

Pētījuma

“Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs”

1.starpnodevuma ziņojums

ESF projekta “NR. 8.3.6.2/17/I/001 „IZGLĪTĪBAS KVALITĀTES MONITORINGA SISTĒMAS IZVEIDE UN ĪSTENOŠANA” DARBĪBAS NR. 3.2. „ĪSTENOTI PĒTĪJUMU PROGRAMMAS IZGLĪTĪBĀ KOMPONENTPĒTĪJUMI” ĪSTENOŠANU” - pētījums “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs” tiek līdzfinansēts no Eiropas Sociālā fonda līdzekļiem.



Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Inese Lūsēna-Ezera, Ilze Briška, Oskars Kaulēns, Inga Linde, Beata Lavrinoviča, Gatis Lāma, Agnese Slišāne, Laura Hofmane. (2022) Pētījuma “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs” 1.starpnodevuma ziņojums. – Rīga: LU, 231 lpp.

1.starpnodevuma ziņojuma kopsavilkums veidots ESF projekta “NR. 8.3.6.2/17/I/001 „IZGLĪTĪBAS KVALITĀTES MONITORINGA SISTĒMAS IZVEIDE UN ĪSTENOŠANA” DARBĪBAS NR. 3.2. „ĪSTENOTI PĒTĪJUMU PROGRAMMAS IZGLĪTĪBĀ KOMPONENTPĒTĪJUMI” ĪSTENOŠANU” – pētījuma “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs” ietvaros. Tajā apkopoti projekta 1. posma un ar to saistītās 1.uzdevumu pakotnes rezultāti.

Pirmajā nodaļā analizēts pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” teorētiskais koncepts: raksturoti modeļa darbības principi un priekšnoteikumi skolas veiksmīgai transformācijai par skolu kā mācīšanās organizāciju; sistematizētas galvenās komponentes *skola kā mācīšanās organizācija* modeļa ieviešanai un novērtēšanai; izpētīti galvenie šķēršļi skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanai un risinājumi to novēršanai; analizēta pieejas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu un skolēnu mācību sasniegumiem un pamatota mācīšanās analītikas nozīme pieejas īstenošanas veicināšanā praksē. Otrajā nodaļā raksturota skolas kā mācīšanās organizācijas modeļa darbība Lielbritānijā, Singapūrā un Somijā, analizētas modeļa iezīmes Grieķijas, Portugāles un Dānijas izglītības sistēmās, izvērtēta modeļu atbilstība Latvijas situācijai. Trešajā nodaļā izvērtēta skolas kā mācīšanās organizācijas līdzšinējā izpratne un īstenošanas prakse izglītībā Latvijā: izglītības iestādēs, pašvaldībās, Latvijas Darba devēju konfederācijas, Izglītības un zinātnes ministrijas, Latvijas Izglītības vadītāju asociācijas, Valsts Izglītības satura centra un Izglītības Kvalitātes vadības dienesta procesos, apkopoti labās prakses piemēri vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* īstenošanā. Pētījuma rezultāti tiks izmantoti, veidojot Latvijas modeli un instrumentu pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs.

1.starpnodevuma ziņojuma autori Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Inese Lūsēna-Ezera, Ilze Briška, Oskars Kaulēns, Inga Linde, Beata Lavrinoviča, Gatis Lāma, Agnese Slišāne, Laura Hofmane

Literārā redaktore Gunta Reķe

Saturs

Ievads.....	4
1. Pieejas skola kā mācīšanās organizācija teorētiskais koncepts	10
1.1. <i>Skola kā mācīšanās organizācija modeļa koncepts</i>	10
1.2. Galvenie darbības principi un priekšnoteikumi skolas veiksmīgai transformācijai par skolu kā mācīšanās organizāciju.....	13
1.3. Galvenās komponentes <i>skola kā mācīšanās organizācija</i> modeļa ieviešanai un novērtēšanai.....	23
1.4. Galvenie šķēršļi skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanai un iespējamie risinājumi to novēršanai.....	29
1.5. Skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu un skolēnu mācību sasniegumiem.....	44
1.6. Mācīšanās analītikas nozīme pieejas <i>skola kā mācīšanās organizācija</i> īstenošanas veicināšanā.....	50
2. Starptautiskā pieredze pieejas skola kā mācīšanās organizācija modeļa darbības īstenošanā	68
2.1. Velsas modelis.....	68
2.2. Singapūras modelis.....	76
2.3. Somijas modelis.....	87
2.4. Citu valstu pētījumi par skolu kā mācīšanās organizāciju.....	102
2.4.1. Dānijas pieredze.....	102
2.4.2. Grieķijas pieredze.....	105
2.4.3. Portugāles pieredze.....	109
3. Pieejas skola kā mācīšanās organizācija izpratnes un īstenošanas prakses izvērtējums vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā	118
3.1. Izglītības politikas mērķi Latvijas vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju veicināšanā.....	118
3.2. Izglītības politikas plānotāju īstenotās prakses <i>skola kā mācīšanās organizācija</i> ieviešanas procesos savstarpējā salāgotība.....	147
3.3. Pašvaldību atbildīgo speciālistu (vispārējā un profesionālajā izglītībā) izpratne par pieejas <i>skola kā mācīšanās organizācija</i>	156
3.4. Labās prakses piemēri vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā pieejas <i>skola kā mācīšanās organizācija</i> īstenošanā.....	161
Secinājumi un priekšlikumi.....	177
Kopsavilkums par analizēto valstu pieredzes adaptāciju SMO ieviešanā Latvijā.....	186
Pielikumi.....	182

Ievads

Pieeja *skola kā mācīšanās organizācija* (turpmāk – SMO) pasaulē aktualizējās līdz ar straujām pārmaiņām mācīšanas un mācīšanās procesos, izglītības iestāžu pārvaldībā, mācīšanās saturā un sasniedzamajos rezultātos. Latvijas izglītības sistēmā ir uzsākts pieejas ieviešanas process.

Lai nodrošinātu normatīvā regulējuma pilnveidi un instrumentu attīstību SMO pieejas stiprināšanai izglītības iestādēs, Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam “Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai” mērķu sasniegšanai pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* stiprināšana izglītības iestādēs ir iekļauta vairāku 1.1.3. 2.1.1., 4.1.2.2., 4.2.2. uzdevumu izpildē (Ministru kabinets, 2021).

Mācīšanās organizācija ir starpdisciplinārs koncepts, kas tiek raksturots kā “organizācija, kas spēj regulāri mainīties un pielāgoties jaunai videi un apstākļiem, jo tās dalībnieki individuāli un kopā mācās, lai īstenotu savus un kopējos mērķus” (Kools et.al 2020). Pieeja *skola kā mācīšanās organizācija* akcentē mācīšanās kultūru un mērķtiecīgu, pierādījumos par mācīšanās vajadzībām balstītu mācīšanos kā vienu no efektīvas organizācijas raksturlielumiem, kā arī sadarbību ar dažādām iesaistītajām pusēm mācīšanās iespēju paplašināšanai un attīstībai. Izglītības iestāžu transformācija par mācīšanās organizācijām ir aktuāla, lai kvalitatīvāk īstenotu daudzveidīgas mācīšanās iespējas, mācību vides un pieejas daudzveidīgām auditorijām – bērniem, jauniešiem, pieaugušajiem; skolas mainītos un kļūtu par organizācijām ar augstu vadības, pedagogu un akadēmiskā personāla profesionālās kompetences līmeni, stratēģisku darbības redzējumu, atbildību un autonomiju; daudzveidīgu sadarbību – gan savstarpējo, gan ar citām iesaistītajām pusēm, efektīvāku resursu pārvaldību un zināšanu un labās prakses pārnesi. Lai šo pieeju īstenotu praksē, ir nepieciešams stiprināt sadarbību starp dažādām pusēm kopēju, ar mācīšanos saistītu mērķu īstenošanai.

Kopš 2016. gada Latvijā notiek darbs pie jauna vispārējās izglītības mācību standarta ieviešanas, paredzot pakāpenisku pāreju uz kompetenču pieejas īstenošanu mācību procesā. Šīs pārmaiņas ir saistītas ne tikai ar jaunas vīzijas definēšanu par to, kādam ir jābūt skolēnam vidējā izglītības posma noslēgumā, un jaunu mācīšanās sasniedzamo rezultātu izvirzīšanu, bet arī jaunas pieejas īstenošanu skolu pārvaldībā. “Skola, kurā atbalsta katra skolēna mācīšanos un īsteno mācīšanās iedziļinoties pieeju, darbojas kā mācīšanās organizācija, kura patstāvīgi mainās un

pielāgojas jauniem apstākļiem. Tajā skolēni, skolotāji, skolas vadība un pārējais personāls individuāli un kopīgi mācās, lai sasniegtu savus un kopējos mērķus.” (Skola2030, 2017) Tas nozīmē, ka arī Latvija nacionālā mēroga izglītības rīcībpolitikā ir izvirzījusi mērķi pakāpeniski pārveidot skolas par efektīvām mācīšanās organizācijām.

Izglītības kvalitātes vadības dienesta (turpmāk – IKVD) darbībā SMO pieejas ieviešana attiecas uz izglītības kvalitātes vērtēšanu (akreditāciju), izglītības iestāžu pašvērtēšanu, kā arī izglītības iestāžu vadītāju profesionālās kompetences pilnveidi. IKVD kvalitātes novērtēšanu veic, pamatojoties uz Ministru kabineta 2020. gada 6. oktobra noteikumiem Nr. 618 “Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju un izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība” (Ministru kabinets, 2020). Kvalitātes dienests ir izstrādājis izglītības iestādes pašvērtēšanas metodiku vispārējā un profesionālajā izglītībā (Izglītības Kvalitātes vadības dienests, 2021).

Izglītība ir arī viena no pašvaldības nozīmīgākajām funkcijām. Viens no izglītības pārvalžu uzdevumiem ir plānot izglītības attīstību, noteikt prioritātes izglītības un jaunatnes politikas jomā, izstrādāt un īstenot pašvaldības stratēģiskos un politikas plānošanas dokumentus izglītības jomā, sniegt skolām profesionālu atbalstu, tostarp nodrošināt mācību jomu koordinātoru un mācīšanās konsultantu darbību pašvaldībās, stiprināt izglītības iestādes vadībai nepieciešamās līderības, stratēģiskās plānošanas, efektīvas pārvaldības un kvalitātes novērtēšanas prasmes.

Lai uzturētu konkurētspēju darba tirgū, reaģētu uz sociālekonomiskās vides un darba tirgus vajadzībām, svarīga ir indivīda nepārtraukta personīgā attīstība, tādējādi sekmējot arī nozaru vajadzībām nepieciešamā atbilstoši izglītotā un prasmīgā darbaspēka piedāvājumu, kas veicina uzņēmējdarbības izaugsmi un tautsaimniecības attīstību kopumā. Profesionālās izglītības iestādēm sadarbībā ar Latvijas Darba devēju konfederāciju (turpmāk – LDDK) ir nozīmīga loma pieaugušo izglītības piedāvājuma mērķtiecīgā veidošanā un paplašināšanā, dodot iespēju ikvienam, neatkarīgi no vecuma vai iepriekšējās pieredzes, iegūt jaunu profesionālo kvalifikāciju (t.sk. ārpus formālās izglītības sistēmas apgūtās profesionālās kompetences novērtēšanas ceļā) vai pilnveidot esošās prasmes. Ņemot vērā to, ka daudzas izglītības iestādes nodrošina dažādās nozarēs strādājošo un citu pieaugušo mācību īstenošanu, tad arī pašai organizācijai un tās vadībai, pedagogiem būtu nepieciešams regulāri pilnveidot savas kompetences, kapacitāti un attīstīt savas iestādes spēju sekot līdzi un pielāgoties notiekošajām pārmaiņām – kļūt par organizācijām, kas spēj mācīties.

Latvijas izglītībā īstenoto pārmaiņu nostiprināšanai un ieviešanai nepieciešams veidot vienotu izpratni par pieeju *skola kā mācīšanās organizācija* un attīstīt sadarbību starp dažādām iesaistīto pusēm: izglītības iestādi un dibinātāju, izglītības iestādi un vietējo kopienu, izglītības iestādi un izglītojamo vecākiem, izglītības iestādi un citām institūcijām (t.sk. citām izglītības iestādēm, uzņēmumiem, augstākās izglītības iestādēm u.c.).

Latvijas Universitātes un Liepājas Universitātes pētnieku uzdevums ir izstrādāt modeli un instrumentu pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* īstenošanas atbalstam vispārējās un profesionālajās izglītības iestādēs. **Pētījuma 1.posma uzdevums** bija veikt pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* īstenošanas izvērtējumu Latvijā:

1. Izpētīt esošo zināšanu bāzi par pieeju *skola kā mācīšanās organizācija* (zinātniskā literatūra, OECD pētījumi u.c.);
2. Raksturot skolas kā mācīšanās organizācijas modeļa darbību vismaz trīs citās Eiropas Savienības un/vai OECD valstīs (izvēlētās valstis saskaņojot ar Pasūtītāju), izvērtējot modeļu atbilstību Latvijas situācijai;
3. Izvērtēt skolas kā mācīšanās organizācijas līdzšinējo izpratni un īstenošanas praksi izglītībā Latvijā: izglītības iestādēs, pašvaldībās, Izglītības un zinātnes ministrijas (turpmāk – IZM), Valsts izglītības satura centra (turpmāk – VISC) un IKVD procesos

Pētījuma jautājums (atbilstoši 1.pakotnes uzdevumam) - Ko nozīmē pieeja *skola kā mācīšanās organizācija* un kā to izprot un īsteno Latvijā.

Pētījuma uzdevumi:

1. Izpētīt pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* teorētisko konceptu un raksturot starptautisko pieredzi pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* modeļa darbības īstenošanā.
2. Veikt pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* izpratnes un īstenošanas prakses izvērtējumu izglītībā Latvijā.

Metodoloģija un izmantotās metodes

Lai īstenotu **1.uzdevumu**, tika veikts teorētisks pētījums ar mērķi noskaidrot pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* konceptuālos modeļus un to ieviešanas, īstenošanas un novērtēšanas aspektus skolā. Tika analizēts OECD izstrādātais Velsas skolas kā mācīšanās organizācijas (turpmāk – SMO) modelis, Singapūras Skolu izcilības modelis (turpmāk – SIM) un Somijas modelis, kā arī raksturotas SMO modeļa iezīmes Dānijas, Portugāles un Grieķijas izglītības sistēmās, aprakstot to iespējamo pārnesi uz Latvijas izglītības kontekstu un identificējot riskus un

atšķirības no labās prakses piemēra izcelsmes reģiona. Teorētiskajā izpētē tika analizēti šķēršļi, kas kavē skolām kļūt par skolām kā mācīšanās organizācijām, un risinājumi to novēršanai, kā arī analizēta SMO nozīme skolotāju apmierinātībā ar darbu, mācīšanās analītika un tās īstenošanas tehniskie risinājumi citviet pasaulē.

Pētnieciskie jautājumi:

1. Kādi ir SMO pieejas galvenie darbības principi un priekšnoteikumi skolas veiksmīgai transformācijai par skolu kā mācīšanās organizāciju?
2. Kādas ir galvenās komponentes SMO modeļa ieviešanai un novērtēšanai?
3. Kādi ir galvenie šķēršļi SMO īstenošanai un iespējamie risinājumi to novēršanai?
4. Kāda ir SMO īstenošanas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu un skolēnu mācību sasniegumiem?
5. Vai datos balstīta lēmumu pieņemšana (mācīšanās analītika) skolā veicina to kļūšanu par skolām kā mācīšanās organizācijām?

Pētījuma metode: monogrāfiskā metode, apzinot, atlasot un sistēmiski analizējot profesionālo un zinātnisko literatūru angļu valodā starptautiskās datu bāzēs, piem., EBSCO, ERIC, SAGE, JSTORE, Taylor & Francis, EMERALD, WEB of Science, SCOPUS, ScienceDirect, u.c., dokumentu analīze (desk research) SMO modeļa darbības piemēru raksturošanai vismaz trīs Eiropas Savienības un/vai OECD valstīs.

Lai īstenotu **2.uzdevumu**, tika veikts SMO izpratnes un īstenošanas prakses izvērtējums izglītībā Latvijā.

1. posmā tika izvērtēta sistēmas līmeņa politikas prakse SMO attīstībai vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā.

Pētnieciskie jautājumi:

1. Vai izglītības politikas mērķi veicina Latvijas vispārējās vidējās un profesionālās izglītības iestāžu attīstību par mācīšanās organizācijām? Cik lielā mērā pašvaldības, IZM, VISC un IKVD jau nodrošina izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju politikas efektīvu ieviešanu vai īstenošanu?
2. Vai pašvaldību, IZM, VISC un IKVD īstenotās prakses SMO ieviešanas procesos ir savstarpēji salāgotas?
3. Kā pašvaldību atbildīgie speciālisti (vispārējā un profesionālajā izglītībā) izprot SMO pieeju?

2. posmā, tika noskaidrota vispārējo un profesionālo izglītības iestāžu pārstāvju izpratne par SMO. Izpratnes noskaidrošanai tika atlasītas 7 (septiņas) vispārējās un profesionālās izglītības iestādes, izmantojot nevarbūtīgās izlases metodi – ērtuma metodi, savukārt datus plānots iegūt, organizējot fokusgrupu intervijas. Fokusgrupu intervijās piedalījās Liepājas Valsts tehnikuma, Rīgas Valsts tehnikuma, Latgales Industriālā tehnikuma, Mārupes Valsts ģimnāzijas, Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijas, Ikšķiles Brīvās skolas un Limbažu Valsts ģimnāzijas skolotāji, administrācijas un atbalsta personāla pārstāvji. Paralēli fokusgrupu intervijām tika veikta šo skolu skolēnu un vecāku aptauja.

Pētnieciskais jautājums: Kāda ir pieejas skola kā mācīšanās organizācija izpratne, labā prakse, šķēršļi un izaicinājumi skolās?

Šajā pētniecības posmā notika pētnieciskās sadarbības veidošana ar valsts institūcijām (IZM, VISC, IKVD), sociālajiem partneriem (LPS, LIVA, LDDK), septiņām izglītības iestādēm un vismaz 5 pašvaldību speciālistiem izglītības jautājumos. **Ekspertu pamatgrupa** (lēmumu pieņēmēji un praktiķi) pētījuma turpinājumā tiks iesaistīta SMO teorētiskā modeļa izstrādē, SMO ieviešanas, īstenošanas un stiprināšanas nosacījumu noteikšanā un izvērtēšanā.

Pētījuma metodes:

Fokusgrupu intervijas ar pašvaldību, Latvijas Pašvaldību savienības (turpmāk - LPS), LDDK, VISC, IKVD, LIVA (turpmāk – Latvijas Izglītības vadītāju asociācija) un IZM pārstāvjiem.

Aptauja pašvaldību atbildīgo speciālistu (vispārējā un profesionālajā izglītībā) pārstāvjiem.

Fokusgrupu intervijas ar skolu personālu; šo skolu skolēnu un vecāku anketēšana.

Dokumentu analīze (politikas plānošanas dokumenti, normatīvie akti) un sekundāro datu analīze (iepriekš veikto pētījumu dati, statistikas dati, pašvaldību, IZM, VISC un IKVD sniegtie dati un situācijas novērtējumi).

Diskursu analīze.

Kontentanalīze kvalitatīvo datu analīzei.

Datu kvantitatīvās apstrādes un analīzes metodes.

Kvalitatīvo datu analīzei tiks izmantots programma Nvivo. Kvantitatīvo datu analīzei tiks izmantota programma IBM SPSS.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Pētījuma rezultāti ir aprobēti ATEE 2022 (The Association for Teacher Education in Europe) ikgadējā konferencē 29.08.2022.–31.08.2022. Konferencē nolasīti divi ziņojumi:

“School as a learning organization implementation: Latvian educators experience” un “School as a Learning Organization: Impediments to its implementation in Latvia and abroad”, ir sagatavoti un iesniegti divi raksti konferences rakstu krājumā (rakstu krājums tiks indeksēts WoS) un ICERI 2022 (15th annual International Conference of Education, Research and Innovation) 07.11.2022.-09.11.2022., piedaloties ar ziņojumu “Developing schools as learning organizations in Latvia: understanding and implementation practice in local governments”.

Literatūras saraksts:

- Kools, M., Stoll, L., George, B., & Steijn, B. (2020). The school as a learning organization: The concept and its measurements. *European Journal of Education*, 55(1).
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12383>
- Ministru kabinets. (2021). *Par Izglītības attīstības pamatnostādņēm 2021.–2027. gadam* (MK rīkojums Nr.436). Rīga. <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitiba-attistibas-%20pamatnostadnem-20212027-gadam>
- Ministru kabinets. (2020). *Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju un izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība* (MK noteikumi Nr.618). Rīga. <https://likumi.lv/ta/id/317820-izglitiba-iestazu-eksaminacijas-centru-citu-izglitiba-likuma-noteiktu-instituciju-un-izglitiba-programmu-akreditacijas>
- Ministru kabinets. (2009). *Valsts izglītības satura centra nolikums* (Ministru kabineta noteikumi Nr.682). Rīga. <https://likumi.lv/ta/id/194332-valsts-izglitiba-satura-centra-nolikums>
- Skola 2030. (2017). *Skola kā mācīšanās organizācija*. <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieeja/macibu-organizacija-skola>
- IKVD. (2021). *Izglītības iestādes darbības, izglītības programmas īstenošanas un izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības kvalitātes vērtēšanas metodika*. <https://www.ikvd.gov.lv/media/254/download>

1. Pieejas skola kā mācīšanās organizācija teorētiskais koncepts

Skolas mērķis ir sagatavot skolēnus dzīvei un darbam mūsdienu mainīgajā pasaulē, taču skolas un izglītības sistēma ne vienmēr tiek līdzī pārrmaiņām, jo pārrāk bieži skolotāji neattīsta tās profesionālās prakses un prasmes, kas ļautu atbalstīt skolēnu dažādās mācīšanās vajadzības. Tāpēc reformas, kas tiek veiktas izglītības sektorā, bieži vien tiek īstenotas bez pēctecības, kas izpaustos uzskatu un pārrliecību maiņā (Fullan, 2015).

Pieeja skola kā mācīšanās organizācija tiek piedāvāta kā alternatīva startēģija, kā panākt skolas mēroga izmaiņas, kā ietekmēt dažādus skolas iekšējās kultūras aspektus un veicināt inovāciju īstenošanu skolas pārvaldībā (Stoll & Kools, 2017).

Šī pētījuma kontekstā ar jēdzienu “skola” tiek apzīmētas gan vispārējās, gan profesionālās izglītības iestādes, kuru primārā funkcija ir nodrošināt skolēnu mācīšanos - jaunas mācīšanās pieredzes iegūšanu un mācību sasniegumu uzlabošanu - atbilstoši valstī noteiktajam vispārējās un profesionālās izglītības standartam. Skolas kā mācīšanās organizācijas kontekstā zinātniskās literatūras avotos tiek uzsvērtas tikai nelielas atšķirības kritērijos, kas ir attiecināmi uz vispārējās un profesionālās izglītības iestādēm, kas kontekstā ar situācijas izpēti Latvijā vairāk tiek skaidroti un pamatoti pētījuma 3. nodaļā.

1.1. Skola kā mācīšanās organizācija modeļa koncepts

Lai gan pētnieki nav vienisprātis, kā definēt skolu kā mācīšanās organizāciju, tiek piedāvātas dažādas tipoloģijas, kas ietver vairākas mācīšanās organizācijas perspektīvas:

1. sistēmu domāšanas perspektīvu;
2. mācīšanās perspektīvu;
3. stratēģisko perspektīvu;
4. integratīvo perspektīvu (Yang et al., 2004).

Sistēmu perspektīva nosaka, ka mācīšanās organizācija ir atvērta sistēma, kas mijiedarbojas ar apkārtējo vidi. Tā ir spējīga atklāt un apzināties notiekošās pārrmaiņas un reaģēt uz tām, lai atjaunotu līdzsvaru. Mācīšanās organizācija ir atvērta sistēma, kas ļauj radīt alternatīvu redzējumu par nākotni. Sistēmiska, domājoša organizācija spēj redzēt plašāku ainu, aplūkojot sistēmu savstarpējās attiecības gan vienas organizācijas ietvaros, gan mijiedarbībā ar citām organizācijām (Stoll & Kools, 2017).

Mācīšanās perspektīva koncentrējas uz to, kā notiek mācīšanās procesi organizācijas iekšienē jeb organizācijas mācīšanos. Efektīva mācīšanās organizācija fokusējas uz procesiem un struktūrām, kas atbalsta visu darbinieku mācīšanos, tāpēc īpaši svarīga ir sociālā mijiedarbība, konteksts un kopīgas prakses jaunu zināšanu radīšanai. Mācīšanās organizācija ir organizācija, kas atvieglo visu tās dalībnieku mācīšanos un nepārtraukti pilnveido sevi (Pedlers et al., 1989).

Stratēģiskā perspektīva uzsver stratēģiju, kas ir nepieciešama, lai attīstītu mācīšanās pamatkompetences tagadnes un nākotnes vajadzību apmierināšanai. Mācīšanās organizācija ir organizācija, kas ir spējīga pati radīt, iegūt un nodot zināšanas, kā arī pārveidot savu uzvedību mācīšanās rezultātā (Garvin, 1993). Tas nozīmē, ka priekšplānā tiek izvirzīti jaunu ideju meklējumi, izceļot inovācijas un profesionālās prakses izpēti.

Savukārt integratīvā perspektīva iekļauj sevī citas perspektīvas, kur cilvēkus vieno kopīga vīzija, viņi interpretē mainīgo ārējo vidi un rada jaunas zināšanas, kas tiek izmantotas, lai radītu inovatīvus produktus un pakalpojumus ar mērķi apmierināt klientu vajadzības (Watkins & Marsick, 1996). Mācīšanās organizācijā notiek nepārtraukta mācīšanās, dialogs iesaistīto pušu starpā, komandu mācīšanās un tiek īstenota stratēģiskā līderība (Yang et al., 2004).

Mācīšanās organizācija ir cilvēku grupa, kurai ir konstantas un nepārtrauktas iespējas mācīties; organizācija, kurā mācīšanās procesi tiek analizēti, pārbaudīti un mērķtiecīgi veidoti atbilstoši organizācijas izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem. Mācīšanās organizācija nevis īsteno formālas darbinieku apmācības, bet gan risina problēmas, rada inovācijas un mācās visas organizācijas līmenī. Mācīšanās organizācijas izaicina darbiniekus un kopienas, lai tās izmantotu savu kolektīvo inteliģenci, spēju mācīties, radošumu un zināšanas organizācijas attīstībai (Dawood et al., 2015).

Mācīšanās organizācija attīsta kopīgus mērķus, veido sadarbībā balstītu mācīšanās vidi, veicina inovācijas un risku uzņemšanos; tā regulāri pārskata ar organizācijas darbību saistītos aspektus; atpazīst un novērtē organizācijā uzkrāto labo praksi, kā arī nodrošina darbiniekiem nepārtrauktas profesionālās pilnveides iespējas (Silins et al., 2002). Mācīšanās organizācija ir organizācija, kurai piemīt kapacitāte mainīties un pielāgoties jauniem vides apstākļiem, jo tās dalībnieki individuāli un kolektīvi mācās un attīsta savu unikālo veidu, kā īstenot organizācijas vīziju (Kools & Stoll, 2016).

Pētnieki ir secinājuši, ka dažādām mācīšanās organizācijas interpretācijām kopīgs ir tas, ka to veidošanas nepieciešamība ir saistīta ar strauji mainīgajiem ārējās vides apstākļiem, kur

mācīšanās organizācija ir veids, kā organizācija mācās tikt galā ar izaicinājumiem un risināt problēmas, izmantojot kolektīvās mācīšanās potenciālu. Tāpēc mācīšanās organizācija ir dabisks organizāciju pārvaldes modelis, kas tiešā veidā mijiedarbojas ar ārējā vidē notiekošajiem procesiem; tā ir individuāla un kolektīva profesionālās prakses izpēte, kur problēmu risināšana un eksperimentēšana ir galvenie pārmaiņu un inovāciju dzinējspēki.

Skola kā mācīšanās organizācija ir organizācija, kas atbalsta gan individuālo, gan organizācijas kolektīvo mācīšanos, iedrošina darbiniekus dalīties ar kolēģiem redzējumā par saviem individuālajiem mērķiem saistībā ar organizācijas kopējiem mērķiem. Šādās organizācijās no darbiniekiem tiek sagaidīts, ka viņi mācīsies, plānos darbības, risinās problēmas un novērtēs riskus (Marquardt, 2002). Mācīšanās organizācijām ir vairāki kopīgi elementi – līderība un menedžments, iekšējā kultūra, komunikācijas sistēmas, informācija un zināšanas, kā arī vairāki mācīšanās līmeņi (Birdthistle, 2009). Mācīšanās organizācija ir organizācija, kas regulāri rada, izplata un integrē jaunas zināšanas, pārveido sevi un modificē savas darbības, balstoties jaunās zināšanās, uztverē un pieredzē, lai sasniegtu stratēģiskos mērķus (Lewis, 2002).

Mācīšanās organizācija ir organizācija, kurā cilvēki nepārtraukti paplašina savu kapacitāti radīt tādus rezultātus, ko tie vēlas sasniegt, kur tiek veidoti jauni domāšanas modeļi un cilvēki nepārtraukti turpina mācīties un dara to kopā. Mācīšanās organizācijas fokusē tās uzmanību uz apstākļu radīšanu, kas motivē cilvēkus darīt ne tikai pašiem sev, bet arī organizācijai. Izmainot to, kādi ir organizācijas darbinieku domāšanas un rīcības algoritmi un ieradumi, organizācija var iegūt jaunu attīstības kapacitāti (Wai-Yin Lo, 2004).

Mācīšanās organizācija prot radīt, iegūt, interpretēt, nodot un saglabāt zināšanas, kā arī mērķtiecīgi pārveido savu darbību, lai atspoguļotu jaunas zināšanas un atziņas, kas ir iegūtas mācīšanās procesā. Tas nozīmē, ka mācīšanās šādas organizācijas ietvaros ir centrālā darbība, ko organizācija veic, lai nodrošinātu ilgtspēju. Turklāt ir svarīgi, lai organizācijas darbības laikā iegūtās kolektīvās zināšanas tiktu noglabātas organizācijas atmiņā un atspoguļotas tās īstenotajās procedūrās un normās (Garvin, 2000). Tas ir svarīgi, jo tādā veidā organizācija mācīšanās laikā radītās zināšanas un pieredzi pārnes un izmanto ikdienas praksē.

Secinājumi. Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka zinātniskās literatūras avotos nav atrodamā vienota, visaptveroša skolas kā mācīšanās organizācijas definīcija. Tas ir saistīts ar to, ka šāds skolu pārvaldības modelis tiek aplūkots kontekstā ar ārējo vidi un apstākļiem, kādos darbojas katra atsevišķā skola un kā tā mijiedarbojas ar citiem plašākas izglītības un citu sistēmu

elementiem. Skolu veidošana par mācīšanās organizācijām tiek skaidrota ar nepieciešamību skolām pielāgoties strauji mainīgajiem ārējās vides apstākļiem, kas ietekmē gan skolā apgūstamo mācību saturu un pieeju, gan skolu pārvaldības modeli un īstenojamo pārmaiņu raksturu.

Skola kā mācīšanās organizācija ir atvērta sistēma, kas ir gatava reaģēt un pielāgoties ārējās vides apstākļiem, regulāri un sistēmiski analizējot, izvērtējot un pilnveidojot ar skolas darbību saistītos aspektus. Skolu kā mācīšanās organizāciju raksturo sadarbības, dialoga un atgriezeniskās saites kultūra, kuras centrā ir ikviena skolēna mācīšanās sasniegumu uzlabošana un mācīšanās pieredzes paplašināšana. Skola kā mācīšanās organizācija nosaka to, ka visas iesaistās puses – skolēni, vecāki, skolas vadība, vietējā kopiena u.c. – darbojas vienoti, lai īstenotu kopējo skolas vīziju. Turklāt to paveikt var vienīgi tad, ja skolā tiek īstenota visu darbinieku mērķtiecīga profesionālā pilnveide, jaunu zināšanu radīšana un uzkrāšana, eksperimentēšana un tādu apstākļu radīšana, kas motivē iesaistītās puses darboties ne tikai savu personīgo, bet visas organizācijas kopējo mērķu sasniegšanai.

1.2. Galvenās komponentes *skola kā mācīšanās organizācija* modeļa ieviešanai un novērtēšanai

Skolu kā mācīšanās organizāciju ir iespējams aplūkot vairākās **dimensijās**:

1. **Kopēja vīzija par visu skolēnu mācīšanos.** Skola ir definējusi kopēju un iekļaujošu vīziju, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus. Skolas vīzija ir saistīta ar plašu mācību rezultātu spektru, ietverot gan zināšanas un prasmes, gan vērtības un attieksmes. Mācīšanas un mācīšanās process skolā ir vērsts uz definētās vīzijas īstenošanu. Skolas vīzija tiek veidota, iesaistot visus skolas darbiniekus. Skolēni, vecāki, vietējā kopiena un citi partneri tiek aicināti sniegt ieguldījumu skolas vīzijas veidošanā un īstenošanā (OECD, 2016);
2. **Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem.** Visi skolas darbinieki iesaistās nepārtrauktā profesionālajā pilnveidē. Jaunie organizācijas darbinieki tiek ievadīti darbā un saņem pieredzējušo kolēģu mentoringa atbalstu. Skolas darbinieku mācīšanās ir fokusēta uz skolēnu mācīšanos un skolas mērķu sasniegšanu. Skolas darbinieki paši ir iesaistīti savas mācīšanās vajadzību un mērķu noteikšanā. Profesionālā pilnveide izaicina skolas darbinieku domāšanu par savu profesionālo praksi. Skolā tiek īstenota darba vidē balstīta mācīšanās un izmantotas ārpus skolas pieejamās

zināšanas. Skolas darbinieku mācīšanās pamatā ir novērtējums un atgriezeniskā saite par sniegumu. Profesionālās mācīšanās atbalstam tiek nodrošināts laiks un atvēlēti resursi. Skolas kultūra atbalsta un veicina skolas darbinieku mācīšanos (OECD, 2016);

3. **Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem.** Skolas darbinieki mācās strādāt kopā kā vienota komanda. Tiek īstenota sadarbība un kolektīva mācīšanās, kas uzlabo skolēnu un skolas darbinieku mācīšanās pieredzi un rezultātus. Skolas darbinieki jūtas ērti, vēršoties cits pie cita, lai saņemtu konsultācijas un padomus. Uzticēšanās un savstarpēja cieņa ir skolas pamatvērtības. Skolas darbinieki kopīgi domā, kā padarīt mācīšanos jēgpilnāku un kvalitatīvāku. Skola atvēl laiku un citus resursus, lai īstenotu darbinieku sadarbību un kolektīvās mācības (OECD, 2016);
4. **Izziņas, inovāciju un izpētes kultūra.** Skolas darbinieki vēlas un uzdrošinās eksperimentēt un ieviest jauninājumus savā praksē. Skola atbalsta un novērtē darbiniekus, kuri īsteno iniciatīvas un uzņemas riskus. Skolas darbinieki pēta savu profesionālo praksi, lai to uzlabotu un paplašinātu. Skolas darbinieki izpēti izmanto, lai veidotu un uzturētu mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju ritmu skolā. Skolas personāls ir atvērts citādākai pieredzei, praksei. Problēmas un kļūdas skolas darbinieki uztver kā iespēju mācīties. Skolēni tiek iesaistīti skolas darbinieku profesionālās prakses izpētē (OECD, 2016);
5. **Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai.** Skolā ir sistēmas, lai sekotu līdzi un novērtētu organizācijas uzrādīto progresu pārmaiņu īstenošanā. Visiem skolas darbiniekiem ir pieejami gan labās, gan sliktās prakses piemēri, lai tos analizētu un mācītos no tiem. Pētījumu rezultāti ir viegli pieejami, un tie tiek izmantoti profesionālās prakses uzlabošanai. Skolā pastāv regulāra dialoga un zināšanu apmaiņas struktūra. Skolas personāls var analizēt un izmantot dažādus datu avotus atgriezeniskās saites iegūšanai. Skolas attīstības plāns ir pierādījumos balstīts, tā veidošanā ir ņemts vērā skolas pašvērtējums, un tas tiek regulāri atjaunināts. Skola regulāri izvērtē savu darbību un vajadzības gadījumā pielāgo to. Skola izvērtē darbinieku profesionālās pilnveides radīto ietekmi (OECD, 2016);
6. **Mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām.** Skola monitorē ārējo vidi, lai reaģētu uz tās radītajiem izaicinājumiem un iespējām. Skola ir atvērta sistēma, kas izmanto ārējo sadarbības partneru pieredzi. Skolas partnerattiecību pamatā ar citām organizācijām ir vienlīdzīgas attiecības un savstarpējas mācīšanās iespējas. Skola sadarbojas ar vecākiem

un vietējo sabiedrību kā līdzvērtīgi partneri izglītības procesā un skolas pārvaldībā. Skolas personāls sadarbojas, mācās un apmainās ar zināšanām ar citu skolu darbiniekiem, un veido sadarbības tīklus starp skolām. Skola sadarbojas ar augstākās izglītības iestādēm, uzņēmumiem un valsts vai nevalstiskajām organizācijām, cenšoties padziļināt un paplašināt savu mācīšanos. Skola plaši izmanto IKT rīkus, lai veicinātu saziņu, zināšanu apmaiņu un sadarbību ar ārējo vidi (OECD, 2016);

7. **Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme.** Skolas vadītājs modelē mācīšanās vadību un palīdz veidoties jauniem vadītājiem, tostarp no skolēnu vidus. Skolas vadība pati ir aktīvs un radošs pārmaiņu aģents. Skolas vadība attīsta tādu iekšējo kultūru, nosacījumus un struktūras, kas veicina profesionālo dialogu, sadarbību un zināšanu apmaiņu starp skolas darbiniekiem. Skolas vadība nodrošina, ka organizācijas darbības atbilst tās vīzijai, mērķiem un vērtībām. Skolas vadība nodrošina, ka skolu raksturo mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju “ritms”. Skolas vadība veicina un piedalās sadarbības attiecību veidošanā ar citām skolām, vecākiem, vietējo sabiedrību, augstskolām un citiem partneriem. Skolas vadība nodrošina integrētu pieeju, reaģējot uz skolēnu mācīšanās vajadzībām (OECD, 2016).

Organizācijas pētnieku vidū ir vienprātība, ka mācīšanās organizācijas dimensijas ietver dažādus līderības aspektus, stratēģijas, līdzdalību politikas veidošanā, nepārtrauktu mācīšanos, dialogu un profesionālās prakses izpēti, komandas mācīšanos un tādu procesu un struktūru veidošanu, kas atbalsta mācīšanos ne tikai individuālā, bet arī organizācijas līmenī (Leufven et al., 2015).

Mācīšanās organizāciju veido 2 elementu kopums: pirmais ir saistīts ar cilvēkiem, kuri veido konkrēto organizāciju, un viņu profesionālo praksi; otrais ir saistīts ar struktūrām un iekšējo kultūru, ko rada attiecīgā organizācija. **Mācīšanās organizāciju var aplūkot 4 līmeņos:**

- 1) **Individuālajā līmenī**, kas ietver nepārtrauktu mācīšanos un dialogu, kā arī profesionālās prakses izpēti;
- 2) **Komandas vai grupas līmenī**, ko atspoguļo komandas mācīšanās un sadarbība organizācijas ietvaros;
- 3) **Organizatoriskajā līmenī**, kas ietvet organizācijā izveidotās sistēmas un pilnvarošanu (*empowerment*);

- 4) **Globālajā līmenī**, kas ietver organizācijas stratēģisko vadību un dažādu sistēmu savstarpējo savienojumu (Marsick & Watkins, 2003).

Mācīšanās organizāciju raksturo:

- 1) **Nepārtrauktas mācīšanās iespējas.** Mācīšanās organizācijā tiek organizēta tā, lai darbinieki varētu mācīties uz vietas darbavietā. Tiek piedāvātas mācīšanās iespējas tālākizglītībai un profesionālajai pilnveidei;
- 2) **Profesionālās prakses izpēte un dialogs.** Darbinieki attīsta produktīvas spriešanas prasmes, lai paustu savu viedokli un ieklausītos citos. Tiek veidota tāda organizācijas iekšējā kultūra, kas atbalsta jautājumu uzdošanu, atgriezenisko saiti starp darbiniekiem un eksperimentēšanu;
- 3) **Sadarbība un komandas mācīšanās.** Procesi organizācijā tiek plānoti un vadīti tā, lai veidotos komandas, kurās ir pieejami dažādi domāšanas modeļi. Tiek sagaidīts, ka komandas mācīsies un strādās kopā. Sadarbība tiek novērtēta kā vērtība un tiek atalgota;
- 4) **Sistēmas, kā tiek uzkrātas un izplatītas zināšanas.** Organizācijā ir izveidotas un integrētas tehnoloģiju sistēmas, kas nodrošina iespēju uzkrāt un dalīties ar zināšanām. Darbiniekiem tiek nodrošināta brīva piekļuve zināšanām, un šīs zināšanu ieguves un izplatīšanas sistēmas tiek uzturētas un pilnveidotas.
- 5) **Iedrošinājums īstenot kolektīvo vīziju.** Darbinieki ir iesaistīti organizācijas vīzijas formulēšanā un īstenošanā. Atbildība par vīzijas īstenošanu ir dalīta, lai cilvēkus motivētu un padarītu atbildīgus par vīzijas īstenošanu. Darbiniekiem tiek deleģētas tiesības pieņemt lēmumus saistībā ar vīzijas īstenošanu.
- 6) **Saskaņotība ar apkārtējo vidi.** Darbiniekiem tiek palīdzēts saskatīt, kāda ir viņu veiktā darba radītā ietekme uz visu organizāciju. Organizācijas darbinieki izvērtē vidi un izmanto iegūto informāciju, lai pilnveidotu savu profesionālo praksi. Organizācija ir saistīta ar vietējo kopienu.
- 7) **Stratēģiskā līderība, kas veicina mācīšanos.** Vadības komanda pati modelē mācīšanos un atbalsta to. Organizācijas vadība izmanto mācīšanos kā stratēģiju izvēršamo sasniedzamo rezultātu īstenošanai (Marsick & Watkins, 2003).

Mācīšanās organizāciju veido 7 elementi: stratēģija, struktūra, sistēmas, kopīgas vērtības, stils, personāls un prasmes. Struktūra ir veids, kā organizācija tiek pārvaldīta un kādas ir pastāvošās atbildības attiecības organizācijas darbinieku starpā. Stratēģija ir organizācijas

izveidots darbības plāns, kas tiek īstenots atbilstoši organizācijas misijai un vērtībām. Sistēmas ir saistītas ar organizatorisko un tehnisko infrastruktūru, kas nodrošina organizācijas darbību un lēmumu pieņemšanu. Prasmes ir organizācijas kolektīvās spējas un kompetences, kas nodrošina iespēju darbiniekiem īstenot savus personīgos un organizācijas kopīgos mērķus. Stils ir saistīts ar to, kāds ir organizācijas vadības īstenotais uzvedības kodekss, mijiedarbojoties ar citiem darbiniekiem lēmumu pieņemšanas procesā. Personāls ietver organizācijas talantu un cilvēkresursu pārvaldību saistībā ar organizācijas pieņemtajiem lēmumiem, piemēram, darbinieku apmācībām, personāla atlasīšanu un atlīdzības sistēmām. Savukārt kopīgās vērtības ietver organizācijas misiju, mērķus un vērtības, kas veido organizācijas darbības pamatu (Sammutter-Bonnici, 2015).

