

## DIREKTORA LĪDERĪBAS PRAKSES IETEKME UZ PROFESIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS KOPIENAS VEIDOŠANOS SKOLĀ

### *The Impact of Headmaster's Leadership Practice on the Formation of a Professional Learning Community at School*

**Andrejs Geske**

University of Latvia, Latvia

**Normunds Rečs**

University of Latvia, Latvia

**Abstract.** *In the context of general education content reform initiated in Latvia, which also provides change of teaching approach, the issue of the role of headmaster has raised. The introduction and implementation of competence approach requires strengthening and development of cooperation between teachers in professional learning communities (PLCs) at school, in order to address didactic issues, regularly analyze pupils' learning outcomes and find best ways to increase the learning outcomes of each pupil, and give an opportunity for teachers to improve their teaching by sharing good pedagogical practice. The change of teaching approach prompts a revision of school management practices as well. In order for the school to grow, there is a need for a headmaster-leader, not just a headmaster-manager and he should focus on the leadership of the teaching process by improving teaching and learning and ensuring conditions for effective learning at school. The main goal of the research is to find out to what extent the headmaster's pedagogical leadership practice has an impact on the PLCs formation at school. The article discusses theories of the concept of headmaster as pedagogical leader and PLCs, and analyzes the results of 489 teacher survey.*

**Keywords:** *general education, pedagogical leadership, professional learning communities, school leadership, Teaching and Learning International Study (TALIS).*

### **Ievads**

#### ***Introduction***

Pētījumi apliecina, ka skolu direktoru darbībai ir būtiska ietekme uz skolēnu mācīšanos (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Day et al., 2009; Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010; Schleicher, 2015; OECD, 2014; OECD, 2016a; Choi & Gil, 2017) un ka skolas vadības prakse ir otrs nozīmīgākais skolēnu sasniegumus ietekmējošais faktors, – pirmais ir klases skolotāja darbs (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006a). Tādai skolu direktoru vadības praksei, kur galvenais uzsvars tiek likts uz darbu ar

pedagoģisko personālu, ir jo īpaši svarīga nozīme arvien pieaugošas skolu autonomijas apstākļos, kā tas ir arī Latvijā (OECD, 2016b). Latvijā uzsāktās vispārējās izglītības satura reformas kontekstā, kas paredz arī mācīšanas pieejas maiņu, skolām būs jādarbojas kā profesionālām mācīšanās kopienām (PMK), kurās skolotāji pastāvīgi sadarbojas un pielāgojas jauniem apstākļiem, lai atbalstītu katra skolēna mācīšanos un īstenotu dziļās mācīšanās pieeju (Valsts izglītības satura centrs, 2017). Jaunā mācību satura un mācīšanas pieejas ieviešanai būs nepieciešams nostiprināt un attīstīt sadarbību starp pedagogiem skolas līmenī mācību un audzināšanas procesa plānošanā un īstenošanā, lai saskaņotu mācību satura jautājumus un pilnveidotu mācību programmas, lai regulāri analizētu skolēnu mācību sasniegumus un rastu labākos risinājumus katra skolēna izglītības rezultātu paaugstināšanai, lai skolotāji mācīšanas uzlabošanas nolūkos savstarpēji dalītos ar labo pedagoģisko praksi. Tikai tādā veidā būs iespējams sasaistīt jaunās idejas un mērķus ar praktisko pedagoģisko darbu, kas ir skolas vadības uzdevums. Laba skolas vadīšana, iespējams, ir svarīgākais faktors mācīšanas pieejas pārmaiņu ieviešanai, skolēnu mācību sasniegumu nodrošināšanai un izglītības kvalitātes paaugstināšanai kopumā.

Skolas direktora kā pedagoģiskā līdera loma tiek uzsvērta arī Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD* – angļu val.) Starptautiskajā mācību vides pētījumā TALIS (*Teaching and Learning International Study, TALIS* – angļu val.) (OECD, 2014; OECD, 2016a).

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

Zinātniskajā literatūrā ir atzīts, ka ir maz tādu pētījumu, kuros padziļināti analizēta skolas direktora līderības prakses saistība ar specifiskām PMK īpašībām (Vanblaere & Devos, 2016).

Pētījuma mērķis ir noskaidrot, kāda ir skolas direktora pedagoģiskās līderības prakses ietekme uz skolotāju PMK veidošanos skolā.

Pētījumā veikta zinātniskās literatūras teorētiskā analīze. Empīriskā pētījuma veikšanai kā mērinstruments izmantota autoru veidota skolotāju aptauja. Pētījumā analizēti 489 skolotāju aptaujas dati.

