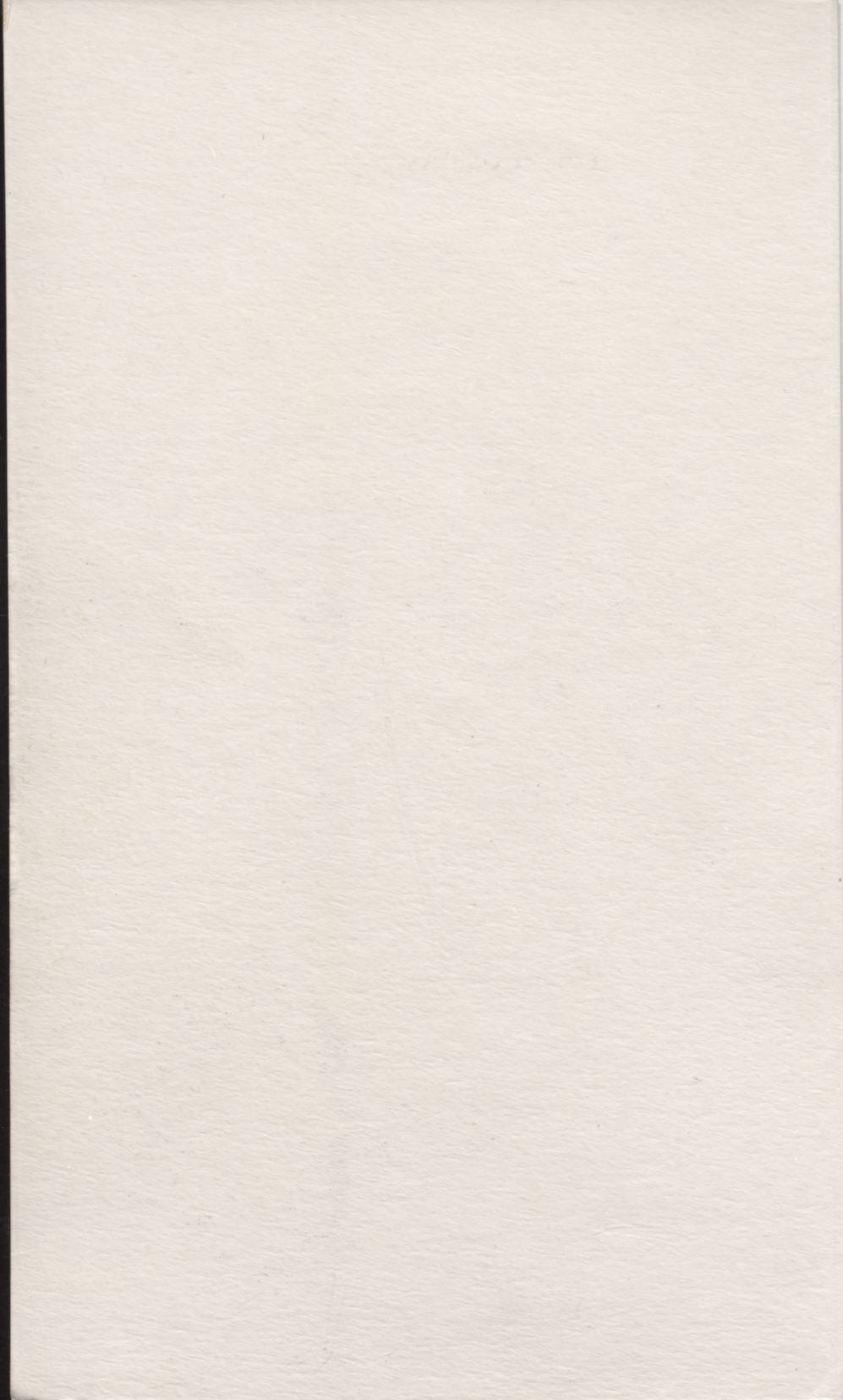


**Izglītības  
vadība**

**Daina Celma**

**Vadītājs un vadišana  
izglītībā**





2006-4  
L 317

L  
37

Daina CELMA

# VADĪTĀJS UN VADĪŠANA IZGLĪTĪBĀ

**Raka**

Latvijas Nacionālā  
BIBLIOTĒKA

030700 5233

Recenzenti: Dr. habil. oec. *Edvīns Vanags*  
Dr. paed. profesore *Alīda Samuseviča*

Kopsavilkuma tulkojums angļu valodā: *Ira Ērika Kivrāne*

Redaktore *Rita Cimdiņa*  
Datorgrafikē *Laila Kreicere*

© Daina Celma

ISBN 9984-15-826-8

© "Izdevniecība RaKa", 2006

---

SIA "Izdevniecība RaKa" Zvaigžņu ielā 26, Rīgā, LV-1009, tālr. 7312668

E-pasts: [pasts@raka.lv](mailto:pasts@raka.lv), mājaslapa: <http://www.raka.lv>

Izdevējdarbības reģistrācijas apliecība nr. 2-0471

Realizācijas daļas tālr. 7291875

Iespiests SIA "Izdevniecība RaKa" tipogrāfijā, tālr. 7846332

# SATURS

Priekšvārds .....	5
1. Globalizācijas procesu ietekme uz skolu vadīšanu .....	7
2. Pārmaiņu būtības raksturojums .....	16
2.1. Pārmaiņas sabiedrībā .....	16
2.2. Pārmaiņas izglītībā .....	27
2.3. Pārmaiņas izglītībā Latvijas vispārizglītojošo skolu kontekstā .....	32
3. Menedžmenta teorijas un to izmantojums izglītības vadībā .....	44
3.1. Menedžmenta būtības raksturojums .....	44
3.2. Menedžmenta teoriju attīstība .....	51
3.3. Menedžments izglītībā .....	67
3.4. Menedžments skolā kā mācīties spējīgā organizācijā ..	77
4. Skolas vadītāja darbība pārmaiņu procesā .....	96
4.1. Vadītāja loma pārmaiņu procesa realizēšanā .....	96
4.2. Vadīšanas process skolā .....	105
4.2.1. Priekšstatu nostiprināšana par organizācijas misiju un nākotni .....	107
4.2.2. Skolas kultūras attīstīšana un saglabāšana .....	115
4.2.3. Motivācijas uzturēšana darbiniekos .....	120
4.2.4. Mācīšanās no organizācijas darbības .....	123
4.3. Skolotāju iesaistīšana pārmaiņu procesā .....	125
4.4. Vadīšanas modelis un tā struktūra .....	131
5. Vispārizglītojošo skolu vadītāju darbības analīze .....	149
5.1. Pētījuma respondentu raksturojums .....	149
5.2. Skolu vadītāju viedokļi par organizācijā notikušajām pārmaiņām un to vadīšanu .....	158
5.3. Izglītības reformu novērtējums un inovāciju analīze ..	169
5.4. Reformu mērķu virzība un nepieciešamie resursi ...	180
5.5. Vadītāja darbības raksturojums skolas iekšējā vidē ...	184
5.5.1. Personīgā ietekme – autoritāte .....	184

5.5.2. Vadīšanas stils .....	186
5.5.3. Skolotāju iesaistīšana pārmaiņu procesā .....	187
5.5.4. Personīgās un dalītās atbildības noteikšana, veidojot vadīšanas modeļi un realizējot pārmaiņu ieviešanu .....	194
5.5.5. Secinājumi par vadītāju darbību .....	196
<b>6. Vispārizglītojošo skolu vadītāju darbības konceptuālās nostādnes .....</b>	<b>204</b>
<b>Autores pēcvārds .....</b>	<b>211</b>
<b>Summary .....</b>	<b>213</b>

## PRIEKŠVārds

Grāmatu esmu rakstījusi, vēlēdamās palīdzēt skolu vadītājiem viņu sarežģītajā un pārmaiņu apstākļos ļoti atbildīgajā darbā, kad izglītības pasūtītāju vajadzību apmierināšana kļuvusi īpaši svarīga, jo konkurence darba un izglītības tirgū strauji aug. Izglītības pasūtītāji (skolēni un vecāki) vairs nesamierinās ar jebkuru sniegto pakalpojumu un rezultātu, viņi ir labāk informēti, ar lielāku pieredzi kvalitatīvu pakalpojumu izvērtēšanā, pārzina savas tiesības, izjūt daudz mazāku bijību pret skolā notiekošajiem procesiem. Viņi izvirza savas prasības, vēlas, lai viņus uztver kā individualitātes ar atšķirīgām vajadzībām. Strādājot LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē ar maģistrantūras studentiem – skolu vadītājiem, līdz ar viņiem esmu izjutusi gandarījuma izjūtu, ko devusi teorētisko zināšanu izmantošana praktiskajā darbībā un kvalitatīvas izmaiņas skolas attīstībā, tāpēc grāmata domāta arī skolu vadītājiem, kuri menedžmenta un pārmaiņu teorijas vēl nestudē. Ceru, ka, grāmatu lasot, radīsies izpratne, ka studēt menedžmentu nav kārtējā modes lieta, bet dzīves nepieciešamība, ko nosaka demokrātiski pārkārtojumi valstī un skolās, kas liek vadītājam arvien biežāk domāt, kā panākt atsevišķu struktūrvienību (skolas domes, skolēnu parlamenta, metodisko komisiju, bibliotēkas, psihologu, sociālo darbinieku utt.) patstāvīgu darbību un tai pašā laikā iesaistīt skolas stratēģijas veidošanā un realizācijā. Praktiskā pētījuma rezultāti, kas iegūti, izstrādājot promocijas darbu “Vadītāja darbība pārmaiņu procesos Latvijas vispārizglītojošajās skolās” 2004. gadā, ļaus izvērtēt izglītības vadības tendences valsts un skolas līmenī, saskatīt problēmas, ar kurām nākas sastapties ikvienam skolas vadītājam.

Grāmata iecerēta arī skolotājiem, jo tieši skolotājs ir galvenais pārmaiņu nesējs, no kura šodienas apstākļos tiek gaidīta jauna veida domāšana un jauna veida darbība. Skolas vadība arvien biežāk vairs nedos noteiktus norādījumus, neizvirzīs konkrētus noteikumus, bet aicinās uz dialogu un aktīvu iesaistīšanos vadi-

šanas procesos, kas prasīs attieksmju un attiecību maiņu starp skolotājiem un vadību. Ikvienu skolotāja profesionālā izaugsme nākotnē būs arvien ciešāk saistīta ar vadīšanas procesiem skolā, jo reformu, to radīto inovāciju un pārmaiņu tempi nemazināsies. Tiem ir tendence palielināties, kas radīs papildus pienākumus un atbildību skolotājiem, jo galvenās pārmaiņas ir sagaidāmas klasē, mācību procesā, kas savukārt prasīs nemitīgu skolotāju profesionālās kompetences pilnveidošanos.

Grāmatu esmu rakstījusi, domājot par studentiem – nākamiem skolotājiem un skolu vadītājiem, kuriem vadībzinātņu un izglītības vadības teorijas palīdzēs veiksmīgi strādāt zināšanu sabiedrībā un realizēt jaunas idejas skolu vadīšanā.

Pirmajās četrās grāmatas nodaļās ir analizētas teorētiskās nostādnes pārmaiņu teorijās, menedžmenta teorijas, menedžmenta teoriju izmantošanas iespējas izglītībā un skolas vadītāja darbība pārmaiņu procesā. Piektajā nodaļā ir analizēta vispārizglītojošo skolu vadītāju darbība Latvijā. Sestajā nodaļā dotas skolas vadītāja darbības konceptuālās nostādnes, kas veidotas, analizējot empīriskā pētījuma datus.

**Autore**

## 1. nodaļa

# GLOBALIZĀCIJAS PROCESU IETEKME UZ SKOLU VADĪŠANU

Gadu tūkstošu maiņa ir laiks, kad atklājas visu sabiedrisko procesu gaita, tā tiek pārskatīta un vērtēta, lai skaidrāk saskatītu nākotnes vīzijas un izvirzītu mērķus arī tuvākai darbībai.

Pasaule pārdzīvo pārejas un nozīmīgu pārmaiņu periodu, pie tam dažādas pazīmes gan Eiropā, gan citur pasaulē liecina par jauna un daudzveidīga laikmeta iestāšanos. Nav šaubu, ka šis jaunais laiks ar tirdzniecības internacionalizāciju, informācijas attīstību, zinātniskiem un tehniskiem apsvērumiem nesīs raizes un nenoteiktību, vispirms jau tāpēc, ka būs grūti nojaust nākotnes norišu virzienus (*Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību*).

Šis jaunais laiks ir guvis apzīmējumu – globalizācija, visu pasauli aptverošs process cilvēces attīstībā, kura pamatā ir visu valstu ekonomiskie, kultūras sakari un atkarība dažādās dzīves jomās, arī izglītībā. Šis laiks rada iespēju izprast panākumus, to attīstību un nodrošinājumu, izvērtējot gadu tūkstošu mijā mainījušos izglītības mērķu redzesloku un organizāciju.

Globalizācijas tendences turpina pieaugt: veidojas visu pasauli aptverošas transnacionālas kompānijas, kas savu ietekmi palielina tādās starptautiskās institūcijās kā Pasaules tirdzniecības organizācija (PTO), Starptautiskais valūtas fonds (SVF), Pasaules Banka (PB) u. c. Globalizācijas ietekme skar arī Latviju, jo arī Latvija ir iekļāvusies šo organizāciju darbībā – tāpat pasaules ekonomiskajos procesos, cerot uz straujāku attīstību.

Globalizācijas ietekmē pazudīs novilktais valstu un tautu robežas, pasaule kļūs par "pasaules ciemu". Tomēr sabiedrība nav nonākusi pie vienota slēdziena, ko tai nesīs globalizācija. Tās kritiķi paredz situācijas pasliktināšanos, izteiktāku rasu naidu un pat pasaules bojāeju, tās atbalstītāji uzsver daudzās iespējas,

ko paver valstu robežu "nojaukšana" un internacionālisms. Neviens nevar skaidri paredzēt globalizācijas sekas.

Krievu politologs S. L. Udoviks (Удовик, 2002) globalizācijas procesa izpratnei piedāvā trīs vērā ņemamus faktoros:

- 1) *daudzveidība*, kas ļauj veidot jaunas politiskās, sociālās un ekonomiskās struktūras;
- 2) *augsta konkurence ekonomikā*, kuras laikā vājākās struktūras vai nu bankrotēs, vai pievienosies komerciāli veiksmīgākajām;
- 3) *cilvēcība* – vienīgais, kas spēs paglābt pasauli no kariem un iznīcības.

Neatkarīgi no tā, vai esam globalizācijas negatīvā vai pozitīvā scenārija piekritēji, mēs kā galveno globalizācijas pazīmi varam minēt **pārmaiņas**. Un tikai izglītība tās plašākajā nozīmē (kā process un rezultāts) ļaus mācīties un saprast, kā tikt ar tām galā.

Izglītība parasti tiek definēta kā sistematizētu zināšanu, prasmju un iemaņu apguves process un rezultāts, nepieciešams noteikums cilvēka sagatavošanai dzīvē. Izglītības procesā no paaudzes uz paaudzi tiek nodotas cilvēces radītās materiālās un garīgās kultūras vērtības. Tā ir izglītības galvenā sociālā funkcija, un šo uzdevumu cilvēki sekmīgi var veikt tad, ja viņi izglītības procesā apguvuši nepieciešamās zināšanas, attīstījuši spējas radoši risināt uzdevumus un problēmas, kas nodrošina indivīdam pašrealizācijas un pašnoteikšanās iespējas. Tā kā kultūras bagātība krājas nepārtraukti un zināšanu novecošanās notiek ar katru paaudzi ātrāk un ātrāk, cilvēkam nepieciešams regulāri atgriezties izglītības vidē (A. Klauss, 2002).

Izglītība būtiski nosaka sabiedrības attīstības virzību un perspektīvu. Tās koncepcijas visā pasaulē, arī Latvijā, skar demokratizācijas, globalizācijas, optimizācijas un informatizācijas tehnoloģiju ietekme. Pārmaiņu aktualitāte Latvijas izglītībā saistīta arī ar iekļaušanos vienotā Eiropas izglītības telpā, "kur galvenā izglītības misija ir palīdzēt ikvienam, jo zināšanu un prasmju apguve noris vienlaikus ar indivīda rakstura veidošanos, pasaules uzskata izpratni un savas atbildības uzņemšanos.

Izglītības uzdevumi jaunajā gadsimtā ir pārstrukturēties no kvalitatīvas izglītības lielākai daļai cilvēku uz efektīvu izglītību visiem" (T. Townsend, G. Otero, 1999).

Nākotnes izglītības fokuss mainījies no nacionāla, kur katra valsts nosaka savus izglītības mērķus un paņēmienus izglītības ieguvē, uz starptautisku un globālu fokusu, kam jāaptver visi izglītojamie.

Globālajai izglītībai ir jādod iespēja apgūt un attīstīt prasmes un kompetences, kuras nepieciešamas, lai pielāgotos mainīgās sabiedrības prasībām un dzīves apstākļiem.

Globālā izglītība ir uz nākotni orientēta, un tās centrā ir mācības, kas attīsta spējas un prasmes izjust, sajust un darboties sarežģītu mijšakarību apstākļos. Lai gan sekmes globālajā izglītībā nav iespējamās bez zināšanām, to iegūšana šeit nav svarīgākais mērķis.

#### **Globālās izglītības galvenie mērķi:**

- ◆ attīstīt indivīda prasmes pieņemt lēmumus savas dzīves plānošanā;
- ◆ kompetenti piedalīties sociālās dzīves norisēs.

#### **Globālai izglītībai raksturīga:**

- ◆ interdisciplināritāte;
- ◆ starpkultūru pieeja;
- ◆ saturiski tā vērsta uz globāla mēroga mijšakarībām un lietu savstarpējo atkarību, ilgtspējīgu attīstību, vides tematiku, cilvēktiesībām, demokrātiju, sociālo vienlīdzību un mieru;
- ◆ mācību mērķis: "globālās pilsonības" kompetenču veidošana (<http://www.liis.lv/vi/global.html>).

Aplūkotās pasaules attīstības tendences apliecina nepieciešamību pēc globālās izglītības gan *formālajā* izglītībā, gan *mūžizglītības sabiedrībā*.

"Mūsdienās neviens nevar cerēt jaunības gados uzkrāt tādu zināšanu bagāžu, ar kuru būtu gana visam mūžam. Straujās pārmaiņas, kas notiek pasaulē, prasa visu laiku atjaunināt zināšanas, un cilvēku sākotnējā izglītība kļūst arvien ilgāka .. Tagad

mācību laiks ir viss mūžs, un katra zināšanu joma ietiecas citās un bagātina tās" (Ž. Delors, 1996).

*Var secināt, ka nākotnes sabiedrība ir tā, kas nepārtraukti mācās mūža garumā, ko apstiprina Mūžizglītības memorands, kurā pārejai uz zināšanām balstītu ekonomiku un sabiedrību uzsvērta mūžizglītības nepieciešamība.*

- ◆ Lai nekļūdītos izglītības mērķu izvirzīšanā, svarīgi ir analizēt Ziņojumu, ko starptautiskā komisija par izglītību 21. gadsimtam sniegusi UNESCO (Ž. Delors, 1996).

Ziņojumā piedāvāti konkrēti risinājumi, *kā pilnveidot skolu izglītības kvalitāti:*

1. Skolotāju kvalifikācijas paaugstināšana.
2. Mācību programmu un ar to saistītu jautājumu izstrāde un attīstība.
3. *Skolu vadības uzlabošana, pilnveidošana.* Nevar gaidīt kvalitatīvu izglītību skolās, ja to direktori nenodrošina labu vadību un skolotāji aktīvi nepiedalās skolu pārvaldē.

Lai saglabātu saskaņotību dažādu valstu dzīves un izglītības līmeņos Eiropā, noteikti jāņem vērā arī iemaņas un prasmes, kas būs nepieciešamas šajā multikulturālajā sabiedrībā un ko Eiropas Komisija min Baltajā grāmatā par izglītību un apmācību.

#### Prasmes:

- ◆ koncentrēt uzmanību uz vispusīgu zināšanu apguvi;
- ◆ spēja izprast lietu būtību;
- ◆ prasme kritiski domāt;
- ◆ spēja saprast un jaunradīt;
- ◆ spriešanas un lēmumu pieņemšanas prasme;
- ◆ attīstīt savu personību;
- ◆ valodas prasmes;
- ◆ prasme būt elastīgam;
- ◆ prasme attīstīt savas spējas.

#### Iemaņas:

- ◆ metodiskās, kas ļauj katram mācīties individuāli;
- ◆ tehniskās;
- ◆ sociālās [9].

Analizējot globalizācijas tendences pasaulē un iepazīstoties ar galvenajām prasībām, kādas tiek izvirzītas nākotnes sabiedrībai, *globālā izglītība ir uz mūžizglītību orientēts izglītības virziens ar īpašu mācīšanās stilu un domāšanas veidu, kas nodrošina sakarības starp vietējo reģionālo un globālo mērogu, dodot iespēju apgūt un attīstīt prasmes un kompetences, kuras nepieciešamas cilvēkam, lai piemērotos mainīgām sabiedrības prasībām.*

Neatkarīgi, kā tiek definēta globālā izglītība, tā ir izaicinājums ikvienai izglītības iestādei un vispirms jau vispārizglītojošajām skolām – sākumskolām, pamatskolām un vidusskolām, kas sniedz vispārīgas (nespecializētas) zināšanas, kur iegūst vispārējo izglītību, apgūst galveno zinātņu nozaru pamatus. Izaicinājums tas ir galvenokārt tāpēc, ka iepriekš minētie ekonomiskie, politiskie un sociālie faktori padara skolas mērķus ļoti komplicētus un sarežģītus, un līdz ar to par sarežģītām organizācijām veidojas arī skolas.

Pēdējā desmitgadē Latvijas skolās bija jānotiek daudzām pārmaiņām, un bieži vien to risinājums bijis skolas izdzīvošanas jautājums. Mainīgā ārējā vide iemācījusi skolām būt stiprākām un sadzīvot ar pārmaiņām, pielāgojot mācību saturu, mācību metodes jaunām skolēnu vajadzībām. To nevar izdarīt bez pārdomātas, labi organizētas un efektīvas vadības. Globalizācijas procesa radītās straujās pārmaiņas, Latvijas iestāšanās ES vistiešāk iespaido arī vadības procesu skolā.

*Skolas darbību pārmaiņu procesā ietekmē vadītājs.* Pārmaiņu ieviešanu nenosaka tikai pašu pārmaiņu būtība un kā tās tiek īstenotas, bet arī jaunās tendences vadītāju darbā skolā. Latvijas skolu pieredze liecina, ka daudzi labi skolu direktori, kas spēj izveidot efektīvu komandu un to uzskata par kompetentu un gatavu atbalstīt jaunas idejas, būtiski uzlabo darba kvalitāti.

Līdz 20. gadsimta 90. gadu otrajai pusei izglītības institūcijas vadītāja darbību Latvijā pētīja skolvadība, kas ir viena no pedagogijas zinātnes apakšnozarēm. Par skolvadības teorijas un prakses problēmām Latvijā 90. gados publicēti A. Buiļa "Skolvadības pamati" (1991), D. Kukeles "Skolvadība" (1998) un autoru

kolektīva – R. Innes, I. Gailītes, I. Lūses, O. Zīda “Skolvadība – idejas, versijas, pieredze” (1997).

Skolvadība pedagoģiski interpretēja tikai izglītības iestāžu vadības procesu un tajā radušās administratīvās, pedagoģiskās, tiesiskās un ētiskās attiecības (D. Kukele, 1998).

Šodien skolu vadības kontekstā vairs nerunā tikai par skolvadību, jo skolas vadība vairs neaprobežojas tikai ar iestādes vadības procesu. Tādēļ 90. gadu beigās Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē tiek sagatavots priekšlikums par Latvijas zinātņu nozaru un apakšnozaru saraksta papildināšanu ar jaunu vadībzinātnes apakšnozari – izglītības vadību. Jāņem vērā, ka neviens skolas vadītājs nevar vairs strādāt, norobežojies no citām izglītības institūcijām, no skolas ārējās vides, un skolvadība pārveidota par vadībzinātnes apakšnozari – izglītības vadības zinātni, “kurā pēta vadības lēmumu pieņemšanas procesus izglītības sistēmas (valstisko, reģionālo, pašvaldību, nevalstisko organizāciju, kā arī starptautisko organizāciju) institūcijās, šo institūciju funkcijas, struktūru, informatīvo bāzi vadības lēmumu pieņemšanai, efektīvu darbību un tās novērtēšanu, attiecības ar izglītības pasūtītājiem un patērētājiem” (*Latvijas Zinātņu nozaru un apakšnozaru saraksts*).

Latvijas vispārīzglītojošajās skolās izstrādāti likumdošanas normatīvie dokumenti, risinās skolu akreditācija un direktoru atestācija, tiek īstenoti jauni izglītības standarti, ir vienotas izglītības programmas, taču daudzas skolas kopveselumā neizprot notiekošo procesu būtību: izglītības politikas un mērķu praktiskās īstenošanas iespējas skolu darbībā. Skolu vadītāji strādā autonomi – maz saistības ar valsti notiekošajām pārmaiņām. Izglītības kvalitātes attīstībā valda haoss, lokālas aktivitātes vērojamas arī vadības problēmu risināšanā, pārmaiņu procesos netiek pilnvērtīgi iesaistīti pedagogi, skolēnu vecāki, sabiedrība un skolēnu pašpārvalde.

Saistība ar citām vadībzinātnēm – sabiedrības vadību, biznesa vadību – radījusi iespēju izglītības vadībā vispārīzglītojošo skolu darbībā iedzīvināt jaunus jēdzienus: menedžments, menedžmenta funkcijas, menedžmenta teorijas, mērķu hierarhija,

vadīšanas modeļi, taču izglītības vadība līdz šim nav devusi atbildes uz jautājumiem:

- ◆ Vai un kā izglītības institūcijas atšķiras no pārējām organizācijām?
- ◆ Vai izglītības institūcijas jāvada tāpat kā cita veida organizācijas?
- ◆ Vai relatīvi stabils vadīšanas modelis izglītības iestādē ir iespējams?

Skolu vadītāji savā darbībā jau izmanto menedžmenta teorijas, pielāgo dažādus vadīšanas modeļus un vada pārmaiņu procesus, kas noris ar dažādu administratīvo aktu un rīkojumu palīdzību.

Pēdējās desmitgades laikā Latvijā realizētas vairākas nozīmīgas reformas vispārējā izglītībā:

- ◆ jauna satura un mācību līdzekļu izstrāde atbilstoši demokrātiskas sabiedrības izglītības vajadzībām tirgus ekonomikas apstākļos;
- ◆ centralizētās eksaminācijas sistēmas izstrāde un eksperimentāla ieviešana, sākot ar 1996./97. mācību gadu, atbilstot objektīvu un starptautiski salīdzināmu izglītības kvalitātes vērtēšanas sistēmu;
- ◆ pāreja uz atsevišķu priekšmetu mācīšanu valsts valodā cittautu mācīvalodu skolās, realizējot pakāpenisku pāreju uz izglītību valsts valodā;
- ◆ izglītības iestāžu vadītāju atestācijas sistēmas izveide, sākot ar 1997./98. mācību gadu, nodrošinot vadītāju darba kvalitātes novērtēšanu un diferencētu darba samaksu [5].

Viedokļi par reformu realizāciju ir dažādi.

“Pietrūkst ne tikai materiālo resursu un labi sagatavotu skolotāju, bet galvenokārt – lielu un drošu ideju, plašāka un dziļāka izglītības problēmu redzējuma. Tāpēc nav nejaušība, ka skolu reformu praktiskā īstenošana ievirzās krietni vien šaurākā gultnē. Plaši iecerēta izglītības revolūcija iegūst tehnoloģiskās revolūcijas izpausmes” (J. Anspaks, 2003).

Izglītības politikas pamatvirzieni ir tikuši vairākkārt atspoguļoti dažādās programmās un normatīvos dokumentos, taču

to reālā saikne ar izglītībā notiekošajiem procesiem ir visai nosacīta. Kampaņveidīgā projektu izstrādāšana bieži paliek "papīra variantā", netiek saistīta ar reālo ieviešanu darbībā, sasniegumu izvērtēšanā un jaunu attīstības prioritāšu noteikšanā.

*Izglītības iestāžu praksē savukārt dominē autonoma pašdarbība un savu konkrēto problēmu specifiska risināšana, kas bieži akcentē lokālo un reģionālo, maz saistās ar valsts stratēģisko attīstību un kopīgajām nostādnēm. Rezultātā tiek veltīgi izšķiests laiks, finansiālie resursi un pamazām tiek nomākta skolēnu un skolotāju ieinteresētība iesaistīties izglītības pārmaiņās kā to aktīviem dalībniekiem, nevis kritiķiem (O. Zīds, 2001).*

OECD (Ekonomikas sadarbības un attīstības organizācija) eksperti Latvijas skolas nosauc par dzīvespriecīgām un optimistiskām vietām, kur jaunievedumi mijas ar vecmodīgām vērtībām, veidojot tādu mācīšanās vidi, kura ar nosacījumu, ka tai tiek nodrošināts harmonisks un konsekvents atbalsts, varētu droši vienlīdzīgi nostāties blakus labākajiem piemēriem Eiropā (OECD ekspertu ziņojums).

Skolas mācīšanās vidi vistiešāk un arī visefektīvāk var ietekmēt skolas vadība, īpaši vadītājs – skolas direktors, kura darbībā svarīgi izprast notiekošo pārmaiņu būtību, teorētiski zināt un praktiski pielietot menedžmenta teorijas, kas ļautu izvēlēties attiecīgai situācijai piemērotu vadīšanas modeli, izstrādāt un realizēt savas konceptuālās nostādnes, vadot skolu.

Tāpēc grāmatas nākamās trīs nodaļas būs veltītas pārmaiņu būtības raksturojumam, menedžmenta teoriju izmantojumam izglītībā un skolas vadītāja darbībai pārmaiņu procesā.

## Atsauces

1. Anspaks, J. *Pedagoģijas idejas Latvijā*. R.: RaKa, 2003.
2. Builis, A. *Skolovadības pamati*. R.: LU, 1993.
3. Delors, Ž. *Mācīšanās ir zelts*. / Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. UNESCO, 1996.

4. **Inne, R., Gailīte, I., Lūse, I., Zīds, O.** *Skolvadība – idejas versijas, pieredze.* R.: RaKa, 1997.
5. *Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998.–2003.* R.: Izglītības un zinātnes ministrija, 1998.
6. **Klauss, A.** *Zinības vadītājam.* R.: Preses nams, 2002.
7. **Kukele, D.** *Skolvadība.* 1. daļa. R.: Vārti, 1998.
8. *Latvijas Zinātņu nozaru un apakšnozaru saraksts.* Lēmums Nr.9-3-1, apstiprināts LZP sēdē 16.11.1999.
9. *Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību.* Lielvārde: Lielvārds, 1998.
10. *Mūžizglītības memorands / Eiropas komisijas darba dokuments.* R.: LPIA, 2000.
11. *OECD ekspertu ziņojums. Valsts izglītības politikas analīze – Latvija.* Phare, 2000.
12. **Townsend, T., Otero, G.** *The Global Classroom.* Australia: Hawker Brownlow Education, 1999.
13. **Удовик, С. Л.** *Глобализация: Семиотические подходы.* М.: Рефл-бук, Ваклер, 2002.
14. <http://www.liis.lv/vi/global.html>

## 2. nodaļa

# PĀRMAIŅU BŪTĪBAS RAKSTUROJUMS

Nodaļā tiks analizēta pārmaiņu būtība sabiedrībā un pārmaiņas izglītībā, skaidroti jēdzieni 'pārmaiņas', 'pārmaiņas organizācijā', 'pārmaiņas izglītībā', 'sabiedrības vadība', 'izglītības vadība', 'reformas', lai labāk izprastu pārmaiņu procesus izglītībā un varētu izanalizēt vadītāju darbību tajos.

### 2.1. Pārmaiņas sabiedrībā

Zinot pasaules attīstības perspektīvas un paradigmu maiņu visās tautas attīstībai svarīgās nozarēs, mūsdienās rodas nepieciešamība pēc pārmaiņām sistēmu (izglītības), organizāciju (izglītības iestāžu) un cilvēku (pedagogu) līmenī. 21. gadsimta vērtības atšķiras no tām, ko atzinām vai atzīstam pašreiz.

Ja iepriekšējā gadsimtā dominēja tādas vērtības kā kārtība, zināšanas, racionalitāte, cieņa un kontrole, tad nākotnes sabiedrībā varam sagaidīt haosu, elastību, dedzību, atbildību, atbrīvotību. Pēc zinātnieku E. Kjargaardas un R. Martinienes (1996) domām, 21. gadsimtā svarīga būs:

- ◆ sakaru veidošana starp cilvēkiem kā dzīves nepieciešamība,
- ◆ sociālā un ekoloģiskā atbildība,
- ◆ vēlēšanās darīt to, kas ir pareizs,
- ◆ dedzība tajā, ko jūs darāt,
- ◆ patstāvīgi meklēt iespējas dzīvē un īstenot tās kopā ar citiem,
- ◆ drosme saskarties ar nezināmo.

Līdz ar vērtību maiņu mainās uzskati, mainās uzskatu sistēmas. Cauri gadsimtiem var izsekot paradigmu maiņai pasaulē:

- ◆ līdz ar Kopernika, Keplera un Galileja atklājumiem cilvēks vairs neatrodas Visuma centrā. Patiesa nozīme ir tikai matērijai;
- ◆ līdz ar Dekartu prāts iegūst lielāku noteiktību nekā matērija. Mēs domājam, tā tad esam;
- ◆ Ņūtons atklāj, ka prāts ir pakļauts kustības un gravitācijas likumiem. Cilvēki ir mehānika – materiāla masa, kas kustas laikā un telpā;
- ◆ determinisms piešķir cilvēkam noteiktību. Ikvienas materiālas sistēmas evolūciju kontrolē neapgāžami likumi. Objektīvais vērojums izstumj subjektīvo pieredzi kā nenozīmīgu īstenības izpētē;
- ◆ līdz ar Jaunā (globālā) laikmeta domāšanu atjaunojas interese par personīgo, subjektīvo un patību: priekšstatu par cilvēku kā garīgu būtņi.

Šobrīd var runāt par jaunu cilvēku domāšanas veidu. No determiniskā domāšanas veida, ko sauc par lineāro un kuru esam labi iepazīnuši, pasaulē ienāk sinerģētika vai haosa teorija, kur "sistēma no nestabilitātēm attīstās no vienkāršā uz sarežģīto .. , kas mijiedarbotamās pārorganizējas, izveidojot kvalitatīvu jaunu sistēmu" (*Ievads ideju vēsturē*). Sistēma caur nestabilitātēm attīstās no vienkāršākā uz sarežģīto. Attīstība vairs netiek uzskatīta par lineāru procesu.

Mūsdienās ikvienam procesam ir raksturīga ātra maiņa – no ierasto darbību veikšanas uz jauniem komplicētiem uzdevumiem. Līdz ar to pasaulē arvien plašāk ienāk atvērta tipa sabiedrības, kurās "pamatus veido indivīda un ģimenes, nevis grupu, partiju vai valsts institūciju pamats, uzskatu plurālisms pretstatā slēgtai sabiedrībai. Sabiedrībai netiek uzspiestas "vienīgās", patiesības, katrs indivīds ir tiesīgs meklēt savu patiesību" (*E. Siliņš, 1999*).

Runājot par mūsdienu sabiedrību pārmaiņu kontekstā, tiek lietots jēdziens "postmoderna sabiedrība" (*S. E. Fjelds, 1998; M. Fulans, 1999; V. Reņģe, 1999; T. Toovsends, G. Otero, 1999; R. L. Dafts, 2000; J. Rideštole, Č. A. Nūdstrems, 2002 u. c.*).

Autori modernisma laikmetu raksturojuši kā stingri strukturētu, dažkārt noslēgtu sistēmu, ko raksturo loģika, laika

lineārisms, plānveidīgums, turpretim postmodernismu raksturo relatīvisms, stabilitātes trūkums, laika fragmentācija jeb epizodiskums, destrukcija – izjaukšana. Bet pēc izjaukšanas ir jārodas kaut kam jaunam. M. un R. Kūļi (1996), sniedzot šī jēdziena skaidrojumu, uzsver, ka postmodernisms attīsta sākotnēji aizmirsto un izvērš to, kas nāk no modernā laika, bet modernais ir jaunais, kas pārtop par novecojušu, kad priekšplānā nāk kaut kas vēl jaunāks. Autori norāda, ka "modernisms un postmodernisms attiecas uz ideju krīzes laikmetu. Mainās dzīves stils, vērtības, orientācijas. Līdz ar modernisma dzīves izjūtas rašanos pasaule šķiet citāda nekā iepriekš, un tas jau ir pārmaiņu kritērijs, nevis kāds noteikts laika posms" (M. Kūle, R. Kūlis, 1996).

Attēlojot mūsdienu sabiedrību, kurā eksistē modernisma un postmodernisma idejas, M. un R. Kūļi secina, ka tajā viss ir plūstošs, mainīgs, pakļauts interpretācijām. Šādā sabiedrībā tiek atzītas nemitīgas pārmaiņas, nevis cieši fiksēti, iepriekšpieņemti abstrakti principi, un mēs dzīvojam atvērta tipa sabiedrībā (*open society*), kas nodrošina pārmaiņu iespējamību un uzskatu daudzveidību. Tātad pašreiz mēs dzīvojam sabiedrībā, kuru ietekmē visaptverošas, spēcīgas un nepārtrauktas pārmaiņas, un mēs zinām, "ka nav iespējams atrisināt "pārmaiņu problēmu", taču ar to var iemācīties sadzīvot un veiksmīgāk sadarboties" (M. Fulans, 1999).

Pretējā – pārmaiņu nolieguma – gadījumā apdraudēta var būt jebkuras organizācijas eksistence.

"Neskatoties uz to, ka jebkurai organizācijai ir nepieciešama visu darbības veidu harmoniska stratēģija, tā nekad nevar būt apmierināta ar šo stāvokli. Tieši pretēji – vadībai jāizrāda aktivitāte, jāplāno jauninājumi, laikus jāreaģē uz ārējās vides izmaiņām" (V. Praude, J. Beļčikovs, 2001).

Pārmaiņas ir sarežģīts process ar bieži vien neprognozējamu rezultātu, jo pašas pārmaiņas mēdz būt neprognozējamas: mainās valdības un prioritātes, notiek stihiskas nelaimes, mainās vadītāji, beidzas resursi, mainās tehnoloģijas utt. Jārēķinās ar to, ka pārmaiņas vienmēr neiet pa vienvirziena ceļu un var

būt grūti vadāmas. Kāda ir jaunā pieeja, kas palīdz nodrošināt veiksmīgu pārmaiņu procesu? M. Fulans piedāvā jaunu pārmaiņu paradigmu:

1. Būtiskos jautājumos pavēles nedarbojas. (Jo sarežģītāka pārmaiņa, jo mazāk to var uzspiest.)
2. Pārmaiņas ir ceļš, nevis plāns. (Pārmaiņas ir neviennozīmīgas, nenoteiktības un satraukuma pilnas, brīžiem nedabiskas.)
3. Problēmas ir mūsu draugi. (Problēmas ir neizbēgamas, bet bez tām nevar mācīties.)
4. Redzējums un stratēģiskā plānošana rodas vēlāk. (Pārags redzējums un plānošana dara aklu.)
5. Ir vajadzīgs gan individuālisms, gan kolektīvisms. (Izolācijai un grupveida domāšanai nav vienpusīga risinājuma.)
6. Nepalīdz ne centralizācija, ne decentralizācija. (Nepieciešamas ir stratēģijas gan no augšas, gan no apakšas.)
7. Būtiski panākumi ir iespējami, ja ir saistība ar plašāku vidi. (Vislabākās organizācijas mācās gan ārēji, gan iekšēji.)
8. Katrs cilvēks ir pārmaiņu nesējs. (Pārmaiņas ir pārāk nopietna lieta, lai tās atstātu speciālistu rokās, personiskais skatījums un meistarība ir vislabākā aizsardzība.)

(M. Fulans, 1999)

Ceturrtā pārmaiņu paradigma, neiedziļinoties pārmaiņu procesa būtībā, var radīt dažādu tās interpretāciju un pārpratumus. Pēc autore domām, M. Fulans ar šo paradigmu gribējis brīdināt par nepārdomātu jauninājumu ieviešanu.

Jaunās paradigmas jāizvērtē ikvienam organizācijas vadītājam un nepieciešamības gadījumā saprotami jāizskaidro personālam, jo pārmaiņu pareiza izpratne ir sekmīgu pārmaiņu sākums, lai sabiedrībā tiktu meklēti līdzekļi un formas pārmaiņu realizēšanai.

Dinamisku pārmaiņu spēks jeb darbības veids, kas sabiedrībā nodrošina pārmaiņas, ir sabiedrības vadības reformas.

Jēdzienu 'sabiedrības vadība' pretstata senākai formai – 'valsts pārvalde'. Visbiežāk ar šo jēdzienu 'sabiedrības vadība' apzīmē ierēdņu un politiķu darbību vai izmanto, raksturojot izpildvaras struktūras un procesus (piemēram, visaptverošā kvalitātes vadība, TQM, vai uz rezultātiem orientēta budžeta iestāde). Vai, visbeidzot, tas var apzīmēt darbības vai struktūru un procesu sistemātisku izpēti (K. Polits, G. Bukerts, 2000).

Reformas tradicionāli tiek skaidrotas kā pārveidošana, maiņa, saglabājot galveno (pārmantojot vairāk, nekā mainot) [25].

Sabiedrībā līdzās reformu terminam tiek lietoti no biznesa pasaules aizgūti jēdzieni 'transformācija', 'izgudrošana no jauna', arī termini 'modernizācija' un 'uzlabošana'.

"Līdzīgi visiem pārējiem minētajiem vārdiem 'reforma' ir noslogots termins tādā ziņā, ka tas liek domāt nevis vienkārši par pārmaiņām, bet *par pozitīvām pārmaiņām – apzinātu virzību no mazāk vēlama (pagātnes) stāvokļa uz vēlamāku (nākotnes) stāvokli*" (K. Polits, G. Bukerts, 2000).

Tālāk gan seko autoru norāde, ka šo reformu termina skaidrojumu viņi akceptē kā atbilstīgu raksturojumu cilvēku centieniem, kuri ir tiekušies panākt vadības uzlabojumus, vienlaikus paturot prātā, ka kāds vai pat visi galvenie "spēlētāji" uzskatīs pārmaiņu faktiskās sekas drīzāk par nevēlamām nekā vēlamām, tāpēc paši termina skaidrotāji atzīmē, ka uzlabojumi un progress ne vienmēr ir panākami.

Pēc K. Polita un G. Bukerta (2000) uzskatiem, "mūsdienās vārds "reforma" vairs neapzīmē straujas, visaptverošas pārmaiņas, ko raksturo amerikāņu termins 'transformācija', "izgudrošana no jauna". Šis termins neietver arī to dinamismu, ko kontinentālās Eiropas valstis ir ielikušas terminā 'modernizācija'".

Īsi sakot, tas kļuvis daudz atturīgāks, kaut arī aizvien vēl ir politisks termins. Tas nenozīmē pilnīgu jaunievedumu, bet gan pastāvošo lietu pārveidošanu (reformēšanu). Pielāgojoties pārmaiņām un vadot reformas, mēs meklējam optimālu, savām vajadzībām piemērotu vecā un jaunā līdzsvaru (G. Ķeniņš Kings, 2000).

Reformas kļuvušas par vienu no mūsu dzīves neatņemamām sastāvdaļām, un tās kontrastē ar agrāko laiku uzskatu –

ievērot tradīcijas. Mūsdienās sociālie procesi tiek nemitīgi pārskatīti un reformēti.

“Politiskas reformas .. ir simboliski pastarpināti pārmaiņu procesi, ko iespējams izprast tikai tad, ja atklājam rīcības motivējošos iemeslus, kas virza centienus mazināt praktiskas problēmas .. Paziņojumi par politikas reformām ir atskaites sistēmas produkts, t. i., tie ir sistemātiski saistīti paņēmieni, kas kalpo par standartiem, lai novērstu pretenzijas uz zināšanām” (V. Dunn, 1993).

Nemot vērā šo definīciju, *reformas nevajadzētu uztvert tikai kā noteikti saistītu darbību virkni. Tās noteikti jāskata arī kā diskusiju process, kur dalībnieki var izvirzīt atšķirīgus mērķus, jo ļoti atšķirīgas būs organizācijas, kas pakļausies šīm reformām.* Dažādas būs iekšējās vides, kultūras, kompetences.

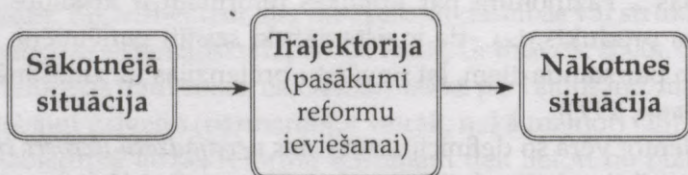
Pārmaiņas – gan prognozējamās, gan neprognozējamās – skar ikvienu sabiedrības pilsoni, bet grāmatā tiks analizēta grupas vai indivīda darbība, kam pārmaiņu procesos pieder vara un ir attiecīgās prasmes un idejas pārmaiņu ieviešanā.

Reformu realizācija notiek trīs līmeņos. Augstākajā jeb pirmajā līmenī tiek strādāts ar idejām, vispārējiem mērķiem, darbības virzieniem, tālāk otrajā – organizāciju – līmenī seko ideju pārņemšana, mērķu saskaņošana un noteikšana, trešajā līmenī tiek strādāts ar idejām un mērķiem – tie tiek realizēti.

Lielākā daļa reformu sākas un tiek īstenotas no augšas, respektīvi, tās iecerējuši un īsteno augstākā līmeņa ierēdņi, un bieži vien viņu iecere par vēlamu reformu rezultātu nesakrīt ar iespējamo, jo pastāv šķēršļi – ekonomisko resursu trūkums, konservatīvo spēku pretestība u. c. Reformētāji bieži vien ir situācijā, kad viņi vēlas kaut ko vairāk, nekā patiesībā iekļauj savos priekšlikumos, jo viņi tos pakļauj cenzūrai (apspriešanai sabiedrībā), lai savu priekšlikumu paketi padarītu plānāku, bet ar lielāku akceptēšanas varbūtību. Jāņem vērā arī tas, ka reformas gala rezultāti var būt ar attālu līdzību tiem, ko iecerējuši reformētāji, jo idejas tiek interpretētas un realizētas ļoti atšķirīgās organizācijās.

Lai reformas būtu pārskatāmākas, iespējams izmantot trajektorijas koncepciju, ar trajektoriju šajā gadījumā apzīmējot

modeli – virzienu, kurā kāds cenšas doties. Tas sākas no sākuma punkta un ved uz kādu vēlamu vietu vai stāvokli nākotnē. Modelim (sk. 2.1. attēlu) ir trīs elementi: sākuma stāvoklis, trajektorija un nākotnes stāvoklis.



2.1. att. Reformu trajektorijas koncepcija

Ieviešanas scenāriji un rezultāti var būt ļoti atšķirīgi. Ja ir skaidra un labi izprasta nākotnes vīzija, bet nav skaidri norādīts sākotnējais stāvoklis un reformas gaita – soļi (pasākumi) reformas ieviešanai – tā pārvēršas par utopiju. Ja būs izvērtēta sākotnējā situācija, bet nav skaidrības par galīgo stāvokli, uz ko organizācija tiecas, notiek daudz un dažādi ieviešanas mēģinājumi, vairāk atdarinot kaut kur redzēto, kas var izrādīties kaut kas ļoti tāls no vēlamā (K. Polits, G. Bukerts, 2000).

Reformas gaitā ir ļoti svarīgi sagrupēt reformas soļus jeb pasākumus (trajektoriju) noteiktos komponentos – reformas saturam “kas” un reformas procesam “kā”. Pēc K. Polita un G. Bukerta uzskata, reformas “kas” daļa ietver saturu un kompetences:

- ◆ finanses (budžets, audits),
- ◆ personāls (atalgojums, motivācija),
- ◆ organizācijas un darba izpildes vērtējumi (apjoms (de-)centralizācija, izvērtēšana);

“kā” daļu veido organizatoriskie procesi:

- ◆ uzdevumu sadale (jaunas struktūras),
- ◆ tiesiskās dimensijas un organizatoriskie procesi virzīti no augšas uz leju vai no apakšas uz augšu.

Ja pārmaiņu procesā izmantojam īstenoto reformu trajektoriju (2.1. attēls), to var papildināt ar organizāciju psiholoģijā

visbiežāk sastopamo koncepciju uz K. Levina izstrādātajām trim fāzēm veidoto pārmaiņu procesa modeli (V. Reņģe, 1999):

- ◆ atkausēšanas fāze;
  - ◆ pārmaiņu fāze;
  - ◆ iesaldēšanas fāze.
- **Atkausēšanas** fāzē notiek organizācijas problēmu diagnostika, pārmaiņu plānošana, sagatavošana pārmaiņām, pārvarot iespējamo sākotnējo pretestību. Pirms šī posma uzsākšanas vadītājam jābūt skaidrai atbildei uz diviem jautājumiem:
- ◆ Cik lielā mērā iesaistīt padotos problēmu risināšanā?
  - ◆ Vai vajadzīgs pārmaiņu aģents?

Padoto iesaistīšana var notikt vairākos veidos:

- ◆ vienpusīga pieeja – problēmu un tās risinājumu nosaka vadītājs, darbiniekiem bez iebildumiem jāpilda vadītāja izstrādātā programma;
- ◆ deleģējoša pieeja – padotie aktīvi iesaistās pārmaiņu programmas izstrādāšanā. Lēmumu pieņemšana notiek grupā, vadītājs neuzspiež savu risinājumu;
- ◆ jauktā pieeja – padotie aktīvi piedalās programmas izstrādāšanā, bet vadītāja loma tomēr ir noteicošā. Tiek pieņemts, ka padotie aktīvāk iesaistās programmas risinājuma realizācijā, ja paši ir piedalījušies to izvēlē.

Nosakot problēmas, atkausēšanas fāzē ir jādod atbildes arī uz šādiem jautājumiem:

- ◆ Kāda ir problēmas būtība?
- ◆ Kas jāmaina, lai atrisinātu šo problēmu?
- ◆ Kādi var būt šo pārmaiņu iespējamie rezultāti, un kā tos pārbaudīt?

Otrs jautājums, par ko jādomā vadītājam, ir "pārmaiņu aģenta" nepieciešamība, jo viņam nereti ir nozīmīga loma problēmas diagnosticēšanā, risinājumu meklēšanā un metožu izvēlē. V. Reņģe uzskata, ka labāk šo pārmaiņu aģentu izvēlēties no organizācijas locekļu vidus, jo tad viņš labāk pārzina organizācijā notiekošo, arī organizācijas problēmas. Tādam aģentam var būt gan formālas, gan neformālas attiecības ar pārējiem organizācijas locekļiem, kas var atvieglot komunikāciju organizācijā, taču tādam aģentam var tikt pārņemts favoritisms.

Ir iespējams pārmaiņu agentu pieaicināt no malas kā konsultantu, kas spēj situāciju redzēt no malas, mest izaicinājumu ierastajiem priekšstatiem. Konsultants var tikt uztverts kā objektīvāks un neatkarīgāks nekā pašas organizācijas loceklis, bet, ja konsultanta viedoklis krasi atšķiras no darbinieku viedokļiem, viņš tiks uztverts "kā cilvēks no malas", kas organizāciju neizprot (F. Luthans, 1989).

- Viens no svarīgākajiem *pirmās pārmaiņu fāzes* uzdevumiem ir iespējamā darbinieka *pretestības pārvarēšana un motivēšana pārmaiņām*.

"Stabilitāte un situācijas prognozētība apmierina vienu no cilvēka pamatvajadzībām – vajadzību pēc drošības. Tuvojošās pārmaiņas tāpēc var tikt uztvertas kā draudi indivīda drošībai, radīt stresu" (V. Renģe, 1999).

Pretestībai pārmaiņām var būt ļoti dažādi iemesli: neticība saviem spēkiem, šaubas par to, vai spēs apgūt vajadzīgās prasmes un iemaņas. Jebkurā gadījumā pārmaiņu process var sekmiņi sākties, ja to atbalsta un tajā aktīvi iesaistās organizācijas augstākā līmeņa vadība.

- *Otrā* pārmaiņu procesa modeļa *fāze ir pārmaiņas*. Tā ir programmas realizācijas fāze, kurā jau redzams rezultāts. Ir ieviesti dažādi jauninājumi (inovācijas), un ir izmainījies rezultāts – mērķis ir vairāk vai mazāk sasniegts. Tomēr darbinieku rīcībā vēl var dominēt nedrošība, stress un sastopama arī (jau daudz mazākā mērā) pretošanās pārmaiņām.
- *Trešā fāze. Iesaldēšana*. Šī ir stabilizācijas fāze, panākto pārmaiņu nostiprināšana. Šajā fāzē notiek sasniegto rezultātu novērtēšana jeb organizācijas atkārtota stāvokļa diagnostika. Ja vērtējums ir pozitīvs, tad notikušās pārmaiņas tiek oficiāli apstiprinātas jeb institucionalizētas.

Pati iesaldēšana ir relatīva parādība, jo tas nenozīmē, ka pārmaiņu process ir beidzies. Mainīgie vides un iekšējie faktori liek atkal un atkal pārskatīt stāvokli organizācijā un veikt jaunas pārmaiņas. Šā procesa vadīšanai tiek piedāvātas vairākas fāzes. Tās aprakstījuši L. Stola un D. Finks (1996). Viņi pārmaiņu procesa vadīšanai min izvērtēšanu, plānošanu, ieviešanu, no-

vērtēšanu. M. Fulans (1999) nosauc ievadīšanas, ieviešanas, institucionalizācijas un rezultātu fāzi.

Pēc iepriekš minētās reformu trajektorijas koncepcijas var secināt, ka reformu soļi būs veiksmīgi, ja pēc iespējas detalizētāka būs situācijas izvērtēšana, pārmaiņas uzsākot, kas noteiks stiprās un vājās vietas organizācijas darbā, atklās vērtību sistēmu, mērķus. Iespējams izvērtēšanas procesā piesaistīt arī konsultantus no ārpuses, kas situāciju organizācijā novērtēs efektīvāk. Izvērtēšanas process kļūs par sistemātisku informācijas analizēšanu un interpretēšanu, ja to dara regulāri. Izvērtēšanas process atklās arī problēmas organizācijā un palīdzēs definēt prioritātes, kas ļaus plānot organizācijas darbību, radot stabilitāti organizācijā.

Informācijas vākšana, izvērtējums, interpretējošā analīze, plāns un ieviešana ir vadīšanas darbības, ko realizē noteiktā kārtībā un ko sauc par "vadības ciklu" (R. Inne, I. Gailīte, I. Lūse, O. Zīds, 1997).

Izdarot sarežģīto pārmaiņu procesa teorētisko izvērtējumu, var secināt, ka konsekvētāk vajadzētu lietot jēdzienu 'pārmaiņu process', nošķirot jēdzienu 'pārmaiņu process sabiedrībā', ko bieži apzīmē ar vārdu 'pārmaiņas' un jēdzienu 'pārmaiņu process organizācijā'.

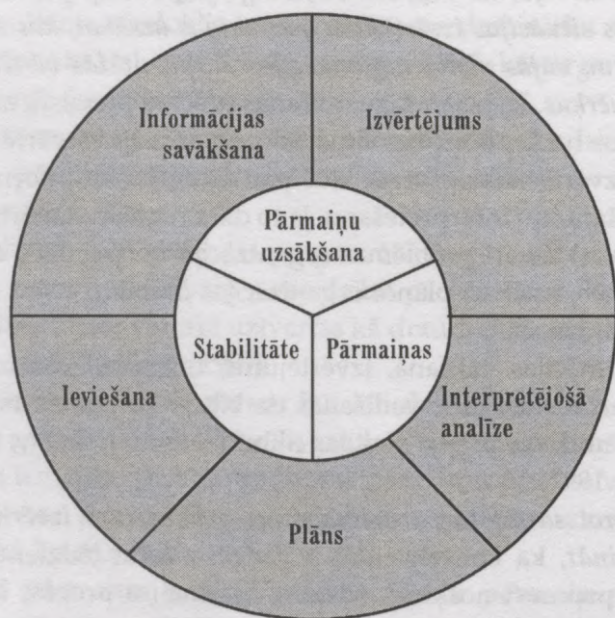
*Pārmaiņas sabiedrībā ir stihisks process, lielākoties neplānots un iepriekš neprognozēts, to rada ekonomiskie, sociālie un politiskie spēki, kas nepārtraukti attīstās.*

*Pārmaiņas organizācijā ir vadāms process, ko raisa pārmaiņas sabiedrībā, radot vajadzības, kuru apmierināšanai organizācijas savu darbību uzlabo vai izmaina. Pārmaiņas organizācijā var aplūkot arī kā rezultātu (produktu), kas radies pēc organizācijas darbības uzlabošanas.*

Pārmaiņas organizācijā shematiski parādītas 2.2. attēlā.

Pārmaiņu uzsākšana organizācijā sākas ar informācijas datu vākšanu gan par ārējo faktoru ietekmi uz organizāciju, piemēram, jaunu likumu pieņemšana, izmaiņas finansēšanas kārtībā u. c., vai iekšējo faktoru ietekmi: organizācijas sasniegumu lejupslīde, darba kvalitātes pasliktināšanās, liela personāla

mainība utt. Darbiniekiem pašiem ir jāuzzina patiesie cēloņi, kas nosaka pārmaiņu nepieciešamību, ko var iegūt, izvērtējot savu un organizācijas darbību kopumā.



2.2. att. Pārmaiņu process organizācijā

*Izvērtēšanai* jādod padziļināta izpratne par organizācijas pašreizējo situāciju – mērķu un uzdevumu izpildi. Šai posmā notiek savāktās informācijas izvērtēšana, lai novērstu organizācijā radušos problēmu cēloņus.

Izvērtēšanai jānotiek visos organizācijas hierarhijas līmeņos.

*Pārmaiņu* ieviešana sākas ar iegūto datu *interpretējošo analīzi*, kurā tiek noskaidrots, vai iegūtā informācija sakrīt un ir saskaņā ar organizācijas mērķiem. Ja tā nesakrīt, tiek definētas problēmas un meklētas alternatīvas to risināšanai.

Tālāk seko *plānošana* ar jaunu mērķu un uzdevumu izvirzīšanu. Plānošanas un *ieviešanas* fāze organizācijā jau rada *stabilitāti*, ja pārmaiņas ir pareizi izprastas un vadītas.

Pārmaiņu ātrums globalizācijas ietekmē strauji aug un ietekmē visas sabiedrības dzīves jomas.

## 2.2. Pārmaiņas izglītībā

Minētie pārmaiņu procesi pilnībā attiecas arī uz izglītības sistēmu un skolu kā īpašu organizāciju. Tā ir vienīgā valsts institūcija, kura, aktīvi, valstiski mērķtiecīgi vadīta, iedarbojas uz jauno paaudzi un izglīto to. Tātad visam izglītības procesam jābūt vērstam uz nākotnes vajadzībām, uz mobila, nepārtraukti mainīties spējīga cilvēka veidošanu.

No tā, kā attīstīsies izglītība nacionālā līmenī, būs atkarīga katras valsts nākotne. Valsts līmenī regulāri jāizvērtē pārmaiņas izglītībā, tāpēc ka "izaugsmes un attīstības noslēpumi ir mācīšanās sadarboties ar pārmaiņu spēkiem, izmantojot savā labā pozitīvos spēkus un neitralizējot negatīvos" (M. Fulans, 1999).

"Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā" pārmaiņu *skaidrojumā ietverts arī "attīstības"* jēdziens: "pārmaiņas ir attīstības pazīme: lietas, parādības vai procesa likumsakarīga kvalitatīva pārveidošanās konkrētu apstākļu ietekmē. Pārmaiņas izglītībā tiek apzināti sekmētas, lai izglītības procesus maksimāli tuvinātu attīstības procesiem sabiedrībā" (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*).

Faktiski starp jēdzieniem 'attīstība' un 'pārmaiņas' var likt identitātes un/vai mijiedarbības zīmi, *jo organizācijas attīstība ir centieni pēc plānotām pārmaiņām*. Abi procesi norit vienlaicīgi, papildina viens otru un ietekmē.

"Attīstība ir process, kurā notiek kustība no zemākā (vienkāršākā) uz augstāko (komplicēto), attīstības galvenā raksturīgā iezīme ir vecā izzušana un jaunā rašanās. Neorganisko sistēmu, dzīvās pasaules, cilvēku sabiedrības un izziņas attīstība ir pakļauta vispārīgajiem dialektikas likumiem" (*Filozofijas vārdnīca*).

Tātad attīstība ir viena no filozofiskajām pamatkategorijām, kas atklāj neatgriezenisku un likumsakarīgu materiālo un ideālo objektu *pārmaiņu* – kā *kvalitatīvo*, tā *kvantitatīvo*.

Šis pārmaiņas noris cilvēka dzīves, dabas, sociālos un garīgos procesos.

Pedagoģijā attīstību raksturo "kā cilvēka dotumu (fizisko, garīgo) un vides faktoru mijietekmju noteiktu neatgriezenisku pārvērtību virzībā uz augstāko, uz jaunā rašanos" (S. Ozoliņa, 2003).

Vairāku pedagoģijas zinātnieku darbos (L. Žukovs, 1997; I. Jurgena, 2001; V. Zelmenis, 2002) ar attīstību pedagoģijā ir saprasta personības mērķtiecīgas attīstības ideja kā personības tapšanas un veidošanās process ārējo un iekšējo, vadāmo un nevadāmo faktoru ietekmē.

Ārējo spēku ietekme uz skolu šobrīd ir ļoti spēcīga, tāpēc var piekrist H. Gudjonam, ka arvien jaunas radušās problēmas ir aktuāli izaicinājumi nākotnes izglītībai. Autors uzskata, ka modernas sabiedrības tendence ir radušās problēmas uzspiest pedagoģijai. Viņš arī norāda, ka "sabiedriskās pārmaiņas, pārkāpjot audzināšanu un izglītību, mainot to formas, padara tās par nākotnes dzīves kvalitātes noteicējām" (H. Gudjons, 1997).

Šie jaunās kvalitātes noteicēji saasinājuši skolu efektivitātes problēmu. Būtībā termins 'skolas efektivitāte' nozīmē, ka skolā ir kaut kas efektīvs, ir ļoti plašs jēdziens. *Skolu efektivitātei jābūt atbilstoši sabiedrības vajadzībām.* Tāpēc efektīvai skolai jābūt tādiem mērķiem, kuri ir ciešā saistībā ar sabiedrības izglītības mērķiem.

Konceptuāli efektīvu skolu var definēt kā tādu, *kas ir rezultatīva, kur mācību procesā tiek domāts par mācīšanās misiju, kur apvienota kvalitāte* (pietiekami augsts sasniegumu līmenis) un objektivitāte (taisnīgums sasniegumu novērtēšanā).

Skolu pētījumi bijuši fokusēti uz skolēnu sasniegumiem standartizētos testos. Šī pieeja tika apstrādāta, jo skolas efektivitāte saistīta ar *attīstību*, tāpēc tā nevar balstīties tikai uz standartizētiem testiem, jo rezultāti tādā gadījumā vairāk liecina par skolēnu, nevis skolas izaugsmi. Cenšoties atrast optimālu skolu efektivitātes salīdzināšanas veidu, zinātnieki pārliecinājušies, ka visās skolās skolēni apgūst elementārās prasmes un sagatavotību, bet to ietekmē skolēnu etniskais sastāvs, valodas zināšanas, sociālā izcelšanās, ģimenes ietekme utt.

*Izmantota arī izaugsmes pieeja, ticis vērtēts katra skolēna līmenis atsevišķos priekšmetos un, skolu beidzot, noteikts skolēna progress skolā. Ja lielākā daļa skolēnu sasniedz prasmes, ko tauta vai valsts gaida no viņiem, tad skola var tikt vērtēta kā efektīva.*

Efektīvu skolu projektā Austrālijā definēja kā "skolu, kas panāk lielāku skolēnu mācīšanās progresu, nekā prognozējams no kontingenta, ar kuru skola strādā".

Nevis skolēnu sasniegumi, bet skolas ieguldījums – attīstība – tika atzīta par debatējamu problēmu.

OECD (Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija) arī raksturo skolu efektivitātes būtību: "Apskatot plašo skolu mērķu diapazonu, kļūva skaidra skolu mācīšanās efektivitātes sarežģītība. Tādēļ, lai atzītu noteiktu skaitu mērķu, jāizvēlas tikai tie, ko varētu formulēt izmērojamos terminos" (T. Townsends, 1999).

*Tātad, lai noteiktu kādas izglītības iestādes efektivitāti, ir jābūt skolas aktivitāšu virknei, norādot, vai efektivitātes rādītājs ir rezultāti vai attīstība, izaugsme vai arī abu metožu kombinācija. Nepareizi būtu skolas efektivitāti kā mainīgu lielumu aprakstīt tikai izmērāmos terminos, jo skolas attīstībai svarīgs ir akcents ne vien uz rezultātu, bet arī uz procesu.*

Skolas efektivitātes pētījumi ir sašķobījuši uzskatu, ka skola neko nevar mainīt apkārtējā sabiedrībā, un mītu, ka ģimenes ietekme uz bērna attīstību ir tik spēcīga, ka tā nevar mainīties skolas ietekmē. Lai gan neiespējami dot universālu efektīvas skolas raksturojumu, kopīgas iezīmes globālajā izglītības situācijā ir devis T. Townsends grāmatā "The Global Classroom":

*"Efektīva skola ir skola, kas attīsta un uztur augstu izglītības kvalitātes programmu, projektē pasākumus gan globālo, gan lokālo mērķu realizācijā. Visi skolēni par spīti ģimenēm un sociālajām grūtībām apgūst visus uzlabojumus un maksimāli veiksmīgi sasniedz mērķus, kas pamatojas uz ārējām un skolas iekšējām vajadzībām" (T. Townsend, G. Otero, 1999).*

*Skolu efektivitātes problēmas ir jaunas kvalitātes problēmas, kas saistītas ar nopietnām pārmaiņām izglītības iestādē.*

Lai pārmaiņas realizētu valsts līmenī, tiek veiktas reformas. Īpašu vērību reformu jēdziena skaidrojumam izglītībā ir pievērsis R. Želvis: "Pārmaiņas ir dabisks un notiekošs process. Inovācijas un reformas ir vairāk plānojams un vadāms process. Inovācijas ir mēģinājums ieviest pārmaiņas mikro līmenī, bet reformas – makro līmenī" (R. Želvys, 2000). *Reforma ir līdzeklis mērķu sasniegšanai, kas ietver plānotas pārmaiņas izglītības sistēmas struktūrā, saturā un attīstības procesos ar mērķi uzlabot izglītības iestāžu darbību. Tātad inovāciju mērķis ir uzlabot atsevišķas izglītības un mācīšanās stratēģijas, bet reforma ir politisks process, kas aptver visu izglītības sistēmu.*

Eiropas Savienības valstīs kopīgi izvirzītais izglītības virsuzdevums ir veidot sabiedrību, kura mācās. Arī M. Fulans (1999) runā par skolu kā "mācīties spējīgu organizāciju, kas pārmaiņas uzskatītu par normālu sava darba sastāvdaļu, pieņemtu tās nevis kā kārtējo uzspiesto jaunumu, bet kā dzīvesveidu".

P. Dalins un V. D. Rusts (1990) uzsver, ka viena no galvenajām pārmaiņām nākotnē būs tāda, ka mācīšanās vairs nebūs fokusēta tikai uz skolēniem, kuri gatavojas pieaugušo dzīvei sabiedrībā. Mācīšanās būs raksturīga iezīme visās vecuma grupās un visās sabiedriskās dzīves formās. Vēl kāda atziņa, ko izglītības pārmaiņu un reformu sakarā min abi autori, ir skolu iekšējā spēja jeb kapacitāte produktīvi reaģēt uz ārējo reformu procesu. Un tieši šī kapacitāte pieņemt un attīstīt ir centrālais faktors, kas sekmēs inovācijas skolā. Tāpat jāņem vērā, ka skolu reforma ir sabiedrības reformu sastāvdaļa un reformas, kas skar mācīšanās metodes, izglītības programmas, mācīšanas procesu, vadīšanas struktūras un skolas klimatu, ir ļoti cieši saistītas lietas, un fundamentālas pārmaiņas vienā tūlīt ietekmē visas pārējās.

Lai reformu gaita būtu veiksmīga un pārmaiņas skolā realizētos, skolas jāiesaista savu vajadzību definēšanā, mērķu noteikšanā un programmu attīstībā.

"Izplatītākā Rietumu pasaules attieksme pret skolas piedalīšanos reformās ir pretēja. Skolas kļūst par enerģisko reformu upuriem, kurās politiķi grib kaut ko izdarīt priekš sevis. Skaidrs,

ka ārējie spēki nav mazsvarīgi, tiem bieži ir izšķiroša ietekme, bet skolām ir ļoti svarīga loma ikvienā sekmīgā mēģinājumā uzlabot izglītību" (P. Dalins, V. D. Rusts, 1990).

P. Dalins piedāvā konceptuālu struktūru, lai skaidrotu šo dinamisko savstarpējo atkarību starp skolas motivāciju mainīties un ārējiem reformu spēkiem. Viņš uzsver trīs faktoros, kas jāņem vērā reformu gaitā.

1. Skolas atšķirīgais kreativitātes potenciāls pieņemt pārmaiņas.
2. Dažādu līmeņu politisko, sociālekonomisko, tehnoloģisko, kulturālo faktoru ietekme uz skolu.
3. Sakarības starp skolas motivāciju un ārējās vides spiedienu realizēt kopēju adaptācijas procesu (ja tāds paredzēts).

Ja adaptācijas process reformu gaitā ir paredzēts, tad jāņem vērā, ka tas var veiksmīgi notikt kreatīvās skolās. Tās ir skolas, kurām ir kapacitāte (spēja) pieņemt, piemērot, ģenerēt, pārveidot inovācijas (izmaiņas). Kreatīvās skolas spēj un tām ir vēlēšanās izvērtēt savas vērtības, struktūru, attiecības un darbības stratēģijas un spēja izmantot šo informāciju plānošanā, izvērtēt un interpretēt pārmaiņas.

Adaptācijas periodā sabiedrība negarantēs stabilu stāvokli – un ar to skolām ir jārēķinās, ka sabiedrības reformas pastāvīgi uzturēs prasību pēc reformām izglītībā. Veiksmīgs dialogs starp skolu un izglītības vidi ir viens no veiksmīgas reformas priekšnoteikumiem.

Attiecības starp skolu un reālām pārmaiņām ir sarežģīts process, jo izglītības sistēma pēc būtības ir konservatīva: skolēni vēl joprojām sadalīti klasēs atbilstoši vecumam, ir noteikts stundu saraksts, skolotājs māca mācību priekšmetu, notiek sasniegumu vērtēšana ar atzīmi utt. Tomēr kopumā ir mainījies pedagogu un sabiedrības domāšanas veids, kas reformas izglītībā padara nenovēršamas un sekmē inovācijas (jauninājumus skolā).

*Pārmaiņas izglītībā ir jaunas kvalitātes nepieciešamība, kas veidojas sabiedrības attīstības gaitā un izpaužas kā nepārtraukts process, kas valsts līmenī tiek realizēts ar reformu palīdzību, bet*

skolas līmenī izpaužas kā inovācijas – jauninājumi, kuru rezultātā uzlabojas ar noteiktiem kritērijiem mērāmi skolēnu sasniegumi.

Pārmaiņas izglītībā turpmāk tiks izvērtētas kā process un rezultāts – pārmaiņas skolēnos.

## 2.3. Pārmaiņas izglītībā Latvijas vispārizglītojošo skolu kontekstā

Latvijā, tāpat kā citās Austrumeiropas valstīs, beidzamajās desmitgadēs risinās vēsturiskas pārmaiņas. Pēc 50 gadu ilgas atrašanās Padomju Savienībā, totalitārās ideoloģijas prasību ievērošanas un īstenošanas izglītībā 1991. gadā notikusī valstiskās neatkarības atjaunošana devusi iespēju atgriezties Eiropas izglītības telpā.

Līdz ar to izglītībai bija jāklūst par vienu no sabiedrības attīstības prioritātēm. "Tikai izglītoti, Eiropas darba tirgū konkurēt spējīgi cilvēki var radīt priekšnosacījumus tālākai tautas attīstībai un nacionālās bagātības pieaugumam. Izglītības stratēģiskais mērķis ir sagatavot kvalificētus speciālistus atbilstoši tautsaimniecības vajadzībām un darba tirgus nosacījumiem" (J. Krūmiņš, 2000).

Atbilstoši notiekošajām pārmaiņām sabiedrībā mainījās arī izglītības sistēma – vēsturiski izveidojies dažāda tipa un veida mācību iestāžu kopums, kas īsteno valsts politiku izglītībā. Nosacīti Latvijas izglītības attīstību var iedalīt četros posmos:

### 1. posms.

1991.–1994. gads. Latvijas izglītības sistēmas izveidošana, jauna izglītības satura izstrādāšana.

### 2. posms.

1995.–1999. gads. Izglītības koncepcijas apstiprināšana, jaunu standartu izveide.

### 3. posms.

2000.–2003. gads. Nacionālās identitātes, tradīciju apzināšana un veidošana.

4. posms.

2003.—...

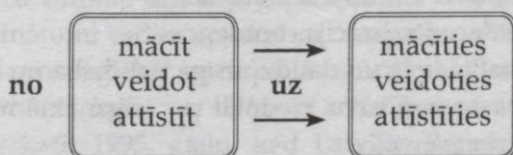
Latvijas izglītības sistēmas pakāpeniska iekļaušanās Eiropas Savienībā (O. Zīds, 2000).

- *Pirmajā posmā* pēc valstiskās neatkarības atjaunošanas jaunizveidojamās Latvijas izglītības sistēmas uzdevums bija nodrošināt iespējas ikvienam pilsonim iegūt izglītību, kas ir personiska, sabiedriska un vispārcilvēciska pamatvērtība, kuras mērķis ir radīt labvēlīgus apstākļus brīva, radoša un kulturāla cilvēka izaugsmei, kurš ir orientēts turpināt izglītošanos; sekmēt tādas demokrātiskas sabiedrības locekļa veidošanos, kurš spēj patstāvīgi saskatīt un lietpratīgi risināt dzīves problēmas, kompetenti strādāt savā darbības jomā Latvijas valsts, ģimenes un paša labā.

Visa izglītības sistēma dzīvo attīstības ideju aprītē, kuras galvenā doma ir, ka izglītībai, kuru iedibinām Latvijā, jābūt labākai par to, kāda tā bijusi. Turpina nostiprināties jauns priekšstats par izglītību – jauna izglītības paradigma, konceptuāla pamatshēma. I. Beļickis to skaidro kā “problēmu nostādni, risinājuma un pētišanas metožu pirmtēlu” (I. Beļickis, 1995), kam ir liela mobilizējoša nozīme izglītības reformu sākumā, un, lai arī nav iespējams pateikt, kur beidzas iepriekšējās izglītības paradigmas un kur sākas nākamās, tomēr ir iespējams tās salīdzināt un izvērtēt izglītības attīstību.

Latvijā pēc 1991. gada pedagogi sāk diskutēt par izglītības humāno paradigmu, kad notiek sabiedrības pāreja uz demokrātisku sabiedrību. Tiek aprakstīti tādi jēdzieni izglītībā kā *humanitāte, izglītojošā vide, dzīves veids, godbijība, tikumība, tolerance, personiskais drošums, patiesīgums, laipnība* u. c.

Paradigmu maiņas būtību izsaka virzība no sabiedrības, kuru māca, uz sabiedrību, kura mācās. Izglītībā tas nozīmē virzību



Tā ir virzība no skolotāja, kas māca, uz skolēnu, kurš mācās (D. Blūma, 2000).

Lai iedibinātu izglītības humāno paradigmu, tiek veiktas izglītības sistēmas reformas un vispirms – *“jauna satura un mācību līdzekļu izstrāde atbilstoši demokrātiskas sabiedrības izglītības vajadzībām tirgus ekonomikas apstākļos”* [9].

20. gadsimta 90. gadu sākumā tiek gatavota jauna izglītības attīstības koncepcija, lai precizētu izglītības mērķus un izglītības pamatprincipus, izvirzītu jaunus uzdevumus. Jauns pavērsiens notiek arī izglītības politikā. “Valsts prioritārajā jomā, kas aplūko izglītības pastāvošās attiecības, to attīstību no izglītības mērķu, satura, realizācijas apstākļu, nosacījumu un līdzekļu, to iedarbīguma efektivitātes viedokļa” (O. Zīds, 2000), pirmo reizi 1994. gada 11. martā Izglītības darbinieku kongresā izglītības ministrs I. Vaivodis uzsvēra, ka valsts izglītības politika tiek orientēta uz rezultātiem attālā nākotnē, un izglītības politiku iedalīja:

- ◆ mērķu politikā, kas izriet no valsts interesēm un katra cilvēka izvirzītajiem mērķiem – jo augstāki mērķi, jo augstāks pieprasījums pēc izglītības;
- ◆ izglītības struktūrpolitikā;
- ◆ izglītības satura politikā.

Ministrs, runājot par izglītības politiku, uzsvēra tās galveno virzību – demokrātisku izglītības sabiedrību, kuras centrā ir cilvēks ar savu individualitāti, vajadzībām un to realizācijas iespējām (*Latvijas izglītības darbinieku kongresa materiāli*). Var uzskatīt, ka šajā kongresā aizsākās jaunas izglītības politikas izstrādāšana Latvijā. Noslēdzās 1. posms Latvijas izglītības attīstībā.

OECD eksperti pirmo posmu raksturo kā eiforiju par jaunatgūto brīvību, jo iepriekšējā vara ir sabrukusi. Šajā posmā ir

- ◆ vēlēšanās apliecināt tradīcijas un sistēmas, kas pastāvēja pirms okupācijas,
- ◆ jaunu iniciatīvu strauja izplatība,
- ◆ spēcīgas decentralizācijas tendences,
- ◆ tiek iesaistīta liela un daudzpusīga palīdzība no ārpuses, kas katra izvirza savu viedokli par pārmaiņām (*OECD ekspertu ziņojums*).

Ekspertu vērtējumam jāpiekrīt, jo tieši šajā posmā lielākā daļa izglītības iestāžu pārgāja pašvaldību pārziņā, mazinot valsts atbildību par iestāžu darbību. Pašvaldību pārziņā nonāca arī vidusskolas, kuru uzturēšana prasa ievērojamus līdzekļus, tomēr Latvijā vēl arvien ir vidusskolas ar mazu skolēnu skaitu un līdz ar to ar vienu izglītības programmu, kas apgrūtina absolventu konkurētspēju izglītības tirgū. Pašvaldība lēmumu par iestādes reorganizēšanu vai slēgšanu nepieņems, jo tas ir nepopulārs un var apdraudēt pašu pašvaldību, skola ir arī darba vieta pagasta iedzīvotājiem, un pagasta padomi šobrīd vairāk nodarbina ekonomiska rakstura problēmas, tāpēc vidusskolu atrašanās pašvaldību pārziņā ir diskutējams jautājums.

Neviennozīmīgi vērtējama arī pāreja uz izvēles priekšmetu un profilkursu sistēmu vispārējā izglītībā, kas veicināja skolu patstāvību un radošu pedagoģisko darbību, piemēram, jauna satura izstrādi humanitārajos priekšmetos. Kopumā šī reforma apgrūtināja skolēnu iespējas pāriet no vienas mācību iestādes uz citu.

Neapšaubāmi lielu ietekmi uz Latvijas izglītības sistēmu laikā pēc valstiskās neatkarības atjaunošanas atstājuši dažādie starpvalstu kopprojekti izglītībā:

- ◆ Latvijas – Dānijas kopprojekts "TEMPUS";
- ◆ Ziemeļvalstu – Baltijas valstu kopprojekts "Skolu vadīšana demokrātiskā izglītības sabiedrībā";
- ◆ Ziemeļvalstu – Baltijas valstu kopprojekts "Izglītības programmu attīstība un skolotāju kvalifikācija";
- ◆ Latvijas – Dānijas kopprojekts "Skolu attīstība" u. c.

Ar šiem projektiem Latvijas izglītības vidē ienāca jauni jēdzieni: skolas attīstība, projekta darbs, projekta nedēļa, kooperatīvā mācīšanās, skolotāja kompetence, skolas izvērtēšana u. c., kas šodien jau kļuvuši par ikdienā lietojamiem jēdzieniem. Realizējoties projektu praktiskajai darbībai, daudzi pedagogi un iestāžu vadītāji saskatīja gandarījumu savā darbā, bet daļai šie jauninājumi radīja apjukumu, neapmierinātību un stresu, arī vēlēšanos saglabāt iepriekšējās mācīšanas stratēģijas.

- *Par otru izglītības sistēmas attīstības posma sākumu var uzskatīt 1995. gadu, kad Latvijas Republikas Ministru*

kabinets apstiprināja Latvijas Izglītības koncepciju. Tā ir jaunās Latvijas izglītības sakārtošanas turpinājums: jaunu standartu un normatīvu izstrāde un ieviešana, izglītības darbinieku izglītošana, darba apstākļu un līdzekļu nodrošināšana. Šajā periodā aktuāls kļūst jautājums arī par izglītības sistēmas vadību.

“Pārmaiņu īstenošanas laikā ir īpaši svarīgi, lai Latvijā izveidotos efektīva savas valsts izglītības sistēmas vadība (izglītības politika, izglītības ekonomika un pārvalde, izglītības kvalimetrija, kas vienotībā ar izpildošo jeb pedagoģisko darbību nodrošinātu pilnvērtīgu jaunās Latvijas izglītības sistēmas izveidi un tālāk attīstību” (A. Broks, 2000).

OECD eksperti šo posmu nosauc par reakciju uz jaunu iniciatīvu izplatību un decentralizāciju, kurā notiek

- ◆ cīņa par vadības grožu atgūšanu valsts līmenī,
- ◆ jaunu standartu izveidošana decentralizētām sistēmām.

Kā sarežģītāko uzdevumu eksperti *min nepieciešamību panākt dažādo iniciatīvu saprātīgu līdzsvaru un koordināciju*. Eksperti atzīst, ka jaunās struktūras tiek izstrādātas no malas *un progress vērtēts pēc tā, cik labi tiek realizētas no augšas nākušās iniciatīvas, bet ne pēc tā, kā mainās pati izglītības sistēma* (audzēkņi, skolotāji, skolas un citas mācību iestādes).

*Secinājums par otro posmu: reformām trūkst vispārējās sakārtotības, harmonijas.*

Var uzskatīt, ka ar 1995. gada Izglītības koncepcijas apstiprināšanu ir sakārtota izglītības mērķu sistēma. Kā reformu procesa pamatdokuments kalpo Latvijas izglītības koncepcija, tai seko Izglītības likums, Vispārējās izglītības likums un valsts izglītības standarti. Nosacīti otrs reformu posms 1999. gadā ar to tad arī noslēdzas. Šajā izglītības reformu posmā Latvijā “efektīvi ir realizēti pārkārtojumi izglītības sistēmas institucionālajās struktūrās, administrēšanā un daļēji arī finansēšanas mehānismos, kas lielā mērā ir saistīti ar centralizētu lēmumu pieņemšanu. Daudz sarežģītāk ir nodrošināt izglītības sistēmas iekšējo modernizāciju, panākt jauna izglītības satura un jaunas mācību metodikas ieviešanu, jo tie visi ir ilglaicīgi pasākumi,

kas saistīti ar pedagogu sagatavošanu un tālākizglītību, jaunu studiju programmu izstrādi, jaunievedumu aprobāciju skolās (..) Tomēr tieši šī reformu daļa ir izšķirošā no izglītības un sabiedrības nākotnes interešu viedokļa, un tai ir vistiešākā ietekme uz izglītības kvalitātes nodrošināšanu un sabiedrības konkurētspēju" (*Izglītības attīstības stratēģiskā programma*).

- *Trešais posms* reformu gaitā ekspertu skatījumā raksturīgs ar centieniem ciešāk saistīt ārpusē iniciatīvas (pirmais posms) ar konkrētas valsts kultūru, tradīcijām, specifiskiem apstākļiem (otrais posms). Šajā laikā *nācija sāk attīstīt savu nacionālo identitāti un tradīciju apziņu*. Progresu šai posmā vērtē pēc tā, kā tiek realizētas jaunās reformas, kā izmaiņas ietekmē iedzīvotāju nākotni un dzīves kvalitāti tālākā laika posmā.

OECD darba komanda uzskata, ka Latvija atrodas uz kritiskās robežas, pārejot no otrā attīstības posma uz trešo. Eksperti atzīmē, ka jāmaina akcents no atsevišķu iniciatīvu realizācijas uz vienotu Latvijas nākotnes veidošanas programmu. Par prioritāti jāizvirza tādu apstākļu un kultūras veicināšana, kas ļautu indivīdiem, sabiedrībai un institūcijām mācīties un attīstīties jaunajā politiskajā un ekonomiskajā vidē. Dažādie faktori, piemēram, Eiropas Savienības prasības, varētu steidzināt šo attīstību. Latvijas politikā un izglītībā ir dziļāk jāiesakņo koncepcijas, kas veicina harmonijas veidošanos.

- Referendums 2003. gada 20. septembrī pauda Latvijas pilsoņu brīvu gribu par iestāšanos Eiropas Savienībā.

*Pašlaik Latvijas izglītībā ir sācies ceturtais posms*. Latvija cenšas nodrošināt izglītības pieejamību un likvidēt nevienlīdzību dažādos Latvijas reģionos, pilsētās un laukos, izglītības kvalitātes atšķirības Latvijā un starpvalstu līmenī, lēno izglītības reformu un īstenojamo pārmaiņu tempu izglītības stratēģiskajā plānošanā, darbības programmu sagatavošanā un īstenošanā (*D. Celma, O. Zīds, 2004*).

Kopumā Latvijā veikto reformu procesu raksturo trīs iezīmes.

- ◆ Īstenotās un notiekošās reformas ir plašas un skar izglītības sistēmu visās izglītības pakāpēs un veidos.

- ◆ Izglītības reformu gaita pēc neatkarības atgūšanas ir bijusi ārkārtīgi strauja salīdzinājumā ar līdzīgām reformām attīstītajās demokrātijas valstīs. Būtiskas pārmaiņas tikušas ieviestas dažu mēnešu laikā.
- ◆ Valsts realizēto reformu procesu būtiski papildina vietēja rakstura iniciatīvas un aktivitātes, reformu procesi veidojas gan no apakšas uz augšu, gan pretēji (*Izglītības attīstības stratēģiskā programma*).

Izglītības sistēmas reformu mērķi ir jārealizē diezgan grūtā ekonomiskā situācijā, tāpēc izglītības attīstībā ir skaidri jādefinē prioritārie reformu virzieni un jāievēro veicamo jauninājumu secība, lai varētu pēc iespējas efektīvāk izmantot finansiālos resursus. Īpašu nozīmi izglītības reformu vadīšanā var sniegt salīdzinošie pētījumi izglītībā, kas ļauj novērtēt reformu rezultātus un salīdzināt sasniegumus starptautiskā mērogā.

Lai izglītība kļūtu par prioritāru sabiedrības dzīves nozari, tai jānodrošina tās stratēģiskais virziens – izglītības kvalitātes, izglītības pieejamības, resursu efektīvas izmantošanas, izglītības sistēmas institucionālā nodrošinājuma attīstība (*Izglītības attīstības stratēģiskā programma*).

*Izglītības kvalitātes paaugstināšanā* Latvijas pamatizglītības sistēma ir guvusi panākumus, palīdzot audzēkņiem apgūt būtiskus faktus un nozīmīgus procesus, bet šī virziena trūkums ir kritiskās domāšanas spēju veidošanas un patstāvīgas mācīšanās nozīmes nenovērtēšana, tāpēc, lai sagatavotu jaunpieņemtus dzīvei, ir būtiski jāmaina mācīšanas metodes. Jāmaina pedagoga loma, tiem jāklūst par izpēti un kritiskas informācijas izmantošanas procesa vadītājiem, nevis par svarīgu faktu un neapstrīdamu patiesību iegaušanās instrumentiem.

*Efektīva resursu izmantošana* tiek apgrūtināta pieaugošo izdevumu par siltumenerģiju un skolu ēku sliktās siltumizolācijas dēļ. Izdevumi mācību procesam ir augsti, tāpēc ka daudzās lauku skolās ir nelieli klašu komplekti. Šo trūkumu novēršana varētu palielināt resursu efektīvas izmantošanas lietderību.

*Izglītības pieejamības nodrošināšana.* Kvalitatīva izglītība nespēj pilnībā apmierināt sabiedrības intereses, ja tā nav pieejama visiem valsts iedzīvotājiem. Latvijā pēdējo gadu laikā ir pieau-

dzis to skolēnu skaits, kuri neapmeklēja skolu sociālu iemeslu dēļ, lielāka kļuvusi pusaudžu noziedzība. Pirmajā klasē tiek konstatēts, ka bērni skolas gaitām ir nesagatavoti un laba izglītība šiem bērniem nav pieejama. Jāizvairās no situācijas, kad augstākā vai pat vidējā izglītība kļūtu par elitāru.

*Institucionālā attīstība* saistīta ar izglītības iestāžu tīkla optimizāciju un tāda informācijas tīkla izveidi, kas aptvertu visu valsts izglītības sistēmu. Nepieciešams uzsvērt vispārizglītojošo skolu informācijas sistēmas nozīmību, jo tā būtiski uzlabotu lēmumu pieņemšanu un palielinātu sistēmas efektivitāti un kvalitāti.

OECD eksperti, analizējot šos stratēģiskos virzienus, kā lielākās grūtības atzinuši izglītības pieejamību un vienlīdzību, kvalitāti un efektivitāti.

*Pieejamība un vienlīdzība* visnopietnāk atspoguļojas

- ◆ izglītības pakalpojumu atšķirībā atkarībā no reģiona:
  - ◇ atšķirīgas spējas runāt, rakstīt, saprast un mācīties latviešu valodā,
  - ◇ problēmas ar bērniem, kam ir īpašas vajadzības,
  - ◇ maznodrošinātie,
  - ◇ nelabvēlīgās ģimenes;
- ◆ izglītības programmas un mācību procesa didaktikā:
  - ◇ nesagatavo jauniešus un pieaugušos darba tirgum, līdzdalībai sabiedrībā un mūžizglītošanai,
  - ◇ lielai daļai iedzīvotāju nav pietiekami finansiālie līdzekļi (zemas algas, transporta un dzīves dārdzība, pieaugošās izglītības izmaksas).

*Kvalitāte*, tās nodrošināšana ikvienā Latvijas izglītības sistēmas aspektā.

- ◆ Saglabājas plaisa starp izglītības koncepcijām, stratēģiju un realitāti izglītības iestādēs.
- ◆ Trūkst saskaņotas, sistemātiskas stratēģijas izglītības sistēmas cilvēkresursu atjaunošanai.
- ◆ Trūkst svarīgāko resursu (mācību grāmatu; kvalificētu pedagogu, kas prot strādāt ar standartiem; infrastruktūras nodrošinājuma).

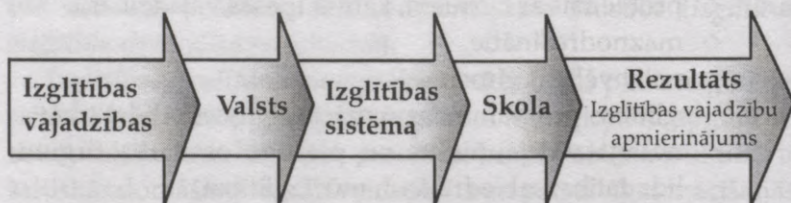
*Efektivitāte*. Smago ekonomisko apstākļu ietekmē jebkura

neefektīva rīcība mazina ieguldīto pūliņu rezultātus pieejamības, vienlīdzības un kvalitātes jautājumu risināšanā.

- ◆ Ir atšķirības ekonomiskā un politiskā ziņā starp pagastiem un pilsētām, veicot savus pienākumus izglītībā, sociālajā jomā un veicot citas pārvaldes funkcijas.
- ◆ Mazajās lauku skolās skolēnu skaits uz vienu skolotāju ir mazs, tas palielina izglītības izmaksas.
- ◆ Savstarpēji izolētas ir Latvijas izglītības iestādes un citas sociālo pakalpojumu sfēras. Izglītības politika tikai netieši koordinējas ar sociālo un ekonomisko politiku (*OECD ekspertu ziņojums*).

### Secinājumi

1. Nepieciešama sistēmiska pieeja izglītības reformām, lai uzlabotu izglītības kvalitāti un tā spētu konkurēt ar ES un citu pasaules valstu izglītības sistēmām, tāpēc pārmaiņu procesu svarīgi realizēt kopveselumā (sk. 2.3. attēlu).



2.3. att. Pārmaiņu procesi izglītībā

Kopsakarību redzējumam *Latvijā ir nepieciešama izglītības politika ar skaidri saprotamiem stratēģiskiem virzieniem, mērķiem, uzdevumiem un arī līdzekļiem un formām to uzlabošanai*. Izglītības attīstības stratēģiskajā programmā "Izglītība – 1998.–2003." it kā analizēts pārmaiņu process, minētas pārmaiņas, runāts par reformu sasniegumiem un trūkumiem, taču ļoti vispārīgi. Noteiktu mērķu virzību (to formulējums normatīvajos dokumentos neliecina par virzību) grūti saskatīt, nav redzams, kā konkrētā reforma saistās ar pārējām valsts pārvaldes reformām, kāda ir visu trīs izglītības vadības līmeņu (valsts, pašvaldī-

bas, skolas) kompetence reformu īstenošanā. Reformām trūkst vispārējās sakārtotības, harmonijas. Ļoti maza vērība veltīta vēl vienam vadības līmenim – skolotājam organizācijas hierarhijā un viņa darbībai, realizējot reformu mērķus, kas nav mazāk svarīga (ja ne pati svarīgākā) pārmaiņu nodrošināšanā.

2. *Ir jāuzlabo stratēģiskā vadība, kas noteiks stratēģijas atskaites sistēmu no "augšas uz apakšu", un jāpanāk, lai uzlabojumu un pārmaiņu procesa atbalstīšana notiktu rajona, pilsētas un skolas līmenī, t. i., no "apakšas uz augšu".* Lai Latvijas izglītības attīstība būtu veiksmīga, vislielākā atbildība par to jāuzņemas visa līmeņa izglītības darba vadītājiem un vispārīzglītojošo skolu vadītājiem, kuru vadītajās izglītības iestādēs iegūst vispārējo izglītību – vienu no izglītības pamatveidiem, kas "ir cilvēka un pasaules daudzveidības un vienotības apguve, lietu, īpašību, attiecību un procesu būtības, kopsakarību noskaidrošana un izpratne. Tā rada iespējas personības harmoniskai, garīgai un fiziskai izaugsmei, apzinātai piesaistei dabas un kultūras vidē, priekšnoteikumus profesionālajai izvēlei un darbībai" (Latvijas izglītības koncepcija).

Izglītības attīstība un pārmaiņu procesa efektivitāte atkarīga no tā, kā tiek izprasta un nodrošināta vadība (menedžments) izglītībā.

*Vadītāja veiksmīga darbība pārmaiņu procesos palīdzēs skaidrāk saskatīt pārmaiņu procesu gan skolotājiem, gan skolēniem un arī visai sabiedrībai, kuras neatņemama sastāvdaļa ir ikviena vispārīzglītojošā skola.*

## Atsauces

1. **Beļickis, I.** *Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma.* R.: Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1995.
2. **Broks, A.** *Izglītības sistemoloģija.* R.: RaKa, 2000.
3. *Filozofijas vārdnīca.* R.: Liesma, 1974.
4. **Fjelds, S. E.** *No parlamenta līdz klasei.* R.: Rīgas pilsētas skolu valde, 1998.

5. **Fulans, M.** *Pārmaiņu spēki*. R.: Zvaigzne ABC, 1999.
6. **Gudjons, M.** *Pedagoģijas pamatatzīņas*. R.: Zvaigzne ABC, 1997.
7. *Ievads ideju vēsturē*. / Autoru kolektīvs. R.: Zvaigzne ABC, 1997.
8. **Inne, R., Gailīte, I., Lūse, I., Zīds, O.** *Skolvadība – idejas versijas, pieredze*. R.: RaKa, 1997.
9. *Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998.–2003.* R.: Izglītības un zinātnes ministrija, 1998.
10. **Jurgena, I.** *Vispārīgā pedagoģija*. R.: SIA "Izglītības solī", 2001.
11. **Keinišs Kings, G.** *Roku rokā. Ātrāk, augstāk un stiprāk*. R.: Biznesa partneri, 2000.
12. **Kjargaard, E., Martinīene, R.** *Pieci gaviļu saucieni demokrātijai!* Dānija: FREKA, 1996.
13. **Kūle, M., Kūlis, R.** *Filozofija*. R.: Burtnieks, 1996.
14. *Latvijas Izglītības darbinieku kongresa materiāli*. Rīga, 1994.
15. *Latvijas izglītības koncepcija*. R.: IZM, 1995.
16. *OECD ekspertu ziņojums. Valsts izglītības politikas analīze*. Latvija. Phare, 2000.
17. **Ozoliņa, S.** *Pārdomas par jaunajiem vadības modeļiem izglītības sistēmā*. *Skolotājs*, 2002, Nr. 2.
18. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. R.: Zvaigzne ABC, 2000.
19. **Polits, K., Bukerts, G.** *Sabiedrības vadības reforma*. Talsi: SIA "Talsu tipogrāfija", 2000.
20. **Praude, V., Beļčikovs, J.** *Menedžments*. R.: Vaidelote, 2001.
21. **Reņģe, V.** *Organizāciju psiholoģija*. R.: Kamene, 1999.
22. **Rīdeštrole, J., Nūrdstrems, Č. A.** *Aizraujošais bizness. Talants dancina naudu*. SIA: "Baltijas vadības konferences", 2002.
23. **Siliņš, E. I.** *Lielo patiesību meklējumi*. R.: Jumava, 1999.
24. *Svešvārdu vārdnīca*. R.: Apgāds "Norden", 1996.
25. **Zelmenis, V.** *Pedagoģijas pamati*. R.: RaKa, 2002.
26. **Zīds, O.** *Izglītības kvalitāte un vadība*. / *LU Zinātniskie raksti*. 626. sēj. Rīga, 2000.

27. **Žukovs, L.** *Ievads pedagogijā (pamatkurss)*. R.: RaKa, 1997.
28. **Blūma, D.** *Paradigms in Education*. University of Latvia. Rīga, 2000.
29. **Dalin, P., Rust, V. D.** *Can Schools Learn?* Great Britain: Antony Rowe Ltd., 1990.
30. **Dunn, W.** *Policy Reforms as Arguments*. In Fisher F. AND Forster I. (EDS). *The Argumentative turn in policy analysis and planning*. London: VCL Press, 1993.
31. **Luthans, F.** *Organizational Behavior*. USA: Donnelly, R. R. and Sons Company, 1989.
32. **Stoll, L., Fink, D.** *Changing Our Schools*. Great Britain: St. Edmundsbury Press, 1996.
33. **Townsend, T., Otero, G.** *The Global Classroom*. Australia: Hawker Brownlow Education, 1999.
34. **Zelvys, R.** *Managing Education in Period of Change*. Oslo: ELPI Publishing, 2000.
35. **Дафт, Р. Л.** *Менеджмент*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.

## 3. nodaļa

# MENEDŽMENTA TEORIJAS UN TO IZMANTOJUMS IZGLĪTĪBAS VADĪBĀ

Lai dinamiskajos pārmaiņu procesos panāktu visu organizācijas darbinieku piedalīšanos, svarīgi noskaidrot, kādas menedžmenta teorijas (pieejas) izmantojamas organizāciju vadīšanā.

Šajā nodaļā tiks skaidroti jēdzieni 'menedžments', 'vadīšana', 'menedžments izglītībā', 'vadīšana izglītībā', akcentējot jaunās pieejas menedžmenta teorijās.

### 3.1. Menedžmenta būtības raksturojums

Menedžmenta jēdziena noskaidrošanai analizēsim vadībzinātnē izmantotās pieejas menedžmenta definīcijām. Jēdziena 'menedžments' izcelsmi saista ar angļu vārdu "manage" un lieto ar nozīmi – vadīt, pārzināt, pārvaldīt, tikt galā.

"Menedžments ir efektīva un kvalitatīva organizācijas mērķu sasniegšana, izmantojot *plānošanu, organizēšanu un kontroli* pār organizācijas resursiem" (R. Dafts, 2000).

Definīcija satur divas idejas:

- ◆ funkciju noskaidrošana;
- ◆ efektīva un kvalitatīva mērķu sasniegšana.

Iedziļinoties piedāvāto ideju būtībā, ir skaidrs, ka mērķu formulēšanā būs nepieciešami uzdevumi darbiniekiem, to konkretizācija un resursu sadale starp struktūrvienībām.

Līdzīga pieeja ir arī V. Praudes un J. Beļčikova dotajā menedžmenta definīcijā – "Menedžments ir darbību komplekss, ieskaitot *plānošanu, organizēšanu, motivēšanu un kontroli*, kas ir vērsts uz organizācijas darbinieku, finanšu, materiālu un informācijas resursu pilnīgāku izmantošanu, lai organizācijas

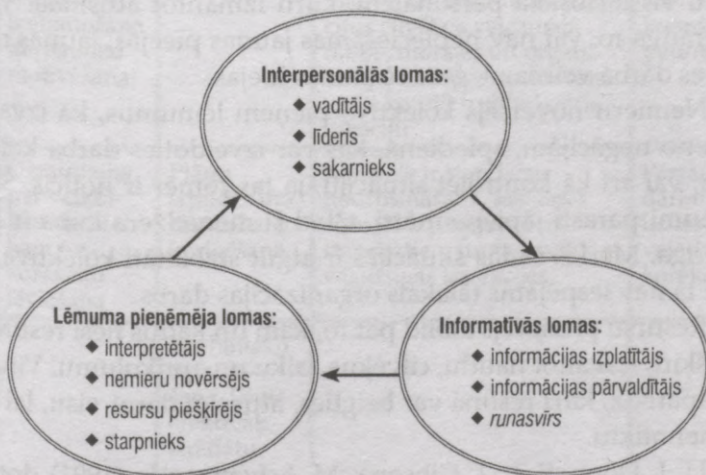
mērķus sasniegtu ar augstāku efektivitāti" (V. Praude, J. Beļčikovs, 1996).

Šajā definīcijā vairāk izcelti darbības veidi, kas vērsti uz resursu efektīvu izmantošanu, liekot secināt, ka resursu pārveidošana (izmantošana) ietekmēs organizācijas mērķus.

G. Deslers (Dessler, 1998) menedžmenta definīcijā uzsver četras menedžmenta funkcijas: *plānošanu, organizēšanu, kontroli un vadīšanu*. Skaidrojot tā būtību, autors uzsvēris, ka menedžmentā svarīgas divas lietas:

- ◆ visu organizācijas menedžeru apvienošana (sadarbība);
- ◆ skaidrība par to, kas menedžeriem jādara.

G. Deslera menedžmenta skaidrojumam tuvs ir H. J. Donnellī, L. J. Gibsona, M. J. Ivanceviča (Donnelly, Gibson, Ivanchevich, 1991) menedžmenta skaidrojums: "Ir divi veidi, kā aprakstīt menedžmentu: menedžmenta funkcijas – *plānošana, organizēšana, kontrole, vadīšana, personālatlase* – un lomas, kurās ietilpst menedžmenta aktivitātes."



### 3.1. att. Menedžera lomas organizācijā

(H. J. Donnellī, L. J. Gibsons, M. J. Ivancevičs, 1991)

Minētie autori nosaukuši 10 dažādas lomas, kuras organizācijā jārealizē menedžerim. Daudzas no tām viņiem jāspēlē tikai daļēji, deleģējot tās darbiniekiem.

*Interpersonālās lomas balstās uz interpersonālām attiecībām* gan organizācijā, gan ārpus tās. Organizācijās menedžeriem ir jāsadarbojas ar noteiktu skaitu menedžeru un individuālo personu. Viņiem ir jāuztur labas attiecības gan ar tiem menedžeriem, kas sarunā darbu, gan ar tiem cilvēkiem, kas šo darbu veic, tāpēc bieži vien menedžeriem vislielākā sadarbība ar cilvēkiem notiek ārpus organizācijas. Šī sakaru uzturēšana, var droši teikt, aizņem vislielāko menedžera laiku.

*Informatīvās lomas* (sk. 3.1. attēlu) paredz, ka menedžeris ir galvenais, kas saņem un nosūta informāciju citiem. Interpersonālajās attiecībās menedžeris jau izveido sev nepieciešamos sakarus, lai vēlāk varētu nosūtīt, izplatīt vai iepazīstināt citus organizācijā ar jauniegūto informāciju.

*Lēmuma pieņēmēja loma* (sk. 3.1. attēlu).

Informācijas interpretētājs domā par to, kāda informācija būtu vissaistošākā personālam, kuru izmantot attīstībai. Viņš pārtrauga to, vai nav nepieciešamas jaunas pieejas, jaunas metodes darba veikšanā, generē jaunas idejas.

Nemieru novērsējs kolektīvā pieņem lēmumus, kā izvairīties no negācijām, spiediena, kas var izveidoties darba kolektīvā, vai arī kā kontrolēt situāciju, ja tas tomēr ir noticis. Šādi lēmumi parasti jāpieņem ātri, tāpēc šī menedžera loma ir ļoti svarīga. Mērķis šādās situācijās ir atgūt stabilitāti kolektīvā, jo bez tā nav iespējams tālākais organizācijas darbs.

Resursu piešķirējs atbild par to, kam un kādus tieši resursus piešķirt, ieskaitot naudu, cilvēkus, laiku un aprīkojumu. Viņam ir jāparedz, kuri resursi var beigties, attiecīgi darot visu, lai tas tā nenotiktu.

H. J. Donneli, L. J. Gibsona, M. J. Ivanceviča (1991) dotajā menedžmenta lomu rakturojumā var saskatīt menedžera un vadītāja darbības sakarības. *Menedžeris savā būtībā ir arī vadītājs*. Menedžmenta būtības salīdzināšanai, izpratnei dažādu autoru viedokļi par menedžmenta funkcijām apkopoti 3.1. tabulā.

**Menedžmenta funkcijas**

Funkcijas	A u t o r i			
	R. L. Dafts	V. Praude, I. Beļčikovs	G. Deslers	H. J. Donnelli, L. J. Gibsons, M. J. Ivancevičs
Plānošana	Mērķu izvēle un ceļu noskaidrošana to sasniegšanai	Mērķu noteikšana, lēmumu pieņemšana un īstenošana	Plānot, noteikt darbības mērķus un darbības virzienu, attīstīt lomas un procedūras, izveidot plānu (gan organizācijai, gan darbiniekiem) un nākotnes redzējumu	Mērķu izvēle un veidi, kā tos sasniegt
Organizēšana	Atbildības sadalīšana darba uzdevumu veikšanai	Resursu sadale, organizācijas struktūras veidošana	Organizēt veicamā darba apjoma noteikšanu, izvēlēties tam darbiniekus, deleģēt vai virzīt pakļautos darbiniekus, nodrošināt komunikāciju	Noteikt autoritātes un viņu atbildību mērķu sasniegšanā
Vadīšana	Ietekmes izmantošana darbinieku motivēšanai		Vadīt – tas nozīmē ietekmēt citus cilvēkus veicamajā darbā, morāles un organizācijas kultūras uzturēšanā, vadīt konfliktus un komunikāciju	Motivēt un koordinēt padotos
Kontrole	Uzraudzība par veiktajām darbībām un korekciju ieviešana	Plānu izpildes uzraudzība, to koriģēšana	Kontrole ir standartu nodrošināšana, saskaņot aktuālo izpildījumu ar standartiem un tad veikt vajadzīgās korekcijas	Pārraudzīt darbu un ieviest vajadzīgās korekcijas
Motivēšana		Darbinieku stimulēšana, lai tie efektīvāk strādātu uzņēmuma labā		
Personāla atlase				Meklēt un iegūt organizācijai labākos darbiniekus

Apkopotie viedokļi liecina, ka zinātnieki lielākoties uztver četras menedžmenta funkcijas: plānošanu, organizēšanu, vadīšanu un kontroli. V. Praude un J. Beļčikovs vadīšanu kā funkciju nav nosaukuši, bet viņu definētā motivēšanas funkcija ir ļoti tuva pārējo autoru definētajai vadīšanas funkcijai.

Menedžmenta literatūras avotos (*N. Benets, M. Kraforde, C. Ričes, 1992; F. Luthans, 1989*) tiek nosauktas arī citas funkcijas: komunikācijas, lēmumu pieņemšanas, personālvadības, taču to darbību var analizēt četru tradicionālo (plānošana, organizēšana, vadīšana, kontrole) funkciju kontekstā, jo to raksturojums ir nosaukta gan lēmumu pieņemšana, gan komunikācija, gan personāla vadība.

Iedziļinoties menedžmenta definīcijās, var secināt, ka menedžmenta atslēgas vārdi ir *MENEDŽERIS, RESURSI, FUNKCIJAS, EFEKTIVITĀTE*.

Lai organizācijas efektivitāti nodrošinātu (mērķus sasniegtu), nepieciešami darbinieki vai darbinieku grupas, kas nodrošina menedžmenta procesu, tāpēc menedžmentu var raksturot institucionāli kā personu un grupu aprakstu, kuras realizē menedžmentu, un funkcionāli kā noteiktu funkciju realizēšanu.

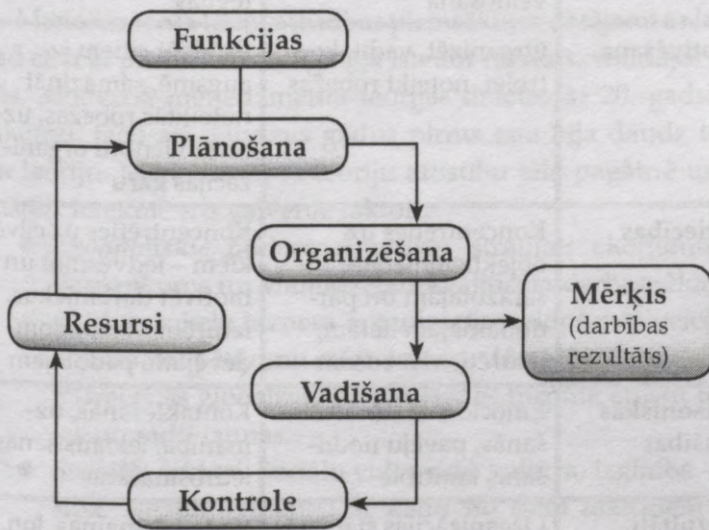
*Menedžments ir ar noteiktu funkciju palīdzību realizēts organizācijas resursu izmantošanas process, kas vērsts uz pēc iespējas efektīvāku organizācijas mērķu sasniegšanu.*

Savukārt, kā redzams 3.2. attēlā, jēdzienu 'vadīšana' var raksturot (funkcionāli) kā menedžmenta funkciju, kuras uzdevums ir ietekmēt darbiniekus, lai tie pēc iespējas vairāk enerģijas ieguldotu organizācijas mērķu sasniegšanā.

Jēdzieni 'vadīšana' un 'menedžments' bieži tiek lietoti ar vienu nozīmi, nesaskatot atšķirības, kādas institucionālā līmenī pastāv. Līdz ar to teoriju izpratnē rodas neskaidrības. Tāpēc nevajadzētu jēdzienus 'menedžments', 'vadīšana' lietot ar vienādu nozīmi. Ž. Ilmete iesaka vārdu 'menedžments' atstāt netulkotu – kā starptautiski pieņemtu apzīmējumu, bet, ja tomēr "menedžmentu" tulkojam ar latvisku vārdu "vadīšana", tad jāizdalā vadīšana tās plašākajā (menedžmenta) un vadīšana tās šaurākajā (funkcionālajā) izpratnē (Ž. Ilmete, 1997).

Menedžments aptver daudz plašāku darbību loku jeb dar-

bības sistēmu, kurā darbojas dažāda līmeņa menedžeri, bez tam menedžments ietver sevī vadīšanas funkcijas un "ir saistīts ar trim galvenajām dimensijām: konceptuālajām, tehniskajām un cilvēciskajām" (F. Luthans, 1989). Konceptuālajā dimensijā ietverta organizācijas koncepcijas veidošana, stratēģijas izstrādāšana, principu noteikšana un to realizācija. Tehniskajā dimensijā ietverta ražošana, preču realizācija, finansēšana, uzskaitē un nodokļi. Cilvēciskā jeb sociālā dimensija saistās ar darbinieku vadīšanu indivīda, grupas, nodaļas un visas organizācijas līmenī.



3.2. att. Menedžmenta process

Menedžmentu un vadīšanu L. R. Dafts salīdzinājis piecās darba organizēšanā svarīgās sfērās: darbības virziena piedāvāšanā, darbinieku motivēšanā, savstarpējo attiecību veidošanā, personisko īpašību un spēju pilnveidošanā un darbības rezultātos.

3.2. tabulā redzamais menedžmenta un vadīšanas salīdzinājums norāda, ka vadīšana fokusējas uz mērķiem, kuri noteiktā laikā jārealizē, izmantojot tos resursus, kurus orga-

nizācija attiecīgo plānu īstenošanai ir piešķirusi. Tādējādi uzmanība tiek fokusēta tālu nākotnē, bet menedžments uzsvāru liek uz rezultātiem, kurus iespējams sasniegt ļoti īsā laikā.

3.2. tabula

**Menedžments un vadīšana**

(Dafts, L. R., 2000)

	<i>Menedžments</i>	<i>Vadīšana</i>
<b>Vadība</b>	Plānošana un budžeta veidošana	Radīt vīzijas un stratēģijas
<b>Motivēšana</b>	Organizēt, vadīt, kontrolēt, noteikt robežas	Palīdzēt citiem izaugsmē, samazināt noteiktās robežas, uzturēt vienotu organizācijas garu
<b>Attiecības</b>	Koncentrēties uz objektiem/lietām, saražotajām un pārdojamajām lietām, izturēties kā bosam	Koncentrēties uz cilvēkiem – iedvesmot un motivēt darbiniekus, izturēties kā padomdevējam, padotajam
<b>Personiskās īpašības</b>	Emocionālā distancēšanās, pavēļu nodošana, kontrole	Kontaktēšanās, uzmanība, ieklausīšanās, iedrošināšana
<b>Rezultāti</b>	Organizācijas stabilitātes noturēšana	Rada pārmaiņas, ļoti bieži radikālas organizācijai

“Menedžments ietver sevī problēmu risināšanu un atbilžu meklēšanu, bet vadīšana – drosmi atzīt pieļautās kļūdas, uzņemt risku, prasmi ieklausīties, uzticēties un mācīties no citiem. Emocionāls, pārāk tuvs kontakts vienmēr paredz risku, bet tas ir nepieciešams tādēļ, lai vadīšana būtu īsta” (L. R. Dafts, 1999).

Vadībinātnes pētījumos izskan spriedumi, ka 20. gadsimtā labs menedžments bija viss, kas nepieciešams, lai uzņemums

darbotos veiksmīgi, bet 21. gadsimtā vadītāji jau vairs nedrīkst paļauties uz ierastajiem paradumiem menedžmentā. Reizēm no menedžmenta ir jāpāriet uz tīru vadīšanas stilu (L. R. Dafts, 1999; G. Deslers, 1998; G. Morgans, 1986).

Lai izprastu šo radikālo pavērsienu menedžmentā, nākamajā apakšnodaļā pievērsta uzmanība menedžmenta teoriju attīstībai.

### 3.2. Menedžmenta teoriju attīstība

Menedžmenta ideju attīstības pirmsākumi datējami ar laiku, kad cilvēki pirmo reizi mēģināja īstenot mērķus, strādājot grupās. Modernā menedžmenta teorijas datētas ar 20. gadsimta sākumu, taču arī daudzus gadus pirms tam bija daudz ideju un teoriju. Menedžmenta teoriju attīstību tālā pagātnē un arī pašreiz ietekmē trīs galvenie faktori.

- ◆ *Ekonomiskie faktori.* Amerikas straujais ekonomiskais uzplaukums un vienlīdzīgais kvalificēta darbaspēka pieplūdums, lielu biznesa organizāciju veidošanās veicināja zinātnieku pētījumu rašanos menedžmentā 20. gadsimtā. Pašreizējās globalizācijas tendences turpina attīstīt teorijas un radīt jaunas.
- ◆ *Sociālie faktori.* Sociālo vidi veido kultūra, izglītība, drošība. Neapmierinātība ar kādu no šiem faktoriem liek menedžmenta teorijās ieviest korekcijas, kas liek pievērsties motivēšanai un cilvēku izturēšanās problēmām.
- ◆ *Politiskie faktori.* Tie izpaužas valsts politikā un likumdošanā. Tirdzniecības ekonomikas apstākļos ir daudz lielākas iespējas menedžmenta teoriju attīstībai, turpretī centralizētas valsts apstākļos iespējas ir daudz mazākas, jo regulējošas funkcijas ir uzņēmusies valsts.

Lai gan organizācijas eksistē gandrīz kopš "pasaules radīšanas", nav pierādīts, ka pirms 19. gadsimta domāts par zinātnisku vadīšanu. Ir gan minēts pirmszinātniskais periods (1800–1880), kas balstījās uz stingru kontroli, precīzu darba dalīšanu,

kur vadītājs veica cilvēka uzvedības kontroles funkciju. Galvenā darba vide šajā periodā bija lauksaimniecība.

Lai arī nebija īpašas vadības teorijas, tomēr tika sasniegti augsti rezultāti. Pēc sabiedrisko formāciju klasifikācijas tas bija agrārais periods. Ar industriālās revolūcijas sākumu parādījās interese par sistēmas radīšanu, kas palīdzētu vadīt cilvēku darbu. Ir pazīstami 3 vadības teorijas attīstības periodi (R. Kreitlers, A. Kinickis/Kreither, Kinicki, 1989): klasiskais periods, biheiviorisma periods un modernais periods.

**Klasiskajā periodā** (1880–1930) industriālā ērā, kur galvenā darba vide bija rūpnīcas, bija pazīstamas ražošanas organizāciju teorijas.

**Biheiviorisma periodā** (1930–1960) menedžmenta teorijas pamatojās uz cilvēka pieaugošo lomu ražošanas procesā.

**Modernajā periodā** (1960–1980), kuru raksturo kā pēcindustriālo periodu, galvenā darba vide ir birojs un vadītāja loma ir cilvēka personību attīstošā, atbalstošā funkcija.

Iepriekš minētās tradicionālās menedžmenta teorijas tika apstrīdētas pagājušā gadsimtā 60. gados, uzskatot, ka pašas par sevi tās ir nepareizas un ir nepieciešams tās integrēt; radās *integrētā menedžmenta teorija*.

Pēc šīs teorijas organizācijas sāka izvērtēt kā *slēgtas* vai *atvērtas* sistēmas (sistēmpieceja). Slēgtās organizācijas ir samērā neatkarīgas no ārējās vides, tām ir fiksēti ierobežojumi. Atklātai sistēmai obligāti ir sakari ar ārējo vidi, un tai ir specifiskas spējas piemēroties ārējai videi – tās izmaiņām. Atvērta organizācija sastāv no četriem elementiem: ievada (informācija, materiāli, resursi), pārvaldes (process, kura laikā resursi pārvēršas par konkrētu produkciju vai pakalpojumu), iznākums – konkrēti rezultāti un rādītāji: preces vai pakalpojumi. Ceturtais elements sistēmpiecejā ir atgriezeniskā saite.

Klasiskajā menedžmentā dominējošā universāluma ideja, ka efektīva kāda organizācijas koncepcija, līderības stils vai birokrātiskā struktūra derīga visiem, tika apstrīdēta. Menedžmenta teorijā radās jauns priekšstats vai konkrēto apstākļu princips – kad kādā noteiktā momentā organizācijas situācija tiek uzskata

tīta par unikālu, "katra situācija savā veidā ir neatkārtojama" (R. Dafts, 2000). Tā kā menedžmentā neeksistē unikāli principi organizācijas analīzei, tiek pieņemta daudzu gadījumu situāciju analīze, kur katrā gadījumā menedžeriem jāpieņem pēc iespējas efektīvāks lēmums par iedarbību uz organizāciju.

Šādu zinātnisku uzskatu ietekmē radusies integrētās menedžmenta teorijas *nejaušības pieeja*, kurā ievēro ne tikai situācijas, bet arī to ietekmi uz organizāciju.

"Ir dabiski, ka menedžera praksē, lietojot teoriju vai atziņas, jāievēro reālā situācija. Zinātnes un teorijas uzdevums nav noteikt, kas jādara konkrētā situācijā. Vadības zinātne un teorija neiesaka labāko veidu, kas jādara konkrētā situācijā (..) Kā teorija un zinātne tiek lietota praksē, tas ir atkarīgs no situācijas un menedžmenta spējām" (V. Praude, J. Beļčikovs, 2001).

Pēdējos gados interese par menedžmenta teorijām palielinās, jo mūsdienīgas tirdzniecības kompānijas un organizācijas jau strādā ne vairs reģionālajā, ne nacionālajā, bet globālajā tirgū. Tajā arvien vairāk jāņem vērā tas, ka mainās politiskās sistēmas, mainās darbaspēks, darbs arvien vairāk orientēts uz servisu (darba apstākļiem), zinošām un tehnoloģiskām inovācijām (G. Deslers, 1998).

Konkurence, kāda valda globālajā darba tirgū, radījusi augstākus kvalitātes standartus, augstāku organizācijas darbības efektivitāti un ātrāku reakciju uz ārējo vidi. Globalizācija pieprasa arī nepārtrauktu inovāciju procesu un patērētāju apkalpošanas kvalitātes uzlabošanos. Tomēr pārsvarā visbiežāk globalizācija iezīmē nepieciešamību meklēt jaunas pieejas organizāciju vadīšanā, akcentējot katra darbinieka piederību vadībai un viņu iesaisti lēmumu pieņemšanā. Šo tendenču ietekmē zinātnieki izstrādājuši *modernās menedžmenta teorijas*.

Pagājušā gadsimta 80. gados tika pētīti un atzīti divi menedžmenta modeļi. A modelis apvienoja amerikāņu kompāniju menedžmenta pieredzi, kam nav raksturīga ilgstošas darbības pieeja. J – japāņu – modelis balstās uz uzticēšanos grupas ietvaros un ilglaicīgu darbību organizācijā. Pētot šo modeļu darbību, ir izveidots šo abu modeļu hibrīds – menedžmenta teoriju

forma, ko sauc par teoriju (Z) vai par *Modernā menedžmenta globālo pieeju*. Modeļa autors ir Viljams Ouči (*William Ouchi*).

“Globālā pieeja nozīmē pozitīvu menedžmenta pētišanu, apkopošanu, analīzi un izmantošanu” (*V. Praude, J. Beļčikovs, 2001*).

Amerikāņu un japāņu kompāniju pieredze analizēta pēc mūsdienu organizāciju darbības izvērtēšanas kritērijiem (sk. 3.3. tabulu):

- ◆ darba ilgums vienā organizācijā;
- ◆ lēmumu pieņemšanas metode;
- ◆ atbildības veids (individuālais vai kolektīvais);
- ◆ attīstības temps;
- ◆ kontroles mehānisms;
- ◆ karjeras veids.

Pie modernā menedžmenta teorijām tiek minēta arī *visaptverošā kvalitātes vadīšana* (*total quality management, VKV*), kas ietver sevī menedžmenta metodes, kuras vērstas uz to, lai patērētāji varētu saņemt pēc iespējas kvalitatīvāku organizācijas darbības produktu. Kvalitāti pēc šīs teorijas par prioritāti uzskata visi organizācijas darbinieki, uz to vērstas arī visas organizācijas iekšējās funkcijas. Darbinieki, kontaktējoties ar klientiem, ir menedžmenta procesa aktīvi dalībnieki. Kvalitātes vadīšanā var izdalīt četrus galvenos elementus: darbinieku ietekmēšana, uzmanības koncentrēšana uz pasūtītāju (interesentu, pircēju), kontrolrādītāju pastāvīga salīdzināšana un uzlabojumi.

Visaptverošā kvalitātes vadīšana paredz, ka kvalitātes kontroles procesā aktīvu dalību ņem visi darbinieki, tātad viņus vajag izglītēt un ieinteresēt, dot viņiem tiesības pieņemt lēmumus.

Kompānijas un uzņēmumi, kuri strādā ar VKV, lielu uzmanību pievērš interesentu vajadzību noskaidrošanai un situācijas izpētei bieži vien iegulda lielus līdzekļus.

Kontrolrādītāju pastāvīga salīdzināšana ar konkurentiem ļauj uzlabot darba kvalitāti, ieviešot jaunas metodes, un paaugstināt darbības efektivitāti.

**Menedžmenta modeļu salīdzinājums**

(L. R. Dafts, 2000)

<i>A modelis</i> (amerikāņu)	<i>Z modelis</i> (jaunais, amerikāņu zinātnieku veidots)	<i>J modelis</i> (japāņu)
♦ Organizācijas darbinieka īslai- cīgs darbs organi- zācijā	♦ Ilglaičs darbs firmā	♦ Ilglaičs darbs organizācijā
♦ Individuāla lēmumu pieņem- šana, individuālā atbildība	♦ Lēmumu pieņem- šana konsensusa formā, individuāla atbildība	♦ Lēmuma pieņemšana konsensusa formā, kolektīvā atbildība
♦ Ātra darbības no- vērtēšana un ātra virzība tirgū	♦ Nesteidzīga darbī- bas novērtēšana un virzība tirgū	♦ Nesteidzīga dar- bības novērtē- šana un virzība tirgū
♦ Redzama formāla kontrolē	♦ Slēpta, neformāla kontrolē ar no- teiktu formālu procedūru	♦ Slēgta, nefor- māla kontrolē
♦ Iepriekš plānota karjera	♦ Karjera tiek plānota	♦ Karjera iepriekš netiek plānota
♦ Darbinieki ne- jūtas savstarpēji saistīti	♦ Strādā vienoti orga- nizācijas labā	♦ Strādā vienoti organizācijas labā

VKV galvenais mērķis nav sasniegt ātrus rezultātus, tieši otrādi – tas vērsts uz pastāvīgu kvalitātes uzlabošanu kā procesu un procedūru, kas vērsti uz tālākiem mērķiem (R. Dafts, 2000; G. Deslers, 1998; I. Pildavs, 2002).

Ar pastāvīgiem uzlabojumiem tiek saprastas nelielas, pakāpeniskas izmaiņas visās organizācijas darbības sfērās, pie

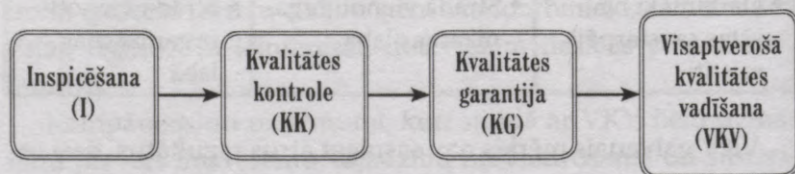
tam ne atsevišķos laika periodos, bet pastāvīgi. Galvenā VKV ideja ir – lai nenozīmīgi, bet pastāvīgi uzlabojumi ļauj jūtami paaugstināt sasniegumus.

VKV darbības būtība liek organizācijām pašām uzņemties nepārtrauktu darbības attīstību, kad menedžmenta darbība fokusējas uz komandas darbu, paaugstinot patērētāju vajadzību apmierināšanu. Tā darbojas uz horizontāliem sadarbības principiem organizācijas hierarhijā. Augstāko līmeņu menedžeru domāšanā jānotiek sava veida revolūcijai, tāpēc ka no formālās kvalitātes kontroles sistēmas tiek noņemta atbildība par darbinieku darbības nepārtrauktu uzraudzību. VKV nozīmē pāreju no birokrātiskām kontroles metodēm uz decentralizētām metodēm.

Darbinieku iesaistīšana šādā kvalitātes vadīšanas sistēmā prasa izmaiņas organizācijas kultūrā un pasaules uzskatos gan no menedžeriem, gan no darbiniekiem – katrs organizācijā domā par uzlabojumiem tiešajā darbā un organizācijas attīstību, un kvalitātes kontrole tad kļūst par ikdienas pienākumu katram darbiniekam.

Nepārtraukti uzlabojumi – tie ir nepārtraukti, pastāvīgi liela skaita mazi uzlabojumi no visām organizācijas darbības sfērām. VKV ietvaros katrs darbinieks izprot, ko vadība sagaida no viņa iniciētām, kaut arī nelielām izmaiņām, kas veicina kopējo ieguldījumu komandas mērķu sasniegšanā.

Pilnīga kvalitātes vadīšanas sistēmā sastāv no četriem elementiem.



3.3. att. Visaptverošās kvalitātes vadīšanas sistēma

Visa kvalitātes vadišanas sistēma funkcionē, sākot ar zemāko, vienkāršāko posmu – inspicēšanu, tai seko kvalitātes kontrole, tās garantija un pilnīgs kvalitātes garantijas posms, kas pamatojas uz iepriekšējos posmos sasniegtajiem rezultātiem.

Pārskatot izmaiņas menedžmenta teorijās vairāku gadu desmitu garumā, redzams, kā attīstījusies un mainījusies domāšana par organizācijām un to menedžmentu. Jaunās paradigmas prasa no menedžeriem spējas izglītēt savus darbiniekus vai organizēt viņu izglītošanos. Citiem vārdiem runājot, veidojas organizācijas, kas mācās no savas darbības, jeb mācīties spējīgas organizācijas (*learning organizations*). Šādu organizāciju pētišana radījusi *teorijas par mācīties spējīgām organizācijām*.

Atvērtība, kreativitāte, spēja pielāgoties apkārtējā vidē noteiktajām pārmaiņām, bet nepieņemt tās mehāniski, bet gan līdzdomājoši ir šo organizāciju pamatideja. Pīters Senge (*Peter Senge*, 1990) minētā tipa organizācijas raksturojis kā "dinamiskas sistēmas, kas atrodas pastāvīgā adaptēšanās un savas darbības uzlabošanas procesā. Tā ir organizācija, kas maksimāli attīstījusi spēju mācīties no savas darbības un tās rezultātiem un kas apzināti veic vērtējošus un analītiskus atskatus (*feedback loops*) uz savu darbību ar mērķi palielināt savas zināšanas". L. R. Dafts (1999), G. Morgans (1986) un G. Deslers (1998) ir uzsvēruši, ka teorija par mācīties spējīgām organizācijām ir filozofija vai izpratne par to, kas ir organizācija un kādas ir darbinieku lomas organizācijā. Tāpat tiek uzskatīts, ka katrs organizācijā var ņemt dalību problēmu identificēšanā un risināšanā, kas ļauj veikt eksperimentus, pašrealizēties. Lai tas notiktu, katram organizācijas darbiniekam jāprot mācīties no savas darbības un organizācijas darbības kopumā. Vispirms ir svarīgi novērtēt atšķirības starp individuāli gaidītajiem un gūtajiem rezultātiem, pēc tam katrs darbinieks, darbinieku grupas, organizācija kopumā izvērtē (individuālās, organizācijā pastāvošās vērtības, pieņemumus un taktiku), kas veicinājuši tādu rezultātu, kāds ir gūts. Šo saikni starp indivīda un organizācijas mācīšanos aprakstījuši Mārčs un Olsens (*March and Olsen*, 1976). Autori veidojuši saikni starp individuālo un organizācijas mācīšanos un uzsver, ka indivīda

uzskati nosaka indivīda rīcību, kas savukārt ietekmē organizācijas rīcību. Atbildes reakcija no organizācijas vides savukārt var ietekmēt indivīda uzskatus, kas tiek kvalitatīvi mainīti, un cikls var atkārtoties no jauna. Mācīšanās pamatā ir kvalitatīva uzskatu maiņa, kas savukārt veicina kvalitatīvu rīcību. Mācīties spējīgās organizācijās galvenais uzsvars tiek likts uz komandu darbu, uz organizācijas sistēmu, bet ne hierarhiju.

Mācīties spējīgo organizāciju raksturīgākās iezīmes:

- ◆ nākotnes redzējums un kultūras izpratne,
- ◆ jaunas struktūras,
- ◆ varas deleģēšana,
- ◆ komunikācija vadīšanā.

#### **Nākotnes redzējums un kultūras izpratne.**

Šādu organizāciju vadītāji parasti ir līderi nākotnes vīziju radīšanā, kurā piedalās visi dalībnieki, formulējot misiju, izvirzot mērķus un galvenās kultūras vērtības: attieksmi pret darbu, kuru izpratne palīdzēs darbiniekam pašam risināt darba problēmas.

#### **Jaunas struktūras.**

Izmaiņas hierarhiskajās organizācijas struktūrās, aizstājot tās ar horizontālās komunikācijas struktūrām, kam raksturīgs komandu darbs. Vienlaicīgi notiek arī darba kvalitātes vērtēšana, ko veic paši darbinieki. Darba komandās kopā ar darbiniekiem strādā arī dažāda līmeņa vadītāji.

#### **Varas deleģēšana.**

Pieprasa strauji mainīgā ārējā vide un arī strukturālās izmaiņas organizācijā, ja jauninājumus vēlas ieviest pēc iespējas ātrāk. Deleģēšana nav jāsaprot kā varas nodošana, bet gan pārdalīšana. Tā kā horizontālajās struktūrās dominē projektorientētās darba formas, vara bieži tiek deleģēta projekta vadītājam.

#### **Komunikācija vadīšanā.**

Veiksmīgas darba komandas pamatā ir komunikāciju nodrošināšana starp grupām, t. i., informācijas nodošana visiem, kas veicina uzticēšanos un piederību komandai.

Aplūkojot teorijas par mācīties spējīgām organizācijām, var secināt, ka uzsvērtā tiek cilvēku uzvedība organizācijā. Notiek pāreja no tradicionālās pieejas "stratēģija – struktūra – sistēma" uz "nolūks – process – cilvēks".

Vadībzinātnes teorijas aplūkojām kā formālas sistēmas interpretāciju. Visas zinātniskās teorijas izriet no prakses, un tikai praktiskajā darbībā tiek pārbaudīta teorētisko atziņu efektivitāte. Kā izziņas metode teorētisko atziņu pētīšanai tiek izmantota modelēšana – modeļa radīšana.

**Modelis** – mākslīgi izveidots eksperimentāla pētījuma līdzeklis un objekts, kas ietver oriģināla īpašības un eksperimenta brīdī aizstāj oriģinālu. Tas ir vienkāršota oriģināla atveidojums, kas aizstāj oriģinālu tik lielā mērā, ka modeļa pētīšana sniedz jaunu informāciju par attiecīgo objektu (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*).

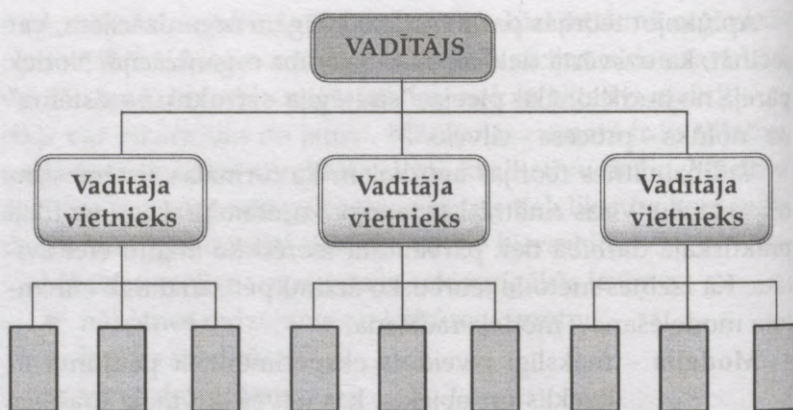
*Menedžmenta modelis būs komplicēto menedžmenta teoriju vienkāršots atveidojums, kas ļaus saskatīt tajā būtiskāko, veidos sistēmisku ietvaru.* Ar menedžmenta modeļa palīdzību organizāciju struktūras sakārto tā, lai varētu pēc iespējas efektīvāk sasniegt mērķus.

Menedžmenta teorijā parasti izdala divus organizāciju sakārtojuma modeļus:

- ◆ birokrātiskais modelis;
- ◆ uzvedības modelis.

"Organizācijas birokrātiskā modeļa pamatā ir noteikti likumi, noteikumi, instrukcijas un formālu pilnvaru piešķiršana" (*V. Praude, J. Beļčikovs, 1996*).

Vārdam "birokrātija" ir negatīva nozīme tikai tādā gadījumā, ja ir neskaidri mērķi, stratēģijas un arī īstenošanas grūtības, saistītas ar objektīviem un subjektīviem faktoriem. Birokrātiskajā modelī tiek stingri ievērota varas hierarhija vairākos līmeņos atkarībā no vadības apjoma, organizācijas lieluma (sk. 3.4. attēlu).



3.4. att. Birokrātiskais modelis

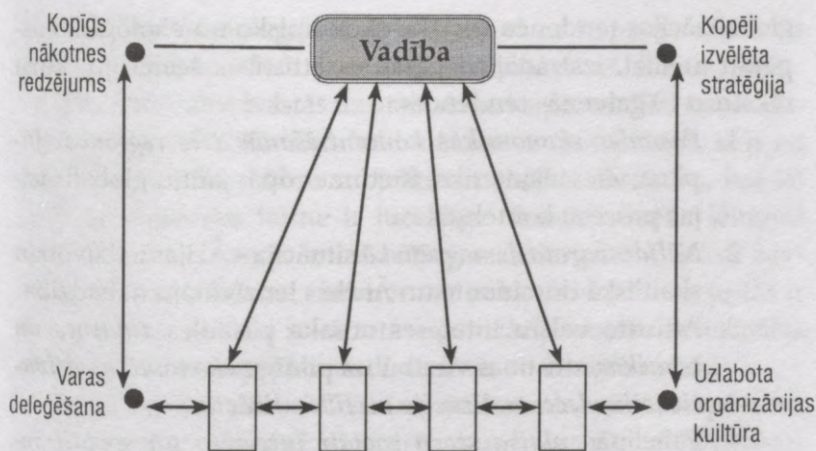
Birokrātisko modeļu trūkums ir to neelastība. Tos ir grūti piemērot ārējās vides izmaiņām, ātrai inovāciju ieviešanai, ir apgrūtinātas neformālās savstarpējās attiecības, kas var nelabvēlīgi ietekmēt iekšējo vidi.

Uzvedības modeļi balstās uz zinātnieku veiktajiem pētījumiem cilvēku uzvedībā. Modeļos izmantoti pētījumi socioloģijā, psiholoģijā, antropoloģijā, ekonomikā u. c. zinātnēs. Veidojot šos modeļus, tiek analizēti motīvi, kas nosaka cilvēka uzvedību, viņu vajadzības, attiecības, un sociālā sadarbība sociālajās grupās.

“Uzvedības modeļa pamatā ir motivēšanas metodes, cilvēku uzvedības teorijas principi, ieskaitot neformālās savstarpējās attiecības” (V. Praude, J. Beļčikovs, 2001).

Pēc iepriekšminētās teorijas par mācīties spējīgām organizācijām viens no uzvedības modeļiem attēlots 3.5. attēlā.

Šajā modelī “vadība” nav domāta kā organizācijas formālā vadība, bet tā varētu būt, piemēram, “kvalitātes vadības grupa”, kas regulāri satiekas un apspriež organizācijā radušās problēmas, un mēģina tās risināt, iesaistot pārējo personālu (R. Kreiters, A. Kinickis, 1989; R. Dafts, 2000).



3.5. att. Uzvedības modelis

Uzvedības modeļu priekšrocība ir darbinieku iespēja piedalīties organizācijai svarīgu lēmumu pieņemšanā un to izpildē, tā ir iespēja nodrošināt veiksmīgu komunikāciju un uzlabot savstarpējās attiecības. Šādā modelī ir iespējams plaši lietot dažādus motivēšanas paņēmienus, kas paaugstina darbības efektivitāti.

Modeļa mīnuss varētu būt kontroles trūkums no vadības puses, īpaši gadījumos, kad personāls vēl nav apguvis vajadzīgās prasmes un zināšanas, lai strādātu ar šādu modeli.

Rezumējot menedžmenta teoriju un modeļu analīzi, jāatzīmē, ka moderno menedžmenta teoriju panākumi ir neapstrīdami ar izteikti pozitīviem ekonomikas attīstības rādītājiem augsti attīstītās valstīs.

Preču ķēdes zemeslodi ir apjozušas, savienojot izejvielu ieguvējus ar pārstrādātājiem, preču ražotājiem un to patērētājiem. Patēriņš vienā sabiedrībā ir lielā mērā atkarīgs no ražošanas citā, un patērētāji parasti nezina un neinteresējas par viņu patērētā produkta radīto ietekmi uz sociālajiem apstākļiem un vidi. Notiek cilvēku un vides "ekspluatācija" visā pasaulē.

"Lisabonas grupa", kuru veido 18 speciālisti no Eiropas, Ziemeļamerikas un Japānas, ir veikusi mūsdienu pasaules

globalizācijas tendenču sociālo, ekonomisko un ekoloģisko aspektu analīzi, izstrādājusi pasaules attīstības scenāriju, kuru raksturo 10 galvenās tendences:

1. *Pasaules ekonomikas koncentrēšanās trīs reģionos* (Japāna, Ziemeļamerika, Rietumeiropa) jaunu globalizācijas procesu kontekstā.
2. *Nelīdzsvarota demogrāfiskā situācija* – Āzijas iedzīvotāju skaitliskā dominānce un Āfrikas iedzīvotāju nabadzība.
3. Attīstīto valstu intereses nosaka pasaules *zinātnes un tehnikas* attīstības virzību uz pilnīgu *ekonomikas privatizāciju, decentralizāciju un liberalizāciju*.
4. Palielinās *plaisa starp sociāli integrēto un sociāli izstumto iedzīvotāju daļu*.
5. *Jauna tehnorganizatoriskā revolūcija* noteiks visu rūpniecību kopumā.
6. *Lielie uzņēmumi* arvien aktīvāk kļūst par *sabiedrības tīklu* dalībniekiem, bet *vidējie un mazie* tiks pakļauti lielām *organizatoriskām izmaiņām un tirgus* izvirzītajām prasībām.
7. Pašreizējām tendencēm turpinot attīstīties, sagaidāms *pieaugošs bezdarba līmenis*.
8. Pateicoties jaunā tipa konkurencei, arvien plašāk *notiks rūpniecības "apzaļumošana"*.
9. *Pilsētas un to priekšpilsētas* kļūst par svarīgām globalizētās *ekonomikas teritoriālām vienībām*.
10. *Sociālās stratēģijas* nākotnē svārstīsies starp brīvu tirgus ekonomiku un ierobežotu sociālā tirgus ekonomiku ar mērena protekcionisma devu.

Pastāv viedoklis, ka pasaules makro problēmas ar pašreizējām pārvaldības metodēm atrisināt nevar. Sociālo sistēmu vadīšanai ar zinātniskām metodēm ir robežas.

"Pārvaldības teorijas, kuras caurstrāvo ticība sistēmu strukturēšanas un vadāmības iespējām, nespēj novērst aplamu attīstību, nespēj atrast un likt lietā spēku, kas varētu visu par labu vērst. Tāda pati dilemma pastāv arī mazās sociālās vienībās, kā uzņēmums, organizācija, ģimene. Ir jāsecina, ka tradicionālā

pārvaldības tehnoloģija ir sasniegusi savu iespēju robežu. Ir pienācis laiks kaut kam jaunam, neparastam" (A. Klauss, 2002).

Šis secinājums balstās uz atzinumu, ka pārvaldība (menedžments) ir ne tikai kārtības iedibināšana un noturēšana, tā ir arī haotiska, jo pārvaldības subjekts un objekts ir cilvēks, kas kā jūtu un intuīcijas būtne ir juceklīgs. Turklāt cilvēka lēmumi un rīcība ne vienmēr ir izskaidrojami līdz galam. Mūsu savstarpējās attiecības ne vienmēr var pakļaut vadīšanai, jo tās ir komplicētas. Arī labi sakārtotā organizācijā pastāv neformālas struktūras, kas nepakļaujas disciplīnai un reaģē haotiski.

Tradicionālās pārvaldības (menedžmenta) vietā, iespējams, arvien vairāk vajadzēs koncentrēties uz haosa pārvaldību (*chaos management*).

Tas atšķirsies ar to, ka nozīmības ziņā process atradies pirms struktūras. Procesa dalībnieki paši radīs šīs struktūras un sistēmu. Tiks meklēts dzinējspēks, kas virza un satur kopā organizācijas veselumu. Stratēģiskais tiks uzskatīts par būtiskāku nekā operatīvais; konceptuālais vērtēts augstāk nekā empīriskais; sarežģītais risināts pirms vienkāršā.

Vadītājam pēc šīs teorijas ir jānoārda vecā kārtība, jāizraisa haoss un pēc tam jārada jauna kārtība. Ideālā gadījumā menedžments nodrošina kārtības un haosa līdzāspastāvēšanu. Svarīgi panākt, lai izjūtas, nojauta un intuīcija darbiniekiem realizētos lēmumu pieņemšanā, lai būtu informācija par darbinieku noskaņojumu, organizācijas kultūras tendencēm, motivāciju un konfliktu risināšanu.

Beidzot dažādo menedžmenta teoriju un modeļu analīzi, *jāsecina, ka ārējās vides ļoti spēcīgā un strauji mainīgā iedarbība uz organizācijām ir radījusi multinacionālu biznesu un internacionālas organizācijas, kas kļūs arvien sarežģītākas un līdz ar to grūtāk vadāmas.*

Menedžmenta teoriju analīzē atrodam arī atbildi uz to, kāpēc organizācijās bieži vien no menedžmenta procesā vairāk uzmanības jāpievērš vadīšanai.

Modernajās menedžmenta teorijās saskatāma viena tendence – *prioritāte ir cilvēciskās attiecības un darbinieku vāja-*

dzības. Tas nozīmē, ka priekšroka dodama cilvēku uzvedības modeļiem.

Lai precizētu, ko šī tendence varētu nozīmēt organizāciju praktiskajā darbībā, aplūkosim modeli, ko vadības zinātnēs bieži lieto A. Klauss (2002), V. Praude un J. Beļčikovs (2001), F. Luthans (1989). 20. gadsimta 60. gados modeli radīja amerikāņu zinātnieki R. Bleiks un J. Moutona, tas ieguvis nosaukumu "menedžmenta režģis" un ietver piecus vadīšanas stila tipus. Modelis veidots kā divu dimensiju sistēma (sk. 3.6. attēlu). Uz vertikālās ass atzīmēta vadītāja orientācija uz darbinieku, uz horizontālās ass – vadītāja lietīšķā orientācija uz organizācijas mērķiem un uzdevumiem gradācijā no 1 līdz 9, kur 1 ir vājākā orientācija, bet 9 – visspēcīgākā orientācija.

Orientēšanās uz personālu	9	1/9							9/9	
	8									
	7									
	6									
	5				5/5					
	4									
	3									
	2									
	1	1/1							9/1	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9

3.6. att. Vadīšanas stilu noteikšanas modelis

Koordināta 1/1 – vadītājam ir vāja interese gan par cilvēkiem, gan organizācijas mērķiem un uzdevumiem.

Koordināta 1/9 – vadītāja stils izceļas ar lielu interesi par darbiniekiem, bet vāju interesi par mērķiem un uzdevumiem.

Koordināta 9/1 – galvenā darbība vērsta uz organizācijas mērķiem un uzdevumiem, par darbiniekiem neliela interese.

Koordināta 9/9 – vadītāja darbība vērsta gan uz organizācijas mērķiem un uzdevumiem, gan uz darbiniekiem.

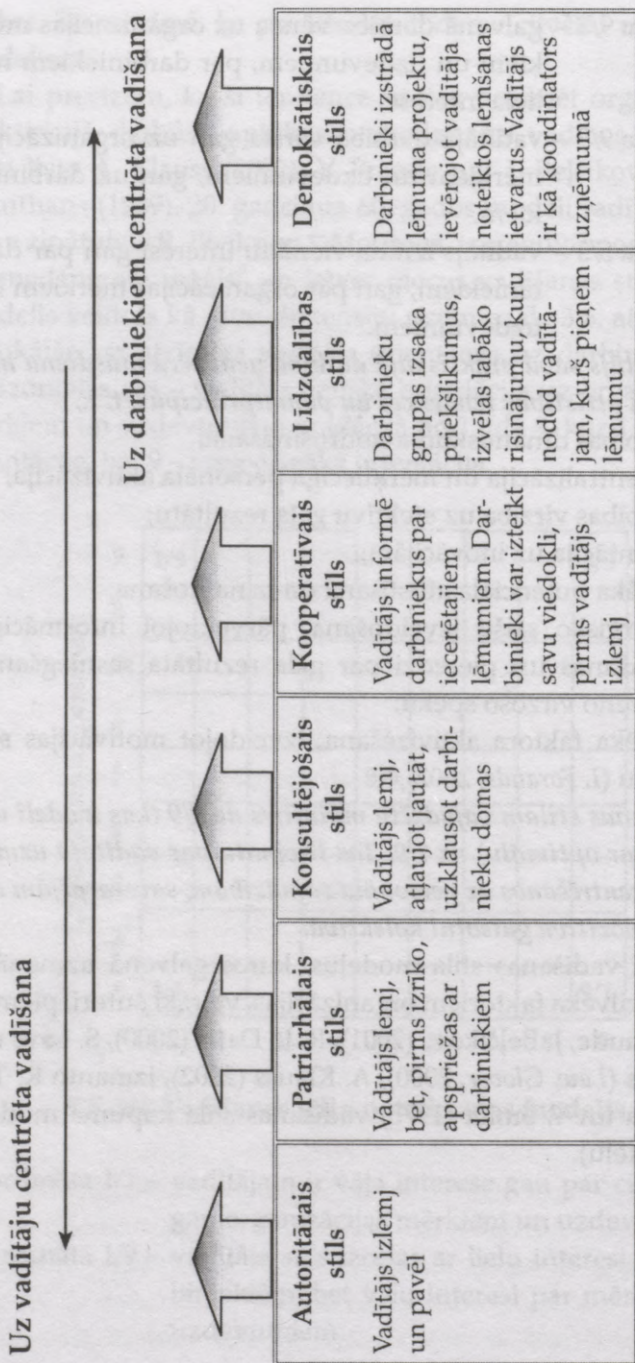
Koordināta 5/5 – vadītājs izrāda vienādu interesi gan par darbiniekiem, gan par organizācijas mērķiem un uzdevumiem.

*Ja vadītājs savā praktiskajā darbībā ņem vērā mūsdienu menedžmenta attīstības tendences un pamatprincipus, t. i.,*

- ◆ darbības dinamiskuma nodrošināšana;
- ◆ decentralizācija un mērķtiecīga personāla aktivizācija;
- ◆ darbības virzība uz efektīvu gala rezultātu;
- ◆ orientācija uz inovācijām;
- ◆ cilvēka potenciāla attīstīšana un izmantošana;
- ◆ sinerģisko saišu izveidošana, pārveidojot informāciju, zināšanas un pieredzi par gala rezultāta sasniegšanas galveno virzošo spēku;
- ◆ cilvēka faktora aktivizēšana, izveidojot motivācijas sistēmu (I. Forands, 2002),

*tad vadīšanas stilam vajadzētu mainīties no 9/9 (kas modelī uzskatāms par optimālu) uz 1/9. Tas liecinātu par vadītāja uzmanības koncentrēšanos uz personāla vajadzībām, savstarpējām attiecībām, pozitīvu gaisotni kolektīvā.*

Īsakot vadīšanas stila modeļus, kuros galvenā uzmanība pievērsta cilvēka faktoriem organizācijās, vairāki autori, piemēram, V. Praude, J. Beļčikovs (2001), R. L. Dafts (2000), S. Lavs un D. Glovers (Law, Glover, 2000), A. Klauss (2002), izmanto R. Tannenbauma un V. Šmita (1973) vadīšanas stila kopuma modeli (sk. 3.7. attēlu).



3.7. att. Vadīšanas stila kopuma modelis

Vai uzsvars organizācijā lēmumu pieņemšanas gaitā tiks likts uz vadītāja darbību vai uz darbiniekiem, būs atkarīgs no konkrētās situācijas organizācijā un no vadītāja pieredzes, zināšanām, darbinieku neatkarības pakāpes, organizācijas mērķu atzišanas, kā arī no zināšanām un pieredzes problēmu risināšanā.

Pabeidzot pārskatu par menedžmenta teoriju attīstību, jāsecina, ka

- ◆ menedžmenta uzdevums kopš tā rašanās un veidošanās ir izveidot attīstīties spējīgu, efektīvu organizāciju un vadīt to atkarībā no mainīgiem ārējās vides apstākļiem;
- ◆ menedžments ir sarežģīta rīcības sistēma, kas, darbojoties mainīgajai ārējai un iekšējai videi, nodrošina struktūrvienību un darbinieku vienotu rīcību (mijiedarbību), lai pēc iespējas efektīvāk sasniegtu organizācijas mērķus;
- ◆ mūsdienu menedžmenta galvenā bāze ir cilvēks, viņa zināšanas, pieredze, kas var kļūt par pārmaiņu procesa virzošu spēku, ja tiek motivēts strādāt organizācijas labā;
- ◆ jaunās menedžmenta teorijas izveidojušas jaunas pieejas organizāciju vadīšanā, kas no organizāciju vadītājiem prasīs jaunās pieejas izmantot praktiskajā darbībā;
- ◆ dažādās menedžmenta teorijas un modeļi veicina kompleksu problēmu strukturēšanu un neliek idejas radīt no jauna;
- ◆ teorijas un modeļi rada jēdzienu ietvaru, kurā organizācijas var risināt sev vien nozīmīgas problēmas un pieņemt svarīgus lēmumus.

### **3.3. Menedžments izglītībā**

Vēsturiski izglītības vadības pētījumi tika saistīti ar pedagoģijas zinātnes veidošanos. Viens no pirmajiem darbiem, kurā apskatīti audzināšanas, mācību metodikas un skolu vadības jautājumi, ir J. A. Komenska "Lielā didaktika" (1992). J. A. Komenskis nelieto terminus 'skolvadība' vai 'izglītības vadība',

taču pastiprināti dažādos aspektos grāmatā parādās jēdzieni 'skolas disciplīna', 'skolas organizācija', 'nepārtrauktās izglītības ideja' u. c.

Latvijā 19. gadsimta vidū, kad sāk veidoties nacionālā pedagoģiskā doma, meklējami arī skolvadības kā pedagoģijas zinātnes aizsākumi. Tie sakņojas J. A. Komenska teorētiskajās nostādnēs un ir saistīti ar norisēm tautas atmodā, Latvijas nacionālās kultūras atdzimšanā un attīstībā. Centrālais virziens šajā laikā ir nacionālās skolas veidošana, tās darbības institucionēšana un attīstība. Pirmie izdevumi skolvadībā saistās ar 1919. gadu, kad tiek izdota K. Dēķena "Rokasgrāmata pedagoģijā" (1919). Tās ievadā autors lieto jēdzienu 'skolturība', kas dod praktiskus norādījumus skolotājiem, kā uzturēt skolu, kā pedagoģiski vadīt mācību procesu.

Skolvadības jautājumiem veltītas publikācijas žurnālos "Izglītības Ministrijas Mēnešraksts" (1920–1939) un "Mūsu Nākotne" (1922–1934).

A. Dauges 1924. gada priekšlasījumā "Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi" (1924) tiek raksturota skolas vieta un loma sabiedrībā, mācību programmu veidošanas saskaņotība, sabiedrības un citu ārējās vides elementu iesaistīšana audzināšanā.

Jauns posms skolvadības attīstībā Latvijā saistīts ar iekļaušanos PSRS, nekritiski, mehāniski pārņemot tās pieredzi. Latviski tiek tulkoti raksti un arī atsevišķas monogrāfijas, piemēram, I. Novikova "Mācību un audzināšanas darba organizēšana skolā" (1953).

Skolvadības kā patstāvīgas pedagoģijas zinātnes apakšnozares attīstība Latvijā sākas 20. gadsimta 60.–70. gados, kad izglītībā ienāk sistēmu teorijas un kibernetikas atziņas. Tā kļūst par skolvadības metodoloģisko bāzi. Tāpēc šajā laikā top pirmā A. Birkmaņa publikācija "Pedagoģiskā darba vadīšanas jautājumi" (1969), kurā tiek mēģināts zinātniski skaidrot vadīšanu un tās iespējamo izmantošanu pieredzes izvērtēšanā.

70. gadu sākumā Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūtā tiek izvērsta plaša darbība skolotāju izglītošanā, tiek sākti pēti-

jumi par izglītības vadības darba zinātniskās organizācijas jau-  
tājumiem, parādās pirmās publikācijas:

O. Sametis. "Darba zinātniskā organizācija skolā" (1980);

A. Builis. "Skolvadība" (1980);

R. Inne. "Skolvadība: metodiska izstrāde" (1984).

1978. gadā LVU tiek nodibināta Tautas izglītības organiza-  
toru sagatavošanas un kvalifikācijas celšanas fakultāte, tā kļūst  
par izglītošanas un pētišanas centru līdz pat tās likvidēšanai  
90. gadu sākumā.

No jauna skolvadības studijas un pētniecība tiek atsākta  
90. gadu beigās. 1999. gadā Izglītības vadības apakšnozare tiek  
iekļauta LR Zinātņu nozaru klasifikatorā. Ar šo laika posmu  
skolvadība kļūst par vadībzinātnes apakšnozari – izglītības va-  
dību, kas ne tikai pēta un analizē skolas vadīšanas aspektus,  
bet arī paplašina vadību līdz izglītības sistēmas līmenim, pēta  
un adaptē vispārējā menedžmenta, organizāciju un sociālās  
psiholoģijas, izglītības politikas, izglītības socioloģijas, izglītības  
filozofijas atziņas.

Pasaulē pirmās publikācijas par izglītības vadību parādīju-  
šās 20. gadsimta 50. gados. Tā kā izglītības reformas ASV un  
citās valstīs nedeva cerētos rezultātus, jo nebija labi sagatavoti  
skolotāji, radās interese izpētīt faktoros, kas nodrošina veik-  
smīgu vadību un jauninājumu ieviešanu izglītības organizā-  
cijās. R. Reigana un M. Tečeres neokonservatīvā politika pare-  
dzēja: lai izglītība būtu efektīva, tā jāvada kā biznesā, jāvērtē  
standarti, jāorganizē nacionālie eksāmeni.

90. gados jauns izglītības reformu vilnis sākās Eiropā. Izgli-  
tībā ienāca jauni jēdzieni: 'decentralizācija', 'konkurence' un  
'tirgus ekonomika', kas prasīja jaunas vadīšanas prasmes.

Menedžments balstās uz daudziem izglītības darbiniekiem  
nepazīstamu terminoloģiju un filozofiju. Nesaprotami liekas  
loģiskie un racionālie risinājumi: tas, ka uzdevumi ir stabili un  
nemainīgi, un arī tas, ka skolas daudzie uzdevumi precīzi jā-  
definē, lai tos varētu izvērtēt un veidot vadības pamatu.

Izglītības zinātnes pētnieku domas par menedžmenta teoriju  
izmantošanu izglītības iestāžu vadīšanā dalās. Vieni uzskata,

ka menedžmenta teoriju izmantošana ir iespējama un galvenos menedžmenta principus skolās var izmantot (K. Handy, R. Aitken, 1986; D. Haag, 1982; A. Hargreaves, 1994). Šīs nostājas piekritēji atzīst, ka jebkura skola ir organizācija. Līdz ar to iespējams pārņemt ražojošo organizāciju darbības principus, mācīties no šīm organizācijām un lietot menedžmenta teorijas. Noliedzoši pret menedžmenta teoriju un modeļu izmantošanu izglītībā izturas tie zinātnieki (H. L. Grey, 1987; L. Bell, 1972), kuri uzskata, ka menedžments izglītībā fundamentāli atšķiras no citu organizāciju menedžmenta, jo skolās nav tās tehnoloģijas, ar ko izdzīvo un attīstās ražojošās organizācijas, līdz ar to modeļi, ar kuriem darbojas komercorganizācijas, nav derīgi. Trešā viedokļa piekritēji (B. Everards, G. Moris, 1990; R. Želvis, 2000) pauž viedokli par izglītības organizāciju atšķirību no komercorganizācijām, kā galvenos argumentus minot skolu vadītāju lielo laika trūkumu, kas nepieciešams vadības procesa nodrošināšanai, atšķirīgos skolotāju viedokļus par mērķu sasniegšanas ceļiem un līdzekļiem, lomu maiņas nepieciešamību skolu vadītāja darbā. Kā galvenā atšķirība tiek minēts darbs ar bērniem, nevis precēm.

Tomēr, neraugoties uz šīm atšķirībām, tiek uzskatīts, ka menedžmenta teorijas un modeļus var piemērot un izmantot skolu vadīšanā, jo "viss skolotāja darbs satur menedžmenta elementus un no šī viedokļa ikviens skolotājs ir menedžeris" (B. Everards, G. Moris, 1990).

*Autore pievienojas trešajam zinātnieku viedoklim*, jo uzskata, ka menedžments ietver sevī citu cilvēku darba vadīšanu – plānot, organizēt, kontrolēt – un skola šai ziņā nav izņēmums. Tomēr, izmantojot menedžmenta teorijas, svarīgi būtu ievērot, ka skolas ir tikpat sarežģītas organizācijas kā ražojošās organizācijas, ja ne sarežģītākas, jo skolas attīstības rādītājus ļoti bieži nevarēs izmērīt ar kvantitatīviem rādītājiem. Piemēram, skolas kultūra, dažādas skolēnu prasmes, skolotāju kompetence u. c. Skolai ir sarežģīta mērķu sistēma, un tās darbības galarezultāts – skolēns, kas sagatavots dzīves darbībai – ir vēl grūtāk "izmērāms" nekā citi attīstības rādītāji. Atšķirībā no komercorganizācijām skolās nebūs iespējama tik precīza mērķu un uzde-

vumu definēšana, ne vienmēr tajos būs precīzi nosakāms laiks, izmaksas un cilvēki, kas to veiks.

Tāpat kā vispārīgajā menedžmentā, arī izglītības vadībā meklē atbildes uz jautājumiem: ko organizācijā nozīmē menedžments un ko – vadīšana?

Tāpēc atgriezīsimies pie šo jēdzienu skaidrojuma. Izglītības vadībā dominē trīs pamatjēdzieni: administrācija (*administration*), menedžments (*management*), vadīšana (*leadership*).

Ja ieskatāmies šo terminu lietojuma vēsturē, tad 20. gadsimta 60. gados zinātnieki Barons un Teilors (*Baron, Teylor, 1969*) izglītības administratora darbu aprakstījuši līdzīgi, kā šodien mēs raksturojam menedžmentu (resursu ieguves izmantošanas procesu), gan to, ko tagad dēvējam par vadību (lēmumu pieņemšana, komunikācija, pārraudzība, izvērtēšana). Straujās pārmaiņas izglītībā 60. un 70. gados lika praktiķiem (direktoriem, universitāšu rektoriem, fakultāšu dekāniem u. c. vadītājiem) meklēt atbalstu zinātniskajās teorijās, jo pārmaiņu procesi kļuva straujāki un administratora kompetenci vajadzēja uzlabot. Izglītībā ienāca jēdziens 'menedžments'. Teilors "*Educational administration and the Social Sciences*" (1969) norāda, ka ar menedžmenta teoriju pielietojumu nedrīkst aizmirst izglītības mantojumu, kurā ir pārņemtas idejas no socioloģijas, politikas zinātnes, vēstures u. c. sabiedriskajām zinātnēm. Varbūt tieši šis Teilora skaidrojums palīdz labāk saprast, ko nozīmē vadīšana un menedžments izglītībā.

Vadīšana (*leadership*) kā jauns termins izglītības iestāžu vadīšanā radījies jaunus mērķus, uzdevumus un procesus organizācijas iekšējā vidē, bet menedžments piedāvā tehnoloģijas, kā šos mērķus sasniegt.

Menedžments izglītībā parasti ietver:

- ◆ nākotnes vīzijas, mērķu un uzdevumu noteikšanu;
- ◆ progresa plānošanu, mērķu sasniegšanu;
- ◆ resursu (cilvēku, materiālo, finanšu, laika) izmantošanu, lai mērķi tiktu efektīvi sasniegti;
- ◆ attīstības procesa (sasniegumu mērišana un salīdzināšana ar plānoto) vadīšanu un kontrolēšanu;

- ◆ standartu noteikšanu un attīstīšanu (B. Everards, G. Morris, 1990).

### 3.4. tabula

#### Atšķirības starp vadīšanu un menedžmentu

(H. Guntere)

Vadīšana	Menedžments
Organizācijas kultūras veidošana un uzturēšana (Šeins/Schein, 1985)	Organizācijas struktūras veidošana un uzturēšana (Šeins, 1985)
Skolas misijas un virzības noteikšana (Louis and Miles, 1992)	Plānu veidošana un izpilde, lietu kārtošana, efektīvs darbs ar cilvēkiem (Louis and Miles, 1992)
Darīt pareizās lietas (Bennis and Nanus, 1985)	Darīt lietas pareizi (Bennis and Nanus, 1985)

Šāds izglītības menedžmenta raksturojums sagaida, lai direktors kā menedžeris savā izglītības iestādē

- ◆ izmantotu resursus mērķu sasniegšanā, būtu viens no pārmaiņu nesējiem;
- ◆ saglabātu un attīstītu organizācijas resursus.

Vispārīgā menedžmenta teoriju izmantošana izglītībā nodrošina saprātīgu lēmumu pieņemšanu, tā dod menedžeriem teorētisko bāzi praktiskajai darbībai. Skolu vadīšanā nepietiks tikai ar faktu zināšanu, to ievērošanu un lēmumu pieņemšanu, balstoties uz šiem faktiem. Tie prasa interpretāciju, un tā ir teorijā. Zinot teorētiskās iespējas un izmantojot pieredzi, vadītājam rodas iespēja saprast un atrisināt organizācijas problēmas (T. Bušs, 1995).

Lai precizētu menedžmenta jēdzienu izglītībā, autore izveidoja pārskatu par teorētiskajā literatūrā biežāk minētajām menedžmenta funkcijām izglītībā (sk. 3.5. tabulu).

Vispārīgajam menedžmentam raksturīgas trīs galvenās

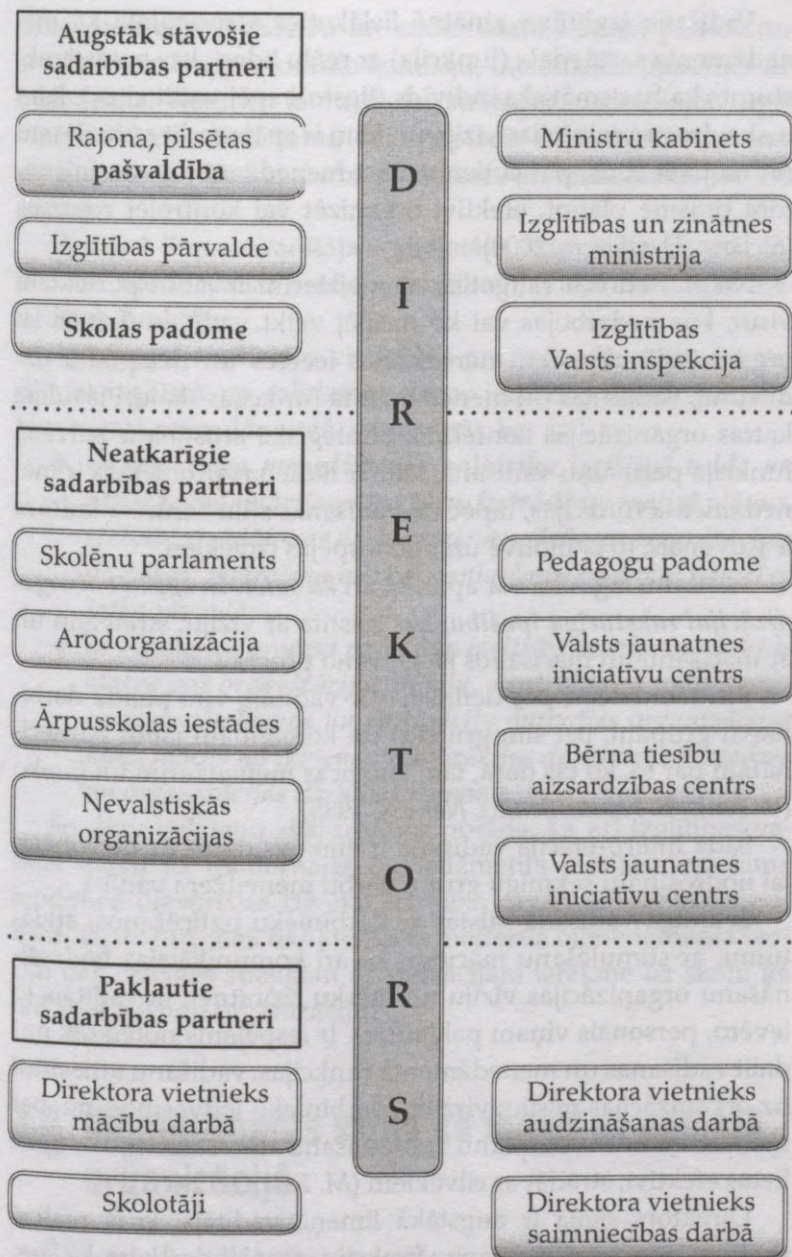
dimensijas: konceptuālā, tehniskā (tehnoloģiskā) un sociālā (F. Luthans, 1989; A. Klauss, 2002); bet menedžmentam izglītībā: konceptuālā, mācību procesa vadīšanas un sociālā dimensija. Pārskata tabulā (sk. 3.5. tabulu) vadīšana izglītības iestādē izdalīta kā menedžmenta funkcija, tātad raksturota funkcionāli, bet to var attiecināt uz vadītāju darbību, kurā saskatāma tendence vadīšanas procesos iesaistīt personālu un sabiedrības pārstāvjus. No šī viedokļa menedžmentu skolā var raksturot institucionāli (sk. 3.8. attēlu).

3.5. tabula

**Menedžments skolā (funkcionālais raksturojums)**

Vadības līmenis	Funkcijas			
	Plānošana	Organizēšana	Vadīšana	Kontrole
<b>AUGSTĀKAIS</b>				
D I R E K T O R S	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Iesaista personālu stratēģiskajā plānošanā, finanšu resursu sadalē, budžeta veidošanā un izlietošanā</li> <li>◆ Atbild par stratēģijas izstrādāšanu un plānošanu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Izvēlas piemērotu organizācijas struktūru</li> <li>◆ Iesaista vadīšanas procesā personālu un sabiedrības pārstāvjus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Veido skolas misijas un vīzijas izpratni</li> <li>◆ Motivē personālu piedalīties organizācijas mērķu sasniegšanā</li> <li>◆ Attīsta personāla profesionālo kompetenci un attīsta organizācijas kultūru</li> <li>◆ Veicina sadarbību starp personāla grupām jeb komandām</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Izvērtē, uzrauga pedagoģisko procesu</li> </ul>

<u>VIDĒJAIS</u>				
D I R E K T O R A	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Plāno – mācību un audzināšanas darbu (taktiskie plāni), kā arī individuālo darbu ar skolotājiem, klašu audzinātājiem un metodisko komisiju darbu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Organizē un virza mācību darbu, ievērojot vadlīniju un standartu prasības, IZM rīkojumus, skolas darbības prioritātes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Vada skolas metodiskās padomes darbu</li> <li>◆ Popularizē labāko skolotāju darbības pieredzi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Kontrolē skolotāju un skolēnu sasniegumu kvalitāti</li> </ul>
<u>ZEMĀKAIS</u>				
S K O L O T Ā J I	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Nosaka skolēnu vajadzības</li> <li>◆ Izvēlas mērķus, paņēmienus, līdzekļus, lai tās apmierinātu</li> <li>◆ Plāno ikdienas mācību un audzināšanas darbu (tematiskie plāni)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Nodrošina efektīvu mācību metožu, paņēmienu un resursu izmantošanu mācību procesā</li> <li>◆ Organizē sadarbību ar skolēnu vecākiem</li> <li>◆ Rīko skolēnu ārpuskolas pasākumus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Iesaista skolēnus mācību procesā</li> <li>◆ Veicina komunikāciju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Izvēlas vērtēšanas metodes</li> <li>◆ Attīsta pašvērtēšanas prasmes</li> </ul>



3.8. att. Skolu pārvaldes modelis

Vadīšana izglītības zinātnē lielākoties atspoguļota kā menedžmenta sastāvdaļa (funkcija) ar reālu līderi, kas parasti raksturots kā harismātisks indivīds (ilgstoši spēj vadīt citus), kam ir skaidra organizācijas vīzija un kam ir spēja radīt entuziasmu un motivēt citus, pat ja tiem trūkst menedžera un administratora prasme plānot, efektīvi organizēt vai kontrolēt resursus (S. Lova, D. Glovers, 2000).

No šī viedokļa raugoties, menedžerim ir jābūt perfektam visur, kur nedarbojas vai ko nespēj veikt vadītājs. Tomēr, lai organizācijā nepaliktu nerealizētas ieceres un neizpildīti uzdevumi, vadīšanas un menedžmenta funkcijas skaidri jāatdala katras organizācijas kontekstā. Stratēģiskā attīstība ir galvenā funkcija pārmaiņu vadīšanā, kamēr ikdienas problēmas ir menedžmenta funkcijas, tāpēc uz vadīšanas stilu centrēta kultūra ir galvenais, jo tā motivē un dod iespējas cilvēkam.

Vadīšanu izglītībā var aplūkot arī kā *saistošu spēku vai organizācijai raksturīgu īpašību*, kas saistīta ar vīziju, stratēģiju un ar mācīšanu un mācīšanos kā galveno procesu.

Visi menedžeri pēc definīcijas ir vadītāji, viņi palīdz darbinieku grupām, bet šīm grupām un komandām jābūt pārliecinātām par to, ko tās dara, tām jāuzticas menedžerim un jāseko (V. Benis, B. Nanus/Bennis, Nanuss, 1985).

Šādā interpretācijā vadīšana ir efektīvs darbs ar personālu, lai nodrošinātu sekmīgu grupu darbu menedžera vadībā.

Sekmīga vadīšana saistās ar darbinieku uzticēšanos, atklātumu, ar stimulēšanu mācīties, kā arī komunikācijas nodrošināšanu organizācijas vīziju un mērķu izpratnei. Ja vadītājs to ievēro, personāls viņam paklausies. Ir iespējams noteiktāk nodalīt vadīšanas un menedžmenta funkcijas, vadīšanu attiecinot uz organizācijas misiju, virzību, darbinieku iedvesmošanu, bet menedžmentu – uz plānu izstrādāšanu un realizāciju – darīt lietas efektīvi, strādāt ar cilvēkiem (M. Fulans, 1991).

Direktors skolā ir augstākā līmeņa vadītājs, kurš realizē skolā galvenokārt vadīšanas funkciju, mazāk darbojas kā menedžeris.

Direktora vietnieki skolā darbojas galvenokārt kā mene-

džeri, nodrošinot mācību un audzināšanas darba plānošanu, struktūrvienību (metodisko komisiju, metodiskās padomes un bibliotēkas) vietu un lomu skolas stratēģijas īstenošanā, organizē stratēģijas ieviešanu, veic nepieciešamās korekcijas mācību un audzināšanas darba plānošanā un realizēšanā (sk. 3.8. attēlu).

Zemākā līmeņa vadītāja – skolotāja, kurš ikdienas mācību procesā īsteno skolas mērķus, darbībai vairāk raksturīgas menedžera funkcijas.

Apkopojot analizētos viedokļus par menedžmentu un vadīšanu izglītībā un salīdzinot tos ar jēdzienu skaidrojumiem vispārīgajā menedžmentā, var secināt, ka

- ◆ *ar veiksmīga menedžmenta palīdzību izglītībā veido un attīsta organizācijas struktūru, izstrādā un realizē plānus, efektīvi strādājot ar darbiniekiem, mācās no organizācijas darbības, nodrošina mērķu sasniegšanu konkrētā īslaicīgā laika periodā;*
- ◆ *ar vadīšanas procesa palīdzību izglītībā nostiprina priekšstatus par organizācijas misiju, stratēģiju un rada darbiniekos uzticēšanos un motivāciju darboties organizācijas labā, mācās no ikviena organizācijas darbinieka pieredzes un organizācijas darbības kopumā.*

Šo divu jēdzienu skaidrojums norāda, ka arī izglītības vadībā (tāpat kā modernajās menedžmenta teorijās) vērojama tendence pievērsties cilvēku darbībai organizācijā, to attiecībām. Tāpēc turpmāk tiks analizēta modernā menedžmenta teoriju par mācīties spējīgām organizācijām ietekme uz skolu kā mācīties spējīgu organizāciju.

### **3.4. Menedžments skolā kā mācīties spējīgā organizācijā**

Šajā apakšnodaļā tiks noskaidrots, kā teorijas par mācīties spējīgām organizācijām galvenie akcenti –

- ◆ nākotnes redzējums;

- ◆ kultūras izpratne;
- ◆ varas deleģēšana;
- ◆ pilnīgas kvalitātes vadīšanas sistēma – tiek realizēti skolā.

Vēsturiskā kontekstā skola bieži tiek dēvēta par potenciālo sabiedrības reformu spēku, kur skolas darbībai visos aspektos jābūt saskaņotai ar cilvēka vērtību iespējām un sociālo taisnīgumu, ikvienam skolēnam nodrošinot izvēles iespējas (D. Prets, 2000).

Izpētot un iepazīstot skolu attīstību un izaugsmi no senas pagātnes līdz mūsdienām, ir redzams, ka vienatnē, izolēti no sabiedrības, cilvēks nevar iegūt kvalitatīvu izglītību, nespēj veidoties par pilnvērtīgu sabiedrības locekli.

*Skola savā attīstībā izveidojusies par organizāciju, kas balstās uz noteiktu sistēmu, kurā cilvēku darbība tiek apzināti koordinēta un virzīta uz kopīgu mērķu sasniegšanu. Skolai piemīt organizācijas pamatelementi: mērķi, resursi, struktūra un kultūra.*

“Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” organizācija raksturota kā “cilvēku vai institūciju apvienība ar vienotu rīcības programmu, mērķi un uzdevumiem” [15, 114].

Skola kā organizācija savu attīstību sākotnēji veidojusi, grupās apvienojot atsevišķus indivīdus, pēc tam šīs grupas konsolidējot organizācijā. Skolas, tāpat kā pārējās organizācijas, prasa noteiktu, aktīvu, mērķorientētu vadību, attīstības izpratni un virzības orientierus. Skolas kā organizācijas darbība nozīmē arī radošo spriedzi, kas kalpo par tās attīstības indikatoru. Bez attīstības un pārmaiņām progress nav sagaidāms. Skolas, iesaistot savā darbībā dažādu grupu cilvēkus (darbības partnerus – vecākus, sabiedrības pārstāvjus), kas ilgu laiku bijušas neitrālas struktūras, izveido radošu, attīstīties gribošu komandu, kam kopēji mērķi un uzdevumi.

*Skolai kā organizācijai ir svarīgi apzināties, kurp tā ved, kādi ir tās uzdevumi, ko no tās gaida sabiedrība un kāda būs tās darbības kvalitāte.*

### Nākotnes redzējums un kultūras izpratne.

“Visā pasaulē viens no izglītības mērķiem tās dažādās formās ir radīt sociālas saites cilvēku starpā, balstoties uz kopīgiem

atsauces punktiem. Līdzekļi, ko izmanto, lai to panāktu, ir tikpat dažādi, cik dažādas ir kultūras un to pastāvēšanas apstākļi, bet katrā ziņā izglītības galvenais mērķis ir ļaut cilvēkam piepildīt sevi kā sociālai būtnei. Izglītība apliecina kultūras un vērtības, tā rada vidi, kur var notikt socializācija, un tajā kristalizējas kopīgi mērķi" (Ž. Delors, 1996).

Mainoties pasaulei, mainās cilvēki. Pārmaiņas koriģē gan izglītības vērtības, gan skolu lomu un uzdevumus.

Mūsdienu skolas uzdevums ir attīstīt skolēnos kritisko domāšanu politisko, ekonomisko un sociālo cēloņu kontekstā, demogrāfijas ietekmē. Skolām ir uzlikts par pienākumu sagatavot informētu, izglītotu sabiedrības locekli, kas spētu vadīt demokrātiskas sabiedrības procesus.

Kaut arī izglītība nemitīgi pievienojas pārmaiņām sabiedrībā un visā pasaulē, tā nedrīkst noniecināt tās pamatvērtības un sasniegumus, ko uzkrājusi cilvēce. Izglītības politikā ir svarīgi divi mērķi:

- ◆ panākt augstus, bet sasniedzamus izglītības standartus;
- ◆ balstīties uz vienlīdzības principu, kas garantētu izglītību visiem.

Izglītība un skolas darbība nekad nav bijusi bez adresāta. Tā centusies noteikt galvenās vērtības un tās saglabāt. Mērķa ideja pedagogijas teorijā un audzināšanas praksē arvien bijusi orientējošā, vadošā un noteicošā. Tai ir pakļauti audzināšanas uzdevumi, principi, metodes un organizācijas formas. Citējot M. Fulanu (1999), tas būtu morālais mērķis – "uzlabot skolēnu dzīvi neatkarīgi no viņu izcelsmes un palīdzēt veidot pilsoņus, kas var dzīvot un ražīgi strādāt arvien sarežģītākās dinamiskās sabiedrībās".

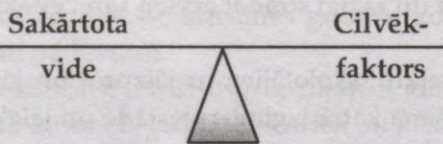
Lai to paveiktu, skolotājiem ir jāizprot un jāveicina jauninājumu ieviešana katrā izglītības iestādē un jāiekļaujas kopējā procesā.

Kā panākt, lai katrs darbinieks skolā skaidrāk saskatītu šo nākotnes redzējumu?

- ◆ Katra cilvēka individuālais morālā mērķa redzējums jāsaista ar plašāku sabiedrības izaugsmi.

- ◆ Skolotājam jāsadarbojas ar ikvienu skolēnu, talantīgu vai mazāk talantīgu, ar ikvienu no vecākiem, lai notiktu kopēja virzība uz skolas mērķi.
- ◆ Skolotājam jāmeklē jebkura iespēja sadarboties ar sabiedrību, lai realizētu skolas mērķus un uzdevumus, veidotu mācīties spējīgu sabiedrību.
- ◆ Lai skola varētu efektīvi attīstīties, tai jābūt saistītai ar vidi, jāapzinās sava būtība, mērķi, jāreaģē uz aktuālām problēmām, jāapzinās savas iespējas un jādod ieguldījums valsts politikas realizēšanā, savas mērķvirzītās stratēģijas izstrādē.
- ◆ Skolai svarīga ārējās vides izpēte, jāapzina sabiedrības vēlnes un vajadzības, lai savu darbību un attīstību plānotu skolēnu interesēs.
- ◆ Neintegroties sabiedrībā, skola apdraud savu eksistenci.
- ◆ Sekmīga, uz mērķi orientēta skola zina, ka spriedze apkārtējā sabiedrībā ir attīstību sekmējošs faktors. Izglītības sistēma sagrauj pati sevi, ja tā veidota uz kaut kā saglabāšanu.
- ◆ Pārmaiņas nepieciešamas arī morāliem mērķiem.
- ◆ Mācību procesam visā skolā jābūt orientētam uz noteiktu mērķi (*D. Smetherhams/Smetherham, 1990*).

Katram skolas darbiniekam, kam ir šāds nākotnes redzējums, nākas atzīt, ka to sasniegumi būs atkarīgi no cilvēka un vides faktoru savstarpējās iedarbības – skolas kultūras.



3.9. att. Skolas 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*).

Kā redzams, skolas kultūru veido bezgala daudz vērtību. Katrā organizācijā tās var būt atšķirīgas, vairāk vai mazāk izteiktas, toties raksturīgas konkrētai videi un cilvēkiem.

Organizācijas pamatnostādnes nosaka plašākā un lokālā sociālā vide, kurā darbojas organizācija, tajā valdošās vērtības un normas, likumi un ekonomiskā situācija sabiedrībā, sabiedrības vēsturiskā pieredze un tās fiksācija cilvēku pasaules uzskatā, tradīcijās, stereotipos, uzvedības modeļos. Organizācijā darbojošies cilvēki šīs sabiedrībā izplatītās normas un vērtības ievieš organizācijā.

Autore piekrīt E. Šeina (*Шейн*, 2000) definīcijai.

"Organizāciju kultūra ir organizācijā valdoša pārlicību, vērtību un sociālo normu relatīvi noturīgs kopums, ko izveidojusi noteikta cilvēku grupa kopējas pieredzes rezultātā, kas iegūta, pielāgojoties ārējai sociāli ekonomiskajai videi un risinot organizācijas iekšējās integrācijas problēmas. Tā ir uzskatu, pārlicību, noteikumu un vērtību summa, kas veido tipisko un neatkārtojamo katrā uzņēmumā, ar citiem nesajaucams uzņēmuma raksturs un stils" (*E. Šeins*, 2002).

Psihologe S. Omārova precīzē, ka organizāciju kultūra ietver tādas elementus kā vadības stils, sociālpsiholoģiskais klimats un cilvēku savstarpējās attiecības, organizācijas dizains. Katrā organizācijā ar laiku izveidojas sava attieksme pret darbiniekiem, citām organizācijām, savas paražas un tradīcijas, sava vērtību sistēma. Vadītāji un līderi ietekmē cilvēku domas un konkrēto sociālo uzvedību, ar kuru palīdzību cenšas iedvest cilvēku apziņā noteiktas normas un vērtības, paši demonstrē vēlamās uzvedības paraugus, motivē cilvēkus mainīt viņu attieksmi, viedokļus, izturēšanos atbilstoši organizācijas interesēm (*S. Omārova*, 1996).

No teiktā var secināt, ka organizācijas kultūras būtība ir tās spēja noteikt normas un vērtības, kuras nosaka darbinieku un grupu uzvedību. Organizācijas kultūra ir spēcīga tad, kad vērtības ir nostabilizējušās darbiniekos un tie pakļaujas organizācijas vērtībām. Šādā gadījumā skolas kultūru var uzskatīt par virzošu spēku organizācijas attīstībā.

Skolas kā organizācijas, realizējot izglītības mērķus un uzdevumus, būtiski atšķiras pēc

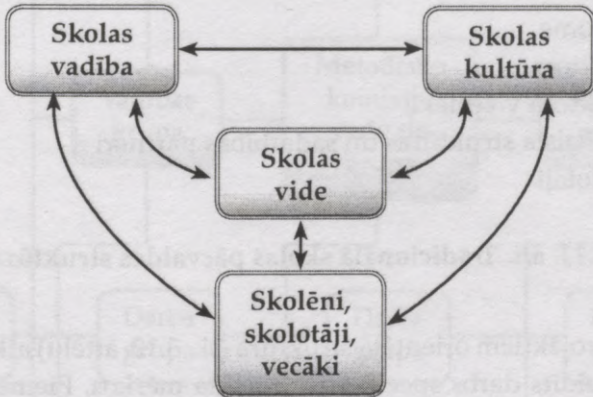
- ◆ *fiziskā raksturojuma* (katrai skolai savs skolēnu un klašu skaits, kas mainās. Ir sporta zāles un peldbaseini, bibliotēkas ar plašiem vai nabadzīgiem literatūras krājumiem);
- ◆ *vadības struktūras* (ir skolas ar izteiktu direktora vienvadību, ir skolas ar koleģiālu sadarbību. Katrai ir atšķirīga vadības hierarhija, tādēļ būtu skaidri jānosaka ikviena darba apjoms, pienākumi, atbildība, kā notiek darba plānošana, izvērtēšana, kontrole, analīze);
- ◆ *cilvēkresursiem* (tie ir skolotāji, skolēni, viņu vecāki, sabiedrība, arī skolas palīgpersonāls. Skolotājus raksturo viņu profesionālisms, darba pieredze un attieksme pret darba pienākumiem, kolēģiem un skolēniem. Skolēni atklāj savas vajadzības un intereses, mācīšanās prasmes un motivāciju. Vecāki demonstrē ieinteresētību vai vienaldzību par bērnu sekmēm un veikumu. Viņi pauž attieksmi pret skolu, vēlmi līdzdarboties – tie ir faktori, kas jāņem vērā, nosakot, vai bērni saņem atbalstu no vecākiem vai tas ir sabiedrības un skolas uzdevums (sk. 3.10. attēlu).

Skolas kultūrai kā vienai no organizācijas balsta elementiem jādemonstrē augstāks sociālais un intelektuālais līmenis par sabiedrībā valdošo. Tā uzdevums ir sekmēt godīgumu, cilvēctiesības, cieņu pret apkārtējo vidi, skolu, personības attīstību (R. E. Slavin, 1986).

Ja šīs vērtības tiek iestrādātas skolas vīzijā un realizētas mērķos un uzdevumos, tās pamazām kļūst par darbinieku uzvedības modeļa pamatu.

Šāds kultūras līmenis tiek sagaidīts no skolas kā mācīties spējīgas organizācijas.

Otra mācīties spējīgas organizācijas pazīme ir struktūru maiņa. Katrai skolai ir sava struktūra. "Vispirms jau katrā skolā ir skolas padome, un tā tas ir daudzās valstīs, kas atbild par to, kas skolā notiek un kas notiks, bet ikdienā direktors un viņa vietnieki ir stratēģiskās vadības virsotne" (J. Visscher, 1999).

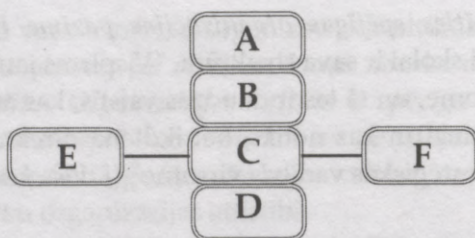


3.10. att. Skolas kultūra

Mazās skolās struktūras būs ļoti vienkāršas, un to vadības struktūru pārstāvēs direktors. Skolēnu skaitam palielinoties, pieaug arī direktora vietnieku skaits. Struktūra paplašinās ar vidējā līmeņa vadītājiem, un tie ir skolas galvenās darbības – mācību procesa – plānotāji un uzraudzītāji, kas pakļauti skolas vadīšanai un ir atbildīgi par zemākā līmeņa vadītāju – skolotāju – darbību (sk. 3.11. attēlu).

Vadības struktūras pārmaiņu procesos tiek mainītas.

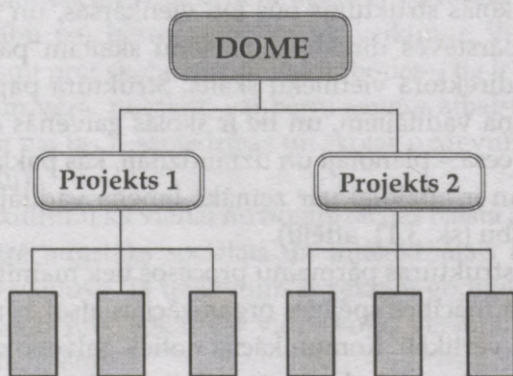
Skolas kā mācīties spējīgas organizācijas atsakās no vadīšanas tikai pa vertikāli. Komunikācija notiek galvenokārt pa horizontāli. Kā galvenā darba forma tiek izmantota komandas vai projektu grupas. Komandas dalībnieki uzņemas atbildību par lēmumu pieņemšanu, par savu kvalifikācijas paaugstināšanu. Zinātnieki piedāvā dažādas iespējamās skolu struktūras (F. Luthans, 1989; J. Visšers, 1999).



- A – padome
- B – direktors
- C – direktora vietnieki;
- E–F – atbalsta struktūras un sadarbības partneri
- D – skolotāji

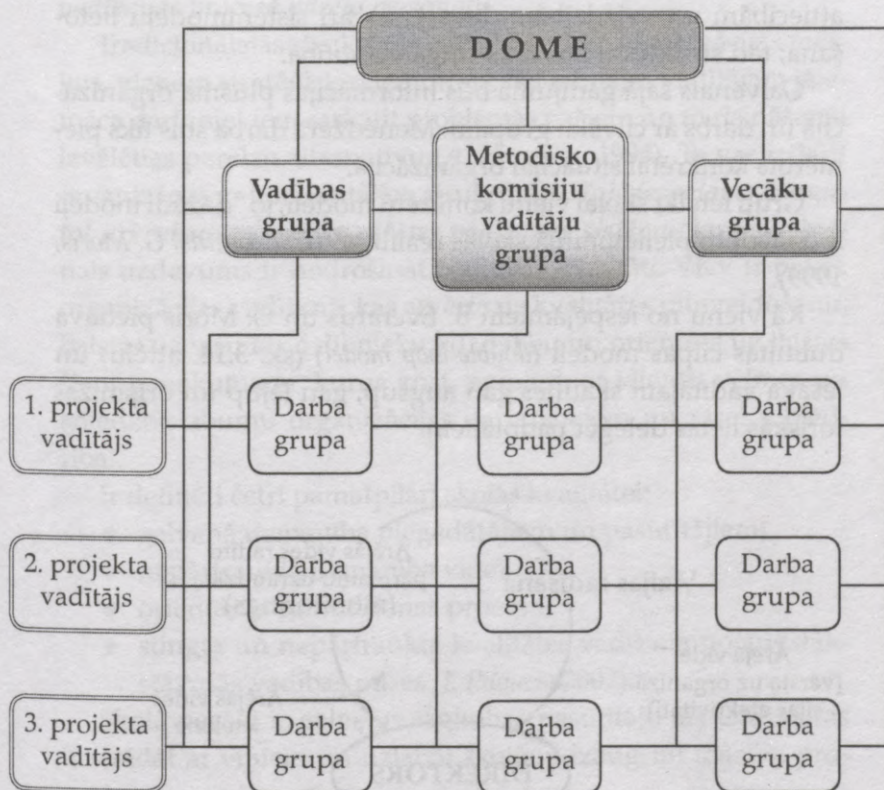
### 3.11. att. Tradicionālā skolas pārvaldes struktūra

Uz projektiem orientētā struktūra (sk. 3.12. attēlu) atklāj, kur tiks ieguldīts darbs specifiskos projekta mērķos. Piemēram, ja skolā tiktu izstrādāta jauna izglītības programma, 1. projektu vadītu direktora vietnieks mācību darbā, bet darba grupas veidotu skolotāji.



### 3.12. att. Uz projektiem orientēta struktūra

Projektu struktūrās ir uzsvērtā darbības funkcija. Ja vēlas struktūrā izcelt rezultātu un atbildību par to, piemērota ir Matricas struktūra (sk. 3.13. attēlu).



3.13. att. Matricas struktūra

Matricas izkārtojuma pamatā ir darbiniekiem uzticēto funkciju savienošana, kur ir arī atsevišķu projektu vadītāji, kas atbild par galarezultātu. Šajās organizācijās izveidojas darba grupas, kas pakļautas gan struktūrvienību vadītājiem, gan projekta vadītājam.

Skolās kā mācīties spējīgās organizācijās būs raksturīgi cilvēku uzvedības modeļi, kuru struktūrai būs izteikta fleksibi-

litāte. Tā būs neformāla (nebūs tradicionālās varas hierarhijas), struktūras var būt īslaicīgas, var notikt to uzlabošana.

Uzsvars šādās organizācijās tiks likts uz starppersonu attiecībām. Dominējošais vadības stils organizācijā vērsts uz cilvēku attiecībām un vajadzībām. Iespējama arī sistēmmodeļu lietošana; tad struktūrai būs raksturīga vienotība.

Galvenais šajā gadījumā būs informācijas plūsma organizācijā un darbs ar cilvēku grupām. Menedžera darba stils tiks piemērots konkrētai situācijai organizācijā.

Grūti ieteikt skolai vienu konkrētu modeli, jo "dažādi modeļi ir dažādi to pielietojumā skolas realitātē" (B. Everards, G. Moris, 1999).

Kā vienu no iespējamiem B. Everards un G. Moris piedāvā dubultās cilpas modeli (*double-loop model*) (sk. 3.14. attēlu) un iesaka vadītājam skatīties gan augšup, gan lejup un organizatoriskās lietas deleģēt padotajiem.



3.14. att. Mācīties spējīga organizācija  
(B. Everards, G. Moris, 1999)

Radikāli mainīta organizācijas struktūra, kurā nojaukta varas hierarhija, jau norāda, ka organizācijā notiek varas deleģēšana, kas ir viena no mācīties spējīgas organizācijas pazīmēm.

*Deleģēšanu var uzskatīt par māku iegūt rezultātus, iesaistot vadīšanas procesā pārējo personālu.*

Tradicionālajās struktūrās vadītāji izvirza organizācijas mērķus, pieņem stratēģiskus lēmumus, bet jaunajās vadītājam jāieņem darbiniekiem saskatīt problēmas pašiem un to risināšanai izvēlēties pareizo alternatīvu (A. Hargrīvs, 1994). To var izdarīt organizācijā ar horizontālām struktūrām. *Tajā iespējams izmantot arī visaptverošo kvalitātes vadīšanas sistēmu*, kuras galvenais uzdevums ir nodrošināt izglītības kvalitāti. VKV ir pieeja organizācijas vadīšanā, kas atvērta uz kvalitātes pilnveidošanu, balstās uz visu tās dalībnieku līdzdalību un orientēta uz ilgstošiem panākumiem, kurus gūst, apmierinot klientu vēlmes un sniedzot labumu organizācijas darbiniekiem un visai sabiedrībai.

Ir definēti četri pamatpīlāri skolas kvalitātei:

- ◆ galvenā uzmanība piegādātājiem un pasūtītājiem;
- ◆ nepārtraukta uzmanība videi;
- ◆ orientācija uz vadīšanas procesu;
- ◆ stingra un nepārtraukta kvalitātes vadīšana no augstākstāvošās vadības puses (J. Pildavs, 2002).

Skolā vecāki ir galvenie izglītības pasūtītāji, tās uzdevums ir strādāt ar viņiem un uzlabot skolēnu izaugsmi mācību procesā.

Skolas padome, nosakot uzlabošanas saturu, ir strādājoša sistēma, "piegādā" politiku, kas pilnvaro un dod iespēju iekšējam pasūtītājam. Gan pasūtītājam, gan administrācijai jebkurā līmenī brīvi un atklāti jādiskutē ar padomi par skolas vajadzībām. Skolas padome un administrācija, kas zina visaptverošās kvalitātes vadīšanas principus un praktisko pielietojumu, to realizē kopā ar skolotājiem, personālu, vecākiem, sabiedrības pārstāvjiem (J. J. Bonstingl, 1992).

Skolu vadītāji, kuri velta laiku un citus resursus, attīstot augstas pasūtītāju un patērētāju attiecības gan iekšējā, gan ārējā

vidē, gūst panākumus gan sistēmā kopumā, gan tajā notiekošajos procesos.

Kvalitātes skolās *mainīšanos* (inovācijas) gan skolēni, gan skolotāji, gan administrācija uzskata par ceļojumu, nevis gala mērķu sēriju.

*VKV var veiksmīgi darboties mācīties spējīgās organizācijās, kurās ikviens no personāla piedalās tajā notiekošo procesu un sistēmas attīstībā.*

Kvalitātes rādītāji gan skolās, gan biznesa struktūrās ir atkarīgi no kvalitatīvi organizēta procesa (skolās – mācību procesa). Kvalitātes skolās ikviens saprot, ka skolēnu sasniegumu rezultāti tiek iegūti ilgstošā laikā, kurā mācīšanās process tiek nepārtraukti uzlabots gan no skolēnu un skolotāju puses, gan no vadības puses, kas nodrošina optimālu procesa virzību skolā. "Kvalitātes skolas sagatavo jaunatni, lai tā mācītos mūža garumā (*life long*), mūža plašumā (*life wide*) un mūža dziļumā (*life deep*). Trīs mācīšanās dimensijas ietver visus aspektus dzīvesdarbībā" (Dž. Bonstingls, 1992).

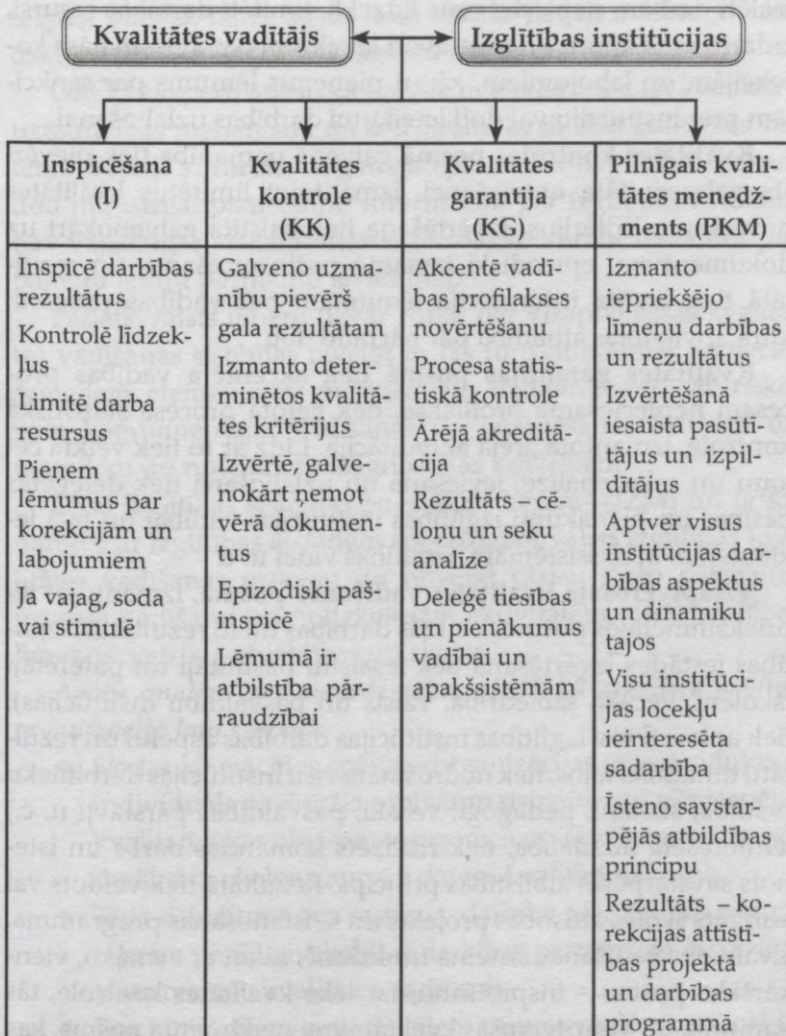
Kvalitāti nevar deleģēt. Atbildība par kvalitātes procesu, tās sistēmu un procesa rezultātiem saistās ar menedžmentu (J. W. Burnham, 1997).

Menedžeru pienākums ir ieviest VKV filozofiju organizācijā virzienā no augšas uz leju un dot iespēju darbiniekiem iekļauties tajā. Visaptverošā kvalitātes vadīšana ir īpaša filozofija ar tās praktiskās īstenošanas līdzekļiem un procesiem, lai sasniegtu mērķi, – nepārtrauktu un ilgstošu izglītības procesa uzlabošanu. To sekmē visi izglītojošās institūcijas darbinieki, ievērojot izglītības patērētāja intereses un vajadzības (J. March, 1992). VKV pieeju sāk izmantot arī Latvijas izglītības praksē (sk. 3.15. attēlu).

Lai gan kvalitātes noteikšana izglītības iestādēs tiek īstenota tikpat sen cik pašas izglītības iestādes un izglītība kopumā, bieži vien praksē kvalitātes menedžments aprobežojas tikai ar inspicēšanu, kurā tiek izmantoti atsevišķi kvalitātes kontroles elementi (O. Zīds, 2001).

Skolu akreditācijās bez tiešajiem inspicēšanas pasākumiem

tiek izmantota arī kvalitātes kontrole, ko veic skolas vadība. Kā metode tiek izmantots pašvērtējuma ziņojums, kas balstās uz iepriekš veikto skolas darbības izvērtēšanu.



3.15. att. Visaptverošā izglītības kvalitātes  
vadišanas sistēma

(O. Zīds, 2001)

Īstenojot visaptverošo kvalitātes menedžmentu jebkurā izglītības līmenī, mācību iestādē jāīsteno darbība visos kvalitātes vadīšanas sistēmas posmos.

**Inspicēšanas posmā** tiek pārbaudīti darbības rezultāti, kontrolēti darbam nepieciešamie līdzekļi, limitēti darbības resursi, izdarīti secinājumi un sagatavoti ieteikumi par veicamajām korekcijām un labojumiem, kā arī pieņemts lēmums par sankcijām pret institūciju vai doti ieteikumi darbības uzlabošanai.

**Kvalitātes kontroles posmā** galvenā uzmanība tiek pievērsta galarezultāta noteikšanai, izmantojot limitētus kvalitātes novērtēšanas kritērijus. Izvērtēšana tiek balstīta galvenokārt uz dokumentiem, epizodiski izmanto pašinspicēšanu, un rezultātā tiek iegūta informācija lēmumam par vadības procesu, kurā apvienojas atbildība par pārraudzību.

**Kvalitātes garantijas posmā** tiek akcentēta vadības procesam nepieciešamā profilakse, tiek lietota procesa statistiskā kontrole, izmantota ārējā akreditācija. Līdz ar to tiek veikta cēloņu un seku analīze, ieviešanā un uzlabošanā tiek deleģētas tiesības un pienākumi izglītības institūcijas vadībai un tajā iekļautajām apakšsistēmām, izglītības videi u. c.

**Visaptverošajā kvalitātes vadīšanas posmā**, izmantojot iepriekšminētajos posmos veiktās darbības un to rezultātus, izglītības iestādes izvērtēšanā tiek iesaistīti pasūtītāji un patērētāji (skolēni, vecāki, sabiedrība, valsts un pašvaldību institūcijas), tiek aptverti visi izglītības institūcijas darbības aspekti un rezultātu dinamika tajos, tiek nodrošināta visu institūcijas darbinieku (vadība, skolēni, pedagogi, vecāki, pašvaldības pārstāvji u. c.) ieinteresēta līdzdalība, tiek realizēts komandas darbs un īstenots savstarpējās atbildības princips. Rezultātā tiek veidots vai koriģēts skolas attīstības projekts un tā īstenošanas programma. Kvalitātes vadīšanas sistēma funkcionē, sākot ar zemāko, vienkāršāko posmu – inspicēšanu, tai seko kvalitātes kontrole, tās garantija un visaptverošas kvalitātes menedžmenta posms, kas pamatojas uz iepriekšējos posmos sasniegtajiem rezultātiem.

Izglītības sistēmas kvalitāte balstās uz trīs stūrakmeņiem:

- ◆ ieguldījuma kvalitāti (izglītības finansējums, ēkas, personāls, mācību materiāli);

- ◆ procesa kvalitāti (izglītības programmas, mācību kvalitāte, klašu lielums utt.);
- ◆ rezultāta kvalitāti jeb audzēkņu sasniegumiem.

Šie faktori ir nepieciešami izglītības kvalitātei. Pirmie divi ir īpaši būtiski, tāpēc ka uz tiem balstās pēdējais faktors – audzēkņu mācīšanās (*OECD ekspertu ziņojums*).

OECD eksperti atzīst, ka Latvijā tiek realizēti daži kvalitātes uzraudzības mehānismi un ir trūkumi kvalitātes kontroles sistēmā. Vietējā kontrole, lai gan pati par sevi ir nepieciešama, nedod ministrijai pietiekamu informāciju par izglītības kvalitāti, nav vajadzīgās atskaitīšanās sistēmas, ko varētu izmantot par pamatu jaunu pārmaiņu ieviešanai.

Pašlaik valsts līmenī nevar runāt par visaptverošas kvalitātes vadīšanas sistēmas izveidi ar tās funkcionēšanai nepieciešamajiem elementiem: mērķiem un uzdevumiem, saturiskajiem komponentiem vadīšanas un izvērtēšanas formām un metodēm un noteiktiem diagnostikas kritērijiem.

Tikai izglītības sistēmas augstākais līmenis (IZM) un tā sadarbība ar izglītības iestādēm spēj uzlabot valsts izglītības kvalitātes vadīšanas procesu un novērst plaisu starp pārmaiņu procesa vadīšanu un notiekošajām aktivitātēm visos izglītības līmeņos: valsts, pašvaldības un skolas.

*Avotu analīze par menedžmentu skolā kā mācīties spējīgā organizācijā ļauj secināt:*

- ◆ Skolas kā mācīties spējīgas organizācijas gala produkts ir individuāls pasūtītāja problēmu risinājums – pēc iespējas kvalitatīvākas zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nodrošinātu skolēna augstu dzīves kvalitāti nākotnē.
- ◆ Tāds risinājums var rasties sadarbībā ar izglītības pasūtītāju un pārējiem skolas sadarbības partneriem, realizējot visaptverošo kvalitātes vadīšanu.
- ◆ Bez būtiskajiem materiālajiem resursiem vērtība skolā ir
  - ◇ organizācijas zināšanas, kas tiek intensīvi izmantotas tās attīstībā,
  - ◇ organizācijas kultūra,
  - ◇ darbinieku profesionālā kompetence.

- ◆ Straujo pārmaiņu periodā skolām, veidojoties par mācīties spējīgām organizācijām, nepieciešams mainīt pedagogiskās vērtības un stratēģijas mērķu sasniegšanai.
- ◆ Skolas vadītāja darbībā tas nozīmē
  - ◇ savlaicīgi novērtēt ārējās vides ietekmi, jaunas izpratnes par skolu kā mainīties spējīgas organizācijas veidošanos,
  - ◇ veidot jaunas struktūras un vadīšanas modeļus,
  - ◇ koncentrēt uzmanību uz darbinieku attiecībām un vajadzībām.
- ◆ Skolas menedžmenta procesā lielāka vērība jāpievērš pārmaiņu procesa vadīšanai.

## **Atsauces**

1. **Birkmanis, E.** *Pedagoģiskā darba vadīšanas jautājumi*. R.: IM SKCI, 1969.
2. **Builis, A.** *Skolvadības pamati*. R.: LU, 1993.
3. **Dauge, A.** *Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi*. R.: Valters un Rapa, 1924.
4. **Dēķens, K.** *Rokasgrāmata pedagoģijā*. R.: Kultūras balss, 1919.
5. **Delors, Ž.** *Mācīšanās ir zelts*. / Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. UNESCO, 1996.
6. **Forands, I.** *Vadītājs un vadīšana*. R.: Kamene, 2002.
7. **Fulans, M.** *Pārmaiņu spēki*. R.: Zvaigzne ABC, 1999.
8. **Ilmete, Ž., Roišs, J. A.** *Personāla vadīšana Latvijā: problēmas un risinājumi*. Rīga, 1997.
9. **Inne, R.** *Skolvadība: metodiska izstrāde*. R.: P. Stučkas LVU, 1984.
10. **Klauss, A.** *Zinības vadītājam*. R.: Preses nams, 2002.
11. **Komenskis, J. A.** *Lielā didaktika*. R.: Zvaigzne, 1992.
12. **Novikovs, I.** *Mācību un audzināšanas darba organizēšana skolā*. R.: LVI, 1953.

13. *OECD ekspertu ziņojums. Valsts izglītības politikas analīze.* Latvija. Phare, 2000.
14. **Omārova, S.** *Cilvēks dzīvo grupā.* Rīga, 1996.
15. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* R.: Zvaigzne ABC, 2000.
16. **Pildavs, J.** *Kvalitātes vadīšanas teorijas pamati.* Rīga, 2002.
17. **Prets, D.** *Izglītības programmu pilnveide.* R.: Zvaigzne ABC, 2000.
18. **Sametis, O.** *Darba zinātniskā organizācija skolā.* R.: LPSR Ziņību biedrība, 1980.
19. **Barn, G.** and **Taylor, W.** (eds), 1969. *Educational Administration and the Social Sciences.* London: Athlone Press.
20. **Bell, L.** *Educational Managements as Agenda for the 1990s.* Educational Management and Administration. 1991.
21. **Bennet, N., Crawford, M., Riches, C.** *Managing change in Education.* London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1992.
22. **Bennis, W.** and **Nanys, B.** *Leaders.* New York: Horper and Row, 1985.
23. **Bonstingl, J. J.** *Schools of Quality.* USA: ASCO, 1992.
24. **Burnham, J. W.** *Managing Quality in Schools.* London: Pitman Publishing, 1997.
25. **Bush, T.** *Theories of Educational Management.* London: Paul Chapman Publishing, 1995.
26. **Daft, L. R.** *Leadership. Theory and Practice.* The Druden Pres/Harcourt. Brace College Publishers. Orlanda, 1999.
27. **Dessler, G.** *Leading People and Organizations in the 21st Century.* USA: Prentice-Hall, Inc. , 1998.
28. **Donnelly, H. J., Gibson, L. J., Ivanshevich, M. J.** *Fundamental of Management.* BPI IRW IN. Boston: Homewood, 1991.
29. **Everard, B., Morris, G.** *Effective School Management.* – P.C.P. Paul Chapman Publishing Ltd., 1990.
30. **Fullan, M.** *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press, 1991.
31. **Gray, H. L.** *The Management of Educational Institutions.* Hull: Nafferton Books, 1882.

32. **Gunter, H. M.** *Leaders and Leadership in Education*. London: Paul Chapman Publishing, 2002.
33. **Handy, C., Aitken, R.** *Understanding Schools as organization*. Hammondswort: Penguin Books, 1986.
34. **Hargreaves, A.** *Changing Teachers, Changing Times*. Great Britain: Redwood Books, Towbridge and Wiltshire, 1994.
35. **Hoag, D.** *Right to Education: What Kind of Management?* Paris: UNESCO, 1982.
36. <http://www.liis.llv/vi/global.html>
37. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. USA: Pergamon, 1995.
38. **Kreither, R., Kinicki, A.** *Organizational Behaviour*. Boston: Homewood, 1989.
39. **Law, S., Glover, D.** *Educational Leadership and Learning*. Open University Press. Philadelphia: Buchingham, 2000.
40. **Lois, K. S. and Miles, M. B.** *Improving the Urban High School: What Works and Why*. London: Cassell, 1992.
41. **Luthans, F.** *Organizational Behavior*. USA: Donnelly, R. R. and Sons Company, 1989.
42. **March, J.** *The QUALITY Toolkit*. New York, 1992.
43. **March, J. G. and Olsen, J. P.** *Ambiguity and Choice in organisations*. Bergen. Universitetforlaget, 1976.
44. **Morgan, G.** *Images of Organization*. SAGE Publications Ltd. London: New Delhi, 1986.
45. **Schein, E. H.** *Organizational Culture and Leadership*. San Francisko: Jossey – Bass, 1985.
46. **Senge, P.** *The Fifth Discipline*. The Art and Practice of the Learning Organization. Great Britain, Maclays of Classroom PLC, 1990.
47. **Slovin, R. E.** *Educational Psihology*. Theory in to Practice. New Jersey, 1986.
48. **Smetherham, D.** School Organization. Vol. 10. *Journals Oxford Ltd.*, 1990.
49. **Tannenbaum, R. and Schmidt, W.** How to Choose a Leadership Patetern. *Harvard Business Review*, May–June, 1973.

50. **Visscher, J.** *Managing Schools Forwards High Performance*. Netherland: Swets and Zeitlinger Publishers, 1999.
51. **Zīds, O.** Changes in Education in Latvia and Total Quality Management System. / *Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē. LU Zinātniskie raksti*. 635. sēj. Rīga, 2001.
52. **Zelvys, R.** *Managing Education in Period of Change*. Oslo: ELPI Publishing, 2000.
53. **Дафт, Р. Л.** *Менеджмент*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
54. **Шейн, Э.** *Организационная культура и лидерство, построение, эволюция, совершенствование*. Питер, 2000.

## 4. nodaļa

# SKOLAS VADĪTĀJA DARBĪBA PĀRMAIŅU PROCESĀ

Šajā nodaļā tiks analizēti jautājumi par

- ◆ vadītāja lomu pārmaiņu procesa realizēšanā (noskaidrotas jēdzienu 'vadītājs' un 'līderis' atšķirības, saistot to ar varas izmantošanu un autoritātes iegūšanu), skolas vadītāja darba stilu;
- ◆ vadīšanas procesu skolā pēc četriem kritērijiem, kuri raksturīgi jaunākajām izglītības vadības teorijām;
- ◆ vadīšanas modeļiem un to struktūru skolā.

### 4.1. Vadītāja loma pārmaiņu procesa realizēšanā

Latvijas vispārizglītojošās skolas darbojas, pamatojoties uz Latvijas Izglītības likuma 22. pantu "Izglītības iestāžu darbības tiesiskais pamats", citiem likumiem un normatīvajiem aktiem, kā arī attiecīgās iestādes nolikumu, kuru apstiprina iestādes dibinātājs. Savukārt likuma 28. pants "Izglītības iestādes patstāvība" nosaka, ka "Izglītības iestāde ir patstāvīga izglītības programmu izstrādē un īstenošanā, darbinieku izraudzīšanā, finanšu, saimnieciskajā un citā darbībā saskaņā ar šo likumu, citiem likumiem un normatīvajiem aktiem, un izglītības iestādes nolikumu vai Satversmi". Izglītības iestādes nepārtrauktai darbībai nepieciešamos finanšu un materiālos līdzekļus nodrošina izglītības iestādes dibinātāja (29. pants), bet izglītības iestādes vadītājs atbild par izglītības iestādes darbību un tās rezultātiem, reglamentējošo normatīvo aktu ievērošanu, kā arī par intelektuālo, finanšu un materiālo līdzekļu racionālu izmantošanu, tas savu pilnvaru ietvaros lemj par izglītības iestādes

intelektuālo, finanšu un materiālo līdzekļu izmantošanu un darbinieku darba samaksu. Vadītāja pienākumos ietilpst arī nodrošināt izglītības iestādes pašpārvaldes izveidošanu. Tāad darbības nodrošināšanai likums piešķir pietiekamas pilnvaras organizēt savu darbību un atbildību par iestādes darbību tās vadītājam.

Vadītāja darbību vispārīzglītojošajā skolā analizēsim no menedžmenta funkcionālā aspekta. Aplūkosim skolas direktora darbību kā līdervadību (*leadership*).

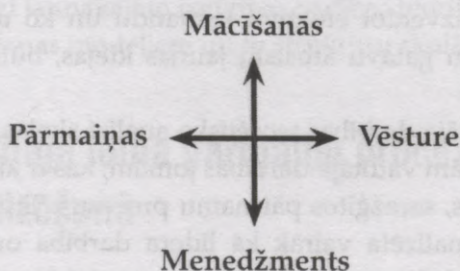
Ž. Delora (1996) ziņojumā, ko Starptautiskā Komisija par izglītību 21. gadsimtā iesniegusi UNESCO, ir uzsvērts, ka skolu direktori ir viens no galvenajiem faktoriem, ja pat ne svarīgākais, kas nosaka skolu efektivitāti. Dažkārt labs skolas direktors, kas spēj izveidot efektīvu komandu un ko uzskata par kompetentu un gatavu atbalstīt jaunas idejas, būtiski uzlabo darba kvalitāti.

Veicot vadītāja darbības teorētisko analīzi skolās, uzmanība tiks pievērsta tām vadītāja darbības jomām, kas ir aktuālas, vadot dinamiskos, sarežģītos pārmaiņu procesus. Tāpēc vadītāja darbība tiks analizēta vairāk kā līdera darbība organizācijā, uzmanību pievēršot tā autoritātei un varas ietekmei uz personālu, kā arī sadarbības veicināšanai starp personāla grupām, jo vadītāja galamērķis ir mācīties spējīga organizācija. Vadītājs skolā – tā ir atbildība, kas izpaužas organizācijas stratēģisko mērķu noteikšanā un realizēšanā, skolas attīstības modelēšanā, taktikas noteikšanā, konkrētu uzdevumu veikšanā, kolektīva psiholoģiskajā noskaņošanā, mobilizēšanā, saliedēšanā. Analizējot efektīvu vadītāja darbību skolā, pētnieki B. Everards un G. Moris ir uzsvēruši, ka vadītājs ir skolas darbinieks ar lielu atbildību, kurš

- ◆ zina, kādu mērķi grib sasniegt, un to apliecina ar savu darbību;
- ◆ kontrolē resursus un racionāli tos izlieto;
- ◆ savā darbā ir novators;
- ◆ uzņemas atbildību par paveikto;
- ◆ rada motivāciju, lai panāktu augstāku rezultātu.

Analizējot skolas vadītāja darbību, noteikti jāņem vērā pašreizējā situācija, kad, no vienas puses, skolā jūtami nemitīgi un arvien pieaugoši izglītības jaunievedumi un reformas. No otras puses, mums tomēr ir izglītības sistēma, kas pamatā ir konservatīva. Veids, kā Latvijā tiek sagatavoti skolotāji, kā tiek organizēts pedagoģiskais process, kā darbojas valsts izglītības vadības hierarhija un kā politisko lēmumu pieņēmēji Saeimā attiecas pret izglītību, noved pie sistēmas, kas drīzāk cenšas saglabāt esošo stāvokli, nekā mainīties.

M. Gibons un P. Normans (*Gibbons, Norman, 1987*) uzskata, ka efektīvu pārmaiņu realizēšanu kavē vairāki pretrunīgi spēki (sk. 4.1. attēlu).



4.1. att. Pretrunīgie pārmaiņu spēki  
(M. Gibons, P. Normans, 1987)

Vēstures, skolu prakses un pieredzes iespaidā tradicionālās pieejas šķiet vieglāk realizējamas, tām ir izstrādātas funkcijas, ieteikumi utt., turpretī pārmaiņas nozīmē riskēt, doties pretī nezināmajam, eksperimentēt, kļūdoties. Cīņā starp jauno un zināmo otrais parasti gūst virsroku. Otra problēma ir mācīšanās un varas sadalījuma attiecības skolā (mācīšanās – menedžments). Ja domājam par mācīšanās kvalitātes uzlabojumiem, jaunas pieredzes iegūšanu, individuālu pieeju, skolotājs tiek atbalstīts līdz brīdim, kad viņa inovatīvās idejas sastopas ar noteiktajām normām – likumiem, standartiem, vērtēšanas sistēmu utt. gan valsts, gan skolas līmenī.

Parasti izglītības iestādēs sastopama tipiska varas hierarhija, kuras augstākajā vadītāja līmenī koncentrējas vara. Lieklākajā daļā skolu skolotājs nemainīgi tiek uzskatīts tikai par zemākā līmeņa vadītāju, un šāds vadības līmenis paredz, ka viņam jānodarbojas ar operatīvo plānošanu: skolotāji izveido pedagoģiskās darbības programmu, izvēlas pieejamos resursus (mācību līdzekļus), plāno laika sadalījumu utt. Tomēr šāda vadītāja funkcijas līmenis nedod skolotājam tiesības tieši ietekmēt skolas darbību. Risinājums rodams vienīgi tad, ja skolā valda demokrātisks klimats, skolotājs cenšas un viņu skolas vadība iesaista lēmumu pieņemšanas procesā. Aktivizējot sadarbību un pieredzes apmaiņu visos līmeņos, būtiski uzlabojas skolas darbības rezultāti. Pēc M. Fulana (1999) uzskatiem, katrai skolai būtu jāpalīdz radīt priekšnoteikumus un spējas katram kļūt par vadītāju, tādējādi paplašinot vadības jēdzienu.

Kā jau iepriekš minēts, vadītāja nākotnes uzdevums ir adaptīvu un mācīties spējīgu organizāciju veidošana. Šādās organizācijās vadītājam jāuzņemas trīs svarīgas lomas – *plānotāja*, *stūrmaņa* un *skolotāja*. Vadītājs kā plānotājs ir viena no svarīgākajām lomām. Nedrīkst aizmirst, ka cilvēks mācās tikai to, kas viņam pašam vajadzīgs, nevis to, ko citi liek, domādami, ka tas viņam nepieciešams. Būtībā vadītāja uzdevums ir plānot mācību procesu tā, lai visi organizācijā varētu veiksmīgi pārvarēt problēmas, ar kurām jāsaskaras, un attīstīt savu meistarību mācību priekšmetos. Kā stūrmanis vadītājs nemitīgi meklē un pārrauga organizācijas plašāko mērķi un virzienu, savukārt kā skolotājs viņš rosina visus mācīties, palīdz attīstīt sistēmisku izpratni.

Bez trim M. Fulana minētajām vadītāja lomām viņam bieži jāuzņemas arī citas, piemēram, projekta vadītāja vai koordinatora.

Šādu lomu īstenošana reālajā dzīvē no vadītāja prasa izpratni par demokrātisku skolas vadišanu, kas viņam liek:

- ◆ izveidot jaunu izpratni par kontroli;
- ◆ izplānot varas izmantošanas veidus;
- ◆ izveidot pašorganizējošās mācīšanās grupas;

- ◆ attīstīt daudzveidīgas tradīcijas;
- ◆ nebaidīties riskēt;
- ◆ uzlabot grupu mācīšanās prasmes;
- ◆ sagādāt pietiekami daudz resursu (R. Stacey, 1992).

Minētās prasības norāda, ka skolās pārmaiņu procesa īstenošanā ir vajadzīgs vadītājs līderis ar galveno līdervadības prasmi "iesaisīt darbiniekus tā, lai organizācijas mērķu sasniegšanā viņi dotu pēc iespējas lielāku ieguldījumu" (P. Tafinders, 2004).

Lielākā daļa autoru (V. Reņģe 1999; P. Dalins, V. D. Rusts, 1990; V. Benis un B. Nanus, 1985) atzīst, ka līderis ir cilvēks, kurš ietekmē citus pārliecinot, nevis piespiežot. **Vadītāja un līdera atšķirības var būt nosauktas arī ļoti kategoriski:**

- ◆ vadītāji administrē, līderi ievieš jauninājumus;
- ◆ vadītāji atdarina, līderi ir oriģināli;
- ◆ vadītāji koncentrē uzmanību uz sistēmām un struktūrām, līderi – uz cilvēkiem;
- ◆ vadītāji paļaujas uz kontroli, līderi rada uzticību;
- ◆ vadītāji jautā: "Kā un kad?", līderi – "Ko un kāpēc?";
- ◆ vadītāji ir klasiski "labi zaldāti", līderi ir personības;
- ◆ vadītāji dara lietas pareizi, līderi dara pareizas lietas (V. Reņģe, 1999).

Šajā gadījumā pretstatītas ir menedžera un līdera darbības atšķirības, bet menedžments, kā jau noskaidrots, ir jēdziens ar plašu nozīmi, tas var būt lietots ar *nozīmi vadīt*, pārzināt, veikt, tikt galā.

Jēdzieni 'vadītājs' un 'līderis' dažkārt tiek lietoti ar vienādu nozīmi, kā sinonīmi, taču atšķirības starp tiem pastāv un atšķirt tos iespējams ar varas un autoritātes palīdzību, starp kuriem ir ļoti ciešas sakarības vadīšanas procesā.

Vadītājs, stājoties amatā, skolā kļūdamas par direktoru, automātiski iegūst varu – "potenciālu iespēju ietekmēt uzvedību, mainīt notikumu gaitu, pārvarēt pretestību un panākt, lai cilvēki darītu to, ko citos apstākļos viņi nedarītu" (V. Reņģe, 1999).

Analizētajā mūsdienu psiholoģiskajā literatūrā visbiežāk autori (V. Reņģe, P. Dalins, V. D. Rusts, V. Benis, B. Nanus) izmantojuši amerikāņu psihologu R. P. Frenča un B. Ravena (1959)

varas tipoloģiju, kas papildināta ar jaunām pētījumos gūtām iezīmēm. Tiek izdalīti vairāki varas tipi vai varas veidi, dažkārt saukti arī par vadišanas tiptiem.

- ◆ **Piespiešanas vara.** Balstās uz baiļu sindroma radīšanu. Vadītājam ir iespējas sodīt otru cilvēku vai vismaz draudēt ar kādu sodu. Individīds var baidīties iegūt citu cilvēku noraidošu attieksmi, naidu. Piespiedu vara veido nevēlamu efektu: inertumu, atriebību, atsvešināšanos, neapmierinātību ar darbu, personāla mainību, cilvēks demotivējas.
- ◆ **Atalgojuma vara.** Tās avots ir personas iespējas un resursi atlīdzināt citiem par padarīto darbu vai tos apbalvot. Svarīgi, lai darbinieki būtu ieinteresēti šādos apbalvojumos. Turklāt jāapzina indivīda vērtību skala, lai atalgojums būtu tai atbilstošs. Algas paaugstinājums, karjeras un izaugsmes iespējas ir atalgojuma varas pamats. Ne vienmēr šī vara dod vēlamu rezultātu, jo ir cilvēki, kuriem svarīga cita motivācija – interesants darbs, profesijas prestižs utt.
- ◆ **Eksperta vara.** Šajā gadījumā padotie uzticas vadītājam kā labam speciālistam, cenšas izpildīt viņa rīkojumus un ieceres. Simpātijas vai antipātijas nav iemesls negatīvai darbinieku attieksmei pret vadītāju. Turklāt viņam ir iespējas deleģēt pilnvaras. Eksperta varai nepieciešamas zināšanas, prasmju un attieksmju demonstrēšana personālam.
- ◆ **Formālā vara** (dažos avotos – legītīmā vai likumīgā vara). Tā noteikta līdz ar ieņemamo amatu un ir atkarīga no indivīda statusa vai lomas, ne no viņa attiecībām ar citiem. Ar to sākas organizācija. Notiek pilnvaru deleģēšana. Formālo varu var izmantot kā diktātu vai kā līdzekli kopdarbības veidošanai. Šī vara nozīmē tiesības prasīt rīcību no citiem. Tā ir noteikta autoritāte, spēja ietekmēt citus darbībai un atbildībai. Formālā vara var radīt un novērst konfliktus. Vadītājam ar to jāiegūst augstāko vadītāju atbalsts un padoto izpratne.

- ◆ **Referentā vara** (citos avotos – personības jeb harismātiskā vara). Tā balstās uz vadītāja rakstura īpašībām un līdera spējām. Personības vara ir pārliecināšana ar piemēru, kad padotie uzskata, ka ir līdzvērtīgi ar līderi, viņiem daudz kopīga, savukārt vadītājs ir pārliecināts, ka padotie cenšas viņu atdarināt. Vadītāju, kam piemīt personības autoritāte, parasti raksturo:
  - ◇ uzmanības koncentrēšana uz galvenajiem jautājumiem ar mērķi piesaistīt cilvēkus analīzei, problēmas risināšanai un darbības plānošanai;
  - ◇ spēja riskēt, pamatojoties uz rūpīgu iepriekš veiktu analīzi, lai risks pozitīvi ietekmētu panākumus;
  - ◇ prasme uzturēt abpusējus sakarus ar cilvēkiem, izmantojot savstarpējo saprašanos, aktīvu klausīšanos un atgriezenisko saikni;
  - ◇ pētniecības un drošības demonstrēšana rīcībā, savu uzskatu atklāta paušana un tiem sekojoša rīcība mērķu sasniegšanā;
  - ◇ aktīva rūpju izrādīšana par cilvēkiem, viņu pašcieņas stiprināšana, piedāvājot iespēju piedalīties lēmumu pieņemšanā (V. Reņģe, 1999; G. Luthans, 1989; V. Benis, B. Nanus, 1985).

Vara ir resurss, kurš ir vadītāja rīcībā, un ar to viņš var panākt, lai darbinieki pildītu viņa gribu pat tad, ja to nevēlas. Taču varu var izmantot arī padotie, kuriem noteiktās situācijās ir vara pār vadītāju. Tāpēc tam ieteicams ievērot "varas bilanci" (V. Praude, J. Beļčikovs, 2001), kas kalpotu mērķu sasniegšanai un neizraisītu pretestību padotajos. *Vadītājam ar varu jārīkojas piesardzīgi, jo, iegūstot varu* (stājoties amatā), *vadītājs automātiski iegūst autoritāti – varas avotu, kas padara to likumīgu, t. i., dod tiesības manipulēt ar citiem*, bet padotie no sava vadītāja sagaida, lai tam būtu arī personīgā jeb subjektīvā autoritāte, ko var samērā ātri zaudēt, kaut vai pieņemot organizācijai svarīgus, bet nepareizus lēmumus, izmantojot atalgojuma varu utt. Zaudējot personīgo autoritāti, samazinās arī varas autoritāte, jo padotie sāk izmantot savu varu un darboties pretēji vadītāja gribai.

Vadītāju autoritāte veidojas, pateicoties šādiem faktoriem:

- ◆ zināšanas;
- ◆ darbaspējas;
- ◆ organizatora dotības;
- ◆ prasme pārliecināt un pabeigt uzsākto;
- ◆ saskan vārdi ar darbiem;
- ◆ labvēlīga attieksme pret padotajiem;
- ◆ spēja pamatoti riskēt;
- ◆ ieinteresētība darbinieku sasniegumos.

“Vadītāja autoritāte ir viena no varas īstenošanas formām, tā balstās uz autoritatīvā subjekta zināšanām, tikumiskajām īpašībām, pieredzi, nopelniem, sociālo statusu un izpaužas spējā bez piespiešanas ietekmēt darbinieku rīcību vai uzskatus” (V. Praude, J. Beļčikovs, 2001).

*Tātad vadītāja autoritāte ir indikators, kas piešķir vadītājam līdera statusu. Tāpēc līderim ir nevis varas autoritāte, bet autoritātes vara – prasme panākt, lai cilvēks pilda vadītāja gribu viņa personības ietekmē.*

Domājot par skolas vadītāju kā vadīšanas procesa īsteno-tāju, kam dotas pilnvaras vadīt, pēc jaunākām menedžmenta teorijām, uzmanība jāpievērš vadīšanas stilam, kam ir izšķiroša loma vadītāja un darbinieku savstarpējo attiecību veidošanā. Katrs skolas direktors darbā ar personālu realizē kādu no vadīšanas stiliem. Tie atklāj vadītāja darbības orientāciju uz

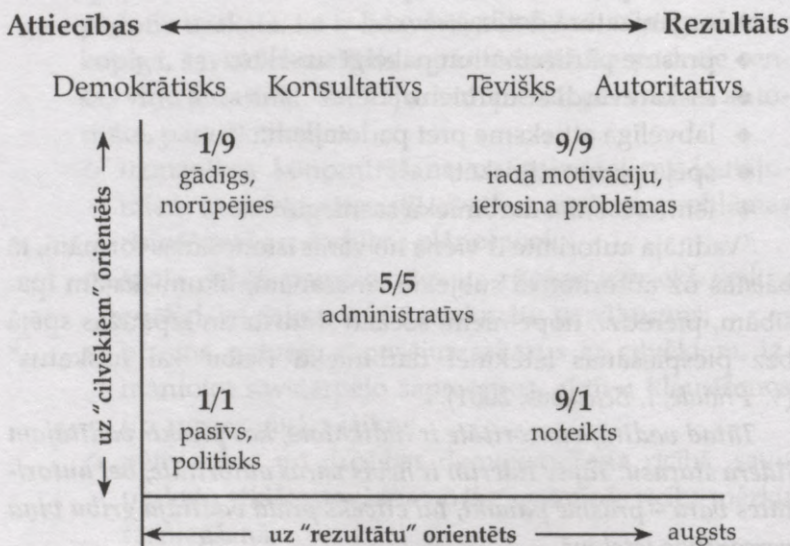
- ◇ rezultātu sasniegšanu (uz “uzdevumu” orientēts);
- ◇ cilvēku attiecībām (uz “cilvēkiem” orientēts) (sk. 4.2. at-tēlu).

B. Everards un G. Moris (1990), analizējot vadītāja darba stilus skolā, uzskata, ka gadījumos, kad vadītājs savā darbībā orientējas galvenokārt tikai uz rezultātu sasniegšanu, viņa darba stilu var raksturot kā autoritatīvu (4.2. attēlā tas atzīmēts ar koordinātu 9/1).

Ja vadītājs maksimāli uzmanību koncentrē gan uz rezultātiem, gan uz cilvēkiem, organizācija var cerēt uz augstiem sa-sniegumiem (koordināta 9/9).

Autori uzsvēruši arī to, ka vadītāja līdera darbībai raksturīga

koncentrēšanās uz cilvēku attiecībām un katram no 4.2. attēlā attēlotajiem vadības stiliem raksturīgas konkrētas iezīmes.



4.2. att. Vadīšanas stilu modelis skolā  
(B. Everards un G. Moris, 1990)

Koordināta 9/1 – direktora darba stils ir noteikts, tas norāda, ka viņš vēlas, lai lietas tiktu paveiktas, kā viņš iecerējis. Tāds vadītājs runā vairāk, nekā klausās, īpaši neuztraucas par citu izjūtām un vajadzībām, agresīvi uztver izaicinājumus, regulāri veic darbinieku darba kontroli.

Koordināta 1/9 – rūpējas par cilvēkiem, grib tiem patikt, izvairās no konfliktiem. Ja skolā visi ir apmierināti, uzskata, ka tas ir viss, kas vajadzīgs.

Koordināta 9/9 – vadītājs atbalsta mērķus un sagaida sasniegumus, palīdz darbiniekiem rast risinājumus. Ja gala iznākums ir slikts, iepazīstina personālu ar lēmumiem, kas uz viņiem attiecas, un izlemj, ko darīt.

Koordināta 1/1 – šādā gadījumā vadītājs nedara neko vairāk par galēji nepieciešamo, iebilst pret pārmaiņām, kļūst nolaidīgs, ja netiek kontrolēts, vaino citus neveiksmju gadījumos, kritizē, pievērš uzmanību citu kļūdām.

Koordināta 5/5 – direktors rīkojas saskaņā ar priekšrakstiem, seko pastāvošai sistēmai, neievieš inovācijas un nav radošs.

Šāds vadīšanas stilu modelis darbojas divos dažādos līmeņos:

- ◆ pamatorientācijas (dominējošais stils) – kā vadītājs dabiski uzvedas vai kā cenšas uzvesties;
- ◆ uzvedības, kuru vadītājs realizē kādā noteiktā gadījumā.

*Grāmatā tiek analizēts pirmais līmenis – vadītāja pamatorientācija vai dominējošais stils.*

Vadīšanas stila izvēle ir svarīgs instruments, lai skola kļūtu par mācīties spējīgu organizāciju, un atbilstoši pašreizējai situācijai tā būtu vadītāja ietekme uz personālu, neizmantojot piespiedšanas metodes.

Vadīšanu var izprast arī kā kalpošanu. Vadītājam jābūt gatavam dalīties ar varu, idejām, informāciju un atzinību. Kalpojot un uzupurējoties citiem, mēs iegūstam autoritāti vai ietekmi. Līdz ar to esam nopelnījuši, ka mūs sauc par vadītājiem (Dž. Hanters, 2002).

## 4.2. Vadīšanas process skolā

Vadīšanas jēdziena skaidrojumā vispārizglītojošo skolu kontekstā zinātniskajā literatūrā vērojamas divas pieejas: pirmajā gadījumā tiek uzskatīts, ka vadāmajai sistēmai jābūt vismaz divām apakšsistēmām: vadošajai – vadības subjekts – un vadāmajai – vadības objekts (R. Inne, 1997; V. P. Simonovs, 1999).

Apkārtējā vide izvirza sistēmas darbībai noteiktu mērķi. Ja sistēma nav noslēgta, tad apkārtējās vides iedarbībai pakļauts

jebkurš tās elements, pie kam tā ir grūti prognozējama. Sistēmas darbības rezultāts savukārt tiek nodots apkārtējai videi, un tam iespējami labāk jāatbilst izvirzītajam mērķim. Sistēmas vadība notiek, izstrādājot un realizējot vadības lēmumu. Lai to veiktu, vadošajai sistēmai nepieciešama informācija par to, kas notiek vadāmajā sistēmā. Šāda informācija tiek saņemta pa tā saucamo atgriezeniskās saites kanālu. Rezumējums: **vadīt – tas nozīmē – apzinoties sistēmai izvirzīto mērķi; analizējot informāciju, kura saņemta pa atgriezeniskās saites kanālu par sistēmas stāvokli; mēģinot prognozēt vides neplānotas darbības ietekmi, izstrādāt un realizēt tādu vadības lēmumu, lai, sistēmai darbojoties, tiktu iegūts rezultāts, kurš pēc iespējas pilnīgāk atbilstu izvirzītajiem mērķiem.**

Lai vadīšana varētu notikt, nepieciešams:

- ◆ divu apakšsistēmu – vadošās un vadāmās – pastāvēšana sistēmā, turklāt vadošajai **jāprot** izstrādāt un realizēt vadības lēmumu;
- ◆ starp vadošo un vadāmo sistēmu jāpastāv tiešai un atgriezeniskai informatīvai saitei;
- ◆ sistēmas darbību virza noteikts mērķis, kurš ir arī sistēmas darbības rezultāta vērtēšanas kritērijs (R. Inne, 1997).

Viedokli par vadāmo un vadošo sistēmu atbalsta arī V. Simonovs, uzskatot, ka izglītība ir lēmumu pieņemšana, to un plānu izpildes organizēšana, kā arī kontrole.

Aplūkojot sabiedrisko sistēmu vadīšanas modeļus, otrajā vadīšanas pieejā lielākā daļa autoru ir izdarījuši labojumus, kuri saistīti ar sabiedrisko (sociālo) sistēmu specifiku.

“Sociālo sistēmu galvenais komponents ir cilvēks vai cilvēku grupas, tādēļ arī vadības process skolā jārealizē sistēmā cilvēks – cilvēks,” uzskata pedagogs A. Builis (1993). Katram cilvēkam ir savas neatkarīgas īpašības: fiziskā konstitūcija, nervu darbības tips, temperaments, vajadzības, motīvi, spējas, sava apzināta attieksme pret vidi utt. Cilvēks vai cilvēku grupa nevar kļūt par aklu kādas iedarbības objektu. Vadīšana ir cilvēku aktivitāte. Tā pati par sevi notiek starp cilvēkiem kopš tā brīža, kad procesā iesaistās vairākas personas un grupas līderiem parādās

sekotāji. Skolā var strādāt izcili skolotāji, taču, ja viņiem nebūs sekotāju, viņi nebūs vadītāji. *Sekotāji ir visbūtiskākā vadīšanas procesa sastāvdaļa, kam jāpievērš īpaša uzmanība pārmaiņu procesos. Vadīšanu vispārīzglītojošā skolā turpmāk aplūkosim kā procesu, kurā vadītājs, ietekmējot darbiniekus, sasniedz izvirzītos mērķus, panāk vēlamās pārmaiņas organizācijā.*

Tāpēc, ievērojot iepriekš analizētās teorētiskās nostādnes, vadīšanas process skolā turpmāk tiks analizēts pēc četriem kritērijiem:

1. Priekšstatu nostiprināšana par organizācijas misiju un nākotni.
2. Skolas kultūras attīstīšana un saglabāšana.
3. Motivācijas uzturēšana darbiniekos.
4. Mācīšanās no organizācijas darbības norises un tās rezultātiem.

#### 4.2.1. Priekšstatu nostiprināšana par organizācijas misiju un nākotni

Jebkuras sabiedrības un organizācijas vienotību raksturo kopīga darbība mērķu sasniegšanā, kultūras mantojums un savstarpējā sadarbība. Cilvēki šodien sastopas ar jauniem sociāliem, ekonomiskiem, kultūras un politiskiem spēkiem, kam nepieciešamas jaunas gatavības, zināšanas un spējas:

- ◆ atrast savu vietu mainīgajā pasaulē;
- ◆ radoši un patstāvīgi darboties;
- ◆ būt līdzatbildīgam par savu izvēli;
- ◆ kritiski domāt;
- ◆ strādāt komandā (Ž. Delors, 1996).

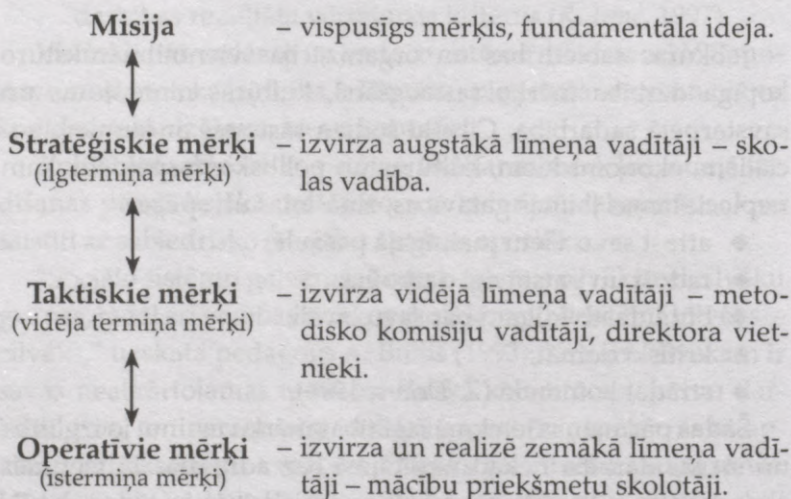
Šādas pārmaiņas ietekmē izglītības mērķu maiņu, jo izglītība un skolas darbība nekad nav bijusi bez adresāta. Tā vienmēr centusies noteikt patiesās vērtības sabiedrībā un tās saglabāt. Mērķa ideja pedagogijas teorijā un audzināšanas praksē arvien bijusi orientējošā, vadošā un noteicošā. Tai ir pakļauti audzi-

nāšanas uzdevumi, principi, metodes un organizācijas formas. Tāpat kā ikviena cilvēka aktivitāti virza mērķi, arī skolas darbības pamatā jābūt sistemātiskai, mērķtiecīgai pieejai, kas dažādu līmeņu mērķu integrāciju uzsvēr kā pozitīvu pārmaiņu spēku. "Īpašas rūpes jāveltī, lai likvidētu vēl tik raksturīgo bezdibeni starp izglītības izvirzītajām prasībām (mērķiem)" (J. Anspaks, 2003).

Skolas kā izglītības reformu realizētājas un virzītājas darbību un attīstību pētījis S. E. Fjelds (1998) un uzsvēris, ka nevienas skolas attīstība nevar būt bez virziena vai neskaidra. Skolai jāzina un jādefinē:

- ◆ kur tā iet;
- ◆ uz kādu mērķi;
- ◆ kas virza šo procesu;
- ◆ kur tā atrodas pašreiz.

Tikai tā ir iespējams sasniegt galveno mērķi, kas definēts ikvienas valsts galvenajā dokumentā – Izglītības likumā. Skolās, tāpat kā biznesa organizācijās, tiek ievērota mērķu hierarhija (sk. 4.3. attēlu).



4.3. att. Mērķu hierarhija skolā

Skolas vīzija ir tās redzējums nākotnes kontekstā. Tas ir priekšstats par to, kādai skolai vajadzētu būt, kāds ir tās ideāls. Vīzijas veidošana ir pacietīgs un ilgstošs vadītāja un personāla sadarbības process, kur katra darbinieka izpratne un viedoklis tiek ņemts vērā un uzklausīts. Tas ir kopējs nākotnes redzējums, nevis tikai vadītāja. Viņš tās veidošanā dod ieguldījumu, virzot personālu vērtēt sabiedrībā notiekošos procesus, attiecināt uz skolu un mēģināt saskatīt, kāda tā kopīgas darbības rezultātā būs pēc ilgāka laika posma. Skolas vīzijas veidošanā vadītāji iekļauj visdažādākos resursus: finanses, vecākus, sabiedrību, darba devējus u. c. Vīzija dod iespēju paredzēt atdevi arī no skolas puses – cik lielā mērā tā apmierinās sabiedrības – izglītības pasūtītāju – cerības un vajadzības.

*Vīzija palīdz reglamentēt skolas virzību – kur skola grib nonākt – tā ir nākotnes redzējums un stratēģiskās darbības priekšnoteikums.*

Skolai ir būtiski apzināties, cik gatava un spējīga tā ir nākotnes virzībai. Gatavība nozīmē vēlmi mainīties, motivāciju un mērķtiecību, bet spēja mainīties ir vadības ietekmes sfēra, ko nosaka nepieciešamie resursi (J. Stabiņš, 2001).

Skolas misijas būtība ir palīdzēt noteikt reālas, pilnvērtīgas dzīves modeļi, kas veido un nostiprina skolēna gatavību dzīves darbībai, iedrošina spēju uzņemties atbildību, izvirzīt dzīves mērķus un sasniegt tos, kļūt par radošu, brīvu, patstāvīgi domājošu personību, kas mūsdienu tik mainīgajā pasaulē nezaudēs savu identitāti, valodu, vērtībizepratni, bet gan droši spēs konkurēt darba tirgū.

Skolas misija ir

- ◆ sekmēt skolēnu vēlmi un spēju pilnveidoties;
- ◆ veidot noturīgu morālo un garīgo vērtību sistēmu;
- ◆ attīstīt skolēnā spēju piemēroties mainīgajai pasaulei;
- ◆ veicināt kritiku, intelektuālu attieksmi pret dažādām problēmām, parādībām;
- ◆ attīstīt sevis apzināšanās spēju un prasmi kontaktēties (J. Stabiņš, 2001).

Skolas misija, definējot pamatvērtības, atklāj mācību iestādes pamatvirzību. Atbilstoši tai organizācija var koncentrēt

savu darbību noteiktā virzienā. Visi pārējie mērķi palīdz misiju realizēt.

**STRATĒGISKIE MĒRĶI** – ir ilgtermiņa mērķi, ko izvirza augstākā līmeņa vadītāji, t. i., skolas vadība. Tie ir nākotnes uzdevumi tagadnes kontekstā, kas paredz, ko skola grib sasniegt nākotnē, tuvākajos 5–7 gados.

**TAKTISKIE MĒRĶI** – ir vidēja līmeņa mērķi, ko virza vidēja līmeņa vadītāji – direktora vietnieki, metodisko komisiju vadītāji, un tie domāti vienam gadam. Praktiskajā skolas darbībā tas nozīmē, ka šajā posmā tiek plānots viss skolas mācīšanas un audzināšanas darbs.

**OPERATĪVIE MĒRĶI** – ir īstermiņa mērķi, ko izvirza un realizē zemākā līmeņa vadītāji – skolotāji. Tie tiek realizēti mācību stundās, klases vadības darbā skolas ikdienā.

Skolas misija un stratēģisko mērķu definējums atspoguļo valsts izglītības mērķi “nodrošināt katram Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai vienotos par patstāvīgu un attīstītu personību, demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekli” (*Izglītības likums*).

Atbilstoši izglītojamā vecumam un vajadzībām tiek nodrošināta iespēja:

- ◆ iegūt zināšanas un prasmes humanitāro, sociālo, dabas un tehnisko zinību jomā;
- ◆ iegūt zināšanas, prasmes un attieksmju pieredzi, lai piedalītos sabiedrības un valsts dzīvē;
- ◆ tikumiskai, ētiskai, intelektuālai un fiziskai attīstībai, sekmējot zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos (*Izglītības likums*).

Skolas mērķu sistēmas galvenais uzdevums ir realizēt šo Latvijas izglītības mērķi. To realizāciju skolā nodrošina darbības plānošana, kas sākas ar vīzijas jeb ideāla noskaidrošanu, kuru skola vēlas sasniegt. Ja vīzija dod mērķa orientāciju, tad misija norāda ceļu, kā to veikt, norāda virzienu.

*Skolas attīstības vadlīniju izpratne ir svarīga ikdienas aktivitāšu virzītāja. Tā koncentrē uzmanību uz galveno mērķi – skolēnu izaugsmi. Sekmīga skolas attīstības virzība atkarīga no visu*

mērķu sasniegšanas. "Stratēģiskie mērķi ir vispusīgu ieceru formulējums izglītības programmā. Tiem jāatspoguļo skolas virsmērķis un prognozes," secina skolu vadītājas M. Kručinina un I. Magdaļenoka (2001).

Citu skolu vadītāji J. Pliners un V. Buhvalovs (2002) uzsvēruši, ka skolas stratēģiskie mērķi simbolizē skolas attīstības koncepciju. Tie pamatojas uz skolēnu, vecāku un skolotāju vēlmēm, bet galvenokārt – uz resursiem. Ar tiem jāsaprot cilvēku, materiālie un finanšu resursi.

Stratēģiskajiem mērķiem un uzdevumiem jābūt iekļautiem skolas mācību plānā, un, veicot darba analīzi, jācenšas noteikt tās jomas, kur darbība ir sekmīga, un tās, kur radušās problēmas, kuru risinājumi veido jaunas prioritātes. Rezultātu analīze nodrošina mērķtiecīgu uzraudzību.

Lai mērķis būtu izprotams un skaidrs visiem mācību procesa dalībniekiem, jāņem vērā, ka tam jābūt:

- ◆ nozīmīgam;
- ◆ skaidri definētam;
- ◆ būtiskam (*D. Prets*, 2000).

Būtisks no šiem kritērijiem ir nozīmīgums, kas apliecina stratēģiskā mērķa virzību. Ikvienam sabiedrības pārstāvim ir tiesības zināt, kurp un kāpēc viņiem jādodas vai jādabojas. Pamatota ir senā atziņa, ka panākumu priekšnoteikums ir skaidrs stratēģiskais mērķis. Tā sasniegšana izglītības vadības teorijās (*L. Stola, D. Finks*, 1996; *P. Dalins, V. D. Rusts*, 1990; *S. E. Fjelds*, 1998) tiek raksturota kā

- ◆ mērķa iecere,
- ◆ plānošana,
- ◆ koncentrēšanās uz mērķa izpildi,
- ◆ kontrole,
- ◆ korekcijas,
- ◆ reālā darbība,
- ◆ rezultāts.

*Kā redzams, mērķvirzība ir sistemātisks process, attīstība pa solim. Vadot un kontrolējot to, esot skaidrībā par vērtību sistēmu, iespējams mērķi sasniegt efektīvāk un ātrāk.*

Skolas stratēģiskajiem mērķiem seko taktiskie mērķi. Tie ir stratēģisko mērķu pamatojums, kas balstās uz standartu un programmu izpildi, sistemātisku un analītisku mācību procesa virzību, personāla tālākizglītību, skolotāju un skolēnu sadarbību, vecāku iesaistišanu. Šo mērķu realizācijā svarīga un būtiska ir skolēnu vajadzību apzināšana. Nevar cerēt, ka skolēni respektēs, pieņems mērķus un uzdevumus, kas neatbilst viņu pamatvērtībām.

Kā taktisko mērķu neveiksmju cēloņus var minēt:

- ◆ nepietiekamu skolēnu un skolotāju sadarbību;
- ◆ problēmas, no tām izrietošo mērķu un uzdevumu neva-  
dāmību;
- ◆ veiksmīgus risinājumus nav iespējams piedāvāt vai ga-  
rantēt;
- ◆ mērķi nekoncentrējas uz galveno (M. Fulans, 1999).

Nosakot galvenos taktiskos mērķus, nedrīkst atteikties no *pamatvērtībām*: zināšanu apguves, domāšanas, izziņu procesa, personības izaugsmes, pieredzes uzkrāšanas un bagātināšanas, cilvēka pašesamības izpratnes.

Skolas attīstība un mērķu virzība nav tikai vadības darbs. Skolotājs vadības hierarhijā ir viens no vadītājiem – zemākā līmeņa vadītājs ar savām vajadzībām un nākotnes redzējumu. Viņa pienākums skolā ir izprast un realizēt savas darbības mērķus, redzēt to kopsakarības ar taktiskajiem un stratēģiskajiem mērķiem.

“Skolotājs ir viena no profesijām, kurā vislabāk būtu darboties ar mērķiem un nākotnes redzējumiem, jo faktiski tieši tas ir mācīšanās pamatā” (M. Fulans, 1999). Respektējot skolas stratēģiskos mērķus, galvenais akcents jāliek uz operatīvo jeb īstermiņa mērķu izpildi. Tie ir vistuvākie, reālākie un izprotamākie. Tie ir skolas mērķi, kas realizējas katrā klasē un ik mācību stundā. Tā ir virzība uz tūlītēju galarezultātu (J. Abruskato/Abruskato, 1988). Skolotājs ir līdzatbildīgs par katras mācību stundas mērķu izpildi un mācīšanās procesa galarezultātu. Skolotājam ar savu darbu jāaplicina savas pedagoģiskās darbības un skolas mērķu izpratne un realizācija. *Izglītība ir tā, kas, veidojot*

*cilvēka zināšanas, prasmes, iemaņas un attieksmes, palīdz izprast un apgūt mūžīgās pamatvērtības.*

- ◆ Pirmais priekšnoteikums veiksmīgai skolas attīstībai, pēc autores ieskatiem, ir *vīzija – tāls nākotnes redzējums, adaptēts konkrētai videi un sabiedrības vajadzībām*. Tas balstīts uz stabilu vērtībizpratni un kalpo par pamatu vai atskaites punktu stratēģisko mērķu darbībai.
- ◆ Ikvienam no personāla jāizprot arī skolas *misija*. Ar to saprotot *apzinātu, sabiedrībā izprastu skolas tēlu, tās pastāvēšanas iemeslus un darbības aktualitāti, kas virza skolas kā organizācijas mērķu virzību*.

Latvijas izglītības koncepcija aicina skolu darbības projektus orientēt uz iespējami pilnīgāku izglītības mērķa un galveno uzdevumu praktisku īstenošanu un efektīvu izglītību ikvienam (*Latvijas izglītības koncepcija*).

- ◆ *Mērķim jābūt skaidri, nepārprotami definētam un aktuālam gan sabiedrībā, gan organizācijas vidē*. Analītiska un pamatota mērķa izvēle ir stabils skolas kā organizācijas darbības pamats.

Kā liecina empīriski pētījumi un novērojumi, skolas darbības mērķu izpratne parasti ir skaidra skolas vadības līmenī, bet zemākā līmeņa vadītāji to neizprot kā primāru sava darba nepieciešamību. Skolas kā organizācijas darbība būs sistemātiska un uz konkrētu mērķi orientēta, ja visu līmeņu vadītājiem skolā būs definētas pienākumu un atbildības jomas. Skolā jāstrādā ar visu līmeņu mērķiem: stratēģiskajiem, taktiskajiem un operatīvajiem, lai skolas pašreizējās situācijas un nākotnes redzējums tiktu uztverts kompleksi. *Mērķorientēta skolas kā organizācijas darbība radīs mērķtiecīgu visa pedagoģiskā personāla rīcību konkrētā situācijā*.

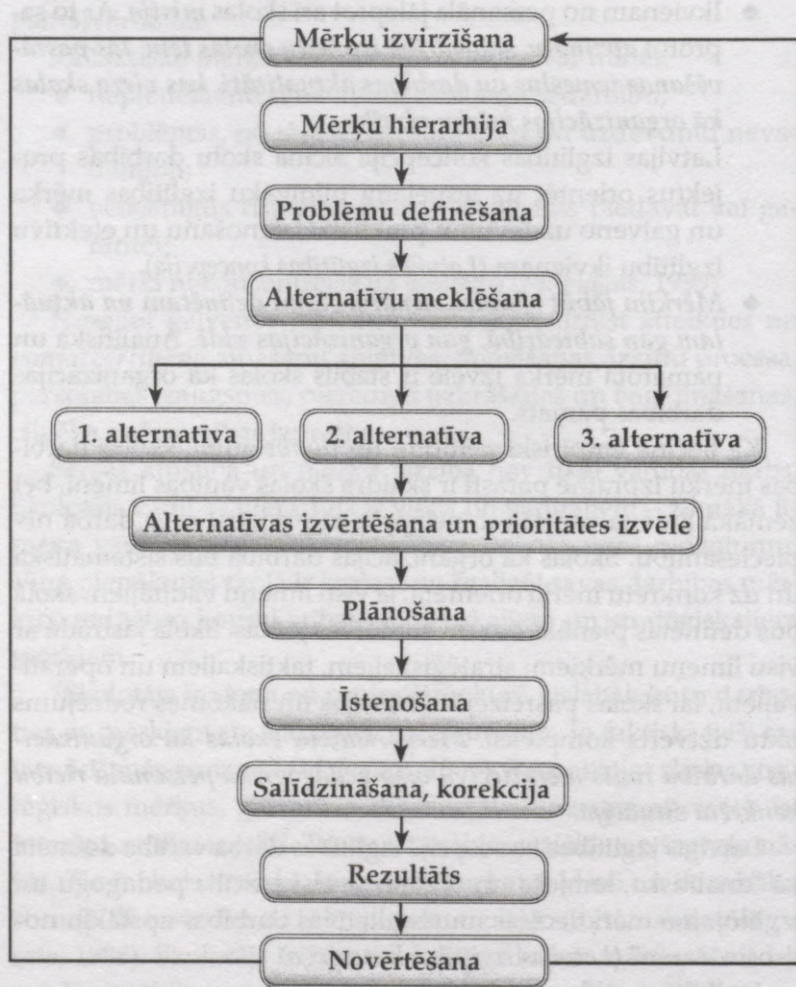
Latvijas izglītības koncepcijā izglītības darba vadība definēta kā "analītiska, lemjoša un organizatoriska rīcība pedagogu un izglītojamo mērķtiecīgas un rezultatīvas darbības apstākļu nodrošināšanai" (*Latvijas izglītības koncepcija*).

Izglītības vadības uzdevums:

- ◆ salīdzināt tās darbībai izvirzītos mērķus un uzdevumus ar darbības rezultātu;

- ◆ mainīt struktūru tā, lai rezultāts atbilstu mērķim un uzdevumiem.

Ar organizācijas mērķu apzināšanos vien nepietiek, tiem jābūt aktīvi vadītiem – jābūt skaidrai virziena izjūtai, kur organizācija tiek vadīta. Apkopojot iepriekš analizētās zinātniskās nostādnes, autore skolas mērķu virzību attēlojusi 4.4. attēlā.



4.4. att. Skolas mērķu virzība

4.4. zīmējumā attēlotais skolas mērķu virzības process atklāj arī galvenās vadīšanas procesa darbības:

- ◆ mērķu izvirzīšana,
- ◆ izvērtēšana,
- ◆ plānošana,
- ◆ īstenošana,
- ◆ novērtēšana.

Lai vadīšanas process būtu pilnīgs, tajā vēl atliek iekļaut misijas un vīzijas izpratnes veidošanu. Organizācijas mērķis vada un izmanto cilvēku enerģiju, tie palīdz saglabāt nepārtrauktu attīstību, ieturēt vajadzīgo virzienu. Vadītāja uzdevums ir uz sākt kustību – “nevis dzīt un braukt, bet vadīt” (B. Everards, G. Moris, 1990).

Analizējot vadīšanas procesu skolā, var izdalīt arī vadītāja un menedžera darbības jomas. Vadītāja darbs beidzas ar alternatīvu izvērtēšanu un prioritāšu izvēli. Plānošana un tālākās darbības, pēc vadīšanas teorijas, vairāk ir menedžeru nekā vadītāju darbs. Reālajā situācijā tā tas notiek skolās ar lielu audzēkņu un personāla skaitu. Skolās, kur audzēkņu skaits nav tik liels, direktors šīs darbības jomas apvieno.

## 4.2.2. Skolas kultūras attīstīšana un saglabāšana

Skola kā organizācija ir savdabīga kultūras kopiena ar sašiem uzskatiem, tradīcijām, vērtību skalu. Tā ir sarežģīta, daudzdimensionāla, tāpēc kultūras attīstīšana un uzlabošana ir ļoti sarežģīts process.

E. Šeins (2002) uzskata, ka pastāv kultūras pamatu ieviešanas un sekundārās kultūras pamatu funkcionēšanas un nostiprināšanas mehānismi, kurus vadītājs var izmantot organizācijas kultūras veidošanā. Autore uzskata, ka skolai tie ir ļoti piemēroti.

### 1. Pierastie kultūras pamatu ieviešanas mehānismi.

- ◆ *Kam pievērs uzmanību, ko vērtē un ko kontrolē vadītājs.*

Padotie vienmēr novērtēs to, ka vadītājam ir svarīgs katra darbinieka individuālais ieguldījums organizācijā. Pat

nejauši vadītāja aizrādījumi un jautājumi padotajiem, kas attiecas uz darbību organizācijā, var izrādīties tikpat efektīvi kā formālie kontroles un novērtēšanas veidi.

◆ *Vadītāja uzvedība kritiskās situācijās un krīzes brīžos.*

Situācijas, kas saistītas ar organizācijas izdzīvošanas un darbības uzlabošanas būtiskiem aspektiem, ļauj atklāt vadītāja priekšstatus par patiesajām vērtībām, un darbiniekiem ir iespēja tās novērtēt un pieņemt.

◆ *Objektīvi resursu sadales kritēriji.*

Budžeta pieņemšanas, resursu sadales kritēriji un to reālais sadalījums parāda, kādas ir vadības prioritātes, jo bez finansiāla atbalsta nav iespējama reāla darbība. Arī šeit atklājas, cik vadītājs ir konsekvents un godīgs pret padotajiem. Vārdos atbalstot, taču nepiešķirot resursus ideju realizēšanai, vadītājs panāk daudz sliktāku efektu nekā tad, ja būtu pateicis padotajiem, ko patiesībā domā par konkrēto ideju.

◆ *Objektīvie kritēriji, lai noteiktu atalgojuma līmeni un darbinieka statusu.*

Ja vadītāji grib, lai padotie pieņemtu viņu vērtības un priekšstatus, viņiem jārada attiecīga atalgojumu, paaugstinājumu un statusu sistēma. Vadībai ir jāizskaidro, kas ir tie kritēriji, uz ko balstās atalgojuma (novērtējuma) sistēma, jo darbiniekam jābūt pārliecinātam par tās taisnīgumu.

◆ *Objektīvie kritēriji, pieņemot darbā, atlaižot, paaugstinot vai pārceļot organizācijas darbiniekus.*

Šis tiek uzskatīts par vienu no efektīvākajiem kultūras saglabāšanas un attīstīšanas līdzekļiem.

## 2. Sekundārie kultūras pamatu formulēšanas un nostiprināšanas mehānismi.

◆ *Organizācijas uzbūve un struktūra.*

Nenoliedzami vadība, izmantojot organizācijas struktūru, apzināti vai neapzināti nodod informāciju darbiniekiem. Organizācijas struktūru vadītājs var izmantot, lai pastiprinātu, nevis lai pasludinātu kā nemainīgus

savus noteiktos priekšstatus par organizācijas darbību, jo struktūras īpatnības darbinieki var interpretēt ļoti dažādi.

◆ *Organizācijas sistēma un procedūras.*

Cilvēki mīl stabilitāti un drošību, tāpēc darbinieki izjūt nepieciešamību pēc noteiktām procedūrām un darbībām, kas ļauj izvairīties no uztraukumiem. Tās padara organizācijas vidi stabilu un paredzamu.

◆ *Organizācijas paražas un rituāli.*

No vadītāju viedokļa skatoties, noteiktu uzvedības modeļu realizācija var kļūt par spēcīgu līdzekli, lai nostiprinātu organizācijas kultūru, taču tādā gadījumā, ja darbinieki sapratis šo modeļu darbības jēgu. Ja pazudis darbības jēga, agri vai vēlu organizācijā radīsies darbinieks vai darbinieku grupas, kas pretosies nevajadzīgām darbībām.

Izvērtējot organizācijas kultūru, vadītājam vienmēr ir iespēja to uzlabot, nosakot kritērijus un mainot arī savu darbību.

Organizācijas kultūras kvalitāti ietekmē vadības stils – vadītāja un darbinieku savstarpējo attiecību raksturotājs. Optimāla attiecību nodrošināšana starp skolotājiem un direktoru, izvēloties vadīšanas stilu, noteiks skolas sociālpsiholoģisko klimatu.

Tas ir patstāvīgs vispārējs emocionālais noskaņojums grupā, organizācijā, kas var būt labvēlīgs (savstarpēja uzticēšanās, atvērtība, sadarbība, apmierinātība ar piederību grupai/organizācijai) vai nelabvēlīgs (noslēgtība, piesardzība, izvairīšanās no savstarpējiem kontaktiem, neapmierinātība par piederību grupai). Sociālpsiholoģiskais klimats ir atkarīgs arī no pārvaldības faktoriem (piemēram, no organizācijas kultūras līmeņa, deleģēšanas, pienākumu sadales u. c.) (A. Klauss, 2002).

Vadības stila lietojums ikdienas situācijās var būt ļoti mainīgs, tomēr katram vadītājam ir savs dominējošais vadības stils, kas ietekmē organizācijas kultūru. Straujajā pārmaiņu periodā, izvērtējot vadītāja darba stilu, tiek ņemta vērā viņa attieksme pret padotajiem un organizācijas mērķiem. Tā kā organizācijas

kultūra sevī ietver vērtību nostādnes, normas un uzvedības paraugus, spējas, darbības izpētes izklāstu, kuram pievienojas un kuru akceptē organizācijas vairākums, ļoti svarīgi, vai vadītājs vadīšanu izprot kā viena cilvēka (savu) darbību – izvirzīt mērķus, sodīt, atalgot, sadalīt uzdevumus, izstrādāt instrukcijas – vai kā visas organizācijas darbinieku piedalīšanos skolas stratēģijas veidošanā un realizēšanā, reizē veidojot kopējas vērtības normas un priekšstatus.

Analizējot menedžmentu skolā kā mācīties spējīgā organizācijā, skolas kultūra tika skaidrota kā cilvēku un vides faktoru savstarpējā iedarbība, kas rada organizācijā noteiktas normas un vērtības, ar attīstītu organizācijas kultūru saprotot tādu organizāciju, kurā darbinieku vērtību sistēma ir kopīga.

Analizējot *vadītāja darbību* skolas kultūras uzlabošanā, var secināt, ka *galvenā nozīme kopējo vērtību radīšanā un nostiprināšanā dinamiskajos pārmaiņu procesos ir vadītāja spējai nodrošināt komunikāciju starp personāla grupām.*

Komunikācija (lat. *communicatio* – sazināšanās, informācijas pārraide) ir informācijas apmaiņa – viens no saskarsmes procesiem.

Organizācijas struktūrai ir jānodrošina komunikācija trijos virzienos: lejupslīdošā, augšupslīdošā, horizontālā.

*Lejupslīdošā komunikācija.* Šādā gadījumā komunikatīvi ir dažādu līmeņu vadītāji, kuri nodod informāciju zemāk stāvošajiem vadītājiem vai darbiniekiem. Šī komunikācija lielākajā daļā organizāciju ir dominējošā.

Nereti tā ir vienvirziena, t. i., bez atgriezeniskās saiknes, un tieši lejupejošā komunikācijā visvairāk nākas saskarties ar psiholoģiskajām barjerām tās uztverē. Problēma ir arī tā, ka padotie bieži vien nesaņem tieši to informāciju, kura viņiem nepieciešama.

*Augšupslīdošā komunikācija.* Informācijas plūsma no lejas uz augšu, t. i., no zemāk stāvošajiem vadītājiem un darbiniekiem uz augstākstāvošajiem. Tādu ir grūti nodrošināt, it īpaši lielās organizācijās. Tiek izmantotas grupu sanāksmes, speciālas kastes ierosinājumiem un priekšlikumiem. Tiek rīkotas aptaujas, uzklusītas sūdzības un pretenzijas.

*Horizontālā komunikācija* notiek vienā līmenī – starp dažādu struktūrvienību vadītājiem un darbiniekiem. Ļoti nepieciešama dažādu organizācijas funkciju koordinācijai un integrācijai. Tai ir arī sava tīri psiholoģiska funkcija – tā apmierina cilvēku vajadzības pēc savstarpējiem kontaktiem. Diemžēl parasti šī tipa komunikācijai ir stihisks raksturs (S. Ozoliņa, 2003).

Klasiskajās organizācijas struktūrās, kurās strikti tiek ievērota vadīšanas hierarhija, informācijas plūsmai izmanto vertikālās komunikācijas formas – augšupslidošo un lejupslidošo, ko sauc par vertikālo komunikāciju.

Ja organizācija kļūst arvien lielāka un sarežģītāka, cilvēku attiecības kļūst komplicētākas, pārmaiņu procesi dinamiskāki, modernās organizācijas (matricas un projekta struktūras organizācijas) arvien biežāk izmanto horizontālo komunikāciju, kas dažos literatūras avotos tiek saukta arī par interaktīvo komunikāciju (S. Lavs, D. Glovers, 2000).

Tomēr līdzās horizontālajai informācijas plūsmai organizācijas struktūrā galvenā būtība komunikācijā meklējama cilvēkos un viņu uzvedībā.

Tieši dinamiskā starppersonu komunikācija, interaktīvās darba formas ir tās, kas prasa piemērot horizontālās komunikācijas formas organizācijā. Horizontālā informācijas plūsma komunikācijā ir tikai daļa no organizācijas komunikācijas procesa.

Interaktīvās (horizontālās) komunikācijas mērķis ir

- ◆ uzdevumu koordinācija,
- ◆ problēmu atklāšana,
- ◆ dalīšanās ar informāciju,
- ◆ konfliktu risināšana (S. Lavs, D. Glovers, 2000).

*Izglītības iestāžu vadītāju galvenā problēma komunikācijas nodrošināšanas aspektā ir tā, ka komunikācija galvenokārt tiek atzīta vienīgi kā lineāra informācijas plūsma, bet patiesībā tas ir arī dinamisks starppersonu sadarbības process.*

Galvenās komunikāciju dimensijas no šī viedokļa ir padoto – pakļauto, pakļauto – padoto un pakļauto aktivizēts, interaktīvs process. Visi trīs komunikāciju veidi darbojas – pieaug

dinamiskie starppersonu aspekti komunikācijā, lielāks akcents tiek likts uz horizontālo komunikāciju.

*Izvērtējot zinātniskajā literatūrā raksturoto organizāciju kultūru un vadītāja darbības ietekmi uz to, var secināt, ka pašreizējā situācijā par primāro skolas kultūras veidošanā jāuzskata organizāciju horizontālo pārvaldes struktūru veidošanu, ar kuru palīdzību skolā var nodrošināt labāku komunikāciju starp darbinieku grupām jeb komandām. Iesaistot vadīšanas procesā darbiniekus, būs iespēja novērtēt individuālo ieguldījumu skolas attīstībā un arī atbalstīt radošās idejas. Horizontālās struktūras radīs lielāku iespēju vadītājam koncentrēt uzmanību uz darbinieku attiecībām un vajadzībām organizācijā, t. i., vadīšanas stilu orientēt uz darbiniekiem.*

### 4.2.3. Motivācijas uzturēšana darbiniekos

Organizācijas struktūras nedarbosies, ja darbiniekiem nebūs motīva strādāt. Motīvs ir process, kas nodrošina vēlmi strādāt, lai sasniegtu savus un organizācijas mērķus. Tas ir rīcības pamats, kas tiek realizēts mērķī.

Motivācija ir cilvēku psiholoģiskais raksturojums, kas attiecas uz cilvēka spēju (pakāpi) būt saistītam jeb padotam. Tas iekļauj faktorus, kas rada, virza un atbalsta cilvēka rīcību konkrēta darba veikšanai (*R. M. Stīrs/Steers, 1996*).

Vadības uzdevums ir radīt apstākļus, lai organizācijas un personīgie mērķi tiktu sasniegti ar pēc iespējas lielāku efektivitāti – motivēt cilvēkus mērķu sasniegšanai.

Motivēšana ir menedžmenta process ietekmēšanā, kurš balstās uz zināšanām par to, kas nodrošina cilvēka eksistenci.

Mūsdienās pastāv dažādas motivācijas teorijas.

- ◆ Satura teorijas, kas balstās uz cilvēku iekšējām vajadzībām, kuras liek tam darboties. A. Maslova vajadzību hierarhija, D. Hercberga divfaktoru teorija, D. Maklelanda "pieredzes – vajadzību teorija".

- ◆ Procesuālās teorijas, kas balstās uz cilvēku rīcību (taisnīguma motivēšana, izredžu teorija jeb gaidu teorija).
- ◆ Stimulējošās motivēšanas teorijas (motivēšana sākas no stimuliem, kas saistīti ar personīgiem un ārējiem faktoriem) (R. M. Stīrs, 1996; F. Luthans, 1989).

Autore uzskata, ka izglītības zinātnē lielākā uzmanība tiek pievērsta satura motivācijas teorijām. Tajās cilvēku vajadzības tiek uzskatītas kā viņu darbības pamats, kā neapmierinātības stāvoklis, kuru cilvēks mēģina izmainīt, vai apmierinātības stāvoklis, kuru mēģina saglabāt. Satura motivācijas teoriju pamatā ir A. H. Maslova (*Maslow*, 1943) darba motivēšanas piramīda, kurā ir vairāku vajadzību līmeņi.

Zemākais vajadzību līmenis: *fizioloģiskās vajadzības* – pēc apģērba, pajumtes, pārtikas, ko organizācijā rada pamatalga;

*drošības vajadzības* – pēc nepārtrauktības izjūtas, aizsardzības, pēc pastāvošās kārtības.

Augstākais vajadzību līmenis: *sociālās jeb piederības vajadzības* – tās ir vajadzības piederēt kādai sociālai videi un būt pieņemtam tajā, darboties kādā formālā vai neformālā grupā;

*pašcieņas vajadzības* – vajadzība ieņemt zināmu stāvokli sabiedrībā un just cieņu pret sevi;

*pašapliecināšanās vajadzības* – vajadzība justies piepildītam – radoši izmantojot savas spējas un darbā gūtās iemaņas, būt apmierinātam ar savu karjeru.

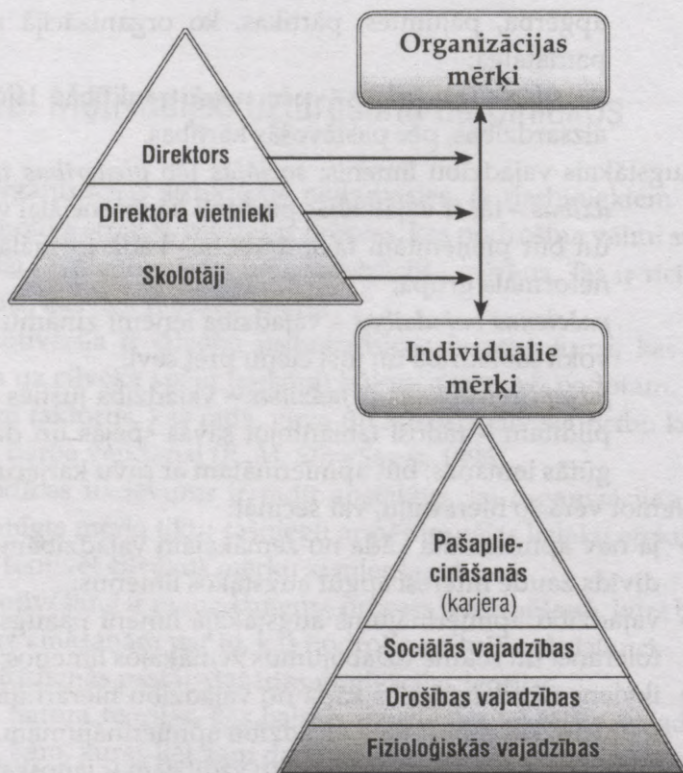
Ņemot vērā šo hierarhiju, var secināt:

- ◆ ja nav apmierināta kāda no zemākajām vajadzībām, indivīds zaudē interesi apgūt augstākos līmeņus;
- ◆ vajadzību apmierinājums augstākajā līmenī paaugstina toleranci un sekmē uzlabojumus zemākajos līmeņos;
- ◆ ikviens cilvēks atrodas kādā no vajadzību hierarhijas līmeņiem, kas atbilst viņa vajadzību apmierinājumam.

Lai uzturētu darbiniekos motivāciju, vadītājam ir jānoskaidro darbinieku vajadzības un jāpalīdz tās apmierināt un sasniegt augstāko pakāpi – pašapliecināšanos jeb pašrealizāciju.

Katram (arī skolotājiem) ir vajadzība tikt novērtētam, ikviens vēlas vajadzību hierarhijas pakāpē sasniegt augstāko pakāpi – pašapliecināšanos. Tā dēļ viņš ir gatavs riskēt, eksperimentēt, pieņemt lēmumus. Viņu virza prasība pēc personiskās attīstības un labākas dzīves kvalitātes, kas patiesībā ir ikviena indivīda dzīves mērķis, bet, pirms augstākā līmeņa vajadzības kļūst par rīcības stipru ietekmējošu faktoru jeb motivatoru, ir nepieciešams apzināt zemākā līmeņa vajadzības.

Pedagoģu vajadzību apzināšana ir viena no stratēģijām, kas skolas direktoram palīdzētu realizēt veiksmīgu vadīšanas procesu, kurā "vadītājs, ietekmējot darbiniekus, sasniedz izvirzītos mērķus, panāk vēlamās pārmaiņas organizācijā" (R. Dafts, 2000).



4.5. att. Organizācijas un individuālo mērķu saskaņošana

Skolas direktoram jānovērtē, vai darbinieki spēj apmierināt zemākā līmeņa vajadzības, jo tikai tādā gadījumā viņu motivētājs var būt augstākā līmeņa vajadzības. Tikai apmierinājis elementārās fizioloģiskās vajadzības un vajadzības pēc drošības, padotais spēs koncentrēties organizācijas mērķu labā.

Vadītājs, kurš virza organizācijas attīstību, ļaus indivīdam iesaistīties organizācijas darbībā un centīsies saskaņot organizācijas un katra darbinieka individuālos mērķus. Šo mērķu saskaņošanu autore attēlojusi 4.5. attēlā.

Kad minētie mērķi ir saskaņoti, vadītājs savu galveno funkciju – darbinieku motivēšanu – ir veicis.

#### 4.2.4. Mācīšanās no organizācijas darbības

Analizējot vadīšanas procesu skolā, vairāki autori (B. Everards, G. Moris, S. E. Fjelds, P. Dalins, V. D. Rusts) uzsver, ka valsts izglītības mērķu realizācijā vislielākā loma ir vispārizglītojošajām skolām. Par galvenajām vadīšanas stratēģijām skolā tiek minētas:

- ◆ inovatīva vide jeb vide, kas orientēta uz jauninājumiem;
- ◆ kopīga savstarpēja pielāgošanās (*mutual adaptation*);
- ◆ attīstības process.

Lai nodrošinātu skolas attīstību, kā pirmo priekšnoteikumu autori min tās attīstības programmu (*institutional development programme*). Kā galveno argumentu, kāpēc šāda programma nepieciešama katrā mācību iestādē, zinātnieki nosauc *iespēju mācīties no organizācijas darbības*. Šim apgalvojumam seko piebilde, ka *skolas var mācīties no savas darbības, ja izprot pārmaiņas*.

Skolas attīstības programma minētajos literatūras avotos raksturota kā process, kas sākas ar iniciācijas fāzi un beidzas ar izvērtēšanu. Tās ieviešanu autore iesaka veikt deviņu soļu secībā:

1. Iniciācija. Domāta informācijas sniegšanai personālam, procesa skaidrošanai, partneru noskaidrošanai.

2. Datu vākšana. Aptauju veikšana, intervēšana, dokumentu studēšana.
3. Datu analīze.
4. Datu atdeve un dialogs. Noskaidrot skolā raksturīgāko:
  - ◆ skolas stiprās puses (ko skola dara labi);
  - ◆ skolas vājās puses (kādas darbības aspektus skolai vajadzētu mainīt nākotnē).
5. Mērķu noteikšana;
  - ◆ īstermiņa mērķi (kas skolai jādara nekavējoties);
  - ◆ ilgtermiņa mērķi (kādas fundamentālas pārmaiņas skolai jāveic nākotnē).
6. Darbības plānošana. Kā mērķi var tikt sasniegti.
7. Skolas attīstība, tās uzraudzīšana (monitorings).
8. Skolu, ar kurām pārmaiņu procesā sadarbosies, noteikšana.
9. Izvērtēšana.

Skolas attīstības programmas darbības galvenais ieguvums ir skolas spēja pastāvīgi novērot savu attīstību un akceptēt, cik labi jaunās pieejas un jauninājumi tiek vai netiek pieņemti. Nodrošinot attīstības programmas reālu īstenošanu darbībā, vadītājs panāk, ka pedagogi ir atbildīgi par iekšējās un ārējās vides ietekmēm, par dažādu problēmu konfrontāciju un arī darbības izvērtēšanu. Vērtējot skolas darbību kopumā, pašvērtējumu sniedz visi skolas darbinieki un arī vadītājs. Pēc noteiktiem kritērijiem veidots pašvērtējums ļauj skolai saskatīt patiesās problēmas savā darbībā un pārvērst tās par prioritātēm nākamajā darbības plānošanas procesā.

Latvijā pašreiz ir izstrādāta un tiek aprobēta "Skolu vērtēšanas un attīstības plānošanas rokasgrāmata", kuras mērķis ir palīdzēt skolām novērtēt izglītības procesa kvalitāti un plānot savu tālāko darbību, vērtēšanas procesā izmantot kritēriju kopumu, kas palīdz

- ◆ apzināt skolas darba stiprās puses;
- ◆ noteikt skolas darba jomas, kurās jāsauglabā jau sasniegtais līmenis;
- ◆ apzināt nepieciešamos uzlabojumus;

- ◆ plānot skolas attīstību.

Ir paredzēts, ka pašvērtēšanai jāaptver visas skolas darbības pamatjomas:

- ◆ mācību saturs;
- ◆ mācīšana un mācīšanās;
- ◆ skolēnu sasniegumi;
- ◆ atbalsts skolēniem;
- ◆ skolas vide;
- ◆ resursi;
- ◆ skolas darba organizācija, vadība un kvalitātes nodrošināšana.

Konkrētai skolai, veidojot savu attīstības programmu, vajadzētu iekļaut šīs galvenās jomas datu vākšanas fāzē, izmantojot tās par pamatu visai skolas attīstībai, arī darbības izvērtēšanai. Autorei šķiet, ka izstrādātā rokasgrāmata var kalpot kā metodisks materiāls skolas attīstības veicināšanai, bet tajā piedāvātā ļoti sarežģītā kvalitātes novērtēšanas sistēma var skolotāju darbību novērst no galvenās pārmaiņu būtības izpratnes un radīt pretestību pārmaiņām.

“Mēģinot situācijas sarežģītībai pretī likt sarežģītus ieviešanas plānus, process kļūst nokontrolējams, sarežģīts un parasti nepareizs” (M. Fulans, 1999). *Tādēļ, pārejot no vienas skolu darbības iekšējās un ārējās izvēlēšanas sistēmas uz citu, tas būtu jādara pakāpeniski, ievērojot iepriekš izmantotās sistēmas un metodikas pozitīvās iezīmes, eksperimentāli pārbaudot jaunveidojumu un tikai tad akceptējot jaunu sistēmu.*

### 4.3. Skolotāju iesaistīšana pārmaiņu procesā

Pedagogu nozīme pārmaiņu procesā uzsvēta Ziņojumā, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. Tiek uzskatīts, ka izglītības pārmaiņās galveno ieguldījumu dod skolotāji, tad seko valsts pārvaldes iestādes un sabiedrība. Ja kāds no šiem partneriem nav

iesaistīts, rodas problēmas pārmaiņu realizēšanā. To īstenošana skolā ietver vairākas pazīmes, kas saistītas ar skolotāju un vadības darbību pārmaiņu ieviešanā:

- ◆ mērķu formulējums;
- ◆ pārmaiņas skolas organizācijā un struktūrā;
- ◆ jauni un papildināti mācību materiāli;
- ◆ jaunu zināšanu apgūšana;
- ◆ jaunu mācīšanās stratēģiju apguve;
- ◆ pārmaiņas skolotāju uzskatos un vērtībās (*D. Hopkins, M. Hinscow, M. West, 1994*).

Šie aspekti tiek uzskatīti par nepieciešamiem pārmaiņu procesā, jo visi kopā parāda veidu, kā realizēt izglītības mērķus. Liela nozīme ir katra skolotāja individuālajiem sasniegumiem. Pārmaiņas nodrošina katra indivīda, grupas, visas skolas pedagoģiskā kolektīva aktivitāte savas darbības izmainīšanā. Skolotāji mācību iestādē organizē un vada pedagoģisko procesu. Lai to mainītu, jāmainās paši pedagogiem, un, izmainoties pedagoģiskajam procesam, mainīsies arī pedagogi. Pastāv uzskats: ja mainīsies apstākļi, nepieciešamības spiesta, mainīsies arī pati pieredze darbojoties šajos jaunajos apstākļos. Tomēr būtiskāka ir pedagogu motivācija mainīt skolas pedagoģisko procesu, nevis tikai pasīvi sekojot, pakļaujoties objektīvām pārmaiņām, bet gan pašam organizējot pārmaiņas. Latvijas izglītības attīstības stratēģiskajā programmā ir teikts: "Lai sagatavotu audzēkņus dzīvei, kurā strauji mainās iespējas un tehnoloģijas, izglītības sistēmai ir nepieciešams būtiski mainīt izglītības metodes. Jāmaina pedagoga loma, tam jāklūst par izpētes un informācijas kritiskas izmantošanas procesa vadītāju, nevis par svarīgu faktu un neapstrīdamu, garīgu patiesību iegaumēšanas instruktoru" (*Izglītības attīstības stratēģiskā programma*).

Pēc I. Beļicka uzskatiem, skolotāja pedagoģiskā pieredze ir spēcīgi emocionāli "ietonēta" un ir visai stabils veidojums personības struktūrā. Te ir runa par šādas stabilas struktūras maiņu, kuras galvenā iezīme ir ne tikai sekot objektīvām izmaiņām valstī, dzīvē, bet vairāk – katram pašam motivēti darboties un veidot sistemātiski atjauninātu pedagoģisko praksi. Tas no-

zīmē – izmainīt personiskās profesionālās pedagoģiskās rīcības modeļus.

M. Fulans izdala četras pamatspējas, kas nepieciešamas skolotājam, lai viņš kļūtu par veiksmīgu pārmaiņu nesēju:

- ◆ personiskā redzējuma veidošana;
- ◆ izzināšana;
- ◆ meistarība;
- ◆ sadarbība.

Savstarpēji tās ir cieši saistītas. Personiskā redzējuma veidošana nozīmē izzināšanu, tā liek mums saprast, kas mūs neapmierina pašreizējā situācijā, ko mēs gribam mainīt un sasniegt nākotnē. Kad skolotāji veido savu redzējumu, kā viņu apņemšanās panākt izmaiņas savās klasēs saistās ar izglītības plašākiem mērķiem, viņi rod praktisku un morālu jēgu savai darbībai. Izzināšana nozīmē apgūt nemitīgās mācīšanās normas, paradumus un tehniku. Ja māca, balstoties uz nemitīgu izzināšanu, viņi dara to, ko paši sludina: dod labumu sev un skolēniem. Meistarība nozīmē skolotāju efektīvu izglītošanu sākumā un nepārtrauktu profesionālo attīstību visā karjeras laikā, tomēr tā ir vēl kaut kas vairāk – tas ir mācīšanās paradums, kas attiecas uz visu, ko cilvēks dara. Par darbību, kurā cilvēks ir iesaistīts, jazīna tik daudz, cik vien iespējams. Spēja sadarboties ir būtiska personiskai attīstībai. Kad skolotāji sadarbojas, viņi paplašina savu redzesloku, notiek pieredzes apmaiņa.

Skolotāju profesionālā izaugsme ir cieši saistīta ar to, kādas ir attiecības skolas iekšienē, t. i., skolotāju un direktora attiecības un skolotāju savstarpējās attiecības. Arī skolas darbības efektivitāte ir atkarīga no visu ar skolu saistīto cilvēku sadarbības.

Izglītības pētnieks R. S. Barts (*Barth, 1990*) atzīst, ka vadīšanas modelis "no augšas uz leju", pastāvot stingrai hierarhijai, ir pārāk smagnējs. Tas lielākoties izslēdz iespēju skolotājiem piedalīties lēmumu pieņemšanā, deleģēt viņiem pienākumus un ļaut darboties kā vadītājiem. Labs skolas direktors ir nevis tas, kurš pats visu vada, bet gan tas, kurš izveido labus vadītājus – skolotājus. Skolas nevar panākt uzlabojumus, ja tās darbinieki savā starpā nesadarbojas. Liela nozīme ir tieši skolotāju

darbam, kā arī viņu un administrācijas savstarpējai sadarbībai.

“Grupai ir jābūt pietiekami lielai, lai tajā tiktu nodrošināta viedokļu dažādība, un pietiekami mazai, lai katrs tajā tiktu sadzirdēts” (M. Gibbons, P. Normans, 1987). Grupas darbiniekiem ir jāatbalsta, taču jābūt arī gataviem apstrīdēt citam cits. Darbojoties grupās, skolotāji paši savā starpā var izdiskutēt dažādas problēmas un atrast to labāko risinājumu. Pedagogu savstarpējā sadarbība un darbošanās grupās nepieciešama arī tāpēc, ka nevar būt skolēni, kas veiksmīgi mācās un sadarbojas, ja nav skolotāju, kas to spēj. “Kopības izjūtas veidošana un sadarbības paradumu un prasmju izkopšana ir galvenais mērķis visos centienos attīstīt skolas kā mācīties spējīgas organizācijas” (M. Fulans, 1999).

Arī paši pedagogi atzīst, ka skolotājam rodas vēlēšanās paugstināt savas profesionālās prasmes, ja skolā ir radoša atmosfēra, labvēlīga vide jaunāko metodiku aprobācijai, jaunāko atziņu pedagogijā un psiholoģijā apgūšanai. “Mūsdienu skolotājs var iegūt īpaši nozīmīgu vietu pārmaiņu procesā, ja vien viņa darbība tiek “atvērta” jaunajām idejām savas darbības organizācijā, konstruēšanā un vadīšanā” (J. Anspaks, 2003).

M. Fulans savā pārmaiņu teorijā vairākkārt uzsver, ka skolotāju spējas tikt galā ar pārmaiņām, mācīties no tām un palīdzēt arī skolēniem būs izšķirošas turpmākajā sabiedrības attīstībā. Līdz ar to skolotājam jābūt elastīgam un jāprot adaptēties jebkuros apstākļos. Viņam jāuzsāk pārmaiņu process sevī. Lai tā notiktu, svarīgi atrast darba motivāciju sevī. Ar jaunām stratēģijām strādāt var skolotājs, kam ir pozitīva motivācija to darīt. Cilvēku nav iespējams piespiest mainīties, domāt citādi vai attīstīt jaunas prasmes pat ar pozitīvu paraugu, izskaidrošanu vai pārliecināšanu. Īpaši neefektīvi ir censties iedzīvināt šādas pārmaiņas ar pavēlēm, jo būtiskos jautājumos tās nedarbojas, turklāt efektīvi pavēlēt var tikai tad, ja izpilde neprasa domāšanu vai prasmi un tā var tikt rūpīgi un nepārtraukti kontrolēta. Jebkurš mēģinājums autoritatīvi uzspiest ideju par konkrētu jauninājumu ieviešanu nedos rezultātu, ja vien šāda pārliecība nebūs iedzīvināta skolotāja personiskajā pārliecībā. Pēc R. Stakes

(Stake, 1987) uzskatiem, skolotāju darbību pārmaiņu ieviešanā nosaka četri galvenie faktori: ārējais pieprasījums veikt pārmaiņas, iekšējā pārliecība to darīt, personiskā izpratne un brīvprātīgā rīkošanās.

*Nav iespējama produktīva darbība, ja to paredz tikai ārējais pieprasījums. Skolotājam tas ir jājūt, taču ir jābūt arī iekšējai, uz personisko pārliecību balstītai, brīvprātīgai vēlmei rīkoties.*

Var uzskatīt, ka vadītāja darbībai pārmaiņu uzsākšanas periodā ir tikai *ieteikuma raksturs* – vadītājs var stimulēt, virzīt skolotājus meklēt personisko redzējumu par pārmaiņu nepieciešamību. To var darīt, izmantojot pozitīvas stimulēšanas metodes – atklājot skolotājam citādu pieredzi, kā arī iespējas iegūt jaunas zināšanas un prasmes, radot drošu vidi inovācijām, materiāli un morāli atbalstot skolotājus utt.

Var piekrist M. Fulanam (1999), ka redzējumi ātri beidz pastāvēt, ja tie paliek tikai uz papīra, ja tie ir statistiski vai, gluži vienkārši, nepareizi un ja tie mēģina uzspiest neīstu vienprātību, kas drīzāk apspiež, nekā veicina personisko redzējumu. Kopīgs redzējums ir tāds, ko atbalsta daudzi cilvēki. *Tādēļ vadītājam jāmeģina radīt apstākļus, kas ļauj un arī piespiež analizēt savu un kopīgo redzējumu, veidot jauno risinājumu dziļāku izpratni.*

Katram skolotājam ir jāizprot, kāds ir viņa ieguldījums skolas mērķu realizācijā un kādas ir viņa ieguldījuma iespējas. *Iekšējo pārliecību un personīgo izpratni vislabāk veidot, iesaistot darbiniekus skolas vīzijas un prioritāro mērķu noteikšanā. Tos kopīgi veidojot, var vieglāk saskatīt katra darbinieka individuālo ieguldījumu.*

Pārmaiņu neveiksmes tiek skaidrotas arī ar dažādiem psiholoģiska rakstura iemesliem, kuru ietekmē skolotāji pretojas inovācijām. Tādēļ viņi ir jāiepazīstina ar pārmaiņu procesa psiholoģiskajiem aspektiem. Izprotot savas izjūtas, pedagogi neatmetīs cerības un ieklausies kopīgajā attīstības procesā (M. Fulans, 1991).

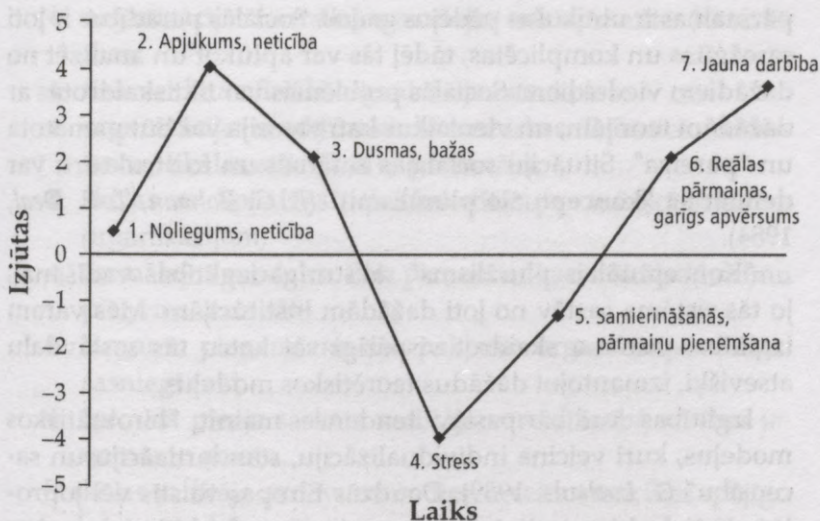
Raksturīgākās izjūtas, ko pārdzīvo cilvēki, kas tajās ir iekļauti, attēlotas cilvēku reakcijas "ķēdē":

1. Noliegums, neticība.
2. Apjukums.
3. Dusmas, bažas.
4. Stress.
5. Samierināšanās, pārmaiņu pieņemšana.
6. Reālās pārmaiņas, garīgais apvērsums.
7. Jauna darbība.

Tātad katrai no trim pārmaiņu procesa fāzēm raksturīgas noteiktas cilvēku reakcijas (sk. 4.6. attēlu).

1. **fāze. Pārmaiņu sākšana.** Notiek organizācijas problēmu diagnostika, pārmaiņu plānošana, sagatavošanās tām. Pārvarot sākotnējo pretestību, šajā fāzē raksturīgākās reakcijas ir noliegums, apjukums, dusmas, bažas.
2. **fāze. Pārmaiņas.** M. Fulans savos pārmaiņu pētījumos vairākkārt uzsver, ka pārmaiņas nav lineārs process, ka tie nav tikai sasniegumi, bet arī zaudējumi un ka vissarežģītāk pārmaiņu procesā ir tikt galā ar stresu, pieņemt pārmaiņas un ar tām sadzīvot. 2. fāzi M. Fulans nosauc par "pārmaiņu bedri", no kuras tiekot ārā organizācijā sagaidāmas pozitīvas pārmaiņas (sk. 4.6. attēlu). Raksturīgākā reakcija šajā fāzē ir stress un samierināšanās ar pārmaiņām.
3. **fāze. Stabilitāte.** Šajā fāzē beidzas darbības plānošana, sākas jauninājumu ieviešana, kas izpaužas kā garīgs apvērsums un arī jauna darbība.

*Šo pārmaiņu etapu un izjūtu apzināšana vadītājam svarīga tāpēc, ka ilgstoša atrašanās stresa stāvoklī var veicināt darbinieku "izdeģšanu", kam var sekot dažādas reakcijas un konflikti organizācijā, kuru dēļ inovācijas cieš neveiksmi.* Ja šīs izjūtas ir saprotamas un zināmas skolotājiem, tās veiksmīgāk ļauj pārvarēt stereotipus pret pārmaiņām – saprotot, ka apjukums un neticība vienā noteiktā fāzē ir normāla reakcija. Tās veicinās sadarbību starp darbiniekiem, arī citādi domājošiem un citādi strādājošiem, jo noskaidrosies, ka stress raksturīgs arī darbiniekiem, kas jauninājumus jau pieņēmuši kā personisko redzējumu. Sagaidāma arī starppersonu attiecību uzlabošanās,



4.6. att. Cilvēku izjūtas dažādos pārmaiņu procesa etapos

zinot, ka reakcijas uz šo sarežģīto pārmaiņu procesu visiem ir vienādas. Atšķiras laiks, kurā šīs izjūtas saglabājas un pāriet nākamajā fāzē.

Skolotāju iesaistīšanu un līdzdarbošanos pārmaiņu procesā lielā mērā nosaka vadītāja spēja izvēlēties vai izveidot efektīvu vadīšanas modeli. Sabiedrība ir izvirzījusi skolai mērķi, un vadītājs, analizējot informāciju par savu skolu, izvēlas tādu vadīšanas modeli, lai atbilstoši izvirzītajiem mērķiem tiktu sasniegts pēc iespējas labāks rezultāts.

## 4.4. Vadīšanas modelis un tā struktūra

Nepastāv viens vispārīgs izglītības vadīšanas teorētiskais modelis. Tas nozīmē, ka izglītības zinātnē, tāpat kā citām sociālajām zinātnēm, ir sarežģīta daba. Sociālo zinātņu teorijas būtība ļoti atšķiras no dabas zinātnēm, jo to pasaule ir relatīvi stabila. Sociālo zinātņu pasaule nepārtraukti mainās, īpaši lielas

pārmaiņas ir notikušas pēdējos gados. Sociālās parādības ir ļoti sarežģītas un komplicētas, tādēļ tās var aplūkot un analizēt no dažādiem viedokļiem. Sociālās problēmas var tikt skaidrotas ar dažādām teorijām, un vienlaikus katra teorija var būt pamatota un "pareiza". Situāciju sociālajās zinātnēs un to struktūru var definēt kā "konceptuālo plurālismu" (L. G. Bolman, T. E. Deal, 1984).

"Konceptuālais plurālisms" raksturīgs izglītības vadišanai, jo tās sistēma sastāv no ļoti dažādām institūcijām. Mēs varam izglītības sistēmu skaidrot vispārīgi vai katru tās sastāvdaļu atsevišķi, izmantojot dažādus teorētiskos modeļus.

Izglītības vadībā pastāv tendence mainīt "birokrātiskos modeļus, kuri veicina individualizāciju, standartizāciju un saucensību" (F. Luthans, 1989). Daudzās Eiropas valstīs vēl joprojām notiek decentralizācijas procesi gan pašvaldību, gan skolas līmenī un ir ļoti atšķirīga varas dalīšana starp personālu un vadību.

*Varas centralizācija* raksturīga, piemēram, skolu modeļos Francijā, *decentralizācija* uzsākta Spānijā, Itālijā un Īrijā. Varas decentralizācija rada vajadzību radīt jaunas struktūras, noteikt vadītāju lomu jaunajās struktūrās un palielināt pilsoņu atbildību, skolas personāla (viņu izvēlēto pārstāvju) atbildību par skolas rezultātiem. *Vietējās skolu padomes kļūst par visas skolas menedžmenta sastāvdaļu.*

Iepazīstoties ar skolu vadišanas pieredzi Eiropas valstīs, ko apkopojusi B. T. Pecks un H. A. Ramsejs (Peck, Ramsey, 1994), var secināt, ka skolas un izglītības sistēmas kopumā tiek raksturotas kā sistēmas, kuru apakšstruktūras ir savā starpā saistītas. *Organizācijas struktūras veido attiecības starp iestādes darbiniekiem, un tās ir sakārtotas noteiktā hierarhijā.*

Pēc T. Buša uzskatiem, "formālie modeļi apskata organizācijas kā hierarhiskas sistēmas, kurās vadītāji lieto racionālus līdzekļus, lai sekotu izvirzītajiem mērķiem. Vadītāju rokās ir oficiālā vara organizācijā, un viņiem ir jāatskaitās finansētājiem par savas iestādes darbību" (T. Bush, 1995).

**Formālajiem menedžmenta modeļiem T. Bušs nosauc vairākas kopīgas iezīmes:**

- ◆ organizācijas formālajos modeļos tiek apskatītas kā sistēmas;
- ◆ tiek veidota oficiāla organizācijas struktūra;
- ◆ organizācijas struktūras ir hierarhiskas. Tajās tiek uzsvērtas vertikālas attiecības ar personālu;
- ◆ skolas un koledžas tiek uzskatītas par mērķorientētām organizācijām;
- ◆ formālajos modeļos tiek pieņemts, ka vadītājs lēmumu pieņems racionāli;
- ◆ lēmumu pieņemšana tiek pakļauta organizācijas mērķu sasniegšanai;
- ◆ formālā pieeja saskata vadītāja varu saistībā ar viņa ieņemamo amatu.

Ja skolas vadītāja uzdevums šodien ir veidot mācīties spējīgu organizāciju, tad formālajiem modeļiem nav nākotnes. Skolas struktūra ir jādecentralizē, vara jādeleģē, un jāveido personāla grupas, kas uzņemas atbildību gan par organizācijas vīzijas un mērķu izvirzīšanu, gan par to realizāciju.

Analizējot jaunāko zinātnisko literatūru par skolu vadīšanas modeļiem, saskatāma tendence mainīt formālos vadības modeļus. Ir parādījušies jauni skolu vadīšanas modeļi, un atkarībā no pieejas vadīšanas procesam tie sadalīti divās grupās.

- ◆ *Izglītojošā vadīšana (instructional leadership)*, kurā vadīšana tiek raksturota kā organizācijai raksturīga pazīme vai īpatnība, ne tikai kā organizācijas vadītāja darbība. Vadīšana tiek saistīta ar vīziju, stratēģiju un ar mācīšanu un mācīšanos kā centralizētiem procesiem skolā. Šī forma ir nosaukta par izglītojošo vadību. Autori, kas pētījuši izglītojošās vadības modeļus (*P. Hallinger, 2004*) un (*J. Visscher, 2000*), atzinuši, ka izglītojošai vadīšanai mūsdienās ir raksturīgi:

- ◇ skaidri formulēti un visiem zināmi mērķi;
- ◇ mērķtiecīga izglītības programmas koordinēšana;
- ◇ studentu progresa novērošana;
- ◇ nodrošināta skolotāju profesionālā attīstība;
- ◇ skolotāju darbības stimulēšana;
- ◇ atklātība vadības procesos.

- ◆ Pētījumos, sākot ar 20. gadsimta deviņdesmitajiem gadiem, tiek diskutēts par "vadības stilu nepastāvīgā un mainīgā laikā" (L. Stola, D. Finks), un tas nosaukts par *pārveidojošo vadīšanu* (*transformational leadership*), ko raksturo lomu maiņa starp vadītāju un sekotājiem, galveno vērību pievēršot savstarpējām attiecībām organizācijā. Pēc P. Halingera un H. M. Ganteres uzskatiem, skolās ar šādu vadīšanas pieeju ir raksturīgi:
  - ◇ skaidra skolas vīzija, dalīta atbildība, realizējot skolas mērķus;
  - ◇ individuāls vadītāja atbalsts ikvienam skolotājam;
  - ◇ atalgojumi skolotājiem;
  - ◇ intelektuāla stimulēšana;
  - ◇ modelēšana;
  - ◇ kultūras attīstība.

Iepazīstoties ar šīm divām pieejām skolu vadīšanā, autore uzskata, ka abās saskatāma tendence atšķirt vadīšanu no menedžmenta (īpaši – pārveidojošā vadīšanā). Praktiskajā darbībā skolu vadītāji pildīs gan vadītāja, gan menedžera funkcijas. Skolas kultūra, pēc autores domām, ietekmēs modeļa izvēli, jo galvenais nav modeli izveidot, bet gan panākt, lai tas darbojas un skolā rada apstākļus, kas veicina efektīvākas mācīšanās un mācīšanas metodes.

Analizējot, kādas vadīšanas pieejas tiek izmantotas vispār-izglītojošo skolu vadīšanai Latvijā, jāatzīmē, ka šai jomā ir ļoti maz pētījumu. Pētot skolu efektivitātes kritērijus, tika izanalizēti 49 maģistra darbi, kuri izstrādāti Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē laikā no 1992. līdz 2000. gadam, un var secināt:

"Izvēlēto darbu tematika liecina par to, ka skolu ietekmējuši sociālie, ekonomiskie un politiskie faktori. Ir noticis decentralizācijas process – vispār-izglītojošās skolas nodotas pašvaldībām, valsts garantēta skolas finansējuma vairs nav, līdzekļu skolas uzturēšanai nepietiek, vērojama iedzīvotāju sociālā noslāņošanās, vecāki maz interesējas par skolu (..), tiek meklētas jaunas pieejas skolēnu izglītošanā – mainās izglītības paradigmas. (..)

skolu attīstībā problēmu nav mazums, katra skola cenšas tās risināt individuāli: maksimāli efektīvi izmantot skolas rīcībā esošos resursus un piemēroties sabiedrības vajadzībām, mazāk atbildēts paliek jautājums – *kā to izdarīt* (..) Precīzs skolas vadības modeļa raksturojums, kurā būtu izklāstīts tā izveides process, darbība, izvērtēšanas kritēriji un sagaidāmie rezultāti, sastopams tikai astoņos maģistra darbos, pārējos efektīvas skolas modelis dominē tikai kā vīzija vai ideāls mērķis, uz kuru tiekieties” (D. Celma, 2001).

Analizējot skolu vadītāju praktiskās pieredzes apkopojumus izglītības vadībā izdevniecības “RaKa” izdevumos:

M. Kručinina, I. Magdaļenoka “Mūsdienu skolas vadība”;

I. Ļihačova “Kvalitatīva skolas attīstība”;

A. Vilkaste “Skolas ilgtspējīgas attīstības plānošana”;

I. Bērziņa “Skolas attīstības izvērtēšana”;

P. Kopmane, L. Petermane “Demokrātijas pieredze skolā”, atklājas līdzīga situācija.

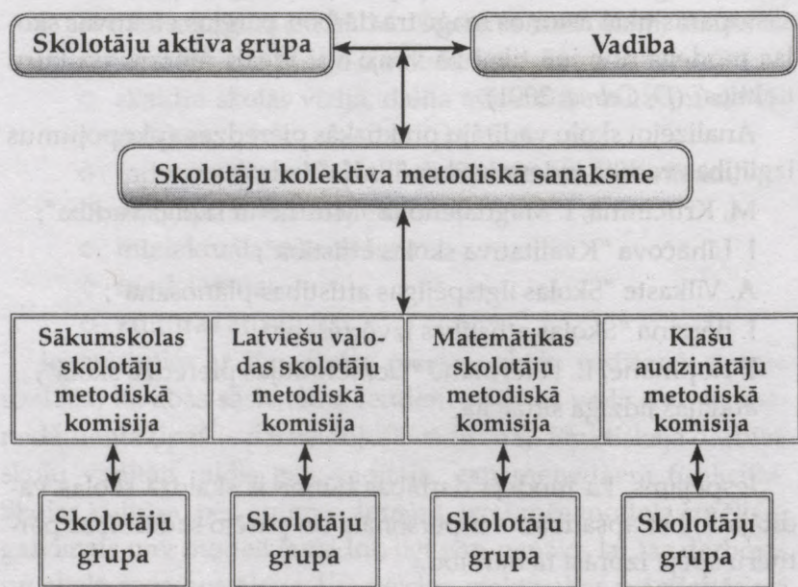
Iespējams, ka modeļa darbības būtība ir skaidra skolas vadītājam, bet apšaubāma ir personāla un pārējo sadarbības partneru spēja izprast tā darbību.

Pētot skolas vadīšanas struktūras, atklājās, ka dominē formālie modeļi, kuros varas hierarhija tiek ievērota. Tomēr attieksmē pret šo hierarhiju vērojama uzticības mazināšanās.

“Viena no ģimnāzijas darbības prioritātēm ir modernas un efektīvas pārvaldes sistēmas izveide un modernizācija, kas veicinātu visu grupu – skolotāju, skolēnu, vecāku sadarbību (..) Augsts sadarbības līmenis veicina demokrātiskas vides veidošanos, kas savukārt sekmē skolēnu un skolotāju darba efektivitāti,” secinājis A. Vilkaste.

Skolu modeļos pēdējos gados arvien lielāka nozīme tiek ierādīta pašpārvaldes institūcijām: vecāku kopsapulcēm, skolas padomēm, ģimnāzijas konferencēm, skolēnu pašpārvaldēm jeb parlamentiem; liela vēriba pievērsta arī skolas darbības izvērtēšanai ar mērķi uzlabot darbības kvalitāti.

Skolas direktore I. Bērziņa atzīst, ka "īstenībā nevienam neko nevar iemācīt, var vienīgi rosināt mācīties pašam (..), skolotāji paši darba grupās izstrādāja un novērtēja katru kritēriju un punktu sistēmu". Skola strādā pēc sava izveidotā darbības modeļa. (sk. 4.7. attēlu).



4.7. att. Skolas vadīšanas modelis

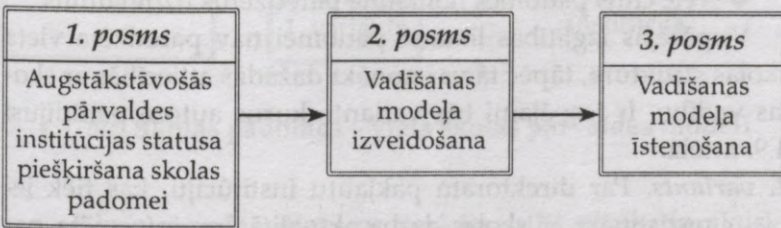
Šādu struktūru darbība skolās liecina par formālo vadīšanas modeļa maiņu. Situāciju skolās tad varētu raksturot līdzīgi kā Dānijā.

"Vadīšana skolās bieži salīdzināta ar piramīdu. Dānijas izglītības institūcijas nav izņēmums. Bet Dānijā ikdienas dzīvē tās vairs nepiemēro. Jaunajās struktūrās skolotājs ir karalis vai karaliene savā klasē ar augstu atbildību par sava priekšmeta mērķiem, un tas nozīmē varas deleģēšanu zemākā līmeņa personālam, un ne tā, kā to paredz formālā piramīda, bet saistībā ar skolas vajadzībām un interesēm" (B. T. Peks, H. A. Ramsejs, 1994). Šis izteikums liecina par to, ka Dānijā maksimāla uzma-

nība tiek pievērsta mācību procesam klasē un pārmaiņas tiek sagaidītas klasē. Tādā gadījumā ir cerības, ka skolas mērķi tiks veiksmīgi realizēti.

*Kādas iespējas pašreiz var izmantot vispārizglītojošo skolu vadītāji, decentralizējot un demokratizējot formālos skolu modeļus Latvijā?*

Turpinājumā autore piedāvā modeli, kā skolu demokratizāciju veikt trijos posmos (sk. 4.8. attēlu):



4.8. att. Skolas vadīšanas modeļa veidošana

### 1. posms.

Skolas padome ir atjaunota skolas pašpārvaldes institūcija pēc Latvijas Republikas neatkarības atgūšanas un pirmo reizi likuma spēku ieguvusi 1991. gada 19. jūnijā ar Izglītības likuma pieņemšanu. Vēlāk kā skolas darba neatņemama sastāvdaļa tā iekļauta arī Vispārizglītojošās vidusskolas paraugnolikumā un Izglītības likumā, kas stājies spēkā 1999. gada 1. jūnijā. Vispārējās izglītības likuma 31. pants paredz, ka sabiedrības un vecāku sadarbības nodrošināšanai tiek izveidota iestādes padome. Tā darbojas saskaņā ar padomes nolikumu, un tās sastāvā var būt:

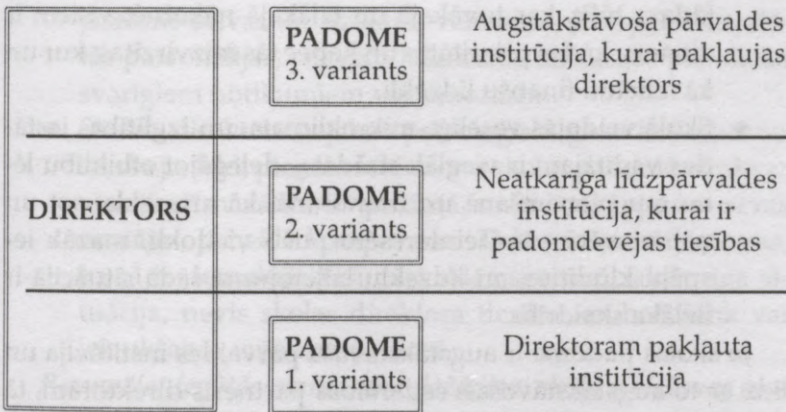
- ◆ izglītības iestādes vadītājs;
- ◆ pedagogu pārstāvji;
- ◆ pašvaldības pārstāvji;
- ◆ izglītības iestādes dibinātājs;
- ◆ vecāku pārstāvji;
- ◆ izglītojamo pārstāvji.

Izglītības iestādes padome:

- ◆ izstrādā priekšlikumus izglītības iestādes attīstības plānam;
- ◆ veicina izglītības iestādes atbalsta fonda darbību;
- ◆ risina ar izglītības iestādes rīkotajiem pasākumiem saistītus organizatoriskus jautājumus;
- ◆ veic izglītības iestādē pieņemto ziedojumu uzskaiti, lemj par to izmantošanu un sniedz finanšu atskaiti par to vecāku pilnsapulcei;
- ◆ veic citus padomes nolikumā paredzētus uzdevumus.

Vispārējās izglītības likumā padomei nav paredzēta vieta skolas struktūrā, tāpēc tā var nonākt dažādās attiecībās ar skolas vadību. Ir iespējami trīs varianti, kurus autore parādījusi 4.9. attēlā.

1. *variants.* Par direktoram pakļautu institūciju, kas tiek iepazīstināta ar skolas darba aktualitātēm, informēta par budžeta izlietošanu, brīvpusdienu piešķiršanu utt. Tai ir formāls raksturs, tā nevar ietekmēt lēmumu pieņemšanas procesu, labākā gadījumā var izraisīt diskusijas par piedāvātā jautājuma apspriešanu. Noteikti tā liecina par autoritārismu direktora darbībā, jo padome ir viņam pakļauta institūcija.
2. *variants.* Skolas padome var būt vadībai neatkarīgs sadarbības partneris vai līdzpārvaldes institūcija, kura ir ar padomdevēja tiesībām skolas direktoram. Skolēnu, skolotāju un vecāku viedoklis tiek prasīts, viņiem tiek atļauts lemt, taču lēmums direktoram nav saistošs. Vadītājs vēlas lemt, jo pašam būs jāatbild. Vadītājs vēl nav gatavs varu deleģēt un atbildību sadalīt.
3. *variants.* Skolas padome var būt augstākstāvoša skolas pārvaldes institūcija vai sadarbības partneris, kurai pakļaujas skolas direktors (sk. 4.9. attēlu). Direktors deleģē varu un atbildību. Šādas padomes iespējas ir iesaistīt skolas attīstības veicināšanā visus dalībniekus, likt izjust atbildību par kopējo mērķu realizāciju, radīt kopīgas vērtības un uzturēt tās. Šādi veidots padomes darbs nozīmē, ka



#### 4.9. att. Skolas padomes – vieta skolas pārvaldes modeli

“ikviens pedagoģiskā procesā iesaistīts cilvēks (praktiski visi sadarbības partneri) strādā radoši sadarbībā ar citiem, ir aktīvi ieinteresēti savos un citu sasniegumos, kopdarbībā prot un grib izteikt savu viedokli, uzklausi citus, veidot kopīgu darbības programmu un ir atbildīgi par savu un līdzcilvēku rīcību un darbu” (P. Kopmane, L. Petermane, 1999).

*Autore uzskata, ka skolas padome ir viens no mācību iestādes darba demokratizācijas procesa priekšnoteikumiem, ja skolas struktūrā tā ir augstākstāvoša pārvaldes institūcija, darbā tā rada pozitīvas iezīmes.*

- ◆ Skolēni, pedagogi, vecāki, sabiedrības pārstāvji mācās analizēt, domāt, lemt, rīkoties.
- ◆ Kopīgi pieņemtie lēmumi par skolas dzīves norisēm un šo lēmumu īstenošanas process visās struktūrās attīsta *atbildības izjūtu*, un tas sekmē skolas kvalitātes kāpumu. Mērķu īstenošanas procesā ir vieglāk izveidot jaunas struktūras inovāciju ieviešanai, par kurām atbildību var uzņemties padomes locekļi.
- ◆ Kopība nodrošina *atklātību, kā arī mērķu un uzdevumu skaidrību*: kāpēc pieņemts tāds vai cits lēmums; kas

jādara tūlīt, kas tuvākajā un tālākajā nākotnē; visiem ir zināms, kādas prioritātes un kāpēc tās ir izvirzītas, kur un kā izlietoti finanšu līdzekļi.

- ◆ Skolā veidojas veselīgs mikroklimats, un izglītības iestādes vadītājam ir vieglāk strādāt – deleģējot atbildību lēmumu pieņemšanā un īstenošanā, kā arī uz klausot un ņemot vērā visu ieinteresēto pušu viedokli, mazāk iespēju kļūdoties, arī līdzekļu izlietojumā šādā situācijā ir lielāka skaidrība.

Ja skolas padome ir augstākstāvoša pārvaldes institūcija un līdz ar to augstākstāvošais sadarbības partneris direktoram, tā ir tieši saistīta ar izglītības iestādes visu svarīgāko funkciju – tiesisko, pedagoģisko, sociālo un saimniecisko – realizēšanu. Tās mērķis ir radīt visā izglītības procesā iesaistīto cilvēku atbildību par skolas, tātad arī sabiedrības un valsts, nākotni, tādējādi sekmējot demokratizācijas procesu skolā. Tās padomes darbības pamatuzdevums ir iemācīt pedagogus, skolēnus, vecākus u. c. darboties sistēmā cilvēks – cilvēks.

- ◆ Izpratni par skolas padomes lomu un nepieciešamību skolas pārvaldē jāsāk veidot ar jēdziena 'demokrātija' apzināšanu un izprašanu. Sabiedrības viena daļa, tajā skaitā pedagogi, nav iedziļinājušies demokrātijas pamatprincipos, kā arī neizprot uz demokrātijas principiem balstītas sabiedriskās dzīves mehānismu un likumus. Vieni to saprot kā visatļautību, citi – tikai kā savu (bet ne citu, piemēram, vecāku, skolēnu) tiesības uz līdzpārvaldi izglītības iestādes darbībā.
- ◆ Ļoti svarīgi ir pareizi, ilgstoši un regulāri veikt izskaidrošanas darbu ar vecākiem, lai pēc ievēlēšanas skolas padomē viņi varētu kompetenti spriest un lemt par skolas pedagoģiskajām, saimnieciskajām un finansiālajām lietām.
- ◆ Ar vislielāko nopietnību un cieņu jāizturas pret skolas padomē ievēlētajiem skolēniem, jāsekmē viņu līdzpārvaldes – Parlamenta, Domes u. c. – darbība, jāievēro administrācijas neitralitāte skolēnu kandidatūru izvirzīšanā,

jāsekmē brīvas un aizklātas vēlēšanas, jārespektē ievēlētās personālijas, jāievēro līdztiesība diskusijās par skolai svarīgiem notikumiem vai lēmumiem.

- ◆ Skolas direktoram jābūt psiholoģiski gatavam iejusties situācijā, kad, pieņemot lēmumu skolas padomē, viņš var atrasties "mazākuma" pozīcijā, un ir jāatkāpjas no savas nostājas, jāmeklē kompromiss. Tādā gadījumā jāatceras, ka tā ir demokrātiskai pārvaldes sistēmai raksturīga situācija, nevis skolas direktora tiesību ierobežošana vai iejaukšanās viņa kompetencē.

*Rezumējot iegūtās atziņas par dažādiem skolu vadīšanas modeļiem, var secināt, ka skolas kā mācīties spējīgas organizācijas panākumi ir atkarīgi no tās efektīva vadīšanas procesa, kurā vadītājs spēj iesaistīt visu personālu organizācijas mērķu realizēšanā, ievērojot noteiktas vadīšanas koncepcijas:*

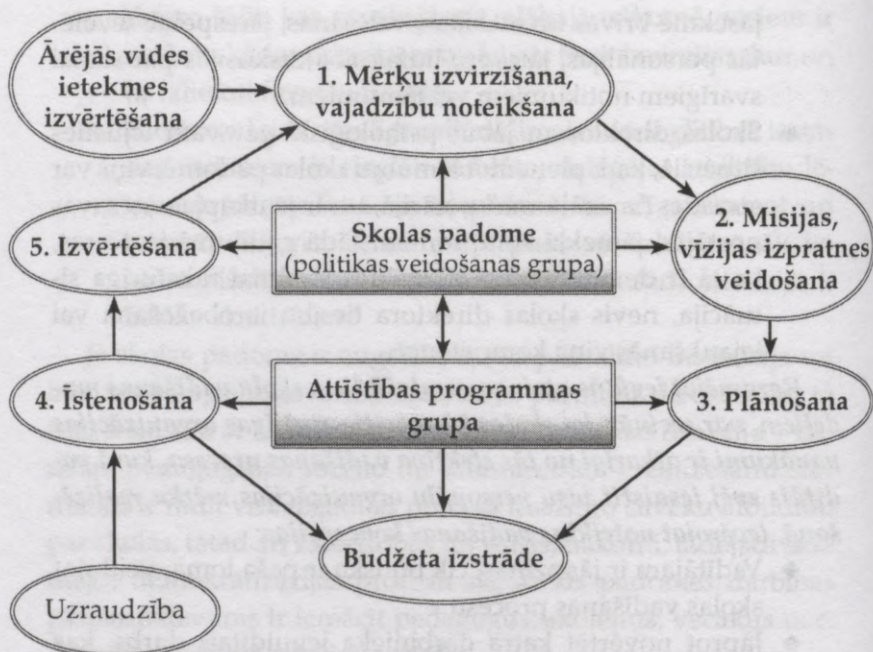
- ◆ Vadītājam ir jāapzinās, cik būtiska ir paša loma, veidojot skolas vadīšanas procesu.
- ◆ Jāprot novērtēt katra darbinieka ieguldītais darbs, kas tuvina skolu tās izvirzītajiem mērķiem.
- ◆ Jānodrošina sadarbība lēmumu pieņemšanas procesā.
- ◆ Jāizveido darboties spējīga vadības struktūra: tiesību, pienākumu un atbildības sadalījums.
- ◆ Skolas vīzijai jāpiešķir likumīgs statuss, ietekmējot procesus organizācijā tā, lai darbinieki spēj vīziju apzināties un tiekties pēc tās savā darbībā.
- ◆ Vadīšanas procesam skolā jāklūst par organizācijai raksturīgu pazīmi, ne tikai augstākā līmeņa vadītāja darbību.

Autore uzskata, ka šīs vadīšanas koncepcijas iespējams realizēt tikai demokrātiskā skolu vadīšanas modeli.

## **2. posms.**

Skolas vadīšanas modeļa izveidošana.

Izanalizējot zinātniskās skolu vadīšanas teorijas un Latvijas skolu vadīšanas praktisko pieredzi, autore izstrādājusi modeli vispārīzglītojošo skolu vadīšanai pārmaiņu procesā (sk. 4.10. attēlu).



4.10. att. Vispārizglītojošo skolu vadīšanas modelis  
pārmaiņu procesā

### 3. posms.

Vadīšanas modeļa īstenošana.

Izmantojot šādu modeli, vadītājs var lietot divu darbības stratēģiju kompleksus:

1. Metodes un paņēmieni, kas veicina veiksmīgu sadarbību starp personālu.
2. Stratēģijas, kas attaisno to, ka izraudzītā vīzija tiešām veido skolas attīstības programmas pamatu.

Modeļa pamatstruktūru veido vadīšanas procesa darbības, kas sākas ar mērķu izvirzīšanu un beidzas ar novērtēšanu.

Mainot hierarhisko skolu vadīšanas modeli, var veidoties divas personāla grupas. Pirmo pārstāv *skolas padome* kā augstākstāvošs direktora sadarbības partneris (augstākstāvoša institūcija), kas ir brīvi un demokrātiski ievēlēta koleģiāla skolas

*pārvaldes institūcija, kuras struktūru veido pēc paritātes principa deleģēti administrācijas, pedagogu, skolēnu, vecāku un sadarbības pārstāvji, un tās loma un funkcijas saskaņā ar Izglītības likumu noteiktas skolas Nolikumā vai izglītības iestādes Satversmē.*

Skolas padome, kas ir arī skolas politikas veidošanas grupa, ir atbildīga par mērķu izvirzīšanu, misijas, vīzijas izpratnes veidošanu, daļēji par izvērtēšanu un budžeta izstrādi.

Budžeta izstrādi vadīšanas procesa fāzēs reti kad atspoguļo, tomēr autore uzskata, ka tā ir jāatdala no plānošanas fāzes, jo šā brīža ierobežoto finanšu resursu dēļ un līdz ar to ierobežoto izlietojumu budžeta publiska apspriešana ir ļoti svarīgs priekšnosacījums labvēlīga mikroklimata uzturēšanai. Katrai attīstības programmas grupai vajadzētu sagatavot savu budžetu, kas veidotu skolas kopīgo programmu budžeta plānošanu.

Attīstības programmas grupas (sk. 4.10. attēlu) veido skolotāji un citi skolas darbinieki, arī vecāki, skolēni, sabiedrības pārstāvji, kas iesaistīti īstenošanas programmā.

Attīstības programmas grupas sagatavo attīstības programmas plānu, kas saistīts ar skolas prioritātēm, kuras noteikusi skolas padome. Katrai grupai ir savs vadītājs, kas parasti ir atbildīgs par grupas darbību. Plānošanas fāzē notiek dažāda līmeņa plānošana: stratēģiskā, mācību darba, audzināšanas darba.

Plāna īstenošana ir ikdienas darbs skolā. Pats svarīgākais īstenošanas procesā ir mācību darbs.

Izvērtēšanas fāzē tiek savākta visa nepieciešamā informācija par vadīšanas procesa laikā iegūtajiem rezultātiem, par to atbilstību izvirzīto mērķu kritērijiem.

Šādā modeli netiek nojaukta arī vertikālā sadarbība. Skolas padome ir un paliek hierarhijas augstākā pakāpe, ar kuru notiek intensīva informācijas apmaiņa, tās lēmumi ir saistoši ikvienam darbiniekam.

Tāpat saglabājas direktora atbildība par skolas darba rezultātiem kopumā. Lielāks akcents šai modeli jāliek uz horizontālo sadarbību, veidojot attīstības programmas grupas, kas nodrošina ikviena darbinieka līdzdalību skolas attīstībā.

Kopumā šī modeļa veidošanā ņemtas vērā gan formālo, gan koleģiālo modeļu iezīmes, jo skolas padome lēmumus pieņem, ievērojot konsensusu principu, tāpat līdzīgi rīkojas arī attīstības programmas grupas.

Skolai kā mācīties spējīgai organizācijai ir svarīgs nākotnes redzējums un kultūras izpratne. Šādā modeli nākotnes redzējumu saskatīt un kopējas vērtības veidot palīdz darbinieku iesaistīšana mērķu, vīziju izvirzīšanas un realizēšanas procesos, jo skolas mērķi ir tās vērtību realizētāji.

Modeli uzsvērta arī mācīties spējīgas organizācijas otra pazīme – struktūru maiņa –, uzsverot starppersonu attiecības un varas deleģēšanu.

Kā svarīgāko modeļa priekšrocību autore uzskata spēju realizēt skolā visaptverošo kvalitātes vadīšanu. Modeļa darbībā tiek iesaistīti patērētāji un pasūtītāji, tiek aptverti visi darbības aspekti, var salīdzināt rezultātu dinamiku, modeļa "apļa" gala-rezultātus izvērtēšanas procesā salīdzināt ar nākamā gada rezultātiem. Ir iespējams attīstības projektu koriģēt, nodrošināt visu organizācijas darbinieku līdzdalību.

Modeļu maiņas nepieciešamību nosaka arī vispārīzglītojošo skolu paraugolikumā atspoguļotie direktora pienākumi, kuru apjoms ir tik plašs, ka pienākumu deleģēšanu nevar aprobežot ar pienākumu uzticēšanu direktora vietniekiem, tie jānosaka arī daļai personāla.

Autore uzskata, ka izstrādātais skolas vadības modelis atbilst pašreizējām ārējās vides prasībām un vajadzībām un tas var nodrošināt skolas attīstības projekta veiksmīgu īstenošanu.

*Modeli var izmantot Latvijas vispārīzglītojošās skolas pašreizējā situācijā, jo*

- ◆ tas veidots, balstoties uz jaunākajām atziņām vadības zinātnēs;
- ◆ tas ir teoriju vienkāršots atspoguļojums, ko vadītāji var pilnveidot atbilstoši skolas vajadzībām;
- ◆ skolu darbiniekiem (skolotājiem, vecākiem, skolēniem, sabiedrības pārstāvjiem) ļoti bieži nav skaidra vadīšanas procesa būtība, modeli tā ir redzama;

- ◆ modeļi var redzēt, "kas" nodrošinās inovāciju ieviešanu (saturu) un kompetences: budžets, personāla līdzdalība, darbības produktu – izvērtēšanas rezultātus un atbildību par tiem var redzēt "kā" daļu, t. i., organizatorisko procesu: struktūras procesu virzību – pa horizontāli un vertikāli;
- ◆ tas var atvieglot reformu gaitu, kurai Latvijā raksturīgs ļoti straujš temps, ja šo vadīšanas "apļa" darbību vadītājs realizēs nevis kā vienreizēju darbību, bet kā sistēmu, noslēdzoties vienam attīstības posmam.

Modeļa izveidē un ieviešanā būtiska loma ir Latvijas vispār-izglītojošo skolu direktoru praktiskās darbības izpētei un analīzei, kam veltītas grāmatas nākamās nodaļas.

## Atsauces

1. Anspaks, J. *Pedagoģijas idejas Latvijā*. R.: RaKa, 2003.
2. Beļickis, I. *Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma*. R.: Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1995.
3. Bērziņa, I. *Skolas darbības izvērtēšana*. R.: RaKa, 2002.
4. Builis, A. *Skolvadības pamati*. R.: LU, 1993.
5. Celma, D. Iespējamie efektīvu skolu modeļi Latvijā. / Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē. *LU Zinātniskie raksti*. 649. sēj. Rīga, 2002.
6. Celma, D. Pašreizējās izglītības vadības tendences skolu direktoru darbā. / Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē. *LU Zinātniskie raksti* 635. sēj. Rīga, 2001.
7. Delors, Ž. *Mācīšanās ir zelts*. / Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. UNESCO, 1996.
8. Fjelds, S. E. *No parlamenta līdz klasei*. R.: Rīgas pilsētas skolu valde, 1998.
9. Fulans, M. *Pārmaiņu spēki*. R.: Zvaigzne ABC, 1999.
10. Hanters, Dž. Č. *Tavs autoritātes spēks*. R.: Jumava, 2002.

11. **Inne, R., Gailīte, I., Lūse, I., Zīds, O.** *Skolvadība – idejas, versijas, pieredze.* R.: RaKa, 1997.
12. *Ilustrētā svešvārdu vārdnīca.* R.: Avots, 2005.
13. *Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998.–2003.* R.: Izglītības un zinātnes ministrija, 1998.
14. *Izglītības likums.* R.: RaKa, 1999.
15. **Kopmane, P., Petermane, L.** *Demokrātijas pieredze skolā.* R.: RaKa, 1999.
16. **Kručinina, M., Magdaļenoka, I.** *Mūsdienu skolas vadība.* R.: RaKa, 2001.
17. *Latvijas izglītības koncepcija.* R.: IZM, 1995.
18. **Lihačova, I.** *Kvalitatīva skolas attīstība.* R.: RaKa, 2003.
19. **Ozoliņa, S.** Pārdomas par jaunajiem vadības modeļiem izglītības sistēmā. *Skolotājs*, 2002, Nr. 2, 36. lpp.
20. **Tafinders, P.** *Intensīvais līder vadības kurss.* R.: Pētergailis, 2004.
21. **Pliners, J., Buhvalovs, V.** *Skolas pedagoģiskā ekspertīze.* Rīga, 2002.
22. **Praude, V., Beļčikovs, J.** *Menedžments.* R.: Vaidelote, 2001.
23. **Reņģe, V.** *Organizāciju psiholoģija.* R.: Kamene, 1999.
24. *Skolu vērtēšanas un attīstības plānošanas rokasgrāmata.* Rīga, 2002.
25. **Stabiņš, J.** *Skolotāja misija.* R.: RaKa, 2001.
26. **Vilkaste, A.** *Skolas ilgtspējīgas attīstības plānošana.* R.: RaKa, 2003.
27. *Vispārīzglītojošo skolu parauglikums.* Normatīvie akti vispārīzglītojošo un speciālo skolu darbībai. R.: Plūsma, 1997.
28. **Abruscato, J.** *Teaching Children sciences.* New Jersey, 1988.
29. **Barth, R. S.** *Improving Schools from Within.* San Francisco: Jossey-Bass, Inc, Publishers, 1990.
30. **Bennis W., Nanuss B.** *Leaders.* – New York: Harpen and Row, 1985.
31. **Bolman, L. G., Deal, T. E.** *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations.* San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
32. **Bush, T.** *Theories of Education Management.* London: Paul Chapman Publishing, 1995.

33. **Daft, L. R.** *Leadership. Theory and practice.* The Dryden Press/Harcourt Brace College Publishers. Orlando, 1999.
34. **Dalin, P., Rust, V. D.** *Can Schools learn?* Great Britain: Antony Rowe Ltd., 1990.
35. **Everard, B., Morris, G.** *Effective school management.* P.C.P. Paul Chapman Publishing Ltd., 1990.
36. **French Johan, R. P., Raven, B.** *The Bases of Social Power.* D. Catwright(ed), Studies in Social Power. University of Michigan, Institute for social Research, 1959.
37. **Fullan, M.** *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press, 1991.
38. **Gibbons, M., Norman, P.** *An Integrated Model of Sustained Staff Development/Staff Development for Schools Improvement.* A focus on the Teacher. New York: The Falmer Press, 1987.
39. **Gunter, H. M.** *Leaders and Leadership in Education.* London: Pauls Chapman Publishing, 2002.
40. **Hallinger, P.** *Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership.* ICSEI, 2004.
41. **Hopkins, D., Hinscow, M., West, M.** *School Improvement in an Era of Change.* Great Britain: Redwood Books, 1994.
42. **Law, S., Glover, D.** *Educational Leadership and Learning.* Open University Press. Philadelphia: Buchingham, 2000.
43. **Luthans, F.** *Organizational behaviour.* USA: Donnelly, R. R. and Sons Company, 1989.
44. **Peck, B. T., Ramsay, H. A.** *The Training of School Directors for the European Dimension.* University of Strathclyde, Faculty of Education, 1994.
45. **Stacey, R.** *Managing the Unknowable.* Sanfrancisko, SA: Jossey-Bass, 1992.
46. **Stake, R.** *An Evolutionary View of Programming Staff Development / Staff Development for School Improvement.* A focus on the Teacher. New York: The Falmer Press, 1987.
47. **Steers, R. M.** *Motivation and leadership at work.* New York, 1996.
48. **Stoll, L., Fink, D.** *Changing our schools.* Great Britain: St. Edmundsbury Press, 1996.

49. **Visscher, J.** *Managing Schools Forwards high Performance.* Netherland: Swets and Zeitlinger Publishers, 1999.
50. **Дафт, Р. Л.** *Менеджмент.* Санкт-Петербург: Питер, 2000.
51. **Симанов, В. Р.** *Педагогический менеджмент.* Москва, 1999.
52. **Шейн, Э.** *Организационная культура и лидерство по-строение, эволюция, совершенствование.* Питер, 2002.

## 5. nodaļa

# VISPĀRIZGLĪTOJOŠO SKOLU VADĪTĀJU DARBĪBAS ANALĪZE

Empīriskā pētījuma mērķis bija noskaidrot, vai skolu vadītāju darbība vērsta uz mācīties spējīgas organizācijas veidošanu un jaunu vadīšanas modeļu ieviešanu, tāpēc nodaļā tiks noskaidroti skolu vadītāju viedokļi par pārmaiņu būtību un viņu dalību pārmaiņu ieviešanā; skolotāju un skolu vadītāju viedokļi par pašreizējo situāciju Latvijas izglītībā un skatījums uz tās nākotni; izglītības reformu vadības un inovāciju ieviešanas problēmas Latvijas vispārizglītojošajās skolās.

Datu apstrāde veikta, izmantojot datu statistiskās apstrādes programmu SPSS.

### 5.1. Pētījuma respondentu raksturojums

Pētījumā piedalījās 228 skolu vadītāji un 1716 skolotāji no visiem Latvijas novadiem (sk. 5.1. attēlu).

Skolu vadītāji:	Kurzeme	– 32,
	Zemgale	– 57,
	Latgale	– 40,
	Vidzeme	– 46.

**Kopā: 175**

Skolotāji:	Kurzeme	– 259,
	Zemgale	– 497,
	Latgale	– 278,
	Vidzeme	– 254.

**Kopā: 1295**



5.1. att. Pētījuma respondentu sadalījums  
pa Latvijas novadiem

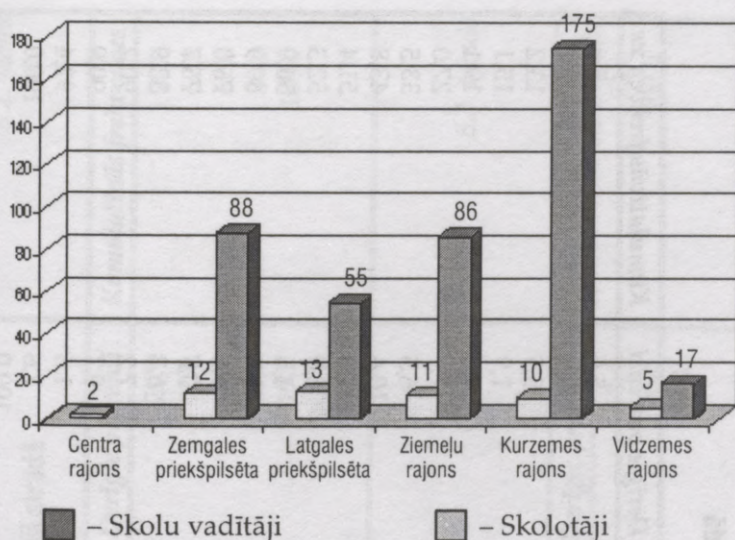
Pētījumā piedalījās arī respondenti no Rīgas pilsētas rajoniem un priekšpilsētām.

Skolu vadītāji:	Centra rajons	- 2,
	Zemgales priekšpilsēta	- 12,
	Latgales priekšpilsēta	- 13,
	Ziemeļu rajons	- 11,
	Kurzemes rajons	- 10,
	Vidzemes priekšpilsēta	- 5.

**Kopā: 53**

Skolotāji:	Zemgales priekšpilsēta	- 88,
	Latgales priekšpilsēta	- 55,
	Ziemeļu rajons	- 86,
	Kurzemes rajons	- 175,
	Vidzemes priekšpilsēta	- 17.

**Kopā: 421**



5.1. diagramma. Pētījuma respondentu sadalījums  
pa Rīgas rajoniem un priekšpilsētām

Visvairāk respondentu skolotāju ir no Tukuma rajona (13%), Ogres rajona (10%), Talsu rajona (8%) un Ludzas rajona (8%) (sk. 5.1. tabulu).

Rīgas pilsētā visvairāk respondentu ir no Kurzemes rajona (42%), vismazāk – no Vidzemes priekšpilsētas (4%) (sk. 5.1. diagrammu).

Gadījuma pētījumā sīkākas ziņas no respondentiem (skolu vadītājiem) netika prasītas. *Skolu vadītāji* aptaujā uzrādīja *skolas tipu*, kurā strādā (sk. 5.2. tabulu).

Rajons, kurā skolotāji strādā

	Frekvence	Procenti	Derīgie procenti	Kumulatīvās frekvences
Derīgie	72	4,2	5,6	5,6
Bauskas raj.	27	1,6	2,1	7,7
Cēsu raj.	71	4,1	5,5	13,2
Kuldīgas raj.	24	1,4	1,9	15,1
Rīgas raj.	51	3,0	4,0	19,1
Jelgavas raj.	102	5,9	7,9	27,0
Talsu raj.	83	4,8	6,5	33,5
Ventpils raj.	133	7,8	10,4	43,8
Ogres raj.	97	5,7	7,6	51,4
Valkas raj.	12	0,7	0,9	52,3
Alūksnes raj.	59	3,4	4,6	56,9
Balvu raj.	167	9,7	13,0	69,9
Tukuma raj.	78	4,5	6,1	76,0
Aizkraukles raj.	9	0,5	0,7	76,7
Gulbenes raj.	80	4,7	6,2	82,9
Valmieras raj.	93	5,4	7,2	90,2
Rēzeknes raj.	9	0,5	0,7	90,9
Jēkabpils raj.	20	1,2	1,6	92,4
Preiļu raj.	97	5,7	7,6	100,0
Ludzas raj.	1284	74,8	100,0	
<b>Kopā</b>				

## Rīgas priekšpilsēta, kurā skolotāji strādā

	Frekvence	Procenti	Derīgie procenti	Kumulatīvās frekvences
Derīgie	86	5,0	20,9	20,9
Zemgales priekšpils.	173	10,1	42,0	62,9
Kurzemes rajonā	17	1,0	4,1	67,0
Vidzemes priekšpils.	55	3,2	13,3	80,3
Latgales priekšpils.	81	4,7	19,7	100,0
Ziemeļu rajonā	412	24,0	100,0	
<b>Kopā</b>	13	0,8		
Trūkstošie	9			

## Skolu tipi

	Frekvence	Procenti	Derīgie procenti	Kumulatīvās frekvences
Derīgie	62	52,1	53,4	53,4
Vidusskola	54	45,4	46,6	100,0
Pamatskola	116	97,5	100,0	
<b>Kopā</b>	3	2,5		
Trūkstošie	119			
Nav atbildes				
<b>Kopā</b>				

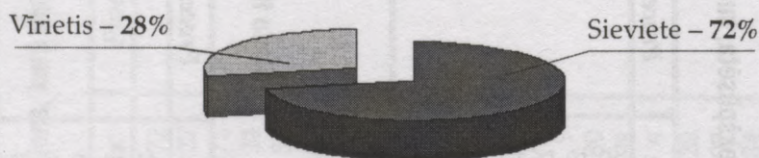
Redzams, ka 53,4% skolu vadītāju strādā vidusskolās, pārējie (46,6%) ir pamatskolu direktori. No 119 skolu vadītājiem pieci nav uzrādījuši skolēnu skaitu skolā. Pēc 114 vadītāju sniegtās informācijas, mazākajā skolā, kas piedalījās pētījumā, ir 54 skolēni, bet lielākajā mācās 1517 skolēni (sk. 5.4. tabulu).

5.4. tabula

#### Skolēnu skaits skolās

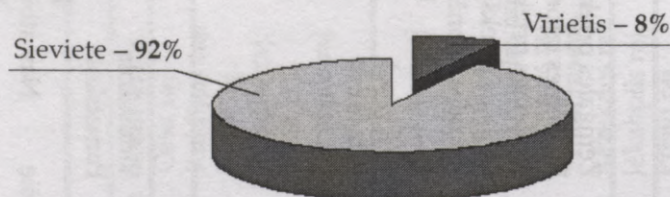
	Derīgie	114
	Trūkstošie	5
Vidējais		430,12
Minimālais		54
Maksimālais		1517

Skolu vadītāju *dzimuma sadalījums* (sk. 5.2. diagrammu) norāda, ka 72% ir sievietes un tikai 28% – vīrieši.



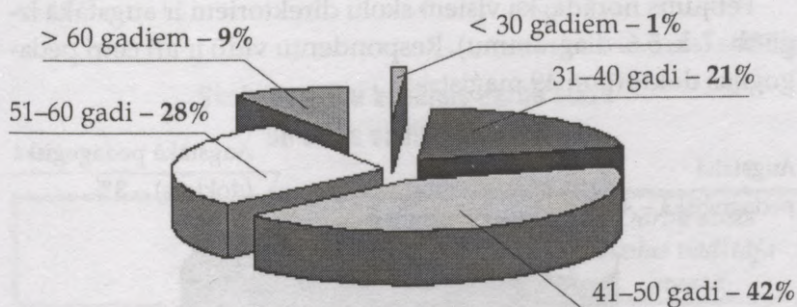
5.2. diagramma. Skolu vadītāju dzimums

Krasas dzimuma atšķirības ir starp respondentiem skolotājiem (sk. 5.3. diagrammu), jo tikai 8% skolotāju ir vīrieši.



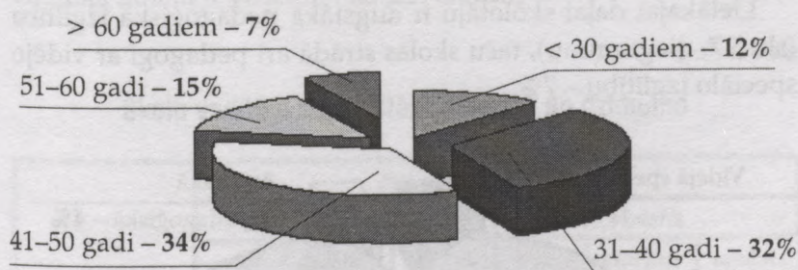
5.3. diagramma. Skolotāju dzimums

Skolas direktoru vecuma analīze norāda, ka mācību iestādes lielākoties vada direktori vecumā no 41 līdz 50 gadiem (sk. 5.4. diagrammu) un ļoti maz ir vadītāju vecumā līdz 30 gadiem.



5.4. diagramma. Skolu vadītāju vecums

Skolās strādā skolotāji galvenokārt vecumā no 41 līdz 50 gadiem un vismazāk ir skolotāju, kas vecāki par 60 gadiem (sk. 5.5. diagrammu).

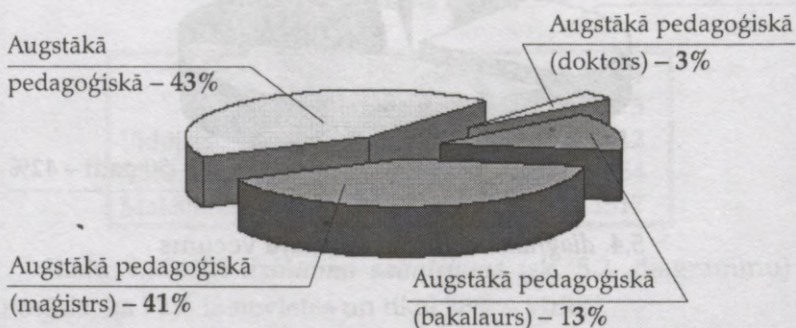


5.5. diagramma. Skolotāju vecums

Respondentu vecuma sadalījums pa dzimumiem liecina, ka no visām direktorēm *sievietēm* 24,1% ir vecumā no 31 līdz 40 gadiem, vecumā no 41 līdz 50 gadiem ir 39,8% direktoru, vecumā no 51 līdz 60 gadiem 27,7%, vairāk nekā 60 gadu ir 8,4% skolu vadītāju.

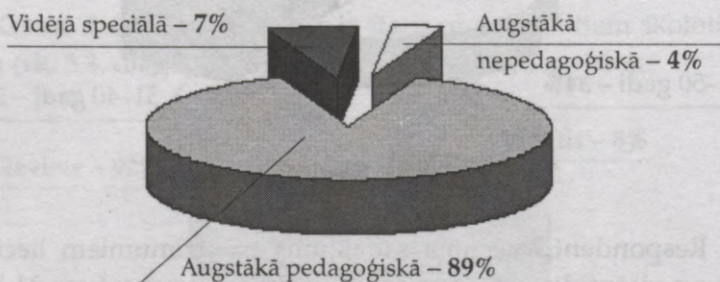
3,2% direktoru *vīriešu* ir jaunāki par 30 gadiem (jaunāks ir tikai viens). 12,9% ir vecumā no 31 līdz 40 gadiem, 48,8% ir vecumā no 41 līdz 50 gadiem, bet vecumā no 51 līdz 60 gadiem ir 25,8% vadītāju.

Pētījums norāda, ka visiem skolu direktoriem ir augstākā izglītība (sk. 5.6. diagrammu). Respondentu vidū ir arī četri pedagoģijas doktori un 49 maģistri.



5.6. diagramma. Skolu vadītāju izglītība

Lielākajai daļai skolotāju ir augstākā pedagogiskā izglītība (sk. 5.7. diagrammu), taču skolās strādā arī pedagogi ar vidējo speciālo izglītību – 7%.



5.7. diagramma. Skolotāju izglītība

Atbilstoši skolu vadītāju vecuma rādītājiem, viņu pedagoģiskā darba stāžs un stāžs vadītāja amatā ir liels (sk. 5.5. tabulu). Kopējais vidējais darba stāžs ir 24,79 gadi, vadītāja amatā – 13,79 gadi.

5.5. tabula

**Skolu vadītāju kopējais darba stāžs  
un stāžs vadītāja amatā**

		Kopējais darba stāžs	Darba stāžs skolas vadītāja amatā
Skaitis	Derīgie	118	117
	Trūkstošie	1	2
Vidējais		24,79	13,79
Minimālais		2	4
Maksimālais		53	41

Vadītāju darba stāžs atkarībā no dzimuma norāda, ka vislielākais kopējais pedagoģiskais darba stāžs – 53 gadi un 41 gads – vadītāja amatā ir vīrietim (sk. 5.6. tabulu)

5.6. tabula

**Skolu vadītāju darba stāžs atkarībā no dzimuma**

	Respondenta dzimums					
	Sieviete			Vīrietis		
	mini-mums	vidējais	maksi-mums	mini-mums	vidējais	maksi-mums
Kopējais darba stāžs	2,0	24,7	52,0	12,0	24,9	53,0
Darba stāžs skolas vadītāja amatā	4,0	13,0	26,0	4,0	16,2	41,0

## 5.2. Skolu vadītāju viedokļi par organizācijā notikušajām pārmaiņām un to vadīšanu

Pētījumā piedalījās 109 skolu vadītāji. Informācijas iegūšanai izmantotas kvalitatīvās pētīšanas metodes: anketēšana, intervijas un skolu vadītāju pašvērtējuma ziņojumi, kas iegūti, vadot studentu teorētiski pētniecisko praksi izglītības darba vadībā Latvijas vispārīzglītojošajās skolās.

Apkopojot informāciju, ko autore ieguva, analizējot intervijas, anketas un skolu vadītāju pašvērtējuma ziņojumus, tika saņemtas atbildes uz jautājumiem, kas raksturo divus skolu vadītāju darbības aspektus:

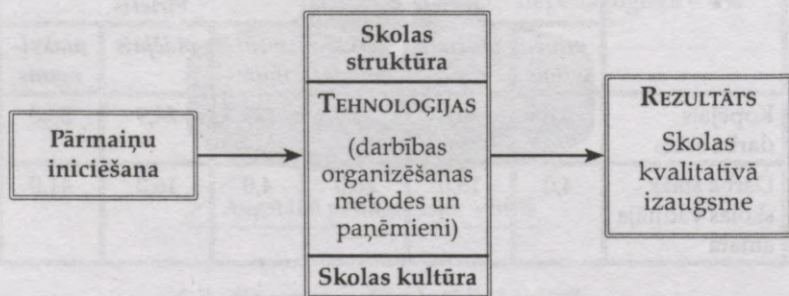
- ◆ Kādas pārmaiņas jūsu skolā notikušas pēdējo gadu laikā?
- ◆ Kā pārmaiņu ieviešanu skolā vada direktors?

### 1. aspekts: kādas pārmaiņas jūsu skolā notikušas pēdējo divu gadu laikā?

Ievērojot pārmaiņu teoriju atziņas, ka pārmaiņas organizācijā sastopas ar noteiktiem iekšējās vides elementiem:

- ◆ organizācijas struktūru,
- ◆ darbības tehnoloģiju,
- ◆ organizācijas kultūru,

kas mērķtiecīgas vadīšanas procesa ietekmē mainās un paaugstina darbības efektivitāti – uzlabo rezultātus (sk. 5.2. attēlu), tika analizēta vadītāju izpratne par pārmaiņām.



5.2. att. Pārmaiņu dinamika skolā

Analizējot skolu vadītāju atbildes uz jautājumu: "Kādas pārmaiņas jūsu skolā notikušas pēdējo gadu laikā?", autore sagrupēja skolu vadītāju nosauktos pārmaiņu faktoros atbilstoši 5.2. attēlā redzamajam:

- ◆ skolas struktūra,
- ◆ tehnoloģijas,
- ◆ skolas kultūra,
- ◆ rezultāti.

### Skolas struktūra

Piemērotas struktūras vadītājs savai organizācijai izvēlas, lai palīdzētu darbiniekiem sadarboties kopīgu mērķu izstrādāšanā un sasniegšanā.

Skolu struktūrai pēdējo gadu laikā ir tendence mainīties, jo mainījušās ir teorijas par skolu vadišanu. Lai realizētu jaunās vadišanas pieejas – izglītojošo un pārveidojošo vadišanu –, jāmaina arī skolas struktūra. Teoriju autori (*P. Halinger, 2004; H. M. Gunter, 2002; T. Wrigley, 2003*) uzsver, ka horizontālās struktūras ar stingru varas hierarhiju pakāpeniski jānomaina ar lineārām struktūrām, kurās vara tiek deleģēta personālgupu vai projektu grupu vadītājiem, tādējādi iesaistot pārvaldes struktūrās arvien vairāk izglītības pasūtītāju – skolēnus un viņu vecākus. Jauna statusa piešķiršana paredzēta arī skolas padomēm (*T. Peks, H. Ramsejs, 1994*), kuras pieņem skolai svarīgus stratēģiskos lēmumus un neatstāj tos tikai direktora kompetencē.

5.6. tabulā redzams, ka vadītāji vislielāko vērību šobrīd pievērš skolēnu pašpārvalžu veidošanai (63% skolu) un skolēnu interešu centriem (54% skolu), tātad skolās sāk dominēt struktūras, kas vairāk orientētas uz izglītības pasūtītāju – skolēnu. Par to liecina arī diagrammā uzrādītā pedagoģiskās korekcijas klašu veidošana un sadarbības struktūras ar sociālajiem darbiniekiem un psihologu. Salīdzinoši maz vadītāju (tikai 16%) par vienu no inovācijām min skolas padomi.

Autore šādu rādītāju skaidro ar to, ka tā skolās lielākoties darbojusies jau ilgstoši un likumīgu varu ieguvusi jau 1991. gadā

ar Izglītības likuma pieņemšanu, tāpēc vadītāji par īpašu jauninājumu to neuzskata. Skolu vadītāju aptaujās un anketās vairākkārt ir minētas skolas pašpārvaldes struktūras (19% skolu). Iespējams, ar tām domātas arī jau minētās pašpārvaldes struktūras: skolēnu pašpārvalde, skolas padome, arī personāla grupas, kas minētas izglītības vadības teorijās (B. Everards, G. Moris, 1990; A. Hargrīvs, 1994; J. Visšers, 1999). Kā atsevišķas struktūras izpētes materiālos personāla grupas netiek minētas.

5.7. tabula

**Skolas struktūra**

Izveidota skolēnu pašpārvalde (69 vadītāji)	63%
Izveidoti skolēnu interešu centri (59 vadītāji)	54%
Izveidotas skolas pašpārvaldes struktūras (21 vadītājs)	19%
Izveidota skolas padome (17 vadītāji)	16%
Izveidotas pedagoģiskās korekcijas klases (16 vadītāji)	15%
Izveidota sadarbības sistēma ar sociālajiem darbiniekiem un psihologiem (12 vadītāji)	11%

**Tehnoloģijas**

**(darbības organizēšanas metodes un paņēmieni)**

Skolā pārmaiņas tiek vadītas noteiktā virzienā un apjomā atbilstoši ārējām prasībām un iekšējiem apstākļiem, izvēloties darbības organizācijas metodes un paņēmienus attīstības nodrošināšanai.

5.8. tabulā redzams, ka vislielākā vērība skolu attīstības nodrošināšanā ir pievērsta moderno tehnoloģiju ieviešanai (98% skolu), materiālās bāzes uzlabošanai. Izglītības reformu rezultātā ir ieviesti jauni skolu darbību reglamentējošie dokumenti, ir jaunas izglītības programmas, izmainījies mācību saturs. Vadītāju turpmākās darbības izpētē īpaša uzmanība tika pievērsta četriem indikatoriem:

- ◆ Nesaskaņas par skolēnu zināšanu kontroli, ko norādījuši 56% skolu vadītāji. Iespējams, ka šādu vērtējumu radījusi

neveiksmīgi uzsāktā un vēlāk reorganizētā reforma – bez-  
atzīmju sistēma sākumskolā.

- ◆ Skolas vadības darbības programma izveidota tikai 11% skolu.

Pēc autorei domām, šāds rādītājs liek domāt, ka vadītāji nepietiekamu uzmanību pievērš darbības stratēģijai, t. i., augstākā un zemākā līmeņa vadītāju darbībai skolā, jo straujo pārmaiņu laikā tieši šajā posmā gaidāma varas decentralizācija, pienākumu deleģēšana.

- ◆ Ieviests jauns bilingvālās izglītības modelis.  
Arī šis vērtējums (4% skolu) liecina, ka vadītāji šim attīstības rādītājam nepievērš pietiekamu uzmanību, jo no 109 skolām 32 skolas (29%) strādā bilingvāli.
- ◆ Izveidota mācību procesa rezultātu kvalitātes vērtējuma sistēma (4% skolu).

Rādītājs liecina, ka skolu vadītāji savu darbību arvien vēl koncentrē uz visas skolas kopējo attīstību, bet daudz mazāk – uz pedagoģisko attīstību, kas uzlabo skolēnu mācīšanos.

5.8. tabula

### Tehnoloģijas (darbības organizēšanas metodes)

Ieviestas modernās tehnoloģijas, iekārtotas datorklases (107 vadītāji)	98%
Uzlabota materiālā bāze: jauni kabineti, mēbeles, remonts utt. (102 vadītāji)	94%
Ieviesti jauni skolu darbību reglamentējoši dokumenti (92 vadītāji)	84%
Ir jaunas izglītības programmas (87 vadītāji)	80%
Izmainījies mācību saturs (84 vadītāji)	77%
Ir uzlaboti un izstrādāti jauni mācību materiāli (82 vadītāji)	75%
Izveidojusies sadarbība ar citām rajona vai republikas skolām (66 vadītāji)	61%
Izstrādātas vienotas prasības mācību procesa organizēšanā (64 vadītāji)	59%

Nesaskaņas par skolēnu zināšanu kontroli (61 vadītājs)	56%
Izstrādātas vienotas prasības skolēnu sasniegumu vērtēšanā (58 vadītāji)	53%
Ir līdzdalība dažādos starptautiskos projektos (48 vadītāji)	44%
Izveidota vienota informācijas datu bāze (34 vadītāji)	31%
Notikusi pāreja no mācīšanas uz mācīšanos (24 vadītāji)	22%
Skolotāju darbība kļūst radošāka (21 vadītājs)	19%
Izstrādāta noteikta pienākumu sadale starp vadības grupas dalībniekiem (19 vadītāji)	17%
Skolotāji iemācījušies strādāt ar datoru (19 vadītāji)	17%
Skolotāji mācās rakstīt pašvērtējumu (18 vadītāji)	17%
Skolotāji izstrādājuši sava mācību priekšmeta izglītības programmas (16 vadītāji)	15%
Skolā izstrādāts attīstības plāns (16 vadītāji)	15%
Skola atvērta inovācijām (14 vadītāji)	13%
Izveidota skolas vadības darbības programma (12 vadītāji)	11%
Ieviestas interaktīvās mācību metodes (12 vadītāji)	11%
Ir visi mācību priekšmetu skolotāji (9 vadītāji)	8%
Notiek pieredzes apmaiņa skolas ietvertos (6 vadītāji)	6%
Īstenota mācību integrācija (6 vadītāji)	6%
Ieviests jauns bilingvālās izglītības modelis (4 vadītāji)	4%
Izveidota mācību procesa rezultātu kvalitātes vērtējuma sistēma (4 vadītāji)	4%

Apkopojot nosauktos indikatorus (sk. 5.9. tabulu), kas raksturo pārmaiņas skolā, autorei radās problēmas, tos grupējot, jo grūti reizēm tos uzskatīt par piederīgiem skolas kultūrai vai darbības organizēšanas metodēm, tāpēc tika ņemti vērā visi tie, kas attiecas uz organizācijas mērķiem (mērķi satur kopīgas vērtības), darbiniekiem, viņu saskarsmi, savstarpējām attiecībām.

**Skolas kultūra**

Uzlabojusies skolas fiziskā vide – modernizēta, labiekār- tota (97 vadītāji)	89%
Veidojas jaunas skolas tradīcijas (94 vadītāji)	86%
Pastiprinājusies sabiedrības interese par skolu (81 vadītājs)	74%
Skolotāji ir motivēti tālākizglītibai (62 vadītāji)	57%
Notiek skolēnu izpēte (44 vadītāji)	40%
Uzlabots skolas tēls (42 vadītāji)	39%
Pilnveidojusies skolotāju profesionālā kompetence (41 vadītājs)	38%
Skolotāji daudz vairāk domā par mācību kvalitāti (39 vadītāji)	36%
Skolotāji, lai nodrošinātu iztiku, strādā ar pārslodzi (39 vadītāji)	36%
Pozitīva gaisotne, sakārtota mācību vide (36 vadītāji)	33%
Mainījusās ģimenes gan pozitīvā, gan negatīvā nozīmē (33 vadītāji)	30%
Izveidojusies godprātīga attieksme pret darbu (32 vadītāji)	29%
Skolēni iesaistās pagasta dzīvē (27 vadītāji)	25%
Skola tiek demokratizēta (27 vadītāji)	25%
Labs, spēcīgs, radošs kolektīvs (27 vadītāji)	25%
Notikušas pārmaiņas skolotāju domāšanā (26 vadītāji)	24%
Nav stabilitātes izjūtas (22 vadītāji)	20%
Jauniem skolotājiem trūkst motivācijas strādāt pedago- ģisko darbu (17 vadītāji)	16%
Tiek analizēti skolēnu sasniegumi (16 vadītāji)	15%
Notiek vecāku izglītošana (15 vadītāji)	14%
Skolotāji mācās saprast skolēnus un meklēt individuālu pieeju (15 vadītāji)	14%
Izstrādāti kopīgi skolas mērķi (13 vadītāji)	12%

Tiek ievērotas skolēnu vajadzības (14 vadītāji)	13%
Skolotāji maina darba stilu (12 vadītāji)	11%
Veidojas labākas darba attiecības (11 vadītāji)	10%
Drošības sistēma skolā (9 vadītāji)	8%
Paaugstinās skolas konkurētspēja (8 vadītāji)	7%
Izveidojusies laba sadarbība ar vecākiem (8 vadītāji)	7%
Labvēlīgāk tiek pieņemta sabiedrības kritika (7 vadītāji)	6%
Veidojas skolotāju un skolēnu sadarbības pamati (7 vadītāji)	6%
Skolotāji interesējas par budžeta izmantošanu (6 vadītāji)	6%
Izstrādāts skolotāju ētikas kodekss (4 vadītāji)	4%

5.9. tabulā redzams, kā skolu vadītāji vērtē notiekošās pārmaiņas skolas kultūrā. Ir rādītāji, kas liecina, ka skolās tiek sakārtota un modernizēta infrastruktūra (89% skolu), veidojas jaunas tradīcijas (86% skolu), pastiprinās sabiedrības interese par skolu (74% skolu). Ļoti pozitīvs rādītājs, pēc autora uzskatiem, ir pozitīva gaisotne un sakārtota vide, kāda ir tikai 33% skolu. Ir arī tādi rādītāji, kuriem vajadzētu pievērst lielāku uzmanību, piemēram,

- ♦ izstrādāti kopīgi mērķi (12%), jo skolas kā sociālas organizācijas ir virzītas uz noteiktu mērķi, un, jo labāk tos izprot un apzinās skolotāji, jo sekmīgāks ir mācību process;
- ♦ nav stabilitātes izjūtas (25%), kas ir viena no darba vajadzībām, kas traucē nākamo vajadzību apmierināšanu;
- ♦ veidojas skolotāju un skolēnu sadarbības pamati (6%) – šim rādītājam būtu pievēršama vislielākā uzmanība, jo tā ir mācīšanas – mācīšanās procesa būtiskākā sastāvdaļa.

### **Rezultāts – skolas kvalitatīvā izaugsme**

Jebkura izglītības iestāde ir ieinteresēta nodrošināt tās "produkta" augstu kvalitāti – pakāpi, kādā tiek sasniegti mērķi un cerības, kas tikušas izvirzītas pārmaiņu procesam un gala produktam – skolēnu zināšanām, prasmēm, iemaņām. Tās ir pa-

matatziņas, ko literatūras avotos par pārmaiņu galarezultātiem pauduši vairāki autori (S. E. Fjelds, 1998; N. Benets, M. Kravfords, C. Ričes, 1992).

Gadījuma pētījuma rezultāti rāda, ka vispārizglītojošo skolu vadītāji pārmaiņu procesa rezultātiem pievērs maz uzmanības (sk. 5.10. tabulu), jo viņu nosauktajās pārmaiņās, kādas pēdējo gadu laikā notikušas skolā, minēti tikai septiņi indikatori, ko varētu nosaukt par skolas rezultātu – skolēnu mācību sasniegumiem.

Vērtējot skolu vadītāju nosauktos indikatorus, kas liecinātu par skolas rezultatīvu izaugsmi, redzams, ka tie ir ļoti vispārēji. Formulējums – uzlabojies mācību darbs – var liecināt par rezultātiem beigšanas eksāmenos, valsts izstrādātajos testos un var būt arī direktora personīgi izteikts secinājums. Būtiskais šajā pētījumā ir visbiežāk minētais – uzlabojas skolēnu sasniegumi mācību olimpiādēs, ko nosaukuši tikai 21% vadītāju. Kā pozitīvu rādītāju var minēt skolēnu iesaistīšanos zinātnisko darbu rakstīšanā un absolventu karjeras virzības izpēti, ko gan nosaukuši tikai 16% vadītāju. Vadītāji nosaukuši arī negatīvu rādītāju – daļai skolēnu mācību motivācija samazinājusies (8% skolu).

5.10. tabula

**Rezultāti – skolas kvalitatīvā izaugsme**

Uzlabojas skolēnu sasniegumi mācību olimpiādēs (23 vadītāji)	21%
Lielākā daļa audzēkņu turpina izglītību (19 vadītāji)	17%
Daļai skolēnu veidojas pozitīva attieksme pret mācību darbu (17 vadītāji)	16%
Skolēni iesaistās zinātnisko darbu rakstīšanā (17 vadītāji)	16%
Tiek pētīta absolventu karjeras virzība (13 vadītāji)	12%
Uzlabojas mācību darbs (9 vadītāji)	8%
Daļai skolēnu zudusi mācību motivācija (9 vadītāji)	8%

## 2. aspekts: kā pārmaiņu ieviešanu skolā vada direktors?

Analizējot zinātnisko literatūru par pārmaiņu vadīšanu dažādās organizācijās un arī skolās (P. Dalins, V. D. Rusts, 1990; V. Renģe, 1999; R. Stīrs, 1996; A. Maslovs, 1943; T. Bušs, 1995; L. Stola, D. Finks, 1996), var secināt, ka veiksmīgu pārmaiņu procesa vadīšanu nodrošina:

- ◆ vadītājs līderis, kas pats vada un iesaista arī pārējos darbiniekus vadīšanas procesā;
- ◆ pārmaiņām motivēti skolotāji;
- ◆ piemērots vadīšanas modelis.

Pēc šiem kritērijiem analizētas skolu vadītāju sniegtās atbildes (sk. 5.11. tabulu).

**Vadītājs līderis.** Lai gan tikai deviņi skolu vadītāji (8%) atbildējuši, ka veido sevi par līderiem, citas atbildes liecina, ka vadītāji par tādiem cenšas kļūt vai jau tādi ir:

- ◆ analizē skolas darbību kopumā (66 %);
- ◆ izstrādā skolas attīstības plānu kopā ar skolēniem, skolotājiem, vecākiem, palīgpersonālu (58%);
- ◆ pārliecināti par pārmaiņu nepieciešamību (38%);
- ◆ psiholoģiski noskaņo kolektīvu (28%);
- ◆ izvēlas noteiktu darba stilu un metodes (14%).

### 5.11. tabula

#### Kā pārmaiņu ieviešanu skolā vada direktors

Analizē skolas darbību kopumā (72 vadītāji)	66%
Izstrādā skolas attīstības plānu kopā ar skolēniem, skolotājiem, vecākiem, tehnisko personālu (63 vadītāji)	58%
Vada jauno izglītības programmu ieviešanu (61 vadītājs)	56%
Ar visiem darbiniekiem noskaidro skolas stiprās un vājās puses (61 vadītājs)	56%
Nodrošina personāla sadarbību visos līmeņos (52 vadītāji)	48%
Apkopo un analizē skolotāju pašvērtējumus (42 vadītāji)	39%
Uztur augstas prasības pret personālu (42 vadītāji)	39%

Pārliecina par pārmaiņu nepieciešamību (41 vadītājs)	38%
Nosaka skolas darbības taktiku (36 vadītāji)	33%
Novērs šķēršļus, kas kavē attīstību pārmaiņu procesā (36 vadītāji)	33%
Rūpējas par skolēnu, skolotāju, kā arī par savu vadītāja kompetenci (32 vadītāji)	29%
Psiholoģiski noskaņo kolektīvu (31 vadītājs)	28%
Uzlabo skolēnu pārvaldes darbu (29 vadītāji)	27%
Uzklausa skolotāju viedokļus par pārmaiņām (28 vadītāji)	26%
Uzklausa skolas padomes priekšlikumus (27 vadītāji)	25%
Meklē finansiālo nodrošinājumu pārmaiņu realizēšanai (19 vadītāji)	17%
Ievieš skolā noteiktu kontroles sistēmu (19 vadītāji)	17%
Nodrošina informācijas plūsmu (19 vadītāji)	17%
Izvēlas noteiktu darba stilu un metodes (15 vadītāji)	14%
Informē par pārmaiņām, ko pieprasa IZM (15 vadītāji)	14%
Apspriež nākotnes nodomus, pieņemot lēmumus, uzklaua skolotāja viedokļus (14 vadītāji)	13%
Veido sevi par līderi (9 vadītāji)	8%
Regulāri rīko apspriedes, kurās dalību ņem visi skolotāji (8 vadītāji)	7%
Vada skolas darba stratēģiju un taktiku (8 vadītāji)	7%
Modelē skolas attīstību (7 vadītāji)	6%
Izvēlas sadarbības partnerus pārmaiņu ieviešanā (6 vadītāji)	6%
Veido skolas vadības sistēmu (2 vadītāji)	2%

**Pārmaiņām motivēti skolotāji.** Tiešas atbildes par motivētiem pārmaiņu sekotājiem nav sniegtas, bet sadarbība ar personālu parādās, noskaidrojot skolas stiprās un vājās puses, apkopojot un analizējot pašvērtējumu, pārliecinot par pārmaiņu nepieciešamību, uzklauot skolotāju viedokļus par pārmaiņām.

**Piemērots vadišanas modelis.** Konkrētas skolu vadītāju atbildes par skolu vadišanas modeļiem nav. Septiņi skolu vadītāji (6,4%) norādījuši, ka modelē skolas attīstību. To, ka notiek jaunu modeļu meklējumi, liecina atbildes par informācijas plūsmas nodrošināšanu, kontroles sistēmas ieviešanu skolā, vadības sistēmas veidošanu.

### Secinājumi

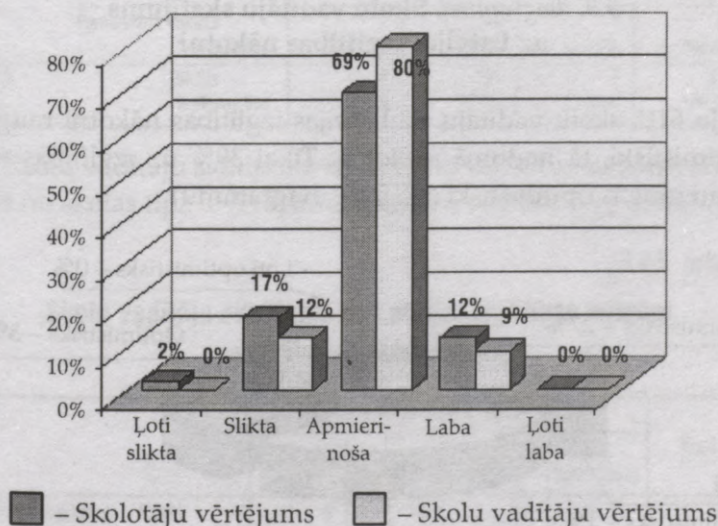
Izdarot gadījuma pētījuma rezultātu analīzi, kuras mērķis bija noskaidrot, kā skolu vadītāji izprot pārmaiņu procesus skolā, var secināt, ka pārmaiņu dinamiku vadītāji saskata. Gandrīz visi skolu vadītāji akcentē darbības organizēšanas metodes un paņēmienus, uzsverot jauno tehnoloģiju ieviešanu – tāpat izglītības pietuvināšanu informācijas sabiedrībai, materiāli tehniskās bāzes uzlabošanu un izglītības programmu ieviešanu. Uzlabojumi notiek arī skolas kultūrā, kuras raksturošanai pievērsušies gandrīz 90% vadītāju, kurā uzsvērta fiziskās vides sakārtošana, ieviestas jaunas tradīcijas, palielinās sabiedrības interese par skolu. To struktūrās pārmaiņas saistās galvenokārt ar pašpārvaldes struktūru ieviešanu un jaunām struktūrām: pedagoģiskās korekcijas klases un sociālo pedagogu un psihologu darbības iekļaušanu skolu struktūrās. Tikai piektā daļa vadītāju pievērsās pārmaiņu procesa rezultātiem, kuru dēļ pārmaiņu process organizācijā vispār notiek, un, iespējams, tieši šis izpratnes trūkums kavē skolas attīstību un efektīvu mērķu sasniegšanu.

Izanalizējot skolu vadītāju atbildes par pārmaiņu ieviešanu skolā (atbildējuši apmēram 70% vadītāju), var secināt, ka skolās tas ir vairāk stihiski, nevis mērķtiecīgi organizēts process, kurā vadišana vairāk raksturojama kā paša vadītāja darbība, nevis vadišana kā organizācijai raksturīga pazīme vai īpašība (*P. Hallingers, 2004; A. Visšers, 1999*). Šādu secinājumu var pamatot ar to, ka skolu vadītāji, atbildot uz jautājumu, kā pārmaiņu ieviešanu skolā vada direktors, nosauc vadišanas procesa darbības, piemēram, mērķu izvirzīšanu, misijas, vīzijas noteikšanu. Vadītāji gan norāda (58% skolu), ka notiek skolas attīstības plāna

izstrādāšana kopā ar skolēniem, tehnisko personālu, kur šīs darbības var būt iekļautas. Vadīšanu pētījumā iesaistītajās skolās var raksturot kā stihisku procesu arī tāpēc, ka tikai 6% skolu notiek skolas attīstības modulēšana un 2% – veido skolas vadības sistēmu.

### 5.3. Izglītības reformu novērtējums un inovāciju analīze

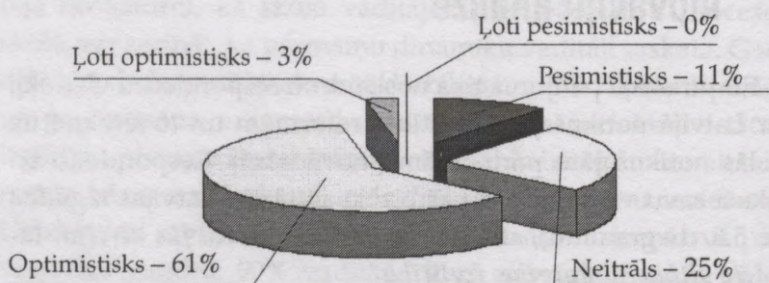
Empīriskajā pētījumā tika noskaidroti respondentu viedokļi par Latvijā notikušajām izglītības reformām un to ietekmi uz skolās notikušajām pārmaiņām (inovācijām). Respondenti izteikuši savu viedokli par pašreizējo situāciju Latvijas izglītībā (sk. 5.8. diagrammu), atbildot uz jautājumu: *Kā Jūs vērtējat tagadējo situāciju Latvijas izglītībā?*



5.8. diagramma. Pašreizējās situācijas vērtējums Latvijas izglītībā

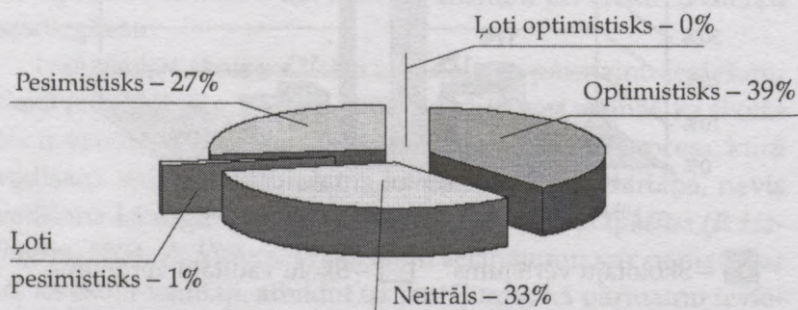
Salīdzinot diagrammas rādītājus, redzam, ka skolu vadītāji pašreizējo situāciju Latvijas izglītībā vērtē nedaudz optimistiskāk nekā skolotāji. Neviena no skolu vadītājiem pašreizējo situāciju izglītībā nevērtē kā ļoti sliktu. Vairums vadītāju (80%) un skolotāju (69%) situāciju izglītībā vērtē kā apmierinošu.

Vadītāju skatījums uz Latvijas izglītības nākotni redzams nākamajā diagrammā (sk. 5.9. diagrammu). Pesimisti ir tikai 11% vadītāju.



5.9. diagramma. Skolu vadītāju skatījums  
uz Latvijas izglītības nākotni

Ja 61% skolu vadītāju uz Latvijas izglītības nākotni raugās optimistiski, tā nedomā skolotāji. Tikai 39% uz izglītības nākotni raugās optimistiski (sk. 5.10. diagrammu).



5.10. diagramma. Skolotāju skatījums  
uz Latvijas izglītības nākotni

Autorei svarīgi likās noskaidrot pašreizējās izglītības situācijas un nākotnes perspektīvas vērtējumu atkarībā no skolas tipa, īpaši svarīgs tas ir vidusskolu grupai, ko pārstāv lielākā daļa respondentu, jo reformu rezultāti vidusskolās noteiks skolēnu konkurētspēju izglītības un arī darba tirgū, tie ietekmēs arī studiju kvalitāti augstskolās.

Pamatskolu vadītāji pašreizējo situāciju izglītībā uzskata par sliktāku nekā vidusskolu skolotāji (sk. 5.12. tabulu). Pašreizējo situāciju kā sliktu novērtējuši 13,5% pamatskolu vadītāju. Tādu pašu vērtējumu devuši 11,3% vidusskolu direktoru.

5.12. tabula

**Skolu vadītāju viedoklis par pašreizējo situāciju  
Latvijas izglītībā atkarībā no skolas tipa**

			Pašreizējās situācijas vērtējums			Kopā
			Slihta	Apmierinoša	Laba	
Skolas tips	Vidusskola	Skaitis	7	47	8	62
		% skolas tips	11,3%	75,8%	12,9%	100,0%
	Pamatskola	Skaitis	7	44	1	52
		% skolas tips	13,5%	84,6%	1,9%	100,0%
Kopā		Skaitis	14	91	9	114
		% skolas tips	12,3%	79,8%	7,9%	100,0%

Skolu vadītāju skatījumā uz Latvijas izglītības nākotni atkarībā no skolas tipa ievērojamu atšķirību nav (sk. 5.13. tabulu).

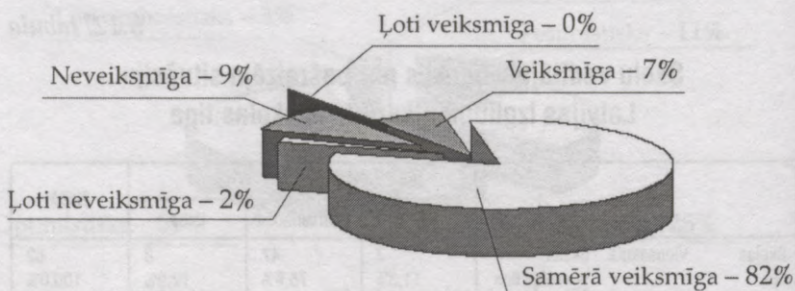
5.13. tabula

**Skolu vadītāju skatījums uz Latvijas izglītības nākotni  
atkarībā no skolas tipa**

			Skatījums uz Latvijas izglītības nākotni				Kopā
			pesimistisks	neitrāls	optimistisks	īsti optimistisks	
Skolas tips	Vidusskola	Skaitis	9	14	37	2	62
		% skolas tips	14,5%	22,6%	59,7%	3,2%	100,0%
	Pamatskola	Skaitis	4	15	34	0	53
		% skolas tips	7,5%	28,3%	64,2%	,0%	100,0%
Kopā		Skaitis	13	29	71	2	115
		% skolas tips	11,3%	25,2%	61,7%	1,7%	100,0%

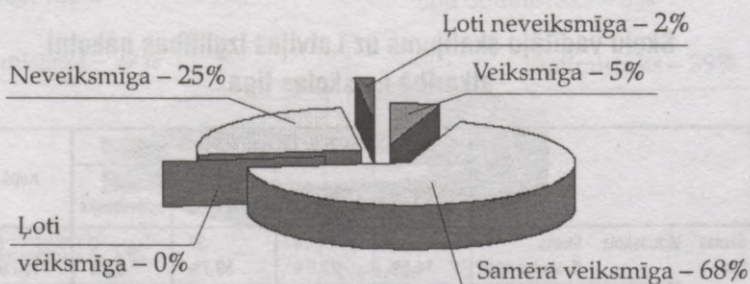
Vidusskolu direktori pesimistiskāk nekā pamatskolu vadītāji vērtē izglītības nākotni (14,5%), toties 3,2% vidusskolu vadītāji to vērtē ļoti optimistiski. Iepriecinošs ir arī vidusskolu vadītāju lielākās daļas – 59,7% – optimistiskais viedoklis par izglītības nākotni, tomēr optimistiskais vērtējums ir augstāks pamatskolu vadītājiem.

Lai gūtu pēc iespējas precīzāku skatījumu uz notiekošajiem pārmaiņu procesiem izglītībā, respondentiem bija jānovērtē 90. gadu izglītības reformas. Skolu vadītāji (82%) tās novērtēja kā samērā veiksmīgas (sk. 5.11. diagrammu).



5.11. diagramma. 90. gadu izglītības reformu vērtējums skolu vadītāju skatījumā

Salīdzinot skolu vadītāju 90. gadu izglītības reformu vērtējumu ar skolotāju reformu vērtējumu, redzams, ka skolotāji reformu rezultātus vērtē negatīvāk (sk. 5.12. diagrammu).



5.12. diagramma. 90. gadu izglītības reformu vērtējums skolotāju skatījumā

25% pedagogu uzskata, ka 90. gadu izglītības reformas ir neveiksmīgas. Reformas par neveiksmīgām bija atzinuši tikai 9% skolu vadītāju. 68% skolotāju reformas uzskata par samērā veiksmīgām, tā uzskata arī 82% vadītāju.

90. gadu izglītības reformu vērtējuma atšķirības atkarībā no vadītāju dzimuma (sk. 5.14. tabulu) ir ļoti nenozīmīgas.

5.14. tabula

**90. gadu izglītības reformu vērtējums  
atkarībā no vadītāju dzimuma**

			90. gadu izglītības reformu vērtējums				Kopā
			ļoti neveik- smīga	neveik- smīga	samērā veiksmīga	veiksmīga	
Respondenta dzimums	Sieviete	Skaitis Respondenta dzimums	2 2,5%	6 7,6%	64 81,0%	7 8,9%	79 100,0%
	Vīrietis	Skaitis Respondenta dzimums	0 0%	3 10,3%	25 86,2%	1 3,4%	29 100,0%
Kopā		Skaitis Respondenta dzimums	2 1,9%	9 8,3%	89 82,4%	8 7,4%	108 100,0%

90. gadu reformu vērtējums atkarībā no skolas tipa norāda, ka veiksmīgākas reformas bijušas pamatskolā (sk. 5.15. tabulu).

5.15. tabula

**90. gadu izglītības reformu vērtējums  
atkarībā no skolas tipa**

			90. gadu izglītības reformu vērtējums				Kopā
			ļoti neveiksmīga	neveiksmīga	samērā veiksmīga	veiksmīga	
Skolas tips	Vidusskola	Skaitis Skolas tips	0 0%	8 13,8%	45 77,6%	5 8,6%	58 100,0%
	Pamatskola	Skaitis Skolas tips	1 2,0%	2 4,0%	44 88,0%	3 6,0%	50 100,0%
Kopā		Skaitis Skolas tips	1 0,9%	10 9,3%	89 82,4%	8 7,4%	108 100,0%

Aptaujas anketās respondenti nosaukuši *ļoti veiksmīgas un ļoti neveiksmīgas izglītības reformas*. Skolu vadītāji par ļoti veiksmīgām nosaukuši 13 reformas (sk. 5.16. tabulu). Par ļoti veiksmīgām tās uzskata 94 skolu vadītāji (79%). Uz jautājumu par ļoti veiksmīgām reformām nav atbildējuši 25 (21%) vadītāji.

5.16. tabula

**Ļoti veiksmīgas izglītības reformas  
skolu vadītāju skatījumā**

Informāciju tehnoloģiju ieviešana (82 vadītāji)	87%
Izglītības programmu ieviešana un akreditēšana (82 vadītāji)	87%
Centralizēto eksāmenu ieviešana (79 vadītāji)	84%
Skolēnu sasniegumu vērtēšana 10 ballu sistēmā (78 vadītāji)	83%
Skolu akreditācija (72 vadītāji)	77%
Skolu direktoru atestācija (70 vadītāji)	74%
Izglītības satura reforma (58 vadītāji)	62%
Pedagogu algu reforma (58 vadītāji)	62%
Vispārizglītojošo izglītības iestāžu vērtēšanas sistēma (58 vadītāji)	62%
Bilingvālās izglītības reforma (56 vadītāji)	60%
Skolu nodošana pašvaldību pārziņā (56 vadītāji)	60%
Skolotāju sagatavošana augstskolās (56 vadītāji)	60%
Pedagogu tālākizglītības pilnveide (56 vadītāji)	60%

Skolotāju viedokļi par ļoti veiksmīgām reformām ir atšķirīgi (sk. 5.17. tabulu). Ļoti veiksmīgas reformas nosaukuši 1116 skolotāji (65%), neatbildēja 600 skolotāji (35%).

5.17. tabula

**Ļoti veiksmīgas izglītības reformas  
skolotāju skatījumā**

Skolēnu sasniegumu vērtēšana 10 ballu sistēmā (997 skolotāji)	89%
Jaunu un papildinātu mācību līdzekļu un materiālu ieviešana (Jauna satura mācību līdzekļu reforma) (998 skolotāji)	89%
Jaunu mācību metožu ieviešana (982 skolotāji)	88%
Centralizēti valsts pārbaudījumu darbi (979 skolotāji)	88%
Izglītības programmu ieviešana un akreditēšana (715 skolotāji)	64%
Bilingvālās izglītības reforma (513 skolotāji)	46%
Skolu akreditācija (502 skolotāji)	45%
Sešgadīgo bērnu sagatavošana skolai (417 skolotāji)	37%
Skolotāju algu reforma (414 skolotāji)	37%
Skolu direktoru atestācija (414 skolotāji)	37%
Pamatizglītības standarts (114 skolotāji)	10%
Izglītības likuma izstrādāšana un pieņemšana (109 skolotāji)	10%
Pedagogu tālākizglītības koncepcijas izstrādāšana (84 skolotāji)	8%

Salīdzinot skolu vadītāju un skolotāju viedokļus par ļoti pozitīvām izglītības reformām, redzams, ka skolu vadītāji, tāpat kā gadījuma pētījumā, par ļoti nozīmīgu uzskata informāciju tehnoloģiju ieviešanu. Skolotāji kā reformu to nav uztvēruši vai pieņēmuši kā pašu par sevi saprotamu lietu, vai arī anketas aizpildījuši galvenokārt tie pedagogi, kuri mācību procesā informācijas tehnoloģijas vai nu neizmanto, vai uzskata, ka to izmantošana ir jaunie mācību līdzekļi un tāpēc informāciju tehnoloģiju ieviešana ir tā pati jauna satura un mācību līdzekļu ieviešana. Skolu vadītāju un skolotāju viedokļi par ļoti

veiksmīgām reformām sakrīt deviņos gadījumos, par ļoti veiksmīgām uzskatot:

- ◆ Skolēnu sasniegumu vērtēšana 10 ballu sistēmā.
- ◆ Jauna satura un mācību līdzekļu reforma.
- ◆ Centralizēto eksāmenu ieviešana.
- ◆ Izglītības programmu ieviešana un akreditēšana.
- ◆ Bilingvālās izglītības reforma.
- ◆ Skolu akreditācija.
- ◆ Skolotāju algu reforma.
- ◆ Skolu direktoru atestācija.
- ◆ Pedagogu tālākizglītības koncepcijas izstrādāšana.

Par ļoti neveiksmīgām izglītības reformām skolu vadītāji atzinuši 11 reformas (sk. 5.18. tabulu). Viena daļa vadītāju par ļoti neveiksmīgām reformām nosaukuši "vispārīzglītojošo skolu vērtēšanas sistēmu", "skolu direktoru atestāciju", "pedagogu algu reformu", "centralizēto eksāmenu ieviešanu", "skolu direktoru atestāciju", ko citi vadītāji atzinuši par ļoti veiksmīgām.

#### 5.18. tabula

#### Ļoti neveiksmīgas reformas skolu vadītāju skatījumā

Bezatzīmju sistēmas ieviešana sākumskolā (94 vadītāji)	100%
Vērtēšanas sistēma sākumskolā (92 vadītāji)	98%
Sešgadīgo bērnu sagatavošana skolai (84 vadītāji)	89%
Klašu sadalījums pamatskolā (3+3+3) (79 vadītāji)	84%
Izglītības sistēmas decentralizācija (41 vadītājs)	44%
Skolu direktoru atestācija (38 vadītāji)	40%
Pedagogu algu reforma (38 vadītāji)	40%
Centralizēto eksāmenu ieviešana (38 vadītāji)	40%
Prasības skolotāju kvalifikācijai (visiem augstākā pedagogiskā izglītība) (36 vadītāji)	38%
Skolu tīkla optimizācija Rīgā (29 vadītāji)	31%
Vispārīzglītojošo izglītības iestāžu vērtēšanas sistēma (16 vadītāji)	17%

Par ļoti neveiksmīgām reformām skolotāji atzinuši 12 reformas (sk. 5.19. tabulu). Ļoti neveiksmīgas reformas nosaucis 1341 skolotājs (78%), neveiksmīgas reformas nav nosaukuši 375 skolotāji (22%).

5.19. tabula

### Ļoti neveiksmīgas reformas skolotāju skatījumā

Bezatzīmju sistēma sākumskolā (vērtēšanas sistēma sākumskolā (1341 skolotājs)	100%
Nesekmīgu skolēnu pārceļšana nākamajā klasē (1321 skolotājs)	99%
Prasībām pārblīvēti standarti (nepiemēroti) (927 skolotāji)	69%
Skolu akreditācija (812 skolotāji)	69%
Skolu nodošana pašvaldību pārziņā (614 skolotāji)	61%
Interesu izglītības reforma (448 skolotāji)	46%
Skolas direktoru atestācija (403 skolotāji)	33%
Centralizēto eksāmenu ieviešana (401 skolotājs)	30%
Mazākumtautību skolu izveidošana (234 skolotāji)	30%
Izglītības sistēmas decentralizācija (231 skolotājs)	17%
Pedagogu algu reforma (229 skolotāji)	17%
Izglītības ministrijas reorganizācijas un ministru maiņa (118 skolotāji)	17%

Aptaujas rezultāti liecina, ka skolu vadītāju un skolotāju viedokļi par ļoti neveiksmīgām reformām sakrīt sešos gadījumos, par tādām uzskatot:

- ◆ bezatzīmju sistēmu sākumskolā (vērtēšanas sistēma sākumskolā);
- ◆ skolas direktoru atestāciju;
- ◆ centralizēto eksāmenu ieviešanu;
- ◆ izglītības sistēmas decentralizāciju;
- ◆ pedagogu algu reformu.

Skolu vadītāju aptaujās direktoriem bija jānovērtē *Izglītības stratēģiskajā programmā 1998.–2003. minētās reformas.*

Labāko novērtējumu ieguvusi izglītības programmu ieviešana (vidējā vērtība – 3,78), bet zemāko vērtējumu – bezatzinjumu sistēma sākumskolā (sk. 5.20. tabulu).

5.20. tabula

**Izglītības reformu novērtējuma rangs**

	Jauna satura un māc. līdz. izstrāde	Centralizētās eksaminācijas sistēmas izstrāde	Pāreja uz mācībām valsts valodā	Izglītības iestāžu vadītāju atestācija	Izglītības programmu ieviešana	Bezatzinjumu sistēmas ieviešana
Skaitis	118	120	119	119	120	120
Derīgie	3	1	2	2	1	1
Trūkstošie	3,50	3,65	3,45	3,21	3,78	1,98
Vidējais	413	438	411	382	453	237
Kopā						

Izglītības reformu mērķis ir uzlabot izglītības iestāžu darbību. To realizēšana mācību iestādēs nozīmē inovāciju (jauninājumu) ieviešanu. Apkopotie skolotāju viedokļi par izglītības reformu radītajām inovācijām skolās liecina, ka par galveno inovāciju viņi atzinuši iespēju paaugstināt savu kvalifikāciju (sk. 5.21. tabulu).

Atzinīgi skolotāji novērtē patstāvību mācību procesa organizēšanā, arī mācību materiālu un grāmatu izvēles iespējas. Šajās atbildēs redzams, ka skolotāji kā inovāciju atzīst arī datoru izmantošanu, lai gan informāciju tehnoloģiju ieviešanu, atšķirībā no skolu vadītājiem, par tādu nebija atzinuši.

*Īpaša uzmanība būtu jāpievērš* skolotāju viedoklim (arī vadītāja viedoklis gadījuma pētījumā), ka viena daļa skolēnu nespēj apgūt mācību saturu. Skolotāji norādījuši, ka reformas notiek no augšas, tāpēc netiek pieņemtas pārmaiņas, kā pamatojumu var minēt situāciju, kad vairākās skolās par sākumskolu tiek uzskatītas 6 klases (piemēram, Rīgas Ziepniekkalna sākumskola) un pamatskolā realizēts modelis (6 + 3), bet reforma arvien vēl nenotiek. Šādām izmaiņām netiek gatavoti arī skolotāji. Aptaujātie skolu vadītāji modeli 3 + 3 + 3 pamatskolā uzskata par neveiksmīgu (sk. 5.18. tabulu). Uzmanība jāpievērš arī tam, ka skolotāji kā inovāciju min pastiprinātu birokrātiju skolas dokumentācijā, neveiksmīgu IZM kontroli.

5.21. tabula

**Inovācijas, ko izglītības reformas radījušas skolā**

Iespējas paaugstināt kvalifikāciju (816 skolotāji)	57%
Skolotājiem dota lielāka patstāvība procesa organizēšanā (804 skolotāji)	57%
Mācību grāmatu un materiālu izvēles iespējas (797 skolotāji)	56%
Skolas ieviesti jauni mācību priekšmeti (789 skolotāji)	55%
Piedalīšanās jaunos projektos (784 skolotāji)	55%
Skolotāji strādā radošāk (701 skolotājs)	49%
Uzlabojusies skolas fiziskā vide (701 skolotājs)	49%
Skolēni vairāk uzticas skolotājiem (673 skolotāji)	47%
Pašvērtējumu ieviešana (669 skolotāji)	47%
Uzlabojusies materiālā bāze (669 skolotāji)	47%
Viena daļa skolēnu nespēj apgūt mācību saturu (598 skolotāji)	42%
Integrētās mācības sākumskolā (587 skolotāji)	41%
Uzlabojusies skolas un vecāku sadarbība (583 skolotāji)	41%
Iespēja salīdzināt skolēnu zināšanu līmeni ar citu valstu rādītājiem (578 skolotāji)	41%
Demokrātiskas attiecības ar vadītāju (554 skolotāji)	39%
Iespējas darbā izmantot datoru (552 skolotāji)	39%
Skolotāju algu neatbilstība daudzajām reformām un jauninājumiem (411 skolotāji)	29%
Uzlabojas latviešu valodas zināšanas (409 skolotāji)	29%
Daudz stresa situāciju ikdienas dzīvē (404 skolotāji)	28%
Augsta mācību maksa par tālākizglītību (404 skolotāji)	28%
Atbalsts bērniem ar speciālajām vajadzībām (398 skolotāji)	28%
Sadarbības partneri ārzemēs (377 skolotāji)	26%
Skolotāji kļūst izglītotāki skolvadībā (373 skolotāji)	26%
Notiek skolēnu izpēte (370 skolotāji)	26%

Skolotāju iesaistīšana darbības plānošanā (368 skolotāji)	26%
Vienoti pārbaudes darbi (358 skolotāji)	25%
Reformu vadība no augšas, tāpēc nepieņem pārmaiņas (348 skolotāji)	24%
Bilingvālās mācības (294 skolotāji)	21%
Skolā strādā psihologs un sociālais pedagogs (290 skolotāji)	20%
Pastiprināta birokrātija skolas dokumentācijā (283 skolotāji)	20%
Jauna skolotāju darba vērtēšanas sistēma (283 skolotāji)	20%
Latviešu skolās mācās vairāk krievu tautības bērni (277 skolotāji)	19%
Birokrātiska, neveiksmīga IZM kontrole (263 skolotāji)	18%
Neziņa un nedrošība par skolas turpmāko likteni (258 skolotāji)	18%
Pilsētas (rajonu) Domes piemaksas pie darba algas (218 skolotāji)	15%
Nepārdomātu pārmaiņu "uzspiešana" no IZM (98 skolotāji)	7%

## 5.4. Reformu mērķu virzība un nepieciešamie resursi

Izglītības reformu ieviešana sākas valsts līmenī – Izglītības un zinātnes ministrijā (IZM), kur vispirms tiek strādāts ar reformu idejām, darbības virzieniem un vispārīgiem reformu mērķiem. Tālāk seko ideju pārņemšana, saskaņošana, mērķu noteikšana katrā organizācijā. Izglītības sistēmā reformu mērķu virzībā no IZM kā starpposms ir rajonu un pilsētu Izglītības pārvaldes (IP). *Skolu vadītāji aptaujā vērtējuši sadarbību ar IZM* (sk. 5.22. tabulu).

Mērķu virzība no IZM uz skolām ir neveiksmīga, jo sadarbību par regulāru reformu mērķu saskaņošanā nosauc 20% vadītāju, pārējie rādītāji ir vēl zemāki.

5.22. tabula

**Skolu vadītāju sadarbība ar IZM  
reformu mērķu virzībā uz skolām**

	Sadarbība esošā stāvokļa novērtēšanā ar IZM		Reformu mērķu saskaņošana ar IZM		Darbības plānošana ar IZM		Rezultātu prognozēšana ar IZM		Analizējot un koriģējot reformu gaitu ar IZM		Iegūto rezultātu apspriešana ar IZM	
	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%
Nekad	24	24,2%	32	34,0%	33	36,3%	33	36,7%	29	31,5%	31	33,0%
Reti	33	33,3%	21	22,3%	21	23,1%	26	28,9%	28	30,4%	27	28,7%
Dažreiz	31	31,3%	22	23,4%	27	29,7%	25	27,8%	29	31,5%	28	29,8%
Vienmēr	11	11,1%	19	20,2%	10	11,0%	6	6,7%	6	6,5%	8	8,5%

Skolu vadītāju sadarbība reformu mērķu virzībā ar Izglītības pārvaldēm (IP) ir veiksmīgāka (sk. 5.23. tabulu).

5.23. tabula

**Skolu vadītāju sadarbība ar Izglītības pārvaldēm  
reformu mērķu virzībā uz skolām**

	Sadarbība esošā stāvokļa novērtēšanā ar IP		Reformu mērķu saskaņošana ar IP		Darbības plānošana ar IP		Rezultātu prognozēšana ar IP		Analizējot un koriģējot reformu gaitu ar IP		Iegūto rezultātu apspriešana ar IP	
	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%
Nekad	3	2,6%	7	6,3%	9	8,0%	13	11,8%	7	6,2%	7	6,0%
Reti	15	12,9%	21	18,9%	20	17,9%	21	19,1%	32	28,3%	17	14,5%
Dažreiz	36	31,0%	32	28,8%	35	31,3%	49	44,5%	34	30,1%	47	40,2%
Vienmēr	62	53,4%	51	45,9%	48	42,9%	27	24,5%	40	35,4%	46	39,3%

Augstākie rādītāji ir izglītības iestāžu esošā stāvokļa novērtēšanā, reformu mērķu saskaņošanā un darbības plānošanā. Atšķirības starp IZM un IP reformu mērķu virzībā parāda reformu mērķu vidējais vērtējums (sk. 5.24. tabulu).

5.24. tabula

Reformu mērķu virzības vidējais vērtējums

Iegūto rezultātu apspriešana ar IP	3,13
Iegūto rezultātu apspriešana ar IZM	2,14
Analizējot un koriģējot reformu gaitu ar IP	2,95
Analizējot un koriģējot reformu gaitu ar IZM	2,13
Rezultātu prognozēšana ar IP	2,82
Rezultātu prognozēšana ar IZM	2,04
Darbības plānošana ar IP	3,09
Darbības plānošana ar IZM	2,15
Reformu mērķu saskaņošana ar IP	3,14
Reformu mērķu saskaņošana ar IZM	2,30
Sadarbība stāvokļa novērtēšanā ar IP	3,35
Sadarbība stāvokļa novērtēšanā ar IZM	2,29

*Vadīšanas procesu un mērķu realizāciju var ietekmēt resursu trūkums*, ko parasti min kā galveno šķērslī veiksmīgām pārmaiņām. Aptaujas rezultāti rāda, ka Latvijas vispārizglītojošās skolās pārmaiņas visvairāk *ietekmē*:

- ◆ finanšu resursu trūkums (66%);
- ◆ materiālo resursu trūkums (56%);
- ◆ cilvēku resursu trūkums (50%);
- ◆ informācijas resursu trūkums (34%) (sk. 5.13. diagrammu).

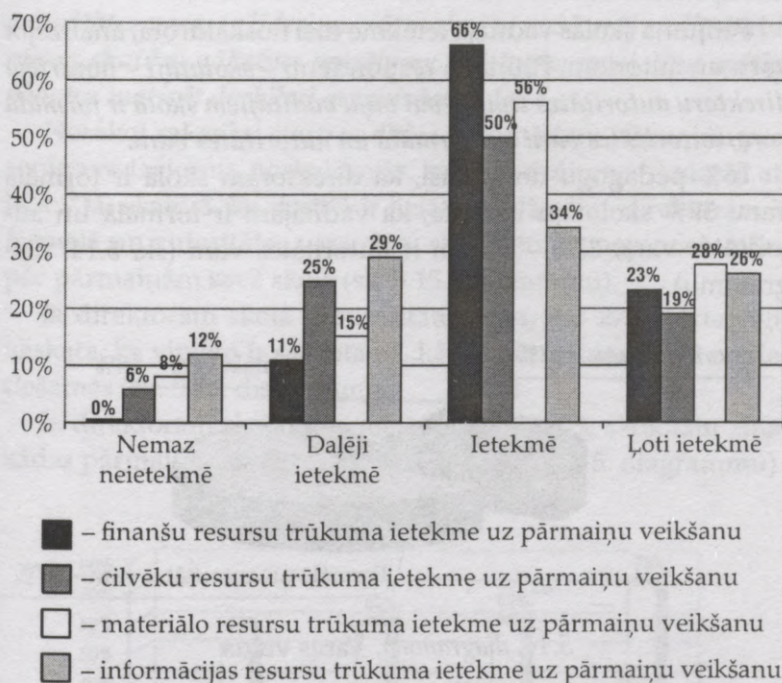
Finanšu resursi vispārizglītojošās skolās, pēc vadītāju sniegtās informācijas, ir kritiski, jo direktori atzīst, ka to trūkums ne tikai ietekmē (66%), bet ļoti ietekmē (23%) pārmaiņu veikšanu.

Materiālo resursu ir mazliet vairāk, taču to nepietiekamība ietekmē pārmaiņas skolās.

Norādot cilvēku resursu ietekmi uz pārmaiņu procesu vadīšanu, 19% vadītāju uzskata, ka to nepietiekamība ietekmē vadīšanas procesu.

Par nepietiekamiem informācijas resursiem pārmaiņu procesā ir atšķirīgs viedoklis. Pārējo resursu novērtējumā nebija vai

bija maz vadītāju, kas resursu nepietiekamību vērtējuši ar "nemas neietekmē", taču, vērtējot informācijas resursu trūkumu, 12% direktoru uzskata, ka informācijas resursu trūkums nemas neietekmē pārmaiņu veikšanu. 8% vadītāju uzskata, ka cilvēku resursu trūkums organizācijā neietekmē pārmaiņu veikšanu.



5.13. diagramma. Resursu trūkuma ietekme uz pārmaiņu veikšanu

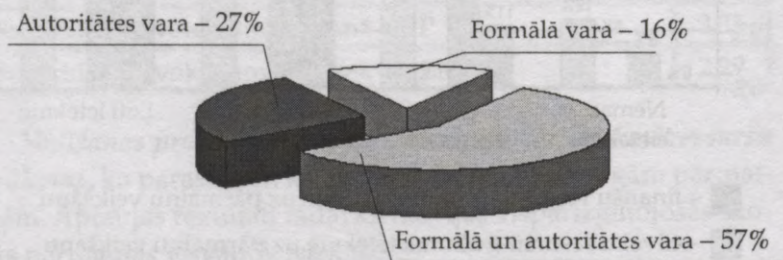
Minēto nepilnību (dažādo resursu nepietiekamība un ierobežojumi) novēršanai visu līmeņu izglītības iestāžu vadītājiem ir jāpievērš pastiprināta uzmanība, jo tie tieši ietekmē pārmaiņas skolas iekšējā vidē.

## 5.5. Vadītāja darbības raksturojums skolas iekšējā vidē

### 5.5.1. Personīgā ietekme – autoritāte

Pētījumā skolas vadītāja ietekme tika noskaidrota, analizējot varu un autoritāti. Pētījuma respondenti – *skolotāji – novērtēja direktoru autoritātes tipus – vai viņu vadītājiem skolā ir formālā vara, autoritātes vara vai formālā un autoritātes vara.*

16% pedagogu norādījuši, ka direktoram skolā ir formālā vara. 57% skolotāju uzskata, ka vadītājam ir formālā un autoritātes vara, 27% – viņam ir autoritātes vara (sk. 5.14. diagrammu).



5.14. diagramma. Varas veids

Tātad 16% skolu vadītāju savas ietekmes nostiprināšanai izmanto formālo varu, kas tiek iegūta līdz ar ieņemamo amatu. Līdz ar to direktors automātiski iegūst autoritāti, jo darbinieki vadītājam tic un saista savas cerības ar savu individuālo mērķu realizēšanu organizācijā. Ja skolotāji atzīst, ka viņu vadītājiem skolā ir tikai formālā vara, tas nozīmē, ka autoritāti vadītājs jau ir zaudējis.

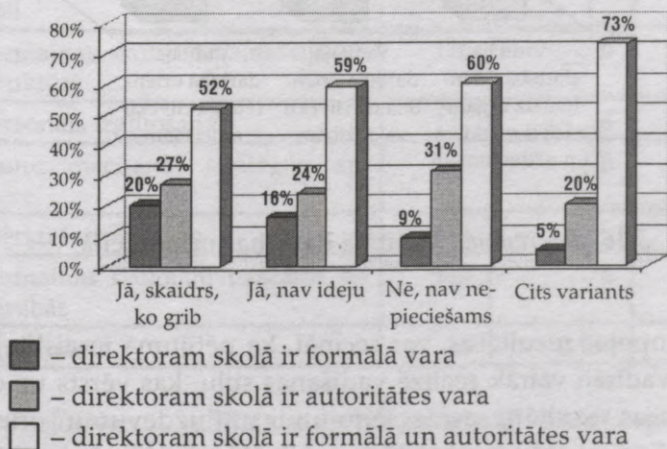
57% respondentu uzskata, ka viņu vadītājiem skolā ir formālā un autoritātes vara. Šis rādītājs liecina, ka vadītāja personīgā autoritāte sāk zaudēt ietekmi un vadītājam jādodomā, vai vienmēr tiek pieņemti vajadzīgie lēmumi, vai pareizi un taisnīgi tiek izmantota vara.

27% skolotāju uzskata, ka viņu skolas direktoram ir autoritātes vara – prasme panākt, lai cilvēki pilda vadītāja gribu viņa personības ietekmē. Vadītāja autoritāte balstās uz viņa zināšanām, darba spējām, prasmi pārliecināt, spēju pamatoti riskēt, ieinteresētību darbinieku sasniegumos, spēju bez piespiešanas ietekmēt darbinieku rīcību un uzskatus. *Vadītāji, kuriem pieder autoritātes vara, ir līderi un pārmaiņu procesā spēj radīt darbiniekos skaidru nākotnes redzējumu, mērķu izpratni. Viņi spējīgi padotos motivēt darbībai organizācijas labā.*

Nosakot sakarību starp vadītāja autoritāti un pārmaiņu personīgo redzējumu, noskaidrojās, ka šis redzējums (skolotāji atbild: "Jā, skaidrs, ko darīt") ir lielāks skolās, kur direktoram ir formālā un autoritātes vara: 52% skolotāju jūt nepieciešamību pēc pārmaiņām savā skolā (sk. 5.15. diagrammu).

Ja direktoram skolā ir autoritātes vara, tad 27% pedagogu uzskata, ka viņiem ir saprotams, kādas pārmaiņas skolā nepieciešamas (sk. 5.15. diagrammu).

Ja direktoram skolā ir formālā vara, tad 20% skolotāju zina, kādas pārmaiņas skolā ir nepieciešamas (sk. 5.15. diagrammu).

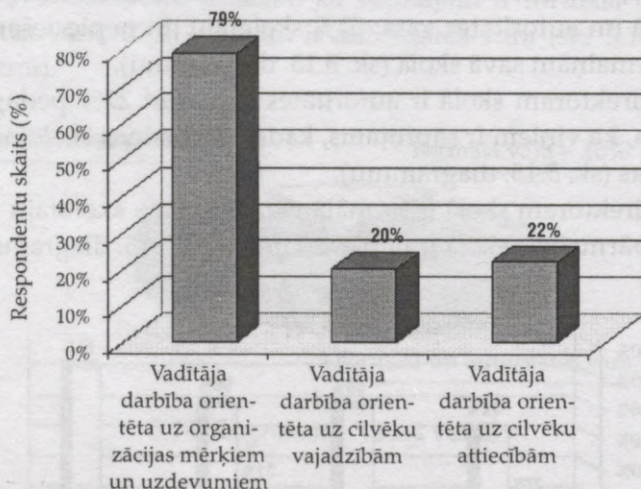


5.15. diagramma. Vadītāja varas ietekme uz personīgo pārmaiņu redzējumu

## 5.5.2. Vadišanas stils

Savu ietekmi uz personālu vadītājs realizē, izvēloties noteiktu vadišanas stilu, kam ir izšķiroša loma savstarpējo attiecību veidošanā, cilvēku vajadzību apzināšanā un organizācijas mērķu un uzdevumu sasniegšanā.

Pētījumā noskaidrojās, ka vairumā gadījumu vadītāji savu darbību orientē uz organizācijas mērķiem un uzdevumiem – 79%. 20% direktoru savu darbību orientē uz cilvēku vajadzībām, bet 22% – uz cilvēku attiecībām (sk. 5.16. diagrammu).



5.16. diagramma. Vadītāja darbības orientācija

Apkopojot rezultātus, var secināt, ka pētījumā iesaistītajās skolās vadītāji vairāk realizē vadišanas stilu, kas vērstas uz organizācijas rezultātu sasniegšanu un ir uz "uzdevumu" orientēts. 42% direktoru ir raksturīgs uz cilvēkiem orientēts vadišanas stils. *Var uzskatīt, ka šie vadītāji ir ar līdera īpašībām, jo to darbībai ir raksturīga koncentrēšanās uz cilvēku attiecībām un vajadzībām.*

Pētījuma rezultāti par vadītāja varu bija līdzīgi: 26% skolotāju atzina, ka viņu vadītāji izmanto autoritātes varu, 57% domā, ka līdzās autoritātes varai var novērot arī formālo varu. Ir pamats uzskatīt, ka šo vadītāju vidū ir arī līderi.

### 5.5.3. Skolotāju iesaistīšana pārmaiņu procesā

Skolotāji ir galvenā vadīšanas procesa sastāvdaļa. Ja vadītājam nav sekotāju, pārmaiņas nenotiek. Galveno ieguldījumu pārmaiņu procesā un rezultātos dod skolotāji, tikai tad seko sabiedrība.

5.25. tabula

#### Izmantotās stratēģijas mērķu sasniegšanā

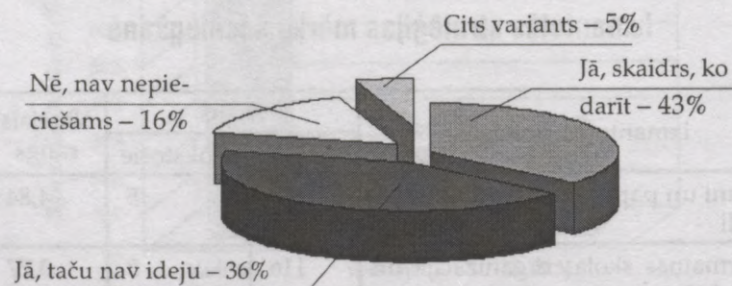
Izmantotās stratēģijas	Skaits		Vidējais rangs
	Derīgie	Trūkstošie	
Jauni un papildināti mācību materiāli	116	5	4,84
Pārmaiņas skolas organizācijā un struktūrā	116	5	3,77
Personāla izglītošana	117	4	2,66
Jaunu mācīšanās stratēģiju apguve	116	5	3,41
Mērķu formulēšana	116	5	2,60
Pārmaiņas skolotāju uzskatos un vērtībās	115	6	3,53
Citi varianti	13	108	5,92

Skolotāju un vadītāja sadarbība sākas ar visiem saprotamu mērķu formulēšanu un jaunu struktūru veidošanu, kam seko citas stratēģijas: jauni un papildināti mācību materiāli, personāla izglītošana, jauna mācīšanās stratēģiju apguve un pārmaiņas skolotāju uzskatos un vērtībās. Vadītāju aptaujas rezultāti

liecina, ka skolās tiešām lielākā uzmanība tiek pievērsta mērķu formulējumam (sk. 5.25. tabulu), kam seko personāla izglītošana un pārējie parametri. (Mazākā vidējā vērtība norāda, ka attiecīgais indikators ir visaugstāk vērtēts.)

Lai kļūtu par veiksmīgu sekotāju jeb pārmaiņu nesēju, skolotājiem nepieciešams personīgs pārmaiņu mērķa, rezultāta un procesa redzējums. Ja tāds ir izveidojies, skolotāji ir gatavi konkrētu inovāciju ieviešanai. Lai noskaidrotu, vai pedagogiem ir izveidojies nākotnes redzējums, skolotāju anketā tika iekļauts jautājums "Vai jūs jūtat nepieciešamību pēc pārmaiņām savā skolā?"

43% atbildēja: "Jā, man ir skaidrs, ko vajadzētu darīt" (sk. 5.17. diagrammu).



5.17. diagramma. Vai jūs jūtat nepieciešamību  
pēc pārmaiņām savā skolā?

36% skolotāju atbild: "Jā, bet man nav konkrētu ideju." Viņi sagaida palīdzību vai nu no vadītāja vai kolēģiem, lai priekšstats par vēlamo mērķi kļūtu personīgi saprotams un darbībā realizējams. 16% pedagogu atbildējuši: "Nē, tas nav nepieciešams." Ar šiem skolotājiem vadībai būtu jāstrādā ļoti nopietni, jo atbilde liecina, ka pārmaiņām viņi nav gatavi, un vadītājam jādomā, kāpēc tas tā.

Skolotāju attieksmi pret pārmaiņām ietekmē arī viņu vecums (sk. 5.26. tabulu).

5.26. tabula

**Skolotāju vecuma ietekme uz viedokli  
par nepieciešamību veikt pārmaiņas**

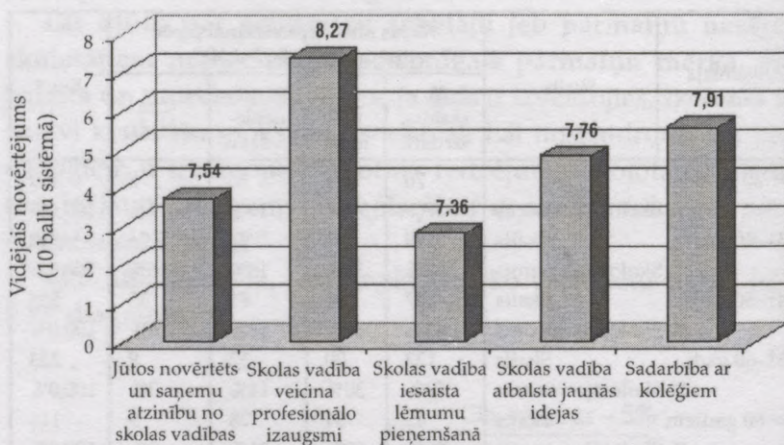
Skolotāja vecums	Skaits	Vai jūs jūtat nepieciešamību pēc pārmaiņām savā skolā?				Kopā
		Jā, skaidrs, ko darīt	Jā, nav ideju	Nē, nav nepieciešams	Cits variants	
< 30 gadiem		70	74	36	8	189
% Skolotāja vecums		37%	39 %	19%	5%	100,0%
31-40 gadi	Skaits	199	205	91	26	522
% Skolotāja vecums		38%	39%	18%	5%	100,0%
41-50 gadi	Skaits	237	201	81	35	555
% Skolotāja vecums		43%	36%	15%	6%	100,0%
51-60 gadi	Skaits	123	70	32	8	233
% Skolotāja vecums		53%	30%	14%	3%	100,0%
> 60 gadiem	Skaits	45	34	28	9	116
% Skolotāja vecums		39%	29%	24%	8%	100,0%
Kopā	Skaits	674	584	268	86	1615
% Skolotāja vecums		42%	36%	17%	5%	100,0%

Skaidra pārmaiņu izpratne ir 52% skolotāju vecumā no 51 līdz 60 gadiem un 43% skolotāju no 41 līdz 50 gadiem. Pārsteidzošs liekas rādītājs, kas liecina, ka tikai 37% jauno pedagogu (jaunāki par 30 gadiem) zina, kas darāms pārmaiņu procesā, un 19% no viņiem atbild, ka pārmaiņas nav nepieciešamas. Skolu vadītājiem vēl jāstrādā ar tiem skolotājiem, kuri jūt nepieciešamību pēc pārmaiņām, bet nezina, kas darāms (nav ideju). Vecuma grupā pēc sešdesmit gadiem tie ir 24% skolotāju. Arī 19% pedagogu, kas jaunāki par 30 gadiem, nav ideju par to, kas pārmaiņu procesā darāms.

Ar kādu darbību palīdzību vadītājs iesaista skolotājus pārmaiņu vadīšanas procesos, jāva noskaidrot skolotāju anketas jautājumi:

11. Jūtos novērtēts un saņemu atzinību no skolas vadības.
12. Skolas vadība veicina jūsu profesionālo izaugsmi.
13. Skolas vadība iesaista jūs lēmuma pieņemšanā, kas skar skolas attīstību.

14. Skolas vadība atbalsta jūsu jaunās idejas un stimulē radošo aktivitāti
15. Jūsu sadarbība ar kolēģiem (sk. 5.18. diagrammu).



5.18. diagramma. Skolotāju iesaistišana pārmaiņu vadīšanas procesos

5.18. diagrammā redzams, ka vadītāji, iesaistot skolotājus pārmaiņu vadīšanas procesos, vislielāko uzmanību pievērš viņu profesionālās izaugsmes nodrošināšanai, pēc tam sadarbībai ar kolēģiem, atalgojumam (atzinībai), individuālajam atbalstam, atklātībai vadības procesos (iesaista lēmumu pieņemšanā utt.).

Lai noskaidrotu, kurā pārmaiņu procesa fāzē pašlaik galvenokārt darbojas skolotāji un kādas ir viņu šī brīža izjūtas, skolotāji atbildēja uz anketas 16. jautājumu: "Kādas ir Jūsu visraksturīgākās šī brīža izjūtas saistībā ar pārmaiņu procesiem skolā?"

Katrai pārmaiņu procesa fāzei ir raksturīgas noteiktas reakcijas.

1. fāze. Pārmaiņu uzsākšana. Raksturīgās reakcijas ir *noliegums, neticība, apjukums, dusmas un bažas*.
2. fāze. Pārmaiņas. Šajā laikā visgrūtāk *tikt galā ar stresu, samierināties un pieņemt pārmaiņas*.

3. fāze. **Stabilitāte.** Cilvēku reakcijā tā izpaužas kā *reālas pārmaiņas un garīgs apvērsums, kam seko jaunas darbības uzsākšana.*

Respondentu atbildes (sk. 5.27. tabulu) norāda, ka lielākā daļa skolotāju ir pārvarējuši pretestību pārmaiņām, jo ir ar tām samierinājušies (46%) un darbojas otrajā pārmaiņu fāzē. Skolotāji pakāpeniski tiek galā ar stresu un 11% savā darbībā jau izjūt reālas pārmaiņas, stabilitāti un ir gatavi jaunai darbībai.

5.27. tabula

**Raksturīgākās izjūtas  
saistībā ar pārmaiņu procesu skolā**

	Frekvence	Procenti	Derīgie procenti	Kumulatīvās frekvences
Derīgie				
Noliegums, neticība	52	3,0	3,2	3,2
Apjukums	161	9,4	10,0	13,3
Dusmas, bažas	128	7,5	8,0	21,2
Stress	341	19,9	21,2	42,4
Samierināšanās	740	43,1	46,0	88,5
Reālas pārmaiņas	185	10,8	11,5	100,0
Kopā	1607	93,6	100,0	
Trūkstošie				
Nav atbildes	107	6,2		
Sistēma	2	0,1		
Kopā	109	6,4		
Kopā	1716	100,0		

Vai skolotāji var apmierināt darba vajadzības, noskaidroja skolotāju atbildes uz anketas 20. jautājumu. Atbildes parāda, ka darba vajadzību hierarhijā

- ◆ fizioloģiskās vajadzības var apmierināt 55% skolotāju;
- ◆ drošības un stabilitātes vajadzības – 27% skolotāju;
- ◆ piederības un mīlestības vajadzības – 37% skolotāju;
- ◆ pašcieņas vajadzības – 36% skolotāju;
- ◆ pašizpaušmes vajadzības – 43% skolotāju. (sk. 5.28. tabulu).

5.28. tabula

**Skolotāju darba vajadzību apmierināšanas iespējas**

Pašizpaušmes vajadzības	43%
Pašcieņas vajadzības	36%
Piederības un mīlestības vajadzības	37%
Drošības un stabilitātes vajadzības	27%
Fizioloģiskās vajadzības	55%

Apkopotie dati liecina, ka skolotāju darba alga nenodrošina elementāro fizioloģisko vajadzību apmierināšanu 45% skolotāju. Līdz ar to viņu intereses par augstāka līmeņa vajadzībām vai nu vispār nav, vai ir niecīga. Tikai 27% skolotāju pašreiz var apmierināt drošības un stabilitātes vajadzības, viņiem nav drošības izjūtas par stabilu un garantētu darbu. Skolotāji uz to jau bija norādījuši gadījuma pētījumā. Nosaucot inovācijas, kādas notikušas skolā, bija minēts, ka nav drošības par skolas nākotni, bet drošības un stabilitātes vajadzības ir zemākā līmeņa vajadzības, kuras organizācijas līmenī ir jāapmierina, lai nebūtu jādomā par to, ka pastāvošā kārtība darbā var tikt izjaukta, ka darbu kuru katru brīdi var zaudēt, ka naudas nepietiek ikdienas vajadzībām.

No augstākā līmeņa vajadzībām vislabāk tiek apmierinātas pašizpaušmes vajadzības: 43% skolotāju ir iespējas skolā realizēt individuālos mērķus, un viņi ir apmierināti ar karjeras iespējām. Autore uzskata, ka pašizpaušmes vajadzību apmierinājums ir ļoti cieši saistīts ar darbinieku vēlmi strādāt organizācijas labā un, realizējot savus mērķus, skolotāji var aktīvi piedalīties organizācijas mērķu sasniegšanā. Vajadzība pēc pašcieņas apmierina 36% skolotāju, kas savu darbu uzskata par prestižu.

Kā skolotāji vērtē pārmaiņu procesa rezultātus, rāda viņu atbildes uz anketas jautājumu "*Kā mainījušies skolēni pēdējos gados?*" (sk. 5.29. tabulu)

**Kā mainījušies skolēni pēdējos gados?**  
(skolotāju viedoklis)

	Skolēnu spēja koncentrēt uzmanību	Skolēnu spēja izprast lietu būtību	Skolēnu spēja kritiski domāt	Skolēnu spēja būt radošiem	Skolēnu uzmanības pievēršana personības attīstībai	Skolēnu prasme lietot vairākas valodas	Skolēnu spriešanas un lēmumu pieņemšanas prasme	Skolēnu sociālās iemaņas
Skaitis	1419	1431	1448	1474	1472	1466	1447	1473
Derīgie	297	285	268	242	244	250	269	243
Trūkstošie	5,96	5,10	5,44	4,46	3,75	4,66	4,84	4,49
Vidējais	9	6	7	1	1	2	4	1
Moda	1	1	1	1	1	1	1	1
Minimums	10	9	10	9	9	10	9	10
Maksimums								

Nemot vērā skolotāju atbildes par mācību procesā apgūtām skolēnu prasmēm un spējām, tās sarindotas nozīmīguma secībā:

1. Skolēnu uzmanības pievēršana personības attīstībai.
2. Skolēnu spēja būt radošiem.
3. Skolēnu sociālās iemaņas.
4. Skolēnu prasme lietot vairākas valodas.
5. Skolēnu spriešanas un lēmumu pieņemšanas prasmes.
6. Skolēnu spēja izprast lietu būtību.
7. Skolēnu spēja kritiski domāt.
8. Skolēnu spēja koncentrēt uzmanību.

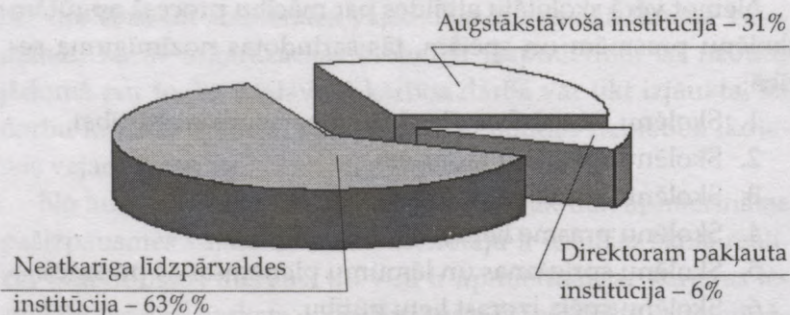
Pēdējie trīs zemākie prasmju un spēju rādītāji dod skaidrojumu, kāpēc skolotāji, nosaucot inovācijas izmaiņas, kādas notikušas pēdējos gados, minējuši, ka daļa skolēnu nespēj apgūt mācību saturu.

Pēc autores domām, galvenā uzmanība jāpievērš skolēnu spējai koncentrēt uzmanību, jo tā var nebūt tikai pedagoģiska problēma. Kritiskās domāšanas prasmes varētu arvien vairāk

uzlaboties, jo jaunās kritiskās domāšanas stratēģijas skolotāji Latvijā apguvuši Sorosa fonda iniciētā projekta "Lasīšana un rakstīšana kritiskās domāšanas attīstīšanai" ietvaros. Mazsvarīga nav arī skolēnu spēja izprast lietu būtību.

#### 5.5.4. Personīgās un dalītās atbildības noteikšana, veidojot vadīšanas modeli un realizējot pārmaiņu ieviešanu

Lai demokratizētu skolas pārvaldi un *veidotu vadīšanas modeli*, vadītājs var augstākstāvošas institūcijas statusu piešķirt skolas padomei, līdz ar to *deleģējot daļu atbildības lēmumu pieņemšanā un dalītu atbildību mērķu sasniegšanā*. Pētījuma rezultāti norāda, ka tikai 31% skolu padome ir augstākstāvoša institūcija skolu pārvaldes modelī (sk. 5.19. diagrammu).

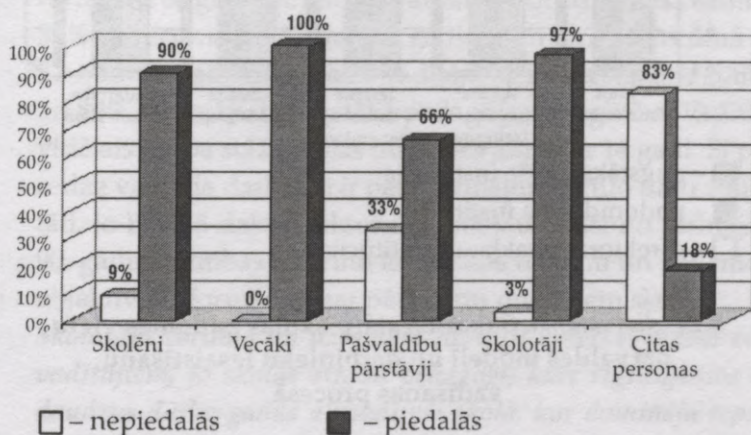


5.19. diagramma. Skolas padomes loma skolas pārvaldes modelī

63% skolu padome ir neatkarīga līdzpārvaldes institūcija, kura ir ar padomdevēja tiesībām. Direktors padomes lēmumus var respektēt un var tos neatzīt. Varas deleģēšana un dalītas atbildības noteikšana var notikt atkarībā no direktora spējas respektēt padomes lēmumus un skolas struktūrām, kas šos lēmumus realizē.

6% (7 skolās) padome ir direktoram pakļauta institūcija un tai ir formāls raksturs. Vadītājs pats uzņemas atbildību par lēmumu pieņemšanu un mērķu sasniegšanu.

Vispārējās izglītības likums paredz, ka skolas *padomes darbā var iekļaut ne tikai skolas administrāciju, skolotājus un skolēnus, bet arī citus sabiedrības pārstāvjus*: pašvaldības pārstāvjus, izglītības iestādes dibinātājus (sk. 5.20. diagrammu).

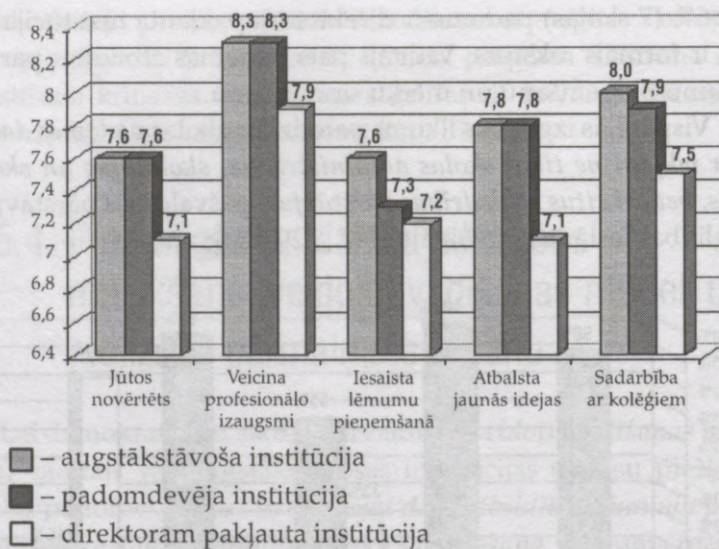


5.20. diagramma. Skolu padomju sastāvs

99% skolu padomes sastāvā iekļāvuši vecākus, 97% – skolotājus, bet 90% – skolēnus.

Tikai 66% skolu padomēs iekļāvuši pašvaldības pārstāvjus. Autorei pēdējais rādītājs liekas zems, jo jau no 90. gadu sākuma vispārīzglītojošās skolas ir nodotas pašvaldību pārziņā un Izglītības likumā noteiktā pašvaldību kompetence skolu pārvaldē ir plaša.

*Sakarību noteikšana starp padomes vietu pārvaldes modeli un darbinieku novērtēšanu, profesionālās izaugsmes sekmēšanu, darbinieku iesaistīšanu lēmumu pieņemšanā, individuālo atbalstu ikvienam skolotājam, sadarbību ar kolēģiem norāda, ka skolotāji šīs vadītāja darbības augstāk novērtē, ja padome skolas pārvaldes modeli ir augstāk stāvoša institūcija (sk. 5.21. diagrammu).*



5.21. diagramma. Sakarība starp skolas padomes vietu pārvaldes modeli un darbinieku iesaistīšanu vadišanas procesā

Pētījuma respondenti uzskata, ka vadītājs viņus labāk novērtē un veicina profesionālo izaugsmi, ja padome ir ar padomdevējas institūcijas tiesībām.

### 5.5.5. Secinājumi par vadītāju darbību

- ✓ Vispārīzglītojošo skolu vadītāju darbības pētījumā piedalījās respondenti no visiem Latvijas novadiem (75%) un Rīgas pilsētas (24%). Šo izlases kopu veidoja 228 Latvijas vispārīzglītojošo skolu direktori un viņu vadīto skolu skolotāji. Tā kā izlases kopas veidošanā bija vairāki nosacījumi, lai paaugstinātu iegūto datu validitāti, un piedalīšanās pētījumā bija brīvprātīga, respondentu skaits no Latvijas novadiem, Rīgas rajoniem un priekšpilsētām ir atšķirīgs skaita ziņā, piemēram, 259 skolotāji ir no Kurzemes un 497 skolotāji – no Zem-

gales, 2 skolu vadītāji – no Rīgas Centra rajona un 17 – no Vidzemes priekšpilsētas. 53% pētījuma respondentu strādā vidusskolās, 47% ir pamatskolas darbinieki. Lielākais vairums skolu vadītāju – 72% – ir sievietes. Skolotāju dzimuma atšķirības ir vēl krasākas – 92% sieviešu un tikai 8% vīriešu. Pētījumā iekļautajās skolās strādā galvenokārt vadītāji vecumā no 41 līdz 50 gadiem (42%) un 28% vadītāju ir vecumā no 51 līdz 60 gadiem. Līdzīgi var raksturot skolotāju vecumu: 34% ir vecumā no 41 līdz 50 gadiem un 32% ir vecumā no 51 līdz 60 gadiem. Visiem vadītājiem ir augstākā izglītība, arī 89% skolotāju ir augstākā pedagoģiskā izglītība. Vadītāju vidējais darba stāžs skolas direktora amatā ir 14 gadi. Šī pieredze vadītāja darbā arī ir paaugstinājusi iegūto datu validitāti, jo lielākā daļa direktoru amatā jau bijuši no pirmajām 90. gadu izglītības reformu ieviešanas dienām un var sniegt objektīvu informāciju par pārmaiņu procesiem skolā.

*Skolotāju vecuma un dzimuma rādītāji noteikti jāņem vērā vadītājiem, jo skolās strādā pedagogi, kuri izglītojušies un daudzus darba gadus aizvadījuši skolā, kur dominēja reproduktīvās mācību metodes un pieņemams bija skolotāja autoritārais vadišanas stils klasē, ar kuru strādādot šodien jaunās pieejas pedagoģiskajā procesā realizēt nevar. Arī pārmaiņu pieņemšana un personīgā redzējuma veidošanās skolotājiem vecumā no 50 līdz 60 gadiem var būt daudz sarežģītāka. Problēmas saskarsmē var radīt ļoti mazais vīriešu skaits skolās, kas var nelabvēlīgi ietekmēt mikroklimatu.*

- ✓ Analizējot, kā pašreizējo situāciju izglītībā vērtē respondenti, jāsecina, ka vadītāji un skolotāji tajā saskata gan plusus, gan mīnus, jo 12% vadītāju uzskata, ka izglītības situācija Latvijā ir slikta, 9% – ka laba. 17% skolotāju domā, ka pašreizējā situācija ir slikta, bet 12% pašreizējo situāciju atzīst par labu. *Tātad pašreizējā izglītības situācijā skolās respondenti vairāk saredz mīnus nekā plusus. Skolotāju skatījums uz Latvijas izglītības nākotni nav pozitīvāks par pašreizējās situācijas vērtējumu: 39% skolotāju to vērtē optimistiski, 27% – pesimistiski. Ar tiem, kuri pesimistiski raugās uz izglītības nākotni,*

būtu īpaši jāstrādā vadītājiem, lai veidotu to pēc iespējas pozitīvāku vai vismaz objektīvu, novēršot šķēršļus, kas neļauj veidoties pozitīvam nākotnes redzējumam, protams, ja negatīvu nākotnes redzējumu nav ietekmējuši valsts lēmuma lēmumi un darbība. 62% skolu vadītāju skatījums uz izglītības nākotni ir optimistisks, kas vadītāja darbībā ir ļoti būtiski – paredzēt nākotnes perspektīvu, lai par to pārliecinātu darbiniekus.

Lai apmierinātu sabiedrībā augošās izglītības vajadzības, valstī tiek veiktas reformas. 93% skolotāju 90. gadu izglītības reformas uzskata par veiksmīgām un samērā veiksmīgām. Skolu vadītāju vērtējums ir nedaudz zemāks – 89% šīs reformas uzskata par veiksmīgām vai samērā veiksmīgām.

Noskaidrojot respondentu viedokli par ļoti veiksmīgām un ļoti neveiksmīgām reformām, izrādījās, ka 600 skolotāju un 25 vadītāji reformas nav nosaukuši, kas var liecināt, ka ar to mērķiem un uzdevumiem ir maz strādāts. Atšķirīgi ir arī direktoru un skolotāju viedokļi par veiksmīgām reformām.

Skolu vadītāju vērtējumā veiksmīgākās reformas ir

- ◆ informāciju tehnoloģiju ieviešana;
- ◆ izglītības programmu ieviešana un akreditēšana;
- ◆ centralizēto eksāmenu ieviešana.

Skolotāji par veiksmīgākām atzina:

- ◆ skolēnu sasniegumu vērtēšanu 10 ballu sistēmā;
- ◆ jaunu un papildinātu mācību līdzekļu un materiālu ieviešanu;
- ◆ jaunu mācību metožu ieviešanu.

*Jāsecina, ka respondenti pozitīvi novērtējuši tās reformas, kurās pašiem vairāk bijis jāiesaistās. Piemēram, skolu vadītājiem jāvada izglītības programmu ieviešana. Atklājās arī respondentu atšķirīgā izpratne par to, kas ir reforma, jo par tādu nosaukta arī informāciju tehnoloģiju ieviešana, pedagogu tālākizglītības koncepcija, pamatizglītības standarts. Vienotāki, salīdzinot ar skolotājiem, ir skolu vadītāju viedokļi par neveiksmīgām reformām, kur par ļoti neveik-*

smīgu atzīta bezatzīmju sistēmas ieviešana sākumskolā, kas negatīvu vērtējumu ieguva arī reformu atsevišķā novērtējumā. Par pozitīvāko reformu direktori atzinuši izglītības programmu ieviešanu.

Tā kā pētījumā izlases kopā tika iesaistīti skolu skolotāji un viņu vadīto skolu direktori, viedokļi par ļoti veiksmīgām un neveiksmīgām reformām, kā arī izpratne par to, kas ir reforma, varēja būt vienotāka. *Atšķirības reformu vērtējumā liecina arī par atšķirīgu to izpratni un dalību to ieviešanā.*

Izanalizējot skolotāju aptaujas rezultātus par reformu radītajām inovācijām (jauninājumiem) skolā, jāsecina, ka viņi visaugstāk vērtē inovācijas, kas saistītas ar mācību procesu, kā pirmo minot iespēju paaugstināt kvalifikāciju. Atšķirībā no skolu vadītāju sniegtajām atbildēm gadījuma pētījumā skolotāji mazāk uzmanības pievērš skolas materiālajai bāzei, ko pieminējuši tikai 67% respondentu. Kā jauninājums minēts arī demokrātiskākas attiecības ar vadītāju, ir atzīti skolu vadītāju centieni ieviest informācijas tehnoloģijas – skolotāji novērtē to, ka ir iespēja darbā izmantot datoru. *Par pozitīvām pārmaiņām izglītības vadībā un pārmaiņām vadīšanas procesos skolā liecina skolotāju viedoklis, ka pedagogi kļūst izglītotāki vadības jautājumos un iesaistās skolas darbības plānošanā, veidojas demokrātiskākas attiecības ar vadītāju.*

Vadītāju praktiskajā darbībā vispārizglītojošās skolās uzmanība jāpievērš *negatīvajām pārmaiņām*, ko minējuši skolotāji. Turklāt viens no mīnusiem ir ļoti būtisks: *598 aptaujātie skolotāji (35%) min, ka ir skolēni, kas nespēj apgūt mācību saturu.* Pie pārmaiņu mīnusiem minēts, ka ir daudz stresa situāciju ikdienas dzīvē, ka ir algu neatbilstība daudzajiem jauninājumiem un reformām, ka ir reformu vadība "no augšas", tāpēc pārmaiņas skolotāji nepieņem.

- ✓ *Skolu vadītāju darbības efektivitāti ietekmē reformu mērķu virzība* no Izglītības un zinātnes ministrijas uz rajonu vai pilsētu Izglītības pārvaldēm. Sadarbība reformu mērķu virzībā visvājākā ir starp IZM, kurā skolu vadītāji viszemāk vērtē darbības plānošanu un reformu gaitas analizēšanu un kori-

ģešanu. Pārmaiņu ieviešanā skolā šis sadarbības trūkums ir viens no kavējošiem faktoriem, lai reformu mērķus realizētu katrā skolā un mācību procesā klasē.

*Vadītāju darbību apgrūtina resursu trūkums vispārizglītojošajās skolās, finanšu resursu trūkums pat 66% apmērā un materiālo un cilvēku resursu trūkums vidēji 50% apmērā.* Šāda situācija ar organizāciju resursiem jāuzskata par kritisku, jo nevar gaidīt no vadītāja veiksmīgu darbību, ja ir šāds resursu trūkums. Ir jāanalizē, kāpēc radusies šāda situācija, jāmeklē iespējas, kā uzlabot situāciju: optimizējot skolu tīklu, uzlabojot izglītības programmas pedagogiem, atmaksājot studiju kredītus studentiem, kuri strādās skolās, kurā ir liels cilvēku resursu trūkums. Realizējot kārtējo izglītības reformu, jāparedz atbilstošs finansējums un jākontrolē to izlietojums.

- ✓ Pētījuma rezultāti par vadītāja *personīgo ietekmi* parāda, ka vadītājam piešķirtā formālā vara, kas atbilst statusam un ieņemamajam amatam, viņu vienmēr nepadara par līderi. To raksturo direktora autoritāte, kam pamatā ir vadītāja psiholoģiskās un morālās īpašības. No pētījumā iesaistītajiem respondentiem 26% vadītāju ir autoritātes, *kas var sekotājus ietekmēt un motivēt organizācijas mērķu sasniegšanai.* Vadītāja autoritātes ietekmē veidojas arī pārmaiņu redzējums, kas augstāks ir skolās, kurās vadītājiem ir formālā un autoritātes vai tikai autoritātes vara.
- ✓ Savu darbību pētījumā iekļautie vadītāji vērš galvenokārt uz organizācijas mērķiem un uzdevumiem (79%), mazāk uz cilvēku vajadzībām un attiecībām organizācijā. Pārmaiņu procesam kļūstot arvien intensīvākam, vadītājiem savu darbību ieteicams vairāk koncentrēt uz darbiniekiem.
- ✓ Skolā pārmaiņas var notikt tikai ar lielākās daļas skolotāju atbalstu. Vadītāji skolotāju iesaistīšanu pārmaiņu procesos *sāk ar organizācijas mērķu formulēšanu*, tad seko personāla izglītošana, jaunu mācīšanās stratēģiju apguve pārmaiņām skolotāju uzskatos un vērtībās. Tikai pēc tam seko pārmaiņas skolas organizācijā un struktūrā.

Pēc organizācijas mērķu izvirzīšanas būtu jāveic pārmaiņas skolas organizācijā un struktūrā. Tas varētu palīdzēt attīstīt jaunas mācīšanās stratēģijas un izglītot skolotājus. 42% skolotāju var uzskatīt par pārmaiņu nesējiem, jo viņiem ir savs pārmaiņu redzējums. 36% saprot, ka pārmaiņas ir nepieciešamas, taču viņiem nav ideju, kā tās ieviest. Ar šiem skolotājiem pārmaiņu procesā būtu jāstrādā visvairāk, jo viņi to izpratnei ir ļoti tuvu un pārmaiņu personīgo redzējumu var veidot, noskaidrojot problēmas, kas radušās skolas darbībā.

- ✓ Iesaistot skolotājus pārmaiņu vadīšanas procesos, visvairāk tiek veicināta pedagoģu profesionālā izaugsme. Jāatzīmē, ka iespējas paaugstināt kvalifikāciju skolotāji minējuši arī kā svarīgāko inovāciju, ko izglītības reformas radījušas skolā. Vissliktāk vadītājiem veicies ar skolotāju iesaistīšanu lēmumu pieņemšanā, kas skaidrojams ar to, ka tikai 31% skolu pārvaldes modelī skolas padome ir tālākstāvoša institūcija, kura lēmumu pieņemšanā iesaista visu personālu.
- ✓ Izvērtējot skolotāju izjūtas pārmaiņu procesos, var secināt, ka 46% skolotāju ir pārvarējuši pretestību pārmaiņām, tiek galā ar stresu, notikusi samierināšanās ar nepārtrauktām izmaiņām. Šo rādītāju reformu laikā vēlams paaugstināt, lai sasniegtu augstākus rezultātus.
- ✓ Lai uzturētu darbiniekos motivāciju, vadītājam ir jānoskaidro darbinieku darba vajadzības, jāpalīdz tās apmierināt un sasniegt augstāku motivācijas un vajadzību līmeni. Tikai tad darbinieki būs patiesi ieinteresēti strādāt skolas mērķu labā. No pētījumā iesaistītajiem respondentiem 43% apmierina pašizpaušmes vajadzības, tātad šis skolotāju kontingents spēj realizēt skolā savus individuālos mērķus un ieinteresēti strādāt organizācijas mērķu realizēšanā.
- ✓ Analizējot visbūtiskāko jautājumu, *kā mainījušies skolēni pēdējos gados*, skolotāji visaugstāk novērtējuši to uzmanības pievēršanu savas personības attīstībai, skolēnu iegūtās sociālās iemaņas un spēju būt radošiem. Pētījumā skolēnu sasniegumi nav mēriti ar kvantitatīviem rādītājiem, bet kvali-

tatīvi – novērtējot skolēnu iemaņas un prasmes. To nav veikuši visi pētījumā iesaistītie skolotāji. 242 (14%) uz šo jautājumu nav atbildējuši, tātad pārmaiņas skolēnu sasniegumos šie skolotāji nesaskata vai nevēlas saskatīt.

- ✓ Skolu vadības demokratizācija Latvijas skolās ir sākusies, jo 31% skolās padomes ir augstākstāvoša institūcija skolas struktūrā, kurās tiek iekļauti skolotāji, skolēni, pašvaldību darbinieki u. c. sabiedrības pārstāvji. Skolas padomes vieta skolas pārvaldes modelī ietekmē darbinieku iesaistīšanos vadīšanas procesos. Ja skolas padome ir augstākstāvošā institūcija skolā, tad darbinieki veiksmīgāk tiek iekļauti vadīšanas procesos.

Apkopojot visus pētījuma rezultātus, var secināt, ka Latvijas skolas veidojas par mācīties spējīgām organizācijām. Par to liecina fiksētās izmaiņas visos skolas struktūrelementos. Iegūtie dati liecina par to, ka vadītāju darbā galvenā vērība veltāma organizācijas mērķu virzībai un organizācijas darbinieku iesaistīšanai to realizācijā.

Efektīvi vadot pārmaiņu procesus skolā, iespējams paaugstināt skolotāju profesionālo kompetenci, ietekmēt skolas attīstību un uzlabot skolēnu dzīves kvalitāti nākotnē. Skola ir spējīga mainīties ar skolotāju atbalstu, jo galvenās pārmaiņas realizēs viņi, ja zinās, kā to darīt.

## Atsauces

1. Fjelds, S. E. *No parlamenta līdz klasei*. R.: Rīgas pilsētas skolu valde, 1998.
2. Renģe, V. *Organizāciju psiholoģija*. R.: Kamene, 1999.
3. Bennet, N., Crawford, M., Riches, C. *Managing change in Education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1992.
4. Bush, T. *Theories of Education Management*. London: Paul Chapman Publishing, 1995.
5. Dalin, P., Rust, V. D. *Can Schools learn?* Great Britain: Antony Rowe Ltd., 1990.
6. Everard, B., Morris, G. *Effective school management*. P.C.P. Paul Chapman Publishing Ltd., 1990.

7. **Gunter, H. M.** *Leaders and Leadership in Education*. London: Pauls Chapman Publishing, 2002.
8. **Hallinger, P.** *Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership*. ICSEI, 2004.
9. **Maslow, A. H.** A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, July 1943., 370.
10. **Peck, B. T., Ramsay, H. A.** *The Training of School Directors for the European Dimension*. University of Strathclyde, Faculty of Education, 1994.
11. **Steers, R. M.** *Motivation and leadership at work*. New York, 1996.
12. **Stoll, L., Fink, D.** *Changing our schools*. Great Britain: St. Edmundsbury Press, 1996.
13. **Wrigley, T.** *Schools of Hope*. Cromwell Press Ltd., Wiltshire, Great Britain, 2003.
14. **Visscher, J.** *Managing Schools Forwards high Performance*. Netherland: Swets and Zeitlinger Publishers, 1999.

## 6. nodaļa

# VISPĀRIZGLĪTOJOŠO SKOLU VADĪTĀJU DARBĪBAS KONCEPTUĀLĀS NOSTĀDNES

Visaptverošās pārmaiņas globālā un lokālā izglītības vidē ir izaicinājums jaunu reformu sākumam. Izglītības institūciju pārmaiņu un efektivitātes meklējumu procesos vadīšanai gan izglītības sistēmā kopumā, gan institūciju līmeņos ir izšķiroša nozīme. Skolu vadītāju darbā tas nozīmē izprast un attīstīt vadīšanu kā procesu mainīgā izglītības vidē. Mainoties izpratnei par valsts pārvaldi, pamazām mainās arī izpratne par izglītību un izglītības institūciju vadīšanu 21. gadsimtā.

Vadītāja darbības konceptuālās nostādnēs tiks raksturota:

- ◆ vadītāja personīgā ietekme uz organizācijas attīstību;
- ◆ organizācijas mērķu vadīšana;
- ◆ organizācijas darbinieku iesaistīšana vadīšanas procesā.

### **Vadītāja personīgā ietekme uz organizācijas attīstību**

Pašreizējā pārmaiņu periodā pastāv tradicionāli atšķirīgi uzskati par vadīšanu, kuros tiek piedāvāti dažādi modeļi, vadīšanas stili un stratēģijas mērķu sasniegšanai. Zinātniskajā literatūrā vadīšanu parasti definē:

- ◆ kā noteiktu cilvēku grupas aktivizēšanu mērķu formulēšanai un sasniegšanai;
- ◆ kā varu, kas iniciē darbību cilvēkos un ko realizē vadītājs, uzturot aktivitāti darbiniekos un apvienojot viņu sasniegumus kopējo mērķu labā;
- ◆ kā jaunu struktūru radīšanu vai pilnveidošanu, lai mainītu vai pilnveidotu organizācijas mērķus.

Tradicionālajās vadīšanas teorijās parasti uzsvērts mijiedarbības process, kurā vadīšana balstīta uz darba apmaiņu starp

skolotājiem un vadītāju. Skolotājs par labu darbu saņem atalgojumu: labāku algu, atzinību, apbalvojumu. Vadītājs cenšas mērīt, salīdzināt, noskaidrot darbinieku vajadzības un uzlabot tās apmaiņā pret labu darbu organizācijas mērķu sasniegšanā.

*Vadība ir sociāls fenomens, kas balstās uz mijiedarbību starp cilvēkiem un var iezīmēties ar mijiedarbību, kur vadītāji tieši ietekmē savus skolotājus, un šī ietekme var būt kontrolējoša vai virzoša.* Vadītājs skolā ne tikai piemēro savu darbību attiecīgajai situācijai organizācijā, bet arī pārveido to. Ietekmes realizēšana organizācijā vadišanas procesu var padarīt vai nu par *kontrolējošu*, vai *virzošu*, t. i., vai nu tradicionālu, vai pārveidojošu.

Ja tradicionālais vadītājs tikai ar formālās varas palīdzību mēģina realizēt savu ietekmi, tad viņš pārmaiņu procesu var kontrolēt, korigēt, plānot, likt pareizi un noteiktos termiņos izpildīt darbus. Ja vadītāja ietekme organizācijā ir virzoša, viņš varu deleģē un rada patstāvīgas darbinieku grupas, kas piedalās skolai svarīgu lēmumu pieņemšanā un prioritāšu noteikšanā, mērķu un atbildības sadalīšanā. Tomēr jāievēro, ka deleģēšana nav pilnīga atteikšanās no atbildības un vadišanas procesa pārraudzības, izvairīšanās no lēmuma pieņemšanas. Vadītājs skolā ne tikai piemērojas vai piemēro savu darbību attiecīgajai situācijai organizācijā, bet arī pārveido to.

*Pārveidojošais* vadītājs aktīvi veido organizācijas misijas un vīzijas izpratni, respektīvi, iesaista darbiniekus misijas un vīzijas veidošanā, veido darbinieku attieksmes, vērtības, ticību organizācijas nākotnei un organizācijas kultūras attīstībai. Lai notiktu paradigmu maiņa mācību procesā, izglītības programmās, izglītības vadībā, vadītājam skolā jāklūst par pārveidojošo vadītāju (sk. 6.1. tabulu).

Tradicionālās vadišanas teorijās tiek uzskatīts, ka mērķi ir statiski un sasniedzami, notiek uzmanības koncentrēšana uz darbinieku ietekmēšanu, lai mērķus sasniegtu. Pastāv divi vadišanas elementi:

- ◆ mērķu sasniegšana;
- ◆ padoto un darbinieku ietekmēšana.

6.1. tabula

### Vadītāja ietekme uz vadīšanas procesu

<i>Ietekmes veids</i>	<i>Varas veids</i>	<i>Vadīšanas paradigmas</i>	<i>Vadīšanas process</i>
Kontrolējoša ietekme	Formālā vara	Vertikālās struktūras stabilitāte, kontrole, konkurence, vienveidība darbā	Tradicionālā vadīšana
Virzoša ietekme	Autoritātes vara	Horizontālās struktūras, pārmaiņas un rīcības brīvība kompetences ietvaros, sadarbība, dažādība darbā	Pārveidojošā vadīšana

Pārveidojošajā vadīšanā šos divus elementus pakļauj dinamiskai attīstībai. Ievērots tiek tas, ka mērķi, lai cik precīzi definēti, var būt darbiniekiem neskaidri, tāpat neskaidri un mainīgi var būt šo mērķu sasniegšanas uzdevumi. Uz darbinieku ietekmēšanu pārveidojošie vadītāji raugās kā uz individuālu attieksmi pret ikvienu darbinieku. Lai nodrošinātu mainīgo mērķu izpratni starp darbiniekiem, pašpārveidojošās organizācijās raksturīga uzmanības koncentrēšanās uz savstarpējo komunikāciju un darbinieku individuālo attīstību. Būtiska pārveidojošo organizāciju pazīme ir vertikālo vadības struktūru nomaiņa ar horizontālajām, ar kuru palīdzību var nodrošināt labāku komunikāciju, mērķu izpratni un darbinieku iesaistīšanu lēmumu pieņemšanā un līdz ar to visā vadīšanas procesā. Vadīšana tad nav vairs viena cilvēka vai cilvēku grupas darbība, tajā ar dažādu atbildības pakāpi par pārmaiņu procesa norisi un rezultātiem atbild visi skolas darbinieki.

### Organizācijas mērķu vadīšana

Vadīšanas procesa nolūks ir sasniegt organizācijai vēlamus mērķus. Ražojošo organizāciju mērķi galvenokārt ir skaidri, viennozīmīgi un izmērāmi, saistīti ar iegūtās peļņas lielumu.

Mērķi izglītības iestādēs ir neskaidrāki, daudznozīmīgāki – drīzāk kvalitatīvi, nekā kvantitatīvi. Vadītāja pienākums ir nodrošināt mērķu virzību uz rezultātu un padarīt tos skaidrākus, saprotamus, un prioritēt tos mērķus, kurus skola grib sasniegt. Šis sistemātiskais process vai mērķu virzība ir veids, kas palīdz nodrošināt efektīvu skolas vadību.

Valsts līmeņa reformu mērķi skolas vadītājam:

- ◆ jāformulē un jāprecizē atbilstoši skolas pakāpei un veidam;
- ◆ jāveic dialogs par mērķu realizēšanu izglītības iestādē, ņemot vērā skolas kapacitāti realizēt izmaiņas;
- ◆ jāplāno organizācijas darbība (kam un kas jā dara un ar kādiem resursiem);
- ◆ jārealizē mērķi ikdienā – mācību procesā;
- ◆ jāveic rezultātu analīze, salīdzināšana ar plānotajiem mērķiem.

Valsts formulētie izglītības mērķi parasti ir ļoti globāli, vispārēji un nekonkrēti. Lai tie varētu tikt realizēti, jādefinē mērķi skolas līmenī un jākonkrētizē saprotamos jēdzienos un terminos. Tiem ir jāizvirza prasības:

- ◆ tajos darbiniekiem jāsaklusa izaicinājums pārmaiņām;
- ◆ mērķiem jābūt reāliem attiecībā pret resursiem, skaidri un nepārprotami izteiktiem, pārbaudāmiem un, vēlams, arī izmērāmiem, kā arī ieplānotiem laikā – jābūt zināmam, kad mērķim jābūt sasniegtam;
- ◆ mērķu identificēšanai jānotiek dialogā ar pedagoģisko personālu, kas to realizēs, tad tie kļūs reāli un tiks akceptēti, to pamatošana radīs apņemšanos un motivāciju mērķu sasniegšanai;
- ◆ vadībai mērķi jāuzrauga, lai skolas darbības rezultāts tiktu salīdzināts ar mērķiem sistemātiskā un kopīgā rezultātu analīzē;
- ◆ novirzes no mērķa jāizskaidro personālam.

Respektējot skolas stratēģiskos mērķus, vadītājam un personālam pēc tam galvenā vērība jāvelta operatīvo jeb īstermiņa mērķu formulēšanai, izpratnei un to izpildei. Tie ir skolas mērķi, kas tiek realizēti katrā klasē katrā mācību stundā un citās

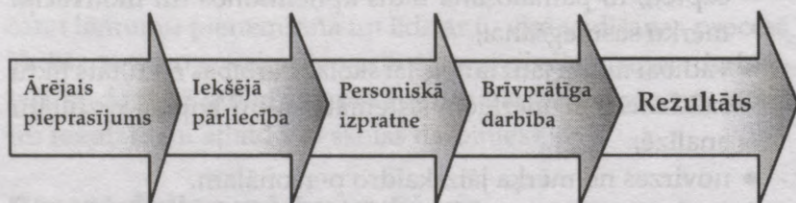
nodarbībās. Tā ir kopīga virzība uz skolas darbības galarezultātu – skolēnu sasniegumiem.

### **Organizācijas darbinieku iesaistišana vadīšanas procesā**

Būt par vadītāju mūsdienās nozīmē būt par pārmaiņu vadītāju, kas pašreizējā situācijā ir komandas darbs, sadarbība un komunikācija ar personālu. Lai skolas darbiniekus un skolēnus iesaistītu pārmaiņu procesos, ir svarīgi, lai

- ◆ pārmaiņas ikviens uztvertu kā atbilstošas skolas vajadzībām;
- ◆ katrs iesaistītos visās pārmaiņu fāzēs (iniciēšanā, īstenošanā, izvērtēšanā), nevis tikai saņemtu informāciju par notiekošo;
- ◆ būtu zināmi ikviena darbinieka pienākumi un deleģētā atbildība lēmumu pieņemšanā;
- ◆ pārmaiņu rezultātā paaugstinātos darbinieku profesionālā kompetence;
- ◆ pārmaiņu procesam būtu nodrošināta vadības uzraudzība (monitorings).

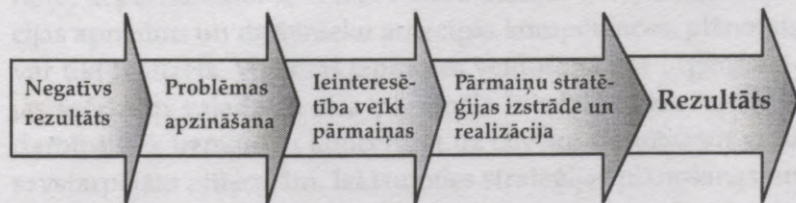
Autoritatīvi uzspiestas pārmaiņas nedos rezultātu, ja skolotāja pārlicība iesaistīties pārmaiņu procesā nebūs iedzīvināta skolotāju personiskajā redzējumā. Produktīva skolotāja darbība nav iespējama, ja to paredz tikai ārējais pieprasījums. Jābūt paša pārlicībā balstītai apzinātai vēlmei rīkoties atbilstoši personiskajai izpratnei (sk. 6.1. attēlu).



6.1. attēls. Skolotāju rīcība pārmaiņu procesā, ko nosaka personiskā izpratne

Vadītāja darbībai, ieviešot skolā pārmaiņas un jauninājumus, sākotnēji iespējams tikai ieteikuma raksturs – vadītājs var stimulēt, virzīt skolotājus, meklēt savu redzējumu, veidot pārliecību par jauninājumiem. Nav iespējams skolā ieviest pārmaiņas tikai ar pārliecināšanas un piespiešanas metodēm. Izmantojot pārliecināšanas metodi, vadītājs, protams, var veidot dialogu ar skolotājiem, skaidrot un argumentēt, taču tas jādara, neaģitējot un neuzspiežot savu ideju pārējiem, bet ļaujot skolotājiem pašiem nonākt pie pārliecības. Piespiešanas metode – idejas iedzīvināšana ar pavēļu, rīkojumu, instrukciju un norādījumu palīdzību, izmantojot savas augstākstāvošas personas varu, – neveicina skolotāja personiskā redzējuma veidošanos. Vadītājam skolotāji ir jāinformē un jāstimulē, izmantojot pozitīvās stimulēšanas metodes – atklājot skolotājiem citu pieredzi, radot iespējas iegūt jaunas zināšanas, prasmes un drošu vidi inovācijām, materiāli un morāli atbalstot viņu centienus. Pārmaiņu personiskais redzējums ātri beidz pastāvēt, ja tas paliek nerealizēts un ja to vadītājs mēģina uzspiest personālam ar neīstu vienprātību, kas drīzāk apspiež, nekā veicina personisko redzējumu. Kopīgais redzējums ir tāds, ko patiesi atbalsta daudzi, jo tas atspoguļo viņu pašu redzējumu.

Nepieciešamība veikt pārmaiņas var balstīties gan uz darbinieku kopīgo redzējumu, gan uz sākotnēji neizpētītām problēmām, kas rada vēlmi kaut ko mainīt (sk. 6.2. attēlu).



6.2. attēls. Skolotāju rīcība pārmaiņu procesā,  
ko nosaka sākotnēji neizpētītas problēmas

Ieinteresētība veikt pārmaiņas radīsies, ja būs definēta problēma personālam, ja tā tiks pētīta, iesaistot lēmuma pieņemšanā, kad problēmai tiks meklēti risinājumi, deleģējot atbildību konkrētu uzdevumu veikšanai.

Vadītājam jārada apstākļi, kas darbiniekiem ļauj stimulēt un analizēt personisko un kopējo redzējumu, veido jauno risinājumu dziļāku izpratni, ļaujot personālam mācīties no savas darbības un uzlabot profesionālo kompetenci.

Vadīšanas process skolā, kurā darbinieki aktīvi piedalās un attīsta savas spējas un kompetenci, liecina par profesionālu skolas vadītāja darbību.

## AUTORES PĒCVārds

Ceru, ka iepazīšanās ar piedāvātajām idejām par izglītības iestāžu vadīšanu liek pārdomāt, kā mainījušās izglītības iestāžu vadīšanas paradigmas un kā iedziļināšanās menedžmenta teoriju būtībā dod teorētisko bāzi praktiskai darbībai.

Lai arī menedžmenta jēdziens sabiedrībā vairāk saistās ar uzņēmējdarbību, arvien pārliecinošāk tas tiek lietots arī izglītībā, kur tāpat darbojas menedžmenta klasiskās funkcijas.

Lasītāji, iespējams, pamanīja, ka īpaši tiek uzsvērta pārmaiņu mērķtiecīgā vadīšana, kas ir pretrunā ar pārmaiņu teorētisku uzskatiem, kuri pārmaiņas raksturo kā "ceļojumu uz nezināmu galamērķi" (*M. Fulans*) vai pārmaiņas uztver kā ceļojumu, nevis plānu. Tas tāpēc, ka, pārskatot empīriskā pētījuma datus un izvērtējot pašreizējo izglītības situāciju Latvijā, kurai raksturīgs ļoti straujš pārmaiņu temps, autorei radusies pārliecība, ka pārmaiņu radītā haosa ierobežošanai primārai vajadzētu būt plānošanas funkcijai, kas sāktos ar diskusiju un beigtos ar fiksētu atbildi par to, kas un kā iecerēto iespējams sasniegt, tātad akcentēt plānošanu kā mērķtiecīgu darbību. Veidojot organizācijas stratēģiju ar visu darbinieku piedalīšanos, realizēts tiktu arī teorijas par mācīties spējīgu organizāciju pamatprincips – kopējas stratēģijas veidošana.

Ja vadītājam būs izdevies izveidot vienotu izpratni par ieplānoto, tā pārskatāmību, attīstīt komunikācijas sistēmu, informācijas apmaiņu un darbinieku attiecīgās kompetences, plānotais var tikt realizēts. Vienotas izpratnes veidošanā par organizācijas mērķiem vajadzīga visa personāla līdzdalība, kas vadītāja darbībā liek uzmanību koncentrēt uz cilvēku darbību un viņu savstarpējām attiecībām. Iekļaujoties stratēģijas plānošanas un realizēšanas procesā, kur vīzijas pārtop mērķos un konkrētos uzdevumos, īpaši svarīga ir personāla drošības izjūta un pārliecība, ka cilvēki netiek izmantoti tikai organizācijas mērķu sasniegšanai, bet tiek nodrošināta katra personīgā izaugsme, apmierinātas pašrealizācijas vajadzības organizācijā. Tieši šis

aspekts argumentē nepieciešamību pēc līdervadības izglītības iestādēs, jo novecojušās vadības metodes vairs neļauj cilvēkiem izmantot savas spējas, attīstīt un realizēt idejas.

Skolotāji lielākoties koncentrējas uz darbu klasē un bieži neredz sevi kā līderi plašākā nozīmē, tāpēc, iesaistoties personālu vadīšanas procesos, vadītājs var sastapties ar neizpratni, nedrošību, pat atteikumu un dūsmām. Vadītājam tādas reakcijas vajadzētu uztvert kā pašsaprotamas, pārejošas grūtības, jo mūsdienu apstākļos tradicionālais pieņēmums, ka tikai vadītājs nodrošina vadību, var novest pie "izdegšanas", veicināt izolētību un mazināt skolotāju piederību organizācijai.

## SUMMARY

### Leaders and headership in Education

**Chapter 1** characterizes the influence of the globalization of school leadership, defined as a global education, which is a trend directed to lifelong education with a special teaching/learning style and way of thinking, which secures the coherence among the scale of the local, the regional and the global, providing opportunities for everyone to acquire and develop skills and competences, indispensable for an individual to adjust oneself to the changing demands of the society.

**Chapter 2** deals with the explanation of the essence of the changes. There is given the characterization of the vital changes in society, mainly based on the theoretical conceptions of K. Polit, G. Bukert, L. R. Draft, M. Küle, R. Külis, M. Fullan, V. Rençe, T. Townsend, P. Dalin and V. D. Rust. The author gives explanations of the notions 'society management', 'education management', 'the reform', describes the stages of the implementation of the reforms, accentuating the ties between society management and the education reforms, defines the notions 'changes in society', 'changes in an institution', 'changes in education'. The conclusion was drawn that *changes in society is a spontaneous process, chiefly not planned and not predicted before, and they are caused by the continuously developing economic, social and political forces.*

*The changes in an institution is a controllable process, caused by the changes in society and consequently calling forth needs, which make the institutions improve or change their activities to satisfy them. The changes in the institution can be also treated as a result (a product) stemming from the improvement of the institution's activities.*

**Chapter 3** characterizes the essence of management as treated in the works of several authors (V. Praude, J. Bečikovs, A. Klauss, O. Zīds, G. Dessler, B. Everard, J. I. Bonstingl, J. W Burnham.

G. Morris, F. Luthans, G. Morgan, L. Stoll, D. Fink, *a. o.*) and based on the historical experience. There are given explanations of the notions 'management' and 'leadership' (guidance). In the theoretical part the new approaches to management theories are especially stressed.

The author has analysed the management process in school as a learning institution (i. e. capable of learning) and the following conclusions have been drawn:

- ◆ the final product of school as a leaning institution is the solution of an individual customer's problem – more qualitative knowledge, skills and attitudes, thus ensuring a high pupil's life quality in the future;
- ◆ such a solution can be found only in close cooperation with the education customer and other school cooperation partners in the implementation of TQM (Management of Total Quality);
- ◆ besides the expedient material resources there are other significant values in the school as a learning institution, such as
  - ◇ the knowledge of the institution which finds its application in the development of the institution,
  - ◇ the culture of the institution,
  - ◇ the professional competence of the institution staff;
- ◆ in the period of rapid changes when schools turn into learning institutions it is of great importance for the schools to change the pedagogical values and strategies for the achievement of the goals set;
- ◆ in the school manager's activities it means
  - ◇ to evaluate in due time the influence of the surrounding environment,
  - ◇ new understanding of the development of the school into a learning institution ready for changes,
  - ◇ setting up new structures and management models,
  - ◇ focussing on the relationships and needs of the institution staff;
- ◆ to accentuate the role of leadership in the transition process in school management.

**Chapter 4** describes the school manager's activities in the process of changes putting stress on the manager's role in the realization of the development in the learning institution. It gives the characterization of the manager's role in the institution and the choice of the management style.

Management in a school of general education is treated as a process, in which the manager by exerting influence upon the institution staff achieves the aims set and succeeds in bringing about changes in the institution.

The author analyses the basic skills the teacher needs to become a successful bearer of changes, and the manager's activities in the involvement of the teachers in the process of changes.

The chapter gives analyses of theoretical management models given by different authors (*T. Bush, P. Halinger, A. I. Vissecher, D. Fink, L. Stoll, H. M. Gunter, a. o.*). It gives a description of school management models described in the master's works of the Faculty of Education and Psychology, and in the collections of school directors' practical activities.

The chapter concludes with a worked out management model for schools of general education in the transition process.

**Chapter 5** analyses the school manager's activities.

The author characterizes the research respondents and analyses the case study. The obtained results made it possible to give an evaluation of the education reform and make the analysis of the innovations, the course of development of the aims of the reforms and the required resources. The author analyses the manager's personal influence, the management style, the involvement of the teachers in the process of changes, the division between personal and parted responsibility when making up a management model and implementing the changes.

**Chapter 6** presents the conceptual positions of managers of general education. characterizing the manager's personal influence on the development of the institution, the management of the aims of the institution and the involvement of the institution staff in the management process.

◆ **The manager's personal influence on the development of the institution.**

By exercising influence in the institution the process can turn into one that controls or one that advances i.e. either traditional or transformational.

*Managers adhering to transformational changes look upon the influence of the staff as his individual relationship to each member of it. In order to ensure that the institution staff understand the changed aims in self-organizational institutions in the focus of attention is put reciprocal communication and individual development of the staff. An essential feature of the self-organizational institution is the shift from the vertical management structure to horizontal structures, which ensure better communication, understanding of the aims and the involvement of the school staff in the adoption of decisions and consequently in the whole management process. The management is no longer the activity of one person, but the whole school staff undertake a divided responsibility for the course of the process of changes and its result.*

◆ **Management of the institution's aims.**

The purpose of the management process is to achieve the desired aims set by the institution. The aims in educational institutions are obscure, ambiguous- they are more qualitative than quantitative. It is the manager's responsibility to ensure the progress of the aim to the result and make them more explicit, understandable and grant priority to the aims to be achieved by the school. This systemic process and advancement to the aims help guarantee effective school management.

The state defined education aims are as a rule very global, general, and not concrete. To begin the realization of the aims they must be defined on the state level and made concrete in understandable notions and terminologies.

◆ **Involvement of the institution staff in the management process.**

*To be a manager today is to be a manager of changes, which*

*in the present situation means teamwork, cooperation and communication with the staff.*

Authoritatively imposed changes will produce no result if the teacher's conviction to participate in the process of changes has not been embodied in the teacher's personal vision. The teacher's productive activity is impossible if the order comes from the outside. There must be a voluntary desire to act, which is grounded on personal convictions. Personal visions of the changes very soon stop existing if they are left unrealised and if the manager tries to press them on the rest of the staff with unreal unanimity, which sooner oppresses than favours one's personal vision. A vision can be considered common if it is really supported by many people as it demonstrates their personal vision.

The necessity to make changes can be based both on the institution staff's common vision on the problems not yet investigated, which arouse one's desire to change something.

Interest to carry out changes will arise if the problem is defined to the staff, if it is going to be investigated, involving the staff in taking decisions and if alternative solutions of the problem are sought, entrusting concrete tasks to the members of the staff.

The manager has to provide favourable conditions for facilitating the analysis of their personal and common visions, giving deeper understanding of the new solution, thus providing the opportunity for the staff to learn from their activities and perfect their professional competence.

LS. 3.57

...in the present situation...  
...with the staff...  
...authoritative...  
...conclusion to...  
...has not been...  
...teacher's...  
...from the...  
...which is...  
...changes...  
...and if the...  
...with...  
...one's...  
...it is...  
...personal...  
...The...  
...insight...  
...which...  
...interest...  
...tended...  
...the...  
...problem...  
...of the...  
...The...  
...being...  
...the...  
...and...  
...and...  
...management...  
...The...  
...to...  
...the...  
...and...  
...management...  
...The...  
...to...  
...the...  
...and...  
...management...  
...The...  
...to...  
...the...  
...and...  
...management...

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTEKA



0307005233

2006-4  
L 317



**Daina Celma** – ekonomikas doktore izglītības vadībā (Dr. oec.).

Beigusi V. Lāča Liepājas Valsts pedagoģijas institūtu, iegūstot vidusskolas latviešu valodas un literatūras skolotāja kvalifikāciju. No 2006. gada septembra strādā Liepājas Pedagoģijas akadēmijā.

Profesionālā darbība lielākoties saistīta ar izglītības darba vadību gan Talsu rajona Izglītības pārvaldē, gan docētājas darbā Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē. Esmu pārliecinājusies, ka izglītības vadības procesus nevar vērtēt tikai kā kaut ko notiekošu šeit un tagad. Tā ir pagātnes respektēšana, tagadnes apzināšanās un tālākās nākotnes redzējums, kam straujajos pārmaiņu procesos ir ļoti izšķiroša nozīme, tāpēc, analizējot vadītāja darbību un vadīšanas procesus, ievēroju Lūcija Anneja Senekas teikto: “Tā, kurš nezina, uz kuru ostu dodas, nekad nebūs ceļavēja.”

ISBN 9984-15-826-8



9 789984 158266