Mācīšanās organizācija nav galamērķis, bet gan process. Tā nav formula, bet ietver sevī dažus galvenos principus, ko var izmantot, lai pielāgotu organizācijas struktūru savām unikālajām vajadzībām. Mācīšanās organizācijas veido mācīšanās infrastruktūru – nevis apmācību nodaļu, bet gan plašākus līdzekļus jaunu zināšanu radīšanai, uzkrāšanai un izplatīšanai; tās kultivē mācīšanās ieradumus cilvēkos un organizācijas kultūrā, lai dominētu izpēte, iniciatīva un eksperimentēšana; mācīšanās organizācijas regulāri pārbauda zināšanu kapitālu un progresu organizācijā attiecībā uz šķēršļu mazināšanu, lai varētu notikt mācīšanās (Watkins & Marsick, 1996).

Senge (1990) piedāvātās **5 mācīšanās organizācijas dimensijas**:

1. **Personīgā meistarība.** Tā pieprasa nepārtraukti pārskatīt, kas organizācijas darbiniekiem ir patiešām svarīgs, un apzināties, kā viņi var nonākt no turienes, kur atrodas pašlaik, tur, kur vēlas nokļūt. Personiskās meistarības ietvaros organizācijas dalībnieki ne tikai veido savu personīgo vīziju un rūpējas par savu profesionālo pilnveidi, bet arī izmanto savas zināšanas organizācijas labā, sekmējot tās pielāgošanos mainīgās vides apstākļiem. Mācīšanās organizācija nodrošina tās dalībniekiem iespējas pašiem mācīties un aktīvi iesaistīties profesionālajā pilnveidē (Senge, 1990; Wai-Yin Lo, 2004);
2. **Mentālie modeļi.** Organizācijas darbinieki bieži vien neapzinās, kāda ir viņu priekšstatu un uzskatu ietekme uz viņu rīcību un uzvedību, tāpēc ir nepieciešama prasme reflektēt par savām darbībām. Mācīšanās organizācijā tās darbiniekiem ir iespēja apzināties savus pasaules uzskatus un pieņēmumus, lai mācītos no citu pieredzes un redzējuma. Tas nozīmē, ka mācīšanās organizāciju raksturo nepārtraukts dialogs darbinieku starpā, kas

veido jaunas vērtības, uzskatus un pārliecības par realitāti, tādā veidā izmainot mentālos modeļus. Inovatīvas idejas rodas tad, kad cilvēki sāk izēloties savu organizāciju, savu darbu un lomu tajā jaunā veidā (Senge, 1990; Wai-Yin Lo, 2004);

3. **Kopīga vīzija.** Organizācijas darbiniekiem ir nepieciešama skaidra, saprotama un personīgi pieņemama vīzija, kas ir tapusi kolektīvi un atspoguļo darbinieku vienošanos. Organizācijas vīzija nav rokasgrāmata ar vienu universālu recepti, bet gan principu un prakšu kopums. Vīzija nodrošina to, ka darbinieki veltīs nepieciešamās pūles, lai investētu savas zināšanas un prasmes organizācijas kopīgā labuma īstenošanai. Caur vīziju organizācijas darbinieki iegūst emocionālo piesaisti organizācijai (Senge, 1990; Wai-Yin Lo, 2004);
4. **Komandu mācīšanās.** Tā ir kolektīva domāšana un mācīšanās citam no cita iepriekšējās pieredzes organizācijas ietvaros. Mācīšanās organizācijā darbiniekiem ir jādarbojas kopā, kas izpaužas kā mācīšanās komandās, nevis katram atsevišķi. Pastāv uzskats, ka organizācija nespēj mācīties un augt, ja tās komandas nemācās. Komandu mācīšanās kļūst iespējama, kad tās dalībnieki atklāti runā par saviem priekšstatiem un uzskatiem un ir nodrošināta droša vide, kur citi komandas biedri var šos uzskatus konstruktīvi apšaubīt (Senge, 1990; Wai-Yin Lo, 2004);
5. **Sistēmu domāšana.** Mācīšanās organizācijas darbiniekiem ir svarīga spēja ieraudzīt un saprast organizācijā un ārpus tās notiekošos procesus, apkārtējā vidē pastāvošās attiecības un struktūras, un to, kā sabiedrībā notiekošie procesi ietekmē organizācijas darbību. Tā paredz organizācijas spēju mācīties no savas iepriekšējās pieredzes un pieļautajām kļūdām (Senge, 1990; Wai-Yin Lo, 2004).

Mācīšanās organizācijas attīstību nosaka 4 savstarpēji integrēti elementi:

- 1) organizācijas mācīšanās;
- 2) mācīšanās darbavietā;
- 3) mācīšanās klimats;
- 4) mācīšanās struktūra.

Organizāciju mācīšanās ietvaros organizācija fokusējas uz dažādiem mācīšanās līmeņiem, zināšanu veidošanu un uzkrāšanu, kā arī izmantošanu organizācijā. Mācīšanās darbavietā nozīmē to, ka darbiniekiem ir iespēja mācīties uz vietas organizācijā, jo zināšanām ir kontekstuāls raksturs. Mācīšanās klimats paredz to, ka organizācijas vadība rada pozitīvu atmosfēru darbavietā,

kas ir atbalstoša, atvērta un palīdz veidot jaunus un kritiskus domāšanas modeļus organizācijas darbiniekiem. Mācīšanās struktūra nosaka to, ka organizācija veido tādu pārvaldību, kas ir fleksibla un decentralizēta un veicina darbinieku komandu veidošanu (Ortenblad, 2004).

Neskatoties uz to, ka mācīšanās organizācijas definīcijas un perspektīvas ir atšķirīgas, pastāv būtiskas līdzības. Pētnieki uzsver, ka organizācijas darbosies efektīvāk, ja tās kļūs par vietām, kur mācīšanās ir to pastāvēšanas fundamenti. Tāpēc cilvēkiem un organizācijām ir jābūt elastīgiem, piemērošanās un mācīšanās prasmes, lai tiktu galā ar problēmu situācijām un mainīgajiem vides apstākļiem (Wai-Yin Lo, 2004).

Mācīšanās organizāciju veido 5 elementu kopums:

1. **Organizatoriskās struktūras**, kas ietver komandu veidošanu skolā; laiku, kas ir atvēlēts mācīšanās aktivitātēm; komunikāciju organizācijas ietvaros;
2. **Mērķi, vīzija un vērtības**, kas ietver vērtību un vīzijas definēšanu; vīzijas īstenošanu praksē, izvirzot mērķus un veidojot darbības plānus;
3. **Atbildība un lēmumu pieņemšana**, kas ietver atbildību par izglītības procesa norisi, profesionālo pilnveidi un skolotāju sadarbību; lēmumu pieņemšanu par skolotāju profesionālo praksi un izglītības procesa attīstību un organizāciju; pastāvošās attiecības starp lēmumu pieņemšanu un atbildību par to izpildi;
4. **Refleksija un novērtējums**, kas ietver fokusā esošos jautājumus; pastāvošās prakses izpēti; mācīšanās praksē gūtās pieredzes izvērtējumu;
5. **Attieksmes**, kas ietver organizācijā pastāvošās attiecības; attieksmes pret pārmaiņām un izpratni par sadarbību (Liljenberg, 2014).

Mācīšanās organizācija ir daudzdimensionāls koncepts, ko raksturo šādi aspekti:

1. **Organizatoriskie**: resursu pieejamība savstarpējās mācīšanās īstenošanai; pieredzes un labās prakses piemēru apmaiņas sistēmas skolā; laika un informācijas pieejamība sadarbības īstenošanai; skolā pastāvošā iekšējā kultūra;
2. **Individuālie**: skolotāju individuālā kapacitāte veidot jaunas zināšanas un mācīšanās pieredzi, piemēram, izmēģinot jaunas pedagoģiskās teorijas un mācīšanas paņēmienus darbā ar skolēniem;
3. **Interpersonālie**: pastāvošās uzvedības normas skolotāju kolektīvā, piemēram, profesionālās sadarbības un dialoga veidošana par mācīšanās procesa uzlabošanu skolā; atbildības sadales sistēma un skolotāju kolektīvie uzskati par to, kas ir efektīva, kvalitatīva

mācīšana (Vanblaere & Devos, 2016).

Garvin, Edmonson un Gino (2008) piedāvā 3 elementu kopumu, atbilstoši kuriem ir iespējams izmērīt, cik dziļa ir mācīšanās organizācijā: atbalstoša mācīšanās vide; konkrēti mācīšanās procesi un prakses; līderība, kas sekmē mācīšanos.

1. **Atbalstošu mācīšanās vidi** raksturo psiholoģiskās drošības klimats. Organizācijas darbinieki nebaidīsies atzīt savas kļūdas un mācīties no tām tikai tad, ja organizācijas kultūra būs tāda, kas viņus iedrošinās to darīt. Tāpat darbiniekiem nebūtu jāizjūt bailes izteikt savu viedokli un redzējumu arī tad, ja tas ir pretrunā ar oficiālo nostāju. Baiļu atmosfēra organizācijā par savu uzskatu izteikšanu rada dubultstandartus cilvēku domāšanā un rīcībā. Darbiniekiem ir jājūtas drošiem izteikt savas domas un paust attieksmi pret jebkuru problēmu. Otrs atbalstošu mācīšanās vidi raksturojošs elements ir atšķirību novērtējums. Mācīšanās notiek tad, kad darbinieki iegūst atšķirīgas idejas un skatījumus uz pastāvošo realitāti. Atvērtība jaunām idejām ir vēl viens atbalstošu mācību vidi raksturojošs elements, kas nozīmē, ka darbiniekiem ir iespēja piedāvāt jaunas un inovatīvas idejas, kā risināt problēmas. Savukārt ceturtais elements ir laiks, kas tiek atvēlēts refleksijai. Refleksija ir nozīmīga, lai organizācija iegūtu jaunus risinājumus un ielūktos dziļāk ikvienā problēmā. Tāpēc mācīšanās organizācijai ir jāpiedāvā laiks refleksijai, izvairoties no termiņu un intensīva darbalaika uzspiešanas.
2. **Konkrēti mācīšanās procesi un prakses** ietver eksperimentēšanu ar mērķi attīstīt un izmēģināt jaunas metodes un paņēmienus, kā identificēt un interpretēt problēmas organizācijā un piedāvāt inovatīvus risinājumus. Tāpat šis elements ietver darbinieku izglītošanu un apmācības, kas izpaužas kā indivīdu, grupu un visas organizācijas dalīšanos ar kognitīvajām, emocionālajām un garīgajām zināšanām, jo mācīšanās nav tikai kognitīvs process. Tāpat ir svarīgi īstenot starppaudžu mācīšanos kā līdzekli zināšanu apjoma palielināšanai un saglabāšanai organizācijā.
3. **Līderība, kas sekmē mācīšanos**, veicina darbinieku mācīšanos caur savu domāšanu, lēmumu pieņemšanu un personīgo uzvedību organizācijā. Līderi ir atbildīgi par atbalstošas mācīšanās vides radīšanu un saglabāšanu un konkrētu mācīšanās procesu un praksi īstenošanu organizācijā. Darbinieki mācīšanās organizācijā raugās uz līderiem, vai viņu rīcība saskan ar līderu paustajiem uzskatiem, un viņi paši būs atvērti mācīties tikai tad, ja līderi veidos psiholoģiski drošu klimatu darbavietā. Mācīšanās organizācijā līderu

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

uzdevums ir veicināt darbinieku mācīšanos par to, kā notiek efektīva mācīšanās (Garvin et al., 2008).

Pētnieki piedāvā izmantot jēdzienu “mācīšanās skola” (*learning school*), raksturojot skolu, kas savu darbību īsteno pēc mācīšanās organizācijas principiem. Tā ir skola, kurā visu iesaistīto pušu mācīšanās ir galvenais elements, proti, skola pastāv tāpēc, ka tā ir centrēta uz mācīšanos. Mācīšanās skolā ikviens – skolēni, skolotāji un skolas vadība – mācās. Skolas vērtību pamatā ir centieni nodrošināt to, lai visi būtu efektīvi mācībās un iemācītos, kā mācīties kopā (Ng, 2005).

Mācīšanās skola ir skola, kas tiek pārveidota un padarīta ilgtspējīga nevis ar rīkojumu, noteikumu vai norādījumu palīdzību, bet gan izteiktu orientāciju uz mācīšanos. Tas nozīmē, ka visas iesaistītās puses – skolēni, vecāki, skolotāji, vietējā kopiena u.c. – tiek iedrošināti izteikt savu redzējumu par skolas attīstības virzienu un veikt ieguldījumus šīs vīzijas īstenošanā. Skolā, kas mācās, cilvēki, kuri tradicionāli ir bijuši aizdomīgi cits pret citu, piemēram, skolotāji un vecāki, apzinās savu kopīgo interesi par skolas sistēmas attīstību un to, ko viņi var iemācīties cits no cita (Senge et al., 2000).

Mācīšanās skolu raksturo 4 būtiskas dimensijas: efektīvi komunikācijas kanāli starp iesaistītajām pusēm, iekļaujošas sadarbības struktūras skolas ietvaros un skolai attiecībās ar vietējo kopienu, integrēta un iekļaujoša darbinieku profesionālā pilnveide, kā arī uz mācīšanos fokusēta līderība (Johnston & Caldwell, 2001). Citi veiktie pētījumi liecina, ka mācīšanās skolu raksturo uzticēšanās un uz sadarbību vērts klimats skolā, darbinieku spēja un vēlme uzņemties iniciatīvu un riskus, kopīga un pārraudzīta skolas misija un darbinieku profesionālā pilnveide (Silins et al., 2002).

Mācīšanās skolas raksturojums apkopots 1.1.tabulā.

1.1.tabula Mācīšanās skolas raksturlielumi (pēc Wai-Yin Lo, 2004)

Mācīšanās organizācijas elements	Mācīšanās skolas raksturojums
Personīgā meistarība	1. Darbiniekiem ir skaidrs redzējums par saviem personīgajiem mērķiem, un viņi cenšas saprast kontekstu, kādā viņi strādā. 2. Tiek atbalstīta kritiska līdzšinējo prakšu izvērtēšana un nepārtraukta mācīšanās, lai to uzlabotu. 3. Tiek izmantots plašs profesionālās pilnveides stratēģiju spektrs. 4. Profesionālā pilnveide ir saistīta ar konkrētiem izaicinājumiem, ar kuriem saskaras

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

	skola. - Regulārai profesionālajai pilnveidei tiek atvēlēti nozīmīgi resursi. - Darbiniekiem ir augsta apmierinātība ar darbu šajā organizācijā.
Mentālie modeļi	- Darbinieki ir atvērti pārmaiņām un jaunu ideju īstenošanai organizācijā. - Darbinieki jūtas brīvi un iedrošināti eksperimentēt un uzņemties risku. - Kļūdas organizācijā tiek uzskatītas kā daļa no mācīšanās procesa. - Tiek stimulēta darbinieku refleksija. - Tiek novērtēta viedokļu daudzveidība.
Kopīga vīzija	- Tiek nodrošināta kopīga izpratne par skolas vīziju un attīstības virzienu. - Organizācijas misijas un mērķu formulēšanā un izvērtēšanā tiek iesaistīts plašs cilvēku loks. - Darbinieki izrāda vēlmi ieguldīties organizācijas vīzijas sasniegšanā. - Skola regulāri izvērtē savas prioritātes un izvirzītos mērķus. - Mācību saturs, kas skolā tiek apgūts, tiek saskaņots ar skolas vīziju.
Komandu mācīšanās	- Skolas struktūras veicina sadarbību darbinieku starpā. - Tiek organizētas regulāras neformālas (<i>informal</i>) sanāksmes, lai darbinieki varētu dalīties ar idejām un labās prakses piemēriem. - Skola nodrošina atbalstu un atalgojumu komandām, kas iesaistās mācīšanās un profesionālās pilnveides aktivitātēs. - Skola darbinieku komandām nodrošina iespēju pilnveidot zināšanas par to, kā strādāt un mācīties komandās. - Skola iedrošina nepārtraukti dalīties ar idejām un materiāliem starp komandām un skolas darbiniekiem. - Novērtē prasmes un ieguldījumu, ko sniedz komandu dalībnieki skolas vīzijas īstenošanā. - Uztur nepārtrauktu profesionālo dialogu un profesionālās prakses izpēti skolotāju starpā. - Skolas darbinieki uzticas un respektē cita citu. - Skolā tiek veicināts sadarbības un atbalsta klimats.
Sistēmu domāšana	- Lēmumu pieņemšanas autoritāte skolā tiek sadalīta starp darbiniekiem. - Skola veido atvērtus un pieejamus komunikācijas kanālus skolas ietvaros. - Darbinieki jūtas atbildīgi un rīkojas saskaņā ar zināšanām un izpratni par citu darbinieku lomu un atbildību skolā. - Skolā notiekošie pārmaiņu procesi tiek saskaņoti ar plašākā izglītības kontekstā notiekošajām pārmaiņām. - Skolas darbinieki ir lietas kursā par ārējiem faktoriem, kas var ietekmēt skolas darbību. - Skolā tiek nodrošināta piekļuve labākajām pašreizējām zināšanām.

Skola kā mācīšanās organizācija ir aplūkojama no darbību (*action*) un jūtu (*feeling*) perspektīvas. Darbības ir balstītas uzvedības un funkcionālajos modeļos, ko īsteno skolas kā mācīšanās organizācijas dalībnieki, un tie sniedz iespējas izglītot, skaidrot pienākumus un kolektīvos centienus, vadīt organizācijas mērķus. Darbību komponenti ir komandas orientācija uz rezultātu, inovācijas, sadarbība un informācijas aprīte. Savukārt jūtas tiek definētas kā kolektīvās vērtības, kas ietver pozitīvu cieņu, pozitīvas sajūtas un attieksmi starp organizācijas dalībniekiem, kas izpaužas viņu rīcībās un starppersonu attiecībās. Jūtu komponenti ir kopēji mērķi, respekts, solidaritāte, pārliecība, savstarpēja uzticēšanās un optimisms (Bowen, Rose and Ware, 2006). Tas nozīmē, ka skolu veidošanā par efektīvām mācīšanās organizācijām ir nepieciešams domāt gan par efektīvām resursu un zināšanu pārvaldības sistēmām, kas palīdz īstenot skolas kopējos mērķus, gan par cieņpilnas, uz sadarbību vērstas organizācijas iekšējās kultūras veidošanu.

Secinājumi. Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka skola kā mācīšanās organizācija ir daudzdimensionāls koncepts, ko raksturo plašs sasniedzamo rezultātu kopums. Šobrīd praksē visplašāk tiek izmantots OECD piedāvātais skolas kā mācīšanās organizācijas modelis, kas ietver 7 dimensijas: kopēju vīziju par visu skolēnu mācīšanos; nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšanu visiem darbiniekiem; komandu mācīšanos un sadarbības veicināšanu; izziņas, inovāciju un izpētes kultūru; sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai; mācīšanos no ārējās vides un citām sistēmām; mācīšanās vadības modelēšanu un izaugsmi. Tas nozīmē, ka skolu veidošanai par efektīvām mācīšanās organizācijām ir svarīga gan iekšējā dimensija, kas ir saistīta ar skolas ietvaros notiekošo mācīšanās, profesionālās pilnveides un resursu vadību un pārvaldību, gan ārējā dimensija, kas paplašina skolas darbību un lomu plašākā kopienā un attiecībās ar citām sistēmām.

Zinātniskās literatūras avotu analīze liecina, ka skolu kā mācīšanās organizāciju var uzlūkot no organizatoriskā aspekta, proti, kā skola plāno resursus darbinieku mācīšanās vajadzību apmierināšanai, organizē pieredzes apmaiņu un mācīšanos no labās prakses piemēriem skolā un ārpus tās; no individuālā aspekta, proti, kā skolas darbinieki veido un pielieto jaunās zināšanas un mācīšanās pieredzi, eksperimentē un izmēģina jaunas pieejas skolēnu mācīšanās rezultātu uzlabošanai; kā arī no interpersonālā aspekta, proti, kā skola strādā pie kolektīvas vīzijas veidošanas un īstenošanas skolā, kā tiek organizēta iesaistīto pušu sadarbība un mācīšanās citam no cita un kā tiek stimulēta individuālas un kolektīvas atbildības uzņemšanās lēmumu pieņemšanā procesā. Taču svarīgi ir norādīt, ka visu skolas kā mācīšanās organizācijas elementu īstenošanas galvenais mērķis un nepieciešamības pamatojums ir saistīts ar skolēnu mācīšanos, jo, salīdzinot ar

to, tiek izvērtēts gan īstenojamo pārmaiņu nozīmīgums, gan to īstenošanas rezultātā sasniegtais progress.

1.3. Galvenie darbības principi un priekšnoteikumi skolas veiksmīgai transformācijai par skolu kā mācīšanās organizāciju

Lai veidotos skola kā mācīšanās organizācija, nepieciešama uzticēšanās darbinieku starpā, laiks, tehnoloģijas un domāšana kopā (Stoll & Kools, 2017). Lai izveidotu skolu kā mācīšanās organizāciju, ir nepieciešamas būtisks pārmaiņas organizācijas iekšējā kultūrā, domāšanas veida maiņa un visu skolas darbinieku apņemšanās veikt pašrefleksiju un savas profesionālās darbības novērtēšanu. Bez kolektīvas apņemšanās, sadarbības, risku uzņemšanās un dziļām pārmaiņām, kas ir nepieciešamas, lai skola kļūtu par autentisku mācīšanās organizāciju, šim ietekmīgajam un potenciāli transformējošajam konceptam draud noliegšana (Harris & Jones, 2018).

Tiek runāts par 6 darbības virzieniem, kas ir par pamatu, lai veidotu transformējošu organizācijas kultūru un veidotu mācīšanās organizāciju: radīt nepārtrauktas mācīšanās iespējas; veicināt profesionālās prakses izpēti un dialogu; veicināt sadarbību un mācīšanos komandā; izveidot sistēmas, kas palīdz dalīties ar zināšanām; pilnvarot (*empower*) cilvēkus attiecībā uz kolektīvās vīzijas īstenošanu; sasaistīt organizāciju ar tās apkārtējo vidi (Watkins & O'Neil, 2013).

Lai izveidotu mācīšanās organizāciju, vispirms ir jāsāk ar organizācijas esošās kapacitātes izvērtējumu attiecībā uz mācīšanos un pārmaiņu īstenošanu 4 līmeņos:

1. izmaiņas indivīdu uzvedībā, zināšanās, motivācijā un kapacitātē mācīties;
2. izmaiņas grupu kapacitātē inovēt un radīt jaunas zināšanas;
3. izmaiņas organizatoriskajā kapacitātē radīt inovācijas un jaunas zināšanas;
4. izmaiņas kopienas un sabiedrības kapacitātē caur darba dzīves kvalitātes uzlabošanu (Marsick & Watkins, 1993).

Ja raugās uz skolām un to sistēmu, var secināt, ka tajās mācīšanās organizācijas principi jau tiek lietoti, taču bieži vien tas notiek nejauši un neapzināti, piemēram, skolās tiek īstenots komandas darbs, darbinieki konsultējas savā starpā un atrod risinājumus dažādām problēmām. Skolām jau ir zināmi priekšnoteikumi, lai tās kļūtu par efektīvām mācīšanās organizācijām (OECD, 2018).

Pirmais solis attiecībā uz mācīšanās organizācijas veidošanu ir līderu lomu maiņa. Neskatoties uz to, ka bieži vien mācīšanās līderība ir dalīta, ir tiesa, ka cilvēki nespēj uzņemties atbildību un mainīt to, kā process notiek, kamēr viņi netiek atbalstīti no “augšas”. Līderu uzdevums ir nodrošināt drošu vidi, kurā cilvēki var veidot jaunus uzvedības modeļus un apzināties, ka no viņiem tiek sagaidīta *status quo* izaicināšana. Ideālā situācija ir tāda, kurā līderi paši modelē mācīšanos (Marsick & Watkins, 1999).

Līderiem ir izšķiroši svarīga loma skolu veidošanā par mācīšanās organizācijām:

1. **Līderiem ir nepieciešama skaidra vīzija, kā mācīšanās tiks institucionalizēta organizācijā ar iejaukšanās (intervention) sistēmu, struktūru un stratēģiju palīdzību.** Iepazīstinot ar savu vīziju, līderi veicina skolas darbinieku līdzdalību kopējās vīzijas īstenošanā, vienlaikus mazinot organizācijas hierarhisko raksturu;
2. **Līderiem ir jāmacās, kā būt par mācīšanās pārvaldniekiem.** Vadot un administrējot mācīšanās organizāciju, līderiem ir svarīgi radīt jēgas un nozīmes sajūtu skolas darbiniekos. Viņiem ir jāpalīdz darbiniekiem gūt atbildes uz jautājumiem par to, kāpēc viņi dara tieši to, ko viņi dara, un kāds ir viņu pārstāvētās organizācijas turpmākās attīstības virziens;
3. **Līderiem ir jāmacās, kā kļūt par galvenajiem skolēniem skolā.** Viņiem ir jādemonstrē sava personīgā vēlme mācīties, īpašu uzmanību pievēršot sistēmiskās domāšanas prasmju attīstīšanai. Līderiem ir svarīgi demonstrēt savas mācīšanās rezultātus kā pārmaiņu aģentus, lai problēmas pārvērstu izaicinājumos un jaunās iespējās (Retna & Ng, 2016).

Mācīšanās skola nav par teknikām un stratēģijām, bet gan būtību. Tā nav par iekļaušanos kādā specifiskā mācīšanās organizāciju tipoloģijā, bet gan par kvalitatīvas izglītības veicināšanu, kas tiek interpretēta saskaņā ar iesaistīto pušu kultūru. Skolu vadītāju izaicinājums ir izlemt, vai viņi vadīs skolu, lai mācīšanos izvirzītu priekšplānā kā fundamentālu skolas pastāvēšanas iemeslu, vai arī veidos skolu, ko virzīs atzīmes un reitingi. Šī izšķiršanās nav filozofiskas vai retoriskas dabas jautājums. Tas ir praktiskas dabas jautājums, uz kuru sniegtā atbilde ietekmēs citus mācīšanās organizācijas aspektus skolā (Retna & Ng, 2016).

Skolas veidošanu par mācīšanās organizāciju ietekmē:

1. **Kultūra.** Uz sadarbību vērsta un koleģiāla kultūra ir priekšnoteikums, lai skola veidotos par mācīšanās organizāciju (Leithwood, 1998). Šādu kultūru raksturo tādas normas kā savstarpējs atbalsts, citu kolēģu ideju respektēšana, vēlme uzņemties risku, izmēģinot

jaunas prakses, godīga atgriezeniskā saite, kolektīva panākumu svinēšana, izteikts fokuss uz skolēnu vajadzībām un sasniegumiem, neformāla dalīšanās ar idejām un resursiem, kā arī nepārtraukta profesionālā izaugsme (Wai-Yin Lo, 2004). Ir nepieciešama tāda skolas iekšējās organizācijas kultūra, kas novērtē skolotāju darbu un ietekmē skolotājus (Silins & Mulford, 2002). Tāpat ir svarīga atvērta attieksme pret pastāvošo pieņemumu pārvērtēšanu, kas veicina skolotāju kritisku refleksiju un proaktīvu domāšanu, un skolas vadības vēlme dalīt varu un autoritāti ar citām iesaistītajām pusēm (Stevenson, 2001);

2. **Struktūra.** Mācīšanās organizācijā ir nepieciešamas mācīšanos atbalstošas struktūras. Tās ir tādas struktūras, kas nodrošina iespējami lielāku skolotāju līdzdalību lēmumu pieņemšanā un veicina sadarbību un komandu darbu. Tāpat ir svarīga fiziskā vide, kas nodrošina skolas elastīgumu, un tāda skolotāju darba organizācija, kas stimulē profesionālo un kolektīvo mācīšanos (Marks & Louis, 1999; Stevenson, 2001). Tas nozīmē, ka skolas lielumam ir nozīme mācīšanās organizācijas veidošanā, proti, skolās ar lielu skolēnu un skolotāju skaitu ir sarežģīti nodrošināt kolektīvo mācīšanos (Lee & Smith, 1997). Skolā kā mācīšanās organizācijā ir nepieciešami informācijas iegūšanas un izplatīšanas mehānismi, pilnveidoti iekšējās komunikācijas kanāli un iespējas apmainīties ar idejām un pieredzi, efektīva monitoringa sistēma, lai regulāri pārskatītu un novērtētu iegūto mācīšanās pieredzi (Karsten et al., 2000);
3. **Līderība.** Tiek uzskatīts, ka skolas vadītājs ir atbildīgs, lai skolā veidotu kolektīvās mācīšanās ietvaru un padarītu visu darbinieku mācīšanos par svarīgu un nozīmīgu darbavietas elementu (Lo, 2004). Skolas vadītāja pienākums ir skolā veidot tādu vidi, kur skolotāji var nepārtraukti mācīties gan kā indivīdi, gan komandās (Yuen & Cheng, 2000). Efektīvi skolu vadītāji veido profesionālās prakses izpēti, mūžizglītības un refleksijas kultūru skolā; viņi ir spējīgi radīt tādu vidi, kur notiek aktīva mācīšanās un katram ir sava loma, lai palīdzētu citiem mācīties (Glickman et al., 1995). Skolas vadībai ir jābūt fokusētai uz mācīšanos. Tas nozīmē demonstrēt pozitīvu piemēru profesionālās mācīšanās procesam, zināšanu izplatīšanai un darbinieku iedrošināšanai nodot savas zināšanas un prasmes citiem. Tāpat skolas vadības loma ir izskaidrot darbiniekiem izglītības nozarē un plašākā kontekstā notiekošo pārmaiņu procesus un sasaistīt skolā īstenotās pārmaiņas ar kontekstu, kādā skola darbojas (Johnston, 1998).

Tas nozīmē, ka skolas veidošanos par mācīšanās organizāciju ietekmē visu 3 iepriekš minēto elementu mijiedarbība, jo vienlīdz svarīga ir gan organizācijā izveidotā iekšējā kultūra un zināšanu apmaiņas sistēmas, gan skolas vadības īstenotā līderība.

Secinājumi. Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju ir līderība, ko ikdienas darbā īsteno skolas direktors vai paplašināta skolas vadības komanda. Skolas vadības komandas atbildība ir ne tikai iegūt daudzveidīgus datus par to, kā skolai veicas un kādas ir iesaistīto pušu mācīšanās vajadzības, bet arī organizēt finanšu, administratīvo un cilvēkresursu pārvaldību vienotas skolas vīzijas īstenošanai. Skolā kā mācīšanās organizācijā tiek sagaidīts, ka direktors veidos tādu mācīšanās vidi un infrastruktūru skolā, ko raksturo mērķtiecīga, regulāra un sistemātiska profesionālā pilnveide, sadarbības un atgriezeniskās saistes kultūras veidošanās, kā arī atbalsts iesaistītajām pusēm – skolēniem, vecākiem, skolotājiem, vietējās kopienas pārstāvjiem u.c. – viņu individuālo mācīšanās vajadzību apmierināšanai.

Līdz šim veiktie pētījumi par skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanu liecina, ka svarīgs priekšnoteikums šī modeļa īstenošanai ir skolā pastāvošās organizācijas kultūras transformācija. Mācīšanās organizācijas principus skolās var īstenot, ja iesaistītās puses cita citai uzticas, ja tās ir atvērtas pārmaiņām un nebaidās kļūdīties, ja tās ir orientētas uz sadarbību kopīgu mērķu sasniegšanai, nevis darbojas konkurences apstākļos. Tas nozīmē, ka skolas kā mācīšanās organizācijas modeļa iedzīvināšanai ir nepieciešams īstenot kolektīvās domāšanas paradigmas (*mindset*) maiņu skolās, paplašinot izpratni par skolu darbības kvalitātes kritērijiem un skolu lomu vietējā kopienā un plašākā mērogā.

Literatūras saraksts:

- Birdthistle, N. (2009). *Family Businesses and the Learning Organisation: A guide to transforming the family business into a learning organisation*. VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG, Saarbrücken.
- Bowen, G. L., Rose, R. A. & Ware, W. B. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97–104. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005>
- Davis, D. & Daley, B.J. (2008). The learning organization and its dimensions as key factors in firms' performance. *Human Resource Development International*, 11(1), 51-66, <https://doi.org/10.1080/13678860701782352>
- Dawood, S., Dr. Mammona, Dr. Fahmeeda & Ahmed, A. (2015). Learning Organisation - Conceptual and Theoretical Overview. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, Volume 2(4), 93-98. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i4/12.pdf> [online]

- Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., Yang, B. & Howton, S.W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: an empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5–21. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1010>
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Education Reform*. London: Falmer.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. 5th edition. London: Routledge.
- Garvin, D.A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization> [online]
- Garvin, D.A. (2000). *Learning in action. A guide to putting the learning organization to work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Garvin, D.A., Edmondson, A.C. & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, March, 109-116. <https://hbr.org/2008/03/is-yours-a-learning-organization> [online]
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, A. & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), 351-354. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>
- Johnston, C. (1998). *Leadership and the Learning Organisation in Self-Managing Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Melbourne: University of Melbourne.
- Johnston, C. & Caldwell, B. (2001). Leadership and Organisational Learning in the Quest for World Class Schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(2), 94-103. <https://doi.org/10.1108/09513540110383827>
- Karsten, S., Voncken, E. & Voorthuis, M. (2000). Dutch Primary Schools and the Concept of the Learning Organisation. *The Learning Organisation: An International Journal*, 7(3), 145-156. <https://doi.org/10.1108/09696470010335863>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Lee, V.E. & Smith, J.B. (1997). High School Size: Which Works Best and for Whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 205-227. <https://doi.org/10.3102/016237370190032>
- Leithwood, K., Jantzi & D. Steinbach, R. (1998). Leadership and Other Conditions Which Foster Organisational Learning in Schools. In Leithwood, K. & Louis, K.S. (Eds.), *Organisational Learning in Schools*, 1–14. Swets and Zeitlinger. <https://doi.org/10.1201/9781003077459>
- Leufvén, M., Vitrakoti, R., Bergström, A. & Målvqvist, M. (2015). Dimensions of Learning Organizations Questionnaire (DLOQ) in a low-resource health care setting in Nepal. *Health Research Policy and Systems*, 13(6). <https://doi.org/10.1186/1478-4505-13-6>
- Lewis, D. (2002). Five years on - the organizational culture saga revisited. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(5), 280-287. <https://doi.org/10.1108/01437730210435992>

- Liljenberg, M. (2014). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152–170. <https://doi.org/10.1177/1741143213513187>
- Marks, H.M. & Louis, K.S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organisational Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355003>
- Marquardt, M.J. (2002). *Building the learning organization*. Davies-Black Publishing, Palo Alto.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Brookfield, VT: Gower.
- Marsick, V. & Watkins, K. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Ng, P. T. (2005). *The Learning School: Innovation and Enterprise*. Singapore: Prentice Hall.
- Ortenblad, A (2004). The learning organisation: towards an integrated model. *The Learning Organisation*, 11(2), 129–144. <https://doi.org/10.1108/09696470410521592>
- Peler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. G. (1989). Towards the learning company. *Management Education and Development*, 20(1), 1–8. <https://doi.org/10.1177/135050768902000101>
- Retna, K. S. & Ng, P. T. (2016). The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *Management in Education*, 30(1), 10–18. <https://doi.org/10.1177/0892020615619665>
- Sammur-Bonnici, T. (2015). McKinsey 7S model. In *Wiley Encyclopedia of Management*. Vol.12. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom120005>
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Schools As Learning Organisations: The Case for System, Teacher and Student Learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425–446. <https://doi.org/10.1108/09578230210440285>
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is it a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Stevenson, R.B. (2001). Shared Decision Making and Core School Values: a Case Study of Organisational Learning. *The International Journal of Educational Management*, 15(2), 103–121. <https://doi.org/10.1108/09513540110383836>
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>

- Vanblaere, B. & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26 – 38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Vincent-Lancrin, S. & C. González-Sancho (2015). Innovation Strategy for Education and Training: Progress Report No. 10, OECD Center for Educational Research and Innovation Governing Board.
- Wai-Yin Lo, J. (2004). Implementation of the Learning Organisation Concept in School Management: a Literature Review. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2004(1), 26822. doi:10.1080/16522729.2004.11803884
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1996). *In Action: Creating the Learning Organization*. American Society for Training and Development, Alexandria.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization*. Jossey-Bass, 1st edition.
- Weick, K. & F. Westley (1996). Organizational learning: affirming an oxymoron. In Clegg, S., Hardy, C. & Nord, W. (Eds.) *Handbook of Organizational Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weldy, TG. (2009). Learning organization and transfer: strategies for improving performance. *The Learning Organization*, 16(1), 58–68. <https://doi.org/10.1108/09696470910927678>
- Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31–55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Yuen, P. & Cheng, Y. (2000). Leadership for Teachers' Action Learning. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 198–209. <https://doi.org/10.1108/09513540010373144>

1.4. Galvenie šķēršļi skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanai un iespējamie risinājumi to novēršanai

Skolas kā mācīšanās organizācijas veidošana ir lielā mērā atkarīga no resursiem, kas ir pieejami, kā arī šķēršļiem, ko raksturo šo pašu resursu iztrūkums vai nepareizs pielietojums. Šī nodaļa atklāj iespējamos šķēršļus un to pārvarēšanas iespējamus risinājumus SMO attīstības veicināšanai. Literatūrā aprakstītie šķēršļi ir strukturēti atbilstoši septiņām uz darbību orientētām dimensijām, kas, atsaucoties uz Koola un Stollas (2016) novērojumiem, veido un apraksta SMO būtību.

Ierobežota vai neprecīza SMO koncepta izprašana. Pirmais un galvenais šķērslis SMO koncepta attīstībai ir vājā izpratne par tā būtību un vēl jo mazāka skaidrība par to, kā mācīšanās organizācija funkcionē praksē. Weicks un Westley (1996) savulaik trāpīgi pretstatīja vārdus “mācīšanās” un “organizācija”, pirmo raksturojot kā dažādības un līdz ar to dezorganizētības palielināšanu, bet otru kā pretēju – liekā atmešanu un sakārtošanu, tādējādi apspoguļojot “organizācijas mācīšanos” kā oksimoronu. Lielā mērā SMO atspoguļo nenoteiktību, elastību un

balansēšanu starp dažādām teorijām, mācību pieejām, ieinteresēto pušu viedokļiem, interpretācijām, eksperimentiem un mācīšanās rezultātiem, kas var attēlot gan veiksmes stāstu, gan kļūdas un labojumus.

Lai gan zinātniskajā literatūrā ir izdalīta un aprakstīta virkne īpašību, kuras raksturo SMO (Kools et al., 2020), pietrūkst praktisku padomu efektīvas SMO izveidei un attīstībai tā, lai visas SMO iesaistīto pušu vajadzības balstītos pietiekošos resursos. Pirms ķerties pie SMO principu integrēšanas skolas dzīvē ir nepieciešams veikt pilnvērtīgu darbu ar skolas darbā iesaistītajiem, skaidrojot prasības un pamatojot tās ar datiem. Vienlaikus nepieciešams viest skaidrību par to, kādi resursi un iespējas tiks doti katram darbiniekam, kas iesaistīsies SMO attīstīšanā. Lai gan vairums skolu jau sen praktizē skolotāju profesionālo pilnveidi kā obligātu mācību darba komponenti, ne visur tas tiek pozicionēts kā mērķtiecīgs skolas kapacitātes uzlabošanas mehānisms noteiktas, skaidri definētas skolas vīzijas sasniegšanai. Turklāt skolas kapacitāte un mācību darba kvalitāte nebalstās tikai un vienīgi skolotāju formālās vai neformālās izglītības procesā iegūtās prasmēs, bet gan visu skolas darbinieku efektivitātes un kompetences paaugstināšanā, kas ir viens no svarīgākajiem SMO priekšnoteikumiem (dimensijām).

Lai skolu vadībai, skolotājiem un atbalsta personālam veidotos pareiza izpratne par to, kas ir SMO un kā tā funkcionē, vispirms ir nepieciešams izstrādāt skaidru un visaptverošu vīziju par SMO ietvara darbību sistēmas jeb politikas līmenī. Tas ietver dažāda profila izglītības, vadības, psiholoģijas, inovāciju u.c. jomu ekspertu darbu pie SMO ietvara definēšanas un pielāgošanas nacionālajam (un, iespējams, reģionālajam) kontekstam, padarot to ilgtspējīgu un atbilstošu gan valsts izglītības saturam, gan skolotāju izglītības koncepcijai un sasniegumiem, gar arī resursiem, kas ir valsts, pašvaldību un skolu pārvaldībā. SMO ietvaram un vīzijai jābūt orientētai uz nākotni un jārosina uz jaunām iespējām darboties tā, kā to definē septiņas SMO pamata dimensijas – atbilstoši katras atsevišķas SMO kolektīvi definētām vērtībām, vajadzībām, mērķiem un vīzijai par to, kādai jābūt viņu pašu veidotai skolas videi un skolēniem (Kools & Stoll, 2016). Lai gan SMO galvenais fokuss ir skolas darbinieku profesionālā pilnveide, ir jāatceras, ka netiešā veidā tas ietekmē skolēnus, tāpēc skaidrs definējums ir nepieciešams arī tam, kādai ir jābūt SMO ietekmei uz visu skolēnu labklājību, kas konkrēti tiek saprasts ar vārdu “labklājība”, un kā to mērīt (OECD, 2018).

Visbeidzot, – šai vīzijai un ar to saistītiem konkrētiem uzdevumiem ir jānonāk līdz gala patērētājiem tiem izprotamā veidā, kas būtībā nozīmē atbilstošu, laicīgu un saturiski nozīmīgu

komunikāciju ar visa līmeņa izglītības sistēmas darbiniekiem, kurus tiešā veidā skar SMO koncepcijas ieviešana. Tāpat lielāku izpratni par SMO ieviešanu veicina arī pašu skolu veidoti stratēģiskie plāni, kas detalizēti attēlo mērķus un mērķtiecīgas darbības, ar kuru palīdzību šos mērķus sasniegt, izdalot konkrētos atbildīgos un izskaidrojot darbinieku savstarpējās mijiedarbības un sadarbības mehānismus, kā arī partneru iesaisti no ārpusskolas vides.

Nepietiekami koordinēts un neregulārs darbs pie galvenajiem SMO darbības rādītājiem un to izvērtēšanas sistēmas līmenī. SMO koncepta izstrāde un komunikēšana tālāk skolu vadībai un darbiniekiem nav pietiekoša tās veiksmīgai ieviešanai. Nepieciešama regulāri īstenota sasniegumu izvērtēšana, kas balstās konkrētos darbības rādītājos, kurus ik pa laikam nepieciešams pārvērtēt vai pārdefinēt. Līdzīgi kā SMO elementiem, arī tās ietvaram sistēmas līmenī ir jābūt elastīgam un atbilstošam politiskām, ekonomiskām un kultūras pārmaiņām. Nepietiekoša SMO ieviešanas un izvērtēšanas koordinēšana var novest līdz tam, ka pastāv pretrunas starp mācību satura prasībām un izvērtēšanas kritērijiem (OECD, 2013a).