### **Direktora līderības prakse** *Headmaster's Leadership Practice*

Efektīvas skolu vadības nodrošināšana OECD dalībvalstīs un arī visā pasaulē tiek uzskatīta par galveno liela mēroga izglītības reformu, kas uzlabos izglītības rezultātus (OECD, 2009). Pie tam netiek sagaidīts, ka skolu direktori kļūs par labākiem administratoriem vai menedžeriem kā iepriekš, bet gan ka viņi kļūs par skolu pedagoģiskajiem līderiem (Alava, Halttunen, & Risku, 2012; OECD, 2014; OECD, 2016a).

Valstu izglītības sistēmu pārvaldības reformu prakses kopējās tendences rāda, ka arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta skolu pedagoģiskajai autonomijai un atbildībai par mācību rezultātiem (Eurydice, 2007). Šāds valstu izglītības politikas virziens ir daļa no plašākas tendences – atjaunot uzsvāru uz mācīšanu un mācīšanos, lai uzlabotu skolēnu sniegumu. Mācīšanas un mācīšanās jeb, citiem vārdiem, pedagoģiskā procesa kā skolas darbības jēgas akcentēšana būtiski, salīdzinājumā ar XX gadsimta izpratni, maina skolas direktora lomu. Vairs nepietiek ar to, ka skolas direktors ir labs administrators un menedžeris. Lai nodrošinātu skolas izaugsmi, tiek akcentēta direktora kā skolas pedagoģiskā līdera primārā loma, kurš uztur skolas vīziju un stratēģiju, veido skolā mācīšanās kultūru un mērķtiecīgi sekmē skolas veidošanos par organizāciju, kas mācās (Pont et al., 2008).

Skolu direktoru lomas maiņa skolu vadīšanā tiek balstīta divos teorētiskajos konceptos par efektīvu skolas līderību – pārveidojošās līderības (*transformational leadership* – angļu val.) konceptā un mācību līderības (*instructional leadership* – angļu val.) konceptā.

Pārveidojošās līderības (PL) pieeja skolas vadīšanā tiek saistīta ar skolas vīzijas un attīstības mērķu noteikšanu, skolas pārstrukturēšanu un pārmaiņu vadību, darbinieku un mācību programmu attīstību (Leithwood, Jantzi, & McElheron-Hopkins, 2006b). PL konceptā tiek akcentēta direktora loma skolas kā organizācijas vispārējās attīstības veicināšanā, galveno uzmanību pievēršot “sekundāriem procesiem” – skolas organizatoriskās struktūras un kultūras veidošanai un personāla spēju attīstīšanai (Hendriks & Scheerens, 2013).

PL pieejā tiek uzsvērts, ka viens no direktora galvenajiem uzdevumiem ir veicināt procesus un veidot struktūras skolas iekšienē, kas nodrošinātu skolotāju sadarbību un līdzdalību lēmumu pieņemšanā. Šādu pieeju pamato uzskats, ka daudzās skolās skolotāji ir autonomi un izolēti, tādēļ skolu vadītājiem nevajadzētu tieši iejaukties mācīšanas un mācīšanās jautājumos, bet gan skolotāju darbību ietekmēt netieši, pārveidojot skolas kultūru, lai veicinātu koleģiālu plānošanu, sadarbību un labās prakses veidošanos, kas vērsta uz skolas darbības uzlabošanu. Citiem vārdiem sakot, PL konceptā skolas direktora galvenais uzdevums ir radīt darba vidi, kurā skolotāji sadarbojas un uzlabo savu darbu.

Mācību līderības (ML) modeli savos pētījumos ir attīstījis Honkongas Izglītības institūta profesors Filips Halindžers (*Philip Hallinger*). Viņa izstrādāto ML modeli veido 10 līderības funkcijas trīs kategorijās: skolas misijas definēšana (ar funkcijām, kas nosaka skolas mērķus un informē par skolas mērķiem); mācību procesa pārvaldīšana (ar tādām funkcijām kā mācību pārraudzība un novērtēšana, mācību programmu koordinēšana un skolēnu progresa uzraudzība) un skolas mācību vides pārraudzīšana (ieskaitot mācību laika aizsardzību, skolotāju profesionālās izaugsmes veicināšanu, skolas atpazīstamības veidošanu, skolotāju stimulēšanu un motivācijas veicināšanu) (Hallinger, 2009).

F. Halindžers akcentē trīs būtiskākās atšķirības starp ML un PL. Pirmkārt, ML ietekme ir virzīta no augšas uz leju, uzsverot skolas direktora lomu mācību procesa koordinēšanā un pārraudzībā. Otrkārt, direktors kā mācību līderis tiecas ietekmēt un motivēt organizācijas locekļus, respektīvi, skolotājus, lai virzītos uz priekšu noteikto skolas mērķu sasniegšanai. Un, treškārt, ML primāri iedarbojas uz tiem mācību procesa mainīgajiem apstākļiem, kas tieši ietekmē mācību programmu satura kvalitāti, mācīšanu un skolotāju darbu klasē. PL, gluži otrādi, koncentrējas uz pārmaiņu veicināšanu, rosinot skolotāju iesaisti un līdzdalību lēmumu pieņemšanā par mācīšanu un mācīšanās rezultātu uzlabošanu. PL mērķis ir veidot nākotni, sintezējot un vairojot organizācijas locekļu centienus. Turklāt, ka jau minēts, PL mērķis ir radīt sekundāru ietekmi, tādējādi palielinot organizācijas locekļu, respektīvi, skolotāju, spēju radīt primāro tiešo ietekmi uz mācīšanos (Hallinger, 2003).

Efektīvas skolas vadības prakses pētījumi apraksta integrētu līderības modeli (Marks & Printy, 2003; Leithwood et al., 2006b; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012). Amerikāņu zinātnieces Helēna Marksa (*Helen M. Marks*) un Sjūzena Printi (*Susan M. Printy*) iesaka līderību skolas vadīšanā skatīt plašākā kontekstā, apvienojot ML un PL konceptus, un pamato viedokli, ka pārmaiņu veicināšanai skolā ir vajadzīga PL un, savukārt, lai uzlabotu skolēnu mācīšanās rezultātus, ir nepieciešama ML (Marks & Printy, 2003). Kā norāda pētnieki, abas līderības teorijas skolu vadības kontekstā nav savstarpēji izslēdzošas un tajās apskatīto vadības principu īstenošana mūsdienu skolās var uzlabot skolēnu rezultātus, atbalstot un veicinot

mācīšanas un mācīšanās apstākļus un uzlabojot skolotāju darbu (Day & Sammons, 2013).

Pēdējās desmitgades publikācijās (sk., piemēram, Robinson et al., 2009; OECD, 2013; Day & Sammons, 2013) integrētās līderības pieejas apzīmēšanai arvien vairāk tiek izmantots termins “pedagoģiskā līderība” (*pedagogical leadership* – angļu val.), tādejādi akcentējot visas skolas vadības darbības, kas koncentrējas uz mācīšanas un mācīšanās, respektīvi, pedagoģiskā procesa uzlabošanu. Autori šajā rakstā attiecībā uz to, kā direktors vada skolas izglītības mērķu izvirzīšanu, informēšanu un skolotāju izpratnes veicināšanu par skolas mērķiem, sekmē resursu nodrošināšanu skolas izglītības mērķu sasniegšanai, atbalsta mācīšanu un mācību programmu attīstību, veicina skolotāju profesionālo attīstību, iniciatīvu un atbildību, veido mācības atbalstošu vidi un veicina profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolā, lieto terminu “pedagoģiskā līderība”.

Šajā pētījumā skolas direktora kā pedagoģiskā līdera vadības prakses saturs tiek balstīts Jaunzēlandes zinātnieku veiktās metaanalīzes secinājumos par veiksmīga, uz skolēnu mācīšanos un sasniegumiem orientēta skolas direktora pedagoģiskās līderības prakses darbību kopām jeb pedagoģiskās līderības dimensijām (Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009).

1.tabulā dots direktora pedagoģiskās līderības prakses satura apraksts katrai no pedagoģiskās līderības dimensijām, kas tiek mērītas šajā pētījumā.

*1.tabula. Direktora pedagoģiskās līderības dimensijas (Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009)*

*Table 1 The Dimensions of Headmaster’s Pedagogical Leadership (Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009)*

Līderības dimensijas	Direktora pedagoģiskās līderības prakses saturs
Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana	Skolas izglītības (pedagoģisko) mērķu izvirzīšana; informēšana par tiem; mērķu izskaidrošana un to svarīguma un atbildības pamatošana; darbinieku un citu iesaistīto personu vienprātības, izpratnes un skaidrības veicināšana par izvirzītajiem mērķiem; mērķu sasniegšanas progress uzraudzība
Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana	Tieša iesaistīšanās mācīšanas atbalsta nodrošināšanā un novērtēšanā, regulāri vērojot mācību stundas un regulāri sniedzot atgriezenisko saikni skolotājiem par viņu darbu. Tieša mācību programmu pārraudzība un saskaņošana ar skolas izglītības (pedagoģiskajiem) mērķiem, izmantojot skolas mēroga koordināciju starp klasēm un mācību gadiem
Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana	Skolotāju mācīšanās, profesionālās pilnveides un savstarpējās profesionālās sadarbības veicināšana. Tieša iesaistīšanās skolotāju profesionālās pilnveides un savstarpējās profesionālās sadarbības pasākumos

Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana	Katra skolotāja iniciatīvas, individuālas un kolektīvas atbildības veicināšana par skolēnu sasniegumiem
Stratēģiska resursu nodrošināšana	Izvirzītajiem skolas izglītības (pedagoģiskajiem) mērķiem atbilstošu un mērķu sasniegšanai nepieciešamo personāla un materiālo resursu nodrošināšana
Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana	Ārēju nevēlamu faktoru un traucējumu ietekmes uz mācību procesu samazināšana un sakārtotas un mācīšanos atbalstošas vides veidošana gan mācību klasēs, gan skolā kopumā

### **Profesionālās mācīšanās kopiena** *Professional Learning Community*

Pēdējo desmitgažu laikā veiktie pētījumi akcentē tādu skolu vadības pieeju, kuras pamatā ir PMK attīstība skolās (sk., piem., Louis, Marks, & Kruse, 1996; OECD, 2016a). PMK koncepts tiek uzskatīts par efektīvu organizatorisku pieeju skolas pedagoģiskā personāla attīstībai, skolas pārmaiņām un uzlabojumiem (Hord, 1997). PMK koncepta nozīmīgums skolas kontekstā zinātniskajā literatūrā tiek pamatots ar diviem apsvērumiem. Pirmkārt, tiek prezumēts, ka skolotāju profesionālās zināšanas ir viņu ikdienas pieredzes sastāvdaļa un ka šīs zināšanas vislabāk tiek saprastas kritiskā domu apmaiņā ar citiem skolotājiem, kuriem ir tāda pati pieredze. Otrkārt, tiek pieņemts, ka skolotāji, kuri aktīvi iesaistās PMK, spēs paaugstināt savas profesionālās zināšanas un kompetenci, tādējādi veicinot skolēnu mācīšanos (Vescio, Ross, & Adams, 2008; OECD, 2016a). Arī empīriskie pētījumi parāda pozitīvu saikni starp PMK attīstību skolās un skolēnu sasniegumiem (Stoll et al., 2006; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011).

PMK koncepts pārvirza fokusēšanos no tradicionālās “uz atsevišķu izolētu skolotāju vērsta” pieejas mācīšanās uz “skolēncentrētu” pieeju, kur skolotāji strādā savstarpēji mijiedarbojoties un sadarbojoties, koncentrējās uz kopīgu misiju un kapacitātes palielināšanu, identificē mācīšanas un mācīšanās trūkumus un attīsta efektīvu pedagoģisko praksi, lai nodrošinātu visu skolēnu vajadzības (Darling-Hammond, 1996). PMK pieeja maina akcentus arī pedagogu profesionālās attīstības veicināšanā, pārvirzot uzsvāru no formālas kvalifikācijas paaugstināšanas skolotāju profesionālās pilnveides programmu kursos uz skolotāju mācīšanos grupās, sadarbības tīkliem, mentoringu un citām aktivitātēm, kurās skolotāji skolās mācās viens no otra (OECD, 2016a). Pētnieki pat ierosina terminu „profesionālā pilnveide” (*professional development* – angļu val.) aizstāt ar terminu „profesionālā mācīšanās” (*professional learning* – angļu val.) (Kools & Stoll, 2016).

Pētnieki akcentē, ka skolotāju sadarbība pati par sevi nenozīmē PMK pilnvērtīgu darbību. Būtiski ir tas, vai skolotāju sadarbība PMK ir vērsta uz ikdienas darbu klasē ar mērķi uzlabot ikviena skolēna mācīšanos. PMK darbības

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

Pētījumi atklāj pozitīvu PMK ietekmi gan uz skolotājiem, gan uz skolēniem. Attiecībā uz skolotājiem PMK samazina skolotāju izolāciju; pastiprina apņemšanos pildīt skolas misiju un sasniegt skolas mērķus; paaugstina kolektīvo atbildību par skolēnu mācīšanās rezultātiem; stimulē iedziļināšanos savā ikdienas praksē un tās kritisku analīzi; aktivizē savstarpēju mācīšanos, veidojot labāku mācīšanas praksi un radot jaunas zināšanas un izpratni par mācīšanu un mācīšanos; pastiprina izpratni par skolēnu individuālajām vajadzībām un skolotāja lomu, lai palīdzētu visiem skolēniem sasniegt spējām atbilstošus rezultātus; dod iespēju ātrāk nekā tradicionāli darbojošās skolās gūt būtiskus panākumus, pielāgojot mācīšanu skolēnu individuālajām vajadzībām; nodrošina skolotāju informētību; sekmē skolotāju profesionālo atjaunotni un spējas iedvesmot un motivēt skolēnus; veicina apmierinātību ar darbu; stimulē apņemšanos veikt nozīmīgas un ilgstošas pārmaiņas (Hord, 1997). Skolotāju PMK pozitīvo ietekmi uz skolēniem apliecina priekšlaicīgi mācības pārtraukušo skolēnu un otrgadnieku skaita samazināšanās; kavējumu samazināšanās; augstāki skolēnu mācību rezultāti nekā tradicionāli darbojošās skolās; mazākas mācību sasniegumu atšķirības starp dažāda spēju līmeņa skolēniem (Hord, 1997).

Nemot vērā PMK komplikētību, šajā pētījumā PMK izpēte tiek balstīta Kanādas zinātnieku izveidotajā modelī par PMK kā vairāklīmeņu daudzdimensionālu konceptu (Mitchell & Sackney, 2011; Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013). Minētajā modelī PMK tiek atspoguļota trīs līmeņos – PMK dalībnieka individuālajā līmenī, starppersonu jeb PMK dalībnieku savstarpējās sadarbības līmenī un skolas kā organizācijas līmenī. Katrā no šiem līmeņiem ir identificētas vairākas savstarpēji saistītas PMK raksturojošu īpašību grupas jeb dimensijas. Individuālajā līmenī iesaisti PMK raksturo dalībnieka aktīva un reflektīva jaunu profesionālo zināšanu veidošana un PMK iegūtās labās prakses izmantošana. Starppersonu līmenī PMK veidošanos ilustrē tādas dimensijas kā skolotāju kopīga izpratne par skolas misiju, mērķiem, skolotāju savstarpēja sadarbība, dalīšanās ar individuālajā līmenī iegūtajām profesionālajām zināšanām un personisko praksi, kopīga atbildība par skolēnu mācīšanos. Skolas kā organizācijas līmenis ietver PMK darbībai nepieciešamo atbalsta resursu nodrošinājumu, piemēram, pieejamo laiku, informāciju un materiālus, atspoguļo skolas vadības atbalstu skolotāju profesionālajai sadarbībai,

kā arī raksturo skolotāju kopīgo apņemšanos sekmēt katra skolēna panākumus mācībās.

Šajā pētījumā autori koncentrējas uz trim starppersonu līmeņa un divām organizācijas līmeņa PMK veidošanos raksturojošām dimensijām kā mainīgo skalām, kuru satura apraksts sniegts 2.tabulā.

### **Pētījuma metodoloģija** *Research Methodology*

Empīriskā pētījuma veikšanai kā mērinstruments izmantota autoru veidota skolotāju aptauja par skolas direktora vadības praksi un PMK attīstību skolā. Aptaujas apgalvojumi atbilstoši direktora pedagoģiskās līderības dimensiju saturam veidoti un adaptēti Latvijas situācijai, izmantojot ASV publicēto pētījumu aptauju (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007; MetLife, 2013) un skolu direktoru profesionālās darbības novērtēšanas testu (Marzano, Carbaugh, Grego, & Toth, 2012) elementus. Savukārt aptaujas apgalvojumi atbilstoši PMK dimensiju saturam veidoti un adaptēti, pielietojot britu (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, 2005) un beļģu (Vanblaere & Devos, 2016) zinātnieku pētījumu aptauju elementus.

Direktora pedagoģiskās līderības prakses mainīgo skalu veidošanai izmantoti Jaunzēlandes pētnieku metaanalīzes secinājumi (Robinson et al., 2008; Robinson et al., 2009) par skolas direktora pedagoģiskās līderības dimensijām (sk. 1.tabulu). Atbilstoši katrai no direktora pedagoģiskās līderības dimensijām šajā pētījumā ir veidotas sešas skolas direktora pedagoģiskās līderības prakses skalas. Savukārt, PMK skala, atbilstoši šajā pētījumā apskatītajām PMK dimensijām, sastāv no piecām PMK apakšskalām. 2.tabulā apkopots pārskats par skolas direktora pedagoģiskās līderības prakses dimensiju skalām un PMK dimensiju skalām.

*2.tabula. Direktora pedagoģiskās līderības prakses un PMK skalas*  
*Table 2 The Scales of Headmaster's Pedagogical Leadership Practice and PLCs*

Skalas	Apgalvo- jumu skaits	Kronbaha $\alpha$	Dimensijas saturs
<i>Direktora pedagoģiskās līderības prakse</i>			
Skolas mērķi	6	.70	Skolas mērķu izvirzīšana un uzturēšana
Mācību programmas un mācīšana	14	.70	Mācīšanas un mācību programmu plānošana, koordinēšana un izvērtēšana
Skolotāju profesionālā attīstība	6	.74	Skolotāju profesionālās attīstības veicināšana
Skolotāju iniciatīva un atbildība	10	.78	Skolotāju iniciatīvas un atbildības veicināšana
Skolas resursi	10	.84	Stratēģiska resursu nodrošināšana



Mācības atbalstoša vide	15	.82	Sakārtotas un mācības atbalstošas vides veidošana
<i>Profesionālās mācīšanās kopiena</i>			
<i>Starppersonu līmenis</i>			
Kopīgi mērķi un vērtības	6	.80	Atspoguļo skolotāju vienošanās pakāpi par skolas misiju, kopīgiem mērķiem un darbības principiem
Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos	10	.71	Atspoguļo diskusijas par mācību metodēm, ideju un problēmu risināšanas padomu apmaiņu starp skolotājiem, pamatojoties uz kolēģu novērojumiem klasē
Dalīšanās ar personisko praksi	7	.70	Raksturo skolotāju kopīgu apņemšanos ilgtermiņā uzlabot skolēnu mācīšanos
<i>Organizācijas līmenis</i>			
Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos	10	.83	Raksturo skolotāju apņemšanos sekmēt katra skolēna intelektuālo izaugsmi un attīstību un sasniegt skolēnu panākumus mācībās
Atbalstoši apstākļi	7	.68	Raksturo skolas vadības atbalstu skolotāju profesionālajai sadarbībai un izaugsmei
<i>PMK kopējā skala</i>	5	.74	

Aptaujā tiek izmantota Likerta skala. Izveidotā mērinstrumenta mainīgo lielumu skalu iekšējā saskaņotība pārbaudīta ar Kronbaha alfas koeficientu. Pārskats par skolotāju aptaujas apgalvojumu skaitu un Kronbaha alfas koeficientu katrā no skalām dots 2.tabulā.

Skolotāju aptauja veikta 2017./2018. mācību gadā Latvijas rietumu daļas pašvaldību (Engures, Jaunpils, Kandavas, Kuldīgas, Talsu un Tukuma novadu) 25 skolās. Kopumā tika izplatītas 580 papīra formas anketas, no kurām aizpildītas atpakaļ saņemtas 489 jeb 84,3%. No kopējā skaita 306 skolotāji tika aptaujāti 11 vidusskolās un 183 skolotāji – 14 pamatskolās.

## Rezultāti

### *Results*

3.tabulā doti Pīrsona korelācijas koeficienti  $r$ , kas atspoguļo savstarpēju sakarību starp direktoru pedagoģiskās līderības prakses dimensiju skalām, PMK dimensiju apakšskalām un kopējo PMK skalu.

3.tabula. Pīrsona korelācijas koeficients  $r$  starp direktora pedagoģiskās līderības prakses skalām un PMK skalām

Table 3 Pearson's Correlation Coefficient  $r$  Between the Scales of Headmaster's Pedagogical Leadership Practice and the Scales of PLCs

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

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

Pīrsona korelācijas koeficienti liecina, ka visām sešām direktora pedagoģiskās līderības dimensiju skalām ir būtiska līdz ļoti spēcīga sakarība ar PMK starppersonu dimensiju apakšskalām “Kopīgi mērķi un vērtības” ( $0,42 \leq r \leq 0,72$ ) un “Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos” ( $0,36 \leq r \leq 0,60$ ) un organizācijas līmeņa dimensiju “Atbalstoši apstākļi” ( $0,56 \leq r \leq 0,70$ ). Pārlicinoši vidēja un pat mērena ir korelācija starp direktora pedagoģiskās līderības dimensiju skalām “Skolotāju profesionālā attīstība” un “Skolotāju iniciatīva un atbildība” un PMK dimensiju apakšskalām “Dalīšanās ar personisko praksi” un “Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos” ( $0,25 \leq r \leq 0,37$ ). Turpretī vāja līdz mērena sakarība ir konstatējama starp direktora pedagoģiskās līderības dimensiju skalām “Skolas mērķi”, “Mācību programmas un mācīšana”, “Skolas resursi” un “Mācības atbalstoša vide” un PMK dimensiju apakšskalām “Dalīšanās ar personisko praksi” un “Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos” ( $0,10 \leq r \leq 0,28$ ). Savukārt Pīrsona korelācijas koeficienti uzrāda būtisku līdz ļoti spēcīgu sakarību starp visām sešām direktora pedagoģiskās līderības dimensiju skalām un kopējo PMK skalu ( $0,51 \leq r \leq 0,66$ ).

## **Secinājumi** **Conclusions**

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

Pētījums apliecina, ka skolu direktoru pedagoģiskās līderības dimensijas ietver gan pārveidojošās līderības, gan mācību līderības konceptu elementus. Abi līderības koncepti atšķiras ar to, uz kādām skolas darbības jomām ir vērsta skolu direktoru ietekme, lai uzlabotu mācīšanu un mācīšanos, un vai šī ietekme ir tieša vai netieša. Pārveidojošo līderu iedarbība uz pedagoģisko procesu ir netieša, jo tiek virzīta uz vispārējo skolas politiku, ikdienas darba kārtību, resursu nodrošināšanu, skolas kultūras veidošanu, uzlabojot skolas apstākļus kopumā. Savukārt direktors kā mācību līderis tieši ietekmē pedagoģisko procesu, vairāk fokusējoties uz mācīšanas, audzināšanas un mācīšanās akcentēšanu un atbalstīšanu skolā un skolotāju profesionālās izaugsmes veicināšanu, lai nodrošinātu, ka visi skolotāji prot un spēj uzlabot skolēnu izglītības rezultātus.

Pētījuma empīriskie rezultāti demonstrē, ka direktora pedagoģiskās līderības prakses dimensijām skolās, kurās tika veikts pētījums, ir pārliecinoša sakarība ar trim – “Kopīgi mērķi un vērtības”, “Koncentrēšanās uz skolēnu mācīšanos” un “Atbalstoši apstākļi” – no piecām PMK raksturojošām dimensijām, kas tiek apskatītas šajā pētījumā. Savukārt direktora pedagoģiskās līderības dimensiju saistība ar divām PMK dimensijām – “Dalīšanās ar personisko praksi” un “Kolektīva atbildība par skolēnu mācīšanos” – saskaņā ar pētījuma rezultātiem ir samērā vāja. Tas dod pamatu secināt, ka pētījumā iesaistītajās skolās konstatētās sakarības starp direktoru pedagoģiskās līderības prakses dimensijām un PMK veidošanās dimensijām, visticamāk, liecina par pārveidojošās līderības pieejas dominēšanu skolu direktoru darbībā, galveno uzmanību pievēršot “sekundāriem procesiem” skolas vispārējās attīstības veicināšanā – skolas organizatoriskās

struktūras, kultūras veidošanai un nepieciešamo resursu nodrošināšanai. Šāds secinājums sakrīt ar citu pētījumu secinājumiem (sk., piemēram, Namsone u.c., 2018). Arī OECD TALIS 2013.gada pētījuma dati parāda, iespējams, nepietiekamu Latvijas skolu direktoru tiešu iesaistīšanos pedagoģiskā procesa vadībā un skolotāju darba novērtēšanā. Piemēram, tikai 37% Latvijas skolotāju OECD TALIS 2013.gada aptaujā ziņo par to, ka skolas direktors veic tiešu mācību darba novērošanu klasē, un tikpat – 37% – skolotāju apliecina, ka viņa darba pašnovērtējums tiek apspriests ar direktoru (OECD, 2014; Rečs, 2015).

Tradicionāli Latvijā ar mācību un audzināšanas procesa jautājumiem skolās vairāk nodarbojas direktora vietnieki izglītības jomā, tomēr, kā redzams no pētījuma rezultātiem, skolotāju aptaujas datu analīze liek domāt, ka arī direktoru vietnieku vadības prakse, visticamāk, neveicina PMK veidošanos skolās, ja uz to nemotivē direktors. Kā norāda Latvijas pētnieki, ļoti bieži skolas direktors ir uzņēmies prioritāri saimnieciska rakstura problēmu risināšanu, atstājot pedagoģiskā procesa vadību vietnieku ziņā (Namsone u.c., 2018). Tas varētu būt daļēji skaidrojams ar to, ka skolas vadībai nav formālu prasību tālākizglītībai saistībā ar līderību un vadības zinībām (Daiktere, 2012). Arī vēsturiski Latvijas skolu vadības loma tika vairāk izprasta kā administratīva: resursu un procesu pārvaldība, tiešā veidā neiesaistoties pedagoģiskā procesa un skolotāju profesionālās pilnveides jautājumos (Bluma & Daiktere, 2016). Līdz ar to var secināt, ka, lai nodrošinātu akcentu maiņu skolas direktora darbā no administratīvās vadības uz pedagoģisko līderību, ir nepieciešams izstrādāt skolas direktora profesionālās darbības standartu, un tas dotu iespēju sasniegt četrus mērķus:

- uzskaitīt skolas direktora profesionālās darbības funkcijas;
- noteikt skolas direktora profesionālās sagatavotības un attīstības vadlīnijas;
- definēt skolas direktora profesionālās darbības novērtēšanas kritērijus;
- izvirzīt skaidras un visā valstī vienotas prasības skolas direktora amata kandidātiem.

Pētījuma rezultāti dod pamatu secināt, ka ir nepieciešams pilnveidot skolu direktoru profesionālās sagatavotības un profesionālās pilnveides kārtību, lai gan jaunieceltajiem, gan pieredzējušiem skolu direktoriem būtu iespējas iegūt un papildināt zināšanas un pieredzi, kas ļautu viņiem darboties kā spēcīgiem pedagoģiskajiem līderiem. Turklāt tādā veidā būtu iespējams pievērst uzmanību prioritāšu maiņai skolu direktoru darbā, akcentējot līderības praksi, kas tieši ietekmē profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos skolās un skolotāju profesionālo izaugsmi, tādējādi veicinot skolēnu mācību rezultātu uzlabošanu un izglītības kvalitātes paaugstināšanu kopumā.

## Summary

The conclusions of researchers of educational management and the TALIS 2013 survey point out that one of the main functions of headmaster is to promote the formation of PLCs at school. From the scientific literature it also became apparent that the number of researches with an in-depth analysis of the relationship between headmaster`s leadership practice and specific characteristics of PLCs is limited. Therefore the relationship between such dimensions of headmaster`s pedagogical leadership practice as “Setting and maintaining school goals”, “Teaching and planning, coordinating and evaluating the curriculum”, “Promoting teachers` professional development”, “Promoting teachers` initiative and responsibility”, “Providing strategic resources”, “Creating supportive learning environment” and such dimensions of PLCs as “Common goals and values”, “Focusing on pupils` learning”, “Sharing personal practice”, “Collective responsibility for pupils` learning”, “Supportive conditions” is measured in this research.

A teacher survey about headmaster`s leadership practice and the development of formation of PLCs at school created by the authors was used as a tool in the empirical part. The 489 teacher survey was conducted in school year 2017-2018 in 25 schools of the western part of Latvia. The empirical findings show that the correlation between the dimensions of headmaster`s pedagogical leadership and the dimensions of PLCs found in the schools involved in the research is likely to indicate on the dominance of a transformational leadership approach in the headmaster`s work by putting the main emphasis on such “secondary processes” in the promotion of overall school development as the development of the organizational structure of the school and its culture and the provision of the necessary resources.

The results of the research provides a basis for the conclusion that it is necessary to improve the system of the professional training and professional development of a headmaster, so that both newly-appointed and experienced headmaster would have the opportunity to acquire and complement their knowledge and experience by enabling them to act as strong pedagogical leaders.

## Literatūra References

- Alava, J., Halttunen, L., & Risku, M. (2012). *Changing School Management. Status review – May 2012*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Bluma, D., & Daiktere, I. (2016). Latvia: School Principals and Leadership Research in Latvia. In: Ärlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (Eds.) *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries* (137 – 160). Springer.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research Report RR637. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48, 4, 699 - 732.

- Choi, A., & Gil, M. (2017). *Does school leadership affect student academic achievement?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Ivàlua.
- Daiktere, I. (2012). *Vispārīzglītojošās skolas direktora loma skolas kultūras pilnveidē. Promocijas darbs.* Rīga: Latvijas Universitāte.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs.* Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: final report.* London: DCSF.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful School Leadership.* Reading, Berkshire: Education Development Trust.
- Du Four, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at work.* Solution Tree USA.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement. In: Pont, B.D. Nusche & D. Hopkins (Eds.). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership.* Paris: OECD Publishing.
- Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures.* Brussels: Eurydice.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 3, 329 - 351.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning.* Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Hendriks, M.A., & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, 33(4), 373–394.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement.* Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, No. 137.* Paris: OECD Publishing.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & D. Hopkins, D. (2006a). *Seven strong claims about successful school leadership.* Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, Ch. (2006b). The Development and Testing of a School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 4, 441 - 464.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 5, 671 - 706.
- Louis, K.S., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 104(2), 103 – 147.
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement – a metaanalysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22/2, 121-148.
- Marks, H.M., & Printy, S.M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.

- Marzano, R.J., Carbaugh, B., Grego, M., & Toth, M. (2012). *Marzano School Leadership Evaluation Model*. Palm Beach: Learning Sciences Marzano Center for Teacher and Leadership Evaluation.
- MetLife (2013). *The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for School Leadership. A Survey of Teachers and Principals*. New York: Metropolitan Life Insurance Company.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles*. New York: Routledge.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. OECD commissioned paper.
- Namsone, D., Čakāne, L., & Sarceviča - Kalviške, D. (2016). Teacher teams and schools become leaders to disseminate innovative practice. In: *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 27th - 28th, 2016*, 208-222.
- Namsone, D., Čakāne, L., Volkinšteine, J., & Butkēviča, A. (2018). Kā novērtēt skolotāju sniegumu un mērķtiecīgi pilnveidot skolotāju prasmes. No: Namsone, D. (Red.). *Mācīšanās lietpratībai* (146.-157.lpp). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016a). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016b). *Education in Latvia. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD Publishing.
- Rečs, N. (2015). Skolotāju darba oficiālais novērtējums un atsauksmes par skolotāju darbu. No: Geske, A. (Red.). *Skolotāji Latvijā un pasaulē. Monogrāfiju sērija Izglītības pētniecība Latvijā Nr. 6* (149.-178.lpp.). Rīga: LU PPMF Izglītības pētniecības institūts.
- Robinson, V.M.J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 5, 635 - 674.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N.M., & Daly, A.J. (2013). Towards conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., et al. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. London: DfES.

- Valsts izglītības satura centrs (2017). *Skola 2030. Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts. Projekta Nr.8.3.1.1./16/I/002 "Kompetenču pieeja mācību saturā" materiāls sabiedriskajai apspriešanai*. Rīga: VISC.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91.