas sociālās kopienas grupu informēšanu, kas nav atdalāms no komunikācijas.

Izveidotās aptaujas anketa neietvēra visas direktora darbības sfēras, kas saistāmas ar skolas kultūras pilnveidi. Bez iepriekš minētā, vēl varētu pētīt, piemēram, darbinieku motivēšanu vai budžeta plānošanu, tomēr visus aspektus nav iespējams aptvert viena pētījuma ietvaros. Tāpat šī pētījuma mērķis nav noteikt pastāvošo skolās kultūras tipu. Tātad viens no praktiskā pētījuma ierobežojumiem ir tas, ka netiek aplūkoti visi teorētiski ieteicamā skolas kultūras pilnveides modeļa posmi un tajā iekļautās darbības.

**Ieteicamā direktoru darbības modeļa skolas kultūras pilnveides procesā
reprezentācija aptaujas anketās**

Posms	Darbības	Iekļauts/ neiekļauts	Skalas nosaukums
Sagatavo- šanās	Izglītošanās	-	-
	Personīgās autoritātes veidošana	-	-
	Skolas kultūras un vides vajadzību izpēte	-	-
Plānošanas	Stratēģiskā plānošana	-	-
	Gada darba plāna izveide	-	-
Skolas kultūras pilnveides	Cilvēkresursu vadība		
	ievadīšana darbā	+	Cilvēkresursu vadība
	vīzijas un misijas formulēšana un popularizēšana	+	Cilvēkresursu vadība
	skolas rokasgrāmatas izveide		Cilvēkresursu vadība
	pirmā darba gada mentoru norīkošana	+	Cilvēkresursu vadība
	noteikumu darbiniekiem izveide	+	Cilvēkresursu vadība
	individuālu sarunu organizēšana	+	Cilvēkresursu vadība
	Iekšējās komunikācijas ar dažādām skolas sociālās kopienas grupām organizēšana	+	Komunikācija
	Darbinieku kognitīvo modeļu korekcija	+	Komunikācija
	<i>Kritiskās draudzības</i> un sadarbības tīklu veidošana un atbalstīšana	-	-
	Sabiedriskās attiecības un skolas tēls	+	Sabiedriskās attiecības un skolas tēls
	Pārmaiņu atbalstīšana un iniciēšana	+	Pārmaiņas skolā
	Skolēnu uz darbinieku sasniegumu izvērtēšana	-	-
Rezultātu izvērtēšanas	Atkārtota izpēte un rezultātu analīze	-	-
	Pārmaiņu šķēršļu un neveiksmju analīze	-	-
	Skolas sociālās kopienas informēšana	+	Komunikācija
	Uzlabota skolas attīstības plāna izveide	-	-

Veidojot jaunus pētījuma instrumentus, ir būtiski izvērtēt to kvalitāti, tādēļ realizēts **pilotpētījums** ar 34 LU PPF izglītības zinātņu studiju programmas studentiem, kas pārstāvēja visus Latvijas reģionus un atbilstošajā laika periodā strādāja vispārīzglītojošās dienas skolās. Pilotpētījuma mērķis ir sagatavoties praktiskā pētījuma pirmajam un otrajam posmam, tādēļ izvirzīti vairāki uzdevumi saistībā ar izveidoto aptaujas anketu aprobēšanu, jautājumu

precizēšanu un iespējamo gadījuma pētījuma bāzes skolu apzināšanu. Katrs no studentiem saņēma izglītības iestāžu direktoru anketas sākotnējā varianta eksemplāru, kuru viņi aizpildīja auditorijā, kur iespējams uzdot precizējošus jautājumus anketas autorei. Fiksēts vidējais aptaujas izpildes laiks, kā arī respondentu komentāri pēc aptaujas izpildes un atzīmēti neskaidro vai labojamo jautājumu numuri un studentu sniegtās informācijas saturs.

Pēc tam katrs no pilotpētījuma dalībniekiem saņēma vienu izglītības iestāžu pedagogu, nepedagoģisko darbinieku, skolēnu, viņu vecāku un absolventu aptaujas anketas sākotnējā varianta eksemplāru, kuri kopīgi ar anketas autori pārskatīti auditorijā. Studentiem lūgts šīs anketas izmēģināt savās skolās, kā arī fiksēt neskaidros jautājumus un komentārus. Visu aptauju saturs labots pēc pilotpētījuma rezultātu iegūšanas (10. tabula).

10. tabula

Pilotpētījumā aptaujās veikto labojumu apkopojums

Respondentu grupa	Respon- dentu skaits	Laboto jautājumu skaits		Izslēgto jautājumu skaits	Pievienoto jautājumu skaits
		Labots vairāk par 50 %	Labots mazāk par 50 %		
Direktori	15	2	2	3	2
Skolotāji	17	5	3	1	7
Nepedagoģiskie darbinieki	9	4	6	0	2
Vecāki	14	4	2	0	1
Skolēni	15	1	4	4	1
Absolventi	15	5	2	6	1

Aptaujas anketu pilnveidei analizēti iegūto rezultātu kvantitatīvie un kvalitatīvie dati. Pilotpētījums parāda, ka skolu vadītāji Latvijā visai maz vērības pievērš personāla atlases un ievadišanai darbā, kā arī mentoringa iespējām, kā rezultātā daļēji mainīta sākotnējā pētījuma iecere par respondentu dalīšanu apakšgrupās un atšķirību analīzi. Fiksēta skolas (organizācijas) kultūras jēdziena nepilnīgā izpratne direktoru vidū, reducējot šī jēdziena saturu pārsvarā uz skolas vēstures izpēti, kā arī uz skolēnu ārpusstundu aktivitātēm, interešu izglītību un skolas tradīcijām, tādēļ aptaujas anketai izveidots ievada teksts, īsumā iepazīstinot ar pētījuma mērķi un pētāmo problēmu.

Apkopojot savākto informāciju, laboti un papildināti jautājumi (10. tabula), kā arī mainīta atsevišķu jautājumu secība. No aptaujas izslēgts jautājums par *kritisko draugu*, tradīciju veidošanu skolā u. c., jo 96 - 100% respondentu atbildēja apstiprinoši. Tāpat

secināts, ka pedagogu aptaujas anketa ir diezgan sarežģīta un tās aizpildīšanai nepieciešams vairāk par 45 minūtēm, kas ir nogurdinoši, un var pieņemt, ka uz pēdējiem aptaujas jautājumiem sniegtās informācijas precizitāte un dziļums ir zemāks, salīdzinot ar aptaujas sākumu vai vidusdaļu. Tādēļ mainīta jautājumu secība, aptaujas beigām atstājot tos, kas pētījuma jautājumu analīzē ir mazāk nozīmīgi.

Pilotpētījumā iesaistītajiem studentiem lūgts brīvā formā veidot jautājumus, kurus uzdotu skolas direktoram, viņu vietniekiem, skolas pašpārvaldes locekļiem un skolotājiem par skolas kultūras elementu iedzīvināšanas gaitu un problēmām. Pirms jautājumu iekļaušanas aptaujas anketās, veikta to saturiskā analīze un korekcija.

Pilotpētījuma rezultātā iegūti vairāki risinājumi aptaujas anketu uzlabošanai:

- 1) anketas ir jāsaīsina, vienkāršojot respondenta uzdevumu, lai aptauju varētu veikt vidēji 30 – 40 minūšu laikā, tā paaugstinot atbilžu ticamību un saglabājot respondentu motivāciju. Izņēmums ir pedagogu aptaujas anketa, kuras aizpildīšanai nepieciešams ilgāks laiks. Pedagogi tiek uzskatīti par vienu no galvenajām grupām gadījuma pētījumā, jo viņi veido lielāko skolas darbinieku grupu, un var ikdienā novērot direktora darbību, tātad – sniegt visprecīzāko informāciju;
- 2) vairāki atvērtie jautājumi nomainīti ar slēgta tipa jautājumiem, papildinot ar iespēju ierakstīt brīvo atbildi. Tādējādi prognozēts mazāks neatbildēto jautājumu skaits;
- 3) vairāki atvērtie jautājumi apvienoti, izveidojot dubultos jautājumus, kas ir nevēlami, jo respondenti var atbildēt tikai uz vienu no tiem. Šāds kompromisa variants izvēlēts, lai saīsinātu aptaujas anketu un samazinātu neatbildēto jautājumu skaitu;
- 4) absolventu aptaujas anketā lielākajai daļai jautājumu pievienots atbilžu variants „neatceros”;
- 5) visām aptaujas anketām pievienots atbilžu kvalitātes pašnovērtējuma jautājums, datu ticamības aptuvenai novērtēšanai no pašu respondentu puses, lai varētu atšķirt tās aptaujas anketas, kuru datus respondenti paši novērtēja par nevalidiem.

Pēc jautājumu korekcijas praktiskajā pētījumā izmantotas sešas aptaujas anketas: aptaujas anketa Latvijas vispārīzglītojošo dienas skolu direktoriem (1. pielikums), skolotājiem (2. pielikums), darbiniekiem (3. pielikums), skolēniem (4. pielikums), viņu vecākiem (5. pielikums) un absolventiem (6. pielikums). Tās visas ir pašnovērtējuma aptaujas anketas, ko veido atšķirīgs jautājumu skaits, kas izvērtējami dažādās gradācijās. Aptaujas anketās jautājumi sakārtoti vairākās skalās (jautājumu grupās), kā arī pievienoti jautājumi, kuri raksturo respondentu, sniegto atbilžu ticamības pašnovērtējumu un aptaujas aizpildīšanas datumu. Direktoru aptaujas anketā ir iekļauts jautājums par otrā pētījuma posma iespējamiem dalībniekiem (7. pielikums).

Pētījuma ētika. Pētījuma plāns un tā realizācija izstrādāta saskaņā ar Latvijas Zinātnieka ētikas kodeksa prasībām, izdalot šādus būtiskus kritērijus: zinātniskā pamatotība un pētījuma veicēju kompetence, respondentu informēšana par pētījuma mērķi un īpatnībām, brīvprātības princips, respondentu interešu ievērošana, profesionālas attiecības ar pētījuma dalībniekiem, rezultātu konfidencialitāte, nevēlamo seku minimizācija un pētnieka atbildība par iespējamām zinātniskām un sociālām sekām.

Praktiskā pētījuma norise. Pilotpētījums veikts 2005./06. m. g., kurā iesaistīti LU PPF Izglītības zinātņu maģistra studiju programmas 34 maģistranti.

Praktiskā pētījuma pirmā posma dati ievākti 2006. gadā, piedāvājot latviski runājošiem vispārīzglītojošo skolu direktoriem grupā, bez laika ierobežojuma, aizpildīt pašnovērtējuma aptaujas anketu. Latvijas vispārīzglītojošo skolu direktoru aptauja notika VIKNVA rīkotajos izglītības vadītāju profesionālās tālākizglītībasursos „Vispārējās izglītības iestādes darba organizācija”.

Šāda pieeja izvēlēta, lai, iespēju robežās, pētījumā iesaistītu vairāk respondentu. Finansiālu ierobežojumu dēļ, bet arī lai saglabātu personīgāku uzaicinājuma formu un iespēju kontrolēt pētījuma procedūras nemainīgumu dažādās respondentu grupās, nav izmantota respondentu apzināšana ar pasta starpniecību.

Visos praktiskā pētījuma posmos autore pati organizēja un veica datu vākšanu, nodrošinot pēc iespējas līdzīgus apstākļus, instruktažu un nepieciešamības gadījumā sniedza nepieciešamo informāciju. Saskaņā ar pētījuma ētiskajām prasībām, dalībnieki informēti par pētījuma mērķi, procedūru, konfidencialitāti, kā arī tiesībām atteikties no dalības pētījumā.

Aptaujas izpildes laiks nav limitēts. Pēc aptaujas respondentiem piedāvāts starpbrīdis. Lai varētu precizēt praktiskā pētījuma otrā posma mērinstrumentus un iegūtu dziļāku izpratni par aptaujas rezultātu iespējamo interpretāciju, kā izglītojošo uzdevumu realizāciju, kursu dalībnieki iesaistīti mazo grupu diskusijās, kuru laikā veikti pieraksti. Diskusiju rezultāti frontāli prezentēti visiem dalībniekiem, tajā pašā laikā pētījuma autore rakstiski fiksēja atslēgvārdus.

Datu apstrādē nav izmantotas 47 izglītības iestāžu vadītāju anketas, kurās trūka atbilžu uz pētījumam būtiskiem aptaujas jautājumiem vai kuru aizpildīšanas kvalitāti pats respondents novērtējis kā zemu, kā arī vispārīzglītojošo speciālo, internātskolu un vakara maiņu skolu direktoru un vispārīzglītojošo dienas skolu direktoru vietnieku anketas. Iepriekšminēto grupu direktori un direktoru vietnieki piedalījās mazo grupu diskusijās, un datu analīzē tika iekļauta diskusijas rezultātu atslēgvārdu analīze.

Empīriskā pētījuma otrajā posmā realizēta Latvijas vispārizglītojošo skolu skolotāju, nepedagoģiskā personāla, kā arī skolēnu, viņu vecāku un skolas absolventu anketēšana (11. tabula).

11. tabula

Gadījuma pētījuma respondentus raksturojošie aspekti*

Aspekts, pazīme	Skolas				
	A	B	C	D	E
Skolotāju skaits					
- kopējais	70	53	18	30	27
- dalība aptaujā	54	39	14	24	21
- %	77,1	73,6	77,8	80	77,8
Nepedagoģisko darbinieku skaits					
- kopējais	42	26	10	9	17
- dalība aptaujā	34	19	7	6	12
- %	81	73,1	70	66,7	70,6
Direktoru vietnieku skaits					
- kopējais	5	4	2	3	3
Skolēnu skaits					
- kopējais	939	552	96	291	298
- dalība aptaujā	65	58	22	34	32
- %	7	10,5	23	11,4	11
- vecuma grupa (klase)	10. – 12.	9. – 11.	8. – 9.	9. – 11.	8. – 12.
Skolēnu vecāki					
- dalība aptaujā	23	27	14	21	19
Absolventi					
- dalība aptaujā	21	18	16	19	18

* dati apkopoti no Vispārējās izglītības iestādes pārskata (dienas skolām) atskaitēm (VS-1 veidlapa) par 2006./2007. m. g.

** dati uz 2006. gada septembra sākumu, ievākti sarunas laikā ar direktoriem.

Neskatoties uz to, ka minēto skolu direktori un direktoru vietnieki skolās veic līdzīgu darbu kā vispārizglītojošās dienas skolās, cita tipa skolu darbības analīze neatbilst uzstādītajam pētījuma mērķim. Promocijas darba autore saskata iespējas nākotnē veikt plašākus pētījumus šajā jomā, lai atklātu, kādas ir atšķirības skolas kultūras pilnveidē dažāda tipa izglītības iestādēs un dažāda līmeņa vadītāju grupās Latvijā.

Datu apstrādes un analīzes metodes. Aptaujas anketās iegūtie dati apkopoti un apstrādāti, izmantojot datu statistiskās apstrādes programmu *SPSS 18.0 for Windows*.

Aptaujā iegūto datu analīzei un interpretācijai izmantotas statistiskās analīzes metodes – aritmētisko vidējo un relatīvo rādītāju aprēķināšana, grupēšana, korelāciju un dispersiju analīze, Vilkinsona rangū kritērijs. Izveidoto mērinstrumentu kvalitāte pārbaudīta ar Kornbaha alfas koeficientu.

Kvalitatīvas datu apstrādes un analīzes metodes. Respondentu atbildes uz atvērtajiem jautājumiem analizētas kā kvalitatīvās izpētes metodes stimulmateriāls (Cropley, 2002). Informācijas apstrādē izmantota hermeneitiskā pieeja un veikta kontentanalīze (Cropley, 2002; Kroplijs & Rašcevska, 2004). Atbilžu teksta analīze nav balstīta kādā konkrētā iepriekš izvēlētajā teorijā, mēģinot saprast, ko stāstījuma veidotājs ir vēlējis pateikt. Hermeneitiskā pieeja uzsver saistību starp iegūtā informatīvā materiāla veselumu un daļām, un to izkārtojumu, aptverot tekstu kopumā. Hermeneitiskās metodes trūkums ir neizbēgama analīzes veicēja personīgo priekšstatu un aizspriedumu ietekme uz datu analīzi un interpretāciju (ko pastiprina rakstveida informācijas apstrāde, kurā izpaliek neverbālās komunikācijas signāli un iespēja precizēt rakstītā saturisko nozīmi). Šo trūkumu palīdz pārvarēt kontentanalīze jeb satura vienību, kategoriju un jēdzienu formulēšana.

Kontentanalīzē stāstījuma teksts tiek sadalīts fragmentos jeb satura vienībās, kas atspoguļo respondenta pieredzi, un tiek noskaidrota satura vienību jēga. (Cropley, 2002; Kroplijs & Rašcevska, 2004). Individuālajās atbildēs atzīmēti citāti, kas ietvēra satura vienības, kas tālāk apvienotas kategorijās. Katru reizi, kad jaunatklātā informācijas vienība neiekļāvās kādā no esošajām kategorijām, formulēta jauna kategorija. Atlikušās atbildes apvienotas grupā „nekonkretizētas atbildes”.

Dati, kuri iegūti *labas prakses* pētījumā, netiek lietoti hipotēžu pārbaudei vai tēžu pierādīšanai, bet padziļinātai problēmas izpratnei un pamatotākai secinājumu un ieteikumu izveidei.

4. Direktoru grupas aptaujas rezultāti un to analīze

Praktiskā pētījuma pirmajā posmā autore aptaujāja 357 Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktorus par darbībām, ko viņi veic skolas kultūras pilnveidē. Vispārizglītojošo dienas skolu direktoru darbība un attieksme skolas kultūras mērķtiecīgā pilnveidošanā un viņu loma šajā procesā aplūkota pa kategorijām, no kurām lielāko paņēmienu kopumu veido komunikācija, sabiedriskās attiecības, cilvēkresursu vadība, pārmaiņu iniciēšana un vadīšana skolā, kā arī atsevišķu skolas kultūras aspektu analīze. Daži no minētajiem skolas kultūras

pilnveides paņēmieniem analizē iekļauti atkārtoti, jo pārstāv vairākas skalas. Piemēram, skolas misijas formulējums var tikt aplūkots gan no komunikācijas viedokļa, analizējot iekšējo un ārējo komunikāciju; to var iekļaut kā sabiedrisko attiecību un skolas tēla veidošanas paņēmieni; kā cilvēkresursu vadību, apskatot ievadīšanas darbā procedūras saturu un kā daļu no stratēģiskās plānošanas. Daži aptaujas jautājumi pārstāv citus skolas kultūras aspektus. Attālās savstarpējās saistības dēļ tie apvienoti atsevišķā skalā ar vispārīgu nosaukumu – skolas kultūra.

Lai pilnīgāk atklātu Latvijas vispārīzglītojošo dienas skolu direktoru lomu, vēlams pētījumā iekļaut pārstāvjus no viņu vadītajām skolām, sniedzot informāciju, ko iespējams salīdzināt ar direktoru viedokli un tādējādi izdarīt kvalitatīvākus secinājumus par direktora lomu skolas kultūras pilnveides procesā. No šādas pētījuma organizācijas jāatsakās tās izmaksu dēļ. Iegūtie praktiskā pētījuma pirmā posma dati atspoguļo to, kā direktori uztver savu lomu un kā lieto nozīmīgākos skolas kultūras pilnveides paņēmienus.

Pirms tālāku aprēķinu veikšanas, daļa no sākotnējiem datiem pārkodēti, lai tos varētu iekļaut datu statistiskā apstrādē. Komunikācijas skalai pārkodēti dati par:

- misijas formulējumu,
- noteikumiem skolēniem, skolotājiem un citiem darbiniekiem,
- mentoringu,
- ievadīšanu darbā skolotājiem un citiem darbiniekiem,
- direktora gaidu paušanu dažādām skolas sociālās kopienas grupām.

„Pārmaiņas skolā” skalai pārkodēti sākotnējie dati jautājumam par to, kurš uzsāk pārmaiņas skolā, un par to, ko ir izdevies izmainīt skolas ārējā noformējumā.

Direktoriem jautāts par **komunikāciju** respondentu vadītajās skolās, aptverot iekšējo un ārējo komunikāciju, formālās un neformālās komunikācijas veidus, rakstisko, mutvārdu un elektronisko komunikāciju, komunikācijas kanālus, galvenās mērķgrupas un informācijas saturu.

Komunikācija ir nozīmīga skolas kultūras pilnveidošanās procesā, jo satur ziņojumus sociālās kopienas dalībniekiem par tās saturu – gan reālo, gan vēlamo. Precīzu un nepārprotamu secinājumu izdarīšanu apgrūtina fakts, ka ir gandrīz neiespējami nodalīt, kad direktors apmainās ar informāciju, kas attiecas uz skolas kultūru, un kuros gadījumos komunikācijas mērķis un saturs nav saistāms ar skolas kultūras pilnveidi. Daļēji šī problēma risināta ar jautājumu formulējumiem aptaujas anketā. Analīzes gaitā pieņemts, ka direktora ziņojumos, neatkarīgi no to formas un apzinātības pakāpes, tiek nosūtīta informācija par skolas kultūru, kā to uzskata E. Šeins (Шейн, 2007).

Kuri komunikācijas veidi tiek lietoti Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās? Lai atbildētu uz šo jautājumu, atbildes grupētas un atrasta vidējā vērtība jautājumiem par ārējo komunikāciju, šajā apakšskalā iekļaujot atbilžu variantus uzjautājumiem par:

- 1) direktora komunikāciju ar vietējo sabiedrību un dibinātājiem (21. jaut.),
- 2) aktuālās informācijas apriti skolā, konkrētāk, atbilžu variantus „no ar skolu nesaistītām personām” un „masu mēdijos” (22. jaut.),
- 3) par lietoto reklāmu, iekļaujot visus atbilžu variantus, izņemot „skolas mājas lapā internetā” un „cits variants” (26. jaut.).

Atbilžu variants „skolas mājas lapā internetā”, jautājumi par skolas misijas formulējumu, skolas avīzi, kā arī skolas pasākumiem un jubilejām, atkarībā no to satura un funkcijām, ietilpst ārējās un/ vai iekšējās komunikācijas apakšskalās. Atbilžu iespējamās interpretācijas dēļ, minētie atbilžu varianti netika iekļauti ne ārējās, ne iekšējās komunikācijas apakšskalās.

Iekšējās komunikācijas apakšskalu veido vidējā vērtība 19 atbilžu variantiem par:

- 1) mentoriem dažādām darbinieku grupām (5. un 6. jaut.),
- 2) ievadīšanas darbā procedūrām dažādām darbinieku grupām (7. un 8. jaut.),
- 3) īpaši izstrādātiem noteikumiem skolas darbiniekiem un skolēniem (13. un 14. jaut.),
- 4) direktora komunikāciju ar skolas sociālās kopienas grupām, skaidrojot gaidas (15., 16., 17., 19. un 20. jaut.),
- 5) aktuālās informācijas apriti skolā (22. jaut.), izņemot ārējās komunikācijas apakšskalā iekļautos atbilžu variantus.

No iekšējās komunikācijas apakšskalas izslēgti jautājumi par skolas misijas formulējumu un informācijas kanāliem, kuri nodrošina gan iekšējo, gan ārējo komunikāciju, un atbilžu variants „citi” to ambivalences dēļ.

Neformālās komunikācijas apakšskalu veido vidējā vērtība 16 atbilžu variantiem par:

- 1) mentoriem dažādām darbinieku grupām (5. un 6. jaut.),
- 2) aktuālās informācijas apriti skolā – atbilžu variantus „sarunās ar kolēģiem”, „skolas pasākumos”, „jubilejās, atpūtas brīžos, neformālu tikšanos laikā”, „tiekoties ar kolēģiem ārpus skolas”, „no ar skolu nesaistītām personām” un „no skolēniem” (22. jaut.),
- 3) par lietoto reklāmu, iekļaujot atbilžu variantus – „ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās un koru, deju kolektīvu skatēs u.c.”, „sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm” un „līdzdarbojoties projektos” (26. jaut.),
- 4) direktora komunikāciju ar visām sociālās kopienas grupām, skaidrojot gaidas (15., 16., 17., 19. un 20. jaut.).

Formālās komunikācijas apakšskalu veido vidējā vērtība pārkodētiem un summētiem 17 atbilžu variantiem par:

- 1) ievadišanas darbā procedūrām dažādām darbinieku grupām (7. un 8. jaut.),
- 2) skolas misijas formulējumu (11. un 12. jaut.),
- 3) īpaši izstrādātiem noteikumiem skolas darbiniekiem un skolēniem (13. un 14. jaut.),
- 4) aktuālās informācijas apriti skolā, izņemot neformālās komunikācijas apakšskalā iekļautos atbilžu variantus un atbilžu variantu „cits” (22. jaut.),
- 5) lietoto reklāmu, izņemot atbilžu variantus, kuri iekļauti neformālās komunikācijas apakšskalā, un atbilžu variantu „cits” (26. jaut.).

Lai atbildētu uz izvirzīto pētniecisko apakšjautājumu par to, *kuri komunikācijas veidi tiek lietoti Latvijas vispārizglītojošās dienas skolu direktoru darbībā* saistībā ar skolas kultūras pilnveidi, izvirzīta nulles hipotēze par komunikācijas skalu veidojošo dažādu komunikācijas veidu un kanālu vienlīdz intensīvu lietojumu. Apakšskalu aritmētiskie vidējie salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (12. tabula 93. lpp.).

Iegūtie rezultāti neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības ārējās un iekšējās komunikācijas lietojumā [$F^2(37; 356) = 0,657; p = 0,94$], bet ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības formālās un neformālās komunikācijas lietojumā [$F(21; 356) = 1,820; p = 0,016$]. Kas nozīmē, ka neformālā komunikācija vidēji tiek lietota biežāk ($M^3 = 0,41, SD^4 = 0,097$).

Izveidotajai ārējās komunikācijas apakšskalai ($M = 0,27, SD = 0,104$) noteikts Kronbaha alfas koeficients, lai noteiktu ietvertu 12 atbilžu variantu iekšējo saskaņotību. Iegūtais koeficients ($\alpha = 0,02$) norādīja, ka izveidota daudzdimensionāla apakšskala un turpmākiem aprēķiniem tā nav lietojama. Instrumenta kvalitātes uzlabošanai var izslēgt atbilžu variantus, kuru Pīrsona korelācijas koeficients ar apakšskalas kopējo summu ir zems. Tādējādi ārējās komunikācijas apakšskalā paliek četri atbilžu varianti – „direktors informē vietējo sabiedrību un skolas dibinātājus..” ($M = 0,81, SD = 0,391$), reklāma „vietējā laikrakstā” ($M = 0,50, SD = 0,501$), „izveidojot bukletus u. tml.” ($M = 0,64, SD = 0,481$) un „līdzdarbojoties projektos” ($M = 0,51, SD = 0,501$), pie $\alpha = 0,58$. Būtībā arī šajā gadījumā apakšskalas jautājumu iekšējā saskaņotība ir zema un vēlāmāka ir atsevišķu jautājumu atbilžu sadalījumu analīze.

² F – Fišera kritērijs

³ M – aritmētiskais vidējais

⁴ SD - standartnovirze

Komunikācijas skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji direktoru izlasei

Apakšskalas	M	SD	F	p
Komunikācija				
- ārējā	0,27	0,104		
- iekšējā	0,47	0,092	0,657	0,940
Komunikācija				
- formālā	0,39	0,088		
- neformālā	0,41	0,097	1,820	0,016*
Iekšējā komunikācija				
- mutvārdu	0,46	0,161		
- rakstveida	0,59	0,327	3,610	0,003*
Iekšējās komunikācija				
- mutvārdu	0,46	0,161		
- elektroniskā	0,28	0,320	1,756	0,174
Iekšējā komunikācija				
- rakstveida	0,59	0,372		
- elektroniskā	0,28	0,320	0,306	0,737
Ārēja komunikācija				
- valsts mēroga	0,25	0,150		
- reģionāla	0,22	0,196	5,451	0,005*

N = 357, *** p < 0,001 * p < 0,05

Visu atlikušo, no ārējās komunikācijas apakšskalas izslēgto jautājumu, biežumu sadalījumi liecina par minimālu to lietojumu respondentu grupā (M < 0,2), skatīt 13. tabulu.

Komunikācijas skalas aprakstošās statistikas rādītāji direktoru izlasei

Atbilžu varianti	M	SD
- mentori (pārkodēts)	0,15	0,262
- ievadīšana darbā (pārkodēts)	0,04	0,201
- misijas formulējums (pārkodēts)	0,55	0,388
- speciāli izveidoti noteikumi pedagogiem (pārkodēts)	0,04	0,201
- speciāli izveidoti noteikumi nepedagoģiskajiem darbiniekiem (pārkodēts)	0,003	0,053

	<i>13. tabulas</i>	<i>turpinājums</i>
- speciāli izveidoti noteikumi skolēniem (pārkodēts)	0,84	0,384
- direktors skaidro gaidas skolotājiem (pārkodēts)	0,95	0,213
- direktors skaidro gaidas nepilna darba laika skolotājiem (pārkodēts)	0,17	0,379
- direktors skaidro gaidas nepedagoģiskajiem darbiniekiem (pārkodēts)	0,20	0,402
- direktors skaidro gaidas skolēniem (pārkodēts)	0,78	0,412
- direktors skaidro gaidas vecākiem (pārkodēts)	0,93	0,251
- direktors informē vietējo sabiedrību un skolas dibinātājus.. (pārkodēts)	0,81	0,391
- sēdēs, sanāksmēs	0,96	0,207
- skolas avīzē	0,36	0,479
- sarunās ar kolēģiem	0,77	0,421
- no izvietotajiem informatīvajiem materiāliem	0,83	0,374
- skolas mājas lapā internetā	0,29	0,454
- ar elektroniskā pasta starpniecību	0,27	0,443
- skolas pasākumos, jubilejās	0,41	0,493
- atpūtas brīžos, neoficiālu tikšanos laikā	0,33	0,472
- tiekoties ar kolēģiem ārpus skolas	0,21	0,410
- no ar skolu tieši nesaistītām personām	0,04	0,201
- masu mēdijos	0,18	0,386
- no skolēniem	0,06	0,246
- valsts televīzijā un/ vai radio	0,10	0,302
- reģionālajā televīzijā un/ vai radio	0,04	0,410
- valsts lielākajos laikrakstos	0,09	0,290
- vietējā laikrakstā	0,50	0,501
- izdodot grāmatu par skolu	0,16	0,369
- izveidojot bukletus u. tml.	0,64	0,482
- ar skolēnu panākumiem mācību darbā , ..	0,06	0,354
- skolas mājas lapā	0,04	0,194
- sadarbojoties ar PII	0,10	0,304
- līdzdarbojoties projektos	0,51	0,501

N = 357

Visbiežāk no visiem komunikācijas kanāliem minēti: „sēdēs un sanāksmēs” ($M = 0,96$, $SD = 0,207$) un „no izvietotajiem informatīvajiem materiāliem” ($M = 0,83$, $SD = 0,374$), un neformālās komunikācijas kanāls „sarunās ar kolēģiem” ($M = 0,77$, $SD = 0,421$). Kas pierāda, ka direktori aktuālās informācijas aprītei bieži lieto formālās komunikācijas kanālus, sasniedzot lielu auditorijas daļu, un viņi visi vienlaikus saņem vienu un to pašu informāciju. Pārskatot vēlreiz respondentu sniegtās atbildes, lai pārbaudītu, vai viņi lieto kādus citus ārējās komunikācijas veidus vai kanālus, nav iespējams izdalīt kādas tendences vai ieteikumus.

Formālās un neformālās komunikācijas lietošana palīdz:

- 1) gan informatoram, gan klausītājiem labāk apzināties dažādu skolas darbības problēmu cēloņus, to risinājuma iespējas un savu lomu šajos procesos, kā to pierāda pētījumi Zviedrijas skolās (Ärlestig, 2008);
- 2) panākt grupas vienotību aplūkotajos jautājumos. Informēšana vien negarantē sadzirdētās informācijas akceptēšanu un praktisku lietošanu, tomēr atkārtojot ziņojumu regulāri, iespējams samazināt kardināli atšķirīgu viedokļu pastāvēšanu skolas darbinieku vidū (Pepper & Thomson, 2002);
- 3) uzsākt diskusiju par skolā samilzušām problēmām un sadalīt atbildību starp skolas sociālās kopienas grupām to risinājumos. (Detert et al., 2001; Khaparde, Srivastava & Meganathan, 2004). Komunikācija var palīdzēt iesaistītajām personām labāk apzināties dalītās līdervadības nozīmi un savu atbildību skolas sekmīgas darbības nodrošināšanā.

Būtisks formālās komunikācijas līdzekļu trūkums ir to zemais efektivitātes līmenis, jo informācijas pieejamība negarantē, ka darbinieki ar to iepazīsies un lietos ikdienā (Ärlestig, 2008; Youngs & King, 2002). Analizējot teorētiskos ieteikumus izglītības vadītājiem formālās komunikācijas uzlabošanas kontekstā, to nozīme tiek uzsvērta jauno skolas sociālās kopienas dalībnieku (gan darbinieku, gan skolēnu un viņu vecāku) informēšanas posmā, kad ir jāiepazīst skolas kultūra (Zmuda et al., 2004). Lai arī formālie informācijas kanāli ir būtiski un to lietošana palīdz pilnveidot skolas kultūru, plaši iespējams lietot neformālo komunikāciju, jo tā skolas kultūras koriģēšanas un pilnveidošanas posmā tiek atzīta par daudz efektīvāku (Ärlestig, 2008; Kruse & Louis, 2009). Jaunajiem skolas darbiniekiem direktors sākumā varētu piedāvāt vairāk formālos komunikācijas līdzekļus, vēlāk tos lielā mērā aizstājot ar neformāliem, piemēram, sarunas ar mentoru, metodiskās apvienības vadītāju, klases audzinātāju vai skolas administrācijas pārstāvi, tai skaitā direktoru.

Formālās komunikācijas uzlabošanai var ieteikt izveidot skolas rokasgrāmatu jaunajam darbiniekam, pedagogu profesionālās ētikas kodeksu vai skolas darbinieku iekšējās kārtības noteikumus. Formālo komunikācijas līdzekļu priekšrocība ir to pieejamība visiem komunikācijas dalībniekiem, lai gan informācijas interpretācija un lietošana var būt

individuāla (Ärlestig, 2008). Būtiski uzsvērt, ka šādu dokumentu izstrādes process var tikt apzīmēts kā skolas kultūras pilnveide, jo palīdz skolā veidot apzinātāku un atklātāku gan komunikāciju, gan sadarbību starp dažādām personām un grupām (Bush & Middlewood, 2005). Formulējot informāciju par skolu, tiek dokumentēta tās kultūra, tātad ieguvēji ir ne vien jaunie, bet arī jau esošie skolas darbinieki un citi skolas sociālās kopienas dalībnieki, ja kaut vai daļēji tiek iepazīstināti ar šo informāciju.

Par skolās izveidotās formālās komunikācijas realizācijai var lietot gan elektroniskos resursus, izvietojot šos materiālus skolas mājas lapas publiskajā vai privātajā sadaļā, kā arī tradicionālākus – papīra formāta izdevumus. Lai novērstu formālo informācijas materiālu ignorēšanu vai subjektīvu interpretāciju, vēlams kombinēt formālo un neformālo komunikāciju. Tātad pēc informatīvo materiālu izlasīšanas jaunais darbinieks jāiesaista, individuālās vai grupu diskusijās par apgūto materiālu. Tādējādi no jaunā darbinieka tiktu iegūta atgriezeniskā informācija, un direktors zinātu viņa uzskatus un attieksmi skolas darbībai nozīmīgos jautājumos.

Pedagoga profesionalitāte attiecas ne vien uz didaktisko kompetenci, bet arī uz morālu tikumību (Builis, 1993, Sergiovanni, 2001, Stoll & Louis, 2007). Profesionālā ētikas kodeksa saturā iespējams iekļaut normas, kas veicinātu skolēnu pamatvajadzību un emocionālās labklājības respektēšanu un tādu kultūras vērtību iedibināšanu, kuras sekmē koleģialitāti un lojalitāti, iedrošinot no morālā skatījuma viedokļa diskutēt par to, kas notiek skolā (Heargreaves & Fullan, 1998). Tāpat ar šī dokumenta palīdzību iespējams rosināt pedagogus atbalstīt humānas un bērncentrētas vērtības.

Latvijas Pedagogu profesionālā ētikas kodeksa izveide pabeigta 1998. gadā, tomēr tam ir rekomendējošs raksturs (LIVA, 2010). Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas ētikas kodekss nosaka Izglītības un zinātnes ministrijas ierēdņu un darbinieku profesionālās ētikas un uzvedības pamatprincipus (IZM, 2010). Vairākām augstākās izglītības iestādēm, atsevišķām interešu izglītības un vispārīgās izglītības iestādēm izveidots savs individuāls ētikas kodekss. Būtu iracionāli katrai no vispārīzglītojošām skolām veidot savu ētikas kodeksu, tādēļ vienota profesionālā ētikas kodeksa izveidi varētu koordinēt IZM vai profesionāla apvienība, piemēram, LIVA – Latvijas izglītības vadītāju asociācija/ arodbiedrība vai LIZDA – Latvijas izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība. Tā kā abas minētās profesionālās apvienības ir arodbiedrības, tām varētu ieteikt paplašināt darbības sfēru, par prioritātēm izvirzot ētisku jautājumu risināšanu, pedagogu, kā arī izglītības darba vadītāju tālākizglītošanu, elektroniski pieejamu resursu datubāzes izveidi, izglītojošu seminārus organizēšanu; sadarbības tīklu veidošanu un uzturēšanu, kā arī atbalstīt projektus izglītībā.

ASV skolu administrācijas pārstāvjiem ir izstrādātas īsas vadlīnijas, kas tiek dēvētas par Amerikas skolu administratoru asociācijas izglītības līderu ētikas kodeksu (AASA, 2011), uzsverot, ka skolotāju un skolas administrācijas uzdevumi, lai arī ir līdzīgi, tomēr ir specifiski, tādēļ skolu līderiem nepieciešams savs dokuments. No skolu direktoriem tiek sagaidīta skolēnu tiesību aizstāvēšana un augstu prasību izvirzīšana pedagogiem, lai uzlabotu skolēnu mācību sasniegumus. Direktoram ir jādarbojas kā morālam līderim un jāsaskaņo visu skolas sociālās kopienas dalībnieku darbība (AASA, 2011). Tātad Latvijā paralēli varētu notikt abu dokumentu sagatavošana – gan skolotāju, gan skolu vadītāju profesionālo ētikas kodeksu izveide.

Tāpat skolās varētu dibināt ētikas komisijas, lai veicinātu skolotāju profesionālo darbību un morālo principu ievērošanu (Campbell, 2005; Fullan, 1999). Tas nozīmē iedziļināšanos morālos, ētiskos, politiskos un tehniskos jautājumos, kuru saknes meklējamas skolotāju kognitīvajos modeļos un ierastajā uzvedības manierē, izskaužot tādas koleģiālas normas kā neiejaukšanos, pārspīlētu lojalitāti un solidaritāti, nepieļaujot atklātu informācijas apriti, problēmu konfrontāciju, vai arī diskusiju par skolā samilzušām problēmām. Stipra skolas kultūra darbinieku grupas ietvaros reizēm sekmē nevēlama psiholoģiskā klimata veidošanos skolā kopumā. Ja pedagogi interpretē koleģialitāti kā bezierunu lojalitāti, un pieņēmumu, tad skolotājiem kā profesionāļiem nevajadzētu

“.. iejaukties citu skolotāju darbā, kritizēt viņus par viņu paņēmienu, vai atklāt viņu nolaidīgu vai pat ļaunprātīgu rīcību, kura vai kaitēt skolēnu labsajūtai” (Campbell, 2003:84).

Būtu atklāti jādiskutē par šiem jautājumiem ne vien konkrētas skolas, bet visas valsts līmenī, veicinot kritiskāku nostāju. Vēlamo morālo normu sarakstam tiek piedāvāts: veicināt kritiskus domāšanas paradumus, sniegt pieeju zināšanām, veidot efektīvas skolotāju un skolēnu attiecības, veiksmīgi vadīt, rūpēties par profesionālo kompetenci, brīvību, labklājību un taisnību (Sergiovanni, 2001). Uzskaitīto normu saraksts atspoguļo demokrātisku izglītības procesu un bērncentrētas pieejas realizāciju skolā. Pētījumi par koleģialitāti un profesionālām kopienām uzsver sadarbības, atvērtības un grupas mācīšanās nozīmi (Bush & Middlewood, 2005; Stoll & Finkl, 2002). K. Deijs un K. Leitvuds iesaka *kritiskās draudzības* nodibināšanu ar vienu vai vairākiem citu skolu direktoriem, lai atbalstītu mācīšanās procesu un pārmaiņas (Day & Leightwood, 2007). Jautājumi par *kritisko draugu* no aptaujas izslēgti pēc pilotpētījuma to zemās diskriminātes dēļ, kas varētu tikt skaidrots ar visai plašu un atšķirīgu jēdziena izpratni. Kritiskās draudzības priekšrocības saskatāmas subjektīvisma un autoritāra lēmumu pieņemšanas veida izskaušanā, kā arī iespējā saņemt emocionālu atbalstu un apstiprinājumu nospraustā skolas attīstības plāna realizācijā situācijās, ja skolas sociālās kopienas dalībnieki neatbalsta pārmaiņu procesus skolā.

Atbildei uz nākamo pētījuma jautājumu - *kādi ir galvenie komunikācijas kanāli vispārizglītojošā dienas skolā Latvijā* - analizē iekļauti iekšējās komunikācijas kanāli (22. jaut.), iedalot tos trīs apakšskalās:

- 1) rakstveida komunikācija – „skolas avīzē” un „no izvietotajiem informatīviem materiāliem”;
- 2) elektroniskā komunikācija – „skolas mājas lapā internetā” un „ar elektroniskā pasta starpniecību”;
- 3) mutvārdu komunikācija – „sēdēs, sanāksmēs”, „sarunās ar kolēģiem”, „skolas pasākumos, jubilejās”, „atpūtas brīžos, neformālu tikšanos laikā”, „tiekoties ar kolēģiem ārpus skolas” un „no skolēniem”.

Pētījuma autore īpaši vēlējās noskaidrot elektroniskās komunikācijas lietojuma biežumu Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās, tādēļ šie jautājumi grupēti atsevišķi. Elektroniskā komunikācija vienlīdz labi var ietvert gan vizuāli, gan audiāli uztveramu informāciju. Analīzē šīs ambivalences dēļ nav iekļauti divi atbilžu varianti – „no ar skolu tieši nesaistītām personām” un „masu medijos”. Izveidoto apakšskalu rezultāti salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (12. tabula, 92. lpp.).

Aprēķinātie koeficienti ļauj secināt, ka ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp mutvārdu un rakstveida komunikācijas apakšskalu vidējiem rādītājiem [$F(5; 365) = 3,610$; $p = 0,003$], bet nav statistiski nozīmīgas atšķirības starp elektroniskās un mutvārdu; [$F(5; 365) = 1,756$; $p = 0,174$], kā arī elektroniskās un rakstveida komunikācijas apakšskalu vidējiem rādītājiem [$F(5; 365) = 0,306$; $p = 0,737$]. Tātad mutvārdu komunikācija Latvijas vispārizglītojošajās dienas skolās vidēji tiek lietota biežāk kā rakstveida. Atšķirības rakstveida komunikācijas apakšskalu rezultātos rada zemais skolas avīzes lietojums aktuālās informācijas apritē ($M = 0,36$, $SD = 0,479$), turpretim mutvārdu komunikācijas apakšskalā ir vērojami vairāki augsti vidējie rādītāji atsevišķiem atbilžu variantiem, piemēram, „sēdēs, sanāksmēs” ($M = 0,96$, $SD = 0,207$) un „sarunās ar kolēģiem” ($M = 0,77$, $SD = 0,421$). Salīdzinot mutvārdu un rakstveida komunikācijas lietojuma atšķirības, noskaidrots, ka skolā organizētās sēdes un sanāksmes, izvietotie informatīvie materiāli, kā arī neformālā komunikācija kolēģu starpā ir izplatītākie informācijas aprites līdzekļi (13. tab. 93. – 94. lpp.). Ne visām skolām ir sava avīze un tās izdošanas biežums negarantē aktuālas informācijas iegūšanu, tādēļ skolas avīze tiek norādīta kā visretāk izmantotais rakstiskās komunikācijas līdzeklis. Saistībā ar skolai izdalīto finanšu līdzekļu samazinājumu, promocijas darba autore prognozē, ka pēdējos pāris gados skolu avīžu skaits ir sarucis vēl vairāk un tās komunikācijā ar skolas sociālās kopienas dalībniekiem tiek izmantotas arvien retāk.

Sanāksmes skolās tiek iekļautas iknedēļas darba grafikā, atšķiras to temats, ilgums un dalībnieku skaits. Uzrunas sanāksmēs ir uzskatāmas par vienu no iespējām regulāri veidot saskarsmi ar skolas darbiniekiem par skolas kultūras jautājumiem. Katram no komunikācijas kanāliem ir savas priekšrocības un trūkumi (Kruse & Louis, 2009), tādēļ tos vēlams kombinēt un būtisko informāciju iekļaut vairākos no tiem. Kā verbālās komunikācijas priekšrocības nereti min:

1) iespēju saturu paust emocionāli, tādējādi rosinot klausītājus atbalstīt ideju (Сидоренко 2000.);

2) lielākā daļa auditorijas dzird teikto, bet ne visi darbinieki iepazīstas ar rakstīto informāciju (Krouse & Louis, 2009);

3) klausītājiem ir iespēja sniegt atgriezenisko saiti par dzirdēto informāciju, tādējādi runātājs var nojaust, cik lielā mērā ziņojums ir bijis saprotams, uztverts un vai darbinieki to ir gatavi atbalstīt (Морозов 2000; Сидоренко 2000).

Rakstveida komunikācijas kanālu priekšrocība ir to pieejamība ilgākā laika periodā un iespējā iepazīties ar informāciju detalizēti, kas samazina pārpratumu skaitu. Īpaši nozīmīga rakstveida komunikācijas kanālu (papīra vai elektroniskā formātā) lietošana ir situācijās, kad skolā strādā nepilna darba laika pedagogi, kuri sanāksmēs piedalās reti vai gandrīz nekad. Lai gan nepilna darba laika pedagogu skaits, salīdzinot ar pamatdarbā strādājošiem skolotājiem, ir neliels, tomēr mutvārdu komunikācijas dominējoša lietošana darbinieku informēšanai uzskatāms par potenciālu risku, jo skolā var veidoties pretrunīgi noteikumi un prasības, kas ir viena no vājas skolas kultūras pazīmēm.

Aptaujā noteiktais elektronisko saziņas līdzekļu lietojuma līmenis nav augsts, jo elektronisko pastu lieto vidēji tikai 1/3 no aptaujātajiem skolu direktoriem ($M = 0,27$, $SD = 0,443$) un mājas lapu internetā aptuveni tikpat daudz respondentu ($M = 0,29$, $SD = 0,454$). Aptaujātie skolu direktori norāda, ka vienlīdz lielā mērā lieto elektroniskos komunikācijas līdzekļus ar verbālajiem vai rakstiskajiem, tomēr promocijas darba autores darba pieredze un pilotpētījuma rezultāti parāda, ka datus vajadzētu atkārtoti pārbaudīt ar kādu citu pētījuma metodi. Piemēram, visu piecu *labas prakses* izpētes skolu statistikas veidlapās VS-1 (VS-1, 2006) ir norādīts, ka skolām ir mājas lapa internetā. Pārbaudot (visi avoti skatīti 2007. gada maijā) to esamību un saturu, divos no pieciem gadījumiem tā ir vien īsa kontaktinformācija konkrētā rajona Izglītības pārvaldes mājas lapas sadaļā pie vispārējās izglītības iestādēm. Atlikušajām trīs skolām ir atsevišķi izveidotas mājas lapas, tomēr divās no tām informācija nebija atjaunota kopš mācību gada sākuma, un tikai vienā mājas lapā ir atrodamā daudzpusīga un aktuāla informācija par skolu. Šos datus nav iespējams vispārināt, tomēr tas aktualizē nepieciešamību norādīt pētījumā specifiskus kritērijus, lai noskaidrotu, piemēram, cik

skolotājiem un citiem darbiniekiem ir pieejami datori vai cik regulāri tiek atjaunota informācija skolas mājas lapā, un kāda rakstura informācija tajā ir atrodama.

Direktoru atbildes par elektroniskiem saziņas līdzekļiem liecina, ka tos lieto nedaudz mazāk par 1/3 no respondentiem, kas uzskatāms par iespēju attīstīt komunikāciju šajā virzienā, uzlabojot skolas tehnisko bāzi, darbinieku prasmes un attieksmi šo saziņas līdzekļu lietošanā. Ja skolas sociālās kopienas dalībniekiem, vai jebkuram interesentam ir iespēja atkārtoti iepazīties ar piedāvāto informāciju „papīra formātā” un elektroniskos resursos, daudz lielāks personu skaits var saņemt šo informāciju. Tāpat rakstveida un elektroniskās komunikācijas nozīme īpaši uzsverama situācijās, kad skolā sāk strādāt jauns direktors, vai esošais direktors nav sekmīgs orators, kā arī nav iemantojis plašu personīgo autoritāti skolas sociālās kopienas dalībnieku vidū. Skolas rokasgrāmatas vai citu materiālu sagatavošanu var uzticēt speciālai darba grupai, kas atrisinātu jautājumu par direktora formālās varas un kontroles pārlieku stiprināšanu skolās un vienas personas autoritāru dominēšanu.

Kuras mērķgrupas Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktori izvirza kā galvenās, runājot par to, ko sagaida no skolas sociālās kopienas dalībniekiem un tuvākās sabiedrības? Vai direktori biežāk runā ar pilnas darba dienas pedagogu grupu par gaidām nekā ar nepilna darba laika un nepedagoģiskā personāla grupu? Pēc datu pārkodēšanas aprēķinos izmantota vienfaktora dispersijas analīze (14. tabula 101. lpp.).

Statistiski nozīmīgas atšķirības vidējo rādītājos noteiktas starp šādu atbilžu variantu vidējiem rādītājiem:

- 1) „direktors skaidro gaidas pilna darba laika skolotājiem” ar „direktors skaidro gaidas skolēniem” [F (1, 356) = 5,0; p = 0,027];
- 2) „direktors skaidro gaidas skolēniem” ar „direktors skaidro gaidas skolēnu vecākiem” [F (1, 356) = 3,9; p = 0,05].

Statistiski nozīmīgas atšķirības nav noteiktas nevienā no pārējiem atbilžu variantu pāriem (p < 0,05), arī starp direktora komunikāciju ar pilna darba laika skolotājiem un divu citu darbinieku grupu – nepilna darba laika skolotāju un nepedagoģiskā personāla - vidējiem rādītājiem. Direktori par skolas mērķiem un vīziju ar skolēnu vecākiem un pilna darba laika pedagogiem runā biežāk (14. tabula 101. lpp.).

Direktori norāda, ka ar pilnas darba dienas skolotājiem (M = 0,95, SD = 0,213) un skolēnu vecākiem (M = 0,93, SD = 0,250) runā visbiežāk. Var diskutēt par to, cik pieejama direktoram ir vecāku grupa, jo to viņi norādīja kā vienu no skolā pastāvošajām problēmām (23. jautājums), uzsverot, ka vecāki nav aktīvi skolas vecāku sapulču apmeklēšanā. Tāpat pie problēmām direktori formulēja ģimenes un skolas sadarbību, ko būtu vēlams stiprināt.

Iespējams, ka direktori izmanto katru iespēju, lai informētu vecākus, tomēr auditorijas apjoms un tādējādi arī komunikācijas efekts ir neliels.

14. tabula
Komunikācijas galvenās mērķauditorijas atbilžu variantu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji direktoru grupai

Atbilžu varianti	M	SD	F	p
Direktors skaidro gaidas pilna darba laika skolotājiem	0,95	0,213		
- nepilna darba laika skolotājiem	0,17	0,379	0,804	0,180
- nepedagoģiskajiem darbiniekiem	0,20	0,402	2,264	0,133
- skolēniem	0,78	0,412	4,949	0,027*
- skolēnu vecākiem	0,93	0,251	0,721	0,396
- dibinātājiem un sabiedrībai	0,81	0,391	0,015	0,904
Direktors skaidro gaidas nepilna darba laika skolotājiem	0,17	0,379		
- nepedagoģiskajiem darbiniekiem	0,20	0,402	0,273	0,602
- skolēniem	0,78	0,412	0,310	0,253
- skolēnu vecākiem	0,93	0,251	0,214	0,644
- dibinātājiem un sabiedrībai	0,81	0,391	0,341	0,560
Direktors skaidro gaidas nepedagoģiskiem darbiniekiem	0,20	0,402		
- skolēniem	0,78	0,412	0,029	0,866
- skolēnu vecākiem	0,93	0,251	2,240	0,135
- dibinātājiem un sabiedrībai	0,81	0,391	0,341	0,560
Direktors skaidro gaidas skolēniem	0,78	0,412		
- skolēnu vecākiem	0,93	0,251	3,881	0,050*
- dibinātājiem un sabiedrībai	0,81	0,391	0,22	0,882
Direktors skaidro gaidas skolēnu vecākiem	0,93	0,251		
- dibinātājiem un sabiedrībai	0,81	0,391	0,633	0,420

N = 357 * p < 0,05

Mazo grupu diskusijās pēc aptaujas aizpildīšanas skolu administrācijas pārstāvji norādīja, ka „īpaši bezspēcīgi (viņi) jūtas situācijās, ja skolas telpās strādā citu uzņēmumu, piemēram, sabiedriskās ēdināšanas vai apsardzes firmu darbinieki,” kuru pienākumos neietilpst atbildība par skolas vērtību uzturēšanu vai misijas realizēšanu, komentēja J_S_377 un R_S_061 (respondenta šifrs sastāv no pētījuma norises vietas pirmā burta, respondenta dzimuma un kārtas skaitļa). Direktora sadarbības sekmīgums ir „atkarīgs no konkrētā uzņēmuma darbinieku attieksmes un ieinteresētības pielāgoties līdzdarboties,” norādīja

C_S_098. Diskusijas gaitā arī izskanēja viedoklis, ka „Sadarbības sekmīgums ir atkarīgs gan no konkrētām personībām, gan arī no skolas (ģeogrāfiskās) atrašanās,” J_S_379. Diskusijas dalībnieki piekrita, ka lauku apvidos un nelielās pilsētās šī problēma sastopama retāk. Tāpat īpašu vērību sadarbības ar skolas pakļautībā neesošiem uzņēmumiem ir jāvelta lielo pilsētu vispārīzglītojošās skolās.

Vispārīzglītojošo dienas skolu direktori aptaujas jautājumam par komunikāciju ar skolēnu grupu 20,4% gadījumu izvēlējās atbildi „cits variants”, kas analizēta kvalitatīvi, izdalot trīs kategorijas: komunikācija tiek deleģēta klašu audzinātājiem – 41 atbilde (56,2%), komunikācija tiek deleģēta skolotājiem – 27 atbildes (37%), komunikāciju realizē visi skolas darbinieki – 5 atbildes (6,8%).

Klašu audzinātāji ietilpst arī grupās skolotāji un viss darbinieku kolektīvs, tādēļ var secināt, ka tieši klašu audzinātāji visintensīvāk skaidro skolēniem gaidas un stāsta par skolas attīstības vīziju un mērķiem. Tas izskaidro, kādēļ novērotas statistiski nozīmīgas atšķirības starp grupām: skolēniem (primāriem datiem $M = 1,77$, $SD = 1,196$) un pilnas darba dienas skolotājiem (primāriem datiem $M = 1,29$, $SD = 0,589$). Pamatojoties uz šo secinājumu, var atkārtoti ieteikt skolu direktoriem apsvērt konspektīvas skolas rokasgrāmatas izveidi, kurā visiem skolotājiem būtu pieejama vienota informācija, kas tālāk nododama skolēniem. Kvalitatīvāks skolotāju darbs sagaidāms situācijās, kad viņi tiek īpaši sagatavoti komunikācijai ar skolēniem par skolas kultūras jautājumiem un izplata nepretrunīgu informāciju.

Autores veidotās aptaujas uzbūve paredz, ka direktoriem jāformulē atbilde par komunikāciju ar katru no skolas sociālās kopienas grupām. Iespējams, ja respondentiem būtu uzdots atvērts jautājums, uz kuru pašiem jāformulē atbilde, tad tiktu noteiktas statistiski nozīmīgas atšķirības komunikācijā par skolas mērķiem un iecerēm starp pedagogu un nepedagoģiskā personāla grupu. Jautājuma formulējums varēja provocēt direktorus sniegt sociāli vēlamas atbildes, raksturojot intensīvu komunikāciju ar ikvienu no pētījumā iesaistītajām skolas sociālās kopienas grupām. Komunikāciju vienlīdz intensīvi vēlams veidot ar visām skolas sociālās kopienas grupām, kā tas apstiprinās šajā pētījumā (14. tabula 101. lpp.). Tikai divos gadījumos novēroja statistiski nozīmīgas atšķirības: skolēni saņem mazāk intensīvu komunikāciju no skolas direktora kā pilnas darba dienas skolotāji vai skolēnu vecāki. Skolēnu informēšanas funkcijas ir nodotas pedagogiem, kuri ar skolēniem ir kopā daudz ilgāku dienas daļu nekā direktors un tādēļ šī komunikācija var būt pat kvalitatīvāka, paredzot atgriezenisko informāciju, detalizētus paskaidrojumus un atbildes uz jautājumiem.

Pēc provizoriskām aptaujām LU PPF skolotāju izglītības un izglītības zinātņu studiju programmu studentu vidū un pilotpētījumā, prognozēts, ka novēros statistiski nozīmīgas

atšķirības starp grupām pilnas darba dienas skolotāji un nepilnas darba dienas skolotāji, nepedagoģiskie darbinieki. Minētajos tendenču pētījumos parādījās risks, ka nepedagoģiski darbinieki un nepilnas darba dienas pedagogi saņem daudz mazāku informāciju par skolu un tās mērķiem, kā arī pastāvošo kārtību skolā. Šī iemesla dēļ esošās skolas kultūras un tās galveno elementu iepazīšana noris ilgāk. Skolēni, viņu vecāki un jebkurš skolas viesis, apmeklējot skolu, tieši nepedagoģiskos darbiniekus satiek pirmos. Latvijā izplatīta prakse, ka nepilna darba laika pedagogi nekļūst par klases audzinātājiem, tomēr viņu ieguldījums skolas kultūras pilnveidošanā tādēļ nav vērtējams kā otršķirīgs. Iespējams, ka atsevišķās Latvijas vispārīglītojošās skolās nepedagoģiskā personāla un nepilna laika skolotāju ieguldījums skolas stratēģisko plānu un attīstības vīzijas realizācijā tiek nepelnīti novērtēts kā visai zems un nenozīmīgs, tomēr šis pētījums vispārīgu tendenci nepierāda.

Empīriskajā pētījumā direktoriem nav jautāts par darbu ar skolas atbalsta personāla grupu un tiem darbiniekiem, kuri pārstāv citus uzņēmumus. Ja nākotnē skolām pakalpojumus sniegs uzņēmumi, kuriem izveidoti savi noteikumi un kārtība, tas uzskatāms par vienu no riskiem, ar ko jārēķinās skolu direktoriem, un vienošanās ar pakalpojumu sniedzējiem jāpanāk jau pirms līguma noslēgšanas.

Saistībā ar komunikāciju analizētas arī sabiedrisko attiecību aktivitātes jeb ārējā publiskā komunikācija. *Kurus skolas reklāmas līdzekļus Latvijas vispārīglītojošo dienas skolu direktori izvēlas biežāk? Vai viņi dod priekšroku valstiska mēroga vai reģionālai reklāmai?* Analīzē iekļauti reklāmas līdzekļi (26. jaut.), iedalot tos divās apakšskalās:

- 1) valsts mēroga – „valsts televīzijā un/ vai radio”, „valsts lielākajos laikrakstos”, „izdodot grāmatu par skolu” un „izveidojot bukletus u. tml.”;
- 2) reģionāla mēroga – „reģionālajā televīzijā un/ vai radio”, „vietējā laikrakstā” un „sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm”.

Turpmākā analīzē nav iekļauti trīs atbilžu varianti – „ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās un koru, deju kolektīvu skatēs u.c.”, „skolas mājas lapā internetā” un „līdzdarbojoties projektos”, jo to lokalizācija nav skaidri definēta. Skolas bukleta iekļaušana valsts mēroga reklāmas līdzekļu vidū pamatota ar pilotpētījuma rezultātiem, kuru laikā respondenti norādīja, ka bukleti galvenokārt tiek izdalīti skolas viesiem, kuri nepārstāv vietējos iedzīvotājus, bet netiek masveidā izplatīti skolas informācijas dienā. Izveidoto apakšskalu rezultāti salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (12. tabula, 93. lpp.).

Aprēķinātie koeficienti ļauj secināt, ka ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp valsts mēroga un reģionālas ārējas komunikācijas apakšskalu vidējiem rādītājiem [F (2; 365) = 5,451; p = 0,005]. Visai reti tiek izmantota reklāma televīzijā un radio – „valsts televīzijā un/ vai radio” (M = 0,10, SD = 0,302); „reģionālajā televīzijā un/ vai radio” (M =

0,04, SD = 0,410); „valsts lielākajos laikrakstos” (M = 0,09, SD = 0,290); „sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm” (M = 0,10, SD = 0,304); „izdodot grāmatu par skolu” (M = 0,16, SD = 0,369); kā arī „ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās un koru, deju kolektīvu skatēs u.c.” (M = 0,06, SD = 0,354). Visbiežāk izmantotie reklāmas līdzekļi ir „izveidojot bukletus u. tml.” (M = 0,64, SD = 0,369); „līdzdarbojoties projektos” (M = 0,51, SD = 0,501) un „vietējā laikrakstā” (M = 0,50, SD = 0,501).

Reklāmas līdzekļi, ko izmanto skola, ir saistīti ar ārējo komunikāciju. Tas ir veids, kā skolai var sabiedrībai ziņojot par formulētajām vērtībām un vīziju, var pilnveidot izglītības vidi un uzturēt harmoniskas attiecības ar sabiedrību. Izmaksas, mērķauditorija un lietošanas iespējas varētu būt apsvērumi, dēļ kuriem skolu direktori Latvijā visai reti izmanto tādas sabiedrisko attiecību un skolas tēla veidošanas līdzekļus kā reklāma valsts TV un radio, reģionālajā TV un radio, lielākajos valsts laikrakstos un izdodot grāmatu par skolu. Tāpat būtiski ir izvērtēt arī masu mediju pieejamību, piemēram, vai konkrētā pagasta/ novada teritorijā ir reģistrēti reģionālie preses izdevumi un elektroniskie masu mediji.

Promocijas darba autore arī prognozēja, ka respondenti kā skolas reklāmu bieži atzīmēs informāciju par skolēnu panākumiem dažādās mācību darbības un interešu izglītības sfērās, kā, piemēram, olimpiāžu uzvarētājus, skolas kora vai deju kolektīva sekmīgu startu skatē vai panākumus sporta sacensībās, jo tas ir veids, kā skola var sevi pozitīvi reklamēt, pierādot savu ieguldījumu skolēnu personības attīstībā. Turklāt, šāda veida informācija vietējā laikrakstā tiek publicēta bez maksas – kā aktuālie notikumi, ne reklāma. Tomēr aptaujas dati parāda visai zemu netiešās reklāmas līdzekļa izvēli (M = 0,06, SD = 0,354). Dati neļauj spriest par atbilžu varianta izvēles motivāciju, un šāda satura jautājums nav uzdots arī mazo grupu diskusijai. Pilotpētījuma rezultāti ir pretēji, uzrādot augstu izvēlētajā atbilžu varianta biežumu. Iespējams arī, ka jautājuma formulējums – *reklāmas līdzekļi* – provocēja direktorus biežāk atzīmēt maksas reklāmas līdzekļus. Tāpat var pieņemt, ka tas ir skaidrojams ar sabiedrības zemo intereses līmeni par pozitīvu informāciju un skolēnu panākumiem, kas mudina žurnālistus meklēt un izdevējus publicēt skandalozus materiālus par skolas dzīvi, kā to sarunā minēja viens no gadījuma pētījuma skolu direktoriem:

*„Mēģinām dažādi .. reizēm informācija ir netieša: kāds uzņēmums ziņo par mūsu skolēnu līdzdalību viņu rīkotajās talkās vai labdarības pasākumos – stādījām kociņus kopā ar * darbiniekiem, sakopām ceļa nomali pie *. Viņi par to rakstīja avīzē. Bet par labajām ziņām ... par labām ziņām plašsaziņas līdzekļi nevēlas informāciju, jo tās neceļ reitingu. Skandāli un ziņas par nekārtībām, tās varētu piegādāt vai ik dienas.” B***

* aizvietoti uzņēmuma nosaukumi.

** respondenta šifrs.

Tāpat pilotpētījuma rezultāti parādīja zemu skolas bukleta lietošanas biežumu respondentu vidū. Savukārt empīriskā pētījuma izlases grupas rezultātos tieši buklets par skolu un tam līdzīgi izdevumi ārējai komunikācijai tiek lietoti visbiežāk. Aptaujā kā intensīvāk lietotie tiek norādīti „izveidojot bukletus u. tml.” (M = 0,64, SD = 0,482), „līdzdarbojoties projektos” (M = 0,51, SD = 0,501) un reklāma „vietējā laikrakstā” (M = 0,50, SD = 0,501). Līdzdalība projektos paredz informācijas popularizēšanu par projektu un tā dalībniekiem. Projektu budžetos tiek iekļauti arī sabiedrisko attiecību un reklāmas izdevumi, tātad skolu līdzdalība projektos ir veids, kā, netieši, un netērējot skolas budžeta līdzekļus, darbinieki varētu reklamēt skolu un veidot tās tēlu.

Kopumā komunikācijas skalas rādītāji norāda uz intensīvu direktoru komunikāciju ar visām skolas sociālās kopienas grupām, skolēnu grupai par galveno informatoru izvirzot pedagogus. Direktori izmanto visdažādākos komunikācijas veidus un kanālus, lai ziņotu par skolā notiekošu, popularizētu tās vērtības un mērķus, kā arī veidotu skolas tēlu un reklamētu skolas izglītības programmas. Informācijas aprīte ir mazāk intensīva cilvēkresursu vadības jautājumu risināšanai un valsts mēroga reklāmas līdzekļu jomā. Tas pierāda, ka direktori mērķtiecīgi realizē savu informatora lomu skolas kultūras pilnveidošanas procesā.

Informācijas aprīte ir nozīmīga ne vien skolas darbinieku un skolēnu vidū, bet arī ziņojot par skolas panākumiem un notikumiem plašākai sabiedrībai. Valsts un pašvaldību dibinātās vispārizglītojošās skolās **sabiedrisko attiecību** speciālista amats nav paredzēts, tādēļ šie pienākumi jāuzņemas kādam no skolas darbiniekiem. Skolu kultūras pētījumā Zviedrijā (Ärlestig, 2008), sabiedrisko attiecību veidošanas pienākumus lielākoties uzņēmas skolu direktores.

Direktoru aptaujā kopumā ir 5 jautājumi, kas raksturo sabiedriskās attiecības un skolas tēla veidošanu – 11., 12., 21., 25. un 26. jautājums. 21. un 26. jautājums aplūkots saistībā ar ārējo komunikāciju (93. – 94. lpp. un 103. – 104. lpp.), savukārt 25. jautājums tiek detalizēti analizēts pie pārmaiņu skalas (sk. 113. – 117. lpp.).

Vai Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktori lieto tādu sabiedrisko attiecību ziņojumu kā misijas formulējums? Aptaujā direktoriem lūgts atzīmēt, vai skolai ir formulēta misija (kredo, sauklis, devīze), kā arī lūgts to norādīt (11. un 12. jaut.). 68,1% respondentu norādīja, ka skolai ir formulēta misija, tomēr to pilnā formā fiksēja 41,2% respondentu. Tātad vismaz pusē Latvijas vispārizglītojošo skolu tiek veidots misijas formulējums, ko var izmantot gan iekšējai, gan ārējai komunikācijai, mērķtiecīgi sekmējot vienotības pakāpes paaugstināšanos skolas sociālās kopienas dalībnieku vidū.

Kā minēts iepriekš, misijas formulējums ir nozīmīgs gan skolas stratēģiskās plānošanas posmā, gan arī vēlāk, kad tiek realizēti izvirzītie uzdevumi un tiek pieņemti

lēmumi. Misijas formulējums var tikt lietots gan skolas ārējā, gan iekšējā komunikācijā, veidojot cilvēkresursu vadības procedūru saturu, gan sabiedrisko attiecību ziņojumus un skolas tēlu. Tomēr jautājumu formulējums aptaujā nemēra, vai misijas formulējums reāli tiek lietots mērķtiecīgā skolas kultūras pilnveidošanas procesā, vai nē.

Skolas attīstības plāns Latvijas situācijā tiek uzskatīts par obligātu, un katra skola to veido individuāli, respektējot konkrēto situāciju un aktuālās vajadzības. Tā kā empīriskā pētījuma dati neļauj atbildēt uz jautājumu – kādēļ aptuveni puse no aptaujātajiem direktoriem nav izveidojuši un nelieto misijas formulējumu, var tikai minēt, vai tas tiek asociēts ar Padomju Savienības laika lozungiem un saukļiem, kuriem bija propagandas nozīme, vai ar pagaidām vēl svešiem izglītības vadības, jo īpaši, skolas kultūras pilnveides, paņēmieniem.

Sabiedrisko attiecību veidošana skolām netiek reglamentēta, un tās pamatu apguvi neparedzēja skolotāju izglītības programmas vēl līdz pat 21. gs. pirmajai desmitgadei. Mūsdienās šāds temats ir minimālā apjomā iekļauts, piemēram, studiju kursā skolvadība, kā arī skolu vadītāju tālākizglītības programmās, piemēram VIKNVA realizētajosursos. Zināšanu un pieredzes trūkums var tikt uzskatīts par risku sekmīgu sabiedrisko attiecību un skolas tēla veidošanas procesā, kas ir daļa no skolas kultūras mērķtiecīgas pilnveides.

Kā citu nozīmīgu paņēmieni grupu organizācijas kultūras pilnveides procesā E. Šeins (Шейн, 2007) norāda **cilvēkresursu vadības** metožu lietošanu. Tādēļ aptaujā jautāts par cilvēkresursu vadības metodēm, kuras vistiešāk tiek saistītas ar skolas kultūras vadību – jauno darbinieku atlasī (9. un 10. jaut.), ievadīšanas darbā procedūru (7. un 8. jaut.) un mentoringu (5. un 6. jaut.); par skolā pastāvošām rakstītām un nerakstītām normām, kuras jāievēro darbiniekiem (13. jaut.).

Vai un kā Latvijas vispārīzglītojošo dienas skolu direktori lieto cilvēkresursu pilnveides metodes, kuras tiek asociētas ar mērķtiecīgu skolas kultūras pilnveidi? Analizējot aptaujas sākotnējos datus, pārbaudītas nulles hipotēzes par empīriskā sadalījuma atbilstību normālajam sadalījumam pēc asimetrijas (A) un ekscesa (E) koeficientiem (15. tabula 107. lpp.). Empīrisko sadalījumu pārbaude atbilstībai normālam sadalījumam veikta, salīdzinot iegūtu datu asimetrijas koeficientu vērtības ar asimetrijas koeficientu kritisko robežu vērtībām (Raščevska & Kristapsone, 2000).

Empīriskie sadalījumi būs tuvu normālajam sadalījumam, ja $|A_{apr}| < A_{kr}$, kur A_{apr} ir noteiktā empīriskā sadalījuma asimetrijas koeficienta vērtība un A_{kr} – asimetrijas koeficienta vērtība kritiskās robežas izvēlētajā nozīmības līmenī pie izlases apjoma $N = 357$, $A_{kr} = 0,200$ (pie nozīmības līmeņa 0,05) vai 0,285, pie nozīmības līmeņa 0,01 (Raščevska & Kristapsone, 2000:323). Analizējot nulles hipotēzes pārbaudes rezultātus asimetrijas koeficientiem (15. tabula), redzams, ka visu cilvēkresursu vadības skalas sākotnējo datu sadalījumu asimetrijas

koeficienti ir lielāki nekā izlasēm atbilstošās asimetrijas koeficientu kritiskās vērtības ($\alpha = 0,05$ un $\alpha = 0,01$), tādēļ var noraidīt nulles hipotēzi par aplūkoto empīrisko sadalījumu atbilstību normālam sadalījumam.

15. tabula

**Direktoru aptaujas cilvēkresursu vadības skalas empīrisko sadalījumu
atbilstība normālam sadalījumam**

Empīriskais sadalījums	M	SD	A	E	Atbilst (a) vai neatbilst (na) normālam sadalījumam	
					pēc A	pēc K_4
Mentori darbiniekiem	3,1	0,762	0,412	1,393	na	na
Ievadišana darbā pilna darba laika darbiniekiem	3,05	0,367	0,644	4,172	na	na
Ievadišana darbā nepilna darba laika darbiniekiem	3,58	0,437	0,988	3,015	na	na
Jaunā darbinieka izvērtēšana	1,63	1,149	1,471	0,355	na	a*
Noteikumi skolas darbiniekiem	3,03	0,505	-1,657	8,241	na	na
Noteikumi skolēniem	0,84	0,384	-1,535	1,347	na	na

N = 357, * p < 0,01

Izmantojot ekscesa koeficientu vērtības, var aprēķināt ceturtās kārtas momentu pēc formulas $K_{4apr} = E + 3$, kur K_{4apr} ir ceturtās kārtas moments. Ceturtās kārtas standartizētās kritiskās robežas (augšējā un apakšējā) pie izlases apjoma N = 357 ir attiecīgi 3,67 un 2,52 ($\alpha = 0,01$); 3,41 un 2,64 ($\alpha = 0,05$) (Raševska & Kristapsone, 2000:324). Pastāvot sakarībai, ka empīriskais sadalījums atbilst normālam sadalījumam, ja K_{4apr} apakšējais $\leq K_{4apr} \leq K_{4apr}$ augšējais, novēro, ka jautājumā par pretendenta izvērtēšanu empīriskais sadalījums atbilst normālam sadalījumam pēc ekscesa koeficienta rādītāja (15. tabula).

Apvienojot nulles hipotēzes pārbaudes rezultātus asimetrijas koeficientiem un ceturtās kārtas momentiem, var izdarīt slēdzienu, ka cilvēkresursu vadības skalas jautājumu empīriskiem sadalījumiem ir tendence neveidot normālo sadalījumu ar ticamību 0,95 un būt asimetriskiem. Ņemot vērā minimālu pētījumā mērīto cilvēkresursu vadības metožu lietojumu, nolemts neizmantojot neparametriskās statistikas metodes, bet datu analīzē aprobežoties vien ar aprakstošās statistikas paņēmieniem un datu kvalitatīvo analīzi.

Lielākā daļa (82,4%) aptaujāto skolu direktoru apstiprinoši atbildēja par papildinātiem un labotiem skolēnu iekšējās kārtības noteikumiem. Attiecībā uz darbinieku grupu, to ir mazākam skaitam skolu – pedagoģisko darbinieku grupā tādu ir 3,6% respondentu, bet nepedagoģisko darbinieku grupā tikai 0,3% respondentu. Respondenti norādīja, ka viņu pārstāvētajās skolās ir papildināti un īpaši izveidoti noteikumi, kā, piemēram, skolotāju ētikas kodekss – atbildēja 2,77% (9 respondenti) – un īpaši iekšējās kārtības noteikumi pedagogiem – 0,93% jeb 3 respondenti. Tātad bieži tiek veidoti īpaši skolēniem iekšējās kārtības noteikumi, bet skolas darbiniekiem – gandrīz nekad. Direktoru diskusijas rezultātu prezentācijā minētajos komentāros atsevišķi direktori norādīja, ka, pieņemot jauno darbinieku, tiek mutiski izskaidrotas gan „prasības,” (K_S_290, A_S_226, J_S_384); gan „kārtība,” (R_S_038, S_S_199, D_V_311); kā arī īpaši sekots līdzī „darbam pārbaudes periodā,” (J_S_341, J_S_386). Tātad var secināt, ka neliela daļa Latvijas vispārizglītojošo skolu izmanto šādu iespēju, aizbildinoties ar „jau tā pārāk lielo papīru daudzumu skolā,” G_S_218, „nelietderīgumu,” C_S_113, „nespēju kontrolēt to ievērošanas pakāpi,” B_S_082, vai citiem iemesliem.

Ziņojumā skolu direktoriem pētnieku grupa (Pisapia, Reyes-Guerra & Caukos-Sammel, 2005) piedāvā izveidot skolas stratēģiskās attīstības plānus, ētikas prasības un iekšējās kārtības noteikumus skolas darbiniekiem, tomēr formālu noteikumu izstrādāšanas vērtība īpaši uzsvērta netiek, norādot, ka skolās ir jāmazina birokrātija un formālas procedūras. Skolas iekšējās kārtības noteikumu vērtība ir rodama to izglītojošajā saturā, kas palīdz jaunajiem darbiniekiem ātrāk un vieglāk socializēties jaunajā darbavietā, un virzīt kolektīva darbību stratēģisko mērķu realizācijai.

Vai Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās, pieņemot jaunu darbinieku, tiek izvērtēta viņa iederēšanās kolektīvā? 72,5% respondentu atbildēja, ka „bieži”, 8,7% ka „reizēm”, bet 0,3% – ka „reti”. Ņemot vērā augsto atbildes „cits variants” biežums (17,9%), dati tālāk analizēti kvalitatīvi, iekļaujot arī direktoru diskusijas rezultātu prezentācijas laikā sniegtos direktoru skaidrojumus par to, kādēļ daži no viņiem neizvērtē jaunā darbinieka piemērotību jau esošajam kolektīvam un neiesaista atlasē procesā citus skolas darbiniekus, norādot, ka „katastrofāli trūkst skolotāju,” R_V_024 un „principiāli atlasē netiek veikta, jo tiek intensīvi meklēts kāds, kurš māca bērnus,” C_S_098. Reizēm „vakance saglabājās pat ilgāk kā 6 mēnešus, tādēļ vienīgā pretendenta pieņemšana darbā notika bez īpaša atlasē procesa,” (R_V_034, R_S_263).

98% respondentu jaunā darbinieka atlasē iesaista vismaz vēl vienu personu. Iegūtās atbildes var sagrupēt trīs grupās: direktori min, ka 63% gadījumu tie ir konkrētā mācību priekšmeta metodisko apvienību vadītāji, 28% – direktora vietnieki un 9% – pedagogi, ar

kuriem jaunajam darbiniekam būs cieši jāsadarbojas. Pamatojot kolēģu iesaistīšanas iemeslu atlases procesā, izdalītas divas kategorijas – iespēja uzdot profesionāla satura jautājumus (56,3%) un nepieciešamība turpmāk strādāt kopā (43,7%). Jautājuma formulējums neparedz iespēju izvērtēt, vai pedagogu, atbalsta personāla un nepedagoģisko darbinieku grupās atlases process notiek atšķirīgi. Tādēļ šis jautājums izvirzīts publiskai diskusijai pēc aptaujas anketu saņemšanas. Rezumējot verbāli sniegto atbilžu saturu, direktori uzņemas lielāku vienpersonisku atbildību (91,4%) skolas atbalsta personāla un nepedagoģiskā personāla atlasē, salīdzinājumā ar skolotāju atlases procesu, kurā tiek iesaistīti citi darbinieki.

7 direktori (2%) norāda, ka viņu vadītājās skolās mentori ir visiem darbiniekiem un tikai pedagogiem tie ir vēl 45 izglītības iestādēs (12,6%). Mazo grupu diskusijā apspriests jautājums: *vai skolā ir izstrādāta un sistemātiski tiek realizēta jauno darbinieku ievadīšana darbā?* Jautājuma formulējumā nav iekļauti vārdi *mentors* vai *darbavadiņš*, prognozējot dažādu šo jēdzienu interpretāciju. Diskusijas rezultātu prezentācijā direktori norāda uz šādas prakses trūkumu Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās. Komentāros minētas atbildes, ka palīdzība jaunajam pedagogam tiek organizēta, „rēķinoties ar viņa iepriekšējā darba pieredzi,” C_V_142 un „pieprasījumu pēc palīdzības,” C_S_144. Minēts arī, ka „jaunajam darbiniekam ir tik daudz ko darīt uzsākot darbu, ka šāda procedūra būtu tikai kā lieks apgrūtinājums,” C_S_098 vai „arī es uzsākot savas darba gaitas nekādā īpašā programmā netiku iesaistīts,” T_S_014, „neviens jau to nedara,” K_V_267, „mums nav tam nedz laika, nedz zināšanu,” D_S_304, kā arī „kurš apmaksās pienākumus?” B_S_092. Apspriežot nepedagoģiskā personāla ievadīšanas darbā procedūru, direktori norāda, ka ar to „nodarbojas direktora vietnieks,” G_S_211. „iepazīstināšana ar jaunajiem kolēģiem notiek pirmajā sanāksmē,” C_S_144. Kopumā secināts, ka ievadīšana darbā tiek lietota stihiski, nekonsekventi un galvenokārt balstoties uz situatīviem apstākļiem un jaunā darbinieka izrādīto interesi.

Respondentiem jautāts, kā viņi saredz, *kādi varētu būt galvenie mentora pienākumi izglītības iestādē?* Izdalītas divas kategorijas: pedagoga profesionālās kompetences sekmēšana

- 1) vadot mācību priekšmeta stundas un strādājot par klases audzinātāju;
- 2) veicot citus pienākumus. Ar to saprotot klases žurnālu, pedagoģiskās dokumentācijas (mācību plānu un atskaišu) noformēšanu, kurā jaunie skolotāji parādot „vājus rezultātus,” C_S_143, D_S_306.

Neviena no fiksētajām atbildēm nenorāda uz iepazīstināšanu ar skolas kultūru, skolas vērtībām un vīziju.

Apkopojot pilotpētījuma un LU PPMF vadīto maģistra darbu pētījumu rezultātus par cilvēkresursu vadības jautājumiem, regulāri uzdodot šos jautājumus studējošiem pedagogiem

un skolu administrācijas pārstāvjiem, kā arī strādājot pedagoģu profesionālās tālākizglītības programmās, prognozēts, ka Latvijas skolās maz lieto cilvēkresursu vadības metodes. Empīriskais pētījums veikts laika periodā, kad Latvijas skolās vērojams skolotāju trūkums, īpaši lielajās pilsētās un biežāk dabaszinātņu, kā arī svešvalodu skolotāju grupā, tādēļ pētījuma rezultāti jāaplūko kontekstā ar nodarbinātības līmeni valstī. Situācija darba tirgū, īpaši izglītības sektorā, 2011. gadā ir krasī mainījusies, un skolās izteikts darbinieku trūkums vairs nav novērojams. Samazinoties gan skolu, gan skolēnu skaitam Latvijā, situācija ir principiāli mainījusies, un pašlaik skolu direktoriem ir daudz lielākas iespējas rīkot konkursu uz vakanto skolotāja vietu un izvēlēties potenciāli visatbilstošāko skolotāju.

Vispārīzglītojošo skolu direktori ir atbildīgi par skolas nodrošināšanu ar pedagoģiem saskaņā ar LR tiesību aktiem, kas paredz viņiem juridisku atbildību cilvēku resursu vadībā (Vispārējās izglītības likums, 1999). Skolās oficiāli nav paredzēts ne pirmā darba gada mentoringi, ne ievadīšanas darbā procedūras, lai veicinātu jaunā darbinieka socializāciju kolektīvā, kopēju vērtību akceptēšanu un vienotu darba noteikumu apgūšanu un ievērošanu. Empīriskie direktoru izlases dati apstiprina izvirzītās prognozes par zemo pētījumā izvērtēto cilvēkresursu vadības metožu lietojumu. Tādēļ šī pētījuma ietvaros nav iespējams novērtēt cilvēkresursu vadības metožu lietojuma atšķirības dažādās grupās, to kvalitāti vai efektivitāti. Turpmākiem pētījumiem var izvirzīt jautājumus par to, kāds ir labākais veids jauno darbinieku socializācijai – ar pirmā darba gada mentoru, ar atsevišķu tikšanos palīdzību, informatīva materiāla par skolu individuālām studijām vai kā citādi.

Ja skolām nav izveidota ievadīšanas darbā procedūra – formulēti mērķi un saturs, nedefinēti sasniedzamie rezultāti, piedāvātas efektīvas realizācijas formas un nozīmēta atbildīgā persona, kura par to saņemtu materiālu vai nemateriālu kompensāciju – nevar runāt par vienotu sistēmu un prasībām cilvēkresursu vadībā. Tāpat šajā situācijā nav iespējams kontrolēt mentoringa mērķu sasniegšanu un rezultātus. Skolotāju skaits, kuri saņem kaut minimālu ievadīšanu darbā, Latvijā ir ļoti zems. Pēc aptaujas rezultātiem vien neliela daļa jauno skolotāju saņem mentoringu, uzsākot darba attiecības skolā. Tomēr daļa skolotāju saņem neoficiālu un nestrukturētu mentoringu no saviem kolēģiem, kuri to uzņemas labprātīgi kā sabiedrisku pienākumu. Aptaujas jautājuma formulējumā nav konkretizēti mentora pienākumi, tādēļ var pieņemt, ka direktoru atbildes iekļauj arī citas mentoringa formas (piemēram, izglītības vai tālākizglītības mentors).

Pētījuma dati neļauj spriest, vai mentoringi bija saistīts ar pedagoga profesionālās kompetences veicināšanu, vai pedagoģiskās filozofijas un skolas kultūras pilnveides kontekstā. Daļa direktoru apstipriņoši atbild, ka viņi sistemātiski iepazīstina jauno darbinieku ar kolēģiem un telpu izvietojumu, bet plašāka informācija par skolas vēsturi, tradīcijām,

pastāvošajām normām, vēlamo kārtību utt. netiek sniegta. Tādēļ ir pamats uzskatīt, ka iegūtie aptaujas rezultāti drīzāk liecina par pirmā darba gada mentoringa un sistemātiskas ievadīšanas darbā trūkumu Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās.

Analizējot pētījuma datus kopumā, nav atrodamā informācija par pieredzējušiem, bet šajā skolā jauniem pedagogiem, kuriem arī būtu nepieciešams atbalsts un ievadīšana darbā. Kritisku izvērtēšanu prasa arī diskusijā izskanējušais viedoklis, ka pedagogu iepriekšējā darba pieredze varētu aizstāt ievadīšanu darbā, jo:

- 1) jaunajam darbiniekam jāapgūst ļoti daudz jaunas informācijas, īpaši attiecībā uz personālu un skolas stratēģisko virzību, jo nav identisku skolu;
- 2) pedagoga iepriekšējā darba pieredze var būt negatīva vai nepiemērota jaunajai situācijai;
- 3) katrā profesionālā cikla posmā profesionālim ir individuālas vajadzības;
- 4) citās uzņēmējdarbības un publiskās pārvaldes jomās darbinieku pieredze nav kritērijs iekļaušanai ievadīšanai darbā programmā.

Ja skolu direktori uzskata, ka mentora pienākumi ir saistāmi tikai ar pedagoga profesionalitātes pilnveidošanu, pastāv risks, ka pedagogam, kurš nomaina darbavietu, pirmā darba gada mentoringa netiks piedāvāts. Tādēļ pedagogiem, kuri vēlētos uzņemties mentora lomu, bet jo īpaši izglītības vadītājiem un metodisko apvienību vadītājiem, nepieciešams papildināt zināšanas cilvēkresursu vadībā.

Iespējams, ka direktori cilvēkresursu vadību uztver kā apgrūtinājumu jau tā garajā pienākumu sarakstā un tādēļ pret to izturas visai noraidoši un neieinteresēti. Piedāvātajā aptaujā un tai sekojošajā diskusijā netiek pārbaudītas direktoru zināšanas par mentoringa pieredzi izglītības vadībā un gatavību mainīt savus uzskatus par direktora pienākumiem, tādēļ šie jautājumi prasa turpmāku izpēti. Tāpat jānoskaidrot, kas varētu motivēt direktorus plašāk pievērsties cilvēkresursu vadības jautājumiem un kā papildināt viņu zināšanas par pirmā darba gada mentoringa pozitīvo ietekmi jaunā darbinieka socializācijas kolektīvā un esošās skolas kultūras pieņemšanā.

Skolotāji, kuri strādā pilnu darba slodzi, tiek iesaistīti mācību priekšmetu metodisko apvienību darbā, sanāsmēs un skolas svinīgos pasākumos. Nepilnas darba slodzes pedagogi, atbalsta personāls un nepedagoģiskie darbinieki skolotājiem organizētās tikšanās apmeklē retāk vai nemaz, vai arī tiem tiek rīkotas atsevišķas sanāksmes. Tādēļ skolas kultūras iepazīšana un tās psiholoģiska pieņemšana varētu aizņemt ilgāku laiku. Procentuāli šī grupa sastāda mazāko darbinieku daļu, un viņiem ir mazāk intensīvs kontakts ar skolēniem, tomēr dalīšana būtiskajās darbinieku grupās un mazāk būtiskajās ir neētiska un nedemokrātiska. Tā norāda uz atsevišķu darbinieku grupas, kura arī iesaistās skolas kopējo mērķu realizācijā, ignorēšanu. Pretēju prasību izvirzīšana pedagoģijā vienmēr atzīta par nevēlamu (Alijevs,

2005; Prets, 2000). Tieši skolas procesos mazāk iesaistīto darbinieku grupai sākumā jāpiedāvā iespējami daudz formālās informācijas, piemēram, skolas rokasgrāmata, kuras saturs vēlāk tiek pārrunāts individuāli ar pirmā darba gada mentoru. Tādējādi viņi saņemtu informāciju, kuru ikdienā novēro skolas dzīvē intensīvāk iesaistītie pedagogi vai kuru apspriež neformālās sarunās ar kolēģiem un skolas sanāksmēs. Arī nepedagoģiskā personāla nošķiršana mazāk ietekmīgu darbinieku grupā ir diskutējams jautājums, jo, lai gan viņu kontakts ar skolēniem ikdienā varētu būt īsāks, tomēr mijiedarbība pastāv. Ne vienmēr tieši kontakta ilgums ir būtiskākais komunikācijā (Морозов, 2000), tādēļ visu darbinieku plānota un strukturēta informēšana par skolas darbību, kurai varētu sekot individuālas vai grupu diskusijas, ir viens no risinājuma veidiem.

Arī OECD ziņojumā un rekomendācijās izglītības vadītājiem (Pont et al., 2008a, 2008b) norādīts, ka direktori nenovērtē cilvēkresursu vadības procedūru iespējas un nejutas kompetenti tās lietot. Latvijā ir iestrāde priekšmetu skolotāju mentoriem, kas veidota kā daļa no skolotāju izglītības (Kačkere, Odiņa & Rieksta, 2005), tomēr mentoriem ir atšķirīgi uzdevumi un dažāds veicamā saturs. Pirmā darba gada mentorings ir iespēja oficiāli, atklāti komunicēt par skolas izvirzītajiem mērķiem un pieņemto kārtību, informējot jau darba sākuma posmā par pastāvošo un vēlamu skolas kultūru, tā mazinot pārpratumus un konfliktus. Nepastāvot oficiālai iespējai materiāli kompensēt mentora ieguldījumu un reducēt viņa un jaunā darbinieka veicamo darbu apjomu (kontaktstundas), nav iespējams izvirzīt noteikumus un sagaidāmos rezultātus. Tādēļ pastāv risks, ka brīvprātīgi pieteicies mentors izplata informāciju un demonstrē uzvedību, kura nesaskan ar skolas stratēģisko plānu un kopīgo vienošanos vai ko skolas kolektīva vairākums nemaz nevēlas un neatbalsta. Privātajās skolās varētu būt lielākas iespējas veidot pirmā darba gada mentorus, piešķirot tam finansējumu un sabalansējot darba slodzi, tomēr privātskolu skaits Latvijā ir neliels.

Apkopojot pētījuma rezultātus cilvēkresursu vadības skalā, var teikt, ka direktori izvērtē jauno darbinieku iederēšanos kolektīvā un iesaista atlases procesā citus skolas darbiniekus, tā samazinot subjektivitāti un nejaušas izvēles iespēju. Direktori personāla atlasi neveic formāli un vēlas, lai skolas kolektīvam pievienojas derīgākais pretendents, kurš nodrošinātu kvalitatīvu pedagoģisko darbu. Aptaujas 9. jautājuma formulējums neļauj detalizēti spriest par to, vai iederēšanās kolektīvā ir saistāma galvenokārt ar līdzīgām vērtībām un uzskatiem, vai tas ir kāds cits aspekts. Jaunā darbinieka līdzība ar esošo kolektīvu pēc viņa vērtībām un pārlicības nav vienīgais un, iespējams, ne svarīgākais kritērijs, tomēr to varētu iekļaut pretendenta izvirzāmo prasību sarakstā, lai mazinātu potenciālās nesaskaņas un skolas kultūras vājināšanos nākotnē. Mērķtiecīgi pilnveidojot skolas kultūru, var pieņemt darbā tādus darbiniekus, kuru vērtības un pamatpārlicība saskan ar vēlamu skolas kultūru,

kas aprakstīta skolas stratēģiskajā plānā. Izmainoties situācijai darba tirgū un pieaugot darba meklētāju skaitam, šis aspekts uzskatāms par vienu no potenciālām iespējām skolas kultūras pilnveidē.

Kopumā šīs skalas rezultāti parāda, ka vispārizglītojošo dienas skolu direktoriem ir lielas un pagaidām vēl neizmantotas iespējas skolas kultūras mērķtiecīgā un plānotā pilnveides procesā, izmantojot cilvēkresursu vadības metodes. Empīriskā pētījuma dati atklāja aptaujāto direktoru zināšanu nepilnības vairākos jautājumos par cilvēkresursu vadību, diezgan vienkāršotu skatījumu uz jaunā darbinieka vajadzībām, kā arī motivācijas trūkumu veidot un sistemātiski lietot ievadišanas darbā procedūras, pirmā darba gada mentoringu un formulētas formālas prasības. Iegūto aptaujas datu analīze uzskatāmi norāda uz pētījumā iekļauto cilvēkresursu vadības metožu nesistemātisku lietojumu Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās. Aptaujātie direktori demonstrēja ieinteresētu attieksmi darbinieku atlases procesā, kuru veic atbildīgi un saredz to kā nozīmīgu sava darba daļu. Ievadīšana darbā sistemātiskāk tiek veikta nepedagoģisko darbinieku grupā, kur to uzņemas direktora vietnieks saimnieciskajos jautājumos.

Kādas ir lielākās problēmas Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās to direktoru skatījumā? **Pārmaiņām skolā**, to iniciatori, pilnveidojamās jomas un paveiktais skolas noformējuma pilnveidošanā aplūkoti aptaujas 23. – 25. jautājumā. Iegūtie dati sagrupēti šādas kategorijas: 32,3% atzīst, ka ir jāuzlabo skolas vizuālais un tehniskais stāvoklis, remontējot telpas un labiekārtojot vidi. 26,4% norāda skolēnu disciplīnas pārkāpumu problēmas risināšanas nozīmi. 18,9% direktoru aktualizējuši skolotāju profesionālās darbības jautājumus, 17,4% norāda uz ģimenes un skolas sadarbības pilnveidošanas problēmām; 5% atbilžu apzīmējamās kā reģionāla rakstura problēmas, aptverot atsevišķas personas vai konkrētas situācijas. Tiešā veidā norāžu uz skolas darbinieku izglītības filozofijas, vērtību vai attieksmes pilnveidošanu aptaujas datos nav. Skolotāju profesionālās pilnveides jautājumi var aptvert visdažādākos aspektus, tai skaitā izglītošanos cilvēkresursu vadībā vai dalītās līdervadības jautājumos. Uzlabojamo kategoriju sarakstā aptvertas skolas kultūras ārējās izpausmes un skolēnu grupas attieksmes un uzvedības jautājumi, kā arī vecāku lielākas iesaistīšana skolas dzīvē nozīme, uztverot viņus kā būtiskus partnerus skolas darbības kvalitātes uzlabošanā. Tātad var uzskatīt, ka respondenti apzinās un pauž vajadzību pilnveidot atsevišķus skolas kultūras elementus.

Diskusijas laikā par problēmām skolā, kur atvērtos jautājumos iekļauti arī direktoru vietnieku viedokļi, pieminēta „skolotāju profesijas zemā prestiža sabiedrībā problēma,” C_V_142, T_S_014, D_S_305, „jauno pedagogu trūkums skolā,” J_S_351, „pedagogu trūkums skolās,” D_V_311, R_S_52, kas traucē „pieņemt darbā izcilus pedagogus,”

T_S_004, „grūtības ar pārmaiņu iedzīvināšanu, ja lielākā daļa kolektīva pārstāv citu viedokli,” T_S_007, „skolotāju pārslodze,” A_S_238 un „entuziasma trūkums,” C_S_145, „jaunie pedagogi pamet darbu,” skolā, R_S_384, „skolu slēgšanas draudi,” B_S_093, „skolēnu skaita samazināšanās,” S_S_191 un citas problēmas, kuras klasificētas kā konkrētai skolai raksturīgas, bet var nebūt aktuālas Latvijas vispārīzglītojošām dienas skolām kopumā.

Skolas vizuālā izskata un noformējuma izmaiņas (25. jaut.) iedalītas trīs apakšskalās:

- 1) sanitāri tehniskais iekārtojums, iekļaujot tajā „sakopta skolas fasāde”, „kvalitatīvs telpu remonts” un „kvalitatīvs apgaismojums”;
- 2) estētiskais noformējums attiecas uz „sakopta skolas teritorija”, „atjaunots koridoru, halles un trepju noformējums”, „atjaunots mācību telpu noformējums”, „labiekārtotas skolas personāla telpas”, „izstādīti audzēkņu darbi” un „izstādīti mākslinieku darbi”;
- 3) informatīvo materiālu izvietojums attiecināms pie trešās apakšskalas, apvienojot „stendi, kuros atspoguļota skolas dzīve, pasākumi, to fotogrāfijas”, „stendi, kuros redzami skolas labākie skolēni un viņu sasniegumi”, „informācija par iekšējās kārtības noteikumiem, aktualitātēm u.c.”, „informācija vecākiem, informācija par skolas vērtēšanas sistēmu u.c.” un „skolas vēstures atspoguļojums, muzeja eksponāti”.

Izveidoto apakšskalu vidējie rādītāji salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (16. tabula 115. lpp.). Noteiktie koeficienti liecina par statistiski nozīmīgām atšķirībām starp visām pārmaiņu skalas apakšgrupām:

1) sanitāri tehniskā iekārtojuma maiņas un estētiskā noformējuma apakšskalas vidējiem [F (4; 354) = 4,354; p = 0,0],

2) estētiskā noformējuma un informatīvo materiālu apakšskalas vidējiem [F (5; 354) = 3,622; p = 0,003],

3) sanitāri tehniskā iekārtojuma maiņas un informatīvo materiālu apakšskalas vidējiem [F (5; 354) = 16,717; p = 0,0].

Atšķirības skaidrojamas ar to, ka pēdējo gadu laikā ir sakopta un labiekārtota daudzu skolu apkārtnē (M = 0,75, SD = 0,432), skolas fasāde (M = 0,78, SD = 0,471), bet mazāk vērības ir veltīts skolas vēstures materiālu izvietojumam (M = 0,33, SD = 0,471) un mākslinieku darbu izstādīšanai skolā (M = 0,27, SD = 0,447).

Ja Latvijas vispārīzglītojošā dienas skolā nepieciešamas pārmaiņas, kurš tās uzsāk? Cik liela ir direktora loma pārmaiņās? Lai atbildētu uz izvirzītajiem jautājumiem, salīdzināti aptaujas 24. jautājumā minēto atbilžu variantu vidējie, izmantojot dispersiju analīzi (16. tabula, 115. lpp.). Dispersiju analīzes rezultāti liecina par statistiski nozīmīgām atšķirībām starp direktoru un skolēnu vecāku grupu vidējiem rādītājiem [F (1; 356) = 10,947; p = 0,001], bet ne starp direktora un citu skolas sociālās kopienas grupu – skolotāju, skolēnu un

nepedagoģisko darbinieku – vidējiem rādītājiem. Tātad direktori ir aktīvāki pārmaiņu pieteicēji kā skolēnu vecāki.

16. tabula

Pārmaiņu skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji direktoru grupai

Atbilžu varianti	M	SD	F	p
Izmainīts				
- sanitāri tehniskais iekārtojums	0,65	0,288		
- estētiskais noformējums	0,44	0,299	8,532	0,000**
Izmainīts				
- estētiskais noformējums	0,44	0,299		
- informatīvo materiālu izvietojums	0,47	0,290	3,622	0,003*
Izmainīts				
- sanitāri tehniskais iekārtojums	0,65	0,288		
- informatīvo materiālu izvietojums	0,47	0,290	16,717	0,000**
Pārmaiņas uzsāk direktors	0,69	0,462		
- skolotāji	0,56	0,497	0,881	0,349
- nepedagoģiskie darbinieki	0,15	0,362	0,873	0,351
- skolēni	0,08	0,278	1,795	1,795
- skolēnu vecāki	0,22	0,412	10,947	0,001*

N = 357, ** p < 0,001 * p < 0,05

Pārmaiņu apakšskalā nav iekļauti jautājumi par direktora darbību dziļāko skolas kultūras līmeņu sakārtošanā, jautājot vienīgi par tās ārējo izpausmju – skolas iekārtojuma uzlabošanas vairākiem aspektiem. Iegūtie dati liecina par direktoru ieinteresētību skolas darbības un vizuālā izskata uzlabošanā. Direktoru interesei par telpu sanitāri tehniskā stāvokļa uzlabošanu ir pragmatisks izskaidrojums – ļoti daudzām skolām nepieciešams remonts vai rekonstrukcija. Sakārtojot skolas kopējo sanitāri tehnisko stāvokli, iespējams intensīvāk pievērsties tās estētiskajai noformēšanai. Skolu materiāli tehniskā bāze lielākoties veidota no tās dibinātāju līdzekļiem, tādēļ reizēm skolu darbiniekiem, iespējams, ir jāatsakās no vairākām iecerēm, vai arī jāatliek tās uz vēlāku laiku, lai novirzītu līdzekļus neatliekamam pasākumiem, piemēram, jumta remontam u.tml. OECD un Hay Group Education rekomendācijās (Hay Group Education, 2004; Pont et al., 2008a, 2008b) regulāri izskan aicinājums skolu dibinātājiem un valstij kopumā piešķirt lielāku finansējumu skolām, lai tās varētu strādāt tik labi, kāds ir to potenciāls, nevis tik labi, cik atļauj to budžets. Ekonomiskās

lejupeklīdes un ar to saistīto ierobežoto materiālo iespēju apstākļos skolas var izvirzīt kā prioritāti tieši kultūras dziļāko līmeņu sakārtošanu, atstājot kultūras ārējo izpausmju līmeņa sakārtošanu uz laiku, kad ekonomiskā situācija valstī būs stabilizēta.

Analizējot direktoru aptaujas saturu kopumā, tajā tieši neatklājās skolas kultūras dziļāko līmeņu – pārlicības un vērtību – pilnveidošanas nepieciešamība, aprakstot skolas kultūras ārējo izpausmju pilnveidošanas nozīmi. Tiešā veidā jautājums par skolas kultūras dziļāko līmeņu satura pilnveidi nav uzdots, prognozējot augstu sociāli vēlamu atbilžu procentu.

Lai noskaidrotu direktoru viedokli par pārmaiņu iniciatoriem un kā viņi saredz savas grupas lomu, analizētas aptaujas atbildes un salīdzināti grupu vidējie. Iegūtie rezultāti daļēji apstiprina izvirzītās prognozes, ka direktori ierindos sevi kā galvenos pārmaiņu iniciatorus skolā ($M = 0,69$, $SD = 0,462$). Tomēr noteiktas statistiski nozīmīgas atšķirības tikai starp direktoru un skolēnu vecāku grupas vidējiem, atzīstot vecākus par pasīviem pārmaiņu iniciatoriem ($M = 0,22$, $SD = 0,412$). Par būtisku šīs aptaujas ierobežojumu ir jāuzskata citu institūciju, tādu kā pašvaldību, Izglītības pārvalžu, IZM u. c. neiekļaušanu atbilžu variantos kā pārmaiņu iniciatorus.

Pārmaiņu apakšskalas dati kopumā liecina par direktoru ieinteresētību skolas darbības un vizuālā stāvokļa uzlabošanā. Priekšroka tiek dota praktiskiem risinājumiem – telpu un fasādes remonts un labiekārtošana, mākslinieku darbu izstādīšanai skolā veltot mazāk vērtības, kas varētu būt skaidrojams gan ar aktuālajām vajadzībām, gan ar pieejamajiem resursiem. Atbilžu saturā parādās skolas kultūras ārējās izpausmes elementu pilnveidošanas nozīme, bet tieši nav vērojams tās dziļāko līmeņu – pārlicības un vērtību pilnveidošanas aktualizēšana. Direktori atzīmē sevi kā visaktīvāko grupu pārmaiņu uzsākšanā, tomēr statistiski nozīmīgas atšķirības ir pierādāmas tikai ar skolēnu vecāku grupu.

Atsevišķu **skolas kultūras** aspektu analīzē iekļauti pieci aptaujas jautājumi (11. – 14. un 18.), kas raksturo pastāvošo skolas kultūru tās direktora raksturojumā. Aplūkojot skolas misijas formulējumu (11. – 12. jautājums), secināts, ka aptuveni pusei no Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu ir formulēta misija un to iespējams lietot kā iekšējai, tā ārējai komunikācijai (sk. 105. – 106. lpp.).

Gandrīz visās skolās pastāv iekšējās kārtības noteikumi skolēniem (14. jaut.), savukārt dažādām darbinieku grupām (13. jaut.) tie praktiski netiek veidoti un lietoti (sk. 108. lpp.).

18. jautājums raksturo skolas kultūras stiprumu jeb vienotību darbinieku vidū galvenajos, ar darbu saistītajos jautājumos. *Kāda ir Latvijas vispārizglītojošās dienas skolas direktora vienotības pakāpe ar darbiniekiem par skolā pastāvošo kārtību?* Direktori norādīja, ka „bieži” ir vienoti 50,1% gadījumu, „reizēm” 29,7% un „gandrīz nekad” 14,6% situāciju.

Šādi rezultāti liecina par salīdzinoši augstu vienotības pakāpi ($M = 1,7$, $SD = 0,885$) skolas darbinieku un direktoru uzskatos.

Praktiskā pētījuma rezultāti parādīja, ka Latvijas vispārīzglītojošo skolu direktori savu un skolas kolektīva vienotību visumā novērtē kā vidēju vai vidēji augstu. Pētījuma dati neļauj spriest par to, kāda ir pedagogu savstarpējās vienotības pakāpe, tomēr šis rādītājs ir atkarīgs no vairākiem apstākļiem kā, piemēram, skolēnu skaits, skolas struktūra, tās vēsturiskā, telpu izvietojums u.c., ne tikai no direktora darbības vienotības sekmēšanā. Kā norādīts 1.4. nodaļā, ļoti augsta vienotības pakāpe drīzāk vērtējama kā nevēlama, jo var radīt nopietnus draudus pārmaiņām, morālu vērtību ignorēšanu utt. Skolas kultūras pilnveides kontekstā būtu nozīmīgi šo mērījumu atkārtot, piemēram, pēc 1 – 1 ½ gada, noskaidrojot, vai tie 15% skolu direktori, kuri aptaujā norādīja, ka gandrīz nekad nespēj vienoties ar saviem darbiniekiem, ir nonākuši pie kopsaucēja, vai gluži pretēji – domstarpības ir padziļinājušās. Skolas pārmaiņu procesos nesaskaņas un konfliktu skaits nereti pieaug (Fullan, 2001), tomēr ilgstoša konfliktēšana rada draudus skolas produktīvai darbībai (Hargreaves & Fink, 2006).

Kopumā skolas kultūras skalas rezultāti parāda daļēju skolas kultūras ārējo izpaušmju – formulētas skolas misijas un īpaši izveidotu noteikumu darbiniekiem un skolēniem (vērtību un normu līmenis) izveidi un dokumentālu fiksēšanu. Lielākā daļa aptaujāto direktoru ir vienoti savos uzskatos ar darbiniekiem par skolā pastāvošo kārtību, ko daļēji var izskaidrot ar direktoru ilgu atrašanos savā amatā.

Rezumējot direktoru aptaujas rezultātus un atbildot uz izvirzītajiem praktiskā pētījuma jautājumu par to, kā Latvijas vispārīzglītojošās dienas skolās direktori lieto nozīmīgākos skolas kultūras pilnveides paņēmienus, var secināt, ka direktori organizē un ņem aktīvu līdzdalību informācijas apritē skolā un dialoga ar sabiedrību veidošanā:

- 1) ārējā un iekšējā komunikācija tiek lietota vienlīdz bieži; iekšējā komunikācijā dominējošā ir informācijas rakstiska izplatīšana, mazāk mutvārdu vai elektroniska komunikācija; neformālā komunikācija dominē pār formālo; tiek dota priekšroka reģionālai reklāmai, salīdzinājumā ar valsts mēroga plašsaziņas līdzekļiem. Galvenā mērķauditorija, lai skaidrotu gaidas un popularizētu skolas vīziju, ir skolas darbinieki un apkārtējā sabiedrība. Skolēnu grupas informēšana deleģēta skolotājiem;
- 2) lai veidotu skolas tēlu, reklamētu skolu un veidotu harmoniskas attiecības ar sabiedrību, pusei Latvijas vispārīzglītojošo dienas skolu ir izveidots misijas formulējums. Direktori informē vietējo sabiedrību par skolā notiekošu un šī informācija visvairāk ir adresēta skolēnu vecākiem. Skolas reklamēšanai pārsvarā tiek izmantoti reģionālie saziņas līdzekļi, kā arī buklets par skolu un dalība projektos;

3) cilvēkresursu vadības metodes, kas vistiešāk tiek saistītas ar skolas kultūras pilnveidi – jauno darbinieku atlase, ievadīšanas darbā procedūra un pirmā darba gada mentorings lietots nesistemātiski un minimālā apjomā. Skolās netiek veidots informatīvs materiāls par skolu (skolas rokasgrāmata) un iekšējās kārtības noteikumi skolas darbiniekiem.

Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktoru loma skolas kultūras pilnveidē raksturota kā:

- 1) aktīva darbība komunikācijas organizēšanā starp dažādām skolas sociālās kopienas grupām. Skolas direktori aktīvi informē sociālās kopienas dalībniekus un plašāku sabiedrību par skolā notiekošo un nepieciešamajām pārmaiņām, citiem skolas kultūras jautājumiem;
- 2) atbildīga attieksme personāla atlases procesā, pašam piedaloties, kā arī iesaistot vēl vismaz vienu kolēģi amata pretendenta izvērtēšanā;
- 3) aktīva darbība pārmaiņu uzsākšanā skolā, dodot priekšroku skolas sanitāri tehniskā stāvokļa uzlabošanai, mazāk uzmanības un resursu veltot estētiskajam noformējumam. Direktori izmanto līdera lomu, uzsākot pārmaiņas skolā, un dara to biežāk kā skolēnu vecāki.

Pētījuma rezultāti atklāj vairāku teorētiskajā literatūrā pieminēto būtiskāko skolas (organizācijas) kultūras pilnveidošanas paņēmieni, piemēram, ievadīšanas darbā un sabiedrisko attiecību veidošanas procedūru plānota un sistemātiska lietojuma trūkumu. Direktori nepietiekami izmanto savas leģitīmās tiesības lietot cilvēkresursu vadības procedūras, lai pilnveidotu skolas kultūru. Tāpat daļa direktoru ir uzsākuši darbu pie skolas kultūras formālo formulējumu ieviešanas (misijas formulējums, noteikumi skolēniem un darbiniekiem), tomēr šis darbs būtu vēl jāturpina, un šeit saskatāmas potenciāli neizmantotas iespējas – arī elektronisko saziņas līdzekļu lietojumā.

5. Piecu Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu pieredzes analīze skolas kultūras pilnveidē

Praktiskā pētījuma otrajā posmā autore aptaujāja piecu Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu pedagogus, skolēnus, viņu vecākus, skolas nepedagoģiskos darbiniekus un absolventus par pieredzi skolas kultūras pilnveidē. Kā minēts iepriekš, gadījuma izpētes skolas vieno fakts, ka tām ir aktīvi direktori, kuri no savu kolēģu puses tiek atzīti kā spēcīgi līderi, kuri ir motivēti pilnveidot skolas kultūru. Tādēļ var sagaidīt, ka iegūtajos pētījuma datos parādīsies dominējoša līdera aktivitāte un iespējami pilnīga formālo un neformālo vadītāja pilnvaru realizācija skolas kultūras pilnveidē, kas apstiprinātu izstrādātā ieteicamā direktoru darbības modeļa skolas kultūras pilnveides procesā praktiskās realizācijas iespējas Latvijā. Empīriskā pētījuma dalībiskolas nav salīdzinātas savā starpā, bet meklētas tām kopējās tendences, atzīstot, ka skolu direktori var izvēlēties dažādas stratēģijas skolas kultūras pilnveidē, ņemot vērā konkrētās situācijas kontekstu.

5.1. Skolēnu aptaujas rezultātu analīze

Aptaujā piedalījās 211 skolēni no piecām gadījuma pētījuma skolām (8. tabula 81. lpp.). Skolēni izvērtēja komunikāciju, pārmaiņas, skolas funkcionēšanas un atbildības sadalījumu, kā arī citus atsevišķus skolas kultūras aspektus. Pirms tālāku aprēķinu veikšanas, daļa no sākotnējiem datiem pārkodēti, lai tos varētu iekļaut datu statistiskā aprādē:

- 4. jautājums – zināšanas par skolu,
- 5. jautājums – par galveno informatoru skolēnu grupai;
- 14. jautājums – raksturotas skolēnu un skolotāju attiecību izmaiņas pēdējo gadu laikā.

Komunikācijas skalu skolēnu aptaujā veido trīs jautājumi – 5., 9. un 10. Rezultātos meklētas atbildes uz jautājumiem par to, *vai un cik intensīvi direktori runā ar skolēnu grupu par skolas mērķiem un kārtību tajā, salīdzinot ar pedagogu un nepedagoģiskā personāla grupu?* Tas ļautu noteikt, vai „labas pieredzes” skolās direktori ir galvenie skolēnu grupas informētāji, jo Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktoru aptaujas rezultāti šādu tendenci neparādīja. 58,8 % skolēnu norādīja, ka direktors runā „bieži”, 24,2 %, ka dara to „reizēm”, bet 13,3 % atzina, ka tas „gandrīz nekad” nenotiek. Tātad lielākā daļa gadījuma pētījuma iekļauto skolēnu ($M = 0,16$, $SD = 0,378$) ir pamanījuši informāciju par skolas mērķiem un vīziju direktoru uzrunās.

Pēc datu pārkodēšanas, lietota dispersiju analīze, lai atbildētu uz otru jautājuma daļu – nosakot, kuri skolas darbinieki visbiežāk runā ar skolēniem par skolas mērķiem un kādas vērtības atbalstāmas skolā. Dispersiju analīzes rezultāti redzami 17. tabulā.

17. tabula
Komunikācijas apakšskalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji skolēnu izlasei

Atbilžu varianti	M	SD	F	p
Skolēniem skaidro gaidas				
- direktori	0,17	0,378		
- pedagogi	0,61	0,488	102,217	0,000***
Skolēniem skaidro gaidas				
- direktori	0,17	0,378		
- nepedagoģiskais personāls	0,04	0,203	1,945	0,165
Skolēniem skaidro gaidas				
- pedagogi	0,61	0,488		
- nepedagoģiskais personāls	0,04	0,203	15,971	0,000***

N = 211, *** p < 0,001

Statistiski nozīmīgas atšķirības vidējo rādītājos noteiktas starp šādiem atbilžu variantiem: direktori un skolotāji [F (1,209) = 102,217; p = 0,001] un skolotāji un nepedagoģiskais personāls [F (1,209) = 15,971; p = 0,001]. Var secināt, ka skolēnu grupai galvenais informētājs ir skolotāji, nevis direktors vai nepedagoģiskais personāls. Rezultāti saskan ar direktoru aptaujas rezultātiem, kuros apstiprinās, ka skolēnu auditorijā direktors nav galvenais informētājs skolas kultūras jautājumos. Ar skolēniem par skolas mērķiem un vēlamo kārtību biežāk runā skolotāji. Būtībā šāda situācija ir likumsakarīga, jo skolotāji kontaktējas ar skolēniem daudz ilgāk un biežāk, tajā skaitā audzinātāja stundas laikā. Lai skolēni ievērotu izvirzītās prasības, nepieciešams tās ne vien paust, bet arī pamatot. Tāpat nozīmīgi, lai informācijas sniedzējs skolēniem būtu autoritāte un tādēļ viņi būtu ieinteresēti atbalstīt aicinājumus. Izvirzītos mērķus un prasības skolēni būs gatavi atbalstīt, ja viņi vēlas piederēt konkrētās skolas kolektīvam. Aptaujas rezultāti parādīja (sk. 125. – 126. lpp.), ka vairums aptaujāto skolēnu savu skolu raksturoja pozitīvi un pauda apmierinātību ar skolas darbību, tātad vēlas tajā turpināt mācības.

Skolēniem jautāts, *kā skolas direktors informē skolēnu grupu*. Sākotnēji izdalītas grupēšanas kategorijas. Visās atbildēs bija norādes uz verbālu komunikāciju, kā to paredz jautājuma formulējums „runā”.

- 1) publiskās komunikācijas apakšskalā ietverta informēšana skolas kopējās sanāksmēs, līnijās (sanāksmes atsevišķām klašu grupām) un pasākumos, skolas svinībās,
- 2) informēšana individuāli vai mazajās grupās, jo atbilžu formulējumi neļauj precīzi spriest par komunikācijā iesaistīto personu skaitu.

Iegūtie rezultāti grupēti pa skolām (18. tabula).

18. tabula
Komunikācijas apakšskalas aprakstošās statistikas rādītāji skolēnu izlasei, dalot pa skolām

Atbilžu varianti	Skolas				
	A*	B	C	D	E
Publiski					
- skolas kopējās sanāksmēs	27	26,2	13,9	29	21
- līnijās	13,4	21,4	25	45,2	21
- pasākumos, svinībās	5,8	28,6	5,6	6,5	10,5
Individuāli vai mazajās grupās					
- gaitenī, neoficiālās tikšanās	7,7	2,4	5,6	0	7,9
- skolēnu pašpārvaldes aktivitātēs	13,4	7,1	5,6	9,7	3,8
- audzinātāja stundās	3,8	0	22,2	0	39,7
- mācību stundās	15,4	14,3	22,2	3,2	13,2
Kopā (%)	100	100	100	100	100

N = 211, * skolas šifrs

Grupēšana veikta, lai noskaidrotu, vai skolu direktori, kuri nestrādā par klašu audzinātājiem (direktors A, B un C), (8. tabula 81. lpp.), izmanto iespēju runāt ar skolēniem nelielās grupās – klases audzinātāja stundās, kur iespējama divvirzienu komunikācija, pretēji publiskām uzrunām, kurās atgriezeniskās informācijas sniegšanu novēro reti.

Aplūkojot 18. tabulā (121. lpp.) redzamos rezultātus, izdalāmas vairākas tendences:

- 1) visu piecu skolu skolēni izdala publisko mutvārdu komunikāciju, lai direktors informētu skolēnus par skolas mērķiem un attīstības vīziju;
- 2) šāda rakstura informāciju skolēni bieži saņem audzinātāja un mācību stundās, lai gan ne visi no aptaujāto skolu direktoriem ir klašu audzinātāji;
- 3) skolu direktori lieto arī neformālu un individuālu saskarsmi ar skolēniem, kad iespējama abpusēja domu apmaiņa, tomēr šāda pieredze ir nelielam skaitam skolēnu.

Lai gan empīriskajā pētījumā pierādīts, ka direktori izpētes skolās nav galvenie informatori skolēnu grupā, skolēni ir sanāksmēs, publiskos pasākumos un svinīgās uzrunās sadzirdējuši direktora aicinājumus pilnveidot esošo skolas kultūru un tādējādi uzlabot skolas psiholoģisko klimatu un darbības rādītājus. Direktori par šiem jautājumiem intensīvi runā ar skolēnu pašpārvaldes locekļiem, kas saistāms ar diviem aspektiem:

- 1) skolēnu pašpārvaldē darbojas aktīvākie skolēni, kuri var dot ieguldījumu skolas kultūras pilnveidošanā;
- 2) skolēnu pašpārvaldes locekļi var būt kā informatori un vēlamu tendenču atbalstīšanas aģitatori skolēnu grupā – saviem vienaudžiem, kas ir vēl efektīvāks psiholoģiskās ietekmēšanas veids (Morozov, 2000).

Lai izvērtētu pastiprinātas informēšanas nepieciešamību skolēnu vidū, svarīgi izvērtēt, cik skolēniem bijusi pieejama informācija par skolu, uzsākot skolas gaitas. Tādēļ komunikācijas skalas dati analizēti saistībā ar vispārīgās informācijas skalas 4. jautājumu par skolēnu zināšanām par skolu.

Skolēniem jautāts par to, cik daudz viņi zināja par šo skolu, pirms uzsāka tajā mācīties un kā viņi ir ieguvuši informāciju. Tā kā ir salīdzinoši liels (15,3%) skolēnu pašu brīvi formulētu atbilžu skaits, tās analizētas saturiski un pārkodētas, kā rezultātā izdalīta jauna kategorija – zināju daudz, kurā iekļauti apgalvojumi gradācijā no visu līdz daudz, dažādos to formulējuma variantos. Rezultātā 28,6% respondenti „gandrīz neko nezināja” par skolu, kurā gatavojās uzsākt mācības, 42,9% „zināja nostāstus par skolu no draugiem, brāļiem, māsām, vecākiem u.c.”, 21,4% skolēnu „zināja nedaudz, jo bija viesojušies skolā” un 11,8% par skolu zināja daudz, pirms uzsāka tajā mācības.

Analizējot skolēnu grupas vecuma sadalījumu, konstatēts, ka 87% aptaujāto skolēnu ir mācījušies tikai vienā skolā, kurā uzsākuši mācības 1. klasē un nav mainījuši skolu. Pirmo klašu skolēni ir nepilngadīgas personas un viņu skolas izvēli nosaka vecāki, citi tuvi radnieki vai aizbildņi. Aplūkojot izpētes skolu ģeogrāfisko atrašanos (8. tabula 81. lpp.), var secināt, ka trīs no tām (C, D un E) ir vienīgās skolas nelielās apdzīvotās vietās un vietējie iedzīvotāji vien izņēmuma gadījumos savus sākumskolas un pamatskolas vecuma bērnus pierēģistrētu citā skolā. A un B skolu direktori tādēļ varētu būt ieinteresēti veidot intensīvāku ārējo komunikāciju un plānot potenciālo skolēnu un viņu vecāku informēšanu par skolu, jo to tuvumā ir vēl citas skolas, kuras var uzskatīt par konkurējošām. 28,6% no aptaujas dalībniekiem ar skolu nebija iepazinušies un tas pamato informēšanas nepieciešamību, piemēram, sekmējot sadarbību ar pirmsskolas izglītības iestādēm.

Kopumā komunikācijas skalas rezultāti skolēnu grupā apstiprina prognozi par piecu Latvijas vispārīzglītojošo skolu direktoru aktivitāti skolēnu informēšanā par skolas kultūras

jautājumiem. Informācija visbiežāk tiek sniegta publiskās uzrunās sanāksmēs vai skolas pasākumos, kur izpaliek tūlītēja atgriezeniskā saite no klausītāja. Tomēr dominējošā informatora loma tiek deleģēta pedagogiem, visbiežāk, klašu audzinātājiem, kur saruna notiek mazākās grupās un to iespējams padarīt personīgāku, kā divpusēju procesu. Gandrīz 1/3 aptaujāto skolēnu (29%), uzsākot mācības skolā, ir bijuši maz informēti, tādēļ direktoriem var ieteikt pastiprināt ārējo komunikāciju un sadarbību ar pirmsskolas izglītības iestādēm.

Pārmaiņas skolā analizētas no atbildēm uz skolēnu aptaujas 14. un 15. jautājumu. *Kā skolēni saredz savu lomu skolas pārmaiņu uzsākšanā? Vai skolas direktori tiek minēti biežāk kā citas grupas pārmaiņu iniciēšanas kontekstā? Veiktās dispersiju analīzes rezultāti* apskatāmi 19. tabulā (124. lpp.).

Dispersiju analīze parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp direktoru kā pārmaiņu iniciatoru un visām pārējām aptaujā mērītajām skolas sociālās kopienas grupām:

- 1) skolēni [F (1, 207) = 6,772; p = 0,001];
- 2) skolotāji [F (1, 207) = 11,837; p = 0,001];
- 3) nepedagoģiskais personāls [F (1, 207) = 11,739; p = 0,001];
- 4) vecāki [F (1, 207) = 8,897; p = 0,003];
- 5) citi [F (1, 207) = 59,748; p = 0,001].

Tāpat statistiski nozīmīgas atšķirības novēro starp skolēnu grupas vidējo rādītāju un

- 1) skolotājiem [F (1, 207) = 46,852; p = 0,001];
- 2) vecākiem [F (1, 207) = 6,793; p = 0,01];
- 3) citi [F (1, 207) = 69,723; p = 0,001].

Nenovēro statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolēnu grupas un nepedagoģiskā personāla grupas vidējiem rādītājiem (19. tabula 124. lpp.). No tā var secināt, ka skolēni sevis pārstāvēto grupu saredz kā vienus no aktīvākajiem pārmaiņu iniciatoriem skolā. Arī direktori tiek atzīti par aktīviem skolu pārmaiņu uzsācējiem, tomēr mazāk aktīviem kā skolēni. Tāpat skolēni norāda, ka viņu vecāki (M = 0,06, SD = 0,243) un skolas nepedagoģiskais personāls (M = 0,13, SD = 0,337) ir mazaktīvi pārmaiņu iniciatori.

Aptaujas rezultāti neapstiprina prognozi, ka skolēni uztver direktorus kā visaktīvākos pārmaiņu iniciatorus, jo tieši šo skolu direktori, iesakot *labas prakses* pētījama potenciālos dalībniekus, raksturoti kā ļoti aktīvas personas skolas darbības rādītāju uzlabošanā. Iespējams, ka rezultātus ietekmēja vecumposma īpatnības vai fakts, ka aptauja veikta grupā un skolēni apzināti vai neapzināti vēlējās sevi parādīt sociāli vēlami, tādējādi parādot sevi kā aktīvākus sabiedrības locekļus.

19. tabula

Pārmaiņu iniciatoru skolā jautājuma aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji skolēnu izlasei

Atbilžu varianti	M	SD	F	p
Pārmaiņas uzsāk direktori	0,55	0,498		
- skolēni	0,58	0,494	6,772	0,010*
- skolotāji	0,50	0,501	11,837	0,001**
- nepedagoģiskais personāls	0,13	0,337	8,897	0,003**
- vecāki	0,06	0,243	11,739	0,001**
- cits	0,15	0,362	59,748	0,000***
Pārmaiņas uzsāk skolēni	0,58	0,494		
- skolotāji	0,50	0,501	46,852	0,000***
- nepedagoģiskais personāls	0,13	0,337	1,271	0,260
- vecāki	0,06	0,243	6,793	0,010*
- cits/	0,15	0,365	69,723	0,000***

N = 211, *** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05

Tāpat jāņem vērā, ka iesakot skolu pētījumam, respondenti veica salīdzinājumu starp viņiem zināmām skolām un to direktoriem. Savukārt aptaujātie skolēni savus vērtējumus neizteica uz salīdzinājuma pamata, jo lielākā daļa no viņiem nav mācījušies citā skolā. Jautājuma formulējums neparedz izvērtēt sfēras, kurās tiek ierosinātas pārmaiņas, to mērogs un sekmīgas realizācijas biežums. Iespējams, ka summējot šos faktorus, skolēni būtu aktīvākie ideju pieteicēji sfērās, kas attiecas uz viņu klasi vai sociāliem pasākumiem, bet ne skolas darbību kopumā.

Rezumējot, skolēni nenorāda direktoru kā visaktīvāko pārmaiņu aizsācēju, šo lomu piešķirot savai grupai. Vecāki un nepedagoģiskais skolas personāls tiek atzīmēti kā vispasīvākie pārmaiņu iniciatori.

Atsevišķu **skolas kultūras** aspektu analīzē iekļauti 8 aptaujas jautājumi (6. – 8., 11. – 14. un 16.). Apkopojot skolēnu atbildes par psiholoģisko klimatu skolā (6. jaut.) jeb dominējošo atmosfēru, kopumā analizētas 188 atbildes (sakārtotas alfabētiskā secībā). Pirmā izdalītā kategorija ir situatīvi faktori (8,3%), ko raksturo „eksāmeni,” dbau005 (respondenta šifrs – satur skolas apzīmējumu, respondentu grupas apzīmējumu un kārtas skaitli), „nedaudz saspringta, jo gatavojos sacensībām,” gdau028, „priecīgs satraukums,” bbau004 un

„saspringti, jo mācību gada beigās,” bbau019. Pozitīvi raksturot atmosfēru izvēlējās 24,3% respondentu, norādot tādas atbildes kā: „draudzīga,” minēts visās 5 skolās, „droša vide,” minēts visās 5 skolās, „gaiša,” vai „silta,” minēts visās 5 skolās, „ideāla,” minēts 4 skolās, „jauka,” minēts visās 5 skolās, „jautra,” minēts visās 5 skolās, „ļoti mājīgi,” vai „mājīga,” minēts visās 5 skolās, „mierīga,” minēts 3 skolās, „patīkama,” minēts visās 5 skolās, „patīkama gaisotne,” minēts visās 5 skolās, „strauja,” minēts 2 skolās, un „valda kārtība,” minēts visās 5 skolās. Tāpat visās piecās skolās skolēni arī norādīja neitrālu vērtējumu: „kārtībā,” „neitrāla,” „normāla,” un „vidēji”. Pie negatīva vērtējuma pieskaitāma viena atbilde, kurā norādīts: „ar katru gadu sliktāk,” siau009.

Visās izpētē iekļautajās skolās kopumā raksturīga dominējoša pozitīva atmosfēra. Pievienojot arī atbildes no komentāriem pie citiem jautājumiem, var izdalīt vēl trīs raksturojošas kategorijas: attiecību raksturs – „dažkārt gadās strīdi,” „draudzīgi,” „mēģina palīdzēt,” A skola; „cieņa,” „draudzība,” „laba attieksme pret jaunajiem skolēniem,” B skola; „draudzīgas,” „labas attiecības,” „skolotāji atsaucīgi,” C skola; „daudz draugu,” „jauki cilvēki,” D skola un „skolēni nedara viens otram pāri,” „skolotāji ir godīgi,” E skola. Fizisko vidi pozitīvi raksturojuši divu skolu (C un D) skolēni: „sakopta,” „sākta restaurēt”.

Apkopojot skolēnu raksturojumus, kādēļ viņi rekomendētu skolu citiem skolēniem (7. jaut.), kā arī – kas viņiem patīk/ nepatīk šajā skolā (12. un 13. jaut.) un vai viņi gribētu strādāt šajā skolā (11. jaut.), vērojama dominējoša pozitīva attieksme: „atbildīgi skolotāji,” „atsaucīgi skolotāji,” „atvērtība,” „augstas prasības pret skolēniem,” „dalība visur,” „daudz iespēju,” „daudz kas pozitīvs,” „daudz labu skolotāju,” „daudz pasākumu,” „diezgan prestiža,” „draudzīgi klasesbiedri,” „draudzīgs kolektīvs,” „droša vide,” „izpalīdzīgi,” „jauki skolotāji,” „kārtība,” „laba izglītība (mācību kvalitāte),” „laba slava,” „ļoti aktīva skola,” „moderna skola,” „patīkami atrasties,” „plaša interešu izglītība,” „saticīgi skolēni,” „skola attīstās,” „skola attīstīsies,” „skola ir ļoti laba,” „skola ir sabiedrībā zināma,” „skolai ir pozitīva nākotne,” „skolēni tiek sagatavoti dzīvei,” „skolas vizuālais tēls,” „skolotāju un skolēnu labās attiecības,” „sporta komplekss,” „stingri, bet saprotoši skolotāji,” „šeit ir jāmācās,” „telpas glītas,” „tuvu mājām,” „vidējs skolas izmērs,” „viena no labākajām skolām: labi skolotāji, stingra kārtība, draudzīga atmosfēra, jaunos skolēnus labi pieņem, rūpējas par skolēniem,” „visus mudina mācīties un apmeklēt skolu,” „viss patīk”. Vairākas saturiski līdzīgas atbildes apvienotas un nav minētas atkārtotās atbildes. Arī šie rezultāti vēlreiz norāda uz skolēniem labvēlīgas mācību vides pastāvēšanu izlases skolās, kas raksturo *pozitīvu* skolas kultūru visās piecās *labas prakses* skolās.

Rezultāti apstiprina jau iepriekš izteiktu secinājumu par labvēlīgām attiecībām un atbalstošu psiholoģisko klimatu izlases skolās. Pieminēta arī droša un atbalstoša vide, kas arī

tiek atzīta kā viens no *pozitīvas* skolas kultūras raksturotājiem (James et al., 2006; Khaparde et al., 2004).

Raksturojot *nevēlamo* un tātad daļā gadījumu potenciāli uzlabojamo sfēru sarakstu, skolēni norāda: „atsevišķi skolotāji,” „ātri atrod vainīgos,” „auksti ziemā,” „daudzās stundas,” „daži skolēni,” „dažu skolēnu attieksme,” „divas plūsmas,” „ja citi neievēro iekšējās kārtības noteikumus,” „ka skolotājiem ir savi „mīļi,” „nav interesējošas izglītības programmas,” „nav tik augstas prasības kā citur,” „nepatīk dažas personas skolā,” „nepatīk skolas telpas,” „obligāts baseina apmeklējums,” „pārāk liela skola,” „sākumā grūti iejusties,” „skolas āriene ir noplukusi,” „skolēnu attieksme pasliktinās,” „slikts aprīkojums,” „sporta zāle,” „stingrās prasības,” „stingri skolotāji,” „šaurība,” „tas, ka prasa patstāvību,” „vajadzīgs remonts”.

Rezumējot paustos viedokļus, var secināt, ka skolēni pamana un ir neapmierināti ar visdažādākajiem skolas darbības aspektiem – fizisko vidi, attiecībām un attieksmi, skolas piedāvātām izglītības programmām un interešu izglītību. Atbildēs paustas gan individuālas vajadzības, piemēram, par prasību līmeni skolā, gan arī tādas, kuras raksturo visu skolēnu intereses, piemēram, slikts telpu tehniskais stāvoklis un mācību līdzekļu nodrošinājums skolā.

Dominējošā skolēnu daļa (64,3%) nevēlētos strādāt savā skolā (11. jaut.), tomēr atbilžu saturs nepauž negatīvu attieksmi pret skolu, bet gan intereses trūkumu par pedagoģiju vai darbu skolā. Trīs skolēni vēlētos strādāt savā skolā pēc tās absolvēšanas, norādot, ka: „ir draudzīgs skolotāju kolektīvs,” „man patīk strādāt ar bērniem,” „vēlos palikt šeit pat dzīvot.” Vienā atbildē tieši norādīts, ka „skolai ir atbildīgs direktors,” gdau016.

Kas ir mainījies skolēnu un skolotāju attiecībās? Analizējot atbildes uz aptaujas 14. jautājumu, 43,8% respondentu uzskata, ka „skolēniem tiek izvirzītas stingrākas prasības mācībās”, 18,6% norāda, ka „skolēni tiek labāk pieskatīti”, 31,3% saredz, ka „skolotāju un skolēnu attiecības ir kļuvušas daudz brīvākas”, bet 14,3% tās raksturo kā „skolotāju un skolēnu attiecības ir kļuvušas daudz tuvākas”, 12,7% respondentu atzīst, ka „skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk,” bet 6,1%, ka „attiecības nav mainījušās”. Kopumā respondenti norāda uz tendenci, ka, paaugstinoties prasībām mācībās un disciplīnas ievērošanas ziņā, reizē attiecības kļūst brīvākas un pat tuvākas.

Šādi rezultāti norāda uz izglītības vadības literatūrā (Bush & Middlewood, 2005, James et. al., 2006, Verbiest & Erčulj, 2006) minētu aicinājumu skolu direktoriem nodrošināt drošu izglītības vidi, kurā tiktu atbalstītas demokrātiskas vērtības un samazināta varas distance starp skolotājiem un skolēniem. Empīriskā pētījuma mērķis nav detalizēti izpētīt skolas kultūras īpatnības, bet direktoru lomu un darbību skolas kultūras pilnveides procesā. Iegūtie rezultāti norāda, ka skolās varētu būt raksturīgs labvēlīgs psiholoģiskais klimats, jo

savstarpējo attiecību raksturs ir viens no tā komponentiem. Tāpat var secināt, ka skolu prioritāšu sarakstā ir mācību darbs un augstas prasības skolēniem un darbiniekiem.

Apkopojot atbildes par labāko darbinieku (16. jaut.), tās grupētas pa darbinieku grupām – direktors, skolotāji un nepedagoģiskais personāls un pārkodētas pirms tālāko aprēķinu veikšanas. Skolas labāko darbinieku saraksts kodēts, konsultējoties ar katras skolas vienu skolēnu, kurš palīdzēja formulēt kategoriju, ja minēti konkrēti vārdi, uzvārdi, vai reizēm pat segvārdi. Datu kodēšanu apgrūtināja fakts, ka atbildēs minēts konkrētās skolas direktora vārds, nenorādot, kuru no profesionālajām lomām respondents ir domājis – kā direktoru, kā skolotāju vai kā klases audzinātāju. Visos gadījumos atbilde pieskaitīta grupai „direktors”, tādējādi, iespējams, nedaudz paaugstinot vidējo rādītāju. Kopumā iegūtas 306 atbildes, jo virkne respondentu norādījuši vairāk kā vienu atbildi. Katra no tām ieskaitīta kā pilnvērtīga atbilde, nepievienojot nekādus koeficientus, jo, iespējams, ka skolēniem ir grūti izvēlēties starp vairākiem, viņam nozīmīgiem skolas darbiniekiem. Iegūtie rezultāti grupēti pa skolām (20. tabula 128. lpp.).

Visu piecu izpētes skolu skolēni ir atzīmējuši direktoru kā vienu no labākajiem skolas darbiniekiem. Tāpat parādās tendence, ka tajās skolās, kurās direktors strādā gan kā mācību priekšmeta skolotājs, gan reizē arī kā klases audzinātājs, viņš tiek biežāk norādīts kā labākais darbinieks (C skola). Tomēr kopumā skolēni vairāk novērtējuši konkrētu pedagogu vai pedagogu grupu kā labākos darbiniekus. Šādi rezultāti ir likumsakarīgi, jo jau iepriekš minēts, ka skolotāji ar skolēniem ir ciešākā mijiedarbībā. Skolēni netiek visaptveroši iepazīstināti ar katra skolas darbinieka, tai skaitā direktora, darbību, tādēļ iespējama pat situācija, ka virknei skolēnu direktors vairāk asociējas ar problēmsituāciju vai disciplīnas pārkāpumu risināšanu.

Tā kā skolēniem lūgts formulēt salīdzinājuma galarezultātu – labākais – var pieļaut, ka viņi salīdzināja darbiniekus pēc visdažādākajiem kritērijiem, arī subjektīviem. Atzīstot skolotājus par labāko skolas darbinieku, skolotājiem būtu jādeleģē galvenā informatora loma, kā tas tiek praktizēts izpētē iekļautajās skolās. Skolēni par labāko darbinieku izvēlas arī nepedagoģiskos darbiniekus un skolas atbalsta personāla grupas pārstāvjus, kuri pēc saskarsmes ilguma atpaliek no skolotāju grupas. Atzīstot nepedagoģiskā un atbalsta personāla nozīmi skolas darbībā, direktoriem būtu vēlams pārdomāt sanāksmēs apspriežamo jautājumu loku un arī cilvēkresursu vadības paņēmieni lietojumu.

Vērtējuma par labāko skolas darbinieku aprakstošās statistikas rādītāji skolēnu izlasei

Atbilžu varianti	Skolas				
	A	B	C	D	E
- skolotāji (kopumā)	5	18,4	6	9,1	7,4
- klases audzinātājs	8,8	8,2	19,4	18,2	20,1
- (konkrēts) skolotājs	30	38,8	16,4	23,6	29,6
- direktors	15	14,3	21,5	18,2	13
- bibliotekāre	5	0	0	1,8	0
- skolas saimnieks	2,5	8,2	13,4	7,3	0
- kurinātājs	0	0	6	12,7	0
- grāmatvede	0	2	0	0	0
- garderobiste	11,25	4	0	3,6	5,6
- apkopējs/-i	5	2	4,5	12,7	7,4
- pavārs	13,75	0	4,5	7,3	16,7
- dežurants/-i	2,5	6,1	4,5	0	0
- visi darbinieki	2,5	0	11,9	1,8	0
- nav tādu	0	2	0	0	0
Kopā (%)	100	100	100	100	100

N = 211

Kopumā var teikt, ka skolēni ir ļoti pozitīvi raksturojuši pārstāvēto skolu, aptverot dažādus tās darbības aspektus un augsti novērtējot pedagogu kolektīva un administrācijas paveikto. Tomēr skolēniem daudz intensīvāks kontakts ikdienā ir ar pedagogiem, tādēļ vērtējumi biežāk izteikti tieši par viņiem un lielāku darbu ar skolēnu grupu skolas kultūras jautājumu aktualizēšanā var deleģēt skolotājiem.

Skolas funkcionēšana un atbildības sadalījums. Aptaujas 15. jautājums analizēts pie pārmaiņu skalas 123. – 124. lpp., kur secināts, ka skolēni sevi novērtē kā aktīvus pārmaiņu pieteicējus.

Rezumējot skolēnu aptaujā piecās Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās iegūtos rezultātus, var secināt, ka *labas prakses* skolās daļēji tiek realizēta dalītā līdervadība, jo skolēni norādīja sevi kā aktīvus pārmaiņu iniciatorus. Skolotāji un direktori tiek raksturoti kā aktīvi propagandas veicēji, stāstot par skolas mērķiem un vīziju, par galveno informatoru ar skolēnu auditoriju atzīstot skolotājus. Pie uzlabojamajām sfērām varētu pieskaitīt skolas

nepedagoģiskā personāla un skolēnu vecāku grupas aktivizēšanu skolas pārvaldē un sabiedrisko attiecību pilnveidošanu.

5.2. Absolventu aptaujas rezultātu analīze

Aptaujātie absolventi pārstāvēja skolas tuvākās sabiedrības grupu. Aptaujā piedalījās 92 absolventi (8. tabula 81. lpp.), izvērtējot komunikāciju, sabiedriskās attiecības un skolas tēla veidošanu, pārmaiņas, skolas funkcionēšanas un atbildības sadalījumu, kā arī citus atsevišķus skolas kultūras aspektus. Pirms tālāku aprēķinu veikšanas, daļa no sākotnējiem datiem pārkodēti, lai tos varētu iekļaut statistiskā apstrādē:

- 3. jautājums – izjūtas atgriežoties skolā,
- 4. jautājums – par galveno pārmaiņu iniciatoru,
- 8. – 9. jautājumi – atbildības sadalījums skolā,
- 10. – 11. jautājumi – izmaiņas skolā,
- 12. – 13. jautājumi – skolas reklāma.

Komunikācijas skalas jautājumi (6. un 7.) aplūko respondentu kā skolēnu pieredzi. Apstrādājot datus, secināts, ka tie kopumā raksturo 14 direktoru darbību, tādēļ nolemts neveidot sīkākas apakšgrupas un to rezultātus nesalīdzināt ar matemātiskās statistikas metodēm.

Vai direktors runāja ar skolēniem par skolas mērķiem un ko sagaida no skolēniem? Pārkodējot un summējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka direktori arī agrāk ir aktīvi ($M = 0,64$, $SD = 0,377$) lietojuši iekšējo komunikāciju ar skolēnu grupu par skolas mērķiem un skolēnu lomu to sasniegšanā. 33,1% respondentu norādīja, ka direktors to darīja „bieži”; 40,5%, ka „reizēm” un „gandrīz nekad” atbilžu variants sastopams 6,4% gadījumu. Analizējot kvalitatīvos datus kategorijās par to, kā notikusi šī komunikācija, var izdalīt publisko komunikāciju (87,3%), tajā ietverot tādas atbildes kā: „audzinātāja stundā,” „jubilejās,” „mācību gada sākuma un noslēguma pasākumos,” „mācību stundā,” „mītiņos,” „sapulcēs,” „sanāksmēs,” „svētkos,” „uzrunās,” kā arī ļoti līdzīgi formulētas atbildes (izlaižot atsevišķus vārdus un mainot galotnes) un individuālo komunikāciju (12,7%), apvienojot: „braucot autobusā,” „gaidot rindā pie friziera,” „pārrunās ar direktoru viņa kabinetā,” „satiekot skolā,” „satiekot uz ielas”. Raksturojot komunikācijas formu, septiņi respondenti norādīja, ka direktors to ir darījis ar pārliecību – „emocionāli” piesātināti (siab009, ddab001, bbab032, gdab029), „ar pārliecību,” bbab018, „entuziastiski,” siab009, un „skaļi,” bbab037.

Kopumā tendenču līmenī var teikt, ka arī iepriekš direktori sevi ir izvirzījuši kā publisku informatoru ar skolēnu grupu un informējuši par skolas misiju un veicamajiem uzdevumiem.

Raksturojot **sabiedriskās attiecību un skolas tēla** veidošanu, respondenti atbildēja uz aptaujas 10., 12. un 13. jautājumu. 10. aptaujas jautājums detalizēti aplūkots pie pārmaiņu skolā skalas (131. lpp.). Lai atbildētu uz jautājumu par to, kā absolventi saredz *skolas reklāmas iespējas un ar kuriem no reklāmas līdzekļiem viņi ir iepazinušies*, atbildes summētas, iedalot absolventu aptaujas 12. un 13. jautājuma atbilžu variantus divās apakšskalās:

- 1) valsts mēroga – „valsts televīzijā un/ vai radio”, „valsts lielākajos laikrakstos”, „izdodot grāmatu par skolu” un „izveidotiem bukletiem u.tml.”;
- 2) reģionāla mēroga – „reģionālajā televīzijā un/vai radio”, „vietējā laikrakstā”.

Turpmākā analizē nav iekļauti trīs atbilžu varianti – „ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās un koru, deju kolektīvu skatēs u.c.” un „skolas mājas lapā internetā”, jo to lokalizācija nav skaidri definēta. Pirmajā gadījumā iegūtie dati grupēti pēc tā, vai iekļautie reklāmas līdzekļi ir reāli lietoti un respondenti ar tiem jau ir iepazinušies, vai arī tie viņu skatījumā būtu vēlamī. Otrajā gadījumā par grupēšanas kritēriju izvēlēta aptveramā mērķauditorija – vietējā reģiona iedzīvotājiem vai valstij kopumā. Izveidoto apakšskalu rezultāti salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (21. tabula 131. lpp.).

Dispersiju analīzes rezultāti parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp reālās un vēlamās reģionāla mēroga reklāmas līdzekļu apakšskalu vidējiem rādītājiem [$F(9; 90) = 9,221$; $p = 0,003$], bet nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp citu salīdzināto apakšskalu vidējiem. Tātad absolventi norāda, ka vēlētos biežāk un regulārāk dzirdēt un lasīt par skolēnu panākumiem un skolas dzīves panākumiem, kā to raksturo gdab018 komentārs aptaujā: „Skola mums laba, to zina visi, bet avīzē tik reti to var atrast, vai tik vien ir kā pāris rindiņas katru mēnesi.”

Visu piecu empīriskajā pētījumā iekļauto skolu direktori sarunā norādīja, ka viņi neizvēlas reklamēt skolu valsts mērogā, jo neredz šādu nepieciešamību. Tāpat visi direktori norāda, ka informāciju par skolas piedāvātajām izglītības programmām vietējos laikrakstos publicē vienu reizi gadā, vasaras sākumā. Īpašas skolas reklāmas kampaņas netiek veiktas.

Kopumā var teikt, ka absolventi ir vienlīdz lielā mērā iepazinušies gan ar reģionāla līmeņa, gan valsts līmeņa reklāmu par skolu. Skolas reklāma tiek veikta nelielā apjomā un informācijas nav plaša, tādēļ var uzskatīt, ka sabiedriskās attiecības skolā ir potenciāli attīstāma joma, īpaši elektronisko resursu ietvaros.

Komunikācijas skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji absolventu izlasei

Apakšskalas	M	SD	F	p
Ārēja komunikācija / vēlama				
- valsts mēroga	0,41	0,493		
- reģionāla	0,18	0,386	3,569	0,060
Ārēja komunikācija / reāla				
- valsts mēroga	0,21	0,410		
- reģionāla	0,33	0,472	3,356	0,068
Valsts mēroga reklāmas līdzekļi				
- vēlama	0,41	0,493		
- reāla	0,21	0,410	0,052	0,820
Reģionāla mēroga reklāmas līdzekļi				
- vēlama	0,33	0,472		
- reāla	0,18	0,386	9,221	0,003*

N = 92, * p < 0,05

Pārmaiņu skalā šajā aptaujā ir trīs jautājumi (4., 10. un 11.). Lai atbildētu uz jautājumu, *vai direktors tika uzvertis kā galvenais pārmaiņu iniciators*, veikta dispersiju analīze, kuras rezultāti aplūkojami 22. tabulā (132. lpp.). Dispersiju analīzes rezultāti parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp direktoru un skolotājiem kā pārmaiņu aizsācējiem [F (1; 90) = 8,716; p = 0,004]. Absolventu atbildēs direktori ir minēti kā galvenie pārmaiņu aizsācēji (M = 0,89, SD = 0,314).

Salīdzinot absolventu un pašreizējo skolēnu atbilžu apkopojumu secinājumus, tie parāda atšķirīgas tendences: skolēni sevi uztver kā galvenos pārmaiņu iniciatorus, bet absolventi lielāku lomu pārmaiņu uzsākšanā piedēvē direktoram. Sarunā ar skolu direktoriem, četri no pieciem norādīja, ka viņi cenšas aktivizēt skolēnu iniciatīvu un lūdz klašu audzinātājus rosināt skolēnus aktīvai dalībai skolas pārvaldībā. Kā rezultātā mūsdienās skolēni ir kļuvuši aktīvāki, lai gan direktori cer uz lielāku aktivitāti ne tikai no skolēnu pašpārvaldes dalībniekiem, bet no skolēniem kopumā. Tāpat iespējams, ka absolventi kā pieaugušie izvērtē skolas darbību citādi nekā skolēni un tādēļ saredz direktora nozīmi pārmaiņu uzsākšanā un realizācijā.

Pārmaiņu skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji absolventu grupai

Atbilžu varianti, apakšskalas	M	SD	F	p
Pārmaiņas uzsāka direktors	0,89	0,314		
- skolotāji	0,69	0,464	8,716	0,004*
- nepedagoģiskie darbinieki	0,08	0,268	0,082	0,775
- skolēni	0,37	0,486	0,255	0,615
- skolēnu vecāki	0,22	0,416	3,207	0,077
Nozīmīgs				
- sanitāri tehniskais iekārtojums	0,33	0,477		
- estētiskais noformējums	0,29	0,450	0,432	0,509
Nozīmīgs				
- estētiskais noformējums	0,29	0,450		
- informatīvo materiālu izvietojums	0,28	0,444	0,172	0,677
Nozīmīgs				
- sanitāri tehniskais iekārtojums	0,33	0,477		
- informatīvo materiālu izvietojums	0,28	0,444	1,206	0,272

N = 92, * p < 0,05

Jautājot par to, ko absolventi uztver kā nozīmīgu skolas noformējumā (10. jaut.), atbildes grupētas: sanitāri tehniskais iekārtojums, iekļaujot tajā „sakopta skolas fasāde”, „kvalitatīvs telpu remonts” un „kvalitatīvs apgaismojums”. Estētiskais noformējums attiecas uz „sakopta skolas teritorija”, „iekārtotas skolas personāla telpas”, „mācību telpu noformējums”, „izstādīti audzēkņu darbi” un „izstādīti mākslinieku darbi”. Informatīvo materiālu izvietojums attiecināms pie trešās grupas, apvienojot „stendi, kuros atspoguļota skolas dzīve, pasākumi, to fotogrāfijas”, „stendi, kuros redzami skolas labākie skolēni un viņu sasniegumi”, „informācija par iekšējās kārtības noteikumiem, aktualitātēm u.c.”, „informāciju vecākiem, informācija par skolas vērtēšanas sistēmu u.c.” un „skolas vēstures atspoguļojums, muzeja eksponāti”. Izveidoto apakšskalu vidējie rādītāji salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (22. tabula).

Dispersiju analīzes rezultāti liecina par statistiski nozīmīgu atšķirību trūkumu starp visām pārmaiņu skalas apakšgrupu vidējiem rādītājiem. Tādēļ ir pamats secināt, ka absolventi

visas trīs izvirzītās apakšgrupas uzskata kā vienlīdz nozīmīgas un direktora darbība jāvirza vienlīdz lielā mērā uz visām no tām, neizdalot kādu kā prioritāru.

Kas ir mainījies skolēnu un skolotāju attiecībās? Analizējot atbildes uz aptaujas 11. jautājumu, 17,4% respondentu uzskata, ka „skolēniem tiek izvirzītas stingrākas prasības mācībās”, 8,7% norāda, ka „skolēni tiek labāk pieskatīti”, 37% saredz, ka „skolotāju un skolēnu attiecības ir kļuvušas daudz brīvākas”, bet 22,8% tās raksturo kā „skolotāju un skolēnu attiecības ir kļuvušas daudz tuvākas”, 9,8% atzīst, ka „skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk,” bet 3,3%, ka „attiecības nav mainījušās”. Kopumā respondenti norāda uz tendenci, ka paaugstinoties prasībām mācībās un disciplīnas ievērošanas ziņā, reizē attiecības arī kļūst brīvākas un pat tuvākas.

Kopumā var teikt, ka absolventi saskata skolu direktorus kā pārmaiņu iniciatorus, piešķirot viņiem dominējošo lomu un salīdzinoši zemu novērtējot savu ietekmi skolas dzīvē. Tāpat respondenti raksturojuši dažādus skolas fiziskās un estētiskās vides aspektus kā vienlīdz nozīmīgus pilnveidojamo jomu sarakstā. Absolventi saskata pārmaiņas skolēnu un skolotāju attiecībās, norādot, ka attiecības kļuvušas brīvākas un tuvākas.

Atsevišķi **skolas kultūras aspekti** analizēti no aptaujas 3., 5. un 11. jautājumiem. 11. jautājums aplūkots saistībā ar pārmaiņām skolā (133. lpp.). *Vai pedagogu vienotības pakāpe (skolas kultūras spēks) ir saistīta ar absolventu izjūtām atgriežoties skolā?* Atbildes pārkodētas un sasummētas gan emociju (3. jaut.), gan darbinieku vienotības rādītāja (5. jaut.) atbilžu variantiem. Emociju, kuras raksturīgas absolventiem, atgriežoties skolā, biežāk izvēlēto atbilžu variantu vidū pārsvarā dominē pozitīvas izjūtas: patīkamas, prieks par iespēju paviesoties tās ir 62% gadījumu, nepatika atzīmēta 5,4% gadījumu, bet bailes nav atzīmētas ne reizes. Raksturojot direktora un skolas darbinieku vienotības pakāpi, vērojams dominējošs pozitīvs raksturojums. „Bieža” vienotība minēta 59,8% gadījumu, „reizēm”, 32,6%, bet „gandrīz nekad” 0% novērojumu. Datu apstrādē lietots Pīrsona korelācijas koeficients, kas norāda uz vidēji ciešu pozitīvu ($r = 0,642$, $p < 0,05$), statistiski nozīmīgu sakarību starp pedagogu kolektīva vienotību un absolventu izjūtām atgriežoties skolā.

Var pieņemt, ka tie absolventi, kuri izveidojuši un saglabājuši nepatiku pret skolu, izvairās apmeklēt skolas svinīgos un izglītojošos pasākumus, tātad nepiedalās šajā pētījumā Absolventiem skola vairāk kalpo kā kultūras centrs un vieta, kur satikt citus tuvākās apkārtnes iedzīvotājus, tādēļ pozitīvs skolas raksturojums ir likumsakarīgs. Tomēr noteiktā pozitīvā vidēji ciešā korelācija ir nozīmīga citā aspektā, jo tā norāda, ka absolventi, kuriem ir pozitīvas izjūtas, atgriežoties skolā, apmeklē tās rīkotos pasākumus un potenciāli ir skolas darbības un attīstības atbalstītāji, var kļūt arī par skolas ārējiem informatoriem, izplatot pozitīvu informāciju.

Rezumējot, skolas absolventi pozitīvi raksturo skolā valdošo atmosfēru un savas dominējošās izjūtas atgriežoties skolā, tādēļ varētu būt potenciālo skolas darbības atbalstītāju lokā.

Skolas funkcionēšanas un atbildības sadalījuma skalā iekļauti aptaujas 8. un 9. jautājums. *Kā absolventi uztver varas sadalījumu un ietekmi skolā? Vai viņi saredz skolas tuvākās apkārtnes iedzīvotāju iespēju ietekmēt skolā notiekošo?* Pēc atbilžu pārkodēšanas un summēšanas lietota dispersiju analīze, kuras rezultāti norādīti 23. tabulā (135. lpp.).

Kodēšanā apvienoti atbilžu varianti „Izglītības un zinātnes ministrija” un „valstī pastāvošie likumi”, pārdēvējot par apakšskalu centralizēta vara; „rajona Izglītības pārvalde (Skolu valde)” un „pašvaldības vadītājs un deputāti” apzīmēti ar reģionāla vara; „tuvākās apkārtnes iedzīvotāji” un „skolēnu vecāki” – iedzīvotāju vara; „skolas direktors” un „skolas direktora vietnieki” apvienoti grupā skolas administrācijas vara; „skolotāji” un „skolas nepedagoģiskie darbinieki” apvienoti kā skolas darbinieku vara un „skolēni” un „skolēnu pašpārvalde” apzīmēti kā skolēnu vara. Visi izveidotie apzīmējumi tiek lietoti kā apakšgrupas nosaukumi iegūto rezultātu atspoguļošanā un nav lietojami kā akadēmiski vai profesionāli jēdzieni.

Dispersiju analīzes rezultāti (23. tabula 135. lpp.) parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp šādu apakšgrupu vidējiem rādītājiem: skolas administrācijas (arī direktoru) vara un iedzīvotāju vara [$F(1; 90) = 7,333$; $p = 0,002$], norādot, ka skolas administrācijai tā vidēji ir augstāka ($M = 0,68$, $SD = 0,304$). Tāpat statistiski nozīmīgas atšķirības novēro starp apakšgrupām iedzīvotāju vara un reģionālā vara [$F(1; 90) = 8,747$; $p = 0,004$] un iedzīvotāju vara salīdzinājumā ar skolēnu varu [$F(1; 90) = 4,002$; $p = 0,029$]. Skolu absolventi novērtē centralizētās varas ietekmi kā lielāku salīdzinājumā ar skolas administrācijas varu [$F(1; 90) = 7,031$; $p = 0,007$]. Absolventi savas grupas lomu skolas darbībā novērtē kā salīdzinoši zemu un nenozīmīgu ($M = 0,11$, $SD = 0,324$). Galvenā vara un ietekme skolas darbībā ir bijusi lokalizēta oficiālu institūciju rokās un to izdotos reglamentējošos dokumentos, kā arī tiesību aktos, kā to pierāda arī jautājuma atbilžu vidējo rādītāju ranžēšana (23. tabula 134. lpp.). Rangu tabulas pēdējās pakāpes ieņem atbilžu varianti: „skolēnu pašpārvalde” (10.), „tuvākās apkārtnes iedzīvotāji” (11.) un „skolēni” (12.), tātad absolventi savu reālo ietekmi skolas darbībā vispārējās izglītības ieguves laikā novērtējot kā vidēji vismazāko.

Šādi rezultāti liecina arī par to, ka respondenti uzsver skolas dibinātāju un finansētāju nozīmīgo lomu skolas darbībā. Pašvaldības ir dibinātāji lielākai daļai Latvijas vispārīzglītojošo skolu (IZM, Statistika par vispārējo izglītību, 2010). Tātad, plānojot par skolas kultūras pilnveidi, nozīmīgi šajā procesā būtu iesaistīt arī pašvaldības deputātus un pārstāvjus, kā arī rosināt viņus atbalstīt skolas iniciatīvas.

23. tabula

Varas sadalījuma skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji absolventu grupai

Apakšskalas, atbilžu varianti	M	SD	rangs	F	p
Iedzīvotāju vara	0,13	0,255			
- centralizēta vara	0,81	0,177		0,011	0,752
- reģionāla vara	0,71	0,324		8,747	0,004**
- skolas administrācijas vara	0,68	0,304		7,333	0,002**
- skolas darbinieku vara	0,29	0,454		0,380	0,667
- skolēnu vara	0,15	0,388		4,002	0,029*
Skolas administrācijas vara	0,68	0,304			
- centralizēta vara	0,81	0,177		7,031	0,007*
- reģionāla vara	0,71	0,324		2,554	0,114
- skolas darbinieku vara	0,29	0,454		0,692	0,453
- skolēnu vara	0,15	0,388		0,498	0,581
Izglītības un zinātnes ministrija	0,83	0,382	2		
Valstī pastāvošie likumi	0,76	0,155	3		
Rajona Izglītības pārvalde	0,67	0,466	5		
Pašvaldības vadītājs un deputāti	0,84	0,298	1		
Tuvākās apkārtnes iedzīvotāji	0,11	0,324	11		
Skolēnu vecāki	0,14	0,198	9		
Skolas direktors	0,71	0,204	4		
Skolas direktora vietnieki	0,58	0,151	6		
Skolotāji	0,43	0,193	7		
Skolēnu pašpārvalde	0,12	0,345	10		
Skolēni	0,09	0,252	12		
Skolas nepedagoģiskie darbinieki	0,15	0,488	8		

N = 92, *** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05

Rezultāti apstiprina jau iepriekš izteiktus secinājumus par to, ka skolēnu ietekme skolas dzīvē mūsdienās ir palielinājusies, un skolēni var ņemt aktīvāku līdzdalību skolas pārvaldē. Dati parāda, ka aptaujātie iedzīvotāji skolas pārvaldi uztver kā centralizētu, tomēr direktora nozīme, salīdzinājumā ar skolēniem vai vietējiem iedzīvotājiem, ir novērtēta kā lielāka.

Rezumējot skolu absolventu aptaujas rezultātus var secināt, ka direktors tiek uzlūkots kā ietekmīga persona skolas dzīvē – gan propagandējot skolas misiju un vīziju, gan uzsākot

pārmaiņas skolā un nosakot skolas dzīvi kopumā. Absolventi uztver vietējo sabiedrību un skolēnus kā salīdzinoši nenožīmīgus skolas pārvaldē, salīdzinot ar direktoru vai pašvaldības pārstāvjiem un izglītības pārvaldēm, IZM. Pie ieteikumiem skolas sabiedriskajām attiecībām, absolventi norādīja plašāku skolas dzīvi un panākumi atspoguļojumu reģionālās saziņas līdzekļos.

5.3. Nepedagoģisko darbinieku aptaujas rezultātu analīze

Aptaujā piedalījās 78 respondenti no visām piecām praktiskajā pētījumā iesaistītajām skolām (8. tabula 81. lpp.), izvērtējot komunikāciju, cilvēkresursu vadību, pārmaiņas, atsevišķus skolas kultūras aspektus, kā arī skolas funkcionēšanu un atbildības sadalījumu tajā. Pirms tālāku aprēķinu veikšanas, sākotnējie dati pārkodēti 5., 16. un 18. jautājumiem.

Komunikācijas skalā ietilpst aptaujas 10. – 12. jautājumi. Atbildei uz pētījuma jautājumu: *kādi ir galvenie komunikācijas kanāli labas prakses izpētes skolu grupā Latvijā*, iekšējās komunikācijas kanāli (12. jaut.), iedalīti trīs apakšgrupās: rakstveida komunikācija, elektroniskā komunikācija un mutvārdu komunikācija, dalījumam izmantojot pie vispārīzglītojošo skolu direktoru rezultātiem aprakstīto algoritmu, jo atbilžu varianti un to skaits ir identisks. Izveidoto apakšskalu rezultāti salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (24. tabula 137. lpp.).

Aprēķinātie koeficienti ļauj secināt, ka ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp mutvārdu un rakstveida komunikācijas apakšskalu vidējiem rādītājiem [$F(1; 77) = 3,968$; $p = 0,023$], kā arī elektroniskās un rakstveida komunikācijas apakšskalu aritmētiskajiem vidējiem [$F(1; 77) = 5,576$; $p = 0,021$], bet nav statistiski nozīmīgas atšķirības starp elektronisko un mutvārdu komunikācijas vidējiem rādītājiem. Elektroniskā komunikācija nepedagoģisko darbinieku grupā tiek lietota ļoti reti ($M = 0,03$, $SD = 0,111$), daudz retāk kā analizētie rakstveida komunikācijas līdzekļi. Mutvārdu un rakstveida komunikācijas lietojuma biežums atšķiras, jo skolas avīze informācijas aprītei tiek lietota reti ($M = 0,36$, $SD = 0,479$). Atšķirības starp komunikācijas veidu lietojuma intensitāti izskaidrojamas ar atšķirīgu mutvārdu komunikācijas līdzekļu lietošanas biežumu, jo daži no tiem tiek lietoti ļoti reti – „no ar skolu nesaistītām personām” ($M = 0,04$, $SD = 0,201$), „no skolēniem” ($M = 0,06$, $SD = 0,246$) un „no masu medijiem” ($M = 0,18$, $SD = 0,386$).

Datu interpretācija ir jāsaista ar darba specifiku un darba vides iekārtojumu. Ir neracionāli sūtīt ziņojumus darbiniekiem, ja viņu darba vietā nav pieejams dators ar interneta pieslēgumu un viņi nevar regulāri iepazīties ar izsūtīto informāciju. Tas, ka informācija no

skolēniem tiek saņemta reti, skaidrojams arī ar faktu, ka nepedagoģiskā personāla kontakts ar skolēnu grupu nav tik intensīvs.

24. tabula
**Komunikācijas skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji
nepedagoģiskā personāla izlasei**

Apakšskalas	M	SD	F	p
Iekšējā komunikācija				
- mutvārdu	0,38	0,232		
- rakstveida	0,36	0,321	3,968	0,023*
Iekšējās komunikācija				
- mutvārdu	0,38	0,232		
- elektroniskā	0,03	0,111	1,209	0,275
Iekšējā komunikācija				
- rakstveida	0,36	0,321		
- elektroniskā	0,03	0,111	5,576	0,021*
N = 78, p < 0,05				

No tā var secināt, ka nepedagoģiskais personāls nav izvirzāms par galveno informatoru skolēnu, viņu vecāku un tuvākās sabiedrības informēšanai, tomēr viņi ir nozīmīgi skolas darbinieki, kuri tāpat kā pedagogi, ir iepazīstināmi ar skolas misiju un vīziju un ir jārosina tās atbalstīt savā darbībā, veidojot stipru skolas kultūru. Kā parādīja skolēnu aptaujas dati par labāko skolas darbinieku, skolēni pamana arī nepedagoģisko darbinieku uzvedību un izvērtē to. Tādēļ ir nozīmīgi informēt nepedagoģiskā personāla grupu par skolas kopējām atbalstāmām vērtībām un pamatpieņēmumiem, kā arī mudināt tos pieņemt un strādāt saskaņā ar tiem. Nepedagoģiskā personāla funkcija skolas kultūras pilnveidošanā ir nosprausto kopējo vērtību un normu ievērošanā un demonstrēšanā, bet verbāla informēšana deleģējama pedagogiem un skolas administrācijai.

10. un 11. aptaujas jautājums raksturo direktora komunikāciju ar nepedagoģisko darbinieku grupu, skaidrojot viņiem gaidas. 82,1% respondentu izvēlējās atbilžu variantu „bieži”, ka „reizēm” atbildēja 12,8% un tikai 2,6% norādīja, ka tas tiek darīts reti. Tas norāda uz aktīvu direktora komunikāciju. Komunikācija galvenokārt notiek nepedagoģisko darbinieku sanāksmēs vai individuāli, kā to respondenti precizēja atbildot uz atvērto jautājumu.

Kopumā nepedagoģiskā personāla aptaujas rezultāti apstiprina pieņēmumu, ka *labas prakses* skolās direktori ir aktīvi informatori un veido saskarsmi ar nepedagoģisko darbinieku

grupu, skaidrojot viņiem gaidas. Nepedagoģiskie darbinieki nav izvirzāmi kā galvenie informētāji skolēnu auditorijai, tomēr viņu uzvedība kalpo par paraugu.

Cilvēkresursu vadības skalas rezultāti (3. – 5. jautājumi). Respondenti raksturoja savas izjūtas uzsākot darbu skolā (5. jaut.). Emocionālās izjūtas grupētas un summētas pa kategorijām:

- 1) pozitīvas izjūtas – apvienojot 4 atbilžu variantus: „apņēmības pilns”, „iepriecināts”, „atbalstīts” un „saprasts”;
- 2) negatīvās izjūtas – apvienojot 11 atbilžu variantus;
- 3) „pārsteigts” un „cits” – nekonkretizēto izjūtu apakšskalai.

Pozitīvas izjūtas pārņem 31,3 % respondentu, nekonkretizētas izjūtas – 46,7%, bet negatīvas 12,2% respondentu. Tā kā salīdzinoši neliels respondentu skaits norāda uz negatīvām izjūtām uzsākot darbu skolā, tas varētu liecināt gan par pozitīva psiholoģiskā klimata pastāvēšanu, gan arī par jauno darbinieku salīdzinoši vieglu socializāciju skolas vidē. No tā izriet, ka nepedagoģisko darbinieku grupā jauno darbinieku socializācijas programmas var būt vienkāršākas un īsākas. Tas pamatojams arī ar faktu, ka nepedagoģiskā personāla grupai ir mazāk intensīvs kontakts ar skolēniem kā pedagogiem un viņu uzdevumu sarakstā nav skolas kultūras popularizēšana un skolas sociālās kopienas grupu informēšana.

Raksturojot savu izvēli par to, *kādēļ viņi atnāca strādāt tieši uz šo skolu* (3. jaut.), 32, % respondenti norāda, ka viņus „pierunājis kāds no jau esošajiem darbiniekiem”, bet 42,3 % bijuši „darba meklējumos” un tikai 6,4% respondentu norādīja, ka „gribējuši strādāt tieši šajā skolā”, bet aptaujā nav prasīts pamatojums – kādēļ. Analizējot visu aptaujās sniegto informāciju kopumā, 3 respondenti minējuši iemeslus – skolas ģeogrāfiskā atrašanās – „Tuvu mājām,” sda007, „Šeit strādāja mani vecāki un vecvecāki,” dbda011 un „Šeit mācās mani bērni,” gdda001.

Būtībā atbildēs neparādās darbinieku vēlme piederēt tieši šim kolektīvam vai strādāt konkrētajā skolā. Ņemot vērā, ka pētījums veikts pirms tieši pirms ekonomiskās recesijas sākuma, kad bija plašāks darba vietu piedāvājums kā 2011. gadā, skolās piedāvātais atalgojums un darba apstākļi nemotivēja darbiniekus izvēlēties skolu kā darbavietu. Arī darba veids nepedagoģisko darbinieku grupā pārsvarā ir individuāls, tādēļ kolektīva vienotības pakāpe vai domubiedri, iespēja bagātināties un citi nozīmīgi darba faktori (Reņģe, 2007), nebija noteicošie uzsākot darba attiecības.

Saistībā ar konkrētās skolas kā jaunās darbavietas izvēli, analizējami arī aptaujas 4. jautājuma atbilžu rezultāti par zināšanām, kas viņiem bija par skolu. Par skolu „gandrīz neko nezina” 4,3% respondentu, „zināja dažus faktus uz nostāstus...” 77,6%, bet 5,9% „zināja par skolu kā tās audzēkņu vecāks”. Aptauja neparedz sīkāku analīzi par to, kāda informācija

iegūta pirms darba attiecību uzsākšanas un vai šī informācija ir bijusi patiesa un noderīga darba izpildes procesā. Lai arī vairāk kā 2/3 respondentu norāda, ka ir bijusi pieejama informācija, tas nemazina strukturētas ievadīšanas darbā nepieciešamību, kuras laikā nepedagoģiskā personāla darbinieki iegūtu precīzu informāciju par skolas vīziju, misiju un atbalstāmajām vērtībām.

Kopumā var teikt, ka jauno darbinieku socializācija konkrētajās skolās noritējusi sekmīgi un nepedagoģiskā personāla grupa nenorāda vajadzību pēc īpašas informēšanas par skolā pastāvošo kārtību, tādēļ ievadīšana darbā šai grupai varētu būt mazākā apjomā un nav nepieciešamības īpaši veidot jauno darbinieku mentorus.

Skolas kultūras atsevišķu aspektu raksturojums veidots no atbildēm uz aptaujas 7., 8., 13. – 18. jautājumiem. Raksturojot sabiedriskos pienākumus (7. jaut.) nepedagoģisko darbinieku grupā, respondenti norādīja, ka tādu viņiem ir 12,4% gadījumu, kas raksturojams kā salīdzinoši zems rādītājs. Nosakot darbinieku gatavību uzņemties pienākumus un atbilstoši motivējot, skolas direktors varētu izmantot nepedagoģisko darbinieku grupas potenciālu skolas kultūras pilnveidošanas procesā. Saistot ar rezultātiem par darba izvēles motivāciju, var pieņemt, ka būs visai zems iniciatīvas rādītājs, jo konkrētās skolas kā darbavietas izvēle vairumā gadījumu bijusi nejauša.

Analizējot nepedagoģiskā personāla atbildes par psiholoģisko klimatu skolā (8. jaut.) jeb dominējošo atmosfēru, kopumā analizētas 38 atbildes (sakārtotas alfabētiskā secībā). Pirmā izdalītā kategorija, ir pozitīva attieksme (62,3%), ko raksturo atbilžu varianti: „laba,” „jauka,” „patīkama”. Neitrālu vērtējumu: „normāla,” „vidēji” pauda 27,6% respondentu. Pie negatīva vērtējuma pieskaitāmi 10,1% atbilžu, kuras saistītas ar lielu darba slodzi un negatīvu skolēnu attieksmi. Arī šie rezultāti vēlreiz apstiprina pieņēmumu, ka visās piecās skolās nepedagoģisko darbinieku grupā pastāv labvēlīgs psiholoģiskais klimats, ko daļēji var izskaidrot ar faktu, ka 32,1% gadījumu darba attiecības uzsāktas pēc kāda no jau esošā darbinieka iniciatīvas. Visticamāk, viņi arī bija jaunā darbinieka informatori vai voluntāri mentori.

Jautājot par darbinieku vienotību (13. un 15. jaut.), izdalīti divi aspekti – *vai skolas direktors ir vienots ar darbiniekiem par skolā esošo kārtību* un *vai respondenta gaidas no direktora atšķiras no viņa darbabiedru gaidām*. Atbilžu aprakstošās statistikas rādītājos vērojama ļoti augsta vienotības pakāpe, jo atbildi „bieži” sniedza 75,6% respondentu, bet „reizēm” – 11%. Augsta vienotība starp darbinieku uzskatiem vērojama arī otrajā jautājumā, raksturojot savu gaidu atšķirību no kolēģu gaidām, kur 33,3% respondentu izvēlējās atbildes variantu „gandrīz nekad” (atbilde raksturo gaidu vienotību), 38,5% „reizēm” un tikai 2,6% nepedagoģisko darbinieku norādīja, ka viņu gaidas „bieži” atšķiras no viņu kolēģu gaidām no

direktora. Rezultāti parāda ļoti augstu savstarpējo vienotību nepedagoģiskā personāla grupā. Šāda situācija skaidrojama ar faktu, ka daļa darbinieku aicināti pievienoties kolektīvam no kāda jau esoša skolas darbinieka puses.

Nepedagoģiskajiem darbiniekiem aptaujā lūgts arī norādīt gaidas (14. jaut.), kādas viņiem ir attiecībā uz skolas direktoru. 54 atbildes izvērtētas pēc norādītajiem kritērijiem:

- 1) apmierinātība ar direktora darbību kopumā. Viena atbilde raksturo darbinieka neapmierinātību: „Visu izdarīt tā, lai par to varētu būt vairāk apmierināto,” gdda017. Pārējās atbildes raksturo lielāku vai mazāku apmierinātību, piemēram, „lai paliek kāds ir,” bbda004, sida011. „Viņš saprot darbinieku darba lietas un personīgās attiecības ģimenē ārpus darba. Ar viņu var saprasties cilvēcīgi,” dbda009;
- 2) pilnveidojamās jomas. Līdzekļu piesaiste skolai, piemēram: „Vairāk atrast kopīgu valodu ar pagasta priekšsēdētāju (par darba algu palielināšanu),” ddda_001. „Nauda skolas remontam būtu nepieciešama,” gdda013. Disciplīnas prasību paaugstināšanu: „Lielāku stingrību pret bērniem un arī visiem darbiniekiem,” gdda021;
- 3) sadarbība un līderības stils. Piemēram, „profesionāla, pārliecinoša vadība,” gdda002, „lietišķa, koleģiāla attieksme,” bbda016, „darba novērtējums,” gdda003, „pacietību strādāt šajā skolā ar bērniem un darbiniekiem,” gdda020;
- 4) nekonkretizētas atbildes, piemēram, „tikai to labāko,” gdda005.

Kopumā atbildēs ir vērojama apmierinātība ar direktora darbību un nepedagoģisko darbinieku gaidu piepildīšanu galvenajās viņiem nozīmīgajās jomās. Tomēr atsevišķas atbildes pauž arī neapmierinātību, kas nav vērtējams kā slikts rādītājs, jo viennozīmīgi pozitīvas atbildes drīzāk raksturo atklātības trūkumu vai bailes paust savu viedokli. Šo atbilžu apkopšana un izmantošana direktora darbībā var palīdzēt uzlabot skolas darbību. Dziļākai analīzei būtu nepieciešams noskaidrot, vai neapmierinātie darbinieki par pamanītajām nepilnībām ir informējuši skolas direktoru un kāda ir bijusi atbildes reakcija. Tāpat varētu jautāt par to, ko paši nepedagoģiskie darbinieki ir mēģinājuši darīt situācijas pozitīva atrisinājuma sasniegšanai.

Apkopojot atbildes uz jautājumu – „Kas šajā skolā ir labāks kā citās skolās” (17. jaut.), respondentu atbildes var iedalīt divās tematiskajās grupās:

- 1) būtiskas atšķirības ar citām skolām netiek saskatītas (56,2%), piemēram, „skola kā skola, tās daudz neatšķiras, jāstrādā ir visur,” bbda003;
- 2) skola tiek novērtēta kā labāka salīdzinājumā ar citām (17,4 %), piemēram, „skolā ir ieviesta kārtība,” dbda013, ir „sakārtota vide,” bbda022, un „labas attiecības.”

Visu piecu skolu nepedagoģiskie darbinieki ir apmierināti ar kolektīvā valdošajām attiecībām un būtiskus trūkumus nenorāda, tomēr psiholoģiskā aspektā vērtējot, nenovēro arī izteiktu darbinieku lojalitāti un interesi par skolas darbības uzlabošanu un līdzdalību skolas pārvaldē. Skolas direktora loma varētu būt nepedagoģiskā personāla iniciatīvas rosināšana un aktīvāka iesaistīšana skolas dzīvē un kultūras pilnveidošanā. Skolas nepedagoģiskie darbinieki arī nebaidās ziņot par trūkumiem, tātad skolās valda atklātība.

Vai attiecības skolas sociālās kopienas grupu starpā pēdējo gadu laikā ir mainījušās? Analizējot skolēnu attieksmes un attiecību izmaiņas pret nepedagoģisko personālu (16. jaut.), veikta rezultātu grupēšana trīs kategorijās:

- 1) attiecības kļuvušas labākas, iekļaujot atbilžu variantus „skolēni kļuvuši pieklājīgāki”, „skolēni kļuvuši izpalīdzīgāki” un „skolēnu un nepedagoģisko darbinieku attiecības ir uzlabojušās”,
- 2) attiecības kļuvušas sliktākas, apvienojot „skolēni aizskar un pazemo darbiniekus” un „skolēni nekontaktējas ar darbiniekiem”,
- 3) attiecības nav mainījušās – „attiecbas nav mainījušās”.

Izveidoto apakšskalu aritmētiskie vidējie salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (25. tabula 142. lpp.).

Analogi izveidotas kategorijas pedagogu attieksmei un attiecībām ar nepedagoģisko personālu (18. jaut.).

- 1) attiecības kļuvušas labākas, iekļaujot atbilžu variantus „skolotāji kļuvuši draudzīgāki”, un „skolotāju un nepedagoģisko darbinieku attiecības ir uzlabojušās”,
- 2) attiecības kļuvušas sliktākas, apvienojot „skolotāji kļuvuši neiecietīgāki, asāki”, „skolotāji kļuvuši nevērīgāki” un „skolotāji nekontaktējas ar darbiniekiem”,
- 3) attiecības nav mainījušās – „attiecbas nav mainījušās”.

Aprēķinātie dispersiju analīzes rezultāti parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp apakšskalu skolēnu un nepedagoģisko darbinieku attiecības nav mainījušās un attiecības kļuvušas labākas vidējiem rādītājiem [$F(1; 74) = 10,912; p = 0,001$], kā arī skolotāju un nepedagoģisko darbinieku attiecības nav mainījušās un attiecības kļuvušas labākas apakšskalu vidējiem [$F(1; 74) = 7,000; p = 0,019$].

Attieksme no skolēnu puses un attiecības ar nepedagoģisko personālu vidēji ir pasliktinājušās, bet skolotāju grupas attieksme pret nepedagoģisko personālu vidēji ir uzlabojusies. Līdzīgus rezultātus parāda arī respondentu pašu formulētas atbildes: „attiecbas labas,” sda003, „skolēni vairāk kontaktējas,” bbda011, „bērni ir atraisītāki, drošāki,” ddda002. Neapmierinātība parādās saistībā ar skolēnu disciplīnas pārkāpumiem, kuri palielina

nepedagoģiskā personāla darba apjomu: „skolēni visu atstāj aiz sevis,” gdda019, „viņi pieraduši, ka mēs visu izdarām viņu vietā,” bbda008.

25. tabula

Skolas sociālās kopienas grupu savstarpējo attiecību aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji absolventu grupai

Apakšskalas	M	SD	F	p
Skolēnu attieksme un attiecības ar nepedagoģisko personālu				
- kļuvušas labākas	0,12	0,242		
- kļuvušas sliktākas	0,18	0,268	2,470	0,069
Skolēnu attieksme un attiecības ar nepedagoģisko personālu				
- kļuvušas labākas	0,12	0,242		
- nav mainījušās	0,36	0,483	4,672	0,005*
Skolēnu attieksme un attiecības ar nepedagoģisko personālu				
- kļuvušas sliktākas	0,18	0,268	1,499	0,255
- nav mainījušās	0,36	0,483		
Pedagogu attieksme un attiecības ar nepedagoģisko personālu				
- kļuvušas labākas	0,38	0,387		
- kļuvušas sliktākas	0,12	0,269	4,200	0,060
Pedagogu attieksme un attiecības ar nepedagoģisko personālu				
- kļuvušas labākas	0,38	0,387		
- nav mainījušās	0,25	0,447	7,000	0,019*
Pedagogu attieksme un attiecības ar nepedagoģisko personālu				
- kļuvušas sliktākas	0,12	0,269		
- nav mainījušās	0,25	0,242	1,167	0,298

N = 78, * p < 0,05

Respondentu atbildes vēlreiz apstiprina faktu, ka izpētes skolās attiecības pēdējo gadu laikā ir izmainījušās. Aptaujas dati neļauj spriest, vai un kā šo procesu ir ietekmējis tieši skolas direktors. Attiecību uzlabošanās starp skolotāju un nepedagoģisko darbinieku grupu norāda uz ļoti vēlamu tendenci, ka paaugstinās grupas vienotība, savstarpējās simpātijas un mazinās apakškultūru skaits, kas ir viens no stipru skolas kultūru raksturojošiem rādītājiem.

Vai nepedagoģiskie darbinieki ir apmierināti ar skolas pastāvošo kārtību un kādiem aspektiem viņi pievērš uzmanību, kas ir nozīmīgs viņu skatījumā? Lai atbildētu uz šo jautājumu, izvērtētas atbildes jautājumam par to, vai nepedagoģiskie darbinieki gribētu mācīties šajā skolā (20. jaut.) un pamatojumu savai atbildei. 56,3% respondenti atbildēja

apstiprinoši, paužot attieksmi, ka: „ir labs skolotāju kolektīvs,” „skola ir laba,” sida001, gdda021, bbda017, dbda011, ddda002, tajā „skolēniem ir iespēja iegūt labu izglītību,” „valda kārtība.” 38,4 %, atbildēja noliedzoši, minot, ka ir „par vecu izglītībai,” un „nevēlas mācīties,” „gribētu savā skolā,” „vēlos darīt kaut ko citu.” Atsevišķas atbildes apvienotas citā tematiskajā lokā – skola, kas orientēta uz skolēnu, piemēram: „bērni ir kļuvuši savādāki,” „es nevēlētos tagad mācīties, jo nav vairs tādu attiecību klasesbiedru starpā,” sida007, „skolēniem ir daudz vairāk atļauts, skolās valda skolēni, mums atliek tikai paklausīt,” ddda002.

Kopumā tiek pausta pozitīva attieksme par skolā pastāvošo kārtību un nevienā no atbildēm neparādās tieša neapmierinātība ar skolu vai direktora darbību. Atbildes nepauž augstu respondentu ieinteresētību mūžizglītībā, bet viņu izglītošanās pieredze, visticamāk bija cita direktora vadītā skolā.

Atbildības sadalījums skolā. Lai izvērtētu nepedagoģiskā personāla iespējas iesaistīties dalītās līdervadības norisēs un skolas gatavību iesaistīt visas skolas sociālās kopienas grupas šajā procesā, respondenti raksturoja savas *iespējas strādāt patstāvīgi* (21. jaut.). 23,1% norāda, ka var rīkoties patstāvīgi, 67,2%, ka galvenie priekšlikumi ir jāsaskaņo ar skolas direktora vietnieku, bet 6,4% galvenos priekšlikumus saskaņo ar skolas direktoru. Jautājuma formulējums provocē respondentus atbildēt par situācijām, kurās viņiem patstāvīgi jāpieņem lēmums.

Situācija ir likumsakarīga, jo nepedagoģisko darbinieku lēmumi ir saistīti ar skolas budžeta izlietojumu – skolas remonts, labiekārtošana, inventāra maiņa u. c. Pēc aptaujas rezultātiem var secināt, ka skolās nevalda izteikti centralizēta varas hierarhija, jo lielākā daļa lēmumu attiecībā uz tehnisko darbinieku ierosinājumiem tiek izlemti tiešā vadītāja līmenī.

Kopumā var teikt, ka respondentu vidū nav vērojama izteikta interese par intensīvāku iekļaušanos skolas līdervadības norisēs un skolas dzīvē kopumā. Nepedagoģiskie darbinieki atzīmē iespēju rīkoties patstāvīgi un nepieciešamību saskaņot lēmumus ar tiešo vadītāju. Tas varētu būt saistāms arī ar darba izpildei nepieciešamo resursu piešķiršanu un vajadzību saskaņot lēmumus, ja tie ietekmē citus darbiniekus.

Aptaujā nepedagoģiskie darbinieki raksturoja **pārmaiņas skolā**, lai noskaidrotu, *vai direktors tiek uzverts kā galvenais pārmaiņu iniciators* (9. jaut.). Iegūtajiem rezultātiem veikta dispersiju analīze, kuras rezultāti aplūkojami 26. tabulā (144. lpp.).

**Pārmaiņu apakšskalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji
nepedagoģiskā personāla izlasei**

Atbilžu varianti	M	SD	F	p
Pārmaiņas uzsāk direktors	0,95	0,145		
- nepedagoģiskie darbinieki	0,17	0,222	0,444	0,735
- skolotāji	0,63	0,198	0,928	0,332
- skolēni	0,26	0,384	1,614	0,139
- skolēnu vecāki	0,24	0,324	1,195	0,759
<hr/>				
Pārmaiņas uzsāk nepedagoģiskie darbinieki	0,17	0,222		
- skolotāji	0,63	0,198	1,106	0,549
- vecāki	0,24	0,324	0,656	0,918
- skolēni	0,26	0,384	0,173	0,482

N = 78

Dispersiju analīzes rezultāti neuzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp analizēto skolas sociālās kopienas grupu vidējiem rādītājiem, tātad nepedagoģisko darbinieku skatījumā viņi ierosina uzsākt pārmaiņas vienlīdz bieži. Nepedagoģiskais personāls visai augstu novērtējis direktoru aktivitātes līmeni, jo 96% aptaujāto respondentu ir atzīmējuši, ka „pārmaiņas uzsāk direktors”. Tomēr statistiski nozīmīgas atšķirības starp jebkuru divu grupu vidējiem nav noteiktas (26. tabula), kas nozīmē, ka nepedagoģiskā personāla skatījumā direktors neuzsāk pārmaiņas biežāk kā citas skolas sociālās kopienas grupas. Tas pats jāsecina par nepedagoģisko personālu, arī viņi neuzsāk pārmaiņas skolā biežāk kā citas empīriskajā pētījumā analizētās grupas.

16. un 18. aptaujas jautājumi par attiecību izmaiņām skolā aplūkoti 141. – 142. lpp., nonākot pie secinājuma, ka attieksme no skolēnu puses un attiecības ar nepedagoģisko personālu vidēji ir pasliktinājušās, bet skolotāju grupas attieksme pret nepedagoģiskajiem darbiniekiem vidēji ir uzlabojusies.

Kopumā nepedagoģisko darbinieku grupa raksturo sevi kā diezgan pasīvus skolas sociālās kopienas dalībniekus un direktoru kā aktīvu pārmaiņu aizsācēju. Pēdējo gadu laikā visās piecās apsekotajās skolās pedagoģisko un nepedagoģisko darbinieku vidū attiecības ir uzlabojušās. Savukārt skolēnu disciplīnas pārkāpumu dēļ nepedagoģiskie darbinieki norāda, ka skolēnu attieksme pret nepedagoģiskiem darbiniekiem ir pasliktinājušies.

Rezumējot nepedagoģiskā personāla aptaujas rezultātus, var teikt, ka direktors tiek izdalīts kā aktīvs informators skolai nozīmīgos jautājumos. Galvenokārt komunikācija notiek publisku uzrunu veidā, gandrīz nemaz nelietojot elektronisko saziņu. Jauno darbinieku socializācija lielākajā daļā gadījumu noritējusi sekmīgi, ko varēja veicināt labas attiecības ar jau esošajiem skolas darbiniekiem, kuri uzaicināja darba meklētāju pievienoties skolas kolektīvam. Ja darbinieku atlasei izmanto šādu pieeju, tad nepedagoģisko darbinieku grupā oficiāls mentorings un ievadīšana darbā var būt mazākā apjomā. Nepedagoģiskais personāls kopumā ir apmierināts ar skolā pastāvošo kārtību un direktora darbību, neizvirzot sevi kā aktīvus pārmaiņu pieteicējus. Respondenti sevi raksturojuši kā salīdzinoši pasīvus un nemotivētus skolas sociālās kopienas dalībniekus.

5.4. Vecāku aptaujas rezultātu analīze

Aptaujā piedalījās 103 respondenti no visām piecām praktiskajā pētījumā iesaistītajām skolām (8. tabula 81. lpp.), izvērtējot komunikāciju, sabiedriskās attiecības un skolas tēla veidošanu, pārmaiņas un atsevišķus skolas kultūras aspektus. Lai pārliecinātos, ka vecāku viedoklis ir balstīts uz pieredzi, sākumā noskaidrota respondentu aktivitātes pakāpe skolas dzīvē un līdzdalība skolas rīkotos pasākumos.

Komunikācijas skala aptver vecāku aptaujas 4., 8. – 10. jautājumus. *Kuram komunikācijas veidam vecāki bija devuši priekšroku pēdējā gada laikā?* 4. jautājuma atbilžu varianti pārkodēti un grupēti:

- 1) publiskā komunikācija, ieverot atbilžu variantus: „klases vacāku sapulces”, „skolas vacāku sapulces”, „skolas rīkotie svinīgie pasākumi”, „klases rīkotie svinīgie pasākumi”, „skolas rīkotie izglītojošie pasākumi” un „citi ar skolas dzīvi saistīti pasākumi”,
- 2) individuālā komunikācija – „individuālas sarunas ar klases audzinātāju”, „individuālas sarunas ar mācību priekšmetu skolotājiem”, „individuālas sarunas ar skolas direktoru” un „individuālas sarunas ar skolas direktora vietniekiem”.

Izveidoto atbilžu variantu apakšskalu aritmētiskie vidējie salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (27. tabula 146. lpp.).

Aprēķinātais koeficients ļauj secināt, ka ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp publiskās un individuālās komunikācijas apakšskalam vidējiem rādītājiem [$F(1; 101) = 52,016; p = 0,0$]. Lai uzzinātu informāciju par bērna sekmēm un citus vecākus interesējošus jautājumus, aptaujātie vecāki ar skolas darbiniekiem individuāli ir runājuši biežāk nekā apmeklējot skolas vecāku sapulces. Iespējams, ka klases audzinātāji un priekšmetu skolotāji

spēj sniegt vecākiem to informāciju, kas viņiem ir nepieciešama un tādēļ viņi neizjūt nepieciešamību tikties ar skolas direktoru. Tāpat tas var liecināt par to, ka vecāki neinteresējas par skolas vadību.

27. tabula

Komunikācijas skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji vecāku grupai

Apakšskalas, atbilžu varianti	M	SD	F	p
Iekšējā komunikācija				
- publiska	0,46	0,237		
- individuāla	0,56	0,162	52,016	0,000**
Individuāla saruna ar skolas direktoru				
- klases vecāku sapulces	0,75	0,438	5,756	0,000**
- skolas vecāku sapulces	0,25	0,346	86,928	0,000**
- individuāla saruna ar klases audzinātāju	0,86	0,438	0,872	0,411
- individuāla saruna ar mācību priekšmetu skolotājiem	0,26	0,326	84,548	0,000**
- individuāla saruna ar direktora vietniekiem	0,25	0,402	77,922	0,000**
- skolas svinīgos pasākumos	0,89	0,312	1,961	0,165
- klases svinīgos pasākumos	0,36	0,483	38,789	0,000**
- skolas rīkotos izglītojošos pasākumos	0,12	0,324	2,167	0,144
- citi ar skolas dzīvi saistīti pasākumi	0,11	0,317	18,478	0,000**

N = 102, ** p < 0,001 * p < 0,05

Dispersiju analīzē noteiktas statistiski nozīmīgas atšķirības apakšskalu vidējos rādītājos starp direktora komunikāciju ar vecākiem individuāli un publiski [F (1; 101) = 86,926; p = 0,0]. Var secināt, ka direktori intensīvāk komunicē ar vecākiem individuāli (M = 0,86, SD = 0,314) salīdzinot ar publisku komunikāciju, kas vērojama skolas vecāku sapulcēs (M = 0,25, SD = 0,346).

Iespējams, ka rezultāti ir izskaidrojami ar to, ka skolu direktori ir vietējā sabiedrībā labi zināmi cilvēki un visi pieci, pirms kļūt par skolas direktoru, ir bijuši tās pašas skolas vai tuvākā apkārtnē esošas izglītības iestādes pedagogi/ vadītāji un tādēļ atpazīstami un zināmi ļaudis. Skolēnu vecāki var izmantot arī neformālu tikšanos ārpus skolas, lai apspriestu kādu

viņus interesējošu jautājumu. Rezultāti ļauj secināt, ka individuālo sarunas temats, visdrīzāk, ir saistāms ar konkrēta skolēna vai klases izglītības ieguves procesu un/ vai disciplīnas jautājumiem. Dati neļauj spriest pat to, kurš ir individuālas sarunas iniciators – vecāki vai skolas direktors, kas pilnīgāk atklātu direktora lomu.

Jautājot par komunikācijas intensitāti (8. jaut.), atbilžu sadalījumu veido divi atbilžu varianti: 83,3% respondentu izvēlas „bieži” un 16,7% „reizēm”, tādējādi raksturojot intensīvu vecāku informēšanu un aģitāciju no direktora puses par skolas mērķiem un attīstības plāniem, kas sakrīt ar direktoru aptaujas rezultātiem, kur vecāki minēti kā viena no galvenajām mērķgrupām. Noskaidrojot, kā tiek veidota komunikācija ar vecāku grupu (9. jaut.), 73,7% atbilžu veido publiskā komunikācija skolas vecāku sapulcēs un mācību gada sākuma un noslēguma pasākumos, izlaidumu uzrunās un svinīgos pasākumos (skolas salidojumi, jubilejas u. tml.). Tātad par skolas mērķiem un attīstības plāniem biežāk tiek runāts publiskos pasākumos, kurus vecāki apmeklē retāk [$F(1; 101) = 86,928; p = 0,0$], nekā tiekoties ar direktoru individuāli. Iespējams, ka respondenti nav informēti par skolas kultūras jaunākajām attīstības tendencēm viņu pārstāvētajā skolā, tomēr viņiem ir pieredze, ka šāda rakstura informācija tikusi izplatīta publisku uzrunu veidā svinīgu skolas pasākumu laikā.

Var secināt, ka par skolas kultūras jautājumiem vairāk tiek runāts publiski pasākumos, kurus vecāki apmeklē ne pārāk bieži un tātad saņem šo informāciju mazākā apjomā. Individuālo tikšanos biežums ar direktoru un klases audzinātāju statistiski nozīmīgi neatšķiras [$F(1; 101) = 0,872; p = 0,411$], ko varētu skaidrot ar faktu, ka divi skolu direktori ir arī klašu audzinātāji.

Vecāku grupas respondentiem norāda savu viedokli par to, vai skolas direktors runā ar skolēnu grupu par skolas mērķiem (10. jaut.). Atbilžu sadalījums ir ļoti līdzīgs iepriekš minētai tendencei par direktora aktivitāti komunikācijas veidošanā, jo 82% norādīja, ka direktori dara to „bieži”, 13%, ka „reizēm” un pārējie 5% izvēlējās – „grūti spriest” .

Skolēnu vecāki minimāli apmeklē mācību stundas, tādēļ var pieņemt, ka novērojumi par kuriem viņi atbildēja aptaujā, veikti tādos skolas svinīgos pasākumos kā izlaidums, mācību gada atklāšana un noslēgums u. c., kur direktori saka svinīgas uzrunas un kuru saturā var tikt iekļauti jautājumi par skolas kultūras pilnveidošanu un skolas vīziju.

Kopumā komunikācijas skalas rezultāti norāda uz aktīvu skolas direktora darbību vecāku informēšanā, kur individuālā komunikācija dominē pār publisko. Vecāki uzskata, ka par skolas kultūras jautājumiem biežāk tiek runāts publiskos pasākumos, nekā individuālās sarunās.

Sabiedriskās attiecības un skolas tēla veidošanas skalā vecāku grupai ir 19. aptaujas jautājums. Noskaidrojot, *ko vecāki saredz kā skolas iespēju reklamēties un ar kuriem reklāmas līdzekļiem viņi ir iepazinušies*, grupētas un summētas atbildes, iedalot tās divās apakšskalās:

- 1) valsts mēroga – „valsts TV un/ vai radio”, „valsts lielākajos laikrakstos”, „izdodot grāmatu par skolu” un „izveidojot bukletus u. tml.”,
- 2) reģionāla mēroga – „reģionālajā TV un/ vai radio” un „vietējā laikrakstā”.

Turpmākā analīzē nav iekļauti divi atbilžu varianti – „ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās un koku, deju kolektīvu skatēs u.c.” un „skolas mājas lapa internetā”, jo to lokalizācija nav skaidri definēta. Izveidoto grupu rezultāti salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (28. tabula).

28. tabula
**Sabiedrisko attiecību skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji
vecāku izlasei**

Apakšskalās	M	SD	F	p
Vēlamā ārēja komunikācija				
- valsts mēroga	0,40	0,389		
- reģionāla	0,52	0,428	15,541	0,000***

N = 102, ** p < 0,001 * p < 0,05

Dispersiju analīzes rezultāti parāda statistiski nozīmīgas atšķirības reģionāla un valsts mēroga reklāmas lietojuma apakšskalu vidējos rādītājos [F (2; 101) = 15,541; p = 0,0]. Vecāki norāda, ka biežāk reklāma varētu tikt izplatīta tieši reģionālos masu saziņas līdzekļos, kas skaidrojams ar to, ka vecāki vēlas vairāk informācijas par skolu, kurā pašlaik mācās un, iespējams, nākotnē mācīsies vēl kāds no viņu bērniem. Reģionālie masu saziņas līdzekļi vecākiem varētu būt pieejamāki kā valsts mēroga mediji.

Rezumējot, vecāki vēlas informāciju par skolu viņiem pieejamos reģionālos masu saziņas līdzekļos.

Pārmaiņas skolā skalā iekļautas atbildes uz aptaujas 14. – 16. jautājumiem. Lai noskaidrotu, *vai direktors tiek uzņemts kā galvenais pārmaiņu iniciators* (16. jaut.), veikta dispersiju analīze, kuras rezultāti aplūkojami 29. tabulā (149. lpp.). Statistiski nozīmīgas atšķirības starp jebkuru divu apakšgrupu vidējiem nav noteiktas, kas nozīmē, ka vecāku skatījumā direktors neuzsāk pārmaiņas biežāk kā citas skolas sociālās kopienas grupas. Vecāki visai augstu novērtē direktoru aktivitātes līmeni, jo 93% aptaujāto respondentu ir atzīmē, ka „pārmaiņas uzsāk direktors”.

Pārmaiņu apakšskalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji vecāku izlasei

Atbilžu varianti	M	SD	F	p
Pārmaiņas uzsāk direktors	0,93	0,254		
- skolotāji	0,19	0,354	0,033	0,855
- nepedagoģiskie darbinieki	0,23	0,420	0,289	0,592
- skolēni	0,48	0,502	1,131	0,290
- skolēnu vecāki	0,14	0,346	1,391	0,240
Pārmaiņas uzsāk vecāki	0,14	0,346		
- skolotāji	0,19	0,354	0,962	0,329
- nepedagoģiskie darbinieki	0,23	0,420	0,011	0,915
- skolēni	0,48	0,502	0,978	0,325

N = 102

Arī vecāki, līdzīgi kā tas ir pēc skolēnu aptaujas rezultātiem, saredz skolēnus kā aktīvus pārmaiņu iniciatorus (48%). Tas pats jāsecina par vecākiem ($M = 0,14$, $SD = 0,346$), arī viņi neuzsāk pārmaiņas biežāk kā citas skolas sociālās kopienas grupas. Kopumā var teikt, ka vecāki no skolas darbiniekiem tieši direktoru izvirza par galveno pārmaiņu iniciatoru, savukārt skolotāji ($M = 0,19$, $SD = 0,354$) un nepedagoģiskie darbinieki ($M = 0,23$, $SD = 0,420$) raksturoti kā salīdzinoši pasīvi jauninājumu iniciatori. Tomēr statistiski nozīmīgas atšķirības nav pierādāmas, kas varētu liecināt par līdzsvarotu iniciatīvas sadalījumu dažādu skolas sociālās kopienas dalībnieku vidū un dalītas skolas pārvaldes realizāciju piecās izpētes skolās.

14. aptaujas jautājums, kas raksturo realizētās pārmaiņas skolēnu un skolotāju attiecībās, aplūkots saistībā ar skolas kultūras atsevišķu aspektu analīzi (152. lpp.).

15. aptaujas jautājums veidots, lai noskaidrotu vecāku ieteikumus skolas darbības uzlabošanai. Kopumā analizētas 54 atbildes, kuru saturs attiecas uz skolas fizisko vidi un mācību līdzekļiem. Ja aprakstot skolas iekārtojumu un materiāli tehniskos līdzekļus, vecāki ir pauduši nepieciešamību tos uzlabot vai nomainīt (minēts visās 5 skolās), tad attiecībā uz skolas darbinieku, tai skaitā skolas direktora darba stilu, negatīvi vērtējumi nav izteikti. Nav minētas atbildes, kuras raksturotu neapmierinātību ar skolā pastāvošo kārtību, attieksmi pret skolēniem, darbības vai līderības stilu.

Saturiski līdzīgi raksturojumi minēti aptaujas 17. jautājumā, kur, apkopojot 81 sniegto atbildi, var izdalīt divas atbilžu grupas:

- 1) pozitīvs raksturojums un apmierinātība ar direktora darbību sastopama 87,3% atbilžu,
- 2) 12,7% respondentu atbilžu ir grūti kvalificēt kā pozitīvas vai negatīvas, jo formulējums skaidri uz to nenorāda, piemēram, „Visu to labāko,” „Nemainīt savu nostāju.” Tas vērtējams kā pozitīvs direktora darbības raksturojums un spēja virzīt skolas darbību tā, lai tā atbilstu vietējās sabiedrības vajadzībām.

Kopumā vecāki pozitīvi raksturojuši skolas direktoru darbību un pārmaiņu procesu skolā. Vecāki neizvirza direktoriem prasību mainīt skolā pastāvošo kārtību, bet iesaka mainīt skolas fizisko iekārtojumu un mācību līdzekļus. Tātad vecāki akcentējuši skolas kultūras ārējo izpausmju sakārtošanas nepieciešamību.

Skolas kultūras atsevišķus aspektus raksturo vecāku aptaujas 5. – 7., 11. – 14. un 18. jautājumi. Noskaidrojot vecāku emocionālās izjūtas, uzturoties skolā (5. jaut.), atbildes grupētas un summētas līdzīgi kā absolventu grupai, pievienojot atbilžu variantu „nekādu īpašu izjūtu pārmaiņu nepamanu” neitrālo izjūtu apakšskalai. Pozitīvas izmaiņas pārņem 31,3% respondentu, neitrālas izjūtas – 46,7%, bet negatīvas 12,2% respondentu. Vecāki, kuriem ir ļoti negatīva attieksme, reti apmeklē skolu un tādēļ piedalās šajā aptaujā nelielā skaitā. Ir pamats uzskatīt, ka iegūtie rezultāti ir nedaudz pozitīvāki kā tas varētu būt populācijā vidēji.

Pretēji iepriekš minētajiem rezultātiem, ļoti pozitīvi vērtējumi par skolu ir jautājumā par to, vai viņi gribētu mācīties šajā skolā (6. jaut.), kur 91,2% izteica vēlēšanos, pamatojot, ka „aktīva skola,” „labs pedagogu kolektīvs,” „skolā ir kārtība,” „šeit var iegūt labu izglītību,” „tTuvākā skola manām mājām,” utt. 3 respondenti (2,9%) nevēlētos mācīties šajā skolā, bet nav norādījuši iemeslu.

Tātad var secināt, ka aptaujātie vecāki ir apmierināti ar skolas un/ vai tās direktora darbību. Daļēji tas ir uzskatāms arī par risku, jo vecāki neaktualizē skolas attīstības un pilnveides plānošanai problēmas vai izaicinājumus. Apmierinātība ar skolas darbību, bet neitrālu izjūtu dominante atrodas skolā arī norāda, ka vecāki varētu būt salīdzinoši pasīvi dalītās līdervadības aktivitātēs, tādēļ direktora loma saskatāma šīs respondentu grupas aktivizēšanā un pozitīva emocionālā fona radīšanā. Negatīvas izjūtas var būt spēcīgs motivātors pārmaiņu uzsākšanai, tomēr kā tas pierādīts iepriekš, vecāki nesaredz sevi kā aktīvus pārmaiņu iniciatorus.

Raksturojot skolēnu un skolotāju attiecības jeb skolas psiholoģiskā klimata raksturu (7. jaut.), analizētas 96 respondentu atbildes. Grupējot saturiski, izveidotas divas tematiskās kopas:

- 1) pozitīvi izteikumi par darbinieku un/ vai skolēnu savstarpējām attiecībām (87,5%);

2) nekonkretizētas atbildes (12,5%), piemēram, „interesanta.”

Jautājums par psiholoģisko klimatu uzskatāms par ļoti būtisku skolas kultūras raksturojumā, jo tas veidojas ilgstošā laika periodā un šo komplekso psiholoģisko parādību nav viegli izmainīt ar administratīvām metodēm. Vecāku vērtējums skolas psiholoģiskajam klimatam ir pozitīvāks kā skolēnu grupā, kas varētu būt skaidrojams ar faktu, ka skolēni minēja virkni situatīvu aspektu, turpretī vecāki sniedza vispārinātākas atbildes. Iespējams, ka vecāki ir apmierinātāki ar skolas darbību kopumā kā skolēni.

Vecāku aptaujas 11. jautājumā respondentiem jāapraksta konkrētās skolas priekšrocības salīdzinājumā ar citām skolām. No 73 analizētajām atbildēm, B skolas vecāki norādīja uz kategoriju, kas citu skolu raksturojumā neparādījās, ka skolēniem ir pieejams sporta komplekss un skolēni var nodarboties ar visdažādākajiem sporta veidiem (8,2%). Tāpat šīs skolas vizuāli estētiskā vide pieminēta bieži (15,1%). Pārējās atbildes var iedalīt trīs grupās:

- 1) pozitīvi raksturojumi par psiholoģisko klimatu un savstarpējām attiecībām skolā (37%);
- 2) kvalitatīvu izglītības procesu (28,8%);
- 3) nekonkretizētas atbildes (11%), piemēram, „laba skola,” „kārtībā.”

12. aptaujas jautājums raksturo vecāku uztveri par skolas kultūras spēku jeb direktora vienotību ar darbiniekiem par kārtību skolā. 88,6% respondentu atbildēja „bieži”, ar to apzīmējot augstu vienotības pakāpi. 13,7% respondentu norādīja uz daļēju uzskatu vienotību. Tātad vecāki saredz skolas kolektīvu kā vienotu, bez izteiktiem konfliktiem un nesaskaņām. Vecāki viedoklis varētu būt veidojies no informācijas, kuru sniedz viņu bērni. Kopumā tas vērtējams kā pozitīvs rādītājs, kas liecina par darbinieku spēju vienoties galvenajos skolas darbībai nozīmīgos jautājumos. Vecāki pozitīvi apraksta savu uztveri par direktora vienotības pakāpi ar skolas darbiniekiem par skolā valdošo kārtību.

13. aptaujas jautājums paredzēja visdažādākos atbilžu variantus, ļaujot vecākiem brīvā formā raksturot skolu. Kopumā analizētas 46 atbildes, iedalot tās divās kategorijās:

- 1) 54,3% respondentu sniedza pozitīvu skolas raksturojumu, norādot gan uz izglītības kvalitāti, gan labvēlīgu atmosfēru skolā, gan arī interešu izglītības un sporta iespējām,
- 2) 45,7% respondentu atbildes apkopotas neitrālu izteikumu kategorijā, piemēram, „tāda pati kā citas,” „skola kā skola.”

Tas, ka nav minētas negatīvas atbildes, var liecināt gan par vispārēju pozitīvu vērtējumu par skolu, gan arī to, ka skolas darbība pārsvarā sakrīt ar vecāku gaidām.

Vecāki novērtēja savstarpējo attiecību raksturojumu skolā (14. jaut.). Atbildes grupētas, veidojot apakšskalas:

- 1) skolotāju prasības kļuvušas stingrākas, apvienojot atbilžu variantus „skolēniem tiek izvirzītas stingrākas prasības mācībās” un „skolēni tiek labāk pieskatīti”;
- 2) attiecības uzlabojušās, iekļaujot „skolotāju un skolēnu attiecības ir daudz brīvākas” un „skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz tuvākas”.

Dispersiju analīzē iekļauti arī pārējie vecāku aptaujas 14. jautājuma atbilžu varianti (30. tabula 153. lpp.). Tās rezultāti, parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp šādu grupu vidējiem rādītājiem:

- 1) skolēnu un pedagogu attiecības uzlabojušās un skolotāju prasības kļuvušas stingrākas [F (1; 101) = 102,691; p = 0,0],
- 2) attiecības uzlabojušās ar skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk [F (1; 101) = 9,814; p = 0,0],
- 3) skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk ar skolotāju prasības kļuvušas stingrākas [F (1; 101) = 11,973; p = 0,001].

Arī vecāku atbildes apstiprina jau iepriekš izteiktu atziņu, ka skolā tiek izvirzītas augstas prasības pret skolēniem, vienlaikus, uzlabojoties attiecībām. Pēc aptauju satura var spriest, ka ir samazinājušās prasības pret disciplīnas ievērošanu, ko respondenti var interpretēt arī kā vienaldzīgāku izturēšanos pret skolēniem. Šī atziņa ir diskutējama saistībā ar vecāku gaidām no skolas un atbildības sadalījumā starp skolu un ģimeni, kas raksturo izglītības filozofijas vienu no aspektiem – kura no iesaistītajām pusēm ir atbildīga par izglītošanu un audzināšanu. Aptaujātie vecāki sagaida, ka nozīmīgāko lomu šajā procesā uzņemsies skola. Savukārt no direktoru aptaujas rezultātiem izrietēja, ka optimāla būtu skolas un ģimenes kopīga sadarbība un dalīta atbildība.

Būtiski ir noskaidrot, vai vecāki saredz, ka skolas darbinieki ir ieinteresēti skolēnu problēmu risināšanā (18. jaut.). 74,5% respondentu norāda, ka tā ir „bieži”, bet 25,5%, ka „reizēm”. Rezultāts vērtējams kā skolu augsta ieinteresētības pakāpe skolēnu atbalsta nodrošināšanā izglītības ieguves procesā. Rezultāti neapstiprina iepriekš izteikto viedokli, ka skolotāji (kā lielākā no skolas darbinieku grupām) pret skolēniem izturas vienaldzīgāk.

Kopumā vecāki visai pozitīvi raksturojuši visas piecas empīriskajā pētījumā iekļautās skolas un to darbības rādītājus. Vecāki reti norādījuši uz problēmām, jo uzskata, ka skolas darbinieki ir savstarpēji vienoti. Skolotāju un skolēnu attiecības veidojas brīvākas, bet skolās samazinās prasības pēc striktu noteikumu ievērošanas un tiek izvirzītas zemākas prasības uzvedības aspektā.

30. tabula
**Skolas sociālās kopienas grupu savstarpējo attiecību raksturojuma
 aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji vecāku izlasei**

Apakšskalas	M	SD	F	p
Skolēnu attieksme un attiecības ar pedagogiem				
- skolotāju prasības kļuvušas stingrākas	0,20	0,246		
- attiecības uzlabojušās	0,36	0,332	102,691	0,000***
Skolēnu attieksme un attiecības ar pedagogiem				
- skolotāju prasības kļuvušas stingrākas	0,20	0,246		
- attiecības nav mainījušās	0,03	0,170	2,079	0,152
Skolēnu attieksme un attiecības ar pedagogiem				
- skolotāju prasības kļuvušas stingrākas	0,20	0,246		
- skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk	0,14	0,346	11,973	0,001**
Skolēnu attieksme un attiecības ar pedagogiem				
- attiecības uzlabojušās	0,36	0,332		
- attiecības nav mainījušās	0,03	0,170	0,528	0,469
Skolēnu attieksme un attiecības ar pedagogiem				
- attiecības uzlabojušās	0,36	0,332		
- skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk	0,14	0,346	9,814	0,000***
Skolēnu attieksme un attiecības ar pedagogiem				
- attiecības nav mainījušās	0,03	0,170		
- skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk	0,14	0,346	0,994	0,321

N = 102, * p < 0,05 ** p < 0,01

Rezumējot vecāku aptaujas rādītājus, var teikt, ka kopumā vecāki pauž pozitīvu vērtējumu par visu piecu skolu darbību. Vecāki priekšroku dod individuālam komunikācijas veidam, tādēļ varētu būt nepilnīgi iepazīstināti ar novitātēm skolas kultūras pilnveidē, pastāvošo izglītības filozofiju un atbalstāmajām vērtībām skolā. Informāciju par skolas notikumiem un skolēnu panākumiem vecāki rekomendē ievietot reģionālos masu saziņas līdzekļos. Savu aktivitāti skolas darbībā un pārmaiņu iniciēšanā vecāki novērtē kā zemu. Arī aptaujā maz tiek norādīts uz skolas pilnveidojamām jomām. Neapmierinātība tiek pausta saistībā ar skolas tehnisko un estētisko iekārtojumu, kā arī nmoderniem un nolietotiem

tehniskajiem līdzekļiem. Pozitīvi tiek raksturotas skolēnu un skolas darbinieku savstarpējās attiecības, kā arī skolas darbinieku attiecības kolektīva iekšpusē, kas rada pozitīvu psiholoģisko vidi izglītības iegūšanai.

5.5. Skolotāju aptaujas rezultātu analīze

Aptaujā piedalījās 152 respondenti no visām piecām praktiskajā pētījumā iesaistītajām skolām (8. tabula 81. lpp.). Skolotāji raksturoja komunikāciju, cilvēkresursu vadību, sabiedriskās attiecības un skolas tēlu, pārmaiņas, atsevišķus skolas kultūras aspektus, kā arī skolas funkcionēšanu un atbildības sadalījumu skolā. Pirms datu statistiskas analīzes, daļa no sākotnējiem datiem pārkodēti.

Aptaujas 14., 15., 19. un 20. jautājumi raksturo **komunikāciju** skolā. *Kuri komunikācijas veidi tiek lietoti vispārizglītojošās dienas skolās?* Lai atbildētu uz šo jautājumu, atbildes uz jautājumiem par ārējo komunikāciju grupētas, pārkodētas un atrasta vidējā vērtība, apakšskalās iekļaujot:

- 1) aktuālās informācijas apriti skolā (20. jaut.), konkrētāk, atbilžu variantus – „no ar skolu nesaistītām personām” un „masu mēdijos”,
- 2) par lietoto reklāmu (27. jaut.), iekļaujot visus atbilžu variantus, izņemot „skolas mājas lapā internetā” un „cits variants”.

Iekšējās komunikācijas apakšskalu veido vidējā aritmētiskā vērtība pārkodētām un summētām atbildēm uz jautājumiem par:

- 1) mentoriem (9. jaut.),
- 2) direktora komunikācija ar skolas sociālo kopienu – „direktors skaidro gaidas skolotājiem” (14. jaut.) un „direktors skaidro gaidas skolēniem” (19. jaut.),
- 3) aktuālās informācijas apriti skolā – 20. jaut. – (izņemot ārējās komunikācijas apakšskalā iekļautos atbilžu variantus, tos informācijas kanālus, kuri nodrošina gan iekšējo, gan ārējo komunikāciju un atbilžu variants „citi”).

Neformālās komunikācijas apakšskalu veido vidējā aritmētiskā vērtība pārkodētām un summētām atbildēm uz jautājumiem par:

- 1) mentoriem (9. jaut.),
- 2) aktuālās informācijas apriti skolā – 20. jaut. – (konkrētāk, atbilžu variantus „sarunās ar kolēģiem”, „skolas pasākumos, jubilejās”, „atpūtas brīžos, neformālu tikšanos laikā”, „tiekoties ar kolēģiem ārpus skolas”, „no ar skolu nesaistītām personām” un „no skolēniem”),

- 3) par lietoto reklāmu (27. jaut.), iekļaujot atbilžu variantus – „ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās un koru, deju kolektīvu skatēs u.c.”, „sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm” un „līdzdarbojoties projektos”,
- 4) direktora komunikāciju, skaidrojot gaidas skolotāju (14. jaut.) un skolēnu grupai (19. jaut.).

Formālās komunikācijas apakšskalu veido vidējā aritmētiskā vērtība pārkodētām un summētām atbildēm uz jautājumiem par:

- 1) aktuālās informācijas apriti skolā – 20. jaut. – (izņemot neformālās komunikācijas apakšskalā iekļautos atbilžu variantus, un atbilžu variantu „citi”),
- 2) par lietoto reklāmu (27. jaut.), izņemot atbilžu variantus, kuri iekļauti neformālās komunikācijas apakšskalā.

Izveidoto grupu rezultāti salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi. Tās rezultāti (31. tabula 156. lpp.) parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp:

- 1) ārējās un iekšējās komunikācijas apakšskalu vidējiem rādītājiem [$F(12; 150) = 4,013; p = 0,0$],
- 2) formālās un neformālās komunikācijas apakšskalu aritmētiskajiem vidējiem [$F(14; 150) = 3,261, p = 0,0$],
- 3) valsts mēroga reklāmas un reģionāla mēroga reklāmas apakšskalu vidējiem rādītājiem [$F = (12; 150) = 2,078; p = 0,007$].

Skolotāju aptaujas rezultāti parāda izglītības vadības literatūrā minētu (Ärlestig, 2008; Kruse & Louis, 2009) vēlamu tendenci, ka informācijas iegūšanai skolā biežāk tiek lietota iekšējā nevis ārēja komunikācija, tātad par aktuālajiem notikumiem skolā tiek uzzināts no vadības un kolēģiem, nevis no ārējiem informācijas avotiem. Šāda situācija veicina pozitīva psiholoģiskā klimata veidošanos un samazina neapmierinātību darba vidē (Сидоренко, 2000). Līdzīgi kā tas ir direktoru aptaujas rezultātu analīzē, arī skolotāji gadījuma izpētes skolās norāda uz dominējošu neformālu ($M = 0,44, SD = 0,097$) informācijas apmaiņas veidu, lai gan kā visbiežāk minētais informācijas apmaiņas veids tiek minētas sanāksmes ($M = 0,79, SD = 0,377$). Statistiski nozīmīgas atšķirības vērojamas arī attiecībā uz realizēto ārējo komunikāciju. Reklāma reģionālos mēdijos tiek lietota biežāk ($M = 0,29, SD = 0,207$).

Komunikācijas apakšskalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji skolotāju izlasei

Apakšskalas, atbilžu varianti	M	SD	F	p
Komunikācija				
- ārējā	0,33	0,114		
- iekšējā	0,48	0,105	4,013	0,000***
Komunikācija				
- formālā	0,34	0,088		
- neformālā	0,44	0,097	3,261	0,000***
Ārēja komunikācija				
- valsts mēroga	0,21	0,193		
- reģionāla	0,29	0,207	2,078	0,007*
Iekšējā komunikācija				
- mutvārdu	0,45	0,211		
- rakstveida	0,42	0,263	0,993	0,187
Iekšējās komunikācija				
- mutvārdu	0,45	0,211		
- elektroniskā	0,35	0,320	1,756	0,174
Iekšējā komunikācija				
- rakstveida	0,42	0,263		
- elektroniskā	0,35	0,320	0,412	0,655
Direktors skaidro gaidas skolotājiem				
- skolēniem	0,98	0,142		
	0,95	0,228	0,178	0,674

N = 152, *** p < 0,001 * p < 0,05

Atbildei uz nākošo pētījuma jautājumu: *kādi ir galvenie komunikācijas kanāli vispārīzglītojošā dienas skolā Latvijā*, analizē iekļauti atbilžu varianti par iekšējās komunikācijas kanāliem, iedalot tos trīs apakšskalās, analogi kā direktoru aptaujai. Izveidoto apakšskalu rezultāti salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (31. tabula). Aprēķinātie koeficienti ļauj secināt, ka nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp mutvārdu, rakstveida un elektroniskās komunikācijas apakšskalu vidējiem rādītājiem, kas liecina, ka visu trīs grupu kanāli tiek lietoti vienlīdz bieži. Rezultāti parāda, ka elektroniskā komunikācija tiek lietota informācijas aprītei, pretēji kā tas ir nepedagoģiskā personāla grupā, kur praktiski šis

informācijas kanāls nedarbojās. Jāatzīmē, ka visās piecās labas prakses izpētes skolās skolotāju istabā un bibliotēkā ir vismaz pa vienam datoram, kas elektroniskās saziņas līdzekļu lietojumu padara iespējamu.

Vai direktori biežāk runā ar skolotāju grupu par gaidām nekā ar skolēnu grupu? Pēc datu pārkodēšanas aprēķinos izmantota vienfaktora dispersijas analīze (31. tabula 156. lpp.). Statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolotāju un skolēnu grupu vidējiem šajā mērījumā nav noteiktas [$F(1; 152) = 0,178$; $p = 0,674$]. Komunikācijas skalas rādītāji norāda uz intensīvu skolēnu un skolotāju informēšanu no direktora puses par skolas kultūras jautājumiem. Rezultāti norāda, ka gan skolēnu, gan skolotāju grupā direktors „bieži” skaidro gaidas – attiecīgi skolotāju grupai – 98% novērojumu un skolēnu grupai – 95% respondentu, atzīmēja, ka direktors skaidro skolas mērķus un to, kādai skolai vajadzētu būt.

Kopumā izlases skolās direktori izmanto visdažādākos komunikācijas veidus un kanālus, lai ziņotu par skolā notiekošu, popularizētu tās vērtības un mērķus, kā arī veidotu skolas tēlu un reklamētu skolas izglītības programmas. Izlases skolās biežāk tiek lietota iekšējā komunikācija, priekšroka tiek dota neformālai komunikācijai. Rakstveida, mutvārdu un elektroniskā komunikācija tiek veidota līdzvērtīgi. Ārējā komunikācijā priekšroka tiek dota reģionālas reklāmas līdzekļiem. Skolotāji norāda, ka direktori intensīvi un vienlīdz bieži skaidro gaidas kā skolotājiem, tā skolēniem.

Skolotāji arī raksturoja **sabiedrisko attiecību un skolas tēla** veidošanu. Lai atbildētu uz jautājumu par to, *ko pedagogi saredz kā skolas reklāmas iespēju un ar kuriem no reklāmas līdzekļiem viņi ir iepazinušies*, aptaujas 27. un 28. jautājumu atbildes grupētas un summētas, iedalot divās apakšskālās:

- 1) valsts mēroga – „valsts TV un/ vai radio”, „valsts lielākajos laikrakstos”, izdodot grāmatu par skolu” un ”izveidojot bukletus u. tml.”,
- 2) reģionāla mēroga – „reģionālā TV un/ vai radio”, „vietējā laikrakstā” un „sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm”.

Izveidoto grupu rezultāti salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (31. tabula 156. lpp.). Dispersiju analīzes rezultāti parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp reģionāla mēroga reklāmas un valsts mēroga reklāmas līdzekļu apakšskalu vidējiem rādītājiem [$F(12; 150) = 2,078$; $p = 0,007$]. Līdzīgi kā to vēlējušies absolventi un vecāki, arī pedagogi lielāku atbalstu dod reģionālai reklāmai ($M = 0,29$, $SD = 0,207$). Pedagogi norāda, ka vēlētos biežāk un regulārāk saņemt informāciju par skolēnu panākumiem un skolas dzīves notikumiem vietējos plašsaziņas līdzekļos.

Skolas tēla veidošana ir saistāma ar skolas kultūras ārējām izpausmēm, tādēļ skolotāju aptaujā jautāts par to, kas viņuprāt ir nozīmīgs skolas noformējumā (24. jaut.) un kas skolās ārējā noformējumā ir izmainīts pēdējos 10 gados (25. jaut.). Skolas vizuālā izskata un noformējuma izmaiņas iedalītas trīs apakšskalās:

- 1) sanitāri tehniskais iekārtojums, iekļaujot tajā „sakopta skolas fasāde”, „kvalitatīvs telpu remonts” un „kvalitatīvs apgaismojums”,
- 2) estētiskais noformējums attiecas uz „sakopta skolas teritorija”, „atjaunots koridoru, halles un trepju noformējums”, „atjaunots mācību telpu noformējums”, „labiekārtotas skolas personāla telpas”, „izstādīti audzēkņu darbi” un „izstādīti mākslinieku darbi”,
- 3) informatīvo materiālu izvietojums attiecināms pie trešās apakšskalas, apvienojot „stendi, kuros atspoguļota skolas dzīve, pasākumi, to fotogrāfijas”, „stendi, kuros redzami skolas labākie skolēni un viņu sasniegumi”, „informācija par iekšējās kārtības noteikumiem, aktualitātēm u.c.”, „informāciju vecākiem, informācija par skolas vērtēšanas sistēmu u.c.” un „skolas vēstures atspoguļojums, muzeja eksponāti”.

Pēc datu pārkodēšanas izveidoto apakšskalu vidējie rādītāji salīdzināti, izmantojot dispersiju analīzi (32. tabula 159. lpp.). Noteiktie koeficienti liecina par statistiski nozīmīgām atšķirībām starp visām pārmaiņu skalas apakšgrupām:

- 1) sanitāri tehniskā iekārtojuma maiņas un estētiskā noformējuma apakšskalu vidējiem rādītājiem [$F(4; 152) = 3,884; p = 0,0$],
- 2) estētiskā noformējuma un informatīvo materiālu apakšskalu vidējiem [$F(5; 152) = 7,027; p = 0,0$].
- 3) sanitāri tehniskā iekārtojuma maiņas un informatīvo materiālu apakšskalu vidējiem [$F(5; 152) = 6,376; p = 0,0$].

Atšķirības grupu vidējos skaidrojamas ar to, ka daudzu skolu apkārtne ir sakopta un labiekārtota pēdējo gadu laikā ($M = 0,87, SD = 0,201$) un skolas fasādi ($M = 0,68, SD = 0,018$), bet mazāk vērības ir veltīts skolas vēstures materiālu izvietojumam ($M = 0,27, SD = 0,351$) un mākslinieku ($M = 0,18, SD = 0,532$) un skolēnu darbu izstādīšanai skolā ($M = 0,22, SD = 0,382$).

Pārrunājot empīriskā pētījuma rezultātus skolas darbinieku grupā, divās lielākajās skolās izdevās noskaidrot, ka darbinieki dažkārt ir kļūdaini raksturojuši realizētās pārmaiņas, piemēram, par izremontētajām un labiekārtotajām telpām. Trīs mazākajās skolās kļūdaino raksturojumu skaits ir minimāls. Tas ļauj izteikt pieņēmumu, ka skolotāji maz interesējas par skolā notiekošo un nepamana skolas tehniskā stāvokļa maiņu un vizuāli tehnisko

noformējumu, īpaši, īpaši, ja tas neattiecas uz viņu tiešo uzdevumu veikšanu vai neskar viņus personīgi. Tādēļ var teikt, ka skolotāji vairāk sevi parāda kā algotus darbiniekus, kuri neizjūt sevi kā skolas saimniekus vai aktīvus pārvaldes dalībniekus.

32. tabula

Pārmaiņu skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji skolotāju grupai

Apakšskalas, atbilžu varianti	M	SD	F	p
Izmainīts				
- sanitāri tehniskais iekārtojums	0,78	0,189		
- estētiskais noformējums	0,31	0,253	3,884	0,000**
Izmainīts				
- estētiskais noformējums	0,31	0,253		
- informatīvo materiālu izvietojums	0,54	0,471	7,027	0,000*
Izmainīts				
- sanitāri tehniskais iekārtojums	0,78	0,189		
- informatīvo materiālu izvietojums	0,54	0,471	6,376	0,000**
Pārmaiņas uzsāk direktors				
- skolotāji	0,76	0,431	7,812	0,000***
- nepedagoģiskie darbinieki	0,08	0,275	0,482	0,514
- skolēni	0,35	0,478	20,061	0,006**
- skolēnu vecāki	0,21	0,409	0,555	0,458

N = 152, ** p < 0,001 * p < 0,05

Kopumā var teikt, ka aptaujātie skolotāji skolas publicitātes jautājumos priekšroku dod reģionāliem masu mēdijiem. Skolotāju skatījumā skolas sanitāri tehniskā stāvokļa uzlabošanā ir veltīts visvairāk pūļu, mazāk vērības veltot informatīvu materiālu izvietošanai un vēl mazāk skolas estētiskajam noformējumam, kas varētu liecināt par sliktu skolu tehnisko stāvokli, ne tikai par pastāvošajām vērtībām un izvirzītajām prioritātēm, vai nevēlēšanos pilnveidot skolas tēlu.

Cilvēkresursu vadības skalas rezultātu analīze (5. – 10. aptaujas jautājums). Pedagogiem jautāts par to, vai viņiem bija mentors, kurš viņiem palīdzējis, uzsākot darbu skolā (9. jaut.). 14,5% respondentu norādīja, ka viņiem ir bijis norīkots mentors, 36,8% skolotāju mentoringu saņēma no kāda kolēģa, kurš brīvprātīgi izvēlējies palīdzēt jaunajam kolēģim, 23% atzīst, ka viņi nav izjutuši vajadzību pēc mentora, bet 10% respondentu izjuta

vajadzību pēc mentora, bet viņiem tāda nebija. Rezultāti norāda, ka puse (51%) no gadījuma skolu pedagogiem ir saņēmuši mentoringu, uzsākot darba attiecības izpētes skolā. Vērojams augsts brīvprātīgo mentoru skaits – 36,8% pedagogu piedzīvojuši šādu pieredzi. Jau analizējot direktoru aptaujas rezultātus, aprakstīti brīvprātīga mentoringa riski, jo šajā gadījumā nav vienotas procedūras un nav pārbaudīts ne saturs, ne rezultāts. Aptuveni ceturtdaļa skolotāju–23% norāda, ka mentors viņiem nebūtu vajadzīgs. Tā kā aptaujā piedalījās arī ļoti pieredzējuši skolotāji ar lielu darba stāžu, viņiem ievadīšanu darbā varētu piedāvāt saīsinātā formā, iepazīstinot ar konkrētai skolai specifiskiem apstākļiem un skolas kultūru. Iespējams, ne tikai tie 10%, kuri to norādīja aptaujā, bet vēl lielāks skaits jauno darbinieku, izjūt vajadzību pēc mentora, jo aptauju aizpildīja pedagogi, kuri saglabājuši darba attiecības skolā. Var pieņemt, ka daļa skolotāju, kuri šādu vajadzību izjuta, bet atbalstu un palīdzību nesaņēma, darba attiecības skolā ir jau pārtraukuši.

Respondentiem lūgts ranžēt atbilžu variantus par to informāciju, kāda viņiem sniegta uzsākot darba gaitas skolā (6. jaut.), kā arī par to informāciju, kura viņiem būtu bijusi nepieciešama (7. jaut.). Abu jautājumu rezultāti salīdzināti ar Vilkoksona rangu kritēriju, kura rezultāti aplūkojami 33. tabulā.

33. tabula

Cilvēkresursu vadības skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji skolotāju grupai

Atbilžu varianti	Z	p
- ar pedagoģisko personālu	0,778	0,839
- ar nepedagoģisko personālu	1,146	0,603
- ar skolēnu pašpārvaldi	-1,252	0,971
- ar vecāku padomi	2,319	0,820
- ar skolas dokumentiem (instrukcijas, amatu apraksti, noteikumi)	0,071	0,138
- ar nerakstītajiem likumiem, pastāvošajām vērtībām	0,218	1,131
- ar dokumentu aizpildīšanas kārtību	2,262	0,926
- ar mācību telpu izvietojumu	1,01	0,688
- ar citu skolas telpu izvietojumu	0,952	0,711
- ar kārtību, kādā jārikojas nestandarta situācijā	0,839	0,973

N = 152

Aprēķinātie kritēriji neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības nevienā no salīdzinātajiem pāriem ($p < 0,05$). Tas nozīmē, ka aptaujas dalībnieki uzskata, ka informācija par skolu jāveic tādā secībā, kāda viņiem ir tikusi piedāvāta. Jāatzīmē, ka iepazīstināšanas ar nerakstītajiem likumiem un pastāvošajām vērtībām, abos gadījumos ieņēma 10. ranga pozīciju. Var pieļaut, ka ranga pēdējā pozīcija nozīmē to, ka šāda informācija vispār nav sniegta jaunajam darbiniekam, tomēr pastāvot šādam atbilžu variantam aptaujā, tam piešķirts zemākais vērtējums. Vēl zemāks vērtējums norādīts vien atbilžu variantam „cita atbilde”, kurā raksturotas individuālas vajadzības.

Šādi rezultāti interpretējami kā skolas direktoru pasivitāte informēšanā par skolas kultūras galveno saturu jaunā darbinieka pārbaudes laikā. Direktori šajā empīriskā pētījuma daļā tiek atzīmēti kā aktīvi informatori par skolas kultūras jautājumiem vēlākā laika posmā – svinīgās uzrunās, kopējās sanāksmēs un svētku reizēs. Tomēr daudz racionālāk šāda satura informāciju ir sniegt tieši uzsākot darba attiecības, kamēr tiek veidoti darba paradumi jaunajā darbavietā un kamēr nav izveidojies individuāls noturīgs priekšstats par skolas kultūru.

Aptaujas 1. jautājumā skolotāji norādīja savu darba stāžu konkrētajā izglītības iestādē ($M = 14,4$, $\min = 2$, $\max = 32$), tādēļ iespējams noteikt, vai informācija sniegta par pašreizējo, vai kādu no iepriekšējiem direktoriem. Neliels skaits respondentu darbu uzsākuši cita direktora vadībā (visvairāk to ir D skolā), tātad raksturojums sniegts galvenokārt par empīriskā pētījuma laikā skolā strādājošiem direktoriem.

Respondenti raksturoja savas izjūtas, uzsākot darbu skolā (8. jaut.). Emocionālās izjūtas pārkodētas, grupētas un summētas pa kategorijām:

- 1) pozitīvas izjūtas – apvienojot 4 atbilžu variantus: „apņēmības pilns”, „iepriecināts”, „atbalstīts” un „saprasts”;
- 2) negatīvās izjūtas – apvienojot 11 atbilžu variantus;
- 3) „pārsteigts” un „cits” – nekonkretizēto izjūtu apakšskalai.

Pozitīvas izjūtas atzīmējuši 26,5 % respondentu, nekonkretizētas izjūtas – 10,8%, bet negatīvas 62,7% respondentu. Tā kā salīdzinoši liels respondentu skaits norāda uz negatīvām izjūtām uzsākot darbu skolā, tas varētu liecināt gan par augsta psiholoģiskā distresa līmeni jauno skolotāju grupā, gan arī par jauno darbinieku grūtībām socializēties skolas vidē. Tādēļ var uzskatīt, ka jauno skolotāju mentoru sagatavošana ir nozīmīga skolas cilvēkresursu vadībā. Tas pamatojams arī ar faktu, ka pedagoģiskā personāla darbs ir vairāk individuāls – strādājot skolēnu, ne kolēģu grupā un viņiem ikdienā intensīvs kontakts ar skolēniem. Tieši no skolotājiem tiek sagaidīta skolas kultūras popularizēšana un skolas sociālās kopienas grupu informēšana.

Skolotāju aptaujas 5. jautājumā respondentiem jāapraksta, ko viņi pastāstītu jaunajam skolas darbiniekam. No analizētajām 84 atbildēm var veidot trīs grupas:

- 1) skolas aktivitātes pakāpe dažāda rakstura norisēs (38,1%),
- 2) pozitīvi raksturojumi par psiholoģisko klimatu un savstarpējām attiecībām skolā (20,2%),
- 3) augstas prasības pret darbiniekiem un kvalitatīva izglītības procesa realizāciju (41,7%).

Tātad skolā pastāv augsti uzvedības standarti un prasības, kā arī skolas ņem aktīvu līdzdalību izglītojoša rakstura, sporta, kultūras un atpūtas pasākumos. Tādējādi skolas veido izglītības un kultūras centrus konkrētajā pašvaldībā.

10. skolotāju aptaujas jautājums raksturo skolotāju aktivitāti sabiedrisko (neapmaksāto) pienākumu veikšanā. Tāds ir 31% aptaujāto skolu skolotāju. 10,5% respondentu izvēlējās atbilžu variantu „cits”, kurā pausti emocionāli piesātināti, negatīvi komentāri par sociālajiem pienākumiem: „viss mans darbs ir viens sabiedriskais pienākums,” dgsk046, „te ir grūti strādāt, jo no tevis prasa daudz. Un, ja Tev ir ģimene, tad tas ir par daudz prasīts,” dgsk022. „skolās strādā fanāti un viņiem šo pienākumu ir cik uziet,” dbsk0016. Tomēr var teikt, ka lielākā daļa pedagogu nav iekļauti grupai nozīmīgu pienākumu realizācijā. Iespējams, ka tas ir izskaidrojams ar faktu, ka skolas kopumā atzītas par ļoti aktīvām dažādos izglītības, kultūras u. tml. pasākumos, kā to norādīja visas empīriskajā pētījumā iekļautās skolas sociālās kopienas grupas. Var uzskatīt, ka pedagogu ieguldījums ir augsts un aptuveni 2/3 no aptaujātajiem skolotājiem neizjūt motivāciju uzņemties papildu pienākumus.

Kopumā cilvēkresursu vadības skalas rezultāti parāda, ka izpētes skolās mentori ir bijuši tikai 1/3 skolotāju. Pedagogi nemainītu jaunā darbinieka informēšanas kārtību. Informācija par skolas kultūru ieņēma ranga pēdējo pozīciju, tātad netiek uzskatīta par nozīmīgu. Aptuveni 2/3 aptaujāto skolotāju, uzsākot darba gaitas, izjutuši pārsvarā negatīvas emocijas, kas pamato mentora nepieciešamību. Skolotāji raksturo savas darbavietas kā aktīvas dalībnieces dažādās norisēs, tādēļ daļa pedagogu kategoriski iebilst pret nefinansētiem papildu pienākumiem.

Pārmaiņas skolā skalu skolotāju aptaujā veido atbildes uz 23. – 25 jautājumu. Lai noteiktu, vai direktors tiek uztverts kā galvenais pārmaiņu iniciators skolotāju interpretācijā (12. jaut.), veikta dispersiju analīze, kuras rezultāti aplūkojami 32. tabulā (159. lpp.). Tā parāda divas statistiski nozīmīgas atšķirības starp šādu apakšgrupu vidējiem rādītājiem: pārmaiņas uzsāk direktors un pārmaiņas uzsāk skolotāji [$F(1; 146) = 7,812; p = 0,0$], kā arī pārmaiņas uzsāk direktors un pārmaiņas uzsāk skolēni [$F(1; 146) = 20,061; p = 0,006$].

Skolas direktors tiek izvirzīts kā galvenais pārmaiņu iniciators ($M = 0,90$, $SD = 0,304$), kas norāda uz augstu direktoru aktivitāti pārmaiņu procesos. Skolotāji novērtēja sevi kā aktīvus pārmaiņu aizsācējus ($M = 0,76$, $SD = 0,431$), tomēr šeit vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības ar direktoru grupas vidējo rādītāju. Būtībā aptaujas rezultāti apstiprina iepriekš aplūkoto respondentu grupu rezultātus par direktora nozīmīgo lomu pārmaiņu uzsākšanā. No visām respondentu grupām, skolotāji ir visciešākajā kontaktā ar direktoru un, salīdzinot ar citām grupām, vislabāk var izvērtēt direktora darbību, tādēļ pamatoti var teikt, ka izlases skolās direktora loma parādās pārmaiņu ierosināšanā.

Skolotāju atbildes apstiprina iepriekš minētos rezultātus par skolēnu augsto aktivitātes līmeni pārmaiņu ierosināšanā. Šeit skolēni ieņem trešo rangū, aiz direktora ($M = 0,98$, $SD = 0,304$) un skolotājiem ($M = 0,76$, $SD = 0,431$), ar vidējo rādītāju $M = 0,35$ ($SD = 0,478$). Tāpat pamatoti ir secinājumi par nepedagoģiskā personāla zemo aktivitāti pārmaiņu ierosināšanā ($M = 0,08$, $SD = 0,275$).

Par skolas noformējumā realizētajām (25. jaut.) un vēlamajām pārmaiņām (24. jaut.), atbildes skolotāju grupai analizēts saistībā ar skolas tēla veidošanu (158. – 159. lpp.). Rezultāti parāda izteiktu direktora lomu pārmaiņu procesu uzsākšanā.

Kopumā pārmaiņu skalas rezultāti norāda uz direktora vadošo lomu pārmaiņu uzsākšanā skolā, salīdzinājumā ar citām skolas sociālās kopienas grupām. Skolas tehniskā stāvokļa uzlabošanai pēdējos gados dots vislielākais ieguldījums, mazāk uzmanības veltot informācijas izvietojumam skolā un tās estētiskajai iekārtošanai.

Skolas kultūras skalu aptaujā veido atbildes uz 5., 10., 11., 16., 21. un 23. jautājumu. 5. un 10. jautājums analizēti pie cilvēkresursu skalas (161. – 162. lpp.). Apkopojot skolotāju atbildes par psiholoģisko klimatu skolā (11. jaut.) jeb dominējošo atmosfēru, kopumā analizētas 127 atbildes. Pirmā izdalītā kategorija ir pozitīvi raksturojumi par dominējošo atmosfēru (61,4%). Pārējās atbildes (47,1%) pauž neitrālu vērtējumu, tomēr iespējams, ka tie respondenti, kuri atklāti nevēlējās paust negatīvu vērtējumu, izvēlējās neitrālas atbildes kā : „normāla,” „vidēji”. Vienā atbildē (skola A) minēts, ka skolā valdošā atmosfēra ir „laba, bet varētu būt patiesāka,” gssk_043. Lielākā daļa pedagogu pauž pozitīvu vērtējumu par savām izjūtām un attiecību raksturu kolektīvā. Empīriskais pētījums veikts pavasarī, kas ir eksāmenu un mācību gada noslēguma laiks, iespējams tieši šis apstāklis ietekmēja rezultātus, tos novirzot uz negatīvāku raksturojumu. Rezultāti apstiprina jau iepriekš izteiktu secinājumu par labvēlīgām attiecībām un pozitīvu klimatu izlases skolās.

Jautājot par skolotāju vienotību (16. un 18. jaut.), izdalīti divi aspekti – *vai skolas direktors ir vienots ar darbiniekiem par skolā esošo kārtību* un *vai respondenta gaidas no*

direktora atšķiras no viņa darbabiedru gaidām. Kāda ir skolotāju un direktora vienotības pakāpe (skolas kultūras spēks)? Raksturojot direktora un skolas darbinieku vienotības pakāpi (16. jaut.), vērojams dominējošs pozitīvs raksturojums. „Bieža” vienotība minēta 77,6% gadījumā, „reizēm”, 17,1%, bet „gandrīz nekad” 0% novērojumu. Analizējot visu aptaujas anketās minēto brīvo atbilžu saturu, manāma skolotāju neapmierinātība ar dažiem skolas noteikumiem (sk. 161. lpp.). Promocijas darba autore prognozēja, ka rezultātos varētu būt pat zemāks vienotības līmenis, jo skolotājiem visās piecās skolās tiek izvirzītas augstas prasības un viņi ir intensīvi noslogoti, kā to raksturo citāts no aptaujas anketas jautājumā par komunikāciju: „Mēs visu runājam tieši – kā ir. Skolā nav baumu, jo mums tam neatliek laika .. skolotāju istabā parasti nesēžam un rokas klēpī neturam.” gds043. Neliela viedokļu dažādība, kā tas minēts iepriekš, ir pat vēlāma. Var teikt, ka ar šo vērtējumu skolotāji ir raksturojuši savu psiholoģisko atbalstu direktoram un izsaka gatavību realizēt skolas izvirzītos mērķus. Tāpat var pieņemt, ka skolotāji aptaujā pauduši nedaudz zemāku neapmierinātības līmeni un norādījuši uz augstāku vienotības pakāpi, kā tas ir realitātē. Pārrunājot iegūtos rezultātus empīriskā pētījuma dalībroskolās, skolotāji apstiprināja, ka ikdienā vienotība nav tik augsta, pastāvot biežām diskusijām un strīdiem. Vērtējums aptaujā vairāk attiecināms uz vispārīnātu viedokli un gatavību atbalstīt galvenās skolas prioritātes, saglabājot individuālas atšķirības uzskatos vienā vai otrā jautājumā. Pastāvot reāliem atbalstītājiem, direktora loma vairāk aplūkojama pārmaiņu ierosināšanā un veicamo uzdevumu sadalīšanā. Eksistējot domubiedru grupai, sagaidāmie rezultāti ir reāli sasniedzami un vēlamos skolas kultūras elementus ir vieglāk iedzīvināt skolas vidē.

Atbilžu aprakstošās statistikas rādītājos vērojama ļoti augsta vienotības pakāpe (attiecībā uz gaidām no direktora), jo atbildi „bieži” sniedza 53,9% respondentu, bet „reizēm” – 24,8%. Rezultāti parāda ļoti augstu savstarpējo vienotību skolotāju grupā. Šāda situācija skaidrojama ar faktu, ka lielākā daļa darbinieku jau ilgstoši strādā pētījumā iekļautajās skolās. Tātad, vai nu viņi ir pievienojušies kolektīvam, kuru uzskati un vērtības sakrīt ar jau esošo darbinieku pamatpieņēmumiem, vai arī laika gaitā darbinieki ir pielāgojušies un pieņēmuši pastāvošo kultūru, spēj vienoties par pamatnostādņēm, saglabājot individuālus uzskatus atsevišķos jautājumos.

Vai attiecības skolas sociālās kopienas grupu starpā pēdējo gadu laikā ir mainījušās? Analizējot skolotāju un skolēnu attieksmes un attiecību izmaiņas pēdējo gadu laikā (21. jaut.), veikta rezultātu grupēšana četrās apakšskatās:

- 1) attiecības kļuvušas stingrākas, iekļaujot atbilžu variantus „skolēniem tiek izvirzītas stingrākas prasības mācībās” un „skolēni tiek labāk pieskatīti”,

- 2) attiecības ir uzlabojušās, ietverot „skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz brīvākas”, „skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz tuvākas” un „attiecības ir uzlabojušās”,
- 3) attiecības kļuvušas sliktākas, iekļaujot „skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk”,
- 4) attiecības nav mainījušās – „attiecības nav mainījušās”.

Aprēķinātie dispersiju analīzes rādītāji redzami 34. tabulā. Respondentiem vispārīgā veidā jānovērtē gan skolotāju, gan skolēnu attieksmes un uzvedības izmaiņas.

34. tabula
Skolas sociālās kopienas grupu savstarpējo attiecību aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji skolotāju izlasei

Atbilžu varianti	M	SD	F	p
Skolotāju attieksme un attiecības ar skolēniem				
kļuvušas stingrākas	0,25	0,358		
- kļuvušas labākas	0,38	0,347	0,271	0,763
- kļuvušas sliktākas	0,05	0,214	0,204	0,816
- nav mainījušās	0,11	0,314	7,102	0,009*
Skolotāju attieksme un attiecības ar skolēniem				
kļuvušas labākas	0,38	0,347		
- kļuvušas sliktākas	0,05	0,214	0,646	0,526
- nav mainījušās	0,11	0,314	21,222	0,000***
Skolotāju attieksme un attiecības ar skolēniem				
kļuvušas sliktākas	0,05	0,347		
- nav mainījušās	0,11	0,483	0,891	0,367

N = 152, * p < 0,05 ** p < 0,01

Dispersiju analīzes rezultāti (34. tabula) parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp šādu apakšskalu vidējiem rādītājiem: skolotāju un skolēnu attiecības nav mainījušās un attiecības kļuvušas labākas [F (1; 147) = 21,222; p = 0,0], skolēnu un skolotāju attiecības nav mainījušās un attiecības kļuvušas stingrākas [F (1; 147) = 7,102; p = 0,009]. Atšķirības skaidrojamas ar to, ka pedagogi bijuši kategoriski savos apgalvojumos par to, ka attiecības nav mainījušās – tikai 10,5 % respondentu izvēlējās šo atbildi. Līdzīgus rezultātus parāda respondentu pašu formulētas atbildes: „Skolēniem ir lielāka brīvība un visatļautība,” gds0051, „skolēni valda skolā,” gds0022, „skola ir radīta skolēniem,” sisk013, kas raksturo bērncentrētas pieejas realizāciju izlases skolās.

Vai skolotāji ir apmierināti ar skolas pastāvošo kārtību un kādiem aspektiem viņi pievērš uzmanību, kas ir nozīmīgs viņu skatījumā? Lai atbildētu uz šo jautājumu, izvērtēti atbilžu varianti raksturojuma, vai skolotāji gribētu mācīties šajā skolā un pamatojumu sniegtajai atbildei (23. jaut.). 67,8% respondenti atbildēja apstiprinoši, paužot attieksmi, ka „skola ir laba,” „tajā valda kārtība.” 9,2%, atbildēja noliedzoši, minot, ka „nevēlas mācīties.” 19,7% respondentu formulējuši individuālu atbildi. Atsevišķas atbildes apvienotas citā tematiskajā lokā – izvēlētos kādu citu skolu, kura būtu vairāk piemērota. Kopumā tiek pausta pozitīva attieksme pret savu darbavietu un nevienā no atbildēm neparādās neapmierinātība ar skolu vai direktora darbību. Iepriekš atbildēs minēts, ka pastāvošā skolas kultūra atbalsta bērncentrētu pieeju, tādēļ varēja sagaidīt, ka procentuāli lielāka daļa respondentu izvēlētos mācīties šajā skolā.

Apkopojot skolas kultūras skalas secinājumus, var teikt, ka analizētajās skolās skolotāji norāda uz augstu vienotību kolektīva iekšpusē un vienotību ar direktora uzskatiem galvenajos skolas darbības jautājumos. Pēdējo gadu laikā skolēniem tiek izvirzītas augstākas prasības mācībās, samazinoties prasībām disciplīnas jomā. Skolotāji raksturo skolu kā „bērncentrētu”, pastāvot demokrātijai un tiesībām uz savu viedokli.

Skolas funkcionēšana un atbildības sadalījuma skalu skolotāju aptaujā veido 13., 17., 18. un 29. jautājums. *Kā skolotāji uztver varas sadalījumu un ietekmi skolā? Vai viņi saredz pedagogu iespēju ietekmēt skolā notiekošo?* Pēc atbilžu pārkodēšanas un summēšanas, veikta dispersiju analīze, kuras rezultāti norādīti 35. tabulā (167. lpp.).

13. jautājuma atbilžu kodēšanā apvienoti varianti „Izglītības un zinātnes ministrija” un „valstī pastāvošie likumi”, pārdēvējot par apakšskalu centralizēta vara; „rajona Izglītības pārvalde (Skolu valde)” un „pašvaldības vadītājs un deputāti” apzīmēti ar reģionāla vara; „tuvākās apkārtnes iedzīvotāji” un „skolēnu vecāki” – iedzīvotāju vara; „skolas direktors” un „skolas direktora vietnieki” apvienoti grupā skolas administrācijas vara; „skolotāji” un „skolas nepedagoģiskie darbinieki” apvietoti kā skolas darbinieku vara un „skolēni” un „skolēnu pašpārvalde” apzīmēti kā skolēnu vara.

Dispersiju analīzes rezultāti (35. tabula 167. lpp.) parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp visu iekļauto apakšgrupu vidējiem rādītājiem: skolas administrācijas (arī direktoru) un skolas darbinieku varu [$F(9; 147) = 10,618; p = 0,0$], norādot, ka skolas administrācijai tā vidēji ir augstāka ($M = 0,88, SD = 0,430$).

35. tabula
Varas sadalījuma skalas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji skolotāju grupai

Apakšskalas	M	SD	F	p
Skolas darbinieku vara	0,39	0,145		
- centralizēta vara	0,92	0,134	3,993	0,000***
- reģionāla vara	0,81	0,342	6,341	0,000***
- skolas administrācijas vara	0,88	0,430	10,618	0,000***
- iedzīvotāju vara	0,29	0,454	8,765	0,000***
- skolēnu vara	0,19	0,317	18,177	0,000***
Skolas administrācijas vara	0,88	0,430		
- centralizēta vara	0,92	0,134	3,976	0,000***
- reģionāla vara	0,81	0,342	4,288	0,000***
- iedzīvotāju vara	0,29	0,445	4,606	0,000***
- skolēnu vara	0,19	0,317	8,109	0,000***

N = 152, *** p < 0,001

Tāpat statistiski nozīmīgas atšķirības novēro starp šādu apakšgrupu vidējiem rādītājiem:

- 1) skolas darbinieku un reģionālā vara [F (9; 147) = 6,341; p = 0,0],
- 2) skolas darbinieku vara salīdzinājumā ar skolēnu varu [F (9; 147) = 18,188; p = 0,0],
- 3) skolas darbinieku un centralizēta vara [F (9; 147) = 3,993; p = 0,0],
- 4) skolas darbinieku un iedzīvotāju varu [F (9; 147) = 8,765; p = 0,0].

Skolotāji novērtē skolas administrācijas varas ietekmi kā lielāku, salīdzinājumā ar skolas darbinieku varu [F (9; 147) = 7,918; p = 0,0]. Ņemot vērā, ka apakšskalu izveidē summēts skolas pedagoģisko (M = 0,56, SD = 0,251) un nepedagoģisko darbinieku varas novērtējums (M = 0,22, SD = 0,482), apakšskalas kopējais vērtējums ir zemāks. Skolotāji nepedagoģisko darbinieku lomu skolas darbībā novērtē kā salīdzinoši zemu un nenozīmīgu. Galvenā vara un ietekme skolas darbībā, skolotāju skatījumā, ir lokalizēta oficiālu institūciju rokās un to izdotos reglamentējošos dokumentos un tiesību aktos (M = 0,92, SD = 0,134). Skolotāji novērtē savu reālo ietekmi skolas darbībā kā vidēju (M = 0,56, SD = 0,251).

Iegūtie rezultāti norāda uz likumsakarību, kāda tā ir absolventu vērtējumos. Respondenti uzsver skolas dibinātāju un finansētāju lomu skolas darbībā. Tāpat rezultāti sakrīt ar iepriekš aprakstītiem pārmaiņu skalas secinājumiem, ka skolotāji neizjūt sevi kā

skolas saimniekus un potenciālos dalītās līdervadības aktīvus realizētājus. Šādā situācijā skolas kultūras pārmaiņu iniciatīvas tiek gaidītas no centrālās varas pārstāvjiem, kas izglītības vadības literatūrā (Day & Leightwood, 2007; Leithwood et al., 2006) atzīta gan kā nemoderna, gan neefektīva pieeja skolas kultūras pilnveidē.

Skolotāju gaidas attiecībā uz direktoru un gaidu sakritība ar kolēģiem aplūkota pie skolas kultūras skalas (163. – 164. lpp.), secinot, ka skolā valda augsta vienprātības pakāpe un skolotāji savās gaidās ir līdzīgi, nevienprātībai parādoties skolas darbības mazāk būtiskos aspektos.

Aptaujas 29. jautājumā skolotāji novērtē savas iespējas lemt un rīkoties patstāvīgi. 49,3% respondentu norāda, ka galvenās rīcības vadlīnijas ir jāsaskaņo ar skolas administrāciju, 25,7% atbild, ka saskaņošana notiek metodiskajā apvienībā, 19,1% darbinieku norāda, ka var pilnībā rīkoties patstāvīgi un 2,6% respondentu uzskata, ka viņiem lēmumi ir jāsaskaņo ar visu skolas kolektīvu. Iegūto datu detalizētāku analīzi varētu turpināt, noskaidrojot, kāds ir skolotāju darba stāžs un statuss (ir vai nav metodiskās apvienības vadītājs vai skolas direktora vietnieks). Tā kā šāda analīze netiek veikta, var pieņemt, ka lielāku patstāvību var izrādīt ilgāk strādājošie skolotāji vai arī metodisko apvienību vadītāji un direktoru vietnieki.

Puse skolotāju (49,3%) norāda, ka viņiem darba plānošana un lēmumu pieņemšana ir jāsaskaņo ar skolas administrāciju, kas ir vērtējams divējādi – gan kā skolas administrācijas salīdzinoši liela ietekme uz skolas darbību, gan kā varas centralizācija, jo metodiskajās apvienībās saskaņošanu veic aptuveni ¼ daļa pedagogu (25,7%). Stundu aizvietošanu, atvaļinājumu plānošanu, ekskursiju apstiprināšanu un daudzas citas aktivitātes nepieciešams saskaņot ar skolas administrāciju un pārsvarā gadījumu tieši ar skolas direktoru, kā to paredz skolas nolikums. Skolas decentralizācija paredzētu šo dokumentu pārskatīšanu, pilnvaru sadalīšanu un informācijas aprites koordinēšanu.

Kopumā skolotāji aptaujā norāda, ka vislielākā ietekme uz skolas dzīvi ir centralizētai varai, kura šajā aptaujā atšifrēta gan kā Izglītības un zinātnes ministrija, gan arī valstī pastāvošie tiesību akti, kas regulē vispārējās izglītības ieguvu un skolu darbību. Skolu direktori raksturoti ar mazāku ietekmi skolas pārvaldē, bet ar lielāku kā skolotāju vai skolas darbinieku (kopā ar nepedagoģiskajiem) grupām. Skolotāji jūtas vienoti ar kolēģiem savās gaidās no direktora. Savukārt savu neatkarību un patstāvību vērtē salīdzinoši zemu, norādot, ka galvenās vadlīnijas jāsaskaņo ar skolas vadību vai metodiskajā apvienībā, atkarībā no jautājuma satura. Rezultāti apstiprina publiskā sektora institūcijas nereti sastopamo kārtību, ka raksturīga piramīdveida varas hierarhija, kura nostiprināta normatīvajos dokumentos, ko, savukārt, veido un apstiprina dibinātājs. Tādēļ skolotāji neapzinās sevi kā skolas saimniekus

un potenciālus skolas līderus, norādot, ka centralizētas un reģionāla varas pārstāvjiem ietekme ir daudz lielāka.

Rezumējums. Skolotāju aptaujas rezultāti liecina par intensīvu direktora komunikāciju ar visām skolas sociālās kopienas grupām. Priekšroka tiek dota iekšējai komunikācijai, izplatot informāciju neformāli, un izmantojot reģionālos masu mēdijus. Elektroniskos saziņas līdzekļus direktori lieto vienlīdz bieži ar rakstveida un mutvārdu komunikāciju. Visintensīvāk gaidas tiek skaidrotas skolēniem un skolotājiem. No skolas kultūras ārējām izpausmēm vairāk uzmanības pēdējo gadu laikā veltīts skolas sanitāri tehniskajam stāvoklim, mazāk informatīvu materiālu veidošanai, izvietojumam vai skolas vizuāli estētiskai noformēšanai. Pārmaiņas direktori uzsāk biežāk kā skolotāji un skolēni. Skolotāji nav vienoti jautājumā par to, vai viņiem būtu vajadzīgs mentors. Tiek pausta apmierinātība ar sniegto informāciju pārbaudes laikā un tās sniegšanas secību, neizdalot skolas vērtību un nerakstīto likumu apguvi kā nozīmīgu. Liela daļa pedagogu, uzsākot darbu skolā, izjuta spēcīgas negatīvas emocijas, tomēr pētījuma laikā norādīja, ka valdošā atmosfēra skolā ir pozitīva un skolotāji ir vienoti gan savā starpā, gan arī ar skolas direktoru. Lielākā daļa skolotāju raksturo pārstāvēto skolu kā tādu, kurā paši būtu gatavi izglītoties. Aprakstot pārmaiņas skolā, direktori tiek izvirzīti kā aktīvi pārmaiņu pieteicēji. Pēdējo gadu laikā prasības pret skolēnu un skolotāju darba kvalitāti ir pieaugušas, savukārt no skolēniem arvien mazāk tiek gaidīta paklausība un attiecības skolēnu un skolotāju starpā kļūst gan brīvākas, gan tuvākas. Attiecībā uz varas sadalījumu skolā, skolotāji atzīmē Izglītības un zinātnes ministrijas un valstī pastāvošo normatīvo aktu dominējošo ietekmi. Pašvaldība kā skolas dibinātāja ir ar lielāku varu kā direktors. Skolām raksturīga izteikta administrācijas varas koncentrācija, kura nostiprināta normatīvajos aktos. Tādēļ skolotāji nepauž gatavību dalītās līdervadības realizācijā un sabiedrisko pienākumu iemantošanā.

5.6. Gadījuma pētījuma rezultātu kopsavilkums un diskusija

Gadījuma izpētes skolas vieno fakts, ka tām ir aktīvi direktori, kuri no savu kolēģu puses atzīti kā spēcīgi un spilgti līderi. Tādēļ var sagaidīt, ka iegūtajos pētījuma datos parādīsies dominējoša līdera aktivitāte un iespējami pilnīga formālu un neformālu vadītāja pilnvaru realizācija skolas kultūras pilnveidošanā. *Labas pieredzes* skolu darbības analīzes mērķis ir iegūt vispusīgāku informāciju par direktora darbību skolas kultūras pilnveidē un daļēji pārbaudīt autores izstrādātā ieteicamā darbības modeļa realizācijas iespējas Latvijas vispārīzglītojošās dienas skolās.

Ieteicamā darbības modeļa pamatu veido direktora loma, kas, pirmkārt, aplūkojama kā piešķirtā formālā vara un amata pienākumi. Kā apstiprināja skolas darbinieku un absolventu aptaujas datu analīze, direktors tiek uztverts kā nozīmīga persona skolas darbībā un tiek sagaidīts, ka direktors vadīs skolu, tai skaitā pilnveidos tās kultūru. Direktora līdera loma parādās viņa ieinteresētībā uzlabot skolas darbību, skaidrojot skolas sociālās kopienas dalībniekiem gaidas un rosinot viņus atbalstīt skolas vīziju. Visu piecu aptaujāto skolu sociālās kopienas dalībnieki raksturoja pētījumā iekļautos direktorus kā aktīvus un atbildīgus līderus, kuri atzīst komunikāciju ar skolēniem, viņu vecākiem, darbiniekiem un sabiedrību kopumā par nozīmīgu savas darbības daļu. Latvijas skolu direktoru pētījuma dati (Upenieks, 2008) norāda, ka aptuveni 4/5 skolu direktoru vadošu amatu uzņēmušies ārēju motīvu vadīti. Šāda situācija uzskatāma par potenciālu risku, jo līdervadība vairāk tiek saistīta ar indivīda vēlmi vadīt un uzņemties papildu pienākumus, kuri ne vienmēr tiek reglamentēti un apmaksāti.

Nevienā no apsekotajām piecām skolām nav īpaši izstrādāts skolas kultūras stratēģiskās attīstības un pilnveides plāns, tomēr daļēji šāda dokumenta saturs atrodams skolas attīstības plānā un konkrētā mācību gada darba plānā.

Sagatavošanās, plānošanas un rezultātu izvērtēšanas posms empīriskajā pētījumā nav iekļauts (9. tabula 84. lpp.). Savukārt skolas kultūras pilnveides posms aplūkots no dažādiem aspektiem.

Profesionāla cilvēkresursu vadība gadījuma izpētes skolās netiek veikta. Iegūtie rezultāti tendenču līmenī saskan ar direktoru aptaujas rezultātiem, kur novērots, ka:

- 1) skolām nav speciāli izstrādāti, formāli informatīvi materiāli par skolu, tās kultūru, gaidām un prasībām no sociālās kopienas dalībniekiem (izņemot darba līgumu un amata aprakstu),
- 2) nav izveidota un sistemātiski realizēta darbā ievadīšanas procedūra visām skolas darbinieku grupām,
- 3) nevienai no darbinieku grupām nav oficiāli norīkotu pirmā darba gada mentoru, kuri sistemātiski un pēc plāna vadītu jaunā darbinieka socializāciju un informācijas par skolas kultūru apguvi.

Tādēļ pamatoti var teikt, ka vērojamas pagaidām vēl neizmantotas iespējas skolas kultūras pilnveides procedūru pilnveidē. Visām piecām skolām raksturīgs tas, ka skolu direktori izvirza augstas prasības pedagoga amata pretendentiem pat skolotāju trūkuma apstākļos.

Analizējot direktora komunikācijas veidošanu, arī gadījuma skolu izpētes dati liecina, ka direktors izvirza komunikāciju ar visām skolas sociālās kopienas grupām par daļu no sava

ikdienas darba sastāvdaļu. Direktori, kā vienu no lomām skolas kultūras pilnveidošanā izpētes skolās, saredz informēšanu un aģitēšanu.

Iegūtie rezultāti norāda, ka informācija par skolas kultūras jautājumiem jeb to, kādi ir skolas mērķi un kādai skolai vajadzētu būt, pārsvarā piedāvāta publiskās uzrunās, kā to apstiprināja skolēnu, skolotāju, skolas absolventu un nepedagoģisko darbinieku grupas respondenti. Vecāki norāda, ka bieži izmanto arī individuālas tikšanās ar direktoru un personīgas sarunas iespējas. Visas respondentu grupas pamanījušas direktora sniegto informāciju un aicinājumus pilnveidot skolas kultūru, kas nozīmē, ka informācija sniegta respondentu auditorijai uztveramā un saprotamā veidā. Raksturojot informācijas nodošanas manieri, respondenti atzīmēja emocionālu runas veidu, kas var tikt interpretēta gan kā direktora ieinteresētības izpausme, signalizējot, ka šī informācija ir nozīmīga (Морозов, 2000), gan arī kā suģestija (Сидоренко, 2000).

Direktors ir galvenais informētājs par skolas mērķiem un darbību pedagogu, nepedagoģiskā personāla, vecāku un absolventu auditorijā, bet skolēnu grupai galvenā loma ir pedagogam, visvairāk – klases audzinātājam. Ja pedagogi tiek izvirzīti kā galvenie informatori skolēnu grupai, kuri pārstāv lielāko skolas reālo grupu, tiem ir nepieciešami labi sagatavoti un prasmīgi oratori, kuri spēj ne vien nodot informāciju, bet arī mudināt to ievērot un iekļaut uzvedībā. Skolotāji, kā galvenie informētāji, ir atbildīgi par ziņojuma saturu un veidu, kādā notiek komunikācija. Tādēļ ļoti nozīmīgi ir skolotājus īpaši sagatavot informēšanai par skolas kultūras jautājumiem, nodrošinot viņus ar visu nepieciešamo informāciju, kā arī pārbaudīt, vai skolotāji šo informāciju ir sapratuši līdzīgi un nesniedz skolēniem pretrunīgus faktus. Tāpat informatoram ir jābūt autoritātei, kas arī apstiprinās šajā empīriskajā pētījumā, jo skolotāji visbiežāk minēti kā labākie skolas darbinieki.

Gandrīz visās Lielbritānijas un Īrijas skolās (National College for School Leadership, 2011) tiek praktizēta skolas gadagrāmatas veidošana, kura satur vispusīgu informāciju par skolu, tai skaitā – skolas kultūru. Analizētajā teorētiskajā literatūrā nav norāžu par to, ka būtu nepieciešams formalizēt komunikāciju ar skolēnu auditoriju, izsniedzot viņiem aprakstu par skolas kultūru vai skolas attīstības vīziju, kā tas tiek darīts daudzās augstskolās, kur studentiem tiek izsniegtas universitātes gadagrāmatas.

Komunikācija jāvirza, ņemot vērā reālos apstākļus un vajadzības (Krouse & Louis, 2009). Skolas rokasgrāmata atvieglotu darbu jaunajiem pedagogiem, kuri uzsāk darbu ar skolēnu grupu, paši par skolu un tajā pastāvošo kārtību zinot visai maz. Kā pierādīja direktoru aptaujas rezultāti – skolotāji netiek ievadīti darbā un nesaņem šāda veida informāciju strukturētā un mērķtiecīgā veidā. Tas vēlreiz aktualizē cilvēkresursu vadības procedūru lietošanas nepieciešamību.

Skolotāji var lietot publiskas uzrunas skolas pasākumos, popularizējot vēlamo skolas kultūru. Tomēr daudz ierastāks sadarbības veids skolotājiem ir darbs vidēja izmēra grupās – pārsvarā strādājot ar klasi kopumā vai ar tās daļu, kā arī individuāli. Šādai saskarsmes formai ir vairākas priekšrocības. Skolotājs var vairāk pieskaņoties skolēnu grupai un sniegt informāciju tā, lai tā viņiem būtu pēc iespējas saprotamāka (piemērota vecumposma un individuālām īpatnībām), regulēt informācijas plūsmas tempu un iegūt atgriezenisko saiti par to, cik labi informācija ir saprasta. Komunikācijas mazās grupās un individuāli visbūtiskākā priekšrocība ir informācijas formalizācijas pakāpes samazināšanās, tādēļ ir lielāka iespējamība, ka ziņojums ne vien tiks sadzirdēts un uztverts, bet arī tā saturs tiks ņemts vērā izvēloties uzvedības veidu (Морозов 2000; Сидоренко 2000).

Skolotāji kā galvenā mērķauditorija skolu direktoriem skolas kultūras jautājumu kontekstā, noteikta pētījuma pirmajā posmā. Viņi ir starpposms informatīvajā ķēdē starp skolas vadību un skolēniem, viņu vecākiem. Ja skolotāji ir galvenie skolēnu informētāji, kas ir lielākā no ar skolu saistīto personu grupām, atklāts paliek jautājums par to, kā palīdzēt skolotājiem sagatavoties šim uzdevumam. Sociālās, organizāciju un kognitīvās psiholoģijas pētījumos (Морозов 2000; Сидоренко 2000; Шейн 2007) ir pierādīts, ka ziņojumiem par vēlamo organizācijas kultūru jābūt skaidriem, saprotamiem, savstarpēji nepretrunīgiem, tādiem, kurus var novērot organizācijas darbinieku uzvedībā, un tādiem, kuri tiek regulāri atkārtoti un izskaidroti.

Visās gadījuma pētījuma skolās ir formulēta skolas misija un vīzija par to, kāda skola vēlas kļūt, kā arī ir formulētas vērtības attiecībā uz mācīšanos un izglītošanu. Šī informācija tiek regulāri atkārtota skolotājiem gan grupā, gan individuāli, kā to pierādīja aptaujas rezultātu analīze. Tomēr informācijas tālākas nodošanas biežums un veids no direktora puses netiek noteikts un kontrolēts, pilnībā uzticot šī uzdevuma realizāciju pedagogiem. Organizācijas kultūras pilnveidošana un rašanās tiek atzīta par tik kompleksu un sarežģītu procesu, ka precīzu instrukciju izveidošana ir nereāla. Daļēji šis process notiek neapzinātā līmenī un atrodas ārpus apzinātas kontroles robežām.

Analizējot jautājumu par to, kad un kā direktors runā ar skolēniem par skolas kultūras jautājumiem, var secināt, ka izpētes skolās raksturīga publiska, vienvirziena komunikācija, kura pārsvarā notiek informatīvās sanāksmēs jeb *līnijās*, kā arī skolas svinībās, kuru laikā direktori saka uzrunas. Aplūkojot atbilžu sadalījumu pēc skolēnu skaita skolā, divās lielākajās pētījuma skolās vērojams lielāks publisko pasākumu kā tipiskā komunikācijas veida īpatsvars salīdzinājumā ar trīs mazākajām pētījuma skolām. Nelielās skolās direktori pilda vairākas, ar darba pienākumu izpildi saistītas lomas, esot arī mācību priekšmetu skolotāji un klases audzinātāji, tādēļ ir ciešākā kontaktā ar skolēniem. Brīvo atbilžu analīze liecina, ka skolēni

vairāk vērtības teiktā saturam piešķir, ja komunikācija notiek nelielās grupās, kur psiholoģiskais kontakts starp abām komunikācijā iesaistītajām pusēm ir personīgāks un iespējama arī atgriezeniskā saikne. Publiskā komunikācija paredz lielāku auditoriju, tomēr psiholoģiskais kontakts nav tik ciešs un skolēni informāciju varētu neuztvert kā personiski sev adresētu, tādu, kura jāņem vērā un jāiekļauj savas uzvedības veidošanā. Tādēļ direktoriem varētu rekomendēt meklēt iespēju biežākai saskarsmei ar skolēniem tieši nelielās grupās.

Nelielo skolu direktoriem ir priekšrocība situācijās, ja viņi reizē ir arī mācību priekšmeta skolotāji un klases audzinātājs. Lielo skolu direktoru darba slodze un viņu profesionālā kvalifikācija neļauj vadīt mācību stundas visos klašu kompleksos. Ja direktors ir ne vien skolotājs, bet pilda arī klases audzinātāja pienākumus, kā tas ir divās no piecām izlases skolām, kopā pavadītā laika apjoms būtiski pieaug, tātad arī iespēja runāt ar skolēniem un skaidrot viņiem gaidas. Tāpat šajā pētījumā nav precīzi iespējams nodalīt, vai tie skolēni, kuri piedalījās pētījumā un kuriem ir mācību priekšmetu stundas un arī direktors ir klases audzinātājs, ierindoja direktoru pie skolotājiem, vai pie direktora grupas. Galvenie informatori skolēnu grupai ir pedagogi, jo viņiem ir intensīvāks kontakts ar skolēniem kā citām skolas darbinieku grupām, vadot mācību stundas un ārpusstundu aktivitātes.

Skolu direktori pēc iespējas cenšas apmeklēt skolēnus arī klases audzinātāja stundās, tomēr konkrēts tikšanās grafiks nav izstrādāts nevienā no skolām. Klases audzinātāja stundās direktora ir rets viesis, tādēļ aplūkojamo jautājumu loks ir plašs un ne vienmēr pietiek laika runāt par skolas vīziju un vēlamajām vērtībām.

Pēc šī pētījuma datiem nav iespējams spriest par to, kā mainījusies skolēnu attieksme un uzvedība no informācijas par skolu kultūru. Informācijas pieejamība un regulāra atkārtošana neļauj uzskatīt, ka cilvēki rīkosies atbilstoši tai (Krouse & Louis, 2009; Zmuda et al., 2004). Lai arī visās piecās skolās to direktori ļoti intensīvi cenšas popularizēt vēlamās vērtības un pieņēmumus par mācīšanos, šo ideju iekļaušana kognitīvajos modeļos ir skolēnu individuāla izvēle.

Iegūto datu analīze ļauj izveidot vairākus ieteikumus skolu direktoriem informācijas aprites uzlabošanai. Vienvirzienu komunikācija netiek atzīta par vēlamāko veidu, ja nepieciešams pilnveidot skolēnu izpratni par atbalstāmajām vērtībām un pamatpieņēmumiem. Tās vietā tiek rekomendēts veidot aktīvu diskusiju grupas, kuru laikā skolēni paši varētu nonākt pie vēlamajām atziņām. Tāpat var ieteikt attīstīt elektroniskos resursus, īpaši skolas mājas lapu un intranetu, norīkot atbildīgās personas no dažādām sociālās kopienas grupām šo materiālu sagatavošanā un atjaunošanā, jo pagaidām šis saziņas līdzeklis netiek pilnībā izmantots.

Visu piecu skolu respondentu atbildēs direktoram tiek piešķirta nozīmīga **loma** gan kā informatoram ar dažādām mērķgrupām, gan kā pārmaiņu aizsācējam, gan skolas tēla veidošanas un reklāmas organizētājam. Direktors tiek uztverts kā izteikts līderis (autoritāte), ar motivāciju uzlabot skolas darbības rezultātus. Skolotāji, kā lielākā darbinieku daļa, puda augstu vienotības pakāpi ar direktora uzskatiem un tādējādi gatavību atbalstīt viņa ierosinājumus. Šāda situācija rada draudus dalītās līdervadības ieviešanai, jo visās respondentu grupās, izņemot skolēnus, aptaujas dalībnieki novērtē savas grupas iniciatīvu kā zemāku, salīdzinot ar direktoru. Tāpat izvērtējot varu, kura piemīt viņu grupai, respondenti lielāku varu piedēvē Izglītības un zinātnes ministrijai, valstī pastāvošajiem tiesību aktiem, pašvaldībām, izglītības pārvaldēm un direktoriem, paužot viedokli par izteikti centralizētu varas sadalījumu.

Daļa no nepedagoģiskiem darbiniekiem, iespējams, atbildēja par situācijām, kuras ir saistītas ar skolas budžeta līdzekļu izmantošanu, tādēļ varētu pieņemt, ka viņiem priekšlikumi ir jāsaskaņo ar skolas administrāciju, lai iegūtu finanšu līdzekļus. Jautājuma formulējums aptaujā skolas darbiniekiem paredzēja aprakstīt pieredzi par situācijām, kurās viņiem jāizdara izvēle. Pedagogu grupā iniciatīvu realizācija varētu būt retāk saistīta ar materiālu līdzekļu piešķiršanu, tādēļ tur patstāvība un iniciatīva sagaidāma augstākā pakāpē.

Absolventi un vecāki visai zemu novērtē savas iespējas ietekmēt skolas dzīvi un uzsākt pārmaiņu procesus skolā, lai gan dati neļauj spriest, vai viņi ir izrādījuši iniciatīvu un kādi bija tās rezultāti. Analizējot skolēnu grupas atbildes, šādu rezultātu var interpretēt divējādi. Tas varētu būt skaidrojams ar respondentu vecumposma iezīmēm un pusaudžiem raksturīgo kategorismu. Tomēr nav arī izslēgts, ka skolēni ir piedāvājuši savus problēmu risinājumus un skolas darbinieki ir bijuši atsaucīgi un atbalstījuši ieceru realizāciju. Iegūtie dati neļauj spriest, kādā no jomām skolēnu iniciatīva ir realizēta un vai tā ir atstājusi paliekošu iespaidu uz skolas kultūru. Kopumā var teikt, ka aptaujāto piecu skolu sociālās kopienas dalībnieki nepauž gatavību uzņemties dalīto līdervadību. Šādi aptaujas rezultāti uzsver direktora lomu skolas kultūras pilnveidošanā, jo respondentiem raksturīga tendence uztvert varas centralizētu sadalījumu.

Visās piecās izpētes skolās direktors aktīvi pilda stratēģisko funkciju, rosinot veidot skolas misijas un definēt sasniedzamos mērķus. Direktors rosina skolas darbiniekus diskutēt par skolas vēlamo vīziju un misiju – nākotnes priekšstatu un mērķi jeb iedomātu nākotnes situāciju, kas jāīsteno dzīvē. Viņš ir procesa aizsācējs un vadītājs, kā arī viens no dalībniekiem, tomēr viņa uzdevums ir šajā procesā iesaistīt pēc iespējas lielāku skaitu ieinteresēto personu vai to pārstāvjus. Kopīgajam redzējumam ir jāveidojas dinamiski mijiedarbojoties organizācijas locekļiem un vadītājiem (Fulans, 1999). Tomēr varētu rekomendēt attīstīt dalīto

līdevadību, kur daļu pienākumu uzņemtos direktora vietnieki, bet daļa pienākumu tiktu novirzīti skolas padomēm (vecāku, skolēnu, pedagogiskajai), metodiskajām apvienībām utt., kam nepieciešams juridisks pamatojums un atbalsts valsts līmenī. Skolas direktoram ir galvenā loma, lai izveidotu aktīvas mācīties spējīgas skolas un morālas kopienas, ar to saprotot, ka direktors vienmēr asi vēršas pret izvirzīto vērtību pārkāpšanu un konsekventi uztur skolas vērtības kolektīvā, neļaujot atsevišķiem tās locekļiem tās pārkāpt.

Aplūkojot respondentu apmierinātību ar direktora darbību, vērojams ļoti pozitīvs vērtējums un atbalsts viņa lēmumiem. Lai gan respondenti norādījuši pilnveidojamās sfēras un trūkumus, direktori var rēķināties ar savu darbinieku atbalstu un sapratni. Iespējams, ka atbalsts skaidrojams ar faktu, ka šo skolu direktori ir veiksmīgi līderi un viņi sniedz informāciju par skolas norisēm un iecerēm, tādēļ darbiniekos nerodas aizdomas par negodīgumu vai diskrimināciju. Kopumā direktori šajās piecās skolās raksturoti kā tādi, kuri dara vairāk kā no viņiem tiek prasīts un strādā morālam mērķim, un mēģina saliedēt kolektīvu.

Aprakstot psiholoģisko klimatu kolektīvā, vērojamas divas tendences – divās no pētījuma dalībiskolām darbinieki biežāk pauž neapmierinātību ar skolā pastāvošo kārtību. Lai arī atmosfēra raksturota kā labvēlīga un vide kā sakārtota visās piecās skolās, divās no tām skolotāji norāda, ka viņiem tiek uzstādītas ļoti augstas prasības un ka skolēni atrodas privilīģētā situācijā attiecībā pret skolotājiem. Skolotāji šajās skolās pauž, ka konfliktsituācijās ieguvēji ir skolēni un skolotājiem tiek ieteikts mainīt attieksmi vai pieeju. Šis varētu būt viens no aspektiem tālākai izpētei, kurā tiktu analizēta apmierinātība ar darbu un skolotāju darba motivācija skolās, kurās tiek realizēta bērcentrētā pieeja. Kopumā var izdalīt, ka izpētē iekļautajām skolām raksturīgas:

- 1) augstas prasības gan pret skolēniem, gan darbiniekiem,
- 2) skolēnu labklājība tiek izvirzīta par prioritāti attiecībā pret darbinieku psiholoģisko komfortu,
- 3) skolās ir droša un sakārtota vide.

Empīriskajam pētījumam ir vairāki ierobežojumi. Pirmkārt, mērījumu instrumenti veidoti, lai noteiktu skolas direktora lomu skolas kultūras pilnveidošanas kontekstā, tādēļ rezultāti atspoguļo vien daļu no informācijas par komunikāciju skolā. Otrkārt, pētījuma uzbūve neļauj spriest par cēloņsakarībām jeb to, kas tieši ir ietekmējis uzskatu un vērtību maiņu. Tāpat iegūtie rezultāti neļauj spriest par skolas direktora vai skolotāju novadītās informācijas saturu, sapratnes un akceptēšanas pakāpi, komunikācijas ilgumu, intensitāti, auditorijas apjomu u.c. Visbeidzot, gadījuma pētījuma izlases veidošanas principi neļauj šos datus vispārināt uz visu populāciju kopumā (Creswell, 2003), tomēr to analīze ļauj izdarīt

secinājumus par novērojamām tendencēm, kuras vēlāk iespējams pārbaudīt reprezentatīvā izlases kopā.

Rezumējot gadījuma pētījuma rezultātus un atbildot uz jautājumu par to kāda ir pētījuma izlasē iekļauto Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktoru loma skolas kultūras pilnveidošanā, izdalāmas vairākas tendences:

- 1) izlases skolu direktori tiek raksturoti kā aktīvas personas, kā līderi un ir ieguvuši sev atbalstītāju loku skolas sociālajā kopienā,
- 2) skolas direktori norādīti kā aktīvi publiskas komunikācijas par skolas kultūras jautājumiem realizētāji skolas sociālajā kopienā un plašākā sabiedrībā,
- 3) skolēnu auditorijā galvenā informatora loma deleģēta skolotājiem,
- 4) izlases skolu direktori nepietiekami izmanto savas leģitīmās tiesības lietot cilvēkresursu vadības procedūras, lai pilnveidotu skolas kultūru,
- 5) izlases skolu direktori nepilnīgi izmanto skolas kultūras formālos formulējumus (noteikumi darbiniekiem, skolas rokasgrāmata informācija skolas mājas lapā) un to izplatīšanu skolas sociālās kopienas dalībnieku grupā,
- 6) izlases skolu direktori veido skolas tēlu un sabiedriskās attiecības ar sabiedrību, organizējot un realizējot ārējo komunikāciju, galvenokārt reģionālā līmenī,
- 7) izlases skolu direktori izmanto līdera lomu ierosinot pārmaiņas skolā un dara to vidēji biežāk kā skolēnu vecāki, absolventi un skolēni.

Pētījuma rezultāti atklāj vairāku teorētiskajā literatūrā minēto būtisku skolas (organizācijas) kultūras pilnveidošanas paņēmieni plānota un sistemātiska lietojuma trūkumu:

- 1) izlases skolās netiek lietots pirmā darba gada mentorings un ievadīšanas darbā procedūras, arī formāli noteikumi skolas darbiniekiem, kas norāda uz nepilnībām cilvēkresursu vadības metodēs. Gadījuma pētījuma skolu direktori nepilnīgi realizē vienu no lomām kvalitatīvā cilvēkresursu vadībā. Pozitīvi vērtējama attiecību veidošanu un regulēšanu kolektīvā, jo darbinieki un citas skolas sociālās kopienas grupas pozitīvi novērtēja savstarpējo attiecību raksturu skolā,
- 2) izlases skolās nepilnīgi realizēta direktora loma formālās ārējās komunikācijas organizēšanā. Skolas tēla veidošanai minimālā apjomā tiek veikta skolas mājas lapa. Ņemot vērā, ka potenciālie skolas sniegto izglītības pakalpojumu ņēmēji ir gados jauni cilvēki, kuri informācijas iegūšanai par skolu var izmantot arī elektroniskos saziņas līdzekļus, jo īpaši informāciju skolas mājas lapā.

Labas prakses skolu izpēte ļauj precīzāk interpretēt direktoru aptaujas rezultātus un izteikt pamatotākus pieņēmumus par izstrādātā ieteicamā direktoru darbības modeļa realizācijas iespējām un riskiem un konkretizēt ieteikumu direktoriem saturu.

6. Ieteikumi Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktoriem skolas kultūras pilnveidei

Ieteikumi veidoti, balsoties uz teorētiskās literatūras analīzi, citu autoru pētījumiem un empīriskā pētījuma rezultātiem, saistot tos ar autores izstrādātā ieteicamā direktoru darbības modeli skolas kultūras pilnveides procesā. Sarakstā netiek iekļauti teorētiskie ieteikumi direktora lomas noteikšanā un realizācijā, kuri nav pārbaudīti praktiskajā pētījumā. Autore atbalsta dalīto līdervadību un tādēļ uzskata, ka liela daļa no aktivitātēm var tikt deleģēta citiem skolas darbiniekiem, skolēniem un viņu vecākiem, ja to pieļauj viņu kompetence. Direktori veicina darbinieku profesionālo izaugsmi, rosinot viņus turpināt izglītoties, kā arī dalīties zināšanās un pieredzē ar kolēģiem, lai attīstītu viņu spēju uzņemties dalīto līdervadību. Lai darbinieki vēlētos un spētu uzņemties iniciatīvu, viņiem jābūt pārliecinātiem par savas lomas nozīmīgumu skolas darbības un pilnveides procesos, un jābūt attīstītām atbilstošajām prasmēm. Direktors skolas kultūras pilnveides procesā var darboties kā eksperts, koordinators, veikt plānošanas un uzraudzības funkcijas.

Skolas kultūras veidošanos nosaka gan organizācijas ārējā vide, finansējums, tiesību akti un stratēģiskās attīstības dokumenti valstī, gan konkrētas personības organizācijā, ieskaitot direktoru pašu. Tādēļ piedāvātie ieteikumi, pirms to realizācijas konkrētā skolā, rūpīgi izvērtējami, ņemot vērā konkrētās vajadzības un iespējas.

Ieteikumi sagatavošanās posma realizācijai.

1. Personīgās autoritātes veidošana vai nostiprināšana, kas nepieciešama, lai skolas sociālās kopienas dalībnieki direktoru uztvertu kā līderi, ne tikai kā menedžeri vai administratoru. Vienlaikus tā ir arī domubiedru un atbalstītāju meklēšana visās skolas sociālās kopienas grupās, pašvaldībā, profesionālās apvienībās u.c. *Labas prakses* skolu pētījums parāda, ka iespējams kolektīvā panākt vienotību galvenajās vadlīnijās, rodot vietu diskusijām un atšķirīgu viedokļu pastāvēšanai. Vienotību uzskatos un autoritātes nostiprināšanos var panākt atklāti paužot savu nostāju; informējot un pārliecinot skolas sociālās kopienas dalībniekus par saskaņotas darbības nozīmi izglītības procesā.
2. Turpināt izglītošanās organizāciju psiholoģijas un vadības teorijas jomā, padziļinot zināšanas par skolas kultūru, tās veidošanos un pārmaiņu organizēšanu; sabiedrisko attiecību veidošanu un cilvēkresursu vadību. Empīriskā pētījuma rezultāti parāda, ka zināšanas izglītības vadībā ir nepietiekamas un direktori visai atšķirīgi un virspusēji izprot skolas kultūras pilnveides nozīmi un nepārvalda psiholoģisko procesu vadību organizācijā, lietojot administratīvus paņēmienus. Direktori atdarina savu priekšgājēju

pieredzi, nepilnīgi apzinoties atšķirības starp skolotāja un direktora amata pienākumiem un tam nepieciešamajām kompetencēm.

3. Skolu direktoriem ieteicams rosināt citus skolas darbiniekus, jo īpaši direktora vietniekus, skolas atbalsta personāla speciālistus un skolotājus apgūt teorētiskas zināšanas un analizēt kolēģu pieredzi skolas kultūras pilnveides jautājumos Latvijā un ārvalstīs, un izmantot iegūtās zināšanas un prasmes ikdienā. *Labas prakses* skolu pētījums parāda, ka skolotāji visai zemu novērtē nepieciešamību iepazīties ar skolas kultūras jautājumiem, nevēlas uzņemties papildus pienākumus un skolas pārvaldībā.
4. Iepazīšanās ar esošo skolas kultūru un iespējami precīza tās izpēte nepieciešama, lai varētu veikt skolas kultūras pilnveides plānošanu. Direktors varētu organizēt stratēģiskās plānošanas grupu, kurā būtu iekļauti pārstāvji no visām skolas sociālās kopienas grupām un dibinātājiem. Direktors uzsāk komunikāciju par attīstības vīziju un aktuālajām vajadzībām, motivē sabiedrības locekļus aktīvāk iesaistīties skolas līdervadībā. *Labas prakses* skolu pētījuma dati norāda uz visai pasīvu skolas tuvākās sabiedrības locekļu interesi par skolas līdervadības procesiem un gatavību tajos iesaistīties – pasivitāti pārmaiņu ierosināšanā un sanāksmju apmeklēšanā.

Ieteikumi plānošanas posma realizācijai.

1. Direktors izveido un koordinē skolas stratēģiskās attīstības darba grupas aktivitātes, direktoram pašam ieņemot līdzvērtīga sadarbības partnera lomu, bet nedominējot. Skolas stratēģiskās attīstības plānā tiek iekļauta arī skolas kultūras pilnveide. Nevienā no *labas prakses* skolām nav īpaši izveidots skolas kultūras pilnveides scenārijs.
2. Balstoties uz skolas stratēģisko plānu, direktors (vai kopā ar vietniekiem, skolas atbalsta personālu u. c.) izstrādā mācību gada darba plānu, tai skaitā arī skolas kultūras pilnveidošanas jautājumos, 3 vai 5 gadiem, formulējot skolas vīziju, kas atspoguļo skolā pastāvošās vai vēlamās kopējās vērtības. Darbības plāns nākošajam mācību gadam skolas kultūras pilnveidē nav atrodams nevienā no *labas prakses* skolām.

Ieteikumi skolas kultūras pilnveides posma realizācijai.

1. Direktori īsteno profesionālu cilvēkresursu vadību, izveidojot precīzus jauno darbinieku atlases kritērijus un izvērtējot viņu pamatpārlicību un profesionālo kompetenci. Esošie un jaunie darbinieki, neatkarīgi no viņu ieņemamā amata un iepriekšējas darba pieredzes tiek nodrošināti ar:
 - 1) informāciju par skolas kultūru un skolas attīstības vīziju un atbalstāmajām kopīgajām vērtībām, piedāvājot viņiem informāciju skolas rokasgrāmatas veidā – papīra formātā vai kā elektronisku resursu skolas mājas lapas autorizēto lietotāju sadaļā. Lai to

- panāktu direktors organizē informatīva materiāla par skolu sagatavošanu. Nevienā no *labas prakses* skolām šādi informatīvie materiāli nav izveidoti un skolas mājas lapu aktuālās informācijas aprītei izmanto tikai viena no piecām izpētē iekļautajām skolām;
- 2) pirmā darba gada mentoriem un atrodot laiku individuālai diskusijai ar jauno darbinieku pirms pārbaudes laika beigām. Lai to īstenotu, vēlams sagatavot pirmā darba gada mentoringa nolikums, paredzot tā saturu, plānveida darbību sarakstu, sasniedzamos rezultātus, tiesības un atbildību. Skolā apzināmi tie darbinieki, kuri vēlas un var realizēt pirmā darba gada mentoringu un atbalstāms viņu sagatavošanās process šī uzdevuma realizācijai. Empīriskā pētījuma rezultāti parādīja, ka mentorings skolās tiek veikts nesistemātiski un pārsvarā voluntāri. *Labas prakses* skolās nav mentorings nolikuma, citi metodiski vai informatīvi materiāli jaunā darbinieka sekmīgas socializācijas veicināšanai. Lielākā daļa pedagogu nevēlas uzņemties papildu pienākumus, tomēr realitātē sniedz padomu un atbalstu jaunajam darbiniekam, ja viņš/-a izrāda šādu nepieciešamību.
 - 3) darbinieku profesionālās ētikas standartu un/ vai iekšējās kārtības noteikumiem, kuri kalpotu kā vadlīnijas. To ievērošanu var pārraudzīt skolas ētikas komisija. Direktoram ieteicams norīkot atbildīgo/-ās personas un pārraudzīt dokuments izstrādes gaitu un kvalitāti. Direktors ierosina darbinieku kognitīvo modeļu pašanalīzi un organizē diskusijas par profesionālās darbības aspektiem. Empīriskā pētījuma dati parāda, ka īpaši izveidoti noteikumi skolas darbiniekiem nav izplatīta prakse Latvijas vispārīzglītojošās dienas skolās. *Labas prakse* skolās nav juridiski apstiprināts profesionālās ētikas kodekss vai ētikas komisija.
2. Iekšējās komunikācijas organizēšana ar skolēnu, viņu vecāku, skolotāju, jo īpaši nepilnas darba dienas skolotāju, skolas atbalsta personāla, nepedagoģiskā personāla grupu un citu uzņēmumu darbiniekiem, kuri savu darbību veic skolas telpās, lai padarītu apzinātāku, atgādinātu un rosinātu atbalstīt skolas kultūras saturu. Skolas darbinieki veido un aktīvi lieto elektroniskās saziņas līdzekļus, gan iekšējai informācijas apmaiņai, gan veidojot skolas tēlu un sabiedriskās attiecības:
- 1) izmantojot jau esošo bāzi, papildināt/ precizēt vai nu pievienot skolas mājas lapas saturu ar informāciju par skolas kultūru. *Labas prakses* skolās elektroniskā saziņa ir nepilnīgi attīstīta, tādēļ var rekomendēt izvērtēt arī darbinieku prasmes, tās pilnveidot un attīstīt materiāli tehnisko nodrošinājumu;
 - 2) veidot mājas lapas publisko un autorizēto (iekšējās lietošanas) sadaļu, kurā būtu minēta informācija par vēlamo skolas kultūru un tās sasniegšanas uzdevumiem. Rosināt ar šo informāciju iepazīties visus skolas sociālās kopienas dalībniekus, bet jo

īpaši nepilnas darba dienas skolotājus. Iespējams organizēt darbseminārus, kuros pedagogi iepazīstas ar materiālu un diskutē par tā saturu, jāpārbauda informācijas apguves pakāpe un izpratnes līmenis. *Labas prakses* skolās atsevišķa sadaļa par skolas vērtībām, misiju un stratēģisko attīstību, kā arī citiem skolas kultūras jautājumiem, nav atrodama.

3. Skolas tēla veidošanai ieteicams izmantot netiešo reklāmu, piedaloties projektos, dažādu organizāciju rīkotās sabiedriskās talkās utt. Labas prakses skolās šāda pieeja tiek izmantota.
4. Individū un grupu sadarbības veicināšana skolā (iespējams, arī reģionā), lai mazinātu izolētību, kas raksturīga pedagoga profesijai, rosinātu kritiskās draudzības veidošanos un ētikas standartu ievērošanu. Sadarbība palīdz stiprināt skolas kultūru un mazināt apakškultūru veidošanos. Empīriskā pētījuma rezultāti parāda, ka vispārizglītojošo dienas skolu direktori aktīvi piedalās ar uzrunām publiskos pasākumos, svinībās, sanāksmēs u. tml. Labas prakses skolās panākta vienotība darbinieku vidū skolas darbībai būtiskos jautājumos.
5. Pārmaiņu atbalstīšana un iniciēšana, nodrošinot skolas kolektīvu ar resursiem, informatīvu un psiholoģisku atbalstu. Direktors ierosina skolas sociālās kopienas dalībnieku diskusijas un uzklausa viedokļus, kā arī apzina vajadzības, panākot vispusīgāku skatījumu un noskaidrojot potenciālos atbalstītājus un pretiniekus jauninājumu ieviešanas procesā. Direktors palīdz skolas sociālajai kopienai saprast, ka kultūras pārmaiņu process ir lēns un nav gaidāmi ātri rezultāti, mazina pretestību pārmaiņām un izskaidro iespējamās attīstības scenārijus. Empīriskā pētījuma rezultāti parāda, ka vispārizglītojošo dienas skolu direktori ir aktīvi pārmaiņu aizsācēji un regulāri informē skolas sociālās kopienas dalībniekus par skolas attīstības virzību un sasniedzamajiem rezultātiem.

Ieteikumi rezultātu izvērtēšanas posma realizācijai.

1. Skolas sociālās kopienas dalībnieki tiek informēti par sasniegtajiem rezultātiem. Empīriskā pētījuma rezultāti norāda uz intensīvu skolas sociālās kopienas dalībnieku informēšanu.
2. Tiek veidots uzlabots skolas kultūras attīstības plāns. Gadījuma pētījuma skolās skolas kultūras pilnveides plāns nav izveidots.

Skolas vadība nav vienkāršs uzdevums. Piedāvātie ieteikumi papildinātu Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktoru darba plānu un veicamā apjomu. Tādēļ ir būtiski, lai par skolas direktoriem kļūtu profesionāļi, kuri jūt aicinājumu vadīt skolu un kļūt par skolas sociālās kopienas morāliem līderiem. Attieksme parādās direktora darbībā, jo īpaši aspektos,

kas nav obligāti un netiek reglamentēti. Direktoram piešķirtā formālā vara (tiesības) un amata pienākumi, paver iespēju mērķtiecīgi pilnveidot skolas kultūras, lai nodrošinātu izglītības iestādes kvalitatīvu darbību. Latvijas tiesību akti paredz dominējošu formālās varas koncentrāciju direktora rokās. Direktors pilda skolas vadītāja funkcijas, izmantojot izveidoto skolas kultūru kā vadlīnijas. Direktora darbībā parādās pārdomāta, plānota un sistemātiska skolas kultūras pilnveides procesa vadība.

NOBEIGUMS

Promocijas darbā ir analizēta izglītības iestāžu vadītāju loma, kas atklājas skolas kultūras pilnveides procesā parādītajā attieksmē un darbībā. Vadībzinātnes un izglītības vadības teorētiskās literatūras analīze liecina, ka vadītāja statuss (formālā vara) neparedz iespēju pilnībā kontrolēt skolas kultūru, jo kultūra ir sociāla realitāte, kuru veido gan vides faktori, gan organizācijas darbinieki, kā arī organizācijas iekšējā un ārējā vide. Vadītājam ir lielākas iespējas parādīt savu ietekmi, ja viņš vada organizāciju tai nozīmīgos brīžos – dibināšana, strukturālas pārmaiņas, masveida jaunu darbinieku atlase vai atbrīvošana no darba. Savukārt ierobežotas iespējas pilnveidot skolas kultūru ir situācijās, ja vadītājs pievienojas organizācijai, kad tās kultūra jau izveidojusies. Šajā gadījumā pastāvošā kultūra atstāj iespaidu uz vadītāja darbību un vadītājam, uzsākot darbu, tā ir jāiepazīst un jārespektē, pārmaiņas plānojot vien tad, kad iegūta personības autoritāte un atbalstītāji. Organizācijas kultūras pārmaiņu procesā formālai varai un pavēlēm ir mazāka nozīme nekā divpusējai komunikācijai un argumentācijai.

Teorētiskā pētījuma gaitā promocijas darba autore analizējusi skolas kultūras jēdziena skaidrojumus un izveidojusi papildinātu un precizētu definīciju, kurā ietverti izglītības vadības aspekti. Darbā tiek analizēti teorētiski ieteikumi dažāda līmeņa izglītības vadītājiem izglītības vides sakārtošanai. Atkarībā no organizācijas tipa, korporatīvās kultūras pilnveidei rekomendē izmantot dažādus paņēmienus. Vispārīzglītojošām dienas skolām šo paņēmienu klāsts ir nedaudz ierobežots, jo skolotāju specifiskās kvalifikācijas dēļ tos nevar iekļaut iekšējā rotācijā. Skolām ir visai neizteikta vertikālā hierarhija, tādēļ arī apbalvojumi, ar paaugstināšanu amatā, vai sodi, ar statusa samazināšanu, ir visai ierobežoti un netipiski. Par iespējamiem un skolās kultūras pilnveidē būtiskiem paņēmieniem tiek atzīti: komunikācija, cilvēkresursu vadība, pārmaiņu uzsākšana un vadība, skolas reklāma un tēla veidošana. Autore piedāvā ieteicamo direktoru darbības modeli skolas kultūras pilnveidei.

Katras izglītības iestādes darbības pilnveidošana tiek atzīta par grūti veicamu, bet nepieciešamu uzdevumu. Tas ir viens no uzdevumiem, kurš nekad netiek pabeigts pilnībā, jo kultūras pilnveides mērķis un veicamie uzdevumi ir jāpapildina un jāpārformulē atbilstoši mainīgajām vides prasībām. Katrai skolai ir unikāls darbinieku un audzēkņu sastāvs, tās ģeogrāfiskā, socioekonomiskā un kultūras vide un vēsture, kas apgrūtina universālu rekomendāciju izveidi direktoriem skolas kultūras pilnveidei. Skolas kultūras pilnveide ir komplicēts uzdevums, kura realizācijai nepieciešamas zināšanas vairākās jomās – sociālajā, personības un organizāciju psiholoģijā, stratēģiskajā menedžmentā, cilvēku resursu vadībā, vadības zinātnēs un pedagoģijā.

Skolas kultūra lielākoties satur t.s. *vārdos neizteiktās zināšanas*, kuru efektīva pilnveidošana ir ne vien apzinātu un plānotu darbību kopums, bet arī intuitīvu, direktoram un skolas sociālās kopienas dalībniekiem līdz galam neapzinātu un intuitīvu darbību komplekss. Saņemtā informācija tiek glabāta gan psihe apzinātajā, gan neapzinātajā daļā, bet daļa informācijas tiek ignorēta vai aizmirsta, jo neiederas indivīdu izveidotajos kognitīvajos modeļos. Tādēļ konkrētu ieteikumu veidošana iespējama pēc rūpīgas darbinieku kognitīvo modeļu, precīzāk – vērtību un pamatpārliecības – pašanalīzes. Iegūtie secinājumi jāapvieno ar vēlamās vīzijas formulējumu, reālo iespēju un draudu sarakstu.

Zinātniskajā literatūrā, izglītības vides sakārtošanai, visbiežāk tiek formulēti ieteikumi organizāciju grupām, piemēram Izglītības un zinātnes ministrijai vai vietējām pašvaldībām un profesionālajām apvienībām – ieteikumi izglītības iestādes vadītājiem pārmaiņu plānošanā un iedzīvināšanā.

No direktora tiek sagaidīta motivācija nemitīgi pilnveidot skolas kultūru un apzināties līdera lomas nozīmīgumu. Direktoriem nepieciešams uzkrāt zināšanas par vadības teorijas un vadības psiholoģijas jautājumiem, būt motivētam pārmaiņu virzītājam, prasmīgi lietot cilvēkresursu vadības procedūras, būt veiksmīgam informatoram un personīgam paraugam visās sociālās kopienas grupās. Skolas kultūru var pilnveidot personas, kuras to izzinājušas un izprot veidošanās gaitu un apstākļus. Līdzīgi kā ar cita veida pārmaiņu vadīšanu, arī skolas kultūras elementu korekcija paredz pretestību un centienus saglabāt esošo stāvokli.

Direktoram vēlams organizēt skolas sociālās kopienas dalībnieku diskusijas par skolas potenciālās attīstības plānu (vīzija) un iekļaut tajā morālas vērtības - to realizācija skolā ļautu skolēniem iegūt kvalitatīvu, vispusīgu izglītību un sekmētu viņu pilnveidošanos un attīstību visdažādākajos aspektos. Jāveido skola, kurā atbalsta adaptīvas, mācīties spējīgas organizācijas ideju, realizēt bērncentrētu pieeju un paaugstina kolektīva vienotības pakāpi, samazinot izolāciju starp darbiniekiem, kas raksturīga izglītības iestādēm.

Praktiskajā pētījumā analizēta vispārizglītojošo dienas skolu direktoru pieredze skolas kultūras pilnveidē un viņu uzskati par savu lomu šajā procesā. Piecu gadījuma skolu izpēte ļauj analizēt pieeju, kura raksturīga direktoriem, kuri aktīvi pilnveido skolas kultūru. Rezultātu apkopojums ļauj analizēt iespējas un riskus skolas kultūras vadībā Latvijā. Izmantojot promocijas darba pētījumā gūtās atziņas, autore izstrādājusi ieteikumus vispārizglītojošo skolu direktoriem skolas kultūras pilnveidē.

Promocijas darba izstrādes gaitā ir izpildīti visi noteiktie uzdevumi –

1. Analizēta zinātniskā literatūra vadībzinātnes un psiholoģijas jomā par organizācijas kultūru, tās vadību; izglītības zinātnes un izglītības vadības literatūra par skolas

kultūras saturu un pilnveidi; kā arī empīriskie pētījumi par skolas kultūras pilnveidošanas iespējām un riskiem, lai noteiktu direktora lomu šajā procesā.

2. Apzinātas skolas kultūras un tās pilnveides izpētes metodes; izveidoti un adaptēti pētījuma instrumenti.
3. Ievākti dati izraudzītajā pētījuma izlasē.
4. Veikta datu apstrāde, interpretācija un analīze.
5. Aprakstīti pētījama rezultāti atbilstoši izvirzītajiem pētījuma jautājumiem.
6. Izstrādāti ieteikumi vispārizglītojošo skolu direktoriem skolas kultūras sekmīgai pilnveidei.

Promocijas darba mērķis ir sasniegts, jo ir izpētīta Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktoru darbība, izvērtējot viņu lomu skolas kultūras pilnveidē, nosakot iespējas un riskus un veidot ieteikumus skolas kultūras pilnveidošanai.

Promocijas darba teorētiskā un praktiskā pētījuma rezultāti apstiprina, ka:

- vispārizglītojošo skolu direktoru rīcībā ir plašs skolas kultūras pilnveidošanas līdzekļu klāsts. To lietojuma efektivitāte ir izvērtējama saistībā ar skolas reālo situāciju un vajadzībām;
- dažādu komunikācijas veidu un kanālu kombinēšana tiek atzīta par vienu no galvenajiem līdzekļiem kā pilnveidot skolas kultūru;
- direktora loma skolas kultūras procesā ir nozīmīga, jo viņš ir atbildīgs par resursu sadalījumu, personāla jautājumiem, komunikāciju ar sabiedrību un daudziem citiem skolas vadības aspektiem. No viņa lēmumiem un atbalsta ir atkarīgs daudzu aktivitāšu liktenis;
- direktora nozīmīgā loma skolas kultūras veidošanā un pilnveidošanā tiek atzīta par patiesu, bet novecojušu mūsdienu sabiedrības prasībām, aicinot popularizēt un ieviest dalīto līdervadību;
- direktors pilnveido un maina skolas kultūru, lietojot visas vadības funkcijas ikdienas darbā;
- tādas darbības kā skolas kultūras izpēte un dokumentēšana, nepilnību un iespēju identificēšana, resursu meklēšana un pārmaiņu gaitas plānošana, pārmaiņu realizācija un rezultātu kontrole skolas kultūras pilnveidē tiek atzītas par nozīmīgākajām;
- apzināta un mērķtiecīga skolas kultūras pilnveide var tikt realizēta kā komunikācija, profesionālā cilvēkresursu vadība, sabiedriskās attiecības un reklāmas veidošana, kā arī ieviešot jauninājumus un koriģējot pastāvošo skolas kultūru.

Promocijas darba teorētisko un praktisko pētījuma rezultāti apstiprina izvirzītās tēzes.

1. Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktori saredz sevi kā nozīmīgu personu skolas kultūras pilnveidē. Tēzes aizstāvēšanai tiek apvienoti secinājumi par:

- pārmaiņu iniciēšanā skolā;
- direktora darbību jauno skolas darbinieku atlasē un socializācijas procesa sekmēšanu;
- direktora aktivitāti attiecībā uz komunikāciju ar visām skolas sociālās kopienas grupām;
- skolas reklāmas, sabiedrisko attiecību un skolas tēla veidošanu.

Direktori atzīmē sevi kā aktīvus pārmaiņu uzsācējus skolā ($M = 0,69$), statistiski nozīmīgas atšķirības [$F = 10,947$, $p < 0,01$] ir pierādāmas starp direktoru grupu un skolēnu vecāku grupu ($M = 0,22$).

Gadījuma pētījuma skolās direktori atzīti kā aktīvākie pārmaiņu aizsācēji no skolotāju, nepedagoģiskā personāla, skolēnu vecāku un absolventu skatījuma, bet skolēnu grupa izvirzīja sevi kā aktīvākos pārmaiņu aizsācējus ($M = 0,58$) attiecībā pret direktoriem ($M = 0,55$).

Direktori kā galveno komunikācijas mērķauditoriju izvēlas pieaugušos, skolēnu informēšanu un pārliecināšanu deleģējot skolotājiem (sk. 3. un 4. tēzi).

Direktori piedalās jauno darbinieku atlasē procesā, jo to paredz LR tiesību akti, tomēr 98% respondentu atlasē iesaista vēl kādu skolas darbinieku, uzņemoties lielāku vienpersonisku lēmuma pieņemšanu vien nepedagoģiskā un skolas atbalsta personāla atlasē.

14,5% aptaujāto gadījuma izpētes skolu skolotājiem bija norīkots mentors, 36,8% gadījumu mentoringu uzņēmās kāds kolēģis brīvprātīgi kā sabiedrisku pienākumu.

Skolas direktori nosaka skolas reklāmas un sabiedrisko aktivitāšu līdzekļu izvēli, dodot priekšroku reklāmai ar skolas bukleta palīdzību ($M = 0,64$), skolas līdzdalību projektos ($M = 0,51$) un reklāmu vietējā laikrakstā ($M = 0,50$).

2. Latvijas vispārizglītojošās dienas skolās cilvēkresursu vadības metodes skolas kultūras pilnveidē tiek lietotas nesistemātiski.

Šo tēzi apstiprina direktoru aptaujas rezultāti, kuros respondenti ziņo par īpaši izveidotiem, rakstiski formulētiem iekšējās kārtības noteikumiem skolotājiem 3,6% un nepedagoģiskajam personālam 0,3% gadījumos.

Mentori raksturīgi 12,6% pedagoģiem, bet visiem darbiniekiem to ir 2% skolu.

Jaunā darbinieka iederēšanos kolektīvā izvērtē 72,5% respondenti un atlasē procesā 98% novērojumu tiek iesaistīta vismaz vēl viena persona.

3. Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktori skolas kultūras pilnveidē, veidojot komunikāciju par skolas mērķiem un vēlamo kārtību

- **skolotājus un skolēnu vecākus izvirza kā galveno mērķauditoriju, bet komunikāciju ar skolēnu auditoriju deleģē skolotājiem.**

Aptaujas rezultātos novēro statistiski nozīmīgas atšķirības grupu vidējos rādītājos: pilnas darba dienas skolotājiem ($M = 0,95$), salīdzinājumā ar skolēnu grupu ($M = 0,78$) [$F = 4,949$, $p < 0,05$] un skolēnu vecākiem ($M = 0,93$), salīdzinājumā ar skolēniem [$F = 3,881$, $p < 0,05$].

Direktori 56,2% gadījumu par galvenajiem informatoriem skolēnu grupai norīko klašu audzinātājus, 37% – skolotājus un 6,8% direktoru komunikācijā iesaista visus skolas darbiniekus.

- **vienlīdz bieži veido iekšējo un ārējo komunikāciju, maz izmanto elektronisko saziņu un priekšroku dod neformālai komunikācijai.**

Aptaujas rezultāti parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp formālās un neformālās komunikācijas apakšskalu vidējiem rādītājiem [$F = 1,820$, $p < 0,05$]. Dominējošie informācijas kanāli skolā ir sēdes un sanāksmes ($M = 0,96$) un izvietotie informatīvie materiāli ($M = 0,83$), un tie abi pārstāv formālās komunikācijas kanālu grupu.

Ārējā un iekšējā komunikācija tiek veidota līdzvērtīgi intensīvi – attiecīgi ārējā komunikācija ($M = 0,47$) un iekšējā komunikācija ($M = 0,27$) [$F = 0,657$, $p > 0,05$]. Elektroniskās saziņas līdzekļi ($M = 0,28$) tiek lietoti vienlīdz bieži kā mutvārdu ($M = 0,46$) vai rakstveida ($M = 0,58$) komunikācija, attiecīgi [$F = 1,756$, $p > 0,05$] un [$F = 0,306$, $p > 0,05$].

Respondentu grupā novēro visai zemu elektroniskās saziņas līdzekļu lietojumu – e-pastu ikdienā lieto 27% direktoru, bet informācijas skolas mājas lapā ievieto 29% respondentu.

Visi aptaujātie direktori norāda uz informēšanas nozīmību skolas kultūras pilnveidē, veidojot komunikāciju ar visām skolas sociālās kopienas grupām.

4. Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktori skolas kultūras pilnveidē, veidojot skolas tēlu un skolas sabiedriskās attiecības, galvenokārt izmanto reģionālo reklāmu.

Konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības grupu vidējos rādītājos: valsts mēroga reklāmai ($M = 0,25$), salīdzinot ar reģionālo ($M = 0,22$) reklāmu [$F(2; 365) = 5,451$; $p = 0,05$].

Skolas buklets kā reģionāla un valsts mēroga reklāma tiek lietots visplašāk ($M = 0,64$). Tam, sastopamības biežuma ziņā, seko reklāma vietējā laikrakstā ($M = 0,50$).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

- Alijevs, R. (2005). *Izglītības filozofija. 21. gadsimts*. Rīga: Retorika.
- Ärlestig, H. (2008). In school communication: Developing a pedagogically focussed school culture. *Values and Ethics in Educational Administration*, 7(1), 1–8.
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organisation*. London: Methuen.
- Barth, R. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6–11.
- Beaudoin, M. & Taylor, M. (2002). *Creating A Positive School Culture: How principals and teachers can solve problems together*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Begley, P. T. & Johansson, O. (2003). *The Ethical Dimensions of School Leadership*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 353–365.
- Berg, G. (1999). School Culture and Teachers' Esprit de Corps Quality and Educational Management: *ENIRDEM Conference papers*. Balázs E., Van Wieringen, F. & Watson L. (Eds.) Available online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-03-Berg> (accessed: 17.05.2006).
- Bolman, L. & Deal, T. (2002). *Reframing the Path to School Leadership: A guide for teachers and principals*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Brālis, V. (2003). Organizācijas kultūras pētījumu vēsture Latvijā. *Vadības zinātne: Latvijas Universitātes raksti*, 660, 305–315.
- Brālis, V. (2004a). Organizācijas kultūras saistība ar uzņēmuma efektivitāti (nobeigums). *Psiholoģija mums*. 6(8), 42–47.
- Brālis, V. (2004b). Organizācijas kultūras saistība ar uzņēmuma efektivitāti. *Psiholoģija mums*. 5(7), 28–33.
- Brucato, J. (2005). *Creating A Learning Environment: An educational leader's guide to managing school culture*. Lanham: ScarecrowEducation.
- Building on success: case studies of Ethos Award winners 1997–2001*. (2002). Murray, J., Munn, P. (Eds.). UK: Scottish Schools Ethos Network.
- Builis, A. (1993). *Skolvadība*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Burello, L., Hoffman, L. & Murray, L. (2005). *School Leaders Building Capacity From Within: Resolving competing agendas creatively*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.

- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management*. Third Edition. London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Reading: Addison–Wesley.
- Campbell, E. (2005). Challenges in Fostering Ethical Knowledge as Professionalism within School as Teaching Communities. *Journal of Educational Change*, 6(3), 207–226.
- Cavanagh, R. & Waugh, R. (2004). Secondary School Renewal: The effect of classroom learning culture on educational outcomes. *Learning Environments Research*, 7(3), 245–269.
- Celma, D. (2004). *Vadītāja darbība pārmaiņu procesos Latvijas vispārīzglītojošās skolās: promocijas darbs*. Nozare: vadībzinātne, apakšnozare: izglītības vadība. Rīga: LU.
- Celma, D. (2006). *Vadītājs un vadīšana izglītībā*. Rīga: RaKa.
- Chrispeels, J. & Martin, K. (2002). Four School Leadership Teams Define Their Roles Within Organizational and Political Structures to Improve Student Learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 327–365.
- Chrispeels, J. H., Burke, P. H., Johnson, P. & Daly, A. J. (2008). Aligning Mental Models of District and School Leadership Teams for Reform Coherence. *Education and Urban Society*, 40(6). 730–750.
- Code of Ethics. (2011). American Association of School Administrators. Available online: <http://www.aasa.org/content.aspx?id=1390>, (accessed: 11.02.2011.).
- Cohen, J., McCabe, L, Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach*. (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative Research Methods: An Introduction for Students of Psychology and Education*. Rīga: Zinātne.
- Crowther, F. (2002). Big Change Question: Is the role of the principal in creating school improvement over-rated? *Journal of Educational Change*, 3(2), 167–173.
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

- Daft, R.L. (2006). *Organization Theory and Design: Understanding the Theory and Design of Organizations*. South-West, Division of Thomson Learning.
- Dauge, A. (1928). *Audzinašanas ideāls un īstenība*. Rīga: O. Jēpes apgāds.
- Davies, B. (2005). *The Essentials of School Leadership*. Edited by. London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Davies, B. (2006). *Leading the Strategically Focused School: Success & Sustainability*. London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Day, C. & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change*. Dordrecht: Springer.
- De Grauwe, A. (2005). Improving the Quality of Education Through School-Based Management: Learning from International Experiences. *International Review of Education*, 51(4), 353–367.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E. (1993). The culture of schools. Shaskin, M. & Walberg, H. J. (Eds.). *Educational leadership and school culture I* (pp. 3 – 18). Berkeley: McCutchan Publishing.
- Dēķens, K. (1924). *Skola, tās veidi un iekārta*. Rīga: Saule.
- Dellar, G. (1998). School Climate, School Improvement and Site-Based Management. *Learning Environments Research*, 1(3), 269-287.
- Detert, J. R., Louis, K. S. & Schroeder, R. G. (2001). A Cultural Framework for Education: Defining quality values and their impact in U.S. high schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), 183–212.
- Devos, G. & Tuytens, M. (2006). *Improving School Leadership – OECD Review*. Background Report for Flanders: a report prepared for the Flemish Ministry of Education and Training, Belgium. Available online: www.oecd.org/edu/schoolleadership, (accessed: 13.02.2010.).
- Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational Leadership: Culture and Diversity*. London: SAGE Publications.
- Dubkēvičs, L. (2009). *Organizācijas kultūra*. Rīga: Jumava.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Abstract of doctoral thesis. Available online: <http://www.tlulib.ee/files/arts/95/eiseneba2fa5e716bdee31e0152f138033445.pdf>, (accessed: 12.02.2011.).
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.

- Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe.* (2004). Brussels: Eurydice.
- Firth, L., Mellor, D. J., Moore, K. A. & Loquet, C. (2004). How can managers reduce employee intention to quit? *Journal of Managerial Psychology*, 19(2), 170–187.
- Fitzgerald, T. H. (1988). Can Organizational Culture really be managed? *Organizational Dynamics*, 17(2), 5–15.
- Forands, I. (2000). *Stratēģija. Kvalitāte. Analīze. Plānošana. Vadība.* Rīga: Latvijas Izglītības fonds.
- Forde, R., Hobby, R. & Lees, A. (2000). The Lessons of Leadership: A comparison of headteachers in UK schools and senior executives in private enterprise. *Hay Management Consultants Ltd.*
- Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki.* Rīga: Zvaigzne ABC.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability.* Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham, UK: Open University Press.
- Gamage, D. & Sooksomchitra, P. (2004). Decentralisation and School-Based Management in Thailand. *International Review of Education*, 50 (3–4), 289–305.
- Garleja, R. (2003). Darbs, organizācija un psiholoģija. Rīga: RaKa.
- Geske, A. & Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība. Mācību grāmata augstskolu izglītības un pedagogijas profesionālo un akadēmisko studiju programmu studentiem.* Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds.
- Gold, A. (2004). *Values and Leadership.* London: Institute of Education.
- Goldring, L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, 32, 32–35.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2010). *Implementing change: Patterns, Principles, and Potholes.* (3rd ed.). New York: Prentice Hall.
- Handy, C. (1976). *Understanding Organizations.* London: Penguin.
- Handy, C. (1978). *Gods of management.* London: Souvenir Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.* London: Cassel.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organisation's character. *Harvard Business Review* 4, 119–128.

- Harrison, R. (1975). Diagnosing organization ideology. In Jones, J.E. and Pfeiffer, J.W. (Eds.), *The 1975 Annual Handbook for Group Facilitators*. LaJolla: University Associates, pp. 101–107.
- Hay Group Education (2004). *The five pillars of distributed leadership*. UK: NCSL.
- Henke, R. R., Geis, S. & Chen, X. (2000). Progress through the Teacher Pipeline. NCES 2000-152. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Available online: <http://www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000152>, (accessed: 10.12. 2008.).
- Hobby, R. (2004). A culture for learning: An investigation into the values and beliefs associated with effective schools. London: *Hay Group Management*. (p. 6). Available online: http://www.haygroup.co.uk/downloads/Culture_for_Learning.pdf, (accessed: 09.12. 2008.).
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverley Hills: Sage.
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. London: HarperCollins.
- Höög, J., Johansson, O. & Olofsson, A. (2005). Successful Principalship: The Swedish Case, *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595- 606.
- Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2007). *Successful principalship – The Swedish Case* In Day, C., Leithwood, K. (Ed.) *Successful Principal Leadership in Times of Change :An International Perspective*. Dordrecht: Springer Publishers.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2007). *Educational administration: theory, research, and practice* (8th ed.). London: McGraw-Hill.
- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.
- Iedzīvotāju skaits LR. (2010). LR Centrālā statistikas pārvalde. Pieejams tiešsaistē: <http://www.csb.gov.lv/csp/content/?cat=2269>, (skatīts: 12.04.2010.).
- Induction Into Learning Communities*. (2005). NCTAF Available online: http://www.nctaf.org/documents/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf, (accessed: 22.10.2008.).
- Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*. 88(638), 28–41.

- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013. gadam. (2006). Pieejams tiešsaistē:
<http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html>, (skatīts: 18.04.2010.).
- James, C., Connolly, M., Dunning, G., Elliot, T. (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*. London: Paul Chapman Publishing.
- James, D. & Biesta, G. J. J. (2007). *Improving Learning Cultures in Further Education*. London: Routledge.
- Jerald, C. J. (2006) *School Culture: The Hidden Curriculum*. The Centre for Comprehensive School Reform and Improvement. Pieejams tiešsaistē:
http://www.centerforcsri.org/files/Center_IB_Dec06_C.pdf, (skatīts: 18.04.2010.).
- Johansson, O. (2001). Swedish school leadership in transition: in search of a democratic, learning and communicative leadership? *Pedagogy, Culture & Society*, 9(3), 387 – 406.
- Kelleher, P., & Levenson, M. R. (2004). Can School Culture Change. *The School Administrator*, September, 2004.
- Khaparde, M. S., Srivastava, A. & Meganathan, R. (2004). Successful School management in India: Case Studies of Novadaya Vidyalayas. *Educational Research for Policy and Practice*, 3(3), 243–265.
- Kilman, R. H., Saxton, M. J., & Serpa, R. (1985). *Introduction: Five key issues in understanding and changing culture*. In R. H. Kilman, M.J. Saxton, & R. Serpa (Eds.), *Gaining control of the corporate culture* (pp.1–16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klauss, A. (2001). Organizācijas kultūra skolā. Atziņas pārdomām un rīcībai. *Skolotājs*. 1, 15– 20.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kropļiņš, A. & Raševska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa.
- Krouse, S. & Louis, S. K. (2009). *Building strong school cultures: a guide to leading change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kūle, M. & Kūlis R. (1998). *Filosofija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Latvijas ilgtspējīgas attīstība stratēģija līdz 2030.gadam (2008). Pieejams tiešsaistē:
<http://www.latvija2030.lv/page/229>, (skatīts: 18.04.2010.).
- Latvijas Izglītības Vadītāju Asociācijas mājas lapa. Pieejams tiešsaistē:
<http://www.livao.lv/page/8>, (skatīts 11.04.2010.).

- Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2007. – 2013. Pieejams tiešsaistē: <http://www.nap.lv/lat/>, (skatīts: 18.04.2010.).
- Leightwood, K.A., Louis, K.S., Anderson, S.A. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influence Student Learning*. New Yourk: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* (Report Number 800). National College for Sschool Leadership/Department for Education and Skills, University of Nottingham, Nottingham.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Lewin, G. W. (Ed.). New York: Harper & Row.
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created “social climates”, *Journal of Social Psychology* 10, 271–99.
- Lindahl, R. (2006). *The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base*. Connexions.
- Lindsey, R. B., Robins, N. & Terrell, R. D. (1999). *Cultural Proficiency: A Manual for School Leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Liontos, L. B. (1994). *Shared decision-making*. ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368034).
- Lovely, S. (2004). *Staffing the Principalsip: Finding, Coaching, and Mentoring School Leaders*. Alexandria: ASCD.
- LR MK noteikumi Nr.1616 „Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību un privātajām izglītības iestādēm ..” 22.12.2009. *Latvijas Vēstnesis*, 205 (4191), 30.12.2009. [stājas spēkā 01.01.2010.]. Pieejams tiešsaistē: <http://www.vestnesis.lv/?menu=doc&id=202915>, (skatīts: 18.04.2010.).
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks: Sage.
- Maslovski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture *Journal of Educational Administration* 44(1), 6–35.
- Mathieu, P. (2008). Beware: and Share the Care! Flemish Special Schools as Learning Organizations. In: *Leading a Learning Organization: Lessons from the Past, Visions for the Future*. Papers from the ENIRDELM Conference 2006, 95–114.
- McCloud, S. (2005). From Chaos to Consistency. *Educational Leadership*, 62(5), 46–49.
- Metzger, C. (2006). *Balancing leadership and personal growth: The school administrator’s guide*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Miller, K. (2006). *Organizational communication: approaches and processes* (4th ed.). Belmont: Thomson/Wadsworth.

- Millward, L. (2005). *Understanding Occupational and Organizational Psychology*. London: Sage.
- Moran, R. T., Harris, P. R. & Moran, S. V. (2007). *Managing Cultural Differences: Global Leadership Strategies for the 21st Century*. (7th ed). Butterworth: Heinemann.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Oldroyd, D., Elsner, D. & Poster, C. (1996). *Educational Management Today: A Concise Dictionary and Guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca: termini latviešu, angļu, vācu, krievu valodā.* (2000). Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markuss, D., Skujiņa, V. & Šalme, A. (Red.). Rīga: Zvaigzne ABC.
- Pepper, K. T. & Thompson, L. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environment Research*, 5(2), 155–166.
- Peterson, K. (2002). Positive: A school's culture is always at work, either helping or hindering adult learning. Here's how to see it, assess it, and change it for the better. *Journal of Staff Development*, 23(3), 10–14.
- Pol, M., Hlouškova, L., Novotny, P., Vaclavikova, E & Zounek, J. (2005). School culture as an object of research. *The New Educational Review*, 5(1), 147–165.
- Pol, M., Hlouškova, L., Novotny, P., & Zounek, J. (2006). On the Culture of Czech Schools. *Izglītības vadība: Latvijas Universitātes raksti*, 709, 43–50.
- Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (Eds.) (2008a). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (Eds.) (2008b). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.
- Praude, V. & Beļčikovs, J. (1996). *Menedžments: teorija un prakse* (2. izd.). Rīga: Vaidelote.
- Prets, D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Price, T. L. (2008). *Leadership ethics: An Introduction*. Cambridge: University Press.
- Psiholoģijas vārdnīca.* (1999). Breslavs G. (Red.). Rīga: Mācību grāmata.
- Raščevska, M. & Kristapsone, S. (2000). *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Eksperimentāla mācību grāmata psiholoģijas specialitātes studentiem. Rīga: Izglītības soli.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. (2006). *Official Journal of the European Union*. 30.12.2006, 10–18.

- Reis Louis, M. (1980). Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly*, 25(2), 226–251.
- Reņģe, V. (1991). Organizāciju kultūra un tās līmeņi. *Alter Ego*.
- Reņģe, V. (2007). *Mūsdienu organizāciju psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Robbins, P. & Alvy, H. B. (2004). *The New Principal's Fieldbook: Strategies for Success*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rogers, S., Ludington, J. & Graham, S. (1999). *Motivation and Learning*. Evergreen: Peaklearn.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Rousseau, D. M. (1990). Assessing organizational culture: The case for multiple methods. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 153 – 192). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, S. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting "The Culture of The School and The Problem of Change"*. New York: Teachers College Press.
- Sathe, V. (1985). How to decipher and change corporate culture. In R. H. Kilman, M.J. Saxton, & R. Serpa (Eds.), *Gaining control of the corporate culture* (pp. 230– 261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. (2003). Freiberg, J. (Ed.). London: RoutledgeFalmer.
- School Culture*. (1999). Prosser, Jon (Ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Schools for the 21st Century. (2007). Available online: http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_en.pdf, (accessed: 12.12.2009.).
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 Countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25. 1–65.
- Seligman, M. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.

- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools*. London: Routledge.
- Sergiovanni, T. (2005). The virtues of leadership. *The Educational Forum*, 69, 112–123.
- Settoon, R. & Adkins, C. L. (1997). Newcomer socialization: The role of supervisors, coworkers, friends, and family members. *Journal of Business and Psychology*. 11(4), 507–515.
- Skolu vērtēšanas un attīstības plānošanas rokasgrāmata*. (2003). Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija.
- Slobodnik, A. & Wile, K. (1999). Building Shared Understanding. *The System Thinker*, 10, 1–5.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339–358.
- Statistika par vispārējo izglītību*. LR IZM. Pieejams tiešsaistē: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja.htm>, (skatīts 10.04.2011.).
- Stoll, L. & Fink, D. (2002). *Changing Our Schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. (2003). *Strategic Leadership and Educational Improvement*. Sage Publications.
- Stoll, L. and K. S. Louis (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L., Moorman H. & Rahm, S. (2008). Building Leadership Capacity for System Improvement in Austria, a case study report for the OECD Improving School Leadership activity. Available online: www.oecd.org/edu/schoolleadership, and in Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.
- Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. *Educational Research for Policy and Practice*, 4(1), 47–64.
- Students, J. A. (1933). *Vispārīgā paidagoģija: zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā*. Rīga: Fr. Baumaņa apgādībā.
- Su, Z, Gamage, DT, & Mininberg, E (2003). Professional Preparation & Development of School Leaders in Australia and the USA. *The International Education Journal*, 4(1), 42–59.
- Suhomļinskis, V. (1974). *Sirdi atdodu bērniem*. Rīga: Zvaigzne.
- Suhomļinskis, V. (1975). *Saruna ar jauno skolas direktoru*. Rīga: Zvaigzne.

- Sun-Keung Pang, N. (2006). The Organizational Values of Gimnazija in Slovenia. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 319–343.
- Supporting Trust & Foundation Schools*. (2010). Available online: http://www.trustandfoundationschools.org.uk/governors/trust_schools/the_governing_body.aspx, (accessed: 18.04.2010.).
- Svence, G. & Mīdere, I. (2006). Augstskolas X darbinieku priekšstatu atšķirības par reālo un ideālo organizāciju kultūru pārmaiņu situācijā. *Teorija un prakse mūsdienu sabiedrības izglītībā: III Starptautiskā zinātniskā konference*. Rīga: RPIVA. 452–456.
- Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība. 1. daļa*. Pedagoģis. Organizācija. Pārmaiņas. Rīga: RaKa.
- Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība. 2. daļa*. Misija. Funkcijas. Konceptija. Plānošana. Rīga: RaKa.
- Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība. 3. daļa*. Pedagoģiskā padome. Metodiskais darbs. Pieredze. Rīga: RaKa.
- Šmite, A. (2006). *Izglītības iestādes vadība. 4. daļa*. Vadītājs izglītības sistēmā. Rīga: RaKa.
- Šmite, A. (2006). *Izglītības iestādes vadība. 5. daļa*. Komanda. Menedžments. Rīga: RaKa.
- The Importance of Teaching: Schools White Paper. (2011). UK: Department of Education. Available online: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/schoolswhitepaper/b0068570/the-importance-of-teaching/>, (accessed: 25.03.2011.).
- Thompson, J. & Kleiner, B.H. (2005). Effective human resource management of school districts. *Management Research News*, 28(2/3), 42–55.
- Thompson, K. R., & Luthans, F. (1990). Organizational culture: A behavioral perspective. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 319-344). San Francisco: Jossey-Bass.
- Upenieks, A. (2008). *Jauno izglītības iestāžu vadītāju sagatavošana un adaptācija darbam izglītības iestādēs*. Promocijas darbs doktora zinātniskā grāda iegūšanai vadībzinātnes nozarē, izglītības vadības apakšnozarē. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Verbiest, E. & Erčulj, J. (2006). Building capacity in schools dealing with diversity between schools. In: Pol, M. (Ed.): *Dealing with diversity*. A Key issue for educational management. Proceedings of the 14th Enirdem conference, 2005, September, 22–25, Brno & Telc, pp 65 –80.
- Vispārējās izglītības likums. (1999). *Latvijas Vēstnesis*, 213/215 (1673/1675), 30.06.1999.) [stājas spēkā 14.07.1999.] Pēdējie grozījumi 01.01.2010. Pieejams tiešsaistē: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20243>, (skatīts: 18.04.2010.).

- Vitkovskis, A. (2007). Organizācijas kultūras pilnveide pašvaldību uzņēmumā. *Latvijas Universitātes raksti*, 717, 453–466.
- Waite, D. (2002). Big Change Question: Is the role of the principal in creating school improvement over-rated? *Journal of Educational Change*, 3(2), 161–165.
- Weingartner, C. J. (2009). *Principal Mentoring: A Safe, Simple and Supportive Approach*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Weller, D. L. & Weller, S. (2002). *The Assistant Principal: Essentials for Effective School Leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- West-Burnham, J. (1992). *Managing Quality in School*. London: Longman Group.
- Westrum, R. (2004). A typology of organisational cultures. *Quality and Safety in Health Care* 13, 22–27.
- Wilkins, A. L., & Patterson, K. J. (1985). You can't get there from here: What will make culture-change projects fail. In R.H. Kilman, M.J. Saxton, & R. Serpa (Eds.). *Gaining control of the corporate culture* (pp. 262–291). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wong, T. K. S. (2006). *A case study of leadership of kindergarten principals in Hong Kong*. Thesis. Available online: <http://eprints.qut.edu.au/16232/>, (accessed: 17.05.2010.).
- Wren, D. J. (1999). School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593–596.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Youngs, P. & King, B. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 3(5), 643–670.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5th. ed.). New York: Prentice Hall.
- Zmuda, A., Kuklis, R., & Kline, E. (2004). *Transforming Schools: creating a culture of continuous improvement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Аакер Д., Кумар В. & Дей Дж. (2004). *Маркетинговые исследования*. Санкт-Петербург: Питер.
- Морозов А. В. (2000). *Психология влияния*. Санкт-Петербург: Питер
- Сидоренко Е. В. (2001). *Тренинг влияния и противостояния влиянию*. Санкт-Петербург: Питер.
- Шейн, Э. (2007). *Организационная культура и лидерство*. (3-е изд.) Санкт-Петербург: Питер.

PIELIKUMI

PIELIKUMI

Vispārizglītojošo dienas skolu direktoru aptaujas anketa

Cienījamais pētījuma dalībniek!

Izglītības nozīme cilvēku dzīvē mūsdienās arvien pieaug. Tāpēc skolas cenšas sekot līdzi laikam, lai skolēni iegūtu kvalitatīvas zināšanas un tiktu sagatavoti dzīvesdarbībai. Šajā procesā liela nozīme ir skolas kultūrai – tradīcijām, rakstītām un nerakstītām normām, savstarpējām attiecībām, skolas telpu un apkārtnes iekārtojuma un noformējumam, kopējām vērtībām utt. Daudzējādā ziņā skolas ir līdzīgas, taču katrai no tām ir sava, neatkārtojama kultūra.

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē tiek realizēts projekts „Skolas kultūras izpēte”, kuru vada Ineta Daiktere, šīs fakultātes lektore un doktorante. Aicinām Jūs piedalīties aptaujā, kuras dati palīdzēs noskaidrot, kas raksturo Jūsu skolu un kā ir veidojusies tās kultūra. Iespējams, ka uz atsevišķiem jautājumiem būs grūti sniegt atbildes, taču centieties atbildēt tik precīzi, cik vien tas ir iespējams.

Lūdzu uzmanīgi izlasiet katru jautājumu un izvēlieties piemērotāko atbildi, izvēlēto/ -ās atbildi/ -es atzīmējot ar “✓”! Sekojiet līdzi norādēm pie jautājuma teksta! Ja neviens no piedāvātajam variantiem Jums nav pieņemams, ierakstiet atbildi speciāli paredzētajā vietā!

1. Es strādāju par

- skolas direktoru/-i;
- skolas direktora vietnieku/ -ci;
- cits (*norādiet*)

2. (Lūdzu, atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Šī skola ir

- pašvaldības/ valsts dibināta vispārizglītojoša dienas skola;
- pašvaldības/ valsts dibināta vispārizglītojoša vakara/ maiņu skola;
- privāta vispārizglītojoša dienas skola;
- cits (*norādiet*)

3. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Pirms tam es biju strādājis/-usi

- par pedagogu šajā skolā;
- par pedagogu citā izglītības iestādē;
- par direktoru citā izglītības iestādē;
- par direktora vietnieku šajā izglītības iestādē;
- cits (*norādiet*)

4. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Pirms uzsāku strādāt, es par šo skolu

- gandrīz neko nezinaju;
- zināju dažus faktus un nostāstus (no draugiem, paziņām, skolas darbiniekiem u.c.);
- interesējošo informāciju uzzināju tās mājas lapā internetā;
- zināju no skolēna viedokļa, jo esmu šīs skolas absolvents/-e;
- informāciju ieguvu strādājot šīs pilsētas/ rajona citā skolā;
- zināju no vecāka viedokļa, jo mans bērns/-i mācījās šajā skolā;
- cits (*norādiet*)

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

5. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai Jūsu skolā ir t.s. darbaudzinātāji (mentori), kuri palīdz jaunajiem skolas darbiniekiem?**
- Jā, visiem darbiniekiem.
 - Jā, bet tikai pedagogiskajiem darbiniekiem.
 - Nē.
 - Reizēm, ja jaunais darbinieks pats izsaka šādu lūgumu.
 - Cits (*norādiet*)
6. **Norādiet, kādi, Jūsaprāt, varētu būt darbaudzinātāja (mentora) galvenie pienākumi izglītības iestādē!**
-
-
-
7. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai Jūsu skolā ir īpaši izstrādāta un tiek sistemātiski realizēta jauno darbinieku adaptācijas procedūra (ievadīšana darbā)?**
- Jā, visiem darbiniekiem.
 - Jā, bet tikai pedagogiskajiem darbiniekiem.
 - Nē.
 - Reizēm, ja jaunais darbinieks pats izsaka šādu lūgumu.
 - Cits (*norādiet*)
8. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai Jūsu skolā strādājošiem nepilna laika skolotājiem ir īpaši izstrādāta un tiek sistemātiski realizēta ievadīšana darbā?**
- Jā.
 - Nē.
 - Reizēm, ja jaunais darbinieks pats izsaka šādu lūgumu.
 - Cits (*norādiet*)
9. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai, izvēloties jauno skolas darbinieku, Jūs izvērtējat to, kā viņš/-a iederēsies kolektīvā?**
- Bieži.
 - Reizēm.
 - Gandrīz nekad.
 - Cits (*norādiet*)
10. **Norādiet, kādi skolas darbinieki tiek iesaistīti jauno darbinieku atlases procesā! Kāpēc?**
-
-
11. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai Jūsu skolai ir īpaši izveidots misijas formulējums (devīze, sauklis, kredo)?**
- Jā.
 - Nē.
 - Cits (*norādiet*)
-

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

12. (Ierakstiet atbildi, ja apstiprinoši atbildējāt uz iepriekšējo jautājumu!) **Norādiet savas skolas misijas formulējumu!**

.....
.....

13. (Atzīmējiet atbildi/-es, sniedzot arī paskaidrojumu!) **Vai Jūsu skolā ir īpaši izveidoti noteikumi skolas darbiniekiem (neietverot Darba līgumu u.c. standarta dokumentus)?**

- Jā, pedagoģiskajiem darbiniekiem (norādiet, kādi)
- Jā, nepedagoģiskajiem darbiniekiem (norādiet, kādi)
- Nav (pamatojiet)
- Cits variants (uzrakstiet)

14. (Atzīmējiet atbildi/-es, sniedzot arī paskaidrojumu!) **Vai Jūsu skolā ir īpaši izveidoti noteikumi skolēniem (neietverot standarta variantu)?**

- Jā (norādiet, kādi)
- Nav (pamatojiet)
- Cits variants (uzrakstiet)

15. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai skolas direktors/-e skaidro, ko sagaida no skolotājiem?**

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (uzrakstiet)

16. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai skolas direktors/-e skaidro, ko sagaida no nepilna darba laika skolotājiem?**

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (uzrakstiet)

17. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai skolas direktors/-e skaidro, ko sagaida no nepedagoģiskajiem darbiniekiem?**

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (uzrakstiet)

18. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai skolas direktors/-e, Jūsprāt, ir vienots/-a ar citiem skolas darbiniekiem savā nostājā par skolā esošo kārtību?**

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (uzrakstiet)

19. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai skolas direktors/-e runā ar skolēniem par skolas mērķiem un to, kādai skolai vajadzētu būt?**

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (uzrakstiet)

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

20. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e runā ar skolēnu vecākiem par skolas mērķiem un to, kādai skolai vajadzētu būt?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

21. Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e informē vietējo sabiedrību par skolas mērķiem un to, kādai skolai vajadzētu būt?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

22. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kā Jūsu darbavietā var uzzināt par aktuālajiem jautājumiem un notikumiem skolā?

- Sēdēs, sanāksmēs.
- Skolas avīzē.
- Sarunās ar kolēģiem.
- No izvietotajiem informatīvajiem materiāliem.
- Skolas mājas lapā internetā.
- Ar elektroniskā pasta palīdzību.
- Skolas pasākumos, jubilejās.
- Atpūtas brīžos, neformālu tikšanos laikā.
- Tiekoties ar kolēģiem ārpus skolas.
- No ar skolu tieši nesaistītām personām.
- Masu mēdijos.
- No skolēniem.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

23. Kādas, Jūsprāt, šobrīd ir lielākās problēmas skolā?

.....

.....

.....

24. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Ja skolā ir nepieciešamas pārmaiņas, kas tās uzsāk?

- Skolēni.
- Skolotāji.
- Skolas direktors/-e.
- Skolas nepedagoģiskais personāls.
- Vecāki.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

25. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) **Ko Jums ir izdevies izmainīt skolas noformējumā?**

- Sakopta skolas fasāde.
- Sakopta skolas teritorija.
- Kvalitatīvs telpu remonts.
- Kvalitatīvs apgaismojums.
- Atjaunots koridoru, halles un trepju telpu noformējums.
- Atjaunots mācību telpu noformējums.
- Labiekārtotas skolas personāla telpas.
- Izstādīti audzēkņu darbi.
- Izstādīti mākslinieku darbi.
- Stendi, kuros atspoguļota skolas dzīve, pasākumi, to fotogrāfijas.
- Stendi, kuros redzami skolas labākie skolēni un viņu sasniegumi.
- Informācija par iekšējās kārtības noteikumiem, aktualitātēm u.c.
- Informācija vecākiem, informācija par skolēnu vērtēšanas sistēmu u.c.
- Skolas vēstures atspoguļojums, muzeja eksponāti.
- Cits (norādiet)

26. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) **Ar kuriem no uzskaitītajiem reklāmas līdzekļiem tiek reklamēta Jūsu skola?**

- Reklāma valsts televīzijā un/vai radio.
- Reklāma reģionālajā televīzijā un/vai radio.
- Reklāma valsts lielākajos laikrakstos.
- Reklāma vietējā laikrakstā.
- Izdodot grāmatu par skolu.
- Izveidojot bukletus u.tml.
- Ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās, koru, deju kolektīvu skatēs u. c.
- Skolas mājas lapā (internetā).
- Sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm.
- Līdzdarbojoties projektos.
- Cits variants (uzrakstiet)

27. **Jūsprāt, kurš no skolu direktoriem Latvijā sekmīgi pilnveido skolas kultūru?**

.....

.....

.....

.....

28. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Novērtējiet, cik lielā mērā Jūs spējāt atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem?**

- Uz uzdotajiem jautājumiem spēju dot precīzas un izsmeļošas atbildes.
- Varēju precīzi atbildēt uz lielāko daļu jautājumu.
- Varēju precīzi atbildēt tikai uz daļu jautājumu.
- Uz lielāko daļu jautājumu man bija grūti atbildēt.
- Cita atbilde (norādiet)

29. **Anketas aizpildīšanas datums:**

Paldies par atsaucību!

Vispārīzglūjošo dienas skolu skolotāju aptaujas anketa

Cienījamais skolotāj!

Izglītības nozīme cilvēku dzīvē mūsdienās arvien pieaug. Tāpēc skolas cenšas sekot līdzi laikam, lai absolventi iegūtu kvalitatīvas zināšanas un tiktu sagatavoti dzīvesdarbībai. Šajā procesā liela nozīme ir skolas kultūrai - tradīcijām, rakstītām un nerakstītām normām, savstarpējām attiecībām, skolas telpu un apkārtnes iekārtojumam un noformējumam, kopējām vērtībām... Daudzējādā ziņā skolas ir līdzīgas, taču katrai no tām ir sava, neatkārtojama kultūra.

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē tiek realizēts projekts „Skolas kultūras izpēte”, kuru vada Ineta Daiktere, šīs fakultātes lektore un doktorante. Aicinām Jūs piedalīties aptaujā, kuras dati palīdzēs noskaidrot, kas raksturo Jūsu skolu un kā ir veidojusies tās kultūra. Iespējams, ka uz atsevišķiem jautājumiem būs grūti sniegt atbildes, taču centieties atbildēt tik precīzi, cik vien tas ir iespējams.

Lūdzu uzmanīgi izlasiet katru jautājumu un izvēlieties piemērotāko atbildi, izvēlēto/ -ās atbildi/ -es atzīmējot ar “✓”! Sekojiet līdzi norādēm pie jautājuma teksta! Ja neviens no piedāvātajam variantiem Jums nav pieņemams, ierakstiet atbildi speciāli paredzētajā vietā!

1. Es uzsāku darbu šajā skolā gadā.

2. (Lūdzu atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Pirms tam es biju strādājis/-usi

- par pedagogu citā izglītības iestādē;
- ar pedagoģiju nesaistītu darbu;
- nebiju strādājis/-usi algotu darbu;
- cits (*norādiet*)

3. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Uz šo skolu es atnācu strādāt, jo

- nesen biju absolvējis/-usi augstskolu;
- meklēju darbu citā izglītības iestādē;
- gribēju strādāt tieši šajā skolā;
- strādājot šeit, bija iespējams savienot darbu un mācības;
- mani pierunāja/ pārliecināja kāds no šīs skolas darbiniekiem;
- cits (*norādiet*)

4. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Pirms uzsāku strādāt, es par šo skolu

- gandrīz neko nezināju;
- zināju dažus faktus un nostāstus (no draugiem, paziņām, skolas darbiniekiem u. c.);
- interesējošo informāciju uzzināju tās mājas lapā internetā;
- zināju no skolēna viedokļa, jo esmu šīs skolas absolvents/-e;
- informāciju ieguvu strādājot šīs pilsētas/ rajona citā skolā;
- zināju no vecāka viedokļa, jo mans bērns/-i mācījās šajā skolā;
- cits (*norādiet*)

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

5. Ko Jūs noteikti pastāstītu šīs skolas jaunajam darbiniekam? Pamatojiet atbildi!

.....

.....

.....

6. (Norādiet iepazīstināšanas secību, atzīmējot ar skaitļiem (1., 2., 3., utt.)! Ja Jūs netikāt iepazīstināts ar minēto, atzīmējiet katru no šīm atbildēm ar 0!) **Uzsākot strādāt** (apmēram 1. mēneša laikā), **es tiku iepazīstināts/-a ar**

- pedagoģisko personālu;
- nepedagoģisko personālu;
- skolēnu pašpārvaldes vadītāju/ pārstāvjiem;
- vecāku padomes vadītāju/ pārstāvjiem;
- dokumentiem, kuri regulē skolotāju un skolēnu tiesības un pienākumus (ar skolas nolikumu, ar iekšējās kārtības noteikumiem, ar amatu aprakstu, ugunsdrošības instrukcijas u.tt.);
- nerakstītajiem likumiem un pastāvošajiem vērtībām;
- dokumentu aizpildīšanas kārtību;
- mācību telpu izvietojumu;
- citu telpu (skolotāju istaba, garderobe, ēdnīca, bibliotēka, telpa kopēšanai, mediķa un atbalsta personāla kabineti u.c.) izvietojumu;
- kārtību, kā jārikojas nestandarta situācijā;
- cits (norādiet)

7. (Norādiet iepazīstināšanas secību, atzīmējot ar skaitļiem (1., 2., 3., utt.)! Ja Jūs uzskatāt, ka nav jāiepazīstina ar minēto, atzīmējiet katru no šīm atbildēm ar 0!) **Uzsākot strādāt** (apmēram 1. mēneša laikā), **jaunais skolas darbinieks būtu jāiepazīstina ar**

- pedagoģisko personālu;
- nepedagoģisko personālu;
- skolēnu pašpārvaldes vadītāju/ pārstāvjiem;
- vecāku padomes vadītāju/ pārstāvjiem;
- dokumentiem, kuri regulē skolotāju un skolēnu tiesības un pienākumus (ar skolas nolikumu, ar iekšējās kārtības noteikumiem, ar amatu aprakstu, ugunsdrošības instrukcijas u.tt.);
- nerakstītajiem likumiem un pastāvošajiem vērtībām;
- dokumentu aizpildīšanas kārtību;
- mācību telpu izvietojumu;
- citu telpu (skolotāju istaba, garderobe, ēdnīca, bibliotēka, telpa kopēšanai, mediķa un atbalsta personāla kabineti u.c.) izvietojumu;
- kārtību, kā jārikojas nestandarta situācijā;
- cits (norādiet)

8. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) **Uzsākot strādāt, es jutos**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> apņēmības pilns; | <input type="checkbox"/> nobijies; |
| <input type="checkbox"/> iepriecināts; | <input type="checkbox"/> pārpūlējies; |
| <input type="checkbox"/> atbalstīts; | <input type="checkbox"/> nomākts; |
| <input type="checkbox"/> saprasts; | <input type="checkbox"/> dusmīgs; |
| <input type="checkbox"/> nelaimīgs; | <input type="checkbox"/> bezspēcīgs; |
| <input type="checkbox"/> pesimistisks; | <input type="checkbox"/> bez emocionālā atbalsta; |
| <input type="checkbox"/> norūpējies; | <input type="checkbox"/> par maz informēts; |
| <input type="checkbox"/> pārsteigts; | <input type="checkbox"/> pārsātināts ar visu; |
| <input type="checkbox"/> cits variants (uzrakstiet) | |

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

9. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai, uzsākot darbu, Jums bija t.s. darbaudzinātājs– kāds kolēģis, pie kura griezties pēc palīdzības?**

- Jā, bija oficiāli norīkots/ nozīmēts.
- Jā, kāds kolēģis to uzņēmās labprātīgi.
- Nē, bet neizjutu pēc tāda vajadzību.
- Nē, bet būtu ļoti vajadzīgs.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

10. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai Jums darbavietā ir kāds sabiedriska pienākums?**

- Jā (*norādiet*)
- Nē.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

11. **Kā Jūs raksturotu pašreizējo gaisotni skolā?**

.....
.....

12. (*Varat atzīmēt vairākas atbildes.*) **Ja skolā ir nepieciešamas pārmaiņas, kas tās uzsāk?**

- Skolēni.
- Skolotāji.
- Skolas direktors/-e.
- Skolas nepedagoģiskais personāls.
- Vecāki.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

13. (*Ranžējiet nozīmīguma pakāpi, atzīmējot ar skaitļiem (1., 2., 3., utt.)! Ja Jūs uzskatāt, ka minētais neietekmē skolas darbību, atzīmējiet katru no šīm atbildēm ar 0!*) **Kas, Jūsuprāt, nosaka to, kas notiek skolā un kā tā darbojas?**

- Izglītības un zinātnes ministrija.
- Valstī pastāvošie likumi.
- Rajona Izglītības pārvalde (Skolu valde).
- Pašvaldības vadītājs/-a un deputāti.
- Tuvākās apkārtnes iedzīvotāji.
- Skolēnu vecāki.
- Skolas direktors/-e.
- Skolas direktora vietnieks/-i.
- Skolotāji.
- Skolēnu pašpārvalde.
- Skolēni.
- Skolas tehniskie darbinieki.
- Citi (*uzrakstiet*)

14. (Atzīmējiet **TIKAI VIENU** atbildi!) **Vai skolas direktors/-e skaidro, ko sagaida no skolotājiem?**

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

15. Kad un kā tas notiek?.....

.....

16. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e, Jūsaprāt, ir vienots/-a ar citiem darbiniekiem savā nostājā par skolā esošo kārtību?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

17. Ko Jūs gaidāt no direktora/-es šajā skolā?

.....

18. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai tas, ko Jūs gaidāt no direktora/-es, atšķiras no Jūsu kolēģu gaidām?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

19. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e runā ar skolēniem par skolas mērķiem un to, kādai skolai vajadzētu būt?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

20. (Ranžējiet nozīmīguma pakāpi, atzīmējot ar skaitļiem (1., 2., 3., utt.)! Ja Jūs uzskatāt, ka minētais nav saistīts ar informācijas iegūšanu, atzīmējiet katru no šīm atbildēm ar 0!) Kā Jūsu darbavietā var uzzināt par aktuālajiem jautājumiem un notikumiem skolā?

- Sēdēs, sanāksmēs.
- Skolas avīzē.
- Sarunās ar kolēģiem.
- No izvietotajiem informatīvajiem materiāliem.
- Skolas mājas lapā internetā.
- Ar elektroniskā pasta starpniecību.
- Skolas pasākumos, jubilejās.
- Atpūtas brīžos, neformālu tikšanos laikā.
- Tiekoties ar kolēģiem ārpus skolas.
- No ar skolu tieši nesaistītām personām.
- Masu medijos.
- No skolēniem.
- Cits (*norādiet*)

21. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kas, Jūsprāt, ir mainījies skolēnu un skolotāju attiecībās šajā skolā pēdējo gadu laikā?

- Skolēniem tiek izvirzītas stingrākas prasības mācībās.
- Skolēni tiek labāk pieskatīti.
- Skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz brīvākas.
- Skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz tuvākas.
- Skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk.
- Attiecības nav mainījušās.
- Cits (*norādiet*)

22. Kas, Jūsprāt, šajā skolā ir labāks kā citās skolās?

.....

.....

.....

.....

23. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi! PAMATOJIET savu viedokli!) Vai Jūs gribētu mācīties šajā skolā tādā, kāda tā ir šobrīd?

- Jā, jo
- Nē, jo
- Cits variants (*uzrakstiet*)

24. (Ranžējiet nozīmīguma pakāpi, atzīmējot ar skaitļiem (1., 2., 3., utt.)! Ja Jūs uzskatāt, ka minētais nav nozīmīgs, atzīmējiet katru no šīm atbildēm ar 0!) Kas skolas noformējumā Jums šķiet īpaši nozīmīgs?

- Sakopta skolas fasāde.
- Sakopta skolas teritorija.
- Pie skolas ir valsts karogs.
- Kvalitatīvs telpu remonts.
- Kvalitatīvs apgaismojums.
- Gaumīgs koridoru, halles un trepju telpu noformējums.
- Gaumīgs mācību telpu noformējums.
- Izmeklēti iekārtotas skolas personāla telpas.
- Izstādīti audzēkņu darbi.
- Izstādīti mākslinieku darbi.
- Stendi, kuros atspoguļota skolas dzīve, pasākumi, to fotogrāfijas.
- Stendi, kuros redzami skolas labākie skolēni un viņu sasniegumi.
- Informācija par iekšējās kārtības noteikumiem, aktualitātēm u.c..
- Informācija vecākiem, informācija par skolēnu vērtēšanas sistēmu u.c..
- Skolas vēstures atspoguļojums, muzeja eksponāti.
- Cits (*norādiet*)

25. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kas, Jūsuprāt, ir izmainīts skolas iekārtojumā pēdējos 10 gados?

- Skolas fasāde.
- Skolas teritorija.
- Skolas koridori, trepju telpas.
- Garderobe.
- Ēdnīca.
- Zāle.
- Bibliotēka.
- Klašu telpas.
- Direktora/-es kabinets.
- Kanceleja.
- Direktora vietnieku kabineti.
- Skolotāju istaba.
- Cits (*norādiet*)

26. Kas, Jūsuprāt, šobrīd skolā noteikti jāmaina?

.....

.....

.....

27. (Ranžējiet nozīmīguma pakāpi, atzīmējot ar skaitļiem (1., 2., 3., utt.)! Ja Jūs uzskatāt, ka minētais netiek lietots, atzīmējiet katru no šīm atbildēm ar 0!) Ar kuriem no uzskaitītajiem reklāmas veidiem skola sevi reklamē?

- Reklāma valsts televīzijā un/vai radio.
- Reklāma reģionālajā televīzijā un/vai radio.
- Reklāma valsts lielākajos laikrakstos.
- Reklāma vietējā laikrakstā.
- Izdodot grāmatu par skolu.
- Izveidojot bukletus u.tml.
- Ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās, koru, deju kolektīvu skatēs u. c.
- Skolas mājas lapā (internetā).
- Sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm.
- Līdzdarbojoties projektos.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

28. (Ranžējiet, atzīmējot ar skaitļiem (1., 2., 3., utt.) nozīmīguma pakāpi! Ja Jūs uzskatāt, ka minētais nebūs efektīvi, atzīmējiet katru no šīm atbildēm ar 0!) Kādā veidā, Jūsuprāt, skola varētu sevi efektīvāk reklamēt?

- Reklāma valsts televīzijā un/vai radio.
- Reklāma reģionālajā televīzijā un/vai radio.
- Reklāma valsts lielākajos laikrakstos.
- Reklāma vietējā laikrakstā.
- Izdodot grāmatu par skolu.
- Izveidojot bukletus u.tml.
- Ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās, koru, deju kolektīvu skatēs u. c.
- Skolas mājas lapā (internetā).
- Sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm.
- Līdzdarbojoties projektos.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

29. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Kā Jūs novērtētu savas iespējas strādāt patstāvīgi (plānot, pieņemt lēmumus, rīkoties, izvērtēt rezultātu u.c.)?

- Varu pilnībā rīkoties patstāvīgi.
- Galvenās vadlīnijas ir jāsaskaņo metodiskajā apvienībā.
- Galvenās vadlīnijas ir jāsaskaņo ar skolas direktoru/-i un/ vai vietniekiem.
- Visas manas ieceres ir jāapspriež kolektīvam kopumā un jāsaņem pozitīvs apstiprinājums.
- Cita atbilde (*norādiet*)

30. Uzrakstiet vienu atmiņu vai nostāstu par skolotāju/ -iem, kuri strādājuši šajā skolā!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

31. Uzrakstiet vienu atmiņu vai nostāstu par kādu no skolas direktoriem!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

32. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Novērtējiet, cik lielā mērā Jūs spējāt atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem!

- Uz uzdotajiem jautājumiem spēju dot precīzas un izsmeļošas atbildes.
- Varēju precīzi atbildēt uz lielāko daļu jautājumu.
- Varēju precīzi atbildēt tikai uz daļu jautājumu.
- Uz lielāko daļu jautājumu man bija grūti atbildēt.
- Cita atbilde (*norādiet*)

33. Anketas aizpildīšanas datums:

Paldies par atsaucību!

Vispārīzglūtošo dienas skolas nepedagoģisko darbinieku aptaujas anketa**Cienījamais darbiniek!**

Daudzējādā ziņā skolas ir līdzīgas, taču katrai no tām ir savas tradīcijas, rakstītās un nerakstītās normas, savstarpējās attiecības, skolas telpu un apkārtnes iekārtojums un noformējums, kopējās vērtības utt. jeb skolas kultūra.

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē tiek realizēts projekts „Skolas kultūras izpēte”, kuru vada Ineta Daiktere, šīs fakultātes lektore un doktorante. Aicinām Jūs piedalīties aptaujā, kura palīdzēs noskaidrot, kas raksturo Jūsu skolu un kā ir veidojusies tās kultūra. Iespējams, ka uz atsevišķiem jautājumiem būs grūti sniegt atbildes, taču centieties atbildēt tik precīzi, cik vien tas ir iespējams. Aptauja ir anonīma un dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā.

Lūdzu uzmanīgi izlasiet katru jautājumu un izvēlieties piemērotāko atbildi, izvēlēto/ -ās atbildi/ -es atzīmējot ar “✓”! Sekojiet līdzi norādēm pie jautājuma teksta! Ja neviens no piedāvātajam variantiem Jums nav pieņemams, ierakstiet atbildi speciāli paredzētajā vietā!

1. Es uzsāku darbu šajā skolā gadā.**2. (Lūdzu atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Pirms tam es biju strādājis/-usi**

- citā izglītības iestādē;
- ar pedagoģiju nesaistītu darbu;
- nebiju strādājis/-usi algotu darbu;
- cits (*norādiet*)

3. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Uz šo skolu es atnācu strādāt, jo

- meklēju darbu citā izglītības iestādē;
- gribēju strādāt tieši šajā skolā;
- šeit mācījies/-ās mani bērni/ mazbērni vai citi radnieki;
- mani pierunāja/ pārliecināja kāds no šīs skolas darbiniekiem;
- cits (*norādiet*)

4. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Pirms uzsāku strādāt, es par šo skolu

- gandrīz neko nezināju;
- zināju nostāstus par skolu (no draugiem, paziņām, skolas darbiniekiem u.c.);
- interesējošo informāciju uzzināju tās mājas lapā;
- zināju no skolēna viedokļa, jo esmu šīs skolas absolvents/ -e;
- informāciju ieguvu strādājot šīs pilsētas/ rajona citā skolā;
- zināju no vecāka viedokļa, jo mans bērns/-i mācījās šajā skolā;
- cits (*norādiet*)

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

5. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Uzsākot strādāt, es jutos

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> apņēmības pilns; | <input type="checkbox"/> nobijies; |
| <input type="checkbox"/> iepriecināts; | <input type="checkbox"/> pārpūlējis; |
| <input type="checkbox"/> atbalstīts; | <input type="checkbox"/> nomākts; |
| <input type="checkbox"/> saprasts; | <input type="checkbox"/> dusmīgs; |
| <input type="checkbox"/> nelaimīgs; | <input type="checkbox"/> bezspēcīgs; |
| <input type="checkbox"/> pesimistisks; | <input type="checkbox"/> bez emocionālā atbalsta; |
| <input type="checkbox"/> norūpējies; | <input type="checkbox"/> par maz informēts; |
| <input type="checkbox"/> pārsteigts; | <input type="checkbox"/> pārsātināts ar visu; |
| <input type="checkbox"/> cits variants (<i>uzrakstiet</i>) | |

6. Ko Jūs noteikti pastāstītu šīs skolas jaunajam darbiniekam? (Pamatojiet atbildi!)

.....

.....

.....

7. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai Jums darbavietā ir kāds sabiedrisks pienākums?

- Jā (*norādiet*)
- Nē.
- Cits variants (*uzrakstiet atbildi*)

8. Kā Jūs raksturotu pašreizējo gaisotni skolā?

.....

.....

9. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Ja skolā nepieciešamas pārmaiņas, kurš tās uzsāk?

- Skolēni.
- Skolotāji.
- Skolas direktors/-e.
- Skolas nepedagoģiskais personāls.
- Vecāki.
- Cits variants (*uzrakstiet atbildi*)

10. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e skaidro, ko sagaida no darbiniekiem?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

11. Kad un kā tas notiek?

.....

.....

12. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kā Jūsu darbavietā var uzzināt par aktuālajiem jautājumiem un notikumiem skolā?

- Sēdēs, sanāksmēs.
- Skolas avīzē.
- Sarunās ar kolēģiem.
- No izvietotajiem informatīvajiem materiāliem.
- Skolas mājas lapā internetā.
- Ar elektroniskā pasta starpniecību.
- Skolas pasākumos, jubilejās.
- Atpūtas brīžos, neformālu tikšanos laikā.
- Tiekoties ar kolēģiem ārpus skolas.
- No ar skolu tieši nesaistītām personām.
- Masu medijos.
- No skolēniem.
- Cits (norādiet)

13. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e, Jūsaprāt, ir vienots/-a ar citiem darbiniekiem savā nostājā par skolā esošo kārtību?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (uzrakstiet)

14. Ko Jūs gaidāt no direktora/-es šajā skolā?

.....

.....

.....

15. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai tas, ko Jūs gaidāt no direktora/-es, atšķiras no Jūsu kolēģu gaidām?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (uzrakstiet)

16. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kas, Jūsaprāt, ir mainījies skolēnu un nepedagoģisko darbinieku attiecībās šajā skolā pēdējo gadu laikā?

- Skolēni kļuvuši pieklājīgāki.
- Skolēni kļuvuši izpalīdzīgāki.
- Skolēni aizskar un pazemo darbiniekus.
- Skolēni nekontaktējas ar darbiniekiem.
- Skolēnu un nepedagoģisko darbinieku attiecības ir uzlabojušās.
- Attiecības nav mainījušās.
- Cits (uzrakstiet atbildi)

17. Kas, Jūsaprāt, šajā skolā ir labāks kā citās skolās?

.....

.....

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

18. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kas, Jūsprāt, ir mainījies skolotāju un nepedagoģisko darbinieku attiecībās šajā skolā pēdējo gadu laikā?

- Skolotāji kļuvuši draudzīgāki.
- Skolotāji kļuvuši neiecietīgāki, asi.
- Skolotāji kļuvuši nevērīgāki.
- Skolotāji nekontaktējas ar nepedagoģiskajiem darbiniekiem.
- Skolotāju un nepedagoģisko darbinieku attiecības ir uzlabojušās.
- Attiecības nav mainījušās.
- Cits (uzrakstiet atbildi)

19. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi! Pamatojiet savu viedokli!) Vai Jūs gribētu mācīties šajā skolā tādā, kāda tā ir šobrīd?

- Jā, jo
- Nē, jo
- Cits variants (uzrakstiet)

20. Kas, Jūsprāt, šobrīd skolā noteikti jāmaina?

.....

.....

.....

21. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Kā Jūs novērtētu savas iespējas strādāt patstāvīgi (plānot, pieņemt lēmumus, rīkoties, izvērtēt rezultātus u.c.)?

- Varu pilnībā rīkoties patstāvīgi.
- Galvenās vadlīnijas ir jāsaskaņo ar kolēģiem.
- Galvenās vadlīnijas ir jāsaskaņo ar skolas direktoru/-i un/ vai vietnieku/ -iem.
- Cits variants (uzrakstiet atbildi)

22. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi.) Novērtējiet, cik lielā mērā Jūs spējāt atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem?

- Uz uzdotajiem jautājumiem spēju dot precīzas un izsmeļošas atbildes.
- Varēju precīzi atbildēt uz lielāko daļu jautājumu.
- Varēju precīzi atbildēt tikai uz daļu jautājumu.
- Uz lielāko daļu jautājumu man bija grūti atbildēt.
- Cita atbilde (norādiet)

23. Šodienas datums:

Paldies par atsaucību!

Vispārizglūtojošo dienas skolu skolēnu aptaujas anketa

Cienījamais skolēn!

Daudzējādā ziņā skolas ir līdzīgas, taču katrai no tām ir savas tradīcijas, rakstītās un nerakstītās normas, savstarpējās attiecības, skolas telpu un apkārtnes iekārtojums un noformējums, kopējās vērtības utt. jeb skolas kultūra.

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē tiek realizēts projekts „Skolas kultūras izpēte”, kuru vada Ineta Daiktere, šīs fakultātes lektore un doktorante. Aicinām Tevi piedalīties aptaujā, kura palīdzēs noskaidrot, kas raksturo Tavu skolu un kā ir veidojusies tās kultūra. Iespējams, ka uz atsevišķiem jautājumiem būs grūti sniegt atbildes, taču centies atbildēt tik precīzi, cik vien tas ir iespējams. Aptauja ir anonīma un dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā.

Lūdzu uzmanīgi izlasi katru jautājumu un izvēlies piemērotāko atbildi, izvēlēto/ -ās atbildi/ -es atzīmējot ar “✓”! Seko līdzi norādēm pie jautājuma teksta! Ja neviens no piedāvātajam variantiem Tev nav pieņemams, ieraksti atbildi speciāli paredzētajā vietā!

1. Es šajā skolā mācos..... gadus.

2. (Lūdzu atzīmē TIKAI VIENU atbildi!) Pirms atnācu uz šo skolu, es

- apmeklēju pirmsskolas izglītības iestādi (bērnu dārzu);
- mācījos citā skolā;
- cits (*uzraksti atbildi*)

3. (Atzīmē TIKAI VIENU atbildi!) Uz šo skolu es atnācu mācīties, jo

- to izvēlējās mani vecāki;
- tā atrodas vistuvāk manām mājām;
- šai skolai ir laba slava;
- šeit ir mācīties/-ās kāds no maniem radniekiem (brāļi, māšas u.c.);
- skolas izvēle bija nejauša;
- cits (*uzraksti atbildi*)

4. (Vairi atzīmēt vairākas atbildes.) Pirms uzsāku mācīties, es par šo skolu

- gandrīz neko nezina;
- zināju nostāstus par skolu (no draugiem, brāļiem, māšām, vecākiem u.c.);
- zināju dažus faktus, jo biju viesojies skolā;
- cits (*uzraksti atbildi*)

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

5. (Atzīmē TIKAI VIENU atbildi!) Kurš no skolas darbiniekiem visvairāk runā ar skolēniem par skolas mērķiem, par to, kādai skolai vajadzētu būt, par kārtību skolā?

- Klases audzinātājs.
- Skolotāji.
- Direktors/-es vietnieki (mācību pārziņi).
- Direktors/-e.
- Citi darbinieki.
- Neviens.
- Cits variants (*uzraksti atbildi*)

6. Kā Tu raksturotu pašreizējo gaisotni skolā?

.....

.....

7. Kas būtu jāzina par šo skolu kādam Tavam vienaudzim, kurš vēl nav izvēlējies, kurā skolā mācīties? *Pamato atbildi!*

.....

.....

8. Vai Tu ieteiktu mācīties šajā skolā? *Pamato atbildi!*

- Jā, jo
- Nē, jo
- Cits variants (*uzraksti atbildi*)

9. (Atzīmē TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e runā ar skolēniem par to, kas notiek skolā, tās mērķiem un to, kādai skolai vajadzētu būt?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzraksti atbildi*)

10. Kad un kā tas notiek?

.....

.....

11. (Atzīmē TIKAI VIENU atbildi! PAMATO savu izvēli!) Vai Tu gribētu strādāt šajā skolā?

- Jā, jo
- Nē, jo
- Cits variants (*uzraksti atbildi*)

12. Kas Tev patīk šajā skolā?

.....
.....
.....

13. Kas Tev nepatīk šajā skolā?

.....
.....
.....

14. (Vari atzīmēt vairākas atbildes.) Kas, Tavuprāt, ir mainījies skolēnu un skolotāju attiecībās šajā skolā pēdējo gadu laikā?

- Skolēniem tiek izvirzītas stingrākas prasības mācībās.
- Skolēni tiek labāk pieskatīti.
- Skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz brīvākas.
- Skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz tuvākas.
- Skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk.
- Attiecības nav mainījušās.
- Cits (*uzraksti atbildi*)

15. (Vari atzīmēt vairākas atbildes.) Kurš skolā uzsāk pārmaiņas, ievieš kaut ko jaunu?

- Skolēni.
- Skolotāji.
- Skolas direktors/-e.
- Skolas nepedagoģiskais personāls.
- Vecāki.
- Cits variants (*uzraksti atbildi*)

16. Kurš, Tavuprāt, ir vislabākais skolas darbinieks (piem., kāds apkopējs, bibliotekārs, dežurants, direktora vietnieks, direktors, garderobists, skolotājs, pavārs, psihologs, u.c.)? Pamato atbildi!

.....
.....
.....

17. (Atzīmē TIKAI VIENU atbildi!) Novērtē, cik lielā mērā Tu spēji atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem?

- Uz uzdotajiem jautājumiem spēju dot precīzas un izsmeļošas atbildes.
- Varēju precīzi atbildēt uz lielāko daļu jautājumu.
- Varēju precīzi atbildēt tikai uz daļu jautājumu.
- Uz lielāko daļu jautājumu man bija grūti atbildēt.
- Cita atbilde (*norādiet*)

18. Šodienas datums:

Paldies par atsaucību!

Vispārīzglītojošo dienas skolu vecāku aptaujas anketa

Cienījamais vecāk!

Daudzējādā ziņā skolas ir līdzīgas, taču katrai no tām ir savas tradīcijas, rakstītās un nerakstītās normas, savstarpējās attiecības, skolas telpu un apkārtnes iekārtojums un noformējums, kopējās vērtības utt. jeb skolas kultūra.

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē tiek realizēts projekts „Skolas kultūras izpēte”, kuru vada Ineta Daiktere, šīs fakultātes lektore un doktorante. Aicinām Jūs piedalīties aptaujā, kura palīdzēs noskaidrot, kas raksturo Jūsu skolu un kā ir veidojusies tās kultūra. Iespējams, ka uz atsevišķiem jautājumiem būs grūti sniegt atbildes, taču centieties atbildēt tik precīzi, cik vien tas ir iespējams. Aptauja ir anonīma un dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā.

Lūdzu uzmanīgi izlasiet katru jautājumu un izvēlieties piemērotāko atbildi, izvēlēto/ -ās atbildi/ -es atzīmējot ar “✓”! Sekojiet līdzi norādēm pie jautājuma teksta! Ja neviens no piedāvātajam variantiem Jums nav pieņemams, ierakstiet atbildi speciāli paredzētajā vietā!

1. **Esmu saistīts ar šo skolu jau gadus (norādiet skaitli).**
2. **Šajā skolā mācās (vai mācījās) mani bērni (norādiet skaitli).**
3. **(Šajā jautājumā atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai esat šīs skolas absolvents?**

- Jā.
 Nē.
 Cits variants (*uzrakstiet*)

4. Vai pēdējā gada laikā Jūs esat piedalījies

- 4.1. klases vecāku sapulcē/-s;
 jā nē
- 4.2. skolas vecāku sapulcē/-s;
 nē jā
- 4.3. individuālā sarunā/-s ar klases audzinātāju;
 jā nē
- 4.4. individuālā sarunā/-s ar mācību priekšmetu skolotājiem;
 nē jā
- 4.5. individuālā sarunā/-s ar skolas direktoru/-i;
 jā nē
- 4.6. individuālā sarunā/-s ar skolas direktora/-es vietnieku/-iem;
 nē jā
- 4.7. skolas rīkotos svinīgos pasākumos;
 jā nē
- 4.8. klases rīkotos svinīgos pasākumos;
 nē jā
- 4.9. skolas rīkotos izglītojošos pasākumos;
 jā nē
- 4.10. citos ar skolas dzīvi saistītos pasākumos;
 nē jā
- 4.11. cits variants (*uzrakstiet*)

.....
Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

5. (Šajā jautājumā atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) **Kādas izjūtas Jūs pārņem, uzturoties skolā?**

- Patīkamas.
- Satraukums, neziņa.
- Vienaldzība.
- Nepatika.
- Bailes.
- Satraukums.
- Nekādu īpašu izjūtu maiņu nepamanu.
- Cits (norādiet)

6. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi! PAMATOJIET savu viedokli!) **Vai Jūs gribētu mācīties šajā skolā - tādā, kāda tā ir šobrīd?**

- Jā, jo
- Nē, jo
- Cits variants (uzrakstiet)

7. **Kā Jūs raksturotu pašreizējo gaisotni?**

.....
.....
.....

8. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) **Vai skolas direktors/-e stāsta vecākiem par skolas mērķiem un attīstības plāniem?**

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (uzrakstiet)

9. **Kā tas notiek?**

.....
.....

10. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) **Vai skolas direktors/-e runā ar skolēniem par skolas mērķiem un to, kādai skolai vajadzētu būt?**

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (uzrakstiet)

11. **Kas, Jūsaprāt, šajā skolā ir labāks kā citās skolās?**

.....
.....
.....

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

12. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e, Jūsaprāt, ir vienots/-a ar citiem darbiniekiem savā nostājā par skolā esošo kārtību?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

13. Kas būtu jāzina par šo skolu vecākam, kurš vēl nav izvēlējis skolu savam bērnam? Pamatojiet atbildi!

.....

.....

14. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kas, Jūsaprāt, ir mainījies skolēnu un skolotāju attiecībās šajā skolā?

- Skolēniem tiek izvirzītas stingrākas prasības mācībās.
- Skolēni tiek labāk pieskatīti.
- Skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz brīvākas.
- Skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz tuvākas.
- Skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk.
- Attiecības nav mainījušās.
- Cits (*norādiet*)

15. Kas, Jūsaprāt, šobrīd skolā noteikti jāmaina?

.....

.....

.....

16. (Šajā jautājumā varat atzīmēt vairākas atbildes.) Ja skolā mēģina ieviest pārmaiņas, Jūsaprāt, kas tās uzsāk?

- Skolēni.
- Klases audzinātājs/-a.
- Priekšmetu skolotāji.
- Skolas direktors.
- Skolas nepedagoģiskais personāls.
- Vecāki.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

17. Ko Jūs gaidāt no direktora/-es šajā skolā?

.....

.....

.....

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

18. (Šajā jautājumā atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas kolektīvs ir atsaucīgs un ieinteresēts skolēnu problēmu risināšanā?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)
-

19. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kādā veidā, Jūsprāt, skola varētu sevi reklamēt?

- Reklāma valsts televīzijā un/vai radio.
- Reklāma reģionālajā televīzijā un/vai radio.
- Reklāma valsts lielākajos laikrakstos.
- Reklāma vietējā laikrakstā.
- Izdodot grāmatu par skolu.
- Izveidojot bukletus u.tml.
- Ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās, koru, deju kolektīvu skatēs u. c.
- Skolas mājas lapā (internetā).
- Sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm.
- Līdzdarbojoties projektos.
- Cits variants (*uzrakstiet*)
-

20. Jūsu novēlējums, ieteikums vai pateicība skolas kolektīvam:

.....

.....

.....

.....

.....

21. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Novērtējiet, cik lielā mērā Jūs spējāt atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem?

- Uz uzdotajiem jautājumiem spēju dot precīzas un izsmeļošas atbildes.
- Varēju precīzi atbildēt uz lielāko daļu jautājumu.
- Varēju precīzi atbildēt tikai uz daļu jautājumu.
- Uz lielāko daļu jautājumu man bija grūti atbildēt.
- Cita atbilde (*norādiet*)
-

22. Anketas aizpildīšanas datums:

Paldies par atsaucību!

Vispārizglītojošo dienas skolu absolventu aptaujas anketa

Cienījamais absolvent!

Izglītības nozīme cilvēku dzīvē mūsdienās arvien pieaug. Tāpēc skolas cenšas sekot līdzi laikam, lai absolventi iegūtu kvalitatīvas zināšanas un tiktu sagatavoti dzīvesdarbībai. Šajā procesā liela nozīme ir skolas kultūrai - tradīcijām, rakstītām un nerakstītām normām, savstarpējām attiecībām, skolas telpu un apkārtnes iekārtojuma un noformējumam, kopējām vērtībām utt. Mainoties laikam un sabiedrībai, arī skolai ir jāievieš pārmaiņas, saglabājot paliekošās vērtības. Jūsu viedoklis skolai ir ļoti svarīgs sasniegtā izvērtēšanai un attīstības plānošanai.

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē tiek realizēts projekts „Skolas kultūras izpēte”, kuru vada Ineta Daiktere, šīs fakultātes lektore un doktorante. Aicinām Jūs piedalīties aptaujā, kuras dati palīdzēs noskaidrot, kas raksturoja Jūsu skolu tajā laikā, kad pats/-ti mācījāties skolā un kas ir mainījies skolā pa šiem gadiem. Iegūtie dati palīdzēs saprast, kā skola mainās un kas atstāj vislielāko ietekmi skolas dzīvē. Aptauja ir anonīma un dati tiks publicēti tikai apkopotā veidā. Iespējams, ka atmiņas par skolas laiku ir „pabalējušas”, uz atsevišķiem jautājumiem būs grūti sniegt atbildes, taču centieties atbildēt tik precīzi, cik vien tas ir iespējams.

Lūdzu uzmanīgi izlasiet katru jautājumu un izvēlieties piemērotāko atbildi, izvēlēto/ -ās atbildi/ -es atzīmējot ar “✓”! Sekojiet līdzi norādēm pie jautājuma teksta! Ja neviens no piedāvātajam variantiem Jums nav pieņemams, ierakstiet atbildi speciāli paredzētajā vietā!

1. **Skolu es absolvēju gadā.**
2. **Skolu tajā laikā vadīja (norādiet direktora/ -es uzvārdu)**
3. (Šajā jautājumā varat atzīmēt vairākas atbildes.) **Kādas izjūtas Jūs pārņem, atgriežoties skolā?**
 - Patīkamas, priecājos par iespēju paviesoties.
 - Satraukums, neziņa.
 - Vienaldzība.
 - Nepatika.
 - Bailes.
 - Cits (norādiet)
 -
4. (Šajā jautājumā varat atzīmēt vairākas atbildes.) **Ja skolā mēģināja ieviest pārmaiņas, kas tās uzsāka?**
 - Skolēni.
 - Klases audzinātājs/-a.
 - Priekšmetu skolotāji.
 - Skolas direktors.
 - Skolas nepedagoģiskais personāls.
 - Vecāki.
 - Cits variants (uzrakstiet)
 -
 - Neatceros.

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

5. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e, Jūsaprāt, bija vienots ar citiem skolas darbiniekiem savā nostājā par skolā valdošo kārtību?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

Neatceros.

6. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e runāja ar skolēniem par skolas mērķiem un to, kādai skolai vajadzētu būt?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)
- Neatceros.

7. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Vai skolas direktors/-e stāstīja, ko sagaida no skolēniem?

- Bieži.
- Reizēm.
- Gandrīz nekad.
- Cits variants (*uzrakstiet*)
- Neatceros.

8. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kas, Jūsaprāt, noteica to, kas notika skolā un kā tā darbojās?

- Izglītības uz zinātnes ministrija.
- Valstī pastāvošie likumi.
- Rajona Izglītības pārvalde (Skolu valde).
- Pašvaldības vadītājs/-a un deputāti.
- Tuvākās apkārtnes iedzīvotāji.
- Skolēnu vecāki.
- Skolas direktors/-re.
- Skolas direktora vietnieks/-ki.
- Skolotāji.
- Skolēnu pašpārvalde.
- Skolēni.
- Skolas tehniskie darbinieki.
- Citi (*uzrakstiet*)
- Nezinu.

9. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) Kas, Jūsaprāt, ir mainījies skolēnu un skolotāju attiecībās šajā skolā?

- Skolēniem tiek izvirzītas stingrākas prasības mācībās.
- Skolēni tiek labāk pieskatīti.
- Skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz brīvākas.
- Skolēnu un skolotāju attiecības ir daudz tuvākas.
- Skolotāji pret skolēniem izturas vienaldzīgāk.
- Attiecības nav mainījušās.
- Cits (*norādiet*)

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

10. (UZMANĪBU! Šajā jautājumā atzīmējiet TIKAI TRĪS atbildes! Ierakstiet 1 pie tās atbildes, kura, Jūsaprāt, apzīmē personu, iestādi vai faktoru, kuram bija vislielākā ietekme; 2 - pie tās atbildes, kurai bija otrā nozīmīgākā loma un 3 - pretī tai, kas bija trešā pēc nozīmīguma!)

Kas, Jūsaprāt, nosaka to, kas notiek skolā un kā tā darbojas?

- Izglītības un zinātnes ministrija.
- Valstī pastāvošie likumi.
- Rajona Izglītības pārvalde (Skolu valde).
- Pašvaldības vadītājs/-a un deputāti.
- Tuvākās apkārtnes iedzīvotāji.
- Skolēnu vecāki.
- Skolas direktors/-e.
- Skolas direktora vietnieks/-i.
- Skolotāji.
- Skolēnu pašpārvalde.
- Skolēni.
- Skolas tehniskie darbinieki.
- Citi (*uzrakstiet*)

11. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) **Kas skolas noformējumā Jums šķiet īpaši nozīmīgs?**

- Sakopta skolas fasāde.
- Sakopta skolas teritorija.
- Pie skolas ir valsts karogs.
- Kvalitatīvs telpu remonts.
- Kvalitatīvs apgaismojums.
- Koridoru, halles un trepju telpu noformējums.
- Mācību telpu noformējums.
- Iekārtotas skolas personāla telpas.
- Izstādīti audzēkņu darbi.
- Izstādīti mākslinieku darbi.
- Stendi, kuros atspoguļota skolas dzīve, pasākumi, to fotogrāfijas.
- Stendi, kuros redzami skolas labākie skolēni un viņu sasniegumi.
- Informācija par iekšējās kārtības noteikumiem, aktualitātēm u.c.
- Informācija vecākiem, informācija par skolēnu vērtēšanas sistēmu u.c.
- Skolas vēstures atspoguļojums, muzeja eksponāti.
- Cits (*norādiet*)

12. (Varat atzīmēt vairākas atbildes.) **Kādā veidā, Jūsaprāt, skola varētu sevi reklamēt?**

- Reklāma valsts televīzijā un/vai radio.
- Reklāma reģionālajā televīzijā un/vai radio.
- Reklāma valsts lielākajos laikrakstos.
- Reklāma vietējā laikrakstā.
- Izdodot grāmatu par skolu.
- Izveidojot bukletus u.tml.
- Ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās, koru, deju kolektīvu skatēs u. c.
- Skolas mājas lapā (internetā).
- Sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm.
- Līdzdarbojoties projektos.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

Aptaujas turpinājums nākamajā lappusē.

13. (Šajā jautājumā varat atzīmēt vairākas atbildes.) Ar kuriem no uzskaitītajiem skolas reklāmas veidiem Jūs esat iepazinies?

- Reklāma valsts televīzijā un/vai radio.
- Reklāma reģionālajā televīzijā un/vai radio.
- Reklāma valsts lielākajos laikrakstos.
- Reklāma vietējā laikrakstā.
- Izdodot grāmatu par skolu.
- Izveidojot bukletus u.tml.
- Ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās, koru, deju kolektīvu skatēs u. c.
- Skolas mājas lapā (internetā).
- Sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm.
- Līdzdarbojoties projektos.
- Cits variants (*uzrakstiet*)

14. (Atzīmējiet TIKAI VIENU atbildi!) Novērtējiet, cik lielā mērā Jūs spējāt atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem?

- Uz uzdotajiem jautājumiem spēju dot precīzas un izsmeļošas atbildes.
- Varēju precīzi atbildēt uz lielāko daļu jautājumu.
- Varēju precīzi atbildēt tikai uz daļu jautājumu.
- Uz lielāko daļu jautājumu man bija grūti atbildēt.
- Cita atbilde (*norādiet*)

15. Anketas aizpildīšanas datums:

Paldies par atsaucību!

Empīriskajā pētījumā iekļauto aptauju apkopojuma tabula

	Direkto- riem	Skolēniem	Absolven- tiem	Nepedago- ģiskajiem darbiniekiem	Vecākiem	Skolotā- jiem
Jautājumu skaits	29	18	15	23	22	33
Respondentu sk.						
- populācijā	974	2013		107		204
- derīgie	357	211	92	78	103	152
- nederīgie	47	7	4	1	2	0
- atteicās	0	0	16	0	13	0
1. Demogrāf. un vispārīgi jautājumi	1., 2., 3., 4., 28., 29.	1., 2., 3., 4., 17., 18.	1., 2., 14., 15.	1., 2., 3., 4., 22., 23.	1., 2., 3., 4., 21., 22.	1., 2., 3., 4., 32., 33.
2. Komunikācija	5. - 8., 11. - 17., 19. - 22., 26.	5., 9., 10.	6., 7.	10., 11., 12.,	4., 8., 9., 10.	14., 15., 19., 20.
3. Sabiedriskās attiecības un skolas tēls	11., 12., 21., 25., 26.	-	10., 12., 13.	-	19	24., 25., 27., 28.
4. Cilvēkresursu vadība	5., 6., 7., 8., 9., 10., 13.	-	-	5., 6.	-	5., 6., 7, 8., 9., 10.
5. Pārmaiņas skolā	23., 24., 25.	14., 15	4., 10., 11..	9., 19.	15., 16., 17.	12., 24., 25., 26., 29.
6. Skolas kultūra	11., 12., 13., 14., 18.	6., 7., 8., 11., 12., 13., 14., 16.	3., 5., 11.	7., 8., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 20.	5., 6., 7., 11., 12., 13., 14., 18., 20.	5., 10., 11., 16.
7. Skolas funkcionēšana un atbildības sadalījums	-	15.	8., 9.	21.	-	13., 17., 18., 19.
8. Rekomendē skolu pētījumam	27	-	-	-	-	-