Vienotas vīzijas trūkums SMO dalībnieku vidū. Pētījumi liecina, ka tie, kas ir piedalījušies kopējas nākotnes vīzijas izstrādē, labāk tiek galā ar grūtībām tās realizācijas ceļā, nekā tie, kas ir pieņēmuši “no augšas” noteiktu vīzijas definējumu (Schlechty, 2009). Nav pietiekami tikai izklāstīt skolas vīziju, jo tam nav reāla spēka dalībnieku iesaistei vīzijas realizēšanā ilgtermiņā, tāpēc būtiska loma ir līdzdalībai. Kopīgi pieņemtās vīzijas atbilstība personiskajām vērtībām kā rezultāts dalībai lēmuma pieņemšanā veido piederības sajūtu konkrētai organizācijai un lielāku motivāciju piedalīties tās izaugsmes un mācīšanās procesos, kas ir ārkārtīgi svarīgs priekšnoteikums SMO attīstībai. Vienotas vīzijas izstrādi skata kā pilnvērtīgu SMO attīstības procesa rezultātu, nevis tikai sākumpunktu, jo tas būtībā izstrādātāju vidū rada līdzatbildības sajūtu (Fullan, 2006). Lai gan literatūrā maz tiek runāts par to, kādam saturam ir jāatspoguļojas SMO vīzijā (izņemot atsevišķas gadījuma izpēti), lielākā daļa autoru ir vienoti pārliecībā, ka vienotās vīzijas izstrādē jāpiedalās gan skolotājiem, gan skolas vadībai, gan arī citiem vietējā līmeņa interesentiem, piemēram, vecākiem, citām izglītības iestādēm, uzņēmumiem u.c. partneriem (Kools et al., 2020). Tāpat, balstoties uz skolēnu pieredzes izpēti, tiek atzīts, ka arī skolēnu dalībai ir svarīga loma vīzijas veidošanā, jo rezultātā tai būs ietekme uz viņu mācību procesu (Kools & Stoll, 2016; Smyth & Fasoli, 2007).

Nepietiekošs finansiālais nodrošinājums SMO funkcionēšanai. Viens no iemesliem ierobežotām mācīšanās iespējām skolās ir finansējuma trūkums, un, kā atzīst eksperti, tas var

saistīties ar nevienlīdzīgu finansējuma pārdali vispārējās izglītības iestādēs (OECD, 2018). Lai gan skolēnu skaita sarukuma izraisītā skolu konsolidācija un izmaksu efektīvizēšana ir nepārejošu diskusija tēmas, OECD eksperti iesaka regulāri pārskatīt un uzlabot vispārējās izglītības finansēšanas formulas. Pirmkārt, iespējams noteikt un koriģēt maksimāli pieļaujamo budžeta daļu, ko pašvaldības var mainīt, novirzot papildu līdzekļus tām skolām, kurās finansējuma trūkums ir īpaši sāpīgs jautājums (piemēram, skolās ar īpašām vajadzībām izglītības procesa nodrošināšanā). Otrkārt, finansējuma pārdales modeļos iespējams nošķirt to finansējuma daļu, kas paredzēts skolotāju un mācību atbalsta personāla profesionālās pilnveides nodrošināšanai, dažādos veidos motivējot skolotājus gūt papildu finansējumu un attīstības iespējas, piedaloties mācību aktivitātēs vai nodrošinot to, ka uz citu izdevumu pozīciju rēķina netiek ierobežotas personāla izaugsmes iespējas. Treškārt, nepieciešams nodrošināt to, ka finansējums SMO funkcionēšanai ir regulārs un netiek rediģēts gadu no gada (stabilitātes aspekts), mainoties vietējās pašvaldības prioritātēm vai politiskajām reformām. Finansējuma pārdales jautājumus nepieciešams padziļināti analizēt sistēmas līmenī (OECD, 2018), jo bez papildu finanšu ieguldījumiem mācīšanās līderībā un sadarbībā SMO mērķtiecīga attīstība nav iespējama.

Mācīšanās iespējas netiek nodrošinātas un atbalstītas visiem SMO darbiniekiem.

SMO koncepcijas ieviešanā svarīgi ir nodrošināt profesionālo pilnveidi ne tikai skolotājiem, bet arī skolas vadībai un citam atbalsta personālam (Kools & Stoll, 2020; Kampylis et al., 2015), tādējādi attīstot lielāku sadarbības un mācīšanās kopā potenciālu gan dažāda līmeņa, gan profesionālās ievirzes ekspertiem. Lai gan SMO koncepcijas dimensija, kas norāda uz nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšanu un atbalstu visiem darbiniekiem, tiecas uz individuālu mācīšanos atbilstoši katra profesionālajām vajadzībām, mācīšanās organizācijas ietvaros mācības ieņem sociālu raksturu. Individuāla mācīšanās ir grupas un organizācijas mācīšanās pamatā (Schechter & Mowafaq, 2013), jo vienmērīga profesionālā izaugsme organizācijas līmenī uzlabo kopējo iesaisti, ideju apmaiņu un realizāciju skolēnu mācību pieredzes uzlabošanai.

Tāpēc ir svarīgi turpināt mērķtiecīgi investēt mūžizglītībā, nodrošinot mācību iespējas ne tikai skolotājiem, bet arī citiem, tādā veidā atbalstot mācīšanās iespējas, kas orientētas uz mācību saturu, aktīvas mācīšanās pieeju, sadarbību, efektīvas prakses atspoguļošanu, koučingu, ekspertu atbalstu un atgriezeniskās saites un refleksijas praktizēšanu ilgākā laika periodā (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

Neiekļaujoša darba vide, kurā trūkst savstarpējas uzticēšanās un atbalsta. Lai SMO iekšienē veidotos kopīga mācīšanās, vispirms ir nepieciešams radīt kopības sajūtu un vidi, kurā dažādu jomu speciālisti labprāt strādā un mācās kopā. Tas attiecas gan uz fizisko vidi, kurā darbinieki var ikdienā sadarboties bez klauvēšanas pie aizvērtām kabineta durvīm, gan kopīgiem pasākumiem un sapulcēm, kurās ir vieta neformālām sarunām un diskusijām. Te ir vienlīdz svarīgi, lai šāda vide iekļauj visus darbiniekus, tāpēc visbiežāk par to jāgādā organizācijas līderim, sekojot līdzi visu darbinieku labsajūtai. Tādā vidē ir lielāka iespēja veidot savstarpēju, noturīgu sadarbību un informācijas apmaiņu, kas balstās kolēģu savstarpējā uzticēšanās un cieņā. Tas savukārt prasa resursus, piemēram, organizējot iknedēļās sanāksmes, konsultācijas, tematiskās tīklošanās sesijas, regulāras prezentācijas (pieredzes nodošanas) kolēģiem, konferences, jauno skolotāju mentorēšanu utt. (Somech & Drach-Zahavy, 2007; Kools & Stoll, 2016).

Zemas sadarbības prasmes organizācijas iekšienē, kas kavē kopīgu mācīšanos. Mācīšanās grupās pieprasa virkni prasmju un kompetenču, kas modernās sociālā konstruktīvisma izglītības pieejās tiek prasītas no skolēniem, bet ne vienmēr piemīt pašiem skolotājiem, vadībai un skolas atbalsta personālam. Pētījumi ir pierādījuši, ka uz sadarbību un uzticību vērsta vide pozitīvi ietekmē arī skolēnu mācību rezultātus, iesaisti un līdzdalību skolas dzīvē (Silins et al., 2002). Mācīšanās komandā un sadarbība ir SMO centrā un atbalsta pedagoģiskās kompetences attīstību. Arī tā ir lielā mērā atkarīga no iekļaujošas, atbalstošas vides, jo atklāts, godīgs dialogs starp kolēģiem var pastāvēt tikai tad, kad sadarbības personas jūtas droši un komfortabli, kā arī nebaidās jautāt padomus un palīdzību. Tas savukārt mazina kļūdu varbūtību un uzlabo organizācijas iekšējos procesus, t.sk. mācīšanos (Higgins et al., 2012; Kools & Stoll, 2016).

Sadarbības veicināšanai var izmantot gan iekšējos, gan ārējos resursus – personiskās izaugsmes trenerus vai fasilitatorus jeb mācību procesa veicinātājus, kuri palīdz organizēt komandu sadarbību, saliedēt kolektīvu, apmāca dialoga, pārrunu, sanāksmju veidošanā, konsensus meklēšanā utt. Tādas aktivitātes kā nodarbību savstarpēja novērošana, mentorings vai komandu apmācīšana var veicināt kopīgu problēmrisināšanu un mācīšanos (Cordingley et al., 2015). Tāpat ciešāku komunikāciju un kopīgu mācīšanos var veicināt ar digitālajiem IKT rīkiem kā neformālās sociālo mediju platformas (grupas). Tajās saturu kopīgi rada un izmanto tās dalībnieki, veido diskusijas, dalās ar viedokļiem, meklē, izvērtē, sintezē, sadarbojas un tādā veidā

mācās sociālā vidē (Swanson, 2013). Lielu lomu sadarbības veicināšanā spēlē vadība, kuras kompetencē ir komandas saliedēšana un mācīšanās līderība.

Nepietiekošs individuāls atbalsts skolu darbiniekiem. Kā vienu no iemesliem (saistītu ar sociālo faktoru) nepietiekošai skolas darbinieku iesaistei un sasaistei ar darba vietu min nepareizu vai nepietiekošu atbalstu, uzsākot darba gaitas. Vairākās sistēmās tādās valstīs, kā Somija, Vācija, Singapūra, Ziemeļīrija eksistē obligāts ievadposms, kura laikā jaunie skolotāji saņem sistēmisku atbalstu, kas ļauj veiksmīgāk integrēties darba vidē (t.sk. kolektīvā), pilnīgāk izprast prasības un pieejamos resursus, kā arī pārņemt nepieciešamās prasmes un zināšanas no pieredzējušiem kolēģiem (Kools & Stoll, 2016). Atbalsts var izpausties dažādos veidos, sākot ar mazāku darba slodzi pirmo gadu laikā līdz pat vadības vai kolēģu mentoringam, tādējādi pievēršoties darbinieka labsajūtas nodrošināšanai.

Tomēr SMO modelis paredz to, ka mentorēšana nav tikai jauno, nepieredzējušo darbinieku (piemēram, skolotāju) integrēšanas uzdevums. Lai skola attīstītos kā mācīšanās organizācija, mentorēšanā jāpiedalās visiem mācību darbā iesaistītajiem un tam jānotiek regulāri karjeras laikā. Mentorings kā prakse atstāj pozitīvu iespaidu uz mācību darbu un SMO iesaistīto vērtību izkopšanu (Kools un Stoll, 2016; Thompson et al., 2004; OECD, 2014).

Laika trūkums profesionālajai pilnveidei. Lai gan ir daudz faktoru, kas ietekmē izglītības darbinieku motivāciju mācīties (piem., finanšu vai vadības atbalsta trūkums u.c.), laika resurss ir īpaši nozīmīgs. Tas atrodas jebkuras jēgpilnas mācīšanās pamatā. TALIS pētījumi norāda uz to, ka lielākoties tieši darba grafiks un laika trūkums kavē skolotāju profesionālo pilnveidi (OECD, 2014), jo īpaši situācijā, kad skolās dažādu iemeslu dēļ pietrūkst cilvēkresursu kvalitatīva mācību procesa atbalstam (kā, piemēram, pandēmijas laikā). Laika resursu trūkums negatīvi iespaido motivāciju uzņemties papildu mācību pienākumus, tāpēc skolas vadības pienākums ir sekot līdz darbinieku pienākumu slogam un nodrošināt pietiekamus administratīvos, satura un tehniskos resursus, kas atslogo mācību darbā iesaistītos. Skolas vadībai ir skaidri jāapzinās, ka katra izvērtēšanas, mentorēšanas un sadarbības aktivitāte prasa laiku.

Bieži laika trūkuma jautājums ir iemesls pretestībai izmaiņām un elastības trūkumam, kas neļauj investēt citādu risinājumu un praksi pārņemšanā, pieņemot, ka visefektīvāk strādā tieši esošā prakse. Atslogojot skolu darbiniekus, skolu līderi var mēģināt iedrošināt lielākai savstarpējai sadarbībai, kas skolotājiem pavērtu jaunas iespējas un redzējumus, padarot to prātus

elastīgākus un gatavus mēģināt ko jaunu. Kopīga, savstarpēja mācīšanās spēj uzlabot skolotāju spēju atsvaidzināt un uzlabot savas pedagoģiskās prakses (OECD, 2014).

Mācīšanās pieredzes atrautība no darba vides. Lai gan skolotājiem, skolu vadītājiem un atbalsta personālam mūsdienās ir pieejamas neskaitāmas mūžizglītības iespējas kā formālā, tā neformālās izglītības kontekstā, kā vienu no šķēršļiem SMO efektīvai ieviešanai min mācīšanās pieredzes pieejamību tikai ārpus skolas telpām (Kools & Stoll, 2016). Šāda pieeja sniedz ierobežotas iespējas skolas personāla saskarsmei un savstarpējai sadarbībai, kas varētu būt vērsta uz konkrētas izglītības iestādes vides un satura uzlabošanu. Izglītībai jābūt cieši saistītai ar tās rezultātu pielietošanas vidi (Fullan et al., 2015). Pasaules spēcīgākās izglītības sistēmas savukārt praktizē mācību iestādes telpās integrētas mācības, kas netiek nodalītas no vides, kurās dotās zināšanas un pieejas tiks pielietotas. Šī pieeja paredz, ka lielākā daļa mācību aktivitāšu skolas profesionāļiem tiek piedāvātas to darba vietā un fokusējas uz konkrētai mācību iestādei aktuālajiem izaicinājumiem, tādējādi efektīvāk strādājot pie mērķu sasniegšanas un izaicinājumu pārvarēšanas (OECD, 2015).

Atgriezeniskās saites trūkums, nespēja to pasniegt vai pieņemt. Tiek pieņemts, ka skolotāji, kas tiecas pēc atgriezeniskās saites un ir atvērti vērtējumam un konstruktīvai kritikai no skolas vadības, skolēnu un citu skolotāju puses, efektīvāk mācās un darbojas profesionāli. Tomēr, lai tā notiktu, atgriezeniskajai saitei jānotiek cieņpilnā, atbalstošā, uz savstarpēju uzticību un dialogu vērstā atmosfērā (Kools & Stoll, 2016; Stoll et al., 2003). Būtiski atgriezenisko saiti nodrošināt regulāri, kas nozīmē pastāvīgas izvērtēšanas sistēmas izstrādi un integrēšanu SMO darba vidē. Tā izglītības darbinieki tiek mudināti domāt, kritiski izvērtēt savu praksi un uzlabot mācīšanos (Kelchtermans, 2004; Timperley et al., 2008), kas potenciāli varētu rezultēties uzlabojumos un inovācijās. To pašu var attiecināt arī uz mācību atbalsta personālu.

Tomēr neatbilstoši veidots atgriezeniskās saites nodrošināšanas process un tās veidošanai nepieciešamo kompetenču trūkums rada papildu riskus. Nemitīga novērtēšana un profesionālās atbilstības novērtējumi no vadības puses var mazināt cilvēku vēlmi un pārliecību darboties citādāk un ieviest jauninājumus, un iesaistīties uz izpēti balstītā praksē.

Mācīšanās līdera kā pārmaiņu aģenta trūkums organizācijā. Ne katrs vadītājs var pildīt līdera lomu, tomēr SMO kontekstā līderība ir ārkārtīgi svarīga. Mācīšanās līderim jāspēj izaicināt gan savu, gan citu domāšanas un rīcības veidus, jābūt drosmīgam, gatavam riskiem un jātiecas pēc pozitīvām pārmaiņām (Kools & Stoll, 2016; OECD, 2013b). Bez mācīšanās līdera

klātbūtnes resursus mācību prakses īstenošanai var nodrošināt administratīviem rīkiem, tomēr ilgtermiņā tas nemainīs organizācijas darbinieku motivāciju un attieksmi pret mācīšanos kā rīku organizācijas kopīgo mērķu sasniegšanai. No līdera ir atkarīgs, vai organizācijā ir kāds, kurš virza un atgādina par kopējiem SMO mērķiem, izaicina izglītības jomā strādājošos, stimulē attīstīt savas zināšanas, elastību, prasmes un iemaņas, kā arī vecina sadarbību un kopīgu mācīšanos. Vienlaikus līderis ir cilvēks, kurš stimulē citus ar savu piemēru, tāpēc SMO mācīšanās līderis mācās kopā ar savu komandu (nevis tikai koordinē citu mācīšanos), kā arī ievirza un īsteno savu ietekmi kopīgu mērķu sasniegšanai (Leithwood & Reihl; Kools & Stoll, 2016). Tas nozīmē, ka mācīšanās (SMO) līderis sistēmiski pats investē savā izglītībā – mācās individuāli un kopā ar citiem (Robertson, 2016), pētot gan labākās SMO pārvaldības prakses, gan pedagoģiskās prakses.

Līderība kā sociāla parādība un iezīme paredz aktīvu iesaisti komunikācijā ar savu komandu un apkārtējiem ik dienas, mācīšanos kopā ar citiem. Līderību iespējams praktizēt, pildot fasilitatora, mentora un personiskās izaugsmes trenera jeb kouča lomas savā organizācijā, iepriekš pilnveidojot savas personīgās un profesionālās prasmes. Līderību iespējams veicināt, sadarbojoties ar citu skolu vadītājiem, daloties ar resursiem savā starpā, ēnojot citu skolu vadītājus, praktizējot koučinga un mentoringa tehnikas skolu vadītāju sadarbības tīklā, daloties pieredzē un zināšanās, kā arī sadarbojoties citos veidos (Matthews et al., 2011).

Nepietiekošs laika resurss, ko veltīt SMO līderības jautājumiem. Pat tiem, kam piemīt nepieciešamās līdera prasmes, ne vienmēr ir resursi līderības praktiskai nodrošināšanai. Bieži vien (īpaši mazākās skolās) skolas vadība ir pārāk noslogota ar administratīvo jautājumu kārtošānu, t.sk. pedagogu piesaisti, tāpēc neatliek laika, lai nodrošinātu individuālās mācības un kopīgās darbinieku mācības. Lai to novērstu, SMO līdera dienas kārtībā jāparedz administratīvā sloga samazināšana un uz mācīšanos vērstu mērķu sasniegšanai veltāmā laika resursa palielināšana. Tas savukārt paredz darba funkciju deleģēšanu un tādas komandas izveidi, kas var uzņemties atbildību, līderību un pieņemt lēmumus savas kompetences ietvaros (Kools & Stoll, 2016). SMO līderis fiziski nebūs spējīgs izsekot visam, tāpēc tā primārais uzdevums ir nodrošināt laiku, ko elastīgi var pārvaldīt, veltot komunikācijai, jaunas vielas apgūšanai un darbam ar skolas darbiniekiem (piemēram, mentoringam, koučingam u.c.).

Skolu izolēšanās un starpinstitucionālas sadarbības trūkums. SMO veicināšana balstās prakses novērojumos un starpinstitucionālā labās prakses pārņemšanā. Atbilstoši sistēmteorijai skolu eksistēšana noslēgtībā būtiski ierobežo darbinieku mācīšanās iespējas

(Portfelt, 2006). SMO ir daļa no plašākas sistēmas jeb tīkla, kurā ietilpst sadarbība ar izglītību koordinējošām un uzraugošām institūcijām, citām skolām, vietējiem uzņēmējiem un nevalstiskajām organizācijām. Tādā veidā izglītības iestāde funkcionē plašākā savstarpējās mācīšanās sistēmā, kura SMO līderim regulāri jāpārskata un jāanalizē, tādējādi paplašinot zināšanas par politikas izmaiņām, jaunākajiem pētījumiem, teorijām un praksēm, kas var noderēt lēmumu pieņemšanas procesā (Silins, Mulford & Zarins, 2002). Regulāri interesējoties un ievācot informāciju, organizācijām ir lielākas iespējas nepalaist garām būtisko un iesaistīties augstāka līmeņa lēmumu pieņemšanā, paplašinot savu sociālo, intelektuālo un lēmumu pieņemšanas kapitālu (Hargreaves & Fullan, 2012; Kools & Stoll, 2016). Tas padara SMO elastīgākas un noturīgākas pret mainīgo vidi un apstākļiem un sniedz iespējas labāk reaģēt uz plašākas kopienas vajadzībām (Stoll, 2015).

Vāja sadarbība ar augstākās izglītības iestādēm. Augstākās izglītības iestādes literatūrā tiek īpaši izceltas, jo SMO sadarbība ar tām dod zināmas priekšrocības. Pirmkārt, šī sadarbība veicina vispārējās izglītības ciešāku sasaisti ar augstāko izglītību un virza skolēnus turpināt studijas. Otrkārt, tā sniedz plašākas iespējas skolotājiem un skolas atbalsta personālam pilnveidot savas profesionālās zināšanas un prasmes, pateicoties dažādiem sadarbības projektiem un mācību programmām. Tas ir noderīgi arī pašām augstākās izglītības iestādēm un to pētnieciskajiem institūtiem, jo sadarbība ar skolām sniedz labāku ieskatu reālajās izglītības problēmās un palīdz efektīvāk tās risināt (OECD, 2015). Līdzīgas iespējas sniedz arī sadarbība ar izglītību nesaistītām organizācijām, kas var papildināt skolotāju, vadības un atbalsta personāla zināšanas no ikdienas un neformālās mācīšanās skatupunkta, piedāvājot mācību ekskursijas, pieredzes apmaiņas vizītes, sadarbību pētniecībā, neformālās izglītības projektos u.c. Šādu ārējo partneru neiekļaušana integrētā mācību procesā mazina organizācijas iespējas attīstīt inovatīvas prakses, kas vērstas uz skolēniem vai pašu organizācijas personālu.

Nepietiekoša vecāku iesaiste skolas dzīvē. Pētījumi rāda, ka vecāku iesaiste skolas dzīvē un attiecību ar tiem uzturēšana paplašina mācīšanās kopienu un būtiski uzlabo skolu darbības efektivitāti un skolēnu individuālo attīstību (OECD, 2013). Lai gan vecāku līdzdalības veicināšana, jo īpaši vidusskolas līmenī, ir ārkārtīgi sarežģīts uzdevums (OECD, 2018), tas pozitīvi ietekmē arī pašu skolēnu iesaisti un rezultātus. Vecāki potenciāli jāuztver kā pilnvērtīgi partneri, regulāri jāinformē par to, kā noris mācību process, kā arī jāiesaista tikšanās diskusijās ar skolotājiem, lai risinātu konkrētas radušās problēmas. Papildus vecākus var aicināt uz klases

nodarbībām skolēnu un mācību procesa atbalstam un iesaistīt ārpusstundu aktivitātēs (piemēram, skolas avīzes izstrādē), tādējādi atslogojot skolas darbiniekus (OECD, 2013).

Zemas inovācijas kompetences organizācijas iekšienē. Inovētpasmes bieži saista ar drosmi, atvērtību jaunajam un spēju uzņemties riskus. Augstas kontroles sistēmā kā izglītība skolotāji un skolas atbalsta personāls bieži baidās iziet no ierastā rāmjiem, eksperimentēt un kļūdīties, jo tie pastāvīgi tiek pakļauti izvērtēšanai, līdz ar to sava veida kontrolei. SMO pieeja, tieši pretēji, skata kļūdas kā iespēju mācīties, nevis nosodījuma iemeslu, definējot kļūdas un riskus kā dabiskus mācīšanās rezultātus.

Lai notiktu mācīšanās, SMO vadībai ir jāparedz mehānisms, kurā izceltas tiek ne tikai veikmes, bet arī konstruktīvi tiek izskatītas pieļautās kļūdas, lai uzlabotu turpmāko darbību. Vadībai un kolēģiem ir jāpārvar izolēšanās un nenoteiktība, atveroties dialogam un mācoties no kļūdām (Kools un Stoll, 2016), tā vietā, lai izvairītos no atbildības. Bailes no riska un kļūdām norāda uz psiholoģisko nedrošību, kavē pārmaiņas, inovācijas un izaugsmi.

Psiholoģisko drošību iespējams radīt, uzturot beznosodījuma atskaitīšanās sistēmu, kurā grūtības aicina identificēt un risināt koleģiāli, izmantojot koučinga un mentoringa metožu apmācības, izskatot pieļautās kļūdas kolektīvi, atbalstot, aizstāvēt un apbalvojot tos, kas uzņemas atbildību un riskus utt. (Senge et al., 2012; Paletta, 2011; Silins, Mulford & Zarins, 2002)

Cits veids, kā rosināt izglītības iestādes inovētspēju, radošumu un izzini, ir iesaiste dažādos sadarbības projektos, kas vērsti uz kopīgu mācīšanos, izpēti un jaunu pieeju, metožu vai teoriju testēšanu un validēšanu. Projektu ietvaros tam tiek īpaši atvēlēts laiks un resursi, kā arī paredzēti mehānismi izstrādāto risinājumu validācijai un izvērtēšanai – sadarbībā ar citu organizāciju (t.sk. ārzemēs) pārstāvjiem.

Neefektīvas informācijas uzkrāšanas un apmaiņas sistēmas. Datu uzkrāšana un apmaiņa ir nepieciešama, lai efektīvāk notiktu organizācijas mācīšanās un darbs pie situācijas uzlabšanas. Lai gan skolās izvērtēšana un pašnovērtējums nav nekas jauns, daudzās skolās joprojām novēro vāju izpratni par to, kas ir labs pašnovērtējums un kādam mērķim tas kalpo (OECD, 2018; OECD, 2013; Vincent-Lancrin & González-Sancho, 2015). Pat tur, kur dati tiek regulāri ievākti, ne vienmēr tie tiek pienācīgi pārstrādāti informācijā, ko var izmantot pozitīvu pārmaiņu ieviešanai. Tam ir nepieciešams laiks, cilvēkresursi, metodoloģijas zināšanas un analītiskās prasmes. Kā vienu no šķēršļiem min to, ka lielākoties skolās tiek izmantotas kvantitatīvo datu ievākšana un analīze, atstājot kvalitatīvos datus novārtā, lai gan tieši kvalitatīvo

datu avoti (kā klases novērošana vai kolēģu novērtējums) sniedz dziļāku ieskatu un izpratni skolas darbinieku ikdienas izaicinājumos (OECD, 2018). Tāpat šiem datiem jāatspoguļo ne tikai skolēnu vai skolotāju vērtējumi, bet arī vecāku, vadības, citu skolu pārstāvju, uzņēmēju un citu izglītībā iesaistīto viedokļus (OECD, 2018). Izņemot iekšējos datus par konkrētu izglītības iestādi, vērā jāņem arī informācija no tādiem ārējiem avotiem kā skolu apsekojumi, pētījumi, kas var palīdzēt skolotājiem pārņemt labo praksi un uzlabot mācību procesu. Tas savukārt ietekmē to, cik atbilstoši un laikus tiek reaģēts uz problēmām un iespējām ar stratēģisko un operatīvo plānu izstrādes rīkiem.

Papildu šķēršļus rada tas, ka tehnoloģiski informācijas ievākšana, glabāšana un izmantošana mēdz būt novecojusi, kavējot ātru, jēgpilnu, datus balstītu plānošanu. Izmantojot mūsdienīgus IKT rīkus, iespējams uzlabot datu ievākšanas un apmaiņas ātrumu, kā arī to vienkāršu salīdzināšanu un izmantošanu tālākos lēmumu pieņemšanas procesos. Lai gan IKT risinājumi ir noderīgi efektīvākai informācijas ievākšanai un apmaiņai, tie pilnībā nespēj aizstāt cilvēcisku mijiedarbību, kuras laikā informācija tiek pasniegta ar fokusu uz auditorijai piemērotu saturu un formu, kā arī atgriezenisko saiti.

SMO efektīvai funkcionēšanai un plānošanai ir nepieciešams integrēt tādu datu ievākšanas un apmaiņas sistēmu, kas nodrošina regulāru komunikāciju ar tās iesaistītajām personām (skolas personāls un ārējie dalībnieki, sk. 1.1. attēlu) un organizē informācijas apmaiņu mācīšanās kultūras veicināšanai (Fullan et al., 2005; Senge et al., 2012).



1.1.attēls Šķēršļi SMO ieviešanā

Nepietiekošs atbalsts no politikas veidotāju un administratīvo iestāžu puses. Bieži vien izglītības kvalitātes nodrošinātāji valsts, reģionālā vai pašvaldību līmenī seko līdzi un izvērtē skolu operacionālo kapacitāti un skolēnu rezultātus, veicot kvalitātes monitoringa funkciju. Tomēr viņu uzdevums ir arī atbalstīt skolas gan politikas veidošanas, gan resursu nodrošināšanas līmenī, izstrādājot un ieviešot atbalsta programmas, praktiskas rīcības vadlīnijas, mācību iespējas, kā arī veicināt inovācijas un sadarbību skolu vidū. Lai veicinātu SMO labās prakses nodošanu un pārņemšanu, ir nepieciešama sistēmiska pieeja, ko iespējams nodrošināt, veidojot starpskolu sadarbības tīklus un ciešāku sadarbību starp politikas veidotājiem un ieviesējiem (t.i., skolu vadītājiem, skolotājiem, atbalsta personālu; OECD, 2013b).

Secinājumi. Sistēmas līmenī SMO ieviešanu nepieciešams regulāri izvērtēt un uzlabot, pielāgot konceptu mainīgajai videi un novērst pretrunas starp dažādiem izglītības kvalitātes nodrošināšanas līmeņiem. SMO ietvaram sistēmas līmenī ir jābūt elastīgam un atbilstošam politiskām, ekonomiskām un kultūras pārmaiņām.

SMO ieviešanas kvalitāte ir lielā mērā atkarīga no tā, cik veiksmīga ir tās ieviesēju komunikācija ar izglītības iestāžu darbiniekiem un citiem mācību procesā iesaistītajiem. Pirmkārt, ir jābūt vienotai izpratnei par to, ko tieši konkrētas valsts (reģiona) ietvaros saprot ar SMO (skaidri definēts SMO ietvars). Otrkārt, šī ietvara komponentu komunikācijai ir jābūt atbilstošai, savlaicīgai un saturiski nozīmīgai jebkurai no SMO mērķa grupām, vai tie būtu skolotāji, skolu direktori, atbalsta personāls, vecāki, vietējās organizācijas vai kas cits.

Svarīgi ir, ka SMO mērķa grupas ir ne tikai komunikācijas saņēmēji, bet arī aktīvi dalībnieki, kuri piedalās savas skolas vīzijas un stratēģijas izstrādē, mērķtiecīgi un detalizēti definējot mērķus SMO ieviešanā. Kopīgi radīts ietvars ir atslēga definēto pasākumu ieviešanai, jo tas veicina atbildības uzņemšanos par SMO darbības rezultātiem. Tāpat tas nodrošina SMO vērtību atbilstību individuālajām tās dalībnieku vērtībām.

Bieži profesionālās kapacitātes celšana skolās primāri attiecas uz skolotājiem kā tiešajiem mācību procesa nodrošinātājiem. Tomēr SMO ietvarā svarīga ir ikviena skolas darbinieka profesionālā izaugsme, sekmējot ne tikai pedagoģisko izaugsmi, bet arī profesionālu SMO virzību no vadības un cita atbalsta personāla puses, t.sk. savstarpējas mijiedarbības ceļā.

Komunikācijas un sadarbības prasmju trūkums organizācijā būtiski kavē SMO attīstību, jo netiek nodrošināta pietiekoša mijiedarbība un pieredzes apmaiņa starp SMO iesaistītajiem –

skolotājiem, skolas vadību, atbalsta darbiniekiem, vecākiem, vietējām organizācijām, citām skolām un pašiem skolēniem.

Skolas līderim SMO kontekstā tiek atvēlēta vadošā loma – gan labvēlīgas, uz sadarbību vērstas vides izveidē, gan mācīšanas aktivitāšu virzīšanā, gan jaunu iespēju meklēšanā. Koncepts tieši pretstata līderību vadībai, uzsverot līderības sociālās funkcijas. Vadītājam un tā komandai jāprot prasmīgi organizēt gan kopīgu mācīšanos, gan arī individuālu darbu ar skolas darbiniekiem, izvērtējot un attīstot to stiprās puses un pozitīvu līdzdalību skolas dzīvē. Lai veiktu efektīvu SMO vadību, līderim ir jāpiemīt labām komunikācijas prasmēm un empātijai, kas spēj nodrošināt to, ka darbinieku vēlmes un vajadzības tiek uzklausītas. Literatūrā bieži uzsver līderības virzīšanu kā labo praksi, fokusējot uzmanību uz īpašām aktivitātēm līderības prasmju attīstīšanai skolu vadītājos.

Atgriezeniskās saites trūkums, nespēja to pasniegt vai vide, kurā nepieļauj kļūdas un nemācās no tām, rada riskus pozitīvas mācību pieredzes gūšanai. Zināms, ka mācības nevar notikt bez kļūdām, tāpēc SMO konceptā tiek uzsvērtā mēģinājumu un kļūdu labošanas nozīmība pozitīvas skolu transformācijas procesā. Tas savukārt konceptuāli saistās ar inovācijām un eksperimentēšanu.

Kā sociāla vienība SMO pastāv indivīdu un organizāciju tīklā. Sākot ar vīzijas izstrādi līdz pat ieviešanas rezultātu novērtēšanai, skolām ir jāprot iesaistīt pēc iespējas vairāk spēlētāju, kas skolu darbiniekiem un pašiem skolēniem spēs radīt jaunas mācīšanās iespējas un pieredzes, uzlabojot visas skolas performanci. Īpaši jāizceļ skolu spējas sadarboties ar citām skolām, t.sk. daloties praktiskā pieredzē – vadības, mācību, psiholoģiskā atbalsta, saliedēšanas vai jebkurā citā saistošā jautājumā. Bez regulāras komunikācijas un informācijas apmaiņas skolas riskē palaist garām būtisko.

Informācijas iekrāšana un prasmīga izmantošana ir būtiska efektīvas SMO darbības nodrošināšanas komponente. Literatūrā tiek izcelts IKT potenciāls, kas izglītības sistēmu un skolu līmenī palīdz uzlabot lēmumu pieņemšanu, balstot to reālos datos. Lēmumu atbilstību reālām izglītībā iesaistīto vajadzībām nodrošina datu ievākšana no dažādām mērķa grupām – skolu darbiniekiem, skolēniem, vecākiem utt.

Laika trūkums ir viens no būtiskākajiem šķēršļiem SMO ieviešanā, kas sasaistās gan ar prasmi organizēt laika resursus, gan rast tiem finansiālu nodrošinājumu. Laika resurss sniedz

iespējas iesaistīties papildu mācīšanās aktivitātēs, un tas ir iespējams tikai tad, ja darbiniekam ir sabalansēta slodze un pietiekoša motivācija iesaistīties mācīšanās aktivitātēs.

Lai gan tas nav būtiskākais no šķēršļiem, SMO ieviešanā nozīmīgu lomu ieņem finansiālais nodrošinājums skolas attīstības veicināšanai. Bez sabalansēta finansiālā nodrošinājuma ir grūti veidot gan pilnvērtīgu un prasmīgu vadības iesaisti SMO vadīšanā, gan skolotāju un cita skolas personāla iesaisti aktivitātēs, kas nav primāri saistītas ar to amata prasībām. Te svarīga ir konceptuāla izpratne par optimālu skolu finansēšanas modeli, stabilu finansiālo nodrošinājumu mācīšanās aktivitātēm, sadarbību skolu tīklojumos un saimniecisku skolu vadību.

Literatūras saraksts:

- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. <https://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Full-report.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
- Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). Eight Forces for Leaders of Change, *Journal of Staff Development*, 26(4). <https://dx.doi.org/10.4135/9781452218991.n2>
- Fullan, M. (2006). *Quality Leadership, Quality Learning*. Co. Cork, Glounthaune
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, London, Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/15582159.2012.733288>
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012). Examining Organizational Learning in Schools: The Role of Psychological Safety, Experimentation, and Leadership that Reinforces Learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67–94. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9167-9>
- Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting effective digital age learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. JRC-IPTS, Seville. <https://doi.org/10.2791/54070>
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice, in Day, C. & Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, 217-237. Open University Press, Maidenhead.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouedard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>

- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Leithwood, K.A., & Reihl, C. (2003). *What We Know About Successful Leadership*. National College for Educational Leadership. <http://dcbsimpson.com/randd-leithwood-successful-leadership.pdf>.
- Matthews, P. Higham, R., Stoll, L., Brennan, J., & Riley, K. (2011). *Prepared to lead: how schools, federations and chains grow education leaders*. National College for School Leadership, Nottingham.
- OECD (2013a). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- OECD (2013b). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2015). *Integrating Social Services for Vulnerable Groups: Bridging Sectors for Better Service Delivery*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233775-en>
- OECD (2018). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales, Implementing Education Policies*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>
- Paletta, A. (2011). Managing Student Learning: Schools as Multipliers of Intangible Resources. *Educational Management Administration Leadership*, 39(6).
- Portfelt, I.S. (2006). *The University; A Learning Organization? An Illuminative Review Based on System Theory*. Karlstad University Studies, Karlstad.
- Robertson, J. (2016, in press). *Coaching Leadership: Building educational leadership capacity through coaching partnerships*. Second Edition. NZCER, Wellington.
- Schechter, C., & Mowafaq, Q. (2013). From Illusion to Reality: Schools as Learning organizations. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 505-516.
- Schlechty, P.C. (2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Crown Business
- Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 611-641. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X02239641>
- Smyth, J., & L. Fasoli (2007). Climbing over the rocks in the road to student engagement and learning in a challenging high school in Australia. *Educational Research*, 49(3).

- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Strategies for coping with work-family conflict: The distinctive relationships of gender-role ideology, *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(1), 1-19.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2003). *It's About Learning (and It's About Time)*. Routledge, London. <https://doi.org/10.4324/9780203994795>
- Swanson, K. (2013). *Professional learning in the digital age: The educator's guide to user-generated learning*. Eye on Education, Larchmont.
- Stoll, L. (2015). Three greats for a self-improving school system – pedagogy, professional development and leadership. *Teaching schools R&D network national themes project 2012-14*. National College for Teaching & Leadership, Nottingham.
- Thompson, M., Goe, L., Paek, P., & Ponte, E. (2004). *Study of the Impact of the California Formative Assessment and Support System for Teachers: Report 1, Beginning Teachers' Engagement with BTSA/CFASST*. ETS, Princeton. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110991.pdf>
- Timperley, H.S., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2008). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand Ministry of Education and University of Auckland, Wellington.
- Vincent-Lancrin, S., & González-Sancho, C. (2015). *Innovation Strategy for Education and Training: Progress Report No. 10*, OECD Centre for Educational Research and Innovation Governing Board.
- Weick, K., & Westley, F. (1996). Organizational learning: affirming an oxymoron, in S. Clegg, C. Hardy and W. Nord (Eds.), *Handbook of Organizational Studies*. Sage Publications, Thousand Oaks.

1.5. Skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu un skolēnu mācību sasniegumiem

Apmierinātība ar darbu ir mentāls, fizisks un vides apmierinājums, ko darbinieks gūst no sava darba. To var raksturot kā darbinieka afektīvu un kognitīvu uzvedību attiecībā uz konkrētiem sava darba aspektiem (Pool & Pool, 2007). Organizācijas, kas piedāvā darbiniekiem resursus un iespējas mācīties un profesionāli pilnveidoties, nodrošina saviem darbiniekiem nozīmīgus psiholoģiskos ieguvumus un paaugstinātu apmierinātību ar darbu (Mulraney & Turner, 2001; Rowden & Conine, 2005). Regulāra mācīšanās iespēju piedāvāšana kombinācijā ar sistēmu domāšanu un darbinieku pilnvarošanu (*empowerment*), veicina iekšēju un ārēju apmierinātību ar darbu (Eylon & Bamberger, 2000).

Apmierinātību ar darbu var definēt kā indivīda emocionālās orientācijas pakāpi attiecībā uz savu lomu organizācijā vai vienkāršāk – kā pakāpi, kādā indivīdam patīk viņam piešķirtā loma organizācijā. Apmierinātība ir nozīmīga, jo tā ietekmē gan individuālos, gan organizācijas kopējos rezultātus. Indivīdi, kuri ir apmierināti ar savu darbu un vietu organizācijā, ir fiziski un

mentāli veselāki un piedzīvo augstāku dzīves kvalitāti (Erdem et al., 2014). Skolotāji, kuri piedzīvo lielāku sociālo atbalstu skolā, īpaši no skolas vadības, ar kuru kopā viņi strādā, norāda uz lielāku apmierinātību ar darbu (Zellars & Perrew, 2011). Savukārt skolotāji, kuri jūtas vairāk apmierināti ar savu darbu, izrāda lielāku lojalitāti savai organizācijai (Matzler & Renzl, 2006).

SMO saikne ar skolotāju apmierinātību ar darbu

Vairākās Eiropas valstīs ir īstenoti empīriski pētījumi par SMO ietekmi uz skolotāju apmierinātību ar darbu. Šis jautājums pētīts, piemēram, Velsas SMO modeļa kontekstā. Lai izvērtētu SMO saistību ar skolotāju apmierinātību ar darbu, Velsā tika pētīts skolotāju viedoklis, piedāvājot apgalvojumus – "Es uzskatu, ka darbs šajā skolā sniedz profesionālu gandarījumu" un "Es ieteiktu šo skolu kā labu vietu, kur mācīties kopā ar un no kolēģiem" –, vienlaicīgi analizējot iegūto datu korelāciju ar tādiem kontroles mainīgajiem rādītājiem kā nodarbinātības statuss, izglītības līmenis, ieņemamais amats un darba stāžs. Pētījuma rezultāti parādīja, ka ir ievērojama un pozitīva saikne starp SMO un skolotāju apmierinātību ar darbu un šie secinājumi korelē ar esošajām teorijām un empīrisko pētījumu pierādījumiem (Kools et al., 2020). Pētījumā tika secināts, ka skolas darbiniekiem (skolas vadītājiem, skolotājiem un atbalsta personālam), kas uzskata, ka viņu skola funkcionē kā mācīšanās organizācija ir augstāka apmierinātība ar darbu. Profesionālu gandarījumu skolotājiem sniedz: a) nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un atbalstīšana visiem darbiniekiem, b) komandas mācīšanās veicināšana un sadarbība starp visiem darbiniekiem, c) pētnieciskas, inovatīvas un izzinošas kultūras veidošana, d) mācīšanās līderības modelēšana un pilnveidošana. Skolu kā vietu profesionālajai izaugsmei kopā ar citiem skolotāji sekmē: a) komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp visiem darbiniekiem, b) pētnieciskas, inovatīvas un izzinošas kultūras veidošana, c) sistēmu ieviešana zināšanu un mācīšanās apkopošanai un apmaiņai, d) mācīšanās līderības modelēšana un pilnveidošana (Kools et al., 2019). Velsā veiktie pētījumi liecina, ka SMO kontekstā skolotāju apmierinātību ar darbu nepieciešams analizēt plašāk, izmantojot konceptu *labbūtība* (Kools et al., 2020). Tā kā daudzās valstīs, ieskaitot Latviju, virzība uz jaunu pārmaiņu ieviešanu izglītības sistēmā un skolotāju profesionalitātes paaugstināšanu norisinās apgrūtināšos apstākļos, kas ir saistīti ar pārmērīgu darba slodzi, nepietiekamu finansējumu, ierobežotu autonomiju, paaugstinātu stresu un pedagogu izdegšanas sindromu, tad skolotāju labbūtība ir būtisks aspekts, lai mazinātu pārmaiņu ieviešanas riskus, un pētījumu rezultāti pierāda, ka skola kā mācīšanās organizācija varētu nodrošināt veidu, kā rast atbildi uz šiem izaicinājumiem (Watson et al., 2018).

Grieķijā veiktā pētījumā secināts, ka SMO stratēģiskās līderības dimensijai ir visbūtiskākā ietekme uz skolotāju apmierinātību ar darbu. Mācīšanās līderi regulāri piedāvā darbiniekiem iespējas mācīties un profesionāli pilnveidoties. Līderu uzdevums ir sistemātiski mentorēt un trenēt savus padotos, kā arī pilnvarot viņus būt aktīvi iesaistītiem organizācijas vīzijas īstenošanā un kopīgo mērķu sasniegšanā. Apmierinātību ar darbu, kas izriet no darbinieku spējas būtiski ietekmēt savu darba vidi un ikdienas rutīnu, būtiski pastiprina arī regulāra netraucēta dialoga un viedokļu apmaiņas iespēju nodrošināšana, brīva informācijas aprite, eksperimentēšana, kā arī uzticības un cieņpilnu attiecību veidošana starp darbiniekiem. Individuāli darbinieki, kas strādā organizācijā, kas tiek veidota pēc mācīšanās organizācijas principiem, raksturo sevi kā apmierinātākus ar darbu, kas tādā veidā uzlabo arī viņu individuālo sniegumu (Dekouloua & Trivellas, 2015). Citā pētījumā secināts – jo vairāk organizācija kā savu prioritāti nosaka tādas vides veidošanu organizācijā, kas nodrošina mācīšanos darbavietā, jo vairāk darbinieku ir apmierināti ar savu darbu (Papazoglou & Koutouzis, 2020).

Skolotāju apmierinātība ar darbu ir raksturīga Somijas izglītības sistēmas iezīme. Jau pirms izglītības reformas uzsākšanas skolotājs Somijā bija daudz apmierinātāks ar darbu nekā skolotāji daudzās citās valstīs. Skolotāja profesija ir ļoti populāra starp gados jauniem un talantīgiem cilvēkiem. Sabiedrības attieksme pret skolotāju ir cieņpilna, skolotājiem uzticas kā labākajiem ekspertiem savā jomā, un, lai kļūtu par skolotāju, ir nepieciešams vismaz maģistra grāds izglītības zinātnēs vai mācību priekšmetā (Halinen, 2018). Par skolotāja profesijas prestižu liecina fakts – lai kļūtu par sākumskolas skolotāju (1.–6. klasē), kurš pasniedz visus mācību priekšmetus, jāiztur konkurss, kas, stājoties augstskolā, ir 1:10 (Halinen et al., 2016). Apmierinātību ar darbu Somijā sekmē skolotāju autonomija un brīvība, uzticēšanās, atbalsta un sadarbības kultūra.

SMO saikne ar skolēnu mācību sasniegumiem

Lai skola veidotos par mācīšanās organizāciju, ir nepieciešams izteikts fokuss uz skolēnu vajadzībām un sasniegumiem, ko var panākt, ieviešot uz sadarbību vērstu un koleģiālu organizācijas kultūru, kur kolēģi cits citu atbalsta un respektē citu idejas, ir gatavi uzņemties risku, izmēģinot jaunas prakses, sniedz godīgu atgriezenisko saiti, dalās ar idejām un resursiem, tādējādi uzturot nepārtrauktu profesionālo izaugsmi (Wai-Yin Lo, 2004).

Tomēr pētnieki arī norāda, ka, lai gan literatūrā tiek norādīts uz nepieciešamību veidot skolas par mācīšanās organizācijām, ir maz praktisku pierādījumu, kas apliecinātu, ka šādas

skolas ir saistītas ar labākiem skolēnu rezultātiem un lielākām inovācijām, un tikai 5 no 32 pētījumā apskatītajām zinātniskajām publikācijām pēta SMO ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem (Kools & Stoll, 2016).

Kā vienu no šādiem pētījumiem var minēt Austrālijas LOLSO projektu, kas tika īstenots no 1997. gada līdz 2001. gadam Austrālijā ar Austrālijas Pētniecības padomes finansējumu un atbalstu. Projekta “Līderība organizatoriskās/organizācijas mācīšanās un studentu rezultātu nodrošināšanai” (LOLSO - Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes) mērķis bija sekmēt līderības ieguldījumu organizācijas mācīšanās stimulēšanai, lai uzlabotu skolēnu mācīšanos un attīstību, kas galvenokārt tika vērtēts ar diviem parametriem – skolēnu līdzdalība (participation) un iesaistīšanās (engagement) –, secinot, ka skolotāja darbs un skolas lielums būtiski ietekmē līdzdalību, kur līdzdalība ir daudz augstāka tieši nelielās skolās, un skolotāja darbs būtiski ietekmē arī iesaistīšanos, turklāt pētnieki norāda, ka tas, kas tiek uzskatīts par efektīvu izglītību, nav tikai akadēmiskais izglītības aspekts, bet arī ētiskās vērtības, spēja pašvadīt mācīšanos un personiskās dzīves procesus, kā arī spēja virzīties uz personības labbūtību (Silins & Mulford, 2004; Silins et al., 2002).

Pētījumi par SMO ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem tiek īstenoti arī Singapūrā, vērtējot 2000. gadā izveidotā “Skolu izcilības modeļa” (*The School Excellence Model*) efektivitāti (Goh, 1997; Ng & Chan, 2008; Ng et al., 2008). Modelis veidots, lai atbalstītu skolu transformāciju par mācīšanās organizācijām un veicinātu skolēnu mācību sasniegumus. Singapūrā īstenoto iniciatīvu efektivitāti apstiprina OECD “Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma” (PISA) 2018. gada rezultāti, tajā Singapūras skolēni uzrāda augstus sasniegumus matemātikā, dabaszinātnēs un lasītprasme (Schleicher, 2019). Neskatoties uz Singapūrā īstenotajām izglītības reformām, Singapūrā īstenotā izglītības politika tiek kritizēta par izteiktu orientēšanos uz skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem. Sasniegumi mācībās tiek panākti ar tradicionālām mācīšanas un mācīšanās metodēm, biežiem eksāmeniem, ko izmanto skolēnu atlasei turpmākos izglītības posmos (Davie, 2013; Gopinathan & Lee, 2018). No pētījumiem var secināt, ka skolēnu mācību sasniegumu pamatā ir augstais izglītības prestižs sabiedrībā un kultūrā sakņojusies cieņa pret skolotāju kā autoritāti.

Skolēnu mācību sasniegumus ietekmē izglītības pieejamība un vienādas iespējas visiem. Piemēram, Somija kā vienu no izaicinājumiem SMO ieviešanā min skolēnu mācīšanās rezultātu pazemināšanos un nevienlīdzību, jo, tā kā pašvaldības nodrošina izglītību autonomi, budžeta

samazināšana izglītībai nacionālā līmenī rada būtisku plaisu izglītības nodrošināšanā starp pašvaldībām un rodas nevienlīdzība starp pašvaldību iespējām. Tā rezultātā dažas pašvaldības ir spējīgas nodrošināt tikai valstī noteikto minimālo stundu skaitu, kamēr citas pašvaldības piedāvā papildu stundas, kas rezultējas ar mācīšanās rezultātu pazemināšanos un rada nevienlīdzību starp skolēniem (FINEEC, 2017; Salmela-Aro et al., 2008).

Secinājumi. Lai gan pētījumi liecina, ka pastāv pozitīvas attiecības starp mācīšanās organizāciju un darbinieku apmierinātību, būtu būtiski paplašināt pierādījumu bāzi izglītībā, pētot skolu kā mācīšanās organizāciju un skolotāju apmierinātību ar darbu.

Vērtējot skolotāju apmierinātību ar darbu skolā kā mācīšanās organizācijā, būtu ieteicams iekļaut papildu jautājumus vai arī paplašināt šo konceptu līdz darbinieku labbūtībai, jo tam ir būtiska un pieaugoša nozīme izglītības politikā.

Lai gan SMO teorijās tiek atzīts, ka SMO pozitīvi ieteikmē mācību sasniegumus, nav pārliecinošas datu bāzes, kas apstiprinātu šos apgalvojumus.

Skolas pārvaldes struktūra un fokuss uz skolēnu mācību sasniegumiem rada konkurenci un neveicina skolotāju orientēšanos uz sadarbību un savstarpēju mācīšanos, tā rezultātā skolotāji izvēlas autonomiju iepretim kopīgai rīcībai.

Ir būtiski ņemt vērā, ka efektīva izglītība neaprobežojas tikai ar skolēna mācību rezultātiem, tādēļ, analizējot skolēnu sasniegumus, nepieciešams vērtēt ne tikai skolēnu akadēmisko sniegumu, bet ietvert daudz plašāku spektru, ieskaitot ētiskās vērtības un skolēnu spēju pašvadīt savus mācību un personiskās dzīves procesus un spēju virzīties uz personības labbūtību.

Literatūras saraksts:

Davie, S. (2013). *Widening doors to top schools*. Straits Times Press.

Dekouloua, P., Trivellas, P. (2015) Measuring the Impact of Learning Organization on Job Satisfaction and Individual Performance in the Greek Advertising Sector. *Social and Behavioral Sciences*, 175, 367–375

Erdem, M., İlğan, A., & Uçar, H.İ. (2014). Relationship between Learning Organization and Job Satisfaction of Primary School Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1). <https://doi.org/10.15345/iojes.2014.01.002>

Eylon, D., & Bamberger, P. (2000). Empowerment cognitions and empowerment acts: Recognizing the importance of gender. *Group & Organization Management*, 25(4), 354–372.

- FINEEC. (2017). *Valtionalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin. (The Effects of the State Budget Cuts on the Educational Rights in Finland)*. Finnish Education Evaluation Centre. <https://karvi.fi/publication/valtionalouden-saastojen-vaikutukset-sivistyksellisiin-oikeuksiin/>
- Goh, C. T. (1997). *Shaping Our Future: Thinking Schools, Learning Nation*. Keynote address presented at 7th International Conference on Thinking, Singapore. <https://www.moe.gov.sg/media/speeches/1997/020697.htm>
- Gopinathan, S., & Lee, H.M. (2018). Excellence and equity in high-performing education systems: policy lessons from Singapore and Hong Kong. *Journal for the Study of Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043>
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. In *Improving the quality of childhood in Europe*, 7, 75–89. Alliance for Childhood European Network Foundation, Brussels.
- Halinen, I., Niemi, H. & Toom, A. (2016). La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. In *Revue International d'Éducation* de Sevres, 72, 147157. CIEP, Sorbonne Universités.
- Kools, M., Gouëdard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal of Education*, 54(3), 426–442. <https://doi.org/10.1111/ejed.12355>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Matzler, K., & Renzl, B. (2006). The relationship between interpersonal trust, employee satisfaction, and employee loyalty. *Total quality management and business excellence*, 17(10), 1261-1271.
- Mulraney, J., & Turner, P. (2001). Learning from small enterprise structured work placement. In *Proceedings of the 4th Annual Conference of the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)*, 107–130. Adelaide.
- Ng, P. T., & Chan, D. (2008). A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management. *International Journal of Educational Management*, 22(6), 488–505.
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2020). Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal of Education*, 55(1), 43–57.
- Pool, S., & Pool, B. (2007). A management development model: measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization. *Journal of Management Development*, 26, 353–369.
- Rowden, R.W., & Conine, C.T. (2005). The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks. *Journal of Workplace Learning*, 17, 215–230.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008). Does School Matter? *European Psychologist*, 13, 12–23.

- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as Learning Organisations—Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443–466. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383272>
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is it a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24–32.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing, Paris.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Watson, D., Tregaskis, O., Gedikli, C., Vaughn, O., & Semkina, A. (2018). Well-being through learning: A systematic review of learning interventions in the workplace and their impact on well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(2), 247–268. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1435529>
- Wai-Yin Lo, J. (2004). Implementation of the Learning Organisation Concept in School Management: a Literature Review. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2004(1), 26822. <https://doi.org/10.1080/16522729.2004.11803884>
- Zellars, K. L., & Perrewé, P. L. (2001). Affective personality and the content of emotional social support: Coping in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 86, 459–467.

1.6. Mācīšanās analītikas nozīme pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas veicināšanā

Datu izmantošanai ir būtiska loma izglītībā (Banihashem & Aliabadi, 2017). Datu izmantošana bieži vien ļauj izdarīt secinājumus par to, ko nav iespējams novērot darbībā (Siemens & Long, 2011). Kopš 2008. gada tiek nopietni apsvērta analītikas loma, lai veidotu izpratni par mācību procesu un to optimizētu. Nedaudz vēlāk, kopš 2010. gada, mācīšanās analītika tiek atdalīta kā atsevišķa no analītikas nošķirta joma (Ferguson, 2012).

G. Sīmens (Siemens) norāda, ka mācīšanās analītika ir inteliģentu datu izmantošana un uz skolēnu centrēta datu ģenerēšana un analīze informācijas un sociālās mijiedarbības izpētei, mācību prognozēšanai un ieteikumu sniegšanai mācību procesa uzlabošanai (Siemens, 2021). Līdz ar to tiek iezīmēta analītikas loma mācību procesā kā mācību pilnveides rīks, kas ļauj relatīvi objektīvi vērtēt mācību sasniegumus, skolēnu mijiedarbību un tās nozīmi pozitīvas mācību vides veidošanā. Tomēr visbiežāk izmantotā mācīšanās analītikas definīcija (Banihashem et al., 2018) ir mācīšanās analītikas pētniecības biedrības (Society for Learning Analytics Research; SoLAR) piedāvātā. Mācīšanās analītika ir datu mērīšana, vākšana, analīze un ziņošana par izglītojamajiem

un viņu mācīšanos ar mērķi izprast un optimizēt mācīšanos un mācību vidi, kurā tā notiek (Siemens & Long, 2011). Mācīšanās analītikas jēdziens SMO kontekstā ir plašāks un ir attiecināms ne tikai uz skolēniem un viņu mācīšanās paradumu un sasniegumu fiksēšanu un datus balstītu lēmumu pieņemšanu, bet arī uz visu citu iesaistīto darbības un progresu pārvaldību, izšķirot gan individuālās mācīšanās, gan kopā mācīšanās (*team learning*) komponentes.

Mācīšanās analītiku raksturo izglītības aspekts un tehniskais aspekts, gan viens, gan otrs rada izaicinājumus to ieviešanai un īstenošanai. Būtiskākie ar izglītību saistītie izaicinājumi mācīšanās analītikas izmantošanai skolās ir ētika un privātums, datu apjoms un to kvalitāte, kamēr būtiskākie tehniskie izaicinājumi saistīti ar to, kā datus ievākt, izvērtēt tā, lai no tiem būtu iespējams izdarīt nepieciešamos secinājumus (Banihashem et al., 2018). Pētījumi liecina, ka skolotāji bieži vien skeptiski izturas pret analītisko instrumentu apgūšanu, apšaubot to lietderību, un bieži vien pretojas to jēgpilnai ieviešanai praksē (Brown, 2020), kas norāda uz nepieciešamību skaidrot mācīšanās analītikas pozitīvo ietekmi uz mācību procesu.

Tomēr, neskatoties uz grūtībām, **mācīšanās analītika ļauj skolēniem, skolotājiem, skolas vadībai un skolēnu vecākiem aktīvi iesaistīties mācību procesā**. Pētījumos tiek identificēti vairāki pozitīvi ietekmējoši faktori. Mācīšanās analītikas izmantošana ļauj mazināt skolu pamešanu (*drop out*) (Khalil & Ebner, 2015), uzlabot skolēnu sadarbību (Berland et al., 2015), pilnveidot skolēnu zinātnisko argumentāciju (Lee et al., 2019; Palermo & Wilson, 2020) un pilnveidot analītiski algoritmisko domāšanu (*computational thinking*) (Grover et al., 2017). Skolotājiem mācīšanās analītika ļauj veidot izpratni par skolēnu mācīšanās paradumiem (Quigley et al., 2017; Ifenthaler, 2016), novērot (*monitor*) skolēnu motivācijas līmeni (Aluja-Banet et al., 2019). Skolas vadība var izmantot mācību analītiku, lai laikus identificētu tos skolēnus, kuriem varētu rasties problēmas ar savlaicīgu mācību pabeigšanu (Aguilar et al., 2015; Jiménez-Gómez et al., 2015), un lai izstrādātu vai pilnveidotu mācību programmas, kas atbilst skolēnu vajadzībām un vēlmēm (Monroy et al., 2013). Savukārt vecāki iegūst kvalitatīvu informāciju, kas ļauj novērtēt savu bērnu aktivitāti mācībās (Banihashem et al., 2018).

Mācību analītikas lietojumam vajadzētu būt vērstam ne tikai uz mācību rezultātu, bet arī uz mācību procesu (Joksimović et al., 2019). Mācību analītikas izmantošanai, lai veicinātu atgriezenisko saiti procesu līmenī (Hattie & Timperley, 2007), ir jāspēj identificēt mācīšanās procesus, izmantojot skolās pieejamos datus, nevis tikai mācīšanās rezultātus (Hattie &

Timperley, 2007). Tāpēc zinātniskajos pētījumos tiek pausts viedoklis, ka vidusskolās būtu nepieciešams izmantot tādas analīzes metodes kā:

- sociālo tīklu analīze (Knoke & Yang, 2019),
- epistēmisko tīklu analīze (*epistemic network analysis*) (Shaffer et al., 2009),
- procesu ieguve (*process mining*) (Van Der Aalst et al., 2012),
- mašīnmācīšanās algoritmus (Coleman et al., 2019).

Tomēr, ņemot vērā grūtības un resursus, kādi nepieciešami šādu mācīšanās analītikas metožu reālai izmantošanai skolās, bieži vien tiek izmantota vienkāršotāka analītiskā pieeja, kas ir realizējama ar mazāku resursu iesaisti.

Mācīšanās analītikas izmantošanai ir būtiska nozīme, lai skola kļūtu par skolu kā mācīšanās organizāciju, novērtējot esošo situāciju un nosakot sasniedzamus mērķus, un novērtējot to, vai mērķi ir sasniegti. Tātad mācīšanās analītika var kalpot gan kā instruments skolas kā mācīšanās organizācijas izvērtēšanai, gan arī mācību analītika kā rīks, kas ļauj skolotājiem un skolēniem pašiem aktīvi veidot savu skolu par mācīšanās organizāciju.

Zinātniskajās publikācijās konstatējama mācīšanās analītikas izmantošanas nepieciešamība, lai skola veidotos par mācīšanās organizāciju. C.Šehters (C.Schechter), raksturojot skolu kā mācīšanās organizāciju, norāda uz tādām būtiskām komponentēm kā informācijas uzglabāšanu un analizēšanu, informācijas izgūšanu (*information retrieving*), informācijas nodošanu lietošanā ieinteresētajām personām, informācijas meklēšanu, uzsverot to nozīmi mācību programmu un studentu sasniegumu pilnveidē (Schechter, 2008). H.Siliņš norāda uz mācīšanās analītikas lomu, lai veidotu kopīgu un pārraudzītu vīziju (Silins et al., 2002). G.L.Bovens (Bowen), un uzskata, ka, lai skola būtu arī mācīšanās organizācija, nepieciešams koncentrēties uz izmērāmu rezultātu sasniegšanu. Savukārt M.Kols norāda uz ciešu mācīšanās analītikas saikni, kas īpaši būtiska ietvarstruktūras sadaļas iegultās sistēmas (*embedding systems*) zināšanu un mācīšanās rezultātu apkopošanai un apmaiņā, kurā norādīta darbinieku loma analītikas elementu izmantošanā:

- darbinieki analizē un izmanto datus savas prakses uzlabošanai,
- darbinieki izmanto pētnieciskos pierādījumus, lai uzlabotu savu praksi,
- darbinieki mācās analizēt un izmantot datus, lai informētu par savu praksi,
- darbinieki regulāri apspriež un novērtē, vai darbībām bija vēlamā ietekme, un vajadzības gadījumā maina kursu (Kools et al., 2020).

Lai skola kļūtu par mācīšanās organizāciju, nepieciešams novērtēšanas modelis, kas:

- 1) ļauj novērtēt skolas sākotnējo stāvokli un identificēt veicamās darbības, lai tā kļūtu par mācīšanās organizāciju,
- 2) ļauj efektīvi un mērķtiecīgi pilnveidot skolas organizatorisko kultūru,
- 3) ietver izstrādātu rīku, kas ļauj skaidri noteikt skolas vadības uzdevumus un tālākās veicamās darbības (Baráth, 2015).

Tātad var secināt, ka mācīšanās analītikas izmantošana ne vienmēr veicina skolas kļūšanu par mācīšanās organizāciju, bet tās izmantošana ir nepieciešamais priekšnosacījums, lai skola kļūtu par mācīšanās organizāciju.

Lai analizētu tehniskos risinājumus skolas kā mācīšanās organizācijas novērtējumam praksē, tika veikta sistemātiskās literatūras analīze, atlasot visas publikācijas no bibliogrāfisko citātu datu bāzes Web of science, kuras virsraksts ietvēra atslēgas vārdus “school learning organization”. Kopā atlasītas 39 vienības, no kurām detalizētākai analīzei atlasītas 13 vienības, kurās tika meklēta informācija par to, kādā veidā novērtēt, vai skola ir mācīšanās organizācija. Rezultāti apkopoti 1.2. tabulā.

1. 2. tabula Instrumenti SMO novērtējumam praksē

Kools et al., 2019, Kools et al., 2020	Pašpārskata (self-report) instruments “the Schools as Learning Organisations Survey”, kas ietverts OECD pētījumā par skolas kā mācību organizācijas attīstību Velsā. Anketa sākotnēji sastāvēja no 137 apgalvojumiem, bet laika gaitā tika reducēta līdz 65 apgalvojumiem, kas novērtēti, izmantojot 5 punktu Likerta skalu.
Baráth, 2015	INRO/RDA modelis holistiski pārbauda cilvēka uzvedību saistībā ar indivīda lomu. Ar šī modeļa palīdzību var identificēt neefektīvas indivīda uzvedības formas, kas nodrošina pamatu individuālai un grupas attīstībai. INRO modelis ir pilnveidota RDA uzvedības kompetences modeļa versija. Modeļa galvenās dimensijas ir šādas: dinamisms/stabilitāte, operatīvā/stratēģiskā vadība un satura/personiskā attiecību orientācija. Organizācijas rīcību vērtēja ar 140 apgalvojumi, kuri tika vērtēti 7 punktu Likerta skalā.
Mihaila et al., 2020	Novērtējot Rumānijas skolas sporta organizāciju atbilstību skolām kā mācīšanās organizācijām, tika izmantoti 47 darbības rādītāji, kas ir noteikti ar Rumānijas Parlamenta lēmumu nr.1534/2008. Darbības rādītāji izvērtēti gan iekšējā, gan ārējā audita procesā, novērtējot katru no Darbības rādītājiem 5 līmeņos. (0 – neapmierinoši, 1 – apmierinoši, 2 – labi, 3 – ļoti labi, 4 – izcili).
Song et. al, 2009,	Mācīšanās organizācijas dimensiju anketa (Dimensions of Learning Organization)

Papazoglou & Koutouzis, 2020	Questionnaire (DLOQ)) ir instruments, kas izmantots, lai novērtētu skolu atbilstību skolām kā mācīšanās organizācijām Grieķijā. Instrumentam ir garā un īsā versija, kuras sastāv no atbilstoši garā versija no 43 apgalvojumiem un īsā versija no 21 apgalvojuma, kas novērtēti 5 punktu Likerta skalā.
------------------------------	--

Visbiežāk skolas kā mācīšanās organizācijas novērtēšanai praksē tiek lietota anketa, kas satur apgalvojumus, kuri tiek novērtēti Likerta skalā.

Tālāk tiks aplūkoti daži tehniskie risinājumi pieejas izvērtēšanai praksē.

Skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietne (survey desk) Velsā

Saite uz tehnisko risinājumu: <https://hwb.gov.wales/professional-development/schools-as-learning-organisations/>

Skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietne ir digitāls rīks, kas integrēts HWB (health and wellbeing) digitālajā platformā. HWB digitālā platforma ļauj lietotājiem piekļūt dažādiem valsts finansētiem bilingvāliem digitālajiem rīkiem un resursiem, tai skaitā skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietnei, un ir stratēģisks Velsas valdības digitālais kanāls, kas atbalsta un nodrošina mācību programmu īstenošanu (Education Wales, 2022a). Lai piekļūtu aptaujas vietnei, ir nepieciešama autorizācija. Autorizējoties katram lietotājam tiek piešķirta konkrēta loma (automātiski saslēdzoties ar citām digitālajām platformām, kurās lietotājam jau ir piešķirta konkrēta loma), kas arī nosaka piekļuves līmeni.

Katra mācību gada sākuma sistēmā ir pieejama saite, kurā atrodas tiešsaistē aizpildāmā aptauja. Saite ir pieejama visa mācību gada garumā, t.i., no septembra līdz jūnijam. Skolas ir tiesīgas aptauju veikt atkārtoti, ja uzskata to par nepieciešamu. Aptaujas nav jāveic vienā reizē, progress saglabājas, un respondents var turpināt anketas aizpildīšanu arī vēlāk, veicot to vairākos piegājienos. Tikko anketu ir aizpildījis kaut vai viens respondents, sistēma automātiski ģenerē pārskata sadaļu, kurā pieejams rezultātu kopsavilkuma panelis (*dashboard*), kurā ir pieejama modificējama rezultātu grafiska reprezentācija, piemēram, vidējais novērtējums katrā no skolas kā mācīšanās organizācijas dimensijām (sk.1.2. attēlu).

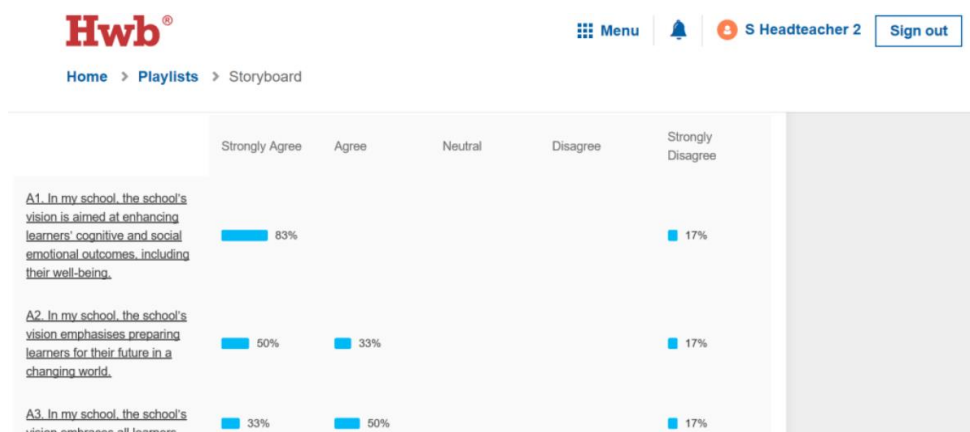
IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Average Rating per Group



1.2. attēls Skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietnes pārskata sadaļas ekrānšāviņš (Education Wales, 2022b)

Kopsavilkuma panelī pieejama arī detalizētāka informācija, piemēram, pašvērtējuma vidējā vērtība katrā no aptaujas jautājumiem. Lai analizētu jautājumus vēl detalizētāk, kopsavilkuma panelī pieejama arī detalizēta informācija par novērtējumu procentuālo sadalījumu atbilstoši novērtējumam (sk. 1.3. attēlu).



1.3. attēls Skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietnes pārskata sadaļas ekrānšāviņš

Aptaujas rezultāti pieejami arī par iepriekšējiem gadiem, kas ļauj salīdzināt rezultātus un atbilstoši secināt par progresu un turpmāk veicamajām darbībām. No skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietnes kopsavilkuma paneļa informāciju nav iespējams eksportēt, piemēram, kā datu failus xlsx, .csv formātā, kā arī nav iespējams kopsavilkuma grafikus lejuplādēt kā attēlus. Šo darbību veikšanai platformas izstrādātāji piedāvā izmantot ekrānšāviņa funkciju, paralēli uzsākot darbu iepriekš aprakstītās funkcionalitātes ieviešanā.

Digitālais rīks ļauj regulāri sekot līdzi skolas kā mācīšanās organizācijas pilnveidei, nodrošinot ātri iegūstamus pārskatāmi sakārtotos rezultātus to tālākai analīzei, kas ļauj izdarīt

datos balstītus lēmumus par turpmāk veicamajām darbībām. Līdz ar to skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietne ļauj analizēt datus ne tikai dažādās saturiskās detalizācijas pakāpēs, kā dimensija vai jautājums, bet arī analizēt datus izglītības iestādes vai nacionālā līmenī. Informācijas sistēma nodrošina ērtu piekļuvi un detalizācijas pakāpi atbilstoši lietotāja lomai skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietnē.

Mācīšanās analītikas novērtēšanas rīks Bulgārijā (Learning analytics tool for Bulgarian school education (turpmāk – LASchool))

Saite uz tehnisko risinājumu:

<https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=3bae2e9c-1256-4884-ab80-c110da225079%40redis>

Modelis LaSchool un programmatūras prototips (pašlaik atrodas izstrādes procesā) paredzēts Bulgārijas skolu izglītības vajadzībām, ņemot vērā dažādu ieinteresēto personu grupu (skolēnu, skolotāju, klašu audzinātāju, vecāku, skolu vadītāju, novērtēšanas aģentūru inspektoru) viedokli, un tā mērķis ir uzlabot mācību metožu izmantošanu un analizēt mācību datus. Šis rīks ļauj ieinteresētajām personām izsekot datus, kas paredzēti studentu mācībām vai apmācībai dažādiem mērķiem, piemēram, uzraudzībai, analīzei, prognozei, intervencei, ieteikumiem utt., bet visbeidzot uzlabot mācīšanās un mācīšanas procesu kvalitāti.

“Mācīšanās analītika skolā” Bulgārijas tehniskā risinājuma dizainā iekļauts 3 pakāpju standarts – prezentācijas, lietojumprogrammas un datu slānis. Lietojumprogramma ļauj lietotājiem pieprasīt atskaites izveidi pēc izvēlētās veidnes un skatīt pieprasījuma rezultātus (vizualizēto atskaiti).

Šīs funkcionalitātes galvenais elements ir izstrādātā mācīšanās analītikas modelēšana katras ieinteresēto personu grupas vajadzībām un vērtību iegūšana modeļa rādītājiem dažādos līmeņos, sākot no digitālajiem pēdu nospiedumiem, ko studenti un/vai skolotāji atstājuši mācību laikā katrā mācību kursā, elektroniskajās dienasgrāmatās, studentu dienasgrāmatā un/vai citās skolu informācijas infrastruktūras sistēmās.

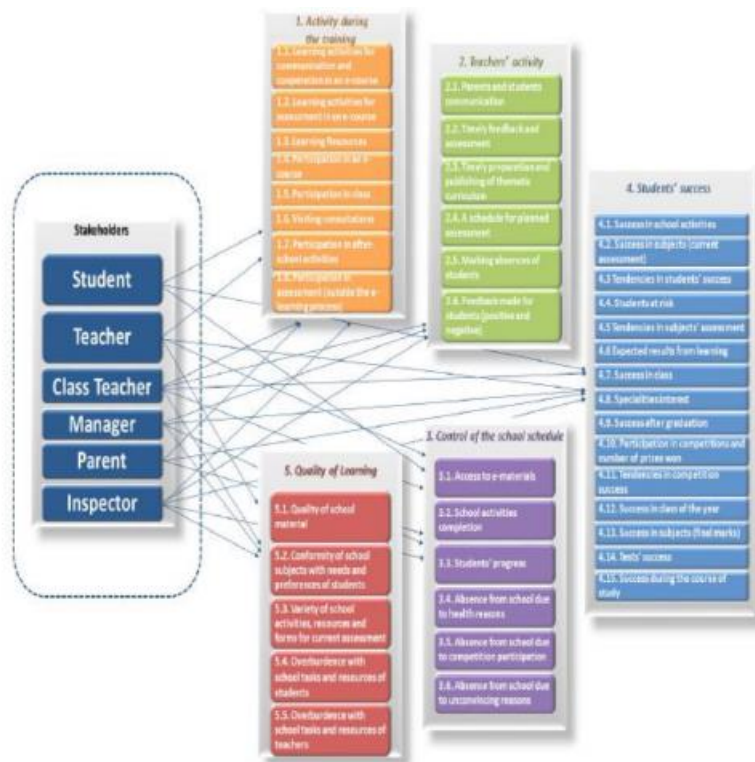
Modelis LASchool nosaka, kāda veida dati būtu jāvāc, ko attiecīgās ieinteresētās personas var izmantot, lai uzlabotu izglītības un mācību kvalitāti. Tas sastāv no izmērāmiem rādītājiem, kas ļauj ieinteresētajām personām izsekot datus par studentu mācīšanos vai apmācību dažādiem mērķiem, piemēram, uzraudzībai, analīzei, prognozēm, intervencei, ieteikumiem utt., un, visbeidzot, uzlabot izglītības un mācību kvalitāti.

Modelis LASchool ir veidots kā divu līmeņu izmēramo rādītāju hierarhija, un tajā ir pieci rādītāji:

1. līmenī, kas atspoguļo aktivitāti/priekšmetu, uz kuru attiecas savāktie un apkopotie dati – 1. studentu aktivitāte, 2. skolotāju aktivitāte, 3. skolas grafika kontrole, 4. studentu panākumi, 5. mācību kvalitāte. Kopā ir četrdesmit rādītāji.

2. līmenī, kas ļauj attiecīgajai ieinteresētajai personai izsekot datus konkrētās šāda veida darbībās. Katrs rādītājs 2. līmenī satur izmēramu raksturlielumu kopumu.

3. līmenī, kura vērtības iegūst no programmatūras sistēmas, ko izmanto skolā (piemēram, skolu materiālu un aktivitāšu apmeklējumu skaits, iesniegtie uzdevumi, pārbaudes rezultāti, pakāpes utt.). 1.4. attēlā parādīts modelis LASchool un tā rādītāji 1. un 2. līmenī. Kā arī 1.4. attēlā parādītas rādītāju grupas un tas, kurus rādītājus varētu uzraudzīt katras identificētās ieinteresēto personu grupas locekļi.



1.4. attēls Modelis LASchool un tā rādītāji 1. un 2. līmenī ekrānšāviņš.

1.3. tabulā uzskaitīti konkrēti rādītāji, par kuriem katra ieinteresēto personu grupa var iegūt vērtības. Dati par katra rādītāja novērtējumu, kas tika apkopoti, katrai ieinteresēto personu grupai ir atšķirīgi (piemēram, katrai ieinteresēto personu grupai – skolēnam, skolotājam, klases audzinātājam, vecākiem, inspektoram – tiek vākti dažādi dati par 1.1. rādītāju).

1.3. tabula Rādītāji ieinteresētajām personām

Ieinteresēto personu grupa	Rādītāju skaits
Skolēns	1.1–1.8, 3.1–3.6, 4.1–4.2, 4.6–4.7, 4.10, 4.12–4.15
Skolotājs	1.1–1.6, 1.8, 3.1–3.6, 4.1–4.6, 4.13–4.14, 5.1
Klases audzinātājs	1.1–1.7, 2.1–2.2, 3.1–3.6, 4.2–4.7, 4.10–4.14, 5.2, 5.4
Vadītāji	2.1–2.6, 3.6, 4.2–4.13, 5.1–5.5
Vecāki	1.1–1.8, 3.1–3.6, 4.1–4.4, 4.6–4.7, 4.10, 4.12–4.15
Novērtēšanas aģentūru inspektori	1.1–1.2, 1.5–1.7, 2.2, 2.4, 2.5, 3.2–3.3, 4.3–4.4, 4.7, 4.10–4.11, 5.1–5.3

Analītiski pārskatot programmatūras risinājumus datu izgūšanai, analīzei un vizualizēšanai no dažādiem informācijas avotiem, tika izvēlētas programmatūras izstrādes tehnoloģijas un rīki. Modelis LASchool ir izstrādāts, integrējot esošos programmatūras risinājumus, proti, JasperReport Server, Jaspersoft ETL un JasperSoft Studio rīki un klienta lietojumprogrammu.

Modeļa LASchool priekšrocības ļauj visiem dalībniekiem – skolēniem, skolotājiem, klašu audzinātājiem, vadītājiem, inspektoriem, vecākiem – ar zināmu interesi mācīties sekot mācību procesam un veikt savlaicīgus koriģējošos pasākumus, kas var uzlabot mācību kvalitāti vēl pirms izglītojamā izglītības pabeigšanas. Modelis LASchool katram piedāvātā modeļa indikatoram ļauj veidot atskaides ar vērtībām, kas iegūtas no informācijas sistēmām atkarībā no lietotāja lomas rīkā.

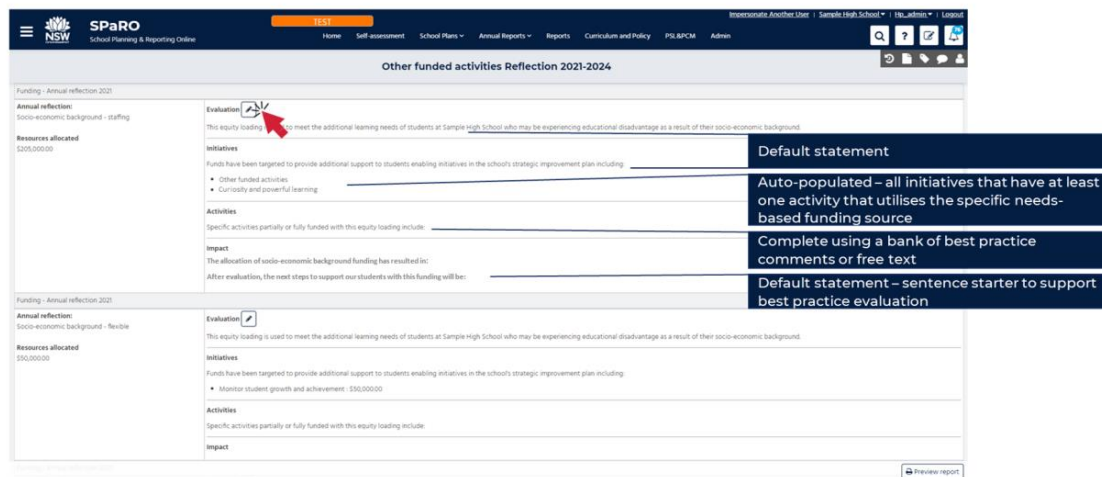
Skolas plānošanas un atskaides tiešsaistes rīks (SPaRO – *School Planning and Reporting Online*) Austrālijā

Saite uz tehnisko risinājumu: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/school-excellence-and-accountability/school-excellence/the-sparo-platform>

Skolas plānošanas un atskaides tiešsaistes rīks (SPaRO) tiek izmantots Austrālijā, Jaunās Velsas Provincē īstenotā skolu ekselences cikla ietvaros. Tas nodrošina skolām lielāku autoritāti un ļauj individualizēti identificēt un meklēt atbildes uz dažādiem izaicinājumiem (NSW Government, n.d.), izvirzot stratēģiskās attīstības mērķus un monitorējot to izpildi. Platforma veidota kā tiešsaistes rīks, kas pieejams skolas personāla tīmekļa vietnē autorizētiem lietotājiem. Katra skola izmanto SPaRO, lai veiktu plānošanu, pašnovērtējumu, gada izvērtēšanu, kā arī SPaRO sistēma ļauj veikt ārējo validāciju.

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

SPaRO tiek izmantots, lai izstrādātu un uzraudzītu stratēģisko pilnveides plānu. Pirms stratēģiskā pilnveides plāna pirmā gada ieviešanas un uzraudzības nepieciešams izstrādāt pilnveides aktivitātes, kas ļauj sasniegt konkrētu stratēģisko mērķi, kā arī, ja nepieciešams, rezervēt nepieciešamos monetāros resursus šo pasākumu īstenošanai. Finansējuma avota tabula atrodama SPaRO sistēmā (sk. 1.5. attēlu).



1.5. attēls Finansējuma avota tabulas SPaRO sistēmā ekrānšāviņš.

Stratēģiskā pilnveides plāna īstenošana notiek cikliski un tiek pārraudzīta, izmantojot SPaRO platformu. Cikls ilgst četrus gadus, tomēr zināms cikliskums novērojams arī vienā mācību gadā. Mācību gada ietvaros var izdalīt piecus posmus, kuru īstenošanai tiek izmantota SPaRO sistēma.

1. Stratēģiskā plāna izstrāde.

Tiek izstrādāts stratēģiskās pilnveides plāns, kas ļauj pilnveidot skolas darbību, izvirzot stratēģiskās attīstības virzienus, nosakot katra stratēģiskā virziena sasniedzamo rezultātu un rekomendējamo stratēģiju rezultāta sasniegšanai, kā arī tiek noteikts izvirzītā mērķa sasniegšanai paredzētais laika periods (sk. 6. attēlu). Stratēģiskā virziena sasniedzamie rezultāti var būt dažādi, gan tādi, kuru īstenošana notiek bez papildu finansējuma, gan arī tādi, kuru īstenošanai nepieciešams piesaistīt papildu finansējumu. Sasniedzamie rezultāti var būt vērsti uz, piemēram, mācību sasnieguma uzlabošanu, labizjūtas palielināšanu, stundu apmeklējuma rādītāju uzlabošanu.

2. Stratēģiskā pilnveides plānā pārskatīšana.

SPaRO sistēmā izveidotais plāns regulāri tiek pārskatīts, fiksējot progresu. Sistēmā iestrādāta luksaforu sistēma, kas ļauj fiksēt progresu un monitorēt aktivitātes, kuru

īstenošana vēl nav pabeigta, sniedzot pilnīgu pārskatu par veicamajām darbībām tuvākā un tālākā nākotnē.

3. Pierādījumu par plāna izpildes progresu vākšana un fiksēšana.

Pierādījumus, kas apliecina plānā paredzētā uzdevuma īstenošanu, iespējams augšuplādēt SPaRO sistēmā, tādējādi ārējās pārbaudes veikšanas brīdī, kas notiek reizi četros gados, visi pierādījumi par paveikto jau atrodami sistēmā.

4. Stratēģiskā pilnveides plāna koriģēšana un refleksija par paveikto.

SPaRO sistēmā mācību gada beigās stratēģiskās pilnveides plāns tiek koriģēts atbilstoši paveiktajam, tiek analizēts un reflektēts par paveikto katrā no izvirzītajiem stratēģiskajiem virzieniem.

5. Precizēts un tālāk pilnveidots nākamo gada stratēģiskā pilnveides plāns.

Tiek noteiktas aktivitātes, kas veicamas jauno stratēģisko pilnveides mērķu sasniegšanai, nosakot komandu, kas to īsteno, un līdzekļus, kas nepieciešami to īstenošanai.

Līdz ar to SPaRO kā sistēma ļauj skolām monitorēt izvirzīto stratēģisko pilnveides mērķu īstenošanu, ļaujot pārraudzīt izvirzīto sasniedzamo rezultātu progresu, kā arī vienlaicīgi monitorēt piešķirto finanšu resursu izlietojumu. Savukārt nacionālā līmenī atbildīgās institūcijas var kontrolēt, kā dažādām mācību iestādēm veicas ar izvirzīto mērķu īstenošanu, secināt par sarežģījumiem dažādu mērķu izpildē, kā arī reālā laikā piekļūt un fiksēt situāciju katrā izglītības iestādē (sk. 1.6.attēlu).

Strategic Direction 1: Student growth and attainment could contain the following system-negotiated targets.

System-negotiated target		Recommended Strategic Direction	Achieve by year
Reading	Proportion of students in the top 2 bands (or above) in reading	Student growth and attainment	2022
Numeracy	Proportion of students in the top 2 bands (or above) in numeracy	Student growth and attainment	2022
Aboriginal student HSC attainment	Proportion or number of Aboriginal students attaining the HSC whilst maintaining their cultural identity (HighSchools only)	Student growth and attainment	2023
Aboriginal student achievement**	Increase % of Aboriginal students achieving top 3 NAPLAN bands in reading and numeracy	Student growth and attainment	2022
Expected growth***	Increase % of students achieving expected growth in reading	Student growth and attainment	2023
Expected growth***	Increase % of students achieving expected growth in numeracy	Student growth and attainment	2023

* See [Strategic planning for unique school contexts](#) for adjusted guidelines.

** See [Excellence for Aboriginal students](#).

1.6. attēls Stratēģiskā virziena piemērs SPaRO sistēmā

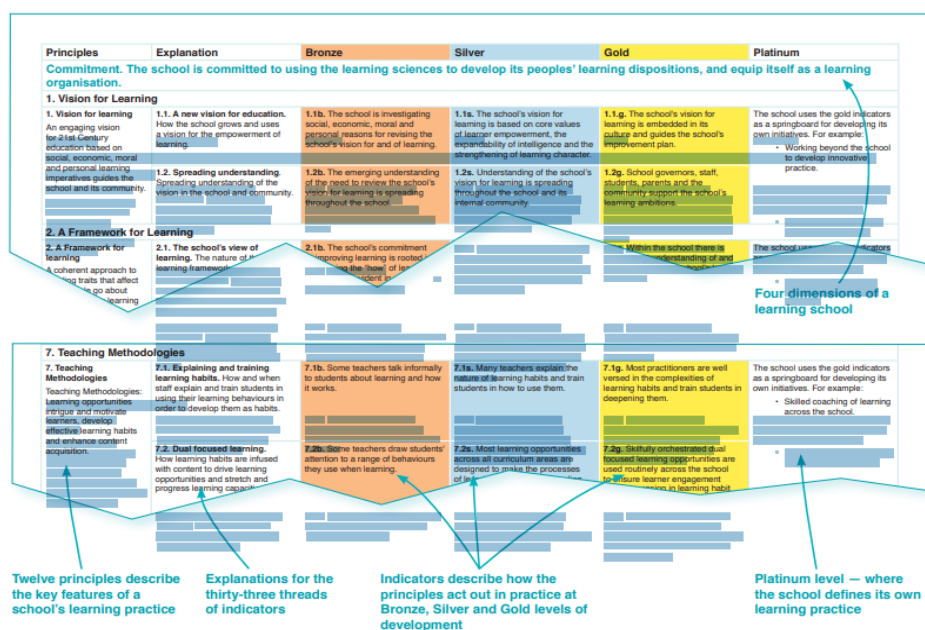
Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras (*The Learning Quality Framework*) tiešsaistes rīks

Saite uz tehnisko risinājumu: <https://www.learningqualityframework.com/>

Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīks veidots ELLI (Effective Lifelong Learning Inventory <https://elli.global/>) jeb efektīvas mācīšanās mūža garumā ietvarstruktūras īstenošanai. Instruments ir universāls, un to lieto vairāk nekā 100000 cilvēku, galvenokārt skolās (University of Bristol, n.d.). Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīka izveides principos ir ietverta un skolai pielāgota mācību organizācijas ideja, uzsverot katra skolēna lomu un norādot uz to, ka skolas uzdevums ir ne tikai koncertēties uz skolēnu sasniegumiem eksāmenos, bet arī veidot prasmes būt atbildīgiem pilsoņiem un potenciālajiem darba ņēmējiem (Learning Quality Framework, n.d.). Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīkā ietvertas 7 dimensijas, kas ļauj vadīt mācīšanos efektīvi. Rīks ļauj skolotājam monitorēt skolēnu progresu un pašvērtējumu katrā no dimensijām, kas ļauj skolotājam izdarīt datus balstītus secinājumus un piedāvāt katram skolēnam atbilstošāko atbalstu, kā arī mācību iestādes vadītājam saņemt pārskatu par skolas darbību. Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīkam ir plaša pielietojamība, un tikai daļa no funkcionalitātes izmantojama skolas kā mācīšanās organizācijas dimensiju novērtēšanai.

Tiešsaistes rīks ietver dimensiju aprakstu katrā no četriem līmeņiem: bronzas, sudraba, zelta, platīna (sk. 1.7. attēlu).

What the Standard looks like



1.7. attēls Tiešsaistes rīkā ietverto dimensiju apraksts.

Bronzas līmenī skola izmēģina idejas un veido izglītošanas, eksperimentu, pašpalāvēības un mācīšanās kultūru, nevis koncentrējas uz sniegumu. Sudraba līmenī skola izmanto savu mācību programmu, lai izveidotu visatbilstošāko mācību stratēģiju, un izmanto profesionālo attīstību, lai nodrošinātu izcilu mācīšanos ar izcilu mācīšanu. Zelta līmenī tiek veidota mācībās balstīta (*learning-driven*) pedagoģiskā pieeja. Profesionālā attīstība, studentu iesaiste, vērtēšana un mācību programmu dizains ir dziļi iestrādāts skolas kultūrā, un viss notiek ļoti augstā līmenī. Platīna līmenī skola darbojas kā mācību organizācija, kurā visi tās darbinieki un studenti paplašina savas kompetences, lai radītu rezultātus, ko viņi patiesi vēlas, kā arī sadarbojas ar citām organizācijām, lai radītu plašāku mācīšanās kultūru. Līdz ar to skolas pārveidošana par mācīšanās organizāciju var notikt pakāpeniski atbilstoši skolas pieredzei, tradīcijām un gatavības pakāpei.

Katra dimensija tiek aprakstīta, izmantojot indikatorus jeb prakses piemērus. Tie parāda, kā principi tiek īstenoti praksē un ļauj secināt par to, kas ir jāmaina praksē, lai varētu īstenot plānu nākamajā līmenī (sk. 1.8. attēlu).

1: Vision for Learning: An engaging vision for 21st Century education based on social, economic, and cultural factors					
1.1 A new vision for education. How the school grows and uses a vision for the empowerment of learning.	1.1b The school is investigating social, economic, moral and personal reasons for revising the school's vision for and of learning.				1.1s core expansion of learning
1.2 Spreading understanding of the vision in the school and community.	1.2b The emerging understanding of the need to review the school's vision for learning is spreading throughout the school.				1.2s learning intention

1.8. attēls Dimensijas “Mācīšanās vīzija” indikatoru ievades piemērs

Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīks ietver sešu soļu ieviešanas plānu, kas arī raksturo rīka darbību (sk. 1.9. attēlu).

1. solis izskaidro standarta struktūru.

Sadaļā pieejama informācija par mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras principiem un dimensijām un aprakstīta citu skolu pieredze rīka lietošanā.

2. solis skaidro skolas attīstības plānu.

Skolas attīstības ceļvedis atklāj sistēmas struktūru, principus un rādītājus trīs attīstības līmeņos un sniedz sīki izstrādātus norādījumus par to, kā tos varētu sasniegt.

3. solis piedāvā padomus un rīkus, kas palīdz auditēt pašreizējo praksi.

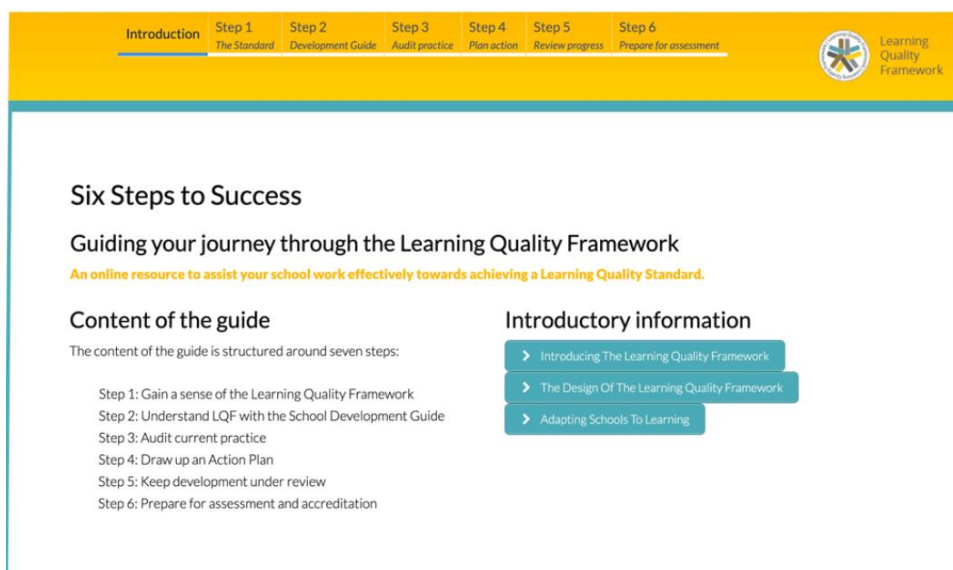
I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

Rīkā paredzētas divu veidu audita funkcijas: pamata audits un detalizētais audits. Pamata audita rīks ļauj pārskatīt pašreizējo praksi un tā saistību ar mācību standartu, kamēr padziļinātā audita rīks ļauj šo pašu funkciju veikt daudz detalizētāk.

4. solis piedāvā ieteikumus un rīkus, kas palīdz plānot darbību atbilstoši katram standarta līmenim.
5. solis piedāvā dažādus rīkus plāna pārraudzībai.

Rīkā ietverta funkcionalitāte, kas ļauj pārliecināties par plāna progresu, kā arī novērtēt to.

6. solis piedāvā atskaitei sakārotu informāciju.



1.9. attēls Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīka darba virsmas ekrānšāviņš

Vairāk par 6 soļu ieviešanas plānu sk. 1.pielikumā.

Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīks veidots, lai skolām ļautu ne tikai izvērtēt skolu kā mācīšanās organizāciju, bet arī lai veicinātu tādas prakses īstenošanu, lai skola kļūtu par skolu kā mācīšanās organizāciju. Skolas prakses apzināšanās organizācijas līmenī nav pieejama informācija par to, vai iesaistīto skolu dati ir pieejami nacionālā līmenī, piemēram, atbilstošās valsts izglītības ministrijā.

Secinājumi. Analizēti četri dažādi digitālie risinājumi, kas ļauj novērtēt skolu kā mācīšanās organizāciju. Skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietne, kas tiek izmantota Velsā, veidota kā relatīvi vienkāršots tehniskais risinājums, kurā pieejami pašvērtējumi un to kvantitatīvas kopsavilkums, kas ļauj ātri gūt ieskatu par skolas kā mācīšanās organizācijas novērtējumu, tomēr novērtējums veikts Likerta skalā, kur arī nav detalizēti skaidrots, kādu

kompetenci vai skolas praksi ietver katrs Likerta līmenis. Tomēr novērtējumu var veikt ātri, turklāt nepieciešamības gadījumā to var veikt dažādas iesaistītās personas – skolēns, skolas darbinieks, vecāks –, kas ļauj novērtēt skolu no dažādām perspektīvām.

Mācīšanās analītikas novērtēšanas rīks, kas paredzēts Bulgārijas skolu izglītības vajadzībām, ņemot vērā dažādu ieinteresēto personu grupu – skolēnu, skolotāju, klašu audzinātāju, vecāku, skolu vadītāju, novērtēšanas aģentūru inspektoru – viedokli, un tā mērķis ir uzlabot mācību metožu izmantošanu un analizēt mācību datus. Šis rīks ļauj ieinteresētajām personām izsekot datus, kas paredzēti skolēnu mācībām vai apmācībai dažādiem mērķiem. Kā arī ir pirmais rīks, kas pilnībā atbilst Bulgārijas vidējās izglītības vajadzībām. Pēc rīka izmēģināšanas tas tiks uzlabots, ņemot vērā lietotāju ieteikumus un atsauksmes.

SPaRO sistēma, kura tiek izmantota Austrālijas Ziemeļvelsas provincē, ļauj skolām koncentrēties uz stratēģisko mērķu izpildi, kurus raksturo objektīvi izmērāmi indikatori, kā arī ļauj tos saistīt ar nepieciešamajām papildus investīcijām. Tomēr atšķirībā no skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietas, kurā izmantota Likerta skala, kas ļauj novērtēt konkrētā indikatora īstenošanās pakāpi, SPaRO sistēmā faktiski veidojas bināra novērtēšanas sistēma, kurā indikatora stāvoklis var būt vai nu sasniegts, vai nesasniegts. Novērtējums ir objektīvs, tomēr ir atkarīgs no izvirzītajiem indikatoriem un to ietekmi uz skolas kā mācīšanās organizācijas veidošanos.

Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīks, kurš tiek izmantots vairākās valstīs, tai skaitā Ziemeļīrijā, ļauj skolām novērtēt skolas kā mācīšanās organizāciju, jau sākotnēji izvēloties vienu no četriem novērtējuma līmeņiem (bronzas, sudraba, zelta, platīna). Novērtējot dimensijas indikatorus un pamatojot to īstenošanu ar prakses piemēriem, skolotāji apzinās prakses saistību ar konkrēto indikatoru, kas ļauj vieglāk pāriet nākamajā līmenī, tomēr indikatoru sasniegšana ne vienmēr var būt objektīva un var būt saistīta ar skolotāja izpratni, turklāt novērtējums ir vienpusīgs, jo nav ietverts vecāku vai skolēna viedoklis. Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīkā paredzēta arī skolēna pašvērtēšanas funkcionalitāte, tomēr nav skaidri norādīts, vai šī funkcija ir neatkarīga un funkcionāli rīks izmantojams personīgās mācīšanās pieredzes veidošanai vai arī skolēna novērtējums ir izmantojams kā skolotāja novērtējumu papildinošs elements.

Lai arī nav skaidri norādīts, vai mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīks paredz nacionāla mēroga novērtējuma funkcionalitāti, spriežot pēc aprakstītajām funkcijām un skolu

autonomiju pakāpes, digitālo rīku izveides principi un datu glabāšana vienotā sistēmā ļauj veikt arī novērtējumu nacionālā līmenī, salīdzinot un izvērtējot katras skolas individuālo sniegumu.

Literatūras saraksts:

- Aguiar, E., Lakkaraju, H., Bhanpuri, N., Miller, D., Yuhua, B., & Addison, K. L. (2015). Who, when, and why: A machine learning approach to prioritizing students at risk of not graduating high school on time. In *Proceedings of the Fifth International Conference on Learning Analytics And Knowledge*, 93-102. <https://doi.org/10.1145/2723576.2723619>
- Aluja-Banet, T., Sancho, M. R., & Vukic, I. (2019). Measuring motivation from the virtual learning environment in secondary education. *Journal of Computational Science*, 36, 100629. <https://doi.org/10.1016/j.jocs.2017.03.007>
- Banihashem, S. K., & Aliabadi, K. (2017). Connectivism: Implications for distance education. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 8(3). <https://doi.org/10.5812/ijvlms.10030>
- Banihashem, S. K., Aliabadi, K., Pourroostaei Ardakani, S., Delaver, A., & Nili Ahmadabadi, M. (2018). Learning analytics: A systematic literature review. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 9(2).
- Baráth, T. (2015). Learning organization as a tool for better and more effective schools. *Procedia Manufacturing*, 3, 1494–1502. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.330>
- Berland, M., Davis, D., & Smith, C. P. (2015). AMOEBA: Designing for collaboration in computer science classrooms through live learning analytics. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(4), 425–447. <https://doi.org/10.1007/s11412-015-9217-z>
- Brown, M. (2020). Seeing students at scale: How faculty in large lecture courses act upon learning analytics dashboard data. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 384–400. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1698540>
- Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29(4), 199–208.
- Coleman, C., Baker, R. S., & Stephenson, S. (2019). *A Better Cold-Start for Early Prediction of Student At-Risk Status in New School Districts*. International Educational Data Mining Society.
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5/6), 304-317. <https://doi.org/10.1504/ijtel.2012.051816>
- Education Wales (2022a). Welsh Government services and information website. <https://hwb.gov.wales/>
- Education Wales (2022b). Welsh Government services and information website. <https://hwb.gov.wales/api/storage/01a68242-4fcf-4e47-bf0a-4ac063b5e52c/desk-instruction-schools-as-learning-organisations-survey-210217.pdf>
- Gaftandzhieva, S., Doneva, R., Pashev, A. P. G., & Docheva, M. (2021) Learning Analytics Tool for Bulgarian School Education. *Национално издателство за образование и наука „Аз-буки“*, 4, 410–424 <https://doi.org/10.53656/math2021-4-2-lea>

- Grover, S., Basu, S., Bienkowski, M., Eagle, M., Diana, N., & Stamper, J. (2017). A framework for using hypothesis-driven approaches to support data-driven learning analytics in measuring computational thinking in block-based programming environments. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 17(3), 1–25. <https://doi.org/10.1145/3105910>
- Hattie, J., Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 88–118. <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
- Ifenthaler, D. (2017). Are higher education institutions prepared for learning analytics? *TechTrends*, 61(4), 366–371. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0154-0>
- Jiménez-Gómez, M. Á., Luna, J. M., Romero, C., & Ventura, S. (2015). Discovering clues to avoid middle school failure at early stages. In *Proceedings of the Fifth International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 300–304. <https://doi.org/10.1145/2723576.2723597>
- Joksimović, S., Kovanović, V., & Dawson, S. (2019). The journey of learning analytics. *HERDSA Review of Higher Education*, 6, 27–63.
- Khalil, M., & Ebner, M. (2015). A STEM MOOC for school children—What does learning analytics tell us? In *2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)*, 1217–1221. <https://doi.org/10.1109/ICL.2015.7318212>
- Knoke, D., & Yang, S. (2019). *Social network analysis*. SAGE publications.
- Kools, M., Gouëdard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal of Education*, 54(3), 426–442. <https://doi.org/10.1111/ejed.12355>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Lee, H. S., Pallant, A., Pryputniewicz, S., Lord, T., Mulholland, M., & Liu, O. L. (2019). Automated text scoring and real-time adjustable feedback: Supporting revision of scientific arguments involving uncertainty. *Science Education*, 103(3), 590–622. <https://doi.org/10.1002/sce.21504>
- Mihaila, C. V., Paraschiva, G. A., Grigore, V., & Mihaila, L. M. (2021). School sports organizations as learning organizations: Good practice examples in two management issues. *Human Systems Management*, 40(4), 593–604. <https://doi.org/10.3233/HSM-201071>
- Monroy, C., Rangel, V. S., & Whitaker, R. (2013, April). STEMscopes: contextualizing learning analytics in a K-12 science curriculum. In *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 210–219. <https://doi.org/10.1145/2460296.2460339>
- NSW Government, n.d., NSW Government website- Education, <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/school-excellence-and-accountability/school-excellence/the-sparo-platform>
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2020). Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal of Education*, 55(1), 43–57. <https://doi.org/10.1111/ejed.12380>

- Quigley, D., Ostwald, J., & Sumner, T. (2017). Scientific modeling: using learning analytics to examine student practices and classroom variation. In *Proceedings of the seventh international learning analytics & knowledge conference*, 329–338. <https://doi.org/10.1145/3027385.3027420>
- Palermo, C., & Wilson, J. (2020). Implementing automated writing evaluation in different instructional contexts: A mixed-methods study. *Journal of Writing Research*, 12(1), 63–108. <https://doi.org/10.17239/JOWR-2020.12.01.04>
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational administration quarterly*, 44(2), 155–186.
- Siemens, G. (2012). Learning analytics: envisioning a research discipline and a domain of practice. In *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge*, 4–8. <https://doi.org/10.1145/2330601.2330605>
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE review*, 46(5), 30.
- Shaffer, D. W., Hatfield, D., Svarovsky, G. N., Nash, P., Nulty, A., & Bagley, E., & Mislevy, R. (2009). Epistemic network analysis: A prototype for 21st-century assessment of learning. *International Journal of Learning and Media*, 1(2). <https://doi.org/10.1162/ijlm.2009.0013>
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.
- Song, J. H., Joo, B. K., & Chermack, T. J. (2009). The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ): A validation study in a Korean context. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 43–64. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20007>
- University of Bristol, n.d., Effective Lifelong Learning Inventory, <https://www.elli.org.uk/teachers-as-learners/>
- Learning Quality Framework n.d., Learning Quality Framework, <https://your.learningqualityframework.co.uk/home/info-page-1/>
- Van Der Aalst, W., de Medeiros, A., & Baier, B. (2012). Process Mining Manifesto. In Adriansyah A., de Medeiros AKA, Arcieri F., Baier T., Blickle T., et al, *Business process management workshops on process mining*, 169–194. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1145/2240236.2240257>

2. Starptautiskā pieredze pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* modeļa darbības īstenošanā

Lai izpētītu pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* konceptuālos modeļus un to ieviešanas, īstenošanas un novērtēšanas aspektus skolā, tika analizēts OECD izstrādātais Velsas skolas kā mācīšanās organizācijas (turpmāk SMO) modelis, Singapūras *Skolu Izcilības modelis*, kā arī raksturotas SMO pieejas iezīmes Dānijā, Portugālē, Grieķijā un Somijā. Teorētiskajā izpētē uzmanība tika pievērsta priekšnoteikumiem skolas kļūšanai par skolu kā mācīšanās organizāciju, šķēršļiem un risinājumiem, kā arī SMO nozīmei skolotāju apmierinātībā ar darbu un skolēnu mācību sasniegumos.

2.1. Velsas modelis

Izglītība Velsā ir sabiedrības prioritāte, un tiek uzskatīts, ka kvalitatīva izglītības sistēma, kas balstās uz vienlīdzību, radot iespēju visiem skolēniem mācīties, spēj veidot stiprus individuus un sabiedrību, veicināt ekonomisko izaugsmi un sociālo labklājību, tomēr pēc 2009. gada OECD īstenotā pētījuma “Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma” (PISA) rezultātiem, kas Velsas skolēniem bija ievērojami zem viduvējā līmeņa, bija redzams, ka valsts ir tālu no iecerēto mērķu sasniegšanas, tādēļ 2011. gadā Velsā tika ieviestas plašas pārmaiņas izglītības sistēmā, reorganizējot to un par pamatu ieviešot mācību programmu, kas balstās uz 21. gadsimta prasmēm, un šīs reformas mērķis bija kvalitatīva un iekļaujoša izglītība ikvienam skolēnam (OECD, 2014; OECD, 2018).

Pēc sākotnējās reformas ieviešanas Velsas valdība 2016. gadā uzaicināja OECD veikt Velsas skolu sistēmas (3–16 gadus veciem bērniem) izvērtējumu, kuras laikā tika īstenotas vairākas OECD ekspertu vizītes un sagatavots ziņojums “Skolu uzlabošana Velsā: OECD perspektīva”, kur tika konstatētas Velsas izglītības sistēmas stiprās puses un sniegtas sekojošas rekomendācijas: a) nodrošināt visu skolēnu mācīšanās vajadzības, b) veidot skolas profesionālo kapitālu, c) izstrādāt saskaņotu vērtēšanas sistēmu, kas sekmē skolēnu mācīšanos, d) izvirzīt tādas ilgtermiņa izglītības stratēģijas, kas ir pienācīgi izveidotas un nodrošinātas ar resursiem, pārvaldību un atbalsta struktūru (OECD, 2014; OECD, 2018).

Velsā tiek izveidots **stratēģisks izglītības plāns** “Izglītība Velsā: Mūsu nacionālā misija” 2017.–2021. gadam (Welsh Government, 2017), kas paredz programmu realizēt, balstoties uz četriem sekojošiem izglītības mērķiem, kas būtu jāsasniedz ikvienam bērnam un jauniešiem:

- mērķtiecīgi un spējīgi skolēni, kas ir gatavi mūžizglītībai,
- uzņēmīgi un radoši cilvēki, gatavi pilnvērtīgi iesaistīties dzīvē un darbā,
- informēti Velsas un pasaules pilsoņi,
- veselīgas un pārliecinātas sabiedrības locekļi, gatavi pilnvērtīgai dzīvei (Donaldson, 2015).

Jaunās mācību programmas ieviešanas procesā ir nepieciešama skolotāju, atbalsta personāla, skolas vadības un visu iesaistīto pušu nepārtraukta attīstība un izaugsme, tādējādi sekmējot mācīšanās kultūras attīstīšanu, kas palīdzētu sasniegt izvirzītos mērķus, tādēļ Velsa, ieviešot pārmaiņas izglītības sistēmā, kā vienu no būtiskākajiem faktoriem jaunās mācību programmas īstenošanā izvirza mērķi visām skolām kļūt par mācīšanās organizācijām (turpmāk SMO), un sadarbībā ar OECD tiek izanalizētas jomas, kurās Velsai jau ir SMO iezīmes, īpaši pievēršot uzmanību jomām, kur būtu nepieciešami uzlabojumi, un tiek izveidots Velsas SMO modelis (OECD, 2018; Kools et al., 2019).

Velsas valdības pieeja nacionālajām reformām izglītībā balstās uz “politikas saskaņotību” un “kopīgu veidošanu” ar mērķi, lai izglītības politika būtu saskaņota no klases līdz sistēmas līmenim un sekmētu jaunās mācību programmas ieviešanu (Welsh Government, 2017), līdz ar to Velsas SMO modelis tika izstrādāts, izmantojot kopīgas konstruēšanas procesu, kurā piedalījās 24 pilotskolas, Velsas Izglītības un apmācības inspekcija (Estyn), dažādu Velsas izglītības attīstības organizāciju un reģionālo skolu uzlabošanas dienestu pārstāvji un OECD, tiekoties vairākās OECD organizētās sanāksmes un semināros no 2016. gada novembra līdz 2017. gada jūlijam (OECD, 2018), un šī kopīgā darba rezultātā, ņemot vērā Velsas vajadzības, tika izveidots **Velsas SMO modelis, kas sastāv no 7 dimensijām:**

- 1) **kopīgas vīzijas veidošana, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos** ar mērķi uzlabot visu skolēnu mācīšanos un mācību rezultātus, lai mācību process ir iedvesmojošs, motivējošs un ir vērsts uz vīzijas īstenošanu, kurā savu ieguldījumu dod skolēni, skolotāji, vecāki un apkārtējā sabiedrība;
- 2) **visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana**, kur skolas kultūra atbalsta un veicina profesionālo mācīšanos, iesaistot

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

- personālu savu profesionālās izglītības mērķu un prioritāšu identificēšanā, radot izaicinājumus domāšanai, kas ir daļa no prakses maiņas, mācoties gan darba vietā, gan no ārējo ekspertu atziņām, saņemot atgriezenisko saiti, un profesionālās mācīšanās atbalstam tiek atvēlēts laiks un nodrošināti citi resursi;
- 3) **komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū**, kur sadarbība un kolektīvā mācīšanās ir mērķtiecīga un notiek gan klātienē, gan ar IKT starpniecību, uzlabojot skolēnu un/vai personāla mācību pieredzi un rezultātus, kur kolektīvā valda uzticēšanās un savstarpēja cieņa un darbinieki spēj kopīgi reflektēt par to, kā padarīt savu mācīšanos efektīvāku;
- 4) **izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide**, kur darbinieki vēlas un uzdrīkstas eksperimentēt un ieviest inovācijas savā praksē un skola atbalsta un novērtē darbinieku iniciatīvu un riska uzņemšanos, kur problēmas un kļūdas tiek uzskatītas par iespēju mācīties un darbinieki ir atvērti, lai darītu lietas citādāk, un skolēni ir aktīvi iesaistīti pētniecībā;
- 5) **zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana**, lai pārbaudītu progresu un atšķirības starp pašreizējo un gaidāmo, kur labas un sliktas prakses piemēri ir pieejami visiem darbiniekiem, lai tos analizētu un skola regulāri izvērtētu savas darbības koncepcijas, vajadzības gadījumā tās grozot un atjauninot, un skolas attīstības plāns ir balstīts uz pierādījumiem, pašnovērtējumā gūtajām atziņām un tiek regulāri atjaunināts;
- 6) **mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas**, kur skola ir atvērta sistēma un sadarbojas ar vecākiem un sabiedrību kā partneriem izglītības procesā un skolas darba organizēšanā, ar augstākās izglītības iestādēm, uzņēmumiem un/vai valsts vai nevalstiskām organizācijām, lai padziļinātu un paplašinātu mācīšanās iespējas, plaši izmantojot IKT, lai veicinātu komunikāciju, zināšanu apmaiņu un sadarbību ar ārējo vidi;
- 7) **mācīšanās līderības modelēšana un veicināšana**, kur skolu vadītāji ir proaktīvi un radoši pārmaiņu veicinātāji, modelē mācīšanās līderību, popularizē līderību un palīdz augt citiem līderiem, tostarp skolēniem, nodrošinot skolai raksturīgo mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju “ritmu” un to, ka organizācijas rīcība atbilst tās vīzijai,

mērķiem un vērtībām, nodrošinot integrētu pieeju, ņemot vērā skolēnu mācību un citas vajadzības (Kools & Stoll, 2016).

Projekta ieviešanas procesā ir ļoti būtiski, ka šīs dimensijas izprot un realizē visas izglītības procesā iesaistītās puses (OECD, 2018; Kools et al., 2019).

Lai izvērtētu Velsas SMO modeli, tika lietota jaukta pētījuma metode, izmantojot: a) lielu skaitu interviju, intervējot skolas darbiniekus, izglītības politikas veidotājus un citus partnerus, b) dokumentu un datu izpēti, c) mērķtiecīgi izveidotu SMO aptauju. Sākotnēji aptauja balstījās uz Koola un Stoll ieteiktajām 137 vienībām, bet, jautājumus vairākkārt pārstrādājot, atsijājot liekos un pārformulējot, tika izveidota 69 vienību aptauja, kas vēlāk tika saīsināta līdz 65 jautājumu aptaujai, jo 2 jautājumi pārklājās vairākās dimensijās (Kools et al., 2020).

Anketēšana tika veikta par visu 7 dimensiju ieviešanu, vērtējot pēc 5 punktu Likerta skalas: 1) pilnīgi nepiekrītu, 2) nepiekrītu, 3) ne piekrītu/ne nepiekrītu, 4) piekrītu, 5) pilnīgi piekrītu. Anketēšanai pēc nejaušības principa tika atlasītas 40% Velsas sākumskolu, pamatskolu un vidusskolu – kopā 571 skolas, kuru darbinieki tika lūgti aizpildīt anketu (OECD, 2018; Kools et al., 2020).

Velsas SMO aptaujas galvenie secinājumi:

- 1) **lielākā daļa Velsas skolu ir ceļā uz SMO** – 58% skolu strādā ar 5–7 dimensijām, bet 30% no šīm skolām strādā ar visām 7 dimensijām, savukārt **42% skolu SMO ieviešana, strādājot ar 7 dimensijām, vēl ir jāuzlabo**;
- 2) **ievērojams skolu skaits vēl joprojām ir tālu no mērķa realizēšanas** – 12% skolu ir strādājušas ar 3 un mazāk dimensijām, 30% skolu ar 2 un mazāk dimensijām, bet 10% skolu ir bijis nepietiekams progress, un nav izdevies pietiekami strādāt ne ar vienu dimensiju;
- 3) **skolas nevienlīdzīgi iesaistās 7 SMO dimensiju realizēšanā:**
 - a) **skolām vislabāk veicas** ar dimensijām “komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū” un “zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana”;
 - b) **skolām visvājāk veicas** ar dimensijām “kopīgas vīzijas veidošana, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos” un “izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide”, kā arī daudzas skolas varētu vairāk strādāt pie dimensijas “mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas”;

- 4) **vidusskolām grūtāk veicas ar SMO ieviešanu** nekā sākumskolām, jo mācību priekšmetu plašā klāsta un sadrumstalotās struktūras dēļ skolotājiem ir vieglāk sadarboties šaurākā lokā, jomas ietvaros;
- 5) skolas personālam būtu nepieciešams **kritiskāk veikt izvērtējumu**, lai varētu realizēt dziļo mācīšanos un ilgtspējīgu progresu, jo nereti skolas darbinieki vērtē savu un skolas darbību ne pārāk kritiski (OECD, 2018).

Velsā, tāpat kā daudzās valstīs, SMO ieviešanu apgrūtina sarežģītā situācija izglītības sistēmā, piemēram, nesamērīga darba slodze un darba apmaksa, paaugstinātas atbildības prasības, ierobežots autonomijas līmenis un budžets (Water, Jones, & Macdonald, 2018). Taču pierādījusies hipotēze, ka skolas darbiniekiem (skolas vadītājiem, skolotājiem un atbalsta personālam), kas uzskata, ka viņu skola funkcionē kā mācīšanās organizācija, galvenokārt ir augstāka apmierinātība ar darbu, un pozitīvo saistību ar šo “mainīgo lielumu” “Darbs šajā skolā man sniedz profesionālu gandarījumu” palīdz izskaidrot visi četri sekojošie komponenti: “nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un atbalstīšana visiem darbiniekiem”, “komandas mācīšanās veicināšana un sadarbība starp visiem darbiniekiem”, “pētnieciskas, inovatīvas un izzinošas kultūras veidošana” un “mācīšanās līderības modelēšana un pilnveidošana” (Kools et al., 2019).

SMO aptauja tika veikta pēc nejaušības principa izvēlētajā 571 skolā, dati tika analizēti gan individuālā, gan organizācijas līmenī, izmantojot jauktu metožu pētījuma dizainu, izmantojot gan kvalitatīvos, gan kvantitatīvos datus un organizējot daļēji strukturētas OECD darba grupas intervijas 8 skolās, intervējot darbiniekus un skolēnus 2 skolās, no katra reģiona izvēloties skolas ar “spēcīgāku un vājāku” sniegumu, saistībā ar sekojošiem jautājumiem: 1) kā darbinieki izprot SMO konceptu, 2) kādas ir darbinieku domas par reformas ieviešanu, kur SMO ir daļa no programmas ieviešanas, 3) kāda ir refleksija par savas skolas sniegumu attiecībā uz 7 SMO dimensijām. Pēc tam šie dati tika triangulēti ar SMO aptaujas rezultātiem, dokumentu analīzi, interviju rezultātiem (OECD, 2018).

OECD 2018. gada Velsas SMO modeļa ieviešanas rezultātu analīze izvēlētajā skolu izlasē, balstoties uz 7 dimensijām.

- 1) **Kopīgas vīzijas veidošana, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos** – tikai 53% skolu ziņoja, ka viņu skola ir izstrādājusi redzējumu, kas ir vērsts uz visu skolēnu mācīšanos, kas ir zemākais no 7 dimensiju rādītājiem, sākumskolā 77% darbinieku ir iesaistīti kopīgas

vīzijas veidošanā, bet vidusskolā – 57%, tādēļ būtu būtiski iesaistīt kopīgas vīzijas veidošanā gan vecākus, gan skolēnus, gan pārējo sabiedrību.

- 2) **Visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana** – 59% skolu īstenoja šo dimensiju praksē, piedāvājot mācīšanās iespējas skolēniem un darbiniekiem, tomēr pastāv liela atšķirība starp izglītības līmeņiem – 64% sākumskolu un 26% vidusskolu ir īstenojušas šo dimensiju praksē, un dati parādīja, ka Velsas skolās ir jāpastiprina mentorēšana jeb koučings, jo aptuveni 35 % no SMO aptaujas respondentiem nepiekrita vai nebija pārliecināti, vai viņu skolās ir pieejami mentori, kas palīdzētu personālam attīstīt savu praksi.
- 3) **Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū** – 71% no skolām veicina komandas mācīšanos un sadarbību visu darbinieku vidū, tomēr sākumskolā tās ir 75%, bet vidusskolā 48 % skolu, un, vērtējot stundu vērošanas praksi, 92% vidusskolas direktoru un 67% skolotāju pielieto šāda veida sadarbību.
- 4) **Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide** – lai gan OECD secina, ka kopš 2014. gada OECD pārskata ir notikušas ievērojamas izmaiņas un izglītības sistēma ir vairāk gatava pārmaiņām un inovācijām, 41% skolu vēl joprojām nav ieviesušas izziņas, izpētes un inovācijas kultūru praksē.
- 5) **Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana** – 70% skolu ir izstrādātas sistēmas zināšanu un mācīšanās datu apkopošanai un apmaiņai, tomēr šeit ir vislielākā atšķirība starp skolu līmeņiem, jo 76 % sākumskolu un 30 % vidusskolu pielieto šīs sistēmas, taču dati norāda, ka maz skolu izmanto pētījumos balstītus faktus, kā arī intervijas un izglītības politikas dokumentu analīze parādīja, ka ir nepieciešams uzlabot skolu pašvērtējuma un attīstības plānošanu, jo skolas un citas izglītības sistēmas organizācijas bieži gatavo apjomīgas atskaites ar visdažādākajiem kvantitatīvajiem datiem iesniegšanai augstākajām institūcijām, līdz ar to mazāk laika ir kvalitatīvo datu, piemēram, stundu vērošanas un citu datu izmantošanai mācību procesa sekmēšanai, un lielākoties tas ir radies no tā, ka nav kopējas izpratnes par to, kāds ir labs skolas pašvērtējuma un attīstības plāns.
- 6) **Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas** – skolu savstarpēja sadarbība ir salīdzinoši labā līmenī – 55% skolām, un ir vismazākā atšķirība starp skolu līmeņiem – sākumskola 57% un vidusskola 39%, tomēr būtu jāuzlabo sadarbība ar ārējiem partneriem,

piemēram vecākiem, it īpaši vidusskolas posmā, un sadarbību ar augstskolām, kā arī SMO aptauja parādīja, ka 87% skolu sadarbojas ar sociālajiem un veselības aprūpes dienestiem, taču intervijas parādīja, ka skolu finansējuma un pārvaldības modelis Velsā nespēj apmierināt visu skolēnu vajadzības.

- 7) **Mācīšanās līderības modelēšana un veicināšana** – SMO aptaujas dati liecina, ka 67% skolu vadītāju modelē un attīsta līderības mācības, attiecīgi 20% sākumskolu un 39% vidusskolu (OECD, 2018).

Velsa ir izglītības reformas realizēšanas procesā, kas ilgs līdz 2022. gada septembrim, un Velsas valdība atzīst, ka būs nepieciešamas pūles un daudzos gadījumos darbiniekiem būs jāpaplašina savas prasmes, tādēļ, lai atbalstītu SMO ieviešanas procesu, tika pētīts, cik lielā mērā skolas Velsā var tikt uzskatītas par mācīšanās organizācijām, lai varētu identificēt nepieciešamos uzlabojumus gan skolu, gan sistēmas līmenī (OECD, 2018), un Velsas skolas ir aicinātas aizpildīt SMO aptauju, kas būs pieejama skolām 2022./2023. mācību gada laikā (Welsh Government, 2017).

Secinājumi. Velsas SMO modeļa ieviešanas rezultātu analīze parādīja, ka ne visas dimensijas tiek ieviestas vienlīdzīgā līmenī.

Projekta ieviešanas fāzē nepieciešams ļoti liels skaidrojošais darbs, jo ir ļoti būtiski, lai tiek izprastas un ieviestas visas dimensijas, lai šo dimensiju būtību un īstenošanas veidus izprot un realizē visas izglītības procesā iesaistītās puses.

SMO ieviešanas procesā skolu vadībai ir būtiska loma atvērtas vides radīšanā, kas nodrošinātu iespēju atklāti izrunāt un izanalizēt gan veiksmes, gan neveiksmes stāstus, iesaistīties sadarbībā ar partnerskolām un nodrošinātu arī sadarbību ar augstskolām, kas sagatavo nākamos pedagogus.

Pētījuma rezultāti parādīja, ka SMO var pozitīvi ietekmēt skolotāju apmierinātību ar darbu, un, tā kā darbinieku labbūtībai ir arvien pieaugoša nozīme izglītības politikā, skolotāju labbūtībai varētu būt nozīmīga loma SMO ieviešanas procesā, tādēļ aptaujā jautājumus par darbinieku apmierinātību ar darbu varētu paplašināt, iekļaujot jautājumus par darbinieku labbūtību.

Vidusskolām ir grūtāk attīstīties kā mācību organizācijām, jo priekšmetu daudzveidība un dažādība, kā arī skolotāju noslogojums apgrūtina skolotāju sadarbības iespējas, tādēļ Latvijas kontekstā būtu jāieplāno laiks skolotāju sadarbībai.

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

Būtu nepieciešams formulēt, kas ir labs skolas pašvērtējuma un attīstības plāns, lai skolas varētu jēgpilni ieguldīt laiku un resursus un to laiku un enerģiju, ko patērē apjomīgu atskaišu sagatavošanai augstākstāvošām organizācijām, ieguldīt kvalitatīvo datu izmantošanā mācību procesa sekmēšanai.

Lai nodrošinātu sekmīgu SMO modeļa ieviešanu Latvijas izglītības sistēmā, būtu jāņem vērā Velsas pieredze un jāieplāno skaidrojošais darbs, laiks un resursi, lai visas SMO dimensijas varētu tikt ieviestas maksimāli vienādā līmenī, īpašu uzmanību pievēršot vidusskolas posmam, jo Velsas pieredze rāda, ka priekšmetu sadrumstalotība vidusskolas klasēs kavē skolotāju sadarbības iespējas un apgrūtina SMO modeļa ieviešanu. Velsas gadījumā vidējie rādītāji vidusskolas klasēs bija zemāki gandrīz visās dimensijās. Velsas pieredze arī parāda, ka pašvērtējumu un atskaišu sagatavošanai ir jābūt jēgpilnai, ar pamatmērķi kalpot skolas attīstībai, nevis centralizētām atskaitēm augstākstāvošām institūcijām, un skolās būtu jārada atvērta uz sadarbību balstīta vide, lai iesaistītās puses varētu kritiski izvērtēt progresu, pārrunāt atbalsta nepieciešamību un dalīties ar labās prakses piemēriem, kā arī būtu nepieciešami kvalificēti skolotāji mentori. Īpašu nozīmi vajadzētu piešķirt kopīgai skolas vīzijas veidošanai, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos, sadarbojoties ar ārusskolas vidi, it īpaši ar augstskolām.

Literatūras saraksts:

- Donaldson, G. (2015). *Successful Futures: Independent review of curriculum and assessment arrangements in Wales*. Welsh Government, Cardiff. <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/successful-futures.pdf>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Kools, M., Gouëdard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal of Education*, 54(3), 426–442.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?*. OECD Education Working Papers, 137. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- OECD. (2018). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>
- OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, schools leaders and teachers*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- OECD (2014). *Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/Improving-schools-in-Wales.pdf>

Waters, M., Jones, M., & Macdonald, A. (2018). Teaching a valued profession. Working towards a career, conditions and pay framework for school teachers in Wales. *The report of the independent review*. <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-09/teaching-a-valued-profession-report-of-the-independent-review.pdf>

Welsh Government. (2017). Schools in Wales as learning organisations. Welsh Government, Cardiff. <https://hwb.gov.wales/professional-development/schools-as-learning-organisations/>

2.2. Singapūras modelis

Singapūras izglītības veiksmes stāsts ir izraisījis plašu starptautisku rezonansi politikas veidotāju, pētnieku un praktiķu vidū. Saskaņā ar OECD PISA 2018 pētījumu Singapūras izglītības sistēma ir viena no labākajām pasaulē, un tās skolēni pastāvīgi iegūst augstus rezultātus OECD PISA reitingā (OECD, 2019). Singapūrā kvalitatīva izglītība tiek uzlūkota kā stratēģisks ieguldījums nākotnē, tās mērķis ir nodrošināt skolēnus ar prasmēm un kompetencēm, lai viņi spētu stāties pretī straujas, globalizētas un digitāli virzītas ekonomikas izaicinājumiem (OECD, 2020). Singapūras Izglītības ministrijas (MOE) par savu misiju uzskata “veidot nācīgas nākotni, ieguldot cilvēkos, kas noteiks tautas nākotni”. Izglītības politikas mērķis ir “nodrošināt bērniem līdzsvarotu un visaptverošu izglītību, attīstīt pilnībā viņu potenciālu, un audzināt tos par labiem pilsoņiem, kas apzinās savus pienākumus pret ģimeni, kopienu un valsti” (MOE, 2022).

Singapūras izglītības sistēmas kļūšana par vienu no spēcīgākajām izglītības sistēmām pasaulē nav nejaušību virkne, bet plānotu pasākumu rezultāts, jo kopš jaunās tūkstošgades sākuma Singapūrā ir pieņemtas vairākas izglītības politikas iniciatīvas, kas veicinājušas sistēmas transformāciju. Visaptverošas izglītības reformas, kas pievērsās divdesmit pirmā gadsimta prasmju nozīmei globalizācijas laikmetā, tiek veiktas ar mērķi izkopt mūžizglītības kultūru, sekmēt skolēnu radošās, inovatīvās un kritiskas domāšanas prasmes, paplašināt viņu mācīšanās pieredzi un sagatavot pilsoniski aktīvus skolēnus dzīvei globālā pasaulē. Mācību saturs, pedagogija un eksāmeni ir pārstrukturēti, lai mācībās palielinātu skolēnu autonomiju un mazinātu tradicionālo uz eksāmeniem un skolotāju centrētu mācīšanās kultūru (Gopinathan & Lee., 2018).

Skolu izcilības modelis, tā izveides nosacījumi un īstenošana Singapūrā

Izglītības sistēmas transformācijas procesu Singapūrā veicināja astoņdesmitajos un deviņdesmitajos gados populārās decentralizācijas idejas. Tolaik daudzas attīstītās valstis (ASV, Apvienotā Karaliste, Austrālija, Norvēģija u.c.) uzsāka savu izglītības sistēmu decentralizācijas procesu. Singapūrā reformas decentralizācijai izglītībā sākās 1982.gadā. Pārmaiņas vadīja

apsvērums, ka liela, centralizēta birokrātija nav spējīga ātri reaģēt mainīgās ekonomiskās realitātes apstākļos. Rosināto pārmaiņu mērķis bija decentralizēt lēmumu pieņemšanu no centrālās valdības uz vietējo skolu līmeni un lēmumu pieņemšanas sadali starp direktoru, skolotājiem, vecākiem, kopienas locekļiem un skolēniem skolas līmenī (Levacic, 1998; Raab, 2000). Saskaņā ar šo decentralizācijas paradigmu direktoriem, skolotājiem, skolēniem un vecākiem tika deleģēta lielāka brīvība un atbildība par lēmumu pieņemšanu skolas budžeta jautājumos, personāla atlasē un mācību programmu izveidē, lai viņi varētu radīt efektīvāku mācību vidi visiem skolēniem (Ng et al., 2008).

Atbilstoši Karlsena decentralizētā centrālisma teorijai (Karlsen, 2000) tika pieņemts, ka decentralizācija stiprinās demokrātiju, nododot varu no centrālās uz vietējām iestādēm. Lēmumu pieņemšanas process tiks tuvināts cilvēkiem. Decentralizācija veicinās inovāciju procesu un skolu attīstību, jo lēmumi vieglāk tiks pieņemti un izpildīti, ja iesaistītās personas būs tieši atbildīgas par šī lēmuma pieņemšanu. Decentralizācija palīdzēs vietējai skolai izstrādāt programmas un aktivitātes, kas labāk pielāgotas vietējās kopienas vajadzībām. Tika pieņemts, ka, izveidojot elastīgāku un lokāli orientētu skolu, tas pozitīvi ietekmēs skolēnu motivāciju un mācīšanos, kā arī sniegs viņiem piederības sajūtu vietējai sabiedrībai. Visbeidzot tika postulēts, ka decentralizācija ļaus efektīvi sasniegt mērķus, ja tiks izmantota uz tirgu orientēta pieeja izglītībā, orientējoties uz komercializāciju un privatizāciju.

Tā rezultātā Singapūras Izglītības ministrija deleģēja lielāku atbildību skolām, tomēr saglabāja pietiekamu centralizētu kontroli un uzraudzību, lai nodrošinātu izglītības standartu un principu dzīvotspēju. 1988. gadā uzsāktie decentralizācijas pasākumi veicināja gan neatkarīgo skolu izveidi, gan 1994.gadā autonomo skolu izveidi (šīs skolas gadā saņem par 10 procentiem vairāk valsts dotāciju uz vienu iedzīvotāju nekā neautonomās skolas). 2000.gadā visās Singapūras skolās tika uzsākta *Skolu izcilības modeļa* (the School Excellence Model) īstenošana. Modeļa konceptuālo ietvaru veidoja 1997.gadā izstrādātā nacionālā vīzija "Thinking Schools, Learning Nation" (TSLN), saskaņā ar kuru Singapūras skolas tika orientētas attīstīties izcilības virzienā, paredzot skolām lielāku autonomiju, tātad arī iespēju elastīgāk reaģēt uz skolēnu vajadzībām dažādos veidos, stiprinot direktoru līderības un vadības prasmes, veicinot izglītības inovāciju ienākšanu skolās, vecāku un sabiedrības iesaisti izglītības procesos (Goh, 1997; Ng et al., 2008).

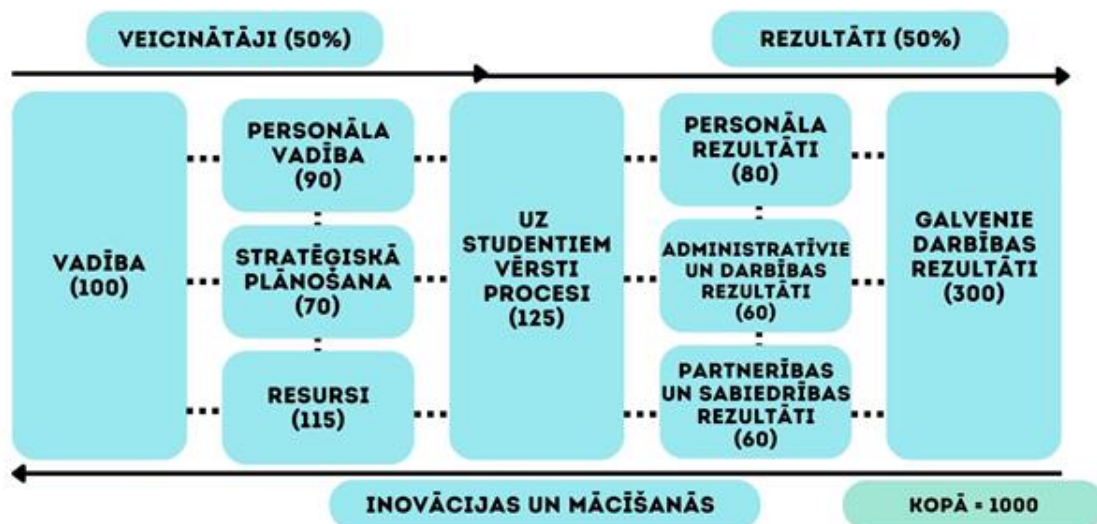
Kā salu valsts, kuras galvenais dabas resurss ir cilvēki, Singapūras *Skolu izcilības modelis* (SIM) ir izstrādāts, balstoties uz dažādiem pasaulē esošiem uzņēmējdarbības organizāciju

kvalitātes modeļiem, tostarp Eiropas Kvalitātes vadības fonda (EFQM) modeli, Singapūras kvalitātes balvas (SQA) modeli un Malkolma Baldridža nacionālās kvalitātes izglītības versijas Apbalvojuma modeli (MBNQA). SIM modelī iekļauti dažādi vērtēšanas kritēriji, kas skolai palīdz objektīvi identificēt un novērtēt savas stiprās puses un pilnveidojamās jomas, kā arī šie kritēriji palīdz veikt salīdzinošo vērtēšanu līdzīgās skolās, stimulējot pilnveides pasākumus, kas pozitīvi ietekmē vispārējo skolas kvalitāti un izglītības sistēmas kvalitāti kopumā. Modelī tiek uzsvērtas skolas vadības un skolotāju loma skolēnu akadēmiskā snieguma veicināšanā. Izcila izglītība saskaņā ar Singapūras modeli ir kvalitatīva un holistiska izglītība, tās kritērijs nav tikai vienreizēji akadēmiski sasniegumi, bet noturīgs akadēmiskais sniegums. Modelis veidots, lai skolas sekmīgāk varētu veikt sava darba pašnovērtējumu un progresu novērtējumu (Ng, 2017). Tūkstošgades sākumā modelis tika izmantots, lai veiktu skolu salīdzinājumu. Konkurence starp izglītības iestādēm tika veicināta, veidojot skolu līgas tabulas, bet šāda pieeja tika kritizēta un tika pārtraukta 2010. gadu sākumā (Gopinathan et al., 2018).

Singapūras Skolu izcilības modelī ir 9 dimensijas, vērtēšana tiek īstenota divās kategorijās — *Veicinātāji* (50%) un *Rezultāti* (50%). Kategorijā *Veicinātāji* tiek vērtēta personāla vadības, stratēģiskās plānošanas, resursu izmantošanas un uz skolēnu darbību vērsta procesa kvalitāte. Kategorijā *Rezultāti* — skolas sasniegumi vai potenciālās iespējas personāla, administratīvās darbības, partnerības un sabiedriskās darbības kontekstā (MOE, 2000). Modelī ir iekļautas šādas dimensijas (sk. 2.1.attēlu):

- 1) **vadība:** skolas vadītāji un vadības sistēma pievēršas vērtībām un koncentrējas uz skolēnu mācīšanos un snieguma izcilību; skola uzņemas atbildību pret sabiedrību;
- 2) **stratēģiskā plānošana:** skola nosaka skaidrus, uz ieinteresētajām pusēm vērstus stratēģiskos virzienus; izstrādā rīcības plānus, lai atbalstītu šos virzienus; īsteno plānus un seko līdzi rezultātiem;
- 3) **personāla vadība:** skola attīsta un pilnībā izmanto savu darbinieku potenciālu, lai izveidotu izcilu skolu;
- 4) **resursi:** skola efektīvi un lietderīgi pārvalda savus iekšējos resursus un ārējās partnerattiecības;
- 5) **skolēncentrēti procesi:** skola izstrādā, īsteno, pārvalda un uzlabo galvenos procesus, lai nodrošinātu holistisku izglītību un strādātu pie skolēnu labbūtības veicināšanas;
- 6) **administratīvie un darbības rezultāti:** skola sasniedz efektivitāti un rezultativitāti;

- 7) **personāla rezultāti:** skola apmāca, attīsta un nodrošina personāla morāli;
- 8) **partnerības un sabiedrības rezultāti:** skola sasniedz rezultātus ar saviem partneriem un sabiedrību kopumā;
- 9) **galvenie darbības rezultāti:** skola sasniedz skolēnu vispusīgu attīstību; it īpaši skola var sasniegt vēlamos izglītības rezultātus (MOE, 2000; Ng, 2003).



2.1. attēls Singapūras Skolu izcilības modelis

Singapūras *Skolu izcilības modelī* izcilā skolā vadītāji vada personālu, izstrādā stratēģiju un rūpējas par resursu nodrošinājumu. Skola īsteno skolēncentrētu mācību procesu, kas balstās uz visām ieinteresētajām pusēm skaidru un saprotamu mērķi. Skolēnu sasniegumi tiek sistemātiski uzraudzīti un pārvaldīti. Skolas sasniegtais rezultāts rada personāla un ieinteresēto personu apmierinātību, kā arī kvalitatīva izglītība atstāj ietekmi uz sabiedrību kopumā.

Singapūras *Skolu izcilības modelis* tiek izmantots, lai iegūtu informāciju un pierādījumus:

- 1) kādus uzlabojumus skola īsteno visos modelī definētajos kvalitātes kritērijos;
- 2) kā skolā tiek īstenotota SMO pieeja;
- 3) kādi pasākumi tiek plānoti un īstenoti, kā tie tiek uzraudzīti un vērtēti;
- 4) kā tiek identificēti nepieciešamie uzlabojumi, prioritātes, plānošanas un īstenošanas aktivitātes;
- 5) kādas darbības tiek veiktas, lai sekmētu izaugsmi;
- 6) vai un kā mainās rezultāti trīs līdz piecu gadu laikā;
- 7) kāds ir konkrētas skolas sniegums attiecībā pret citām līdzīgām skolām;
- 8) kādi ir laba vai sliktas skolas snieguma iemesli.

Skolu izcilības modelis skolām piedāvā ietvaru un kritērijus skolā īstenotās izglītības stipro un vājo pušu novērtēšanai. Skolas regulāri veic sava snieguma pašvērtēšanu, bet ārējo novērtējumu veic MOE reizi piecos gados, izmantojot tos pašus kritērijus, ko lieto skola. Ja skola ir sasniegusi labus rezultātus noteiktā jomā, bet nevar pamatot/ pierādīt, kā tas panākts, sniegums tiek vērtēts kā zems. Sniegums ir jāpamato ar pierādījumiem par veiktajiem pasākumiem un uzlabojumiem visos modeļa kritērijos (Ng & Chan 2008). Lai motivētu skolas sasniegt labākus rezultātus, skolas sniegums tiek izcelts ar dažādiem apbalvojumiem, piemēram, Achievement Awards, Best Practices Award (BPA) un Sustained Achievement Award u.tml. (MOE, 2021).

2019.gadā publicētajā pētījumā secināts, ka Singapūras izglītības sistēmā īstenotā varas decentralizācija ir veicinājusi skolu elastību un inovācijas, savukārt centralizācija un skolu uzraudzība ļāvusi nodrošināt to, ka skolas ar atbildību izturas pret visu skolēnu sasniegumu veicināšanu. Panākumus veicinājuši šādi faktori: skolu īstenotie pasākumi ikviena skolēna izaugsmes atbalstīšanai, skolotāju profesionālā meistarība un skolēniem piedāvātās ārpusstundu aktivitātes. Pētījumā vēl akcentēta skolas atbildība par izglītības kvalitāti, skolotāju īstenoto atbalsta pasākumu nozīme skolēnu sasniegumu veicināšanai un vecāku iesaistīšanās savu bērnu izglītošanā (Huang et al., 2019).

Lai īstenotu pārmaiņas, Singapūras Izglītības ministrija piedāvā plašu atbalsta sistēmu izglītības izcilības veicināšanai: tālākizglītības programmas skolu vadītājiem, skolotājiem un skolēnu vecākiem. Gan valsts skolās, gan privātos izglītības centros darbojas skolēnu vecākiem paredzēti kursi, kuros pieaugušie pilnveido ne tikai savas zināšanas matemātikā vai dabas zinībās, bet gūst priekšstatu par jaunākajām tendencēm priekšmetu metodikā. Tas vecākiem ļauj sekmīgāk iesaistīties savu bērnu izglītības atbalstīšanā. Kursus finansē valsts (BBC, 2015). Kā norāda Huang (Huang), konfūciskā orientācija Singapūrā rosina ne tikai vecākus ieguldīt resursus savu bērnu izglītībā, piemēram, apmaksājot bērna privātstundas, bet arī paši bērni ir daudz vairāk noskaņoti pavadīt laiku skolas mājasdarbu veikšanai (Huang et al., 2019). Citā pētījumā atzīmēts faktors, kas veicina Singapūras izglītības sistēmas hiperkonkurētspējīgos panākumus, ir *kiasuisms* jeb indivīda bailes zaudēt. Šāda attieksme pret izglītību un savu dzīvi kopumā ir raksturīga Āzijas kultūras iezīme. Bailes zaudēt ir cieši saistītas ar meritokrātijas principu, kas tiek izcelts kā Singapūras panākumu atslēga. Meritokrātija izsenis ir viena no galvenajām Singapūras kultūras vērtībām. Tajā izglītībai ir izšķiroša nozīme sabiedrības elites veidošanā, konsekventi uzsverot godīguma, nediskriminācijas un iespēju vienlīdzības principa nozīmi. Meritokrātija attiecas uz

individuālu panākumu apbalvošanu ar sociālo rangu, amatiem, augstākiem ienākumiem, vispārēju atzinību un prestižu, kā arī izglītības sistēmā ar lielākiem izglītības resursiem. Tas norāda uz nopelniem kā likumu vai principu, kā tiek organizēta ekonomika, sabiedrība un politika. Tiek pieņemts, ka meritokrātijā indivīdi ir motivēti darīt visu iespējamo, lai gūtu panākumus dzīvē (Koh et al., 2018). Šo principu nozīmību Singapūras kultūrā stiprina ekonomiskā izaugsme, vidusslāņa skaitliskais pieaugums, kas novērtē sociālo mobilitāti un izglītības lomu labklājības veicināšanā (Gopinathan et al., 2018).

Kā norāda Ngs (Ng), Singapūras izglītības sistēmas pārdomāta cilvēkresursu politika, rīcībpolitikas saskaņotība dažādos izglītības sistēmas līmeņos, ķīniešu kultūrā dziļi iesakņojusies cieņa pret “skolotāju kā līderi” ir Singapūras izglītības veiksmes faktori, kas sekmē izglītības sistēmas ilgtspējīgu attīstību, mērogojamību, pēctecību un augsto veikspēju. Nozīmīga vieta tajā ierādīta inovācijām un uzņēmējdarbībai. Inovācijas un uzņēmējdarbība tiek definētas kā Singapūras izglītības sistēmas (arī skolu) obligātais stratēģiskais virziens (Ng, 2005).

Dažādi pētījumi rosina jaunas izglītības sistēmas uzlabošanas iniciatīvas Singapūrā. 2017.gadā Singapūras Izglītības ministrija atgādināja – lai gan ir svarīgi plānot bērnu nākotni, veicināt viņu akadēmiskos sasniegumus un izvirzīt augstākus mērķus, vienlīdz svarīgi ir apzināties, ka pastāv vairāki veiksmes ceļi un būtiski neaizmirst skatīt izglītības mērķi no bērna perspektīvas. Pēdējos gados tiek pārskatīts pamatskolas beigšanas eksāmenu saturs. Tomēr ar izglītības politikas maiņu nepietiek, lai risinātu gadsimtos iesakņojušos akadēmiski orientēto domāšanas veidu, kas ir raksturīgs Singapūras iedzīvotājiem (Koh, 2018).

Meritokrātiskajā un elitārajā izglītības sistēmā, kas koncentrējas uz elites atlasī un veidošanu, kā apgalvo Barrs (Barr), mūsdienās ir lielāka iespēja gūt panākumus tikai personām, kuru vecāki ir labi izglītoti un nāk no vidējā vai augstākā sabiedrības slāņa (Barr, 2014). Arī Gopinathans norāda, ka notiek paradigmas maiņa no meritokrātijas uz “vecākukrātiju” (parentocracy) – izglītības sasniegumus tagad nosaka tieši vecāku bagātība un sociālie tīkli, nevis pašu skolēnu spējas un pūles (Gopinathan et al., 2018).

Arī citā pētījumā secināts – lai gan Singapūras skolēni starptautiskajos reitingos uzrāda ļoti labus rezultātus, viņu labākie sasniegumi ironiskā kārtā tiek sasniegti ar diezgan tradicionālām mācīšanas un mācīšanās metodēm. Sabiedrība Singapūrā joprojām ir ļoti orientēta uz eksāmeniem, īpaši svarīgi ir augsta līmeņa publiskie eksāmeni, kuru rezultāti bieži tiek izmantoti skolēnu atlasei prestižākajās skolās. Izglītības sistēma ir kļuvusi par sociāli ekonomiskās

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

nevienlīdzības avotu; turīgi vecāki iegulda milzīgus līdzekļus papildu akadēmiskās un neakadēmiskās bagātināšanas pasākumos saviem bērniem, tādējādi stiprinot savu bērnu akadēmisko un kultūras kapitālu. Singapūras bērniem ir akadēmiskie sasniegumi, taču viņi ir noraizējušies un stresa stāvoklī (Davie, 2017; Gopinathan et al., 2018).

Ievērojami ieguldījumi izglītībā tiek attaisnoti, jo tie darbojas, lai izglītotu un nodrošinātu darbaspēku ar jaunām zināšanām un prasmēm, lai tiktu galā ar pastāvīgi mainīgajām vajadzībām, kas izriet no globalizācijas, jo īpaši ekonomikas, automatizācijas un tehnoloģiju izraisītiem traucējumiem. Tas ir arī visizplatītākais izglītības reformu pamatojums daudzās pasaules valstīs, tostarp Singapūrā. Stingrs ekonomiskās argumentācijas pielietojums izglītības politikas veidošanā izglītību asociē ar precī. Tas atspoguļojas pieaugošā tāda tirgus mehānismu izmantošanā kā atbildība, konkurence, izvēle, rentabilitāte, vadības efektivitāte, tirgus atbilstība un atsaucība, darbības rādītāji, kvalitātes nodrošināšana un naudas izdevīgums (Gopinathan et al., 2018).

Singapūras *Skolu ekselences modeļa* kritiķi norāda, ka, lai gan modelis nodrošina ietvaru sistēmisku pārmaiņu veicināšanai skolās, augstu kopvērtējumu modeļa īstenošanā skolas var iegūt, ja labi rezultāti tiek iegūti arī tikai dažos modeļa kritērijos. Konkurence skolas provocē “gudri spēlēt” – koncentrēties tikai uz tiem rezultātiem, kas tiek ņemti vērā vērtēšanas procesā un kalpo skolēnu un vecāku piesaistei. Modeļa pilnvērtīgai īstenošanai praksē šķēršļus rada tas, ka katru modeļa dimensiju paredzēts vērtēt autonomi, tāpēc nav garantijas, ka iniciatīvas apvienojas un veselumā veicina uzlabojumus visās modeļa dimensijās. Lai gan Singapūras Izglītības ministrija ir skaidri norādījusi, ka modelis galvenokārt ir paredzēts skolas pašnovērtējumam un nepieciešamo uzlabojumu noteikšanai, ārējā validācija patiesībā ir skolu kontroles un pārbaudes veids, bet skolas vēlas iegūt labus rezultātu konkurences apstākļos (Ng, 2003). Singapūras modelī skolas strādā kā biznesa korporācijas: gatavo trīs līdz piecu gadu vīziju un attīstības plānu, ikgadējo skolas darbības plānu; katrai skolas struktūrvienība gatavo arī gada programmas plānu ar iekļautu budžetu. No skolu vadītājiem tiek sagaidīta sistēmiska domāšana, līderība un orientācija uz pārmaiņu ieviešanu organizācijā (Ng et al., 2008). Citā pētījumā līdzīgi secināts, ka ranžēšanas un kvalitātes nodrošināšanas rezultātus skolas bieži izmanto mārketinga un publicitātes aktivitātēs, lai piesaistītu studentus ar augstiem sasniegumiem (Tse, 2017). Līdz ar to prestižajās skolās gandrīz neiespējami iekļūt skolēniem no zemākiem sociāliem slāņiem. Pētījumā secināts, ka malajiešu un indiešu skolēni, kas veido dizgan lielu Singapūras iedzīvotāju grupu, ir

nepietiekami pārstāvēti prestižākajās un labākajās skolās, kur lielākā daļa skolēnu ir ķīnieši un no turīgākām ģimenēm (Gopinathan, 2015).

Modeļa kritiķi norāda, ka SIM modelī, kas pēc būtības ir kvalitātes vadības modelis, nav iestrādāti tieši izglītībai būtiski aspekti, piemēram, nav iespējams izmērīt/izvērtēt cilvēku attiecības, jo kvantitatīvi nav iespējams izmērīt skolotāju mīlestību, rūpes un paraugu. Bet tieši šajā aspektā slēpjas cildenākā un visdārgākā izglītība. Tāpēc, pielāgojot biznesa modeļus skolu kvalitātes vērtēšanai, Ngs iesaka tajos iekļaut kultūras aspektus (Ng, 2003). Citā ziņojumā, analizējot Singapūrā īstenotās izglītības sistēmas pārmaiņas, tiek secināts, ka, lai gan politikas mērķis bija un ir izaudzināt kritiski domājošus skolēnus, izglītības korporatizācija tādu struktūru veidā kā *Skolu izcilības modelis* tomēr nonāk pretrunā ar savulaik modeļa pamatā likto nacionālo vīziju “Thinking Schools, Learning Nation” (TSLN). Pētījumā apgalvots, ka šī struktūra neapzināti rada performativitātes kultūru skolās, otrā plānā atvirzot iniciatīvas, kas sekmē domāšanas kultūras attīstību un humānismu izglītībā. Spriedzi vēl vairāk saasina Singapūras izglītības sistēmas pamatā esošā pragmatiskā un instrumentālā filozofija, sadursme starp vēlmi veicināt domāšanas kultūru un performativitātes kultūru, tas, pēc Ab Kadira (Ab Kadir) domām, rada izaicinājumu sistēmai īstenot TSLN vīziju praksē (Ab Kadir, 2016).

Aktualitātes izglītības sistēmas uzlabošanā

Pašreizējās izglītības politikas reformas Singapūrā saistītas ar 3 jautājumiem: kā nodrošināt vienlīdzīgu iespēju iegūt kvalitatīvu izglītību visiem; kā veicināt skolu attīstību, stiprinot to stiprās puses un nišas jomas; kā izkopt “līdzjūtīgas meritokrātijas” kultūru, panākot līdzsvaru starp konkurenci izglītībā un attīstot skolēnos mazāk individuālistisku, bet vairāk komunitāru orientāciju.

Viena no pašlaik aktuālajām politikas iniciatīvām Singapūrā ir nodrošināt, lai visiem cilvēkiem neatkarīgi no viņu vecuma būtu pietiekamas un vienlīdzīgas iespējas iegūt izglītību. Šī politikas iniciatīva tiek veikta, lai konsekventi atjaunotu darbaspēku ar jaunām zināšanām un uzlabotām prasmēm, lai risinātu pastāvīgi mainīgās globālās ekonomikas vajadzības un tehnoloģiju attīstību. 2014.gadā izveidotā programma Skills Future ir piemērs valdības centieniem integrēt izglītību, apmācību un rūpniecību, sniedzot atbalstu karjeras izaugsmei, sadarbojoties ar darba devējiem, arodbiedrībām un nozarēm. Tās īstenošanu nodrošina Skills Future Council (Prasmju, inovāciju un produktivitātes padome).

“Katra skola ir laba skola,” ir 2012. gadā Singapūras izglītības ministra Henga Svija Kīta piedāvātā devīze jeb mudinājums skolu transformācijai. Viņš nosauca sešas labas nākotnes skolas iezīmes. Labā skolā tiek apzinātas skolēnu mācīšanās vajadzības un intereses; skolēni apgūst labus lasītprasmes un rēķināšanas pamatus; katra skolēna izaugsme tiek sekmēta ar piemērotas vides radīšanu; labu izglītību nodrošina kompetenti skolotāji; skola sadarbojas ar vecākiem un kopienas; skola nodrošina vienlīdzīgas iespējas visiem (Heng, 2012). Šīs definētās pamatnostādnes skolas šobrīd izmanto, lai nodrošinātu ikvienam bērnam iespēju holistiski attīstīties un maksimāli izmantot savu potenciālu. Tomēr tas nenozīmē, ka visas skolas tāpēc kļūst vienādas, skolas tiek mudinātas meklēt unikālu veidu, kā šīs sešas pamatnostādnes īstenot savā skolā.

Kā liecina Politikas pētījumu institūta 2013. gadā veiktā aptauja, lielākā daļa cilvēku Singapūrā atbalsta mazāk konkurētspējīgu, holistiskāku un iekļaujošāku izglītības sistēmu, kas piedāvā vienlīdzīgas iespējas skolēniem mācīties kopā ar cilvēkiem ar atšķirīgām spējām un pieredzi (Amir, 2013). Ir plānots palielināt atbalstu nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem, dažādot izglītības ieguves iespējas visiem, attīstīt caurviju prasmes, veicināt starpdisciplināru mācīšanos un ieguldīt mūžizglītībā. Singapūrā ir uzsākta trīs gadu izmēģinājuma programma KidStart, kuras mērķis atbalstīt 1000 bērnus vecumā līdz sešiem gadiem no nelabvēlīgām ģimenēm, regulāri apmeklējot mājas, uzlabojot veselības un mācību atbalstu, kā arī nodrošinot šiem bērniem iespēju iegūt izglītību pirmsskolas izglītības iestādēs (Gopinathan & Lee, 2018).

Pēdējo gadu laikā Singapūras izglītībā liela uzmanība ir pievērsta labbūtības jautājumiem. 2020.gadā Ng veiktajā pētījumā secināts – jo labāk skolai izdodas īstenot holistisku izglītību, jo lielāku labbūtību skolēni izjūt skolā (Ng, 2020). Īpaši starptautisko skolu programmu saturā labbūtības aspekts ieņem arvien nozīmīgāku vietu, skolēnu vecāki to uzskata par ļoti svarīgu faktoru skolas izvēlē saviem bērniem (Allan, 2022). Visos izglītības līmeņos divu gadu laikā pakāpeniski plānots ieviest Garīgās veselības izglītības stundas. Nodarbības paredzētas, lai iedrošinātu skolēnus meklēt palīdzību tad, kad tas nepieciešams. Šādas stundas jau tiek īstenotas pamatskolas līmenī saskaņā ar atjaunināto rakstura un pilsoniskās izglītības mācību programmu.

Secinājumi. Galvenais priekšnoteikums skolu veiksmīgai transformācijai par skolām kā mācīšanās organizācijām Singapūrā ir turpat trīsdesmit gadu laikā īstenotās visaptverošas izglītības reformas, to pamatā decentralisma, mūžizglītības kultūras, pilsoniskās izglītības un ekonomiskās izaugsmes idejas.

Balstoties uz Singapūras Nacionālās izglītības vīziju “Thinking schools, learning nation” un dažādiem pasaulē esošiem uzņēmējdarbības organizāciju kvalitātes modeļiem, tika izveidots Singapūras *Skolu izcilības modelis*, lai atbalstītu skolu darba pašnovērtējuma un progresu novērtējuma īstenošanu. Singapūras *Skolu izcilības modelī* ir 9 dimensijas, vērtēšana tiek īstenota divās kategorijās – *Veicinātāji* (50%) un *Rezultāti* (50%). Kategorijā *Veicinātāji* tiek vērtēta personāla vadības, stratēģiskās plānošanas, resursu izmantošanas un uz skolēnu darbību vērsta procesa kvalitāte. Kategorijā *Rezultāti* – skolas sasniegumi vai potenciālās iespējas personāla, administratīvās darbības, partnerības un sabiedriskās darbības kontekstā.

Pārmaiņu ieviešanu Singapūras Izglītības ministrija sekmē ar plašu atbalsta sistēmu izglītības izcilības veicināšanai: tālākizglītības programmas skolu vadītājiem, skolotājiem, atbalsta personālam, skolēnu vecākiem un skolēniem. Lai motivētu skolas sasniegt labākus rezultātus, skolas sniegums tiek izcelts ar dažādiem valsts mēroga apbalvojumiem. Šķēršļus SIM pilnvērtīgai īstenošanai praksē rada tas, ka katru modeļa dimensiju vērtē autonomi. Skola kopvērtējumā var iegūt augstu rezultātu, neraugoties uz to, ka atsevišķās modeļa dimensijās rezultāts ir zems.

Singapūras izglītības sistēmas panākumu pamatā ir Āzijas kultūrai raksturīgā meritokrātija un cieņa pret skolotāju kā līderi. Augstie sasniegumi mācībās pamatā tiek sasniegti ar samērā tradicionālām mācīšanas un mācīšanās metodēm, sabiedrība Singapūrā ir orientēta uz eksāmeniem, eksāmenu rezultāti tiek izmantoti skolēnu atlasei prestižākajās skolās.

Singapūrā ievērojami ieguldījumi izglītībā tiek attaisnoti ar ekonomiskās izaugsmes veicināšanas nepieciešamību. Stingrs ekonomiskās argumentācijas pielietojums izglītības politikas veidošanā izglītību asociē ar precī, kuras mērķis ir nodrošināt darbaspēku ar jaunām zināšanām un prasmēm. SIM modelis, kas pēc būtības ir biznesa kvalitātes vadības modelis, neparedz mērīt/izvērtēt cilvēku attiecības, jo kvantitatīvi nav iespējams izmērīt skolotāju mīlestību, rūpes un paraugu vai indivīdu labbūtību, bet tieši šajā aspektā slēpjas izglītības kultūras aspekts, un tas būtu jāņem vērā, izstrādājot Latvijas SMO modeli.

Pašreizējās izglītības reformas Singapūrā ir saistītas ar to, kā nodrošināt vienlīdzīgas izglītības iespējas visiem, kā veicināt skolu stipro pušu un nišas jomu attīstību, kā izkopt “līdzjūtīgas meritokrātijas” kultūru, panākot līdzsvaru starp konkurenci izglītībā, skolēnu mācību sasniegumiem un labbūtību, kā attīstīt skolēnos mazāk individuālistisku, bet vairāk komunikatīvu orientāciju.

Literatūras saraksts:

- Ab Kadir, M. (2016). Engendering a culture of thinking in a culture of performativity: the challenge of mediating tensions in the Singaporean education system, *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148115>
- Allan, C. (2022). *Student Wellbeing: Which are Singapore's Happiest Schools?* Which School Advisor. <https://whichschooladvisor.com/singapore/guides/student-wellbeing-which-are-singapores-happiest-schools>
- Amir, H. (2013). *S'poreans want 'compassionate meritocracy'*. Today.
- Barr, M. (2014). *The ruling elite of Singapore: Networks of power and influence*. London & New York, NY: I.B. Tauris.
- BBC (2015) Singapore: parents take primary school math classes. <https://www.bbc.com/news/blogs-news-from-elsewhere-30744853>
- Goh, C. T. (1997). Shaping Our Future: Thinking Schools, Learning Nation. Keynote address presented at 7th International Conference on Thinking, Singapore. <https://www.moe.gov.sg/media/speeches/1997/020697.htm>
- Gopinathan, S., & Lee, H.M. (2018). Excellence and equity in high-performing education systems: policy lessons from Singapore and Hong Kong / Excelencia y equidad en sistemas educativos de alto rendimiento: lecciones de las políticas educativas en Singapur y Hong Kong. *Journal for the Study of Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043>
- Gopinathan, S. (2015). *Education*. Straits Times Press.
- Davie, S. (2013). *Widening doors to top schools*. Straits Times Press.
- Heng, S. (2012). *Keynote address by Mr. Heng Swee Keat, Minister for Education, at the Ministry of Education Work Plan Seminar, 12 September*. Ministry of Education, Singapore.
- Huang, J., Tang, Y., He, W. & Li. Q. (2019) Singapore's School Excellence Model and student learning: evidence from PISA 2012 and TALIS 2013, *Asia Pacific Journal of Education*, 39:1, 96–112. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1575185>
- Karlsen, G.E. (2000). Decentralized centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy* 15(5), 225–528.
- Koh, S.T., & Hung, D. (2018). *Leadership for change: the Singapore school's experience*. World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Levacic, R. (1998). Local management of schools in England: results after six years, *Journal of Education Policy*, 13 (3), 331–50.
- MOE. (2000). *The School Excellence Model: A Guide, Singapore: The School Appraisal Branch*. Ministry of Education, Singapore.
- MOE. (2021). *Awards and scholarships*. Ministry of Education, Singapore. <https://www.moe.gov.sg/financial-matters/awards-scholarships>
- MOE. (2022). *Our mission and vision*. Ministry of Education, Singapore. <https://www.moe.gov.sg/about-us/our-mission-and-vision>

- Ng, P.T., & Chan, D. (2008). A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based model, *International Journal of Educational Management*, 22 (6), 408–505.
- Ng, P.T. (2005). Innovation and enterprise in Singapore schools, *Educational Research for Policy and Practice*, 3 (3), 183–98.
- Ng, P.T. (2017). *Learning from Singapore: The power of paradox*. New York, NY: Routledge.
- Ng, P.T. (2020). The paradoxes of student well-being in Singapore. *ECNU Review of Education*, 3(3), 437–451. <https://doi.org/10.1177/2096531120935127>
- Ng, P.T. (2003). The Singapore school and the School Excellence Model. *Educational Research for Policy and Practice*, 2(1), 27–39. https://www.academia.edu/74109693/The_Singapore_School_and_the_School_Excellence_Model
- NUS. (2020). *Education Minister Lawrence Wong lays out four strategies to prepare students for the future*. National University of Singapore. <https://news.nus.edu.sg/education-minister-lawrence-wong-lays-out-four-strategies-to-prepare-students-for-the-future/>
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Raab, C. D. (2000). The devolved management of schools and its implications for governance. In Arnott, M.A. & Raab, C.D. (Eds), *The Governance of Schooling: Comparative Studies of Devolved Management*, Routledge, London.
- Tan, J. (2006). Limited decentralization in the Singapore education system. In C. Bjork (Ed.), *Educational decentralization*, 59–70. Springer.

2.3.Somijas modelis

Pārskats par Somijā īstenotajām reformām pamatā ir veidots, balstoties uz I. Halinenas sagatavoto ziņojumu par Somijas izglītības sistēmā veiktajām reformām SMO ieviešanā (Halinen, 2018). I.Halinen ir Somijas Valsts izglītības programmu izstrādes un izglītības padomniece Somijas Nacionālajā izglītības aģentūrā. No 2012. gada līdz 2016. gadam viņa ir strādājusi par valsts mācību programmu reformu koordinatori. Pašlaik viņa strādā par mācību programmu ekspertu OECD un UNESCO, kā arī par neatkarīgu pasniedzēju, skolotāju izglītotāju un autoru pētniecības un konsultāciju uzņēmumā Metodix Oy (SIA).

No 2014. gada līdz 2017. gadam Somijā visās izglītības pakāpēs tika īstenota vērīnīga izglītības reforma, lai visā izglītības sistēmā saskaņotu izglītības pamatprogrammu saturu. Reformas mērķis bija apzināt somu izglītības sistēmas stiprās puses, noskaidrot izaicinājumus, lai izveidotu tādu izglītības sistēmu, kas būtu dzīvotspējīga un efektīva mainīgajā un sarežģītajā

pasaulē. Reformu procesā tika konstatētas problēmas, kas saistītas ar mācīšanās jēgpilnību, skolēnu iesaistīšanos, labbūtību un arī ar izglītības vienlīdzību.

Somijas izglītības vadošais princips – vienāda un kvalitatīva izglītība – labākais veids, kā cienīt bērnus un bērnību, lai veidotu ilgtspējīgu nākotni indivīdiem un visai valstij. Somijas izglītības mērķis ir veicināt izglītību mūža garumā, holistisku visu izglītojamo attīstību un labklājību, kā arī pilnveidot viņu prasmes dzīvot ilgtspējīgā veidā.

Somijā īstenoto reformu procesu raksturo caurredzamība un plaša sabiedrības līdzdalība, spēcīga zināšanu bāze, orientēšanās uz nākotni (Airaksinen et al., 2016). Jaunā mācīšanas un mācīšanās pieejas īstenošana uzsākta 2016. gada rudenī (pirmsskolas, pamata un vidējā izglītība) un 2017. gada rudenī (agrīnās bērnības izglītība un aprūpe). Saskaņā ar valstī izstrādātajām vadlīnijām visas pašvaldības un skolas ir pārveidojušas savas mācību programmas saistībā ar jauno pieeju.

Reformas mērķis – veicināt skolēnu mācīšanās prieku un mācīšanās jēgas pārdzīvojumu, sekmēt iesaistīšanos, veicināt kritiskās domāšanas attīstību un mācīšanos mācīties, sekmēt caurviju prasmes, kā arī attīstīt skolas kā mācīšanās kopienas. Reformas pamatā ir integrētā un multidisciplinārā pieeja, ir izstrādāti atbalsta risinājumi starppriekšmetu saiknes stiprināšanai. Somijas izglītībā jaunās mācību programmas īsteno jau vairākus gadus. Kā liecina pētījumi, reformas ietekmējušas skolu praksi, izglītības nodrošināšanu pašvaldībās, kā arī skolotāju izglītību. Tas ir arī aktivizējis jaunu skolu attīstību programmu izstrādi un izglītības pētījumus Somijā (OKM, 2018; Vesterinen et al., 2017; Pietarinen et al., 2016., 2017. gads; Krokfors et al., 2016. gads; Vitikka et al., 2016).

Somijā tiek realizēta visiem pieejama izglītība, to raksturo augsta mācīšanas un mācīšanās kvalitāte. Izglītība ir vienlīdz pieejama visiem, izveidotā sistēma sekmē ikviena skolēna mācīšanos un labbūtību, kā arī piedāvā kvalitatīvu atbalsta sistēmu, lai ikviens skolēns varētu gūt panākumus mācībās. Atšķirības starp skolām un pašvaldībām ir nelielas. Somijā pieejama valsts finansēta izglītība, t.sk. universitātes līmenī. Somijas izglītības sistēma ir elastīga un vienmēr nodrošina skolēniem izaugsmes iespējas, pārejot uz nākamo izglītības pakāpi.

Izglītības kvalitāti nodrošina labi izglītoti un motivēti skolotāji. Skolotāja profesijai ir augsts prestižs sabiedrībā, to izvēlas daudz jaunieši. Skolotāja ikdienas darbu raksturo autonomija un radošums. Kontroles sistēmu vietā centrālo vietu ieņem uzticības, atbalsta un sadarbības kultūra (Halinen et al., 2016b). Skolotājiem uzticas kā labākajiem sava darba ekspertiem.

Pamatizglītības un vidējās izglītības skolotājiem ir jābūt maģistra grādam izglītības zinātnē vai galvenajā mācību priekšmetā. Klases skolotāju izglītība (visu priekšmetu mācīšana no 1. līdz 6. klasei) ir tik populāra, ka augstskolu skolotāju izglītības fakultātes var uzņemt tikai aptuveni 10% reflektantu (Halinen et al., 2013).

Noteicošais faktors mācību satura reformas sekmīgā īstenošanā bija skolotāju profesionalitāte, zināšanas, pieredze un aktīvā līdzdalība reformu izstrādāšanā un ieviešanā.

Pēdējos gados pašvaldībām ir radušies jauni izaicinājumi mācību sasniegumu un vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanā visiem. Pašvaldības ir autonomas izglītības nodrošinātājas, un praktiski visas Somijas skolas ir pašvaldību pārraudzībā. Valsts izglītības budžeta samazinājuma dēļ atsevišķas pašvaldības vairs nevar nodrošināt vienādu stundu skaitu visiem skolēniem: dažas piedāvā tikai valstī noteikto minimumu, bet citas – vairāk stundu. Tas izraisa kritumu skolēnu mācību sasniegumos un nevienlīdzības pieaugumu (Aro et al., 2008).

Pirms mācību satura reformas īstenošanas tika analizēta skolēnu iesaistīšanās un labbūtība. OECD PISA pētījuma (OECD, 2013) rezultāti uzrādīja, ka skolēnu piederība skolai un viņu attieksme pret skolu Somijā, salīdzinot ar citām valstīm, no 2000. līdz 2012. gadam uzrāda lejupejošu tendenci. Tas saistībā ar pieredzi, kurā dalījās gan studenti, gan skolotāji, būtiski ietekmēja mācību satura reformas virzību.

Mācību satura reformas galvenais mērķis bija attīstīt vienlīdzīgu un kvalitatīvu izglītību, veicināt skolēnu iesaistīšanos un labbūtību (Halinen et al., 2013). Bija svarīgi precīzi aprakstīt galvenās izglītības vērtības un principus, mācīšanas un mācīšanās mērķus, kā arī izstrādāt atbalsta sistēmu pašvaldību un skolu pozitīvai attīstībai. Tikpat svarīgi bija veicināt pašvaldību izglītības iestāžu, skolu direktoru un skolotāju, vecāku un skolēnu līdzdalība reformu procesā, kopīgi veidojot mērķi un vadlīnijas gan valsts, gan vietējā līmenī. Mācību pamatprogramma Somijā veido plašu ekosistēmu, kurā mācīšana – mācīšanās un mācību vide ir savstarpēji saistītas vienā veselumā (Vahtivuori et al. 2014).

Reformu process, tā posmi

Reformas veiksmes pamatā bija dialogs un kopīga sadarbība starp valsti, pašvaldībām un skolām. Reformas īstenošanā piedalījās liels cilvēku skaits. Vadošā loma pārmaiņu ieviešanā bija skolotājiem. Viņu pieredze un idejas ietekmēja reformas procesa plānošanu un virzību, kā arī reformas mērķu formulēšanu. Reformas īstenošanā tika iesaistīti arī skolēni, vecāki, pētnieki, skolotāju izglītotāji, dažādas pilsoniskās sabiedrības organizācijas un citas interešu grupas. Visu

ieinteresēto pušu kopīgi paveiktais ir veicinājis pašvaldību iestāžu, direktoru un skolotāju apņemšanos īstenot reformu dzīvē, un viņu patiesie centieni sasniegt reformas mērķus ir acīmredzami (Halinen et al., 2013, Pietarinen et al., 2017).

Pamatojoties uz atjaunoto 2012. gada valdības dekrētu, kurā bija noteikti galvenie mērķi pirmsskolas un pamatizglītībai un stundu sadalījums pamatizglītībā, Somijas Nacionālā izglītības aģentūra (FNAE) rudenī uzsāka valsts izglītības satura reformas procesu. Tā visus valsts skolotājus, direktorus, izglītības iestādes, skolotāju izglītotājus un pētniekus aicināja piedalīties izglītības pamatprogrammas izstrādes procesā.

Reformas padomdevēju grupā tika uzaicināti dažādu ministriju, pašvaldību darbinieku un skolotāju arodbiedrību, arodbiedrību un nozaru grupu, vecāku un mācību grāmatu izdevēju asociāciju, dažādu etnisko grupu u.c. pārstāvji. Process ilga no 2012. gada rudens līdz 2014. gada beigām. Vidējās izglītības un pamatizglītības programma tika sagatavota līdzīgā procesā un publicēta 2015. gadā, savukārt 2016. gadā tika publicēta pamatprogramma pirmsskolas izglītībai un agrīnai bērnu aprūpei.

Pamatojoties uz šiem valsts dokumentiem, pašvaldības un skolas sāka izstrādāt savas mācību programmas. Skolu veidotajām mācību programmām bija jābūt gatavām pirms mācību gada sākuma 2016. gada augustā. Sākot ar 2016. gada rudens semestri, mācīšana un mācīšanās ir balstīta uz jaunajām mācību programmām.

Mācību satura reformas procesā mācību satura veidotāju darba grupas apkopoja, analizēja dažādus pētījumus, izvērtējumus un attīstības projektu rezultātus. Analizētie materiāli veidoja labu zināšanu bāzi grupu darbam. Somijas Nacionālā Izglītības aģentūra izveidoja rīku "Learning Barometer 2030" nākotnes attīstības prognozēšanai (Airaksinen et al., 2016). Diskusijas ar pašvaldību iestādēm, direktoriem un skolotājiem, skolēniem un vecākiem palīdzēja valsts iestādēm identificēt stiprās, vājās puses un apzināt ikdienas skolas darba vajadzības. Nozīmīgu atbalstu reformu procesam sniedza dažādas organizācijas un citi pilsoniskās sabiedrības pārstāvji.

Somijas Nacionālā izglītības aģentūra izveidoja trīsdesmit darba grupas, kas izstrādāja pamatizglītības mācību programmas. Izstrādātie programmu projekti atvērtajās tīmekļa vietnēs tika publicēti vairākas reizes, un, veicot dažādas aptaujas, pašvaldībām un skolām, kā arī citām interešu grupām tika lūgts sniegt atsauksmes. Visi interesenti varēja izlasīt melnrakstus un sniegt atsauksmes, izmantojot šim nolūkam paredzētu digitālo sistēmu. Vairākas organizācijas, grupas un privātpersonas vēlējās piedāvāt savas idejas, kā tālāk izstrādāt projektu. Atsauksmes tika

publicētas tīmekļa vietnēs un ņemtas vērā, pilnveidojot projektus. Pilsoniskās sabiedrības organizācijas piedalījās procesā, un arī to balsis tika ņemta vērā (Halinen, 2017; Halinen et al., 2016a; Pietarinen et al., 2016; Vahtivuori et al., 2014).

Papildus mācību satura darba grupām un digitālajām atgriezeniskās saites sistēmām Somijas Nacionālā izglītības aģentūra jau pašā procesa sākumā publicēja reformas Ceļa karti. Ceļa kartē tika aprakstīti valstī īstenoto reformu posmi un ieteikti soļi, kas procesa laikā jāveic lokālā līmenī. Tajā tika iekļautas arī svarīgākās apspriežamās tēmas. Izmantojot Ceļa karti, pašvaldību izglītības pārvaldes iestādes un skolas varēja redzēt izglītības satura reformas procesu kopumā un apzināties svarīgākos jautājumus, kas jārisina procesa laikā. Tas palīdzēja pašvaldībām un skolām uzsākt lokālo mācību programmu izstrādes procesu vienlaikus ar valstī īstenoto un attīstīt savas idejas. Īstenotie pasākumi veicināja plašu sabiedrības līdzdalību un bija nozīmīgi nesteidzīga darba, sadarbības un uzticēšanās atmosfēras veidošanā (Halinen, 2017; Pietarinen et al., 2016; Halinen et al., 2016a).

Reformu procesa raksturojums

Somijas izglītības satura reformas pieeja bija īstenot pārmaiņas kombinētā veidā no augšas uz leju un no apakšas uz augšu. Tika izmantota visa valsts līmeņa kapacitāte, lai realizētu reformas ietvaru, virzienu un resursus. Izvēlēta pieeja ļāva sapulcināt cilvēkus un izveidot tīklus, lai sasniegtu reformā izvirzītos mērķus. Šajā procesā liela loma bija tieši vietējā līmeņa dalībnieku spējai sniegt kritisku reformas gaitas vērtējumu, lai atrastu vai izveidotu vislabāko praktisko risinājumu (Pietarinen et al., 2016).

Reformas īstenošana sastāvēja no diviem stratēģiskiem elementiem: *līdzdalības elementa*, kas nodrošināja plašu zināšanu apmaiņas un caurskatāmības procesu, un *vadības elementa*, kas nodrošināja pārliecinošu pārmaiņu vadības procesu. Sabiedrība reformas ietekmi uz izglītību vērtēja kā veiksmīgu. Reformas īstenošanas procesā cilvēki pārliecinājās, ka tika novērtēta dažādu interešu grupu pieredze un atšķirīgie viedokļi. Viņi uzskatīja, ka vadība, kas virza mācību satura reformu, rīkojas pārredzami un atbalsta ikviena līdzdalību, un izmanto visu dalībnieku zināšanas un pieredzi. Šāda pieeja palīdzēja cilvēkiem saprast, kas notiks un kā izmaiņas var būt noderīgas viņu darbam.

Kā liecina pētījumi, reformas īstenošana vienmēr ir saistīta ar jaunu ideju pārvēršanu jaunā izglītības praksē. Tas reformas procesā iesaistītajiem raisa pretrunīgas izjūtas. Kopīgas jēgas veidošana, visticamāk, atvieglo reformas kopīgu interpretāciju un tādējādi nodrošina instrumentu

mācību satura saskaņotības veidošanai un reformas ilgtspējas stiprināšanai (Halinen, 2017; Pietarinen et al., 2016).

Bērni un bērnība reformas centrā

Nosakot reformas virzienu un mērķus, bija svarīgi atspoguļot bērnu un jauniešu pieredzi, jautājot, kur, kā un kāpēc notiek laba vai slikta mācīšanās. Kā mēs varētu radīt labākos iespējamus apstākļus labai bērnībai un mācībām? Ko mēs varam darīt labāk mācību un mācīšanās procesu organizēšanā un mācību vides veidošanā? Kādi būtu nosacījumi jēgpilnām un motivējošām mācībām skolā? Kāda skolas kultūra varētu ļaut skolēniem izjust nozīmi un veicināt holistisku attīstību skolas gados? Visi šie jautājumi tika apspriesti strauji mainīgās pasaules kontekstā.

Skolēnu loma reformu īstenošanas procesā

Pirms faktiskā mācību satura reformas procesa uzsākšanas tika veikta skolēnu aptauja. Somijas Nacionālā izglītības aģentūra izveidoja un skolām nosūtīja digitālu anketu. Mērķa grupa bija skolēni no 7. līdz 9. klasei (vecumā no 13 līdz 15 gadiem) pamatzglītībā un vidējās izglītības pirmajā kursā (vecumā no 16 gadiem). Skolotājiem tika lūgts nodrošināt saviem skolēniem iespējas aizpildīt aptauju un mudināt viņus atbildēt. Tika saņemtas atbildes no 60 000 skolēnu, kas pārstāv aptuveni 26% no šo klašu skolēniem visā valstī. Skolēni pauda savu viedokli par skolas kultūru pamatzglītībā, kā arī par mācību satura un dažādu priekšmetu jēgpilnību saistībā ar prasmēm, kas, viņuprāt, būs nepieciešamas nākotnē. Viņi arī izteica savas idejas, kā attīstīt savu skolu un mācības. Šīs aptaujas dati reformas īstenošanai sniedza bagātīgu vielu pārdomām, kas vēlāk tika padziļināti analizētas ekspertu diskusijās, veidojot reformu (Perusopetus, 2020).

Reformas gaitā pašvaldības iestādes, skolu direktori un skolotāji tika aicināti ar skolēniem pārrunāt reformas centrālos jautājumus: piemēram, kādām jābūt izglītības pamatvērtībām, kas ir svarīgi skolas kultūrā, kādai jābūt skolēnu līdzdalībai u.tml. Dažas skolas saviem skolēniem nodrošināja iespēju izlasīt pamatprogrammas projektus, izvērtēt tekstu un sniegt atsauksmes. Pēc tam šīs atsauksmes tika nosūtītas Somijas Nacionālā izglītības aģentūrai. Dažas pašvaldības organizēja plašas diskusijas ar skolēniem. Piemēram, Helsinku pilsētas Izglītības departaments uzaicināja 550 skolēnus, kas pārstāvēja visas Helsinku skolas. Tikšanās laikā tika pārrunāti un definēti vissvarīgākie faktori, kas palīdz viņiem mācīties un gūt prieku skolā. Rezultāti pārsteidza daudzus un palīdzēja izprast skolas kultūras nozīmi. Skolēni visvairāk novērtēja tādus faktorus kā draudzība, cieņa, biedriskums, uzticēšanās, vienlīdzība un mierīga darba atmosfēra. Vidusskolas

līmenī Somijas Universitātes studentu nacionālās apvienības pārstāvji bija reformu procesa padomdevēju grupas locekļi.

Bērnu un bērnības nozīme jaunajās mācību programmās

Viens no galvenajiem reformas mērķiem bija veicināt skolēnu mācīšanās prieku, gūt skolā jēgpilnas mācīšanās pieredzi, attīstīt savu aktīvo rīcības brīvību un ilgtspējīgu labklājību. Reformu galvenie mērķi bija veicināt skolēnu motivāciju dziļi mācīties un iegūt labas atzīmes, kā arī iemācīties dzīvot ilgtspējīgu dzīvi. Praktiski viss izglītībā bija jāpārdomā, lai veicinātu skolēnu holistisku attīstību un radītu tādas apstākļus, lai viņi varētu mācīties dzīvot šajā sarežģītajā un strauji mainīgajā pasaulē un labāk stāties pretī nākotnes izaicinājumiem.

Pamatizglītība Somijā ir balstīta uz četriem vērtību pīlāriem (sk. 2.2. attēlu):

1. Respektēt katra skolēna unikalitāti un garantēt viņa tiesības uz labu izglītību;
2. Veicināt katra skolēna izaugsmi par civilizētu, izglītotu un aktīvu demokrātiskas sabiedrības pilsoni;
3. Novērtēt kultūras daudzveidību un uzskatīt to par bagātības avotu;
4. Izprast nepieciešamību dzīvot ilgtspējīgi.



2.2. attēls. Somijas pamatzglītības pamatvērtības.

Visas skolas ir aicinātas izveidot savu darbības kultūru un strādāt kā mācīšanās kopienām, balstoties uz visiem četriem pamatzglītības vērtību pīlāriem (The Finnish National Agency for Education, 2014).

Pirmais no četriem vērtību pīlāriem uzsver katra bērna unikalitāti un bērnības īpašo vērtību, kā arī katra bērna tiesības uz labu izglītību.

1.pīlārs. Katra skolēna unikalitāte un tiesības uz labu izglītību.

- Pamatizglītības pamatā ir izpratne par bērnības īpašo vērtību. Katrs skolēns ir unikāls un vērtīgs tieši tāds, kāds viņš ir. Katram skolēnam ir tiesības īstenot savas personības potenciālu sabiedrībā. Lai to panāktu, skolēniem ir nepieciešams iedrošinājums un individuāls atbalsts, kā arī viņiem ir jāpiedzīvo, ka skolas sabiedrība viņus sadzird un novērtē. Viņiem arī jādod iespēja sajūst, ka sabiedrībai rūp viņu mācīšanās un labklājība. Tikpat svarīga ir līdzdalības pieredze un sadarbības iespējas, lai veicinātu visas kopienas labklājību.
- Katram skolēnam ir tiesības uz labu izglītību un panākumiem mācībās. Mācoties skolēni veido savu identitāti, izpratni par dzīvi un cilvēci, savu pasaules uzskatu un atrod savu vietu pasaulē. Tajā pašā laikā viņi mācās izprast sevi, citus cilvēkus, sabiedrību, vidi un dažādas kultūras.

Otrais vērtību pīlārs definē, ko nozīmē būt izglītotam.

2.pīlārs. Izglītots cilvēks un aktīvs pilsonis.

- Pamatizglītība atbalsta katra skolēna kā cilvēka attīstību, kas tiecas pēc patiesības, labestības, skaistuma, taisnīguma un miera. Individuālajā izaugsmē neizbēgami rodas neatbilstība starp centieniem un realitāti. Svarīgi ir spēt risināt šādus konfliktus ētiski un ar empātiju, kā arī drosmi iestāties par to, kas ir labs. Kļūt izglītotam nozīmē, ka indivīdi un kopienas spēj pieņemt lēmumus, balstoties uz ētiskām pārdomām, empātiju un zināšanām (The Finnish National Agency for Education, 2014).

3. un 4. pīlārs akcentē ilgtspējīga dzīvesveida un kultūras daudzveidības nozīmi.

Skolēns mācību procesā

Somijas izglītības satura reformā daudz diskutēja par mācīšanos. Valsts, pašvaldības un skolas līmenī tika apspriesti jēdzieni un notika spraigas diskusijas par šādiem jautājumiem: Ko mēs saprotam ar mācīšanos? Kāds ir labs mācību process? Kas veicina motivāciju mācīties? Kā vajadzētu attīstīt mācību vidi? Vai ir jāmaina skolotāja loma? Kā ar skolēna lomu? Kā ir saistīta mācīšanās un domāšana? Kāpēc domāšana un mācīšanās mācīties ir tik svarīgas mūsdienu pasaulē? u.c. Šie jautājumi tika pārrunāti ar skolēniem un vecākiem, lai veidotu vienotu izpratni

par to, kā jāattīsta mācīšanas un mācīšanās procesi. Tas, kā mācīšanās tiek saprasta, ietekmē arī to, kā mācīšanās tiek novērtēta.

Mācīšanās izpratnes jautājums tika atklāti apspriests un pēc tam iestrādāts pamatzglītības mācību programmās un skolu izstrādātajās mācību programmās. Diskusijās un mācību programmu izstrādē tika izmantotas jaunākās zinātniskās atziņas no neirozinātņu un mācīšanās pētījumiem. Tika ņemta vērā pozitīvas emocionālās pieredzes un motivācijas nozīme mācībās, kā arī mijiedarbības un sadarbības nozīme. Nacionālajās mācību programmās iekļautajā mācīšanās koncepcijā tika uzsvērti skolēnu aktīvā rīcības spēja un izpratne par savu mācīšanos kā kvalitatīvu, uz mērķi orientētu mācību procesa sastāvdaļu (Halinen, 2017; The Finnish National Agency for Education, 2014).

Skolas kultūras nozīme

Skolas sniedz vislabāko mācīšanās piemēru, un tāpēc svarīgs ir veids, kā tās darbojas. Saskaņā ar valsts pamatzglītības programmu skolas kultūra vienmēr ietekmē to, kā skolēni piedzīvo savu ikdienas darba kvalitāti skolā. Skolas kultūrai ir liela ietekme uz visu skolā strādājošo cilvēku labklājību un mācīšanos. Skolas kultūru veido tās prakse, ko savukārt veido tās vēsture un kultūra. Tādējādi kultūru var attīstīt un mainīt. Somijas izglītības satura reformas viena no svarīgākajām jomām bija skolas kultūras nozīmes izvērtēšana.

Lai to paveiktu, tika analizēti visi skolas kultūras elementi no skolēnu attīstības, labklājības un mācīšanās viedokļa. Bija svarīgi ievērot, ka skolas kultūru veido gan apzināti, gan neapzināti faktori. Piemēram, skolas kultūra ietekmē tos, kas atrodas tās sfērā, neatkarīgi no tā, vai tās ietekme tiek atzīta vai nē. Pamatprogrammā tika uzsvērts, ka veids, kādā pieaugušie rīkojas, tiek nodots skolēniem, kuri pieņem savas skolas kopienā izplatītās vērtības, attieksmes un paražas. Piemēram, skolēniem tiek nodoti mijiedarbības un valodas lietošanas modeļi, kā arī dzimumu lomas vai materiālu izmantošanas un pārstrādes veidi. Skolas kultūras ietekmes apsvēršana un tās nevēlamo iezīmju atpazīšana un labošana ir svarīga kultūras pārmaiņu īstenošanas sastāvdaļa (The Finnish National Agency for Education, 2014).

Atklāta un interaktīva diskusija ir būtisks pamatnosacījums skolas kultūras attīstībai, to raksturo cieņa pret citiem, visu sabiedrības locekļu līdzdalība un uzticēšanās. Mācību vide un pieejas, ko izmanto mācīšanas un mācīšanās procesā, arī ir svarīgas skolas kultūras dimensijas, tāpēc diskusijās tika apspriesta to attīstīšana un izmantošana. Mācību pamatprogrammā tā rezultātā tika iekļauti septiņi pamatprincipi darbības kultūras attīstībai pašvaldībās un katrā skolā.

Kultūras sirds ir skola kā mācīšanās kopiena (The Finnish National Agency for Education, 2014). Vadošie principi ir aprakstīti 2.3. attēlā.



2.3. attēls. Vadošie principi skolas kultūras veicināšanai.

Šie principi ir veidoti, lai atbalstītu izglītības nodrošinātājus skolu izaugsmē un attīstībā. Tie būtu jāaktualizē ikdienas darbā skolā, jo skola kā mācīšanās kopiena attīstās caur dialogu, kopīgu mācīšanos, mācīšanos citam no cita, kā arī pētniecību un eksperimentēšanu. Skola kā mācīšanās kopiena novērtē empātiju, draudzīgumu un veicina labklājību un drošību. Skola kā mācīšanās kopiena ir daudzvalodīga un saistīta ar apkārtni. Tā ir daļa no kultūras un sabiedrības, kurā līdzās pastāv un mijiedarbojas lokālais un globālais, dažādas identitātes, valodas, reliģijas un pasaules uzskati. Tam visam praksē ir jāveicina sapratne un cieņa starp indivīdiem un grupām, kā arī atbildīga rīcība.

Skola kā mācīšanās kopiena akcentē līdzdalību un iesaistīšanos, īsteno cilvēktiesības un darbojas demokrātiski, uzlabo un stiprina vienlīdzību. Savu atbildīgo attieksmi pret vidi skola demonstrē ar savām ikdienas izvēlēm un aktivitātēm. Skolas uzdevums ir rosināt cerību uz labu nākotni, liekot pamatus ekosociālajām zināšanām un spējām. Studentu aktīva iesaistīšanās ilgtspējības plānošanā un ieviešanā ikdienas dzīvē tiek uzskatīta par ļoti svarīgu. Skolotāji veicina skolēnu reālistisku un praktisku attieksmi pret labas nākotnes priekšnosacījumu veidošanu, tādējādi pastiprinot skolēnu izaugsmi par atbildīgiem kopienas locekļiem un pilsoņiem. Skolēni tiek mudināti ar atvērtu prātu un zinātkāri sastapties ar pasaules dažādību un rīkoties taisnīgākas un ilgtspējīgākas nākotnes labā (Halinen, 2017; The Finnish National Agency for Education, 2014). Skolēnu iesaistīšana ir svarīga visās skolas kultūras jomās. Reformas mērķis bija izveidot

draudzīgu, nesteidzīgu atmosfēru, kā arī struktūras, procedūras un darba veidus, kas iedvesmo mācīties un atbalsta skolēnu vispusīgu attīstību un labklājību.

Integratīvās pieejas stiprināšana

Viens no galvenajiem izglītības satura reformas mērķiem bija veicināt integratīvu pieeju mācīšanai un mācībām. Šīs pieejas mērķis bija ļaut skolēniem saskatīt saikni un mijiedarbi starp skolā apgūstamajiem priekšmetiem un dzīves parādībām ārpus skolas. Pieeja tika izvēlēta, lai skolēniem labāk palīdzētu sasaistīt zināšanas un prasmes no dažādām disciplīnām, strukturēt mācīšanos jēgpilnās vienībās, nākt klajā ar jauniem jautājumiem, kā arī, strādājot kopā, radīt jaunas zināšanas. Šim nolūkam svarīgākie instrumenti, kas definēti pamatmācību programmās, bija transversālās kompetences, daudzozaru mācību moduļi un skolēnu vērtēšana (Halinen, 2017).

Caurviju kompetences

Saskaņā ar nacionālajām mācību programmām (2014, 2015, 2016) caurviju kompetence attiecas uz zināšanu, prasmju, vērtību, attieksmju un gribas vienotību. Kompetence nozīmē arī spēju pielietot zināšanas un prasmes noteiktā situācijā vai kontekstā. Veidu, kādā skolēni izmanto savas zināšanas un prasmes, ietekmē viņu vērtības un attieksme, kā arī viņu vēlme rīkoties (vēlēšanās). Caurviju kompetences šķērso disciplīnu robežas un saista dažādas zināšanu un prasmju jomas.

Tika nosauktas septiņas transversālās kompetences, tās tika noteiktas, pamatojoties uz četriem vērtību pīlāriem, septiņiem skolas kultūras attīstības principiem un mācīšanās koncepciju. Visas septiņas kompetences ir savstarpēji saistītas (sk. 2.4. attēlu) (The Finnish National Agency for Education, 2014).

1. Domāšana un mācīšanās mācīties.
2. Kultūras kompetence, mijiedarbība un izpausme.
3. Rūpes par sevi, ikdienas dzīves vadīšana.
4. Daudzpratība (multiliteracy).
5. Digitālā (IKT) kompetence.
6. Darba dzīves kompetence, uzņēmējspēja.
7. Līdzdalība, iesaistīšanās, ilgtspējīgas nākotnes veidošana.

I EGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



2.4. attēls. Caurviju kompetences (veicina skolēna kā cilvēka un pilsoņa izaugsmi): zināšanas, prasmes, vērtības, attieksmes, griba.

Pamatizglītības programmās ir uzsvērts, ka īpaši svarīgi ir mudināt skolēnus apzināties savu unikalitāti un personīgās stiprās puses, kā arī attīstības potenciālu visās šajās kompetences jomās un spēt novērtēt sevi. Nosakot obligāto mācību priekšmetu mērķus un galvenās satura jomas, ir ņemtas vērā septiņas transversālās kompetences. Satura slodze ir samazināta visos priekšmetos. Priekšmeta apraksti norāda arī uz saikni starp priekšmeta mērķiem un transversālo kompetenču mērķiem.

Daudznozaru mācību moduļi

Pēc jauno mācību programmu apstiprināšanas daudznozaru mācību moduļi pamatzglītībā kļuva obligāti. Moduļi ir jāīsteno vismaz reizi mācību gadā. Moduļi ir uz zināšanām balstīti, izzinoši studiju periodi un projekti, kas sniedz iespēju pielietot dažādos priekšmetos apgūtās zināšanas un prasmes, piedzīvot līdzdalību un demokrātisku rīcību, kopīgu problēmu risināšanu, kā arī jaunu zināšanu konstruēšanu. Moduļi veidoti, lai palīdzētu skolēniem saskatīt skolā apgūstamo priekšmetu nozīmi ne tikai savā un sabiedrības dzīvē, bet arī cilvēces attīstībā. Mācību procesā skolēni tiek atbalstīti sava pasaules redzējuma paplašināšanā un strukturēšanā. Mācību moduļi piedāvā lieliskas sadarbības iespējas starp dažādām skolēnu grupām, starp dažāda vecuma skolēniem un starp skolu un tuvāko sabiedrību (Halinen, 2017; The Finnish National Agency for Education, 2014).

Skolotāji sadarbojas moduļu plānošanā un ieviešanā. Skolēni piedalās šo moduļu plānošanas, īstenošanas un vērtēšanas procesā. Moduļu mērķiem un saturam jābūt interesantam un jēgpilnam no skolēnu mācīšanās viedokļa. Moduļiem jābalstās uz skolas kultūras vērtībām un attīstības principiem un jāveicina caurviju kompetenču attīstība. Viss pārējais – moduļu skaits,

mērķi, saturs, darba veidi, mācību vides un materiālu izmantošana, sadarbības organizēšana, plānošanas un vērtēšanas procedūras utt. – tiek plānots un lemts pašvaldības vai skolas līmenī. Daudznozaru mācību moduļi nepalielina skolēnu mācību laiku, bet gan mācību priekšmetu stundās aplūkotās tēmas tiek iekļautas moduļa plānošanā un īstenošanā.

Novērtējums

Vērtēšana veicina skolēnu jēgpilnas mācīšanās pieredzi. Somijā, īpaši pamatzglītībā, galvenā uzmanība tiek pievērsta formatīvajai vērtēšanai un atbalstošas un iedrošinošas atgriezeniskās saites nodrošināšanai. Papildus mācīšanās vērtēšanai arvien vairāk notiek vērtēšana mācīšanās nolūkā un vērtēšana kā mācīšanās. Mācību gados tiek veicināta pašvērtēšanas un savstarpējās vērtēšanas prasmju attīstīšana. Skolēni soli pa solim ar skolotāju atbalstu mācās izvirzīt savas mācīšanās mērķus, apspriest vērtēšanas kritērijus, plānot un pārdomāt savu darba procesu, kā arī novērtēt sava darba rezultātu. Skolotājiem vērtēšana ir efektīvs pedagoģisks instruments, lai vadītu un veicinātu skolēnu mācīšanos un attīstību. Studentiem pašvērtēšanas prasmju apgūšana uzlabo arī pašrefleksiju, pašregulāciju un atbildību.

Lai reformu īstenotu

Sadarbības un plašais projektēšanas process bija svarīgs, lai panāktu vienotu izpratni par reformas pamatjautājumiem: Kāpēc mums vajadzīgas pārmaiņas? Kas mums būtu jādara citādāk? Kā mēs to darīsim? Šī līdzdalības pieeja nodrošināja arī visu to personu apņemšanos, kuru ieguldījums bija nepieciešams reformas veikšanā. Somijā reti tiek lietota frāze “mācību programmas īstenošana”, bet tā vietā runā par skolotājiem, kuri izstrādā savas profesionālās vadlīnijas, pamatojoties uz mācību programmu, jo viņi ir tie, kas realizē mācību programmu.

Mācību programmu pārveidošana lokālā līmenī notika līdzīgā veidā, kā tas bija valsts līmenī. Bja svarīgi noteikt prioritātes un lokalizēt, atrast līdzsvaru starp ārējiem un iekšējiem pārmaiņu spēkiem, kā arī rūpēties par kapacitātes palielināšanu, lai cilvēki izprastu reformas jēgu (Pietarinen et al., 2017).

Kā atzīmē I.Halinena, pēc vairāku gadu darba, īstenojot jaunās programmas dzīvē, var secināt, ka skolotājus iedvesmo jaunās mācību programmas, taču viņi arī pauž nepieciešamību pēc lielāka atbalsta un, piemēram, tālākizglītības, lai labāk sasniegtu reformas mērķus. Lielākā daļa pašvaldību ir labi pildījušas savu atbildību par vietējās izglītības satura procesu un ir nodrošinājušas skolu personālam iespējas iepazīties ar jaunajām vadlīnijām, veidot tīklus, savstarpēji mācīties un izstrādāt jaunus sadarbības veidus. Diemžēl ir arī pašvaldības, kur

kvalifikācijas celšanas apmācība un sniegtais atbalsts pedagogiem bijis minimāls. Sabiedriskās debates tradicionālajos un sociālajos medijos atklāj, cik grūti ir uztvert izglītības vai mācību programmas ekosistēmisko raksturu. Ļoti bieži diskusija koncentrējas tikai uz vienu izglītības elementu un neveicina spēju saskatīt sakarības starp dažādiem elementiem, piemēram, diskutējot par skolēnu vērtējumu, neizprotot tā saistību ar jauno mācīšanās koncepciju, vai, diskutējot par mērķiem un kompetencēm, tās netiek sasaistītas ar saskaņoto vērtību bāzi vai skolas kultūru. Viena no galvenajām Somijas mācību programmu izstrādes priekšrocībām ir tās izteiktā ekosistēmiskā pieeja izglītībai. Daudz diskusiju joprojām notiek par skolotāju lomu. Dažiem šķiet, ka ir grūti pieņemt skolēnu aktīvo lomu un iesaistīšanās nozīmi mācībās vai saprast, ko tas nozīmē praksē. Daži baidās, ka skolotāji vairs nedrīkst mācīt vai skolēni paliek vieni, bez atbalsta un vadības. Tomēr ir jāsecina, ka vairākums piekrīt tam, ka izmaiņas bija vajadzīgas. Skolotājiem vajadzētu mazāk pašiem runāt stundu laikā un tā vietā vairāk koncentrēties uz skolēnu mudināšanu un virzīšanu domāt un runāt, formulēt un uzdot jautājumus, meklēt informāciju, radīt jaunas zināšanas un idejas, kā arī sadarboties (Halinen, 2018).

Viņi uzskata, ka jau pirmsskolas un pamatzglītības posmā skolēniem būtu jādomā par to, ko viņi vēlas sasniegt, rosināt plānot, atspoguļot un novērtēt pašiem savu darbu un lēmumus, ņemot vērā to lielāku atbildību. Lielākā daļa skolotāju ir arī gatavi atvērt savas klases durvis un vairāk sadarboties ar kolēģiem, citiem skolas darbiniekiem, vecākiem un ekspertiem ārpus skolas, lai nodrošinātu labākus apstākļus savu audzēkņu mācībām un attīstībai. Jaunas pieejas var redzēt arī skolu ēkās: mācību vides tiek veidotas kā atvērtas un elastīgas telpas.

Kopumā viens no lielākajiem izaicinājumiem šķiet patiesas skolēnu aģentūras (iesaistes) izveide un skolēnu aktīva līdzdalība skolas ikdienā. Īpaši aktuāli tas ir, piemēram, plānojot daudzdisciplīnu mācību moduļus, kur skolēnu līdzdalība ir sagaidāma saskaņā ar valsts pamatprogrammas vadlīnijām.

Ir jāmaina tradicionālās skolotāju un skolēnu lomas, kā arī skolas darba organizēšanas veids, lai veicinātu caurviju kompetenču attīstību un izveidotu skolas kultūru, kurā skolēniem ir radīti visi apstākļi, lai pētītu, domātu, sadarbotos un radītu. Skolotāji ir apņēmis pilni šo mērķi īstenot, taču viņi joprojām meklē labus un pārvaldāmus veidus, kā tos sasniegt.

Secinājumi. Somijā īstenoto reformu mērķis bija veicināt skolēnu mācīšanās prieku un mācīšanās jēgas pārdzīvojumu, sekmēt iesaistīšanos, veicināt kritiskās domāšanas attīstību un mācīšanos mācīties, sekmēt caurviju prasmes, kā arī attīstīt skolas kā mācīšanās kopienas.

Sabiedrības izpratni un kopīgu redzējumu par reformas mērķi un sasniedzamo rezultātu sekmēja Nacionālās izglītības aģentūras izveidotā reformas *Ceļa karte*. *Ceļa kartē* tika aprakstīti valstī īstenoto reformu posmi un soļi, kas procesa laikā jāveic lokālā līmenī un valsts līmenī, lai ieviestu pārmaiņas. Izmantojot *Ceļa karti*, pašvaldību izglītības pārvaldes iestādes un skolas varēja redzēt izglītības satura reformas procesu kopumā un apzināties svarīgākos jautājumus, kas jārisina procesa laikā. Tas palīdzēja pašvaldībām un skolām uzsākt lokālo mācību programmu izstrādes procesu vienlaikus ar valstī īstenoto un attīstīt savas idejas. Īstenotie pasākumi veicināja plašu sabiedrības līdzdalību un bija nozīmīgi nesteidzīga darba, sadarbības un uzticēšanās atmosfēras veidošanā

Reformā aktualizēti skolas kultūras jautājumi, caurviju prasmju nozīme, integrētā un multidisciplinārā pieeja, atbalsta risinājumi starppriekšmetu saiknes stiprināšanai, skolēnu loma jēgpilnu mācību īstenošanā.

Somijas izglītībā jaunās mācību programmas tiek īstenotas jau vairākus gadus. Īstenotās reformas ir būtiski ietekmējušas skolu praksi, izglītības nodrošināšanu pašvaldībās, kā arī kā skolotāju izglītību. Reforma ir aktivizējusi jaunu skolu attīstību programmu izstrādi un izglītības pētījumus Somijā.

Literatūras saraksts:

- Airaksinen, T., Halinen, I., & Linturi, H. (2017). *Futuribles of Learning 2030 – Delphi supports the reform of the core curricula in Finland*. *European Journal of Futures Research* (2017) 5(2). <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0096-y>
- FINEEC. (2017). *Valtiontalouden säästöjen vaikutukset sivistyksellisiin oikeuksiin (The Effects of the State Budget Cuts on the Educational Rights in Finland)*. Finnish Education Evaluation Centre. <https://karvi.fi/publication/valtiontalouden-saastojen-vaikutukset-sivistyksellisiin-oikeuksiin/>
- Halinen, I. (2018) The new educational curriculum in Finland. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder, B. Heys (Ed.). *Improving the Quality of Childhood in Europe*. 7, 75–89. https://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf
- Halinen, I. (2016a). The Conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles. *In-Progress Reflection No. 8 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*. IBE-UNESCO, International Bureau of Education.
- Halinen, I., Harmanen, M., & Mattila, P. (2015). Making sense of the complexity of the world today; why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning. In Bozsik V. (ed.) *Improving Literacy Skills across Learning*. *CIDREE Yearbook 2015*, 136–153. Hungarian Institute for Educational Research and Development (HIERD).
- Halinen, I., & Holappa, A-S. (2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – The case of Finland. In Kuiper, W. & Berkvens, J. (Eds.) *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. *CIDREE yearbook 2013*, 39–62. SLO, Enschede, the Netherlands.

- Halinen, I., Niemi, H. & Toom, A. (2016b). La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. In *Revue Internationale d'Éducation*, 72, 147–157. SÈVRES. CIEP, Sorbonne Universités.
- Krokfors, L., Kangas, P., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L., & Vesterinen, O. (2015). Learning. Creativity. Together. *Educational Change Report 2016*. University of Helsinki.
- The Finnish National Agency for Education. (2014). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*.
- The Finnish National Agency for Education. (2014). *National Core Curriculum for Pre-Primary Education 2014*.
- The Finnish National Agency for Education. (2015). *National Core Curriculum for Upper-secondary Education 2015*.
- The Finnish National Agency for Education. (2016). *National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. 2016*.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OKM: Opetus - ja kulttuuriministeriö. (2018). *Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus* (Ministry of Education and Culture: The Future of Equal Basic Education). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-554-9>
- Ministry of Education and Culture. (2010). Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* (Basic Education 2020 – the national general objectives and distribution of lesson hours). The Ministry of Education and Culture, 2010(1), 53–55. Finland.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between. *Shared Sense-Making in Curriculum Reform: Orchestrating the Local Curriculum Work. Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does School Matter? *European Psychologist*, 13, 12–23.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J., & Lipponen, L. (2014). A New Finnish National Core Curriculum for Basic Education and Technology as an Integrated Tool for Learning. In Niemi, H. et. al (Eds.) *Finnish Innovations and Technologies in Schools*. 21–32. The Netherlands: Sense Publishers.
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K., & Salo, L. (2017). Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of school partners. *Educational Studies*, 43(2), 231–242. Helsinki University.
- Vitikka, E., Krokfors, L., & Rikabi, L. (2016). The Finnish National Core Curriculum Design and Development. In Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Second edition. Sense Publishers, Rotterdam.

2.4. Citu valstu pētījumi par skolu kā mācīšanās organizāciju

2.4.1. Dānijas pieredze

Pēdējo gadu desmitu laikā Dānijas skolu sistēma attīstījās, balstoties uz mazākām un lielākām pārmaiņām (Greve un Sløk, 2020). Līdzīgi kā citu pasaules valstu gadījumā, spēcīgu grūdienu skolu izglītības vides un kvalitātes uzlabošanai un lielāka mēroga reformām deva

Jau 2007. gadā Dānija notika pašvaldību apvienošana lielākās vienībās (no 175 uz 98), katrā no tām nodrošinot resursus, kā, piemēram, t.s. superintendentus, kuri pārrauga vairāku cilvēku komandas, kur katrs atbildīgs par noteikta ģeogrāfiskā apgabala 5–6 skolām. Tas veicināja skolu apvienošanas procesu, slēdzot mazāk efektīvās skolas (samazinājums par 23%). Superintendantam kā pašvaldības pārstāvim tiek piešķirta vadošā loma mūsdienu izglītības kvalitātes nodrošināšanas sistēmā, lai gan laika gaitā to atbildības jomas un pakļautība vairākkārtīgi mainījušies, integrējot superintendentus vienotā sistēmā skolu valdēs, ko pārstāv vecāki (vairākums) un skolas vadība (Moos, 2014).

Arī skolas līmenī Dānijas pamatzglītībā ir vērojamas decentralizācijas pazīmes – līderības funkciju deleģēšana no skolas administrācijas mazākām skolotāju grupām, kas savukārt pārrauga individuālu skolotāju darbu (Moos et al., 2009). To vērtē kā inovatīvu pieeju, jo tas palīdz skolotājiem realizēt ciešāku sadarbību, pārdalot didaktiskās un administratīvās funkcijas. Piemēram, skolotāju komandās ir iespējams sadalīt darbu pie gada mācību vai nedēļas stundu plāna izstrādes vai kopīgi izstrādāt mācību mērķus vai vērtēšanas instrumentus. Tāpat šādas skolotāju darba grupas kalpo par starpnieku veidojumu starp skolas vadību un individuālu skolotāju (Moos, 2014; Nusche et al., 2016). Šādas sistēmas raksturo izglītības vienību elastību attiecībā uz paveicamo darbu decentralizēšanu un pretēji – decentralizēšanu, optimizējot skolu pārvaldību, skolotāju darbu un veicinot sadarbību starp skolotājiem un skolas vadību.

OECD izpētes procesā vairākās skolās tika identificēti arī citi skolotāju sadarbības piemēri un koučinga prakses, ko nereti uztic vairāk pieredzējušiem skolotājiem. Viņi palīdz jaunajiem skolotājiem, kā arī strādā ar citiem pieredzējušākiem skolotājiem individuāli, izvērtējot un palīdzot uzlabot mācīšanas prakses (Nusche et al., 2016). Šeit jāpiemin, ka Dānijā skolotāji jūtās apmierinātāki un atzīmē augstāku pašefektivitāti jeb ticību saviem spēkiem nekā skolotāji citās valstīs (augstāk par TALIS vidējo rādītāju), lai gan arī Dānijā skolotāji vērtē savu profesiju kā sabiedrībā maz novērtētu (TALIS, 2018).

Lai gan *Folkeskole* reformas rezultātā skolotāju skaits mācību procesa nodrošināšanai garākā mācību dienā nepieauga (drīzāk tika atcelti skolotāju slodzes “griesti”), būtiski uzlabojās elastība un pašvaldību un skolu iespējas plānot mācību darbu, mācību telpas un mācību, t.sk. skolotāju darbu, resursus. Tāpat skolām tika dotas iespējas pieņemt darbā vairāk mācītspēku ar zemāku kvalifikāciju, kā, piemēram, studentus un citu atbalsta personālu, kuriem tika attiecīgi noteiktas ierobežotas funkcijas mācību procesa nodrošināšanā. Savukārt skolotājs Dānijā var

pilnvērtīgi veikt darba pienākumus pamaizglītības mācību procesa nodrošināšanā tikai tad, ja tam ir bakalaura grāds pedagoģijā un praktiskā pieredze mācīšanā (OECD, 2020). Papildus skolās strādā arī skolotāju palīgi (asistenti, kuru loma lielākoties ir palīdzēt skolēniem, t.sk. ar speciālajām vajadzībām, mācību procesā), psihologi (konsultanti uzvedības un labbūtības jautājumos) un sociālie darbinieki (t.s. pedagogi) (Nusche et al., 2016). Šo atbalsta cilvēku klātbūtne skolās ir ļoti atšķirīga un lielā mērā atkarīga no skolas pieejamā budžeta un vajadzībām.

Lai balstītu reformas mērķus, īpaša uzmanība tiek pievērsta skolotāju un skolas direktoru profesionālās kapacitātes celšanai. Lai nodrošinātu atbalstu mācību procesa uzlabošanā, Dānijā tika izveidots mācību konsultantu tīkls. Tā uzdevums bija strādāt ar pašvaldībām, skolu vadību un skolotājiem, rīkojot seminārus, pasākumus un izstrādājot materiālus, kas atbalstītu skolas mācību vides un klases darba uzlabošanai atbilstoši Izglītības ministrijas redzējumam. Jāatzīst tomēr, ka Dānijā skolotāju profesionālā pilnveide nav centralizēti regulēta, bet balstās uz pašu skolu vadību un to nospraustajām attīstības prioritātēm (Nusche et al., 2016).

Tāpēc skolu autonomijas kontekstā būtiski pieauga direktoru loma, attiecīgi atzīstot viņu līderības prasmju nozīmi pamatzglītības kvalitātes nodrošināšanā. Atsevišķas pašvaldības piedāvā skolu līderiem apmācības, piemēram, budžetēšanas, skolas uzlabošanas, monitoringa, izvērtēšanas u.c. jomās (Nusche et al., 2016). Dānijas Skolas līderu asociācija piedāvā dažādas apmācību iespējas, palīdzot skolu direktoriem tikt veiksmīgāk galā ar saviem pienākumiem. Lai kļūtu par skolas direktoru Dānijā, ir nepieciešama iepriekšēja pieredze skolotāja amatā.

Tā kā Dānijas skolu sistēma ir ļoti decentralizēta, izglītības kvalitātes uzturēšana prasa visu tās darbinieku novērtēšanas kompetenci, kas visos izglītības līmeņos prasa apjomīgu darbu informācijas vākšanā, apstrādē un efektīvā izmantošanā skolās un pašvaldībās (Nusche et al., 2016). Tas ļauj ne tikai izvērtēt skolu darbinieku prasmes, bet arī salīdzināt skolu vadīšanas pieejas dažādos valsts novados (Moos, 2014). Dānijas Izglītības un kvalitātes aģentūra ir atbildīga par ārēju skolu izvērtēšanu, tomēr iekšējā skolu izvērtēšana atšķiras starp skolām. Arī skolotāju izvērtējums Dānijā nav obligāts (centralizēti) un pilnībā pakļauts vietējām skolotāju izvērtēšanas praksēm, var būt definēts pašvaldības vai pat skolas līmenī (Nusche et al., 2016; Moos, 2014). Atbilstoši Talis 2018 tikai 61% vidusskolas skolotāju atzīmēja, ka pēdējā gada laikā tika pakļauti formālam izvērtējumam (OECD, 2019). Pastāv skolotāju pašizvērtēšanas prakses un individuāla skolas vadītāju atgriezeniskā saite, tomēr šīs prakses atšķiras un ne vienmēr atbilst profesionālās izvērtēšanas paraugam vai saistītas ar individuālu attīstības plānu.

2.4.2. Grieķijas pieredze

Grieķija ir viena no retajām valstīm, kur skolu atbilstība SMO modelim tika pētīta nacionālā līmenī. Tam tika izmantots Kools un Stoll (2016) SMO modelis, kas sastāv no septiņām dimensijām, pielāgojot to vietējam izglītības kontekstam. Tā vairākas dimensijas un to indikatori tika papildināti vai aizstāti, tādā veidā nonākot pie Grieķijas modeļa. (Papazoglou et al., 2020).

Grieķijas modelī ir sešas dimensijas:

- 1) kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos;
- 2) nepārtrauktu (un uz pieredzi balstītu – papildināts) mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem;
- 3) komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana (kā arī kritiskās domāšanas veicināšana – papildināts) starp visiem darbiniekiem;
- 4) sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai;
- 5) mācīšanās ar un no ārējās vides un citām sistēmām;
- 6) mācīšanās (un inovāciju – papildināts) vadības modelēšana un izaugsme.

Grieķijas modelis nenoliedz OECD modelī iekļauto 7. dimensiju – izziņas, izpētes un inovācijas kultūras lomu, bet pārstrukturē un iekļauj tās kritērijus citās kategorijās. Pētījuma laikā izkristalizējās, ka pēdējā dimensija – mācīšanās un inovāciju vadības modelēšana un izaugsme – visvairāk ietekmē skolas kā mācīšanās organizācijas attīstību Grieķijā, novērtējot skolas direktora lomu nepārtrauktas mācīšanās kultūras ieviešanā pie noteiktiem priekšnoteikumiem – pietiekošas autonomijas un kompetencēm.

Grieķijas izglītības sistēmas uzbūve savā būtībā atbilst valsts politiskajām struktūrām un tradīcijām un neskaitāmu autoru skatījumā tiek raksturota kā augsti centralizēta (viena no centralizētākajām Eiropā), hierarhiska, birokrātiska un formāla (Papazoglou un Koutouzis, 2022; Koutouzis et al., 2008; OECD, 2011). Grieķijas izglītības sistēmas modernizāciju būtiski ietekmēja 2009. gada ekonomiskās krīzes sekas, kas iedragāja valsts ekonomiku un ierobežoja izglītības pārvaldes budžetu un nodarbinātību izglītības jomā. Rezultātā izveidojās sistēma, kurā Grieķijas valdība stingri kontrolē resursu pārvaldi, t.sk. mācību satura izstrādi, mācību grafiku, skolotāju un cita skolas personāla norīkošanu un sadali, tādējādi kavējot skolu vadītāju autonomiju lēmumu pieņemšanā (Papazoglou un Koutouzis, 2022; OECD, 2011).

Izglītības reformēšana, kas aizsākās jau 2011. gadā, sāka pakāpeniski piešķirt skolu direktoriem lielāku autonomiju un atbildību par skolas personāla virzību, nepārtrauktu mācīšanos

un izglītības kvalitātes celšanu. Tas iekļāva arī autonomiju inovāciju jautājumos, datus balstītu uzlabojumu ieviešanā, kā arī profesionālās autonomijas piešķiršanu pašiem skolotājiem, palīdzot tiem vairāk iesaistīties izziņas un inovācijas procesos skolu līmenī. Resursu efektīvizēšanas ietvaros tika veikta skolu un pirmsskolas iestāžu tīklu konsolidācija.

Turklāt mainījās arī finansējuma modelis – skolu nodrošināšana ar resursiem tika nodota pašvaldību skolu komitejām, kas savukārt ļāva skolu direktoriem ar finanšu resursiem rīkoties patstāvīgi – atbilstoši skolas prioritātēm (Standing Committee on Educational Affairs of Greece, 2016). Tomēr joprojām skolu finansēšanas kārtība Grieķijā ir ārkārtīgi komplicēta, jo sastāv no 5 finansēšanas avotiem: Finanšu ministrija sedz skolotāju algas, vietējā pašvaldība – tehniskā personāla algas un operacionālās izmaksas, divas nacionāla līmeņa Izglītības ministrijas pakļautībā esošās aģentūras – mācību līdzekļus un infrastruktūras investīcijas, bet pašvaldība kopā ar nacionāla līmeņa aģentūru sedz skolu uzturēšanu. Sistēmas sarežģītība padara līdzekļu izlietojumu necaurskatāmu un nesistematizētu, turklāt kavē stratēģiskas Izglītības ministrijas investīcijas izglītībā. Arī skolu direktori biežāk nekā citās valstīs apgalvo, ka līdzekļu trūkums ir negatīvi ietekmējis mācību saturu (OECD, 2021). Šāda finansējuma pārdale un resursu pārvaldība skolās negatīvi ietekmē skolu direktoru iespējas pievērsties mācīšanās organizācijas principu ieviešanai, tā vietā risinot administratīvus jautājumus.

Tāpat skolotāji Grieķijā ļoti reti saņem atgrieznisko saiti, jo skolu direktoriem nav likumisku tiesību novērot un izvērtēt skolotāju darbu (to var darīt tikai vietējās vai reģionālās pārvaldes pārstāvji, balstoties uz uzaicinājumu), kas ārkārtīgi atšķir Grieķijas praksi no citām OECD valstīm. Savukārt skolotāju izvērtēšana Grieķijā neeksistē, jo ekonomiskās krīzes laikā to iesaldēja, un 2018.gadā atcēla pilnībā, jo skolas masveidā atteicās to veikt un arī skolotāju arodbiedrības pret to iebilda. Kā relatīvi jaunas prakses Grieķijā testa režīmā tika ieviesti vairāki iekšējās skolu izvērtēšanas mehānismi, bet ārējo inspekciju praktiski nerealizē. 2018.gadā tika ieviesta jauna skolu iekšējā izvērtēšanas sistēma, kas atšķirībā no citām bija augšupejoša: skolotāji paši tika aicināti izvērtēt savu darba vietu un iegūt rezultātu – ar ekspertu atbalstu izveidot skolas attīstības plānu. Mehānisms paredzēja skolotāju savstarpējās sadarbības veicināšanu, problēmu un vajadzību identificēšanu, nepārtrauktu uzlabojumu kultūras veicināšanu un skolu transformēšanu par SMO (Papazoglou un Koutouzis, 2022). OECD to atzīst par labo praksi skolu izvērtēšanā, tomēr arī šī prakse Grieķijā nav bijusi efektīva.

Tā kā skolas personāla autonomija ir viens no priekšnoteikumiem skolas kā mācīšanās organizācijas veiksmīgai attīstībai, Grieķijas izglītības sistēmu nevar skatīt kā veiksmīgu koncepta virzītāja paraugu. Lai gan plaša mēroga reformas tika aizsāktas vēl 2011.gadā, 2017.gadā OECD veiktais Grieķijas izglītības politikas izvērtējums secināja, ka skolu pilnvērtīgai transformācija par mācīšanās organizācijām joprojām traucē ierobežotā skolas direktoru atbildība un nepietiekoša sagatavošana un apmācības līderības jautājumos, t.sk. kopīga mācīšanās ar citiem skolu vadītājiem. Skolu direktori Grieķijā tiek nozīmēti uz 3 gadiem, un to funkcijas tiek lielākoties definētas kā administratīvā vadīšana, jo reālas autonomijas skolu vadībai joprojām pietrūkst. Tomēr arī šajā valstī ir skatāmas atsevišķas koncepta dimensijas, kurām ir vērts pievērsties.

2013. gadā tika integrēta nacionāla līmeņa informācijas sistēma *MySchool*, kas ievāc un apstrādā datus par skolēniem, skolotājiem un skolām Grieķijā (Papoutsakis, 2018), efektīvizējot un uzlabojot mācību un administratīvos procesus, veicinot efektīvāku informācijas apriti un atbalstot lēmumu pieņemšanu vietējā, reģionālā un valsts līmenī. Sistēma funkcionē kā centralizēts instruments datu ievākšanai par privātām un valsts izglītības iestādēm pirmsskolas, pamatskolas un vidusskolas līmenī un to izmanto gan skolu, gan reģionālu izglītības pārvalžu, gan ministrijas līmenī (Klonis, 2020). Rīks sevī ietver datu pārstrādes, analītikas un atskaišu sagatavošanas rīkus, kā arī specifiskus datu ievākšanas un pārstrādes mehānismus, piemēram, attiecībā uz mācības priekšlaicīgi pārtraukušajiem (OECD, 2018).

Dažādos *MySchool* sistēmas piekļuves līmeņos iespējams atrast statistikas datus, informāciju par atsevišķām skolām, to pasniegtajiem priekšmetiem, tajos iesaistīto skolēnu skaitu, dzimumu sadalījumu un atbildīgajiem skolotājiem, informāciju par skolas darbiniekiem, ieskaitot skolu administrējošo pašvaldību, departamentu un darbinieku kontaktinformāciju, pamatdatus par skolām piederošajiem infrastruktūras objektiem u.c. Tur tiek apkopota informācija par skolotājiem (ieskaitot personas datus, iegūto izglītību, kvalifikācijas, amatus/projektus, stažēšanās, valodas zināšanas, algas likmi), to darba stundām un laiku, kas tiek veltīts katram atsevišķam mācību priekšmetam vai amata pozīcijai. Sistēmā ir integrēta meklēšanas funkcija, kas ļauj atrast skolas, to darbiniekus, atbildīgās pārraudzības personas u.c. datus. Sistēma ļauj monitorēt darbinieku apmeklējumu, kā arī skolas un atsevišķas to vienības, kas kādu iemeslu dēļ nefunkcionē, norādot periodus un iemeslus (piemēram, skolotāja slimība, dezinfekcija,

laikapstākļi, pandēmija utt.). Mācību darbā skolas sistēmu izmanto, lai reģistrētu skolēnu apmeklējumu un sekmes, veidotu atskaites, pārvaldītu finanšu un cilvēkresursus.

Statistikas sadaļā dažādos griezumos tiek apkopoti dati par skolēnu skaitu, sadalījumu, apmeklējumu, sekmēm un eksāmeniem, skolām un departamentiem, speciālo izglītību u.c. Covid-19 pandēmijas laikā sistēmā tika izveidota īpaša sadaļa, kurā ik dienas bija iespējams ievadīt vai modificēt ar Covid-19 saslimušo skaitu gan skolēnu, gan skolotāju, gan pārējo skolu darbinieku vidū (atsevišķi). Jaunumu (paziņojumu) sadaļa savukārt palīdz orientēties izmaiņās un palīgīdzekļos, kas paredzēti mācību un administratīvajam atbalstam (Project “Simplification of Primary and Secondary Education Administrative Support Procedures”, 2022).

MySchool rīka funkcionalitāti Grieķijā apliecina ne tikai OECD (2018) ekspertu pozitīvie vērtējumi, bet arī pašu skolotāju atzinums. Lai gan šie dati neattiecas uz visu valsti, aptuveni 75% skolotāju, kas aptaujāti Serres reģiona ietvaros, atzinuši rīku par funkcionālu un viegli izmantojamu (Klonis, 2022).

2.4.3. Portugāles pieredze

Portugāle ir valsts, kas ir izvirzījusi izglītības modernizāciju un kvalitāti kā vienu no prioritātēm valsts līmenī. Pēdējo gadu izglītības politikas plānošana sakņojas demogrāfiskos, kultūras un ar tiem saistītos izglītības sistēmas izaicinājumos, kas būtībā ir līdzīgi arī Latvijai. Lielākoties tie ir saistīti ar skolu tīklu efektivitātes paaugstināšanu, vienlaikus nodrošinot lielāku skolu autonomiju (decentralizāciju), kā arī skolotāju novecošanos un jaunu kadru piesaistes nepieciešamību.

Tipisks skolotājs Portugālē ir sieviete, augsti kvalificēta, ar vismaz 20 gadu darba stāžu un maģistra grādu pedagoģijā (obligāta prasība visiem skolotājiem Portugālē). Tiek uzskatīts, ka skolotāja profesijā ir augstas prasības, lieli izaicinājumi skolēnu iesaistē, augsts stresa līmenis un salīdzinoši zems karjeras attīstības potenciāls. Bez tam politikas veidotāju līmenī nemitīgi tiek runāts par skolotāju novērtēšanas sistēmas uzlabošanu, un skolotāji izvērtē savu profesiju kā nepietiekami novērtētu no sabiedrības puses (Liebowitz et al., 2018). Skolotāju algu konkurētspēja tiek uzskatīta par vienu no iemesliem veiksmīgajai Portugāles praksei skaitliskās skolēnu–skolotāju attiecības samazināšanai valstī. Tomēr eksperti atzīst, ka algas apjoms nenosaka skolotāja motivāciju iesaistīties skolas dzīvē.

Eiropas Strukturālo un investīciju fondu apgūšanā izglītība un profesionālās apmācības Portugālē ir definētas kā otrā augstākā prioritāte. Nacionālas nozīmes cilvēkkapitāla attīstības programma (POCH) definē piecus svarīgākos virzienus, kuros 2015.–2020. gadā notika būtiskākās pārmaiņas, t.sk izglītības un apmācību sistēmas kvalitāte un inovācijas (Axis 4). Tās neatņemamas sastāvdaļas:

- 1) nepārtrauktu skolotāju un skolu vadītāju apmācību nodrošināšana,
- 2) psihologu un konsultāciju pakalpojumu attīstība izglītībā,
- 3) sociālo inovāciju ieviešana jaunu izglītības pieeju testēšanā un eksperimentēšanā (vērstas gan uz skolēniem, gan izglītībā strādājošajiem),
- 4) aktivitātes, kas vērstas uz inovācijām un starptautisko sadarbības vadību, kā arī citi pasākumi, kas orientēti uz pedagogu piesaisti, kvalifikācijas gūšanu un izglītības kvalitātes celšanu (POCH, 2020).

Tas saskan ar skolas kā mācīšanās organizācijas koncepcijas attīstību nacionālā līmenī, pievēršot pastiprinātu uzmanību skolotāju, atbalsta personāla (šajā gadījumā – psihologu un sociālo darbinieku) prasmēm nodrošināt visaptverošu skolēnu izaugsmi. Viena no programmas darbībām tika vērsta uz tehnisko darbinieku skološanu, nodrošinot Portugāles skolām izglītības un sociālos psihologus, kā arī mazākos apjomos sociālos mediatorus, sociālos darbiniekus, logopēdus, māksliniekus, IT tehniskos darbiniekus, ārpusklasses aktivitāšu organizatorus (t.s. animatorus) u.c. atbalsta darbiniekus (Verdasca et al., 2021).

2016.gadā Portugālē tika nosprausta un vēlāk arī izveidota Nacionālā programma skolu panākumu veicināšanai (PROGRAMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR), kas tiek vērtēta kā veiksmes stāsts. Tā tiecas uz izglītības kvalitātes un skolu pārvaldības efektivitātes uzlabošanu un atzīst, ka skolas kā vietējās mācīšanās kopienas labāk izprot savu kontekstu, izaicinājumus un potenciālu, tāpēc efektīvāk spēj rast vietējās problēmu risināšanas iespējas un izstrādāt efektīvākus darbības plānus, kas ir salāgoti ar individuāliem skolēnu un skolotāju mērķiem, skolas, pašvaldības un reģiona mērķiem un prioritātēm. Tāpat tas ļauj eksperimentēt un noteikt kontekstam piemērotas pedagoģiskās prakses. Tādā veidā vietējām mācīšanās kopienām tiek piešķirta lielāka brīvība un autonomija.

Kā veiksmīgu autonomijas uzlabošanas piemēru var skatīt Autonomijas un mācību programmas elastības projektu, kurš bija īpaši domāts skolām centralizētās mācību sistēmās to inovētspējas veicināšanai. Projekta resursi paredzēja segt līdz pat 25% skolotāju darba laika,

atvēlot to inovatīvu iniciatīvu attīstīšanai, balstoties uz noteiktām vadlīnijām. Tāpat projekts atbalstīja skolotājus šo iniciatīvu ieviešanā un rezultātā pozitīvi veicināja inovatīvas pedagoģiskās prakses un dažādu izglītībā iesaistīto sadarbību, tomēr daudzi skolotāji apgalvoja, ka projektam veltītais laiks nebija pietiekošs (OECD, 2021).

Paralēli autonomijas palielināšanai pasākumu ietvaros centralizēti tika izveidoti Skolu asociāciju mācību centri (Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), kuru mērķis ir celt skolu kapacitāti, veicinot radošās darbnīcas. Sākuma stadijā tika veikta treneru sagatavošana darbam ar skolu vadību (Train-the-Trainer concepts), lai turpmāk palīdzētu skolu klāsteriem (sk. zemāk) vietējā līmenī identificēt savas stiprās un vājās puses. Tālāk šo treneru uzdevums bija palīdzēt skolām stratēģisko darbības plānu izstrādē, iekļaujot skolu vadību un mācību darba koordinatorus, kā arī veidojot sadarbību ar pašvaldībām, privātām struktūrām un citu skolu ekspertiem, meklējot kopīgās intereses, kopīgi daloties un izvērtējot līdzšinējās prakses un pārņemot citu labo praksi. Šīs sadarbības veicināšanā liela loma ir bibliotēkām kā sadarbības veicinātājām vietējo organizāciju vidū.

Mācību centru darbība saskan ar Portugāles Ministru padomes (2016) noteiktajiem principiem izglītības kvalitātes uzlabošanai, paredzot nepārtrauktas apmācību programmas nodrošināšanu, kas ļautu skolām regulāri izvērtēt savas prakses, veicināt inovācijas un pozitīvas pārmaiņas, veicināt skolu līdzatbildību kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā, kā arī iesaistīt pēc iespējas lielāku sociālo partneru loku – vietējās atbalsta struktūras, labās prakses veicinātājus.

Neskatoties uz skolu autonomijas palielināšanas pasākumiem vietējā līmenī, Portugāles izglītības sistēma tiek vērtēta kā ārkārtīgi centralizēta (EC, 2020; Liebowitz et al., 2018). Serrano Albendea (2017; Tintoré, 2022) Portugāles mācību iestāžu modeli ir definējis kā vienlaikus centralizētu un līdzdalību nodrošinošu, jo lēmumu pieņemšana joprojām tiek koncentrēta valsts rokās, tomēr pastāv mehānismi, kas ļauj skolām darboties sadarbības tīklos un padomēs lemt par skolu turpmāku attīstību vietējā un reģionālā līmenī. Kopš 2015.gada pilotprojekta ietvaros lielāku brīvību finanšu pārdalē un lēmumu pieņemšanas tiesībās izglītības jautājumos ir piešķirtas pašvaldībām tādās jomās kā sociālo pakalpojumu nodrošināšana, skolas atbalsta personāla nodarbināšana, mācību infrastruktūras uzlabošana (t.sk. transporta, ēku un iekārtu nodrošinājums) un ģimenes atbalsts.

Lai gan pēdējo gadu laikā aizvien vairāk uzmanības tiek pievērsts decentralizācijas jautājumiem un pakāpeniskas izglītības decentralizācijas kontekstā pašvaldības ieņem svarīga

partnera lomu skolu pārvaldībā, joprojām ap 77% lēmumu pieņemšanas (svarīgākie skolas funkcionēšanu skaroši lēmumi) ir valsts iestāžu kompetencē. Skolotāju nodrošinājums, izglītības saturs un pieeja lielākoties ir valdības kompetencē, ļaujot skolām lemt par piešķirtā budžeta sadalījumu skolās (skolu tīklos), neakadēmiskā personāla nodarbināšanu, skolēnu izvērtēšanas un audzināšanas politikas un mācību līdzekļu iepirkšanas jautājumiem. Tomēr skolām šajā sistēmā ir maza teikšana par, piemēram, skolotāju atbrīvošanu no darba, atalgojumu, izvērtējumu vai paaugstināšanu (Tintoré et al., 2022).

Būtiska loma skolu autonomijas nodrošināšanai ir efektīvai līderībai (Briggs & Wohlstetter, 2003). Lai gan jaunās izglītības koncepcijas ietvaros tiek pievērsta liela uzmanība skolas vadības apmācīšanā, skolas vadītāja – direktora – loma Portugāles skolās ir joprojām birokrātiska un ietver sevī daudz administrēšanas funkciju. Izglītības eksperti tajā saskata līderības koncepcijas izpratnes trūkumu (Liebowitz, 2018), jo pietiekami daudz skolas līdera darba laika netiek pievērsts skolotāju mācīšanas prasmēm. No otras puses, salīdzinot ar citām valstīm, kā Spānija, Portugālē skolu direktori velta vairāk laika darbam ar skolotājiem, veicinot to sadarbību un lielākas atbildības uzņemšanos pār skolēnu mācību sasniegumiem (Tintoré, 2022). Lēnām līderības problēma Portugālē tiek aktualizēta jautājumos gan par sadarbību, gan tiešo darbu ar skolotājiem, tomēr skolu vadībai joprojām trūkst zināšanu, prasmju un apmācības iespēju, kas varētu palielināt to izpratni par kvalitatīvu līderību, t.sk. mācīšanās līderību. Lai gan kopš 2008. gada ir novēroti zināmi uzlabojumi skolas vadības profesionālās sagatavošanas jomās, gandrīz piektā daļa skolas līderu (pēc 2018.gada datiem) nav piedalījušies apmācībās. To saista ar profesionālās izaugsmes plāna trūkumu un neefektīvu pārvaldes resursu plānošanu, kas paredz regulāru skolas vadības nomaiņu ievēlēšanas ceļā (OECD, 2020). Relatīvi maz skolu direktoru piedalās līderības apmācībās, kas nesaskan ar skolas kā mācīšanās organizācijas principiem.

Tomēr Portugāles izglītības sistēma ir kļuvusi par paraugu skolu konsolidēšanas un līderības jautājumos, jo dominanti lielākā skolu daļa (~ 85%) valstī ir sadalīta vairākus izglītības līmeņus iekļaujošos skolu klāstēros (tīklos). Parasti vienā klāsterī ir apvienotas 5–9 skolas, atsevišķi klāsteri var veidot no 2 vai pat 30 skolām. Tas nodrošina gan resursu efektīvāku pārdali, gan skolu sadarbību skolēnu un skolotāju mācīšanās jautājumos, gan būtiski samazina to skolu skaitu, kas ir pakļautas sava veida izolācijai. Atbilstoši OECD datiem skolu konsolidācija tiek pozitīvi novērtēta, jo tā piedāvā izdevumu apjoma samazināšanu, sadarbību klāsteru ietvaros, kopienas konsultēšanas iespējas, papildu transportēšanas iespējas skolēniem un papildu

investīcijas infrastruktūrā (Liebowitz et al., 2018). Šādi klāsteri tiek tiešā veidā finansēti no valsts līdzekļiem, papildinot ienākumus ar pašvaldību finansējumu, kas gan, salīdzinot ar citviet OECD valstīs, ir visai minimāls (~ 10%).

Lai gan klāsteru darbība tiek skatīta kā pozitīvs piemērs, arī tajā tiek saskatīti trūkumi. Piemēram, skolu klāsteri joprojām nav viendabīgi un lielākos vai ģeogrāfiski izklaidētos tīklos sastopas ar grūtībām nodrošināt līderības pasākumus mazākās profesionāļu grupās, un skolas arī klāsteru ietvaros vairāk sacenšas savā starpā nekā sadarbojas.

Mācībspēku piesaistes jautājums ir viens no būtiskākajiem elementiem, kas kavē Portugāles izglītības sistēmas decentralizāciju – Portugālē praktizē uz konkurenci vērstu skolotāju centralizētu atlasi un nodarbināšanu, par ko atbildīgas valsts institūcijas. Pārējo skolas atbalsta personālu nodrošina pašvaldības un pašas skolas. Lai gan centralizēta skolotāju sagatavošana un sadale tiek plaši kritizēta kā skolu autonomiju kavējoša prakse, Portugālē ir visai augstas prasības attiecībā uz skolotāju formālo izglītību. Tas izriet no iepriekš pieļautajām kļūdām, t.sk. zemajām prasībām pret topošo pedagogu uzņemšanu augstskolās un koledžās, kas ir kardināli mainījušies. Trīs gadu laikā potenciālais skolotājs var saņemt bakalaura grādu izglītībā, tomēr, lai iegūtu licenci mācīšanai, tam ir jāiegūst arī maģistra grāds, kura programmas uzbūvē dominē profilējošie priekšmeti. Tāpat tika ieviests valsts kvalifikācijas eksāmens, kuru laika gaitā atzina par pārāk lielu slogu (Reimers, 2020).

Skolotāju nodarbināšanas centralizācija saistās ar citu Portugāles izglītības sistēmā sāpi – zemu interesi par skolotāja profesijas izvēli. Izglītības sistēma jau tagad paredz dramatisku kadru trūkumu nākotnē, tāpēc pašlaik milzīga izglītības budžeta daļa (92% - pamatskolu līmenī un 95% vidusskolu līmenī) tiek novirzīta skolu personāla algām, salīdzinot ar 78% vidējo OECD valstīs (Liebowitz et al., 2018) profesijas konkurētspējas nodrošināšanai. Skolotāja profesija Portugālē ir labi apmaksāta, jo laika gaitā atkarībā no stāža un izvērtējuma iespējams pelnīt līdz pat 116% vairāk par sākuma likmi (augstākais rādītājs Eiropā; Tintoré, 2022), tomēr ar to nav pietiekami, lai skolotāja profesija tiktu uzskatīta par prestižu.

Portugālē skolotājiem tiek sniegtas iespējas iesaistīties līderību attīstošās aktivitātēs departamentu, klašu vai skolu līmenī, tomēr šīs prakses tiešā veidā neuzlabo skolotāju prasmes mācīt. Pastāv formāli atbalsta mehānismi, kā skolotāju kontaktstundu samazināšana atkarībā no stāža, vecuma un papildu pienākumiem skolā 35h darba nedēļas ietvaros (Liebowitz et al., 2018). Tomēr OECD ekspertu rekomendācija Portugāles izglītības vadības ekspertiem ietver darbu pie

skolotāju ievadišanas darbā, praktiska mentoringa un koučinga nodrošināšanas, skolotāju komandu veidošanas, kolēģu savstarpējas novērošanas un prakses sniegt atgriezenisko saiti, kā arī formālas izvērtēšanas ieviešanas, kas sniegtu papildu grūdienu izaugsmei.

Tāpat OECD eksperti iesaka Portugālē attīstīt izvērtēšanas sistēmu, kurā visiem skolotājiem ir iespēja novērot citu skolotāju darbu un sniegt atgriezenisko saiti. Pašreiz Portugālē skolotāju darba novērošanu praktizē tikai gadījumos, kad formālās izvērtēšanas procesā skolotāja prasmes tiek vērtētas augstāk par atzīmi “labi”. Citādi savstarpējā novērošana ir reta prakse (Liebowitz, 2018).

Neskatoties uz skolu iespējām sadarboties mācīšanās jautājumos, Portugāles skolas joprojām netiek skatītas kā vietas, kur notiek kopīga pieaugušo mācīšanās (Liebowitz et al., 2018). Tās drīzāk var izvērtēt kā vietas, kurām pie lielākiem decentralizēšanas sasniegumiem un politiskā līmenī veicinātas skolu autonomijas ir lielas iespējas kļūt par mācīšanās organizācijām.

Secinājumi. Izvērtējot SMO prakses, literatūrā bieži atsaucas uz dažādu valstu izglītības sistēmu centralizāciju (decentralizāciju). Tiek pieņemts – jo lielāka ir skolas (t.sk. skolas vadības) ietekme autonomu lēmumu pieņemšanā, jo lielāks ir skolas potenciāls kļūt par mācīšanās organizāciju. Tomēr ir arī daudz citu SMO ietekmējošu faktoru, kas neļauj nepārprotami apgalvot, ka izglītības decentralizācija un skolu autonomija garantē mācīšanās organizācijas līmeni.

Par vienu no izglītības decentralizācijas paraugiem, kas veicina SMO koncepta attīstību relatīvi autonomās skolās, var uzskatīt Dānijas pieredzi. Lielāko atbildību par efektīvu skolu sistēmas funkcionēšanu Dānijā uzņemas pašvaldības, kas ar īpašu superintendentu palīdzību monitorē un virza skolas (mazākas skolu grupas). Šī prakse daļēji atbilst pašvaldību funkcijām Latvijā un individuālas pieejas nodrošināšanas centieniem, piemēram, skolas direktoru un skolotāju (kā mācīšanās konsultantu piesaiste) atbalstam. Tomēr Dānijas sistēmas priekšrocība ir tā, ka superintendanti uzņemas lielāku atbildību par skolu mācīšanos un attīstību, jo katrs no tiem tiešā veidā strādā ar vairākām skolām ilgākā laika periodā. Pašās skolās savukārt tiek praktizēta autonoma pārvaldība, kas ļaut skolas vadībai pieņemt virkni lokālu lēmumu (t.sk. par īpašu skolas vajadzību apmierināšanu, personāla kvalifikācijas celšanu, kadru piesaisti u.c.) un pārdalīt resursus atbilstoši vietējām vajadzībām un efektīvas pārvaldības principiem.

Lai gan Grieķiju nevar atzīt par SMO labākās prakses īstenotāju nacionālā līmenī tradicionāli centralizētas izglītības sistēmas dēļ, par labo praksi var nosaukt tās centralizēto datu ievākšanas, apstrādes un analītikas sistēmu *MySchool*. Tā palīdz skolām, vietējām un reģionālām

izglītības pārvaldēm un ministrijai pieņemt datus balstītus lēmumus, laicīgi reaģējot uz pārmaiņām, piemēram, sekmju pasliktināšanos, Covid-19 vīrusa izplatības vai priekšlaicīgu mācību pārtraukšanas gadījumos.

Skolu klāsteru veidošana Portugālē un tās veicinātā izglītības ekspertu mijiedarbība ir viens no labās prakses piemēriem, kā iespējams veicināt skolu kā mācīšanās organizāciju attīstību reģionālā līmenī. Lai gan Portugāli nevar vērtēt kā valsti, kurā izglītības iestādēs pilnībā tiek iesviests SMO koncepts, skolu sadarbība klāsteru ietvaros sniedz plašas iespējas skolu direktoru, mācību koordinatoru, kā arī pašu skolotāju kvalifikācijas celšanai. Klāsteru funkcionēšana veicina skolu sadarbību ar pašvaldības iestādēm, privātām un valsts iestādēm (piemēram, piedaloties Skolu asociāciju mācību centru organizētajās darbnīcās), kā arī praksē stimulē vietējā skolu un skolu tīklu autonomiju, nodrošinot to, ka izglītība ir maksimāli pielāgota vietējo kopienu vajadzībām. Klāsteru veidošanā svarīgi ir nodrošināt to, lai visām skolām ir vienlīdzīgas iespējas īstenot kopīgu mācīšanos gan ar citām skolām, gan iekšēji.

Lai nodrošinātu Dānijas labās prakses pārņemšanu SMO virzīšanā, Latvijas izglītības sistēmā vispirms būtu jāpārskata skolas direktoru pilnvaras un to darbības atbalsta sistēma ciešā sasaistē ar pašvaldību, piemēram, Izglītības pārvaldes pārstāvju iesaisti. Šai iesaistei būtu jābūt vērstai uz atbalstu praktisku uzdevumu izpildē, nevis tikai kontroli, būtu jāveicina sadarbība ar citām skolām (to vadību) mazākās skolu grupās. Portugāles piemērs norāda uz pieeju, kas veicina lielāku skolu sadarbību plašākā mērogā – reģionāli. Arī Latvijas skolām šis būtu labs piemērs, kā veicināt labās prakses apmaiņu, tomēr te pastāv citi riski gan ģeogrāfisku, gan ekonomisku apsvērumu dēļ. Lai skolas direktoru, skolotāju un cita personāla, kā arī skolēnu mijiedarbība ar citu skolu pārstāvjiem būtu veiksmīga, būtu nepieciešams nodrošināt to, lai sadarbība nav tikai formāla aktivitāte, tāpēc šajā modelī būtu nepieciešama lielāka uzmanība reģionālās (klāsteru) darbības pārraudzībai. Tas savukārt atbilst lielākas centralizācijas izglītības sistēmas iezīmēm.

Lai gan izglītības decentralizāciju atzīst par vienu no priekšnoteikumiem SMO virzībai, izglītības datu analītikas kvalitāte un pieejamība dažādos līmeņos ir kvalitatīvi nodrošināma vienīgi vienotā valsts datu sistēmā. Grieķija ir viena no valstīm, kas ir ieviesusi šādu analītikas sistēmu datu ievākšanai, monitoringam un lēmumu balstīšanai. Tomēr šīs prakses veiksmīga pārņemšana Latvijā ir vispirmām kārtām jāsalāgo ar skolotāju, skolas direktoru, administratīvo darbinieku un citu izglītības sistēmas atbildīgo operacionālajām darbībām. Latvijā, līdzīgi kā citās valstīs, skolas darbinieku administratīvais slogs dažāda veida izvērtējumu un atskaišu

sagatavošanai ir visai augsts, tāpēc būtu vērtīgi datu ievākšanas un analītikas sistēmu veidot tā, lai katrs izglītībā iesaistītais varētu pakāpeniski pārcelt atskaitīšanās procesus uz elektronisku vidi drošā un pārskatāmā sistēmā, kas ļauj ātri reaģēt uz izmaiņām skolās. Te vispirms ir jāņem vērā reālās vajadzības, nepadarot datu pārvaldības sistēmu par pārāk komplicētu.

Literatūras saraksts:

- Briggs, K., & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 14(3), 351–372. <https://doi.org/10.1076/sesi.14.3.351.15840>
- EC (2018). Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education. Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture Schools and multilingualism.
- Greve, C., & Sløk, C. (2020). When dialogue doesn't work: school reforms and lessons from Denmark. *Policy Design and Practice*, 3(4), <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/25741292.2020.1858576>
- Klonis, A.C. (2020). Friendliness and Functionality of the “Myschool” School Management Information System Depending on Gender. *International Journal of Scientific Research and Engineering Development*, 3(4).
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation? OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. [www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2016\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2016)11&docLanguage=En)
- Koutouzis, M., Kiranakis, S., Mavraki, M., & Bithara, P. (2008). *Imprinting the way that administrative services of education work*. Educational Policy Center, Athens.
- Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., & Lima, G. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>
- Ministry of Education (2008). *The Danish Approach to Quality in Vocational Education and Training*. Ministry of Education. <http://static.uvm.dk/publikationer/2008/vetquality2/hel.html>
- Moos, L., & Kofod, K. K. (2009). Danish successful school leadership—revisited. *Journal of Educational Administration*, 47(6).
- Moos, L. (2014). Educational Governance in Denmark. *Leadership and Policy in Schools*, 13:4. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.945655>
- Nusche, D., Radinger, T., Falch, T., & Shaw, B. (2016). Management of the teaching workforce in Denmark. In OECD (2011). *Management of the teaching workforce in Denmark*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2004). *Reviews of National Policies for Education: Denmark 2004: Lessons from PISA 2000, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264017948-en>

- OECD. (2011). *Economic policy reforms 2011: Going for growth*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/growth-2011-en>
- OECD. (2016). *Reviews of School Resources: Denmark 2016*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264262430-8-en>
- OECD (2018). *Reviews of national policies for education: Education for a bright future in Greece*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *Education Policy Outlook: Portugal*. OECD Publishing, Paris. www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf
- OECD. (2020). *Education Policy Outlook: Denmark*. OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Denmark-2020.pdf>
- OECD. (2021). *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2020). Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal of Education*, 55(1). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12380>
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2022). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2019.1690950>
- Papoutsakis, M. (2018). *Education management information systems and their contribution to educational unit assessment: The case study of MySchool*. Unpublished master's thesis. Piraeus University, Athens.
- POCH. Portugal 2020. <https://www.poch.portugal2020.pt/en/Apoios/Pages/eixo-4-qualidade-e-inovacao.aspx>
- Portugāles Ministru padome. (2016). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 (Ministru padomes lēmums nr.23/2016)*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/resolucaoconselhoministros23_2016.pdf
- Project 'Simplification of Primary and Secondary Education Administrative Support Procedures'. (2022). Εγχειρίδιο Χρήσης Πύλης myschool – Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (*MySchool Portal User Manual – Education Directorates*).
- Reimers, F.M. (2020). *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Springer Open. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-41882-3.pdf>
- Serrano Albendea, R. (2017). *Competencias clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz (Key competencies of school directors for effective leadership)*. PhD dissertation., Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Standing Committee on Educational Affairs of Greece. (2016). *National and social dialogue on education: Findings, proposals and timetables for implementation*. https://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/09/porisma_epitropi_morfwtikwn.pdf
- Tintoré, M., Gairín, J., Cabral, I., Matías Alves, I., & Serrao Cunha, R. (2022). Management model, leadership and autonomy in Portuguese and Spanish public schools: A comparative analysis, *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105553>
- Verdasca, J., Neves, A.M, Fonseca, H., Fateixa, J.A., João, M.O., Procopio, M., & Magro-C, T. (2021). *Planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário. Relato de práticas de referência (Personal, social and community development plans. Report of reference practices)*.

3. Pieejas skola kā mācīšanās organizācija izpratnes un īstenošanas prakses izvērtējumu vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā

3.1. Izglītības politikas mērķi Latvijas vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju veicināšanā

SMO izpratnes un īstenošanas prakses izvērtējums izglītībā Latvijā tiek veikts divos posmos. Pirmajā posmā tika izvērtēta sistēmas līmeņa politikas prakse SMO attīstībai vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā, rodot atbildes uz sekojošiem galvenajiem pētnieciskajiem jautājumiem:

1) Vai izglītības politikas mērķi veicina Latvijas vispārējās vidējās un profesionālās izglītības iestāžu attīstību kā mācīšanās organizācijas? Cik lielā mērā pašvaldības, IZM, VISC un IKVD jau nodrošina izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju politikas efektīvu ieviešanu vai īstenošanu?

2) Vai pašvaldību, IZM, VISC un IKVD īstenotās prakses SMO ieviešanas procesos ir savstarpēji salāgotas?

Lai rastu atbildes uz šiem jautājumiem, tika analizēti spēkā esošie izglītības politikas dokumenti.

Dokumentu analīzei izvēlēti:

1. Saeimas apstiprinātais **Nacionālais attīstības plāns 2021.–2027. gadam** (NAP), kas nosaka stratēģiskos mērķus, prioritātes un uzdevumus valsts attīstībai nākamajiem septiņiem gadiem; SMO dimensijas meklētas dokumenta sadaļā, kas attiecas uz izglītību (PKC, 2021).
2. Latvijas valsts likumi: **Izglītības likums** (IL), kas definē izglītības mērķus, saturu, organizāciju, ieskaitot visu izglītības procesa dalībnieku atbildību pienākumus un tiesības (LR Saeima, 1999); **Profesionālās izglītības likums** (PIL), kas nodrošina valsts profesionālās izglītības politikas īstenošanu un profesionālās izglītības sistēmas darbību, vadību un attīstību (LR Saeima, 1998).
3. **Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam** (IAP), kas nosaka vienotu valsts politiku un attīstības stratēģiju izglītībā turpmākajiem septiņiem gadiem un ietver izglītības politikas pamatprincipus, virsmērķus un apakšmērķus, tostarp izglītības kvalitātes mērķus, galvenos pasākumus izvirzīto mērķu sasniegšanai, sasniedzamos

rezultātus un rezultatīvos rādītājus, ievērojot attīstības plānošanas sistēmu regulējošos normatīvajos aktos noteiktos principus (LR, 1998).

4. IKVD saskaņā ar Izglītības likuma 20. panta trešās daļas 8. punktu izveidotās **Vadlīnijas izglītības kvalitātes nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā** ar pielikumiem:

4.1. **Izglītības iestādes un izglītības programmas īstenošanas rezultatīvie rādītāji** (IKVD Izgl_ie) un

4.2. **Izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības rezultatīvie rādītāji** (IKVD Izgl_ie_v), kur tiek detalizēti aprakstīti izglītības kvalitātes izvērtēšanas kritēriji un rādītāji, kas tiek izmantoti skolu praksē pašizvērtēšanas un ārējas akreditācijas procesā.

5. **Valsts Izglītības satura centra** (VISC) izstrādātie dokumenti, kas attiecas uz mācību satura izstrādi atbilstoši valsts standartiem un tā īstenošanas pārraudzīšanu, kā arī ieteikumus skolotājiem un skolu vadītājiem, kas saistīti ar jaunā mācību satura ieviešanu vietnē Skola2030 (VISC, 2019a, b, c, d.).

6. 11 Latvijas valstspilsētu /novadu izglītības attīstības stratēģijas (Cēsu novads, Daugavpils, Jelgava, Jēkabpils, Jūrmala, Liepāja, Ogres novads, Rēzekne, Rīga, Valmiera, Ventspils).

Metode

Lai rastu atbildes uz pētījuma jautājumiem, tika veikta iepriekš minēto dokumentu teksta kvalitatīva analīze.

Sākotnēji tekstos tika meklētas tiešas atsauces uz SMO, lai noteiktu, kādā mērā Latvijas izglītības politikā tiek lietots šis jēdziens. Otrreizējā kodēšanā skolas kā mācīšanās organizācijas pazīmes tika noteiktas, fiksējot iepriekš noteiktas kategorijas un atslēgas vārdus saskaņā ar Velsas SMO modeļa 7 dimensijām (Kool, Stoll, 2016):

- 1) vienota vīziju par skolēnu mācīšanos;
- 2) nepārtrauktas mācīšanās iespējas;
- 3) mācīšanās komandā un sadarbība;
- 4) izpētes un inovāciju kultūra;
- 5) sistēmas zināšanu uzkrāšanai, analīzei;
- 6) mācīšanās apkārtējā vidē;

7) mācību līderības modelēšana.

Katrā analizētajā dokumentā tika noteikti 7 SMO dimensiju samēri, lai noteiktu, kuri SMO aspekti Latvijas izglītības politikā ir attīstīti augstākā un kuri – zemākā līmenī.

Izpētes otrajā posmā tika veikta katras kodu grupas kvalitatīva analīze, lai atklātu dažādās nozīmes, kā katra dimensija tiek interpretēta Latvijas izglītības politikā kopumā un katrā dokumentā atsevišķi. Kodi tika grupēti, pilnveidojot instrumentu SMO atpazīšanai un raksturošanai. Skaitot kodus katrā dokumentā, netika ņemti vērā gadījumi, kad tie tika attiecināti uz augstāko izglītību.

Kodu sistēmas izveide

Katras SMO dimensijas apraksts ietver vairākas kategorijas, kuras izglītības politikas dokumentos ietvertas dažādās proporcijās un, iespējams, skaidrotas citiem vārdiem, tāpēc dokumentu analīzei tika izveidota kodu sistēma, kas palīdz atpazīt un interpretēt katru SMO dimensiju dažāda veida izteikumos.

VIENOTA VĪZIJA PAR SKOLĒNU MĀCĪŠANOS

Šī dimensija dokumentos tika kodēta saistībā ar trīs atslēgas vārdiem, kas veido trīs apakškodus: vienotība, vīzija un skolēnu mācīšanās (sk.3.1.tabulu).

Uz **vīziju** tika attiecināti arī tādi nākotnes perspektīvas iezīmējoši jēdzieni kā redzējums, vienota izpratne, mērķi, prioritātes, vērtības. Jēdziens **izpratne** ietver ne tikai priekšstatu un zināšanas, bet arī rīcību, un **mērķi** ir saistīti ar noteiktiem kritērijiem, kas apliecina mērķa sasniegšanu.

Apakškods **vienota**, arī **kopīga** izskaidro, kuras mērķgrupas veido kopīgu redzējumu un kādā līmenī tas tiek īstenots.

Apakškods **skolēnu mācīšanās** tika attiecināts uz vīzijas saturu, t.i., par kādiem izglītības aspektiem kopīga vienošanās ir nepieciešama.

3.1. tabula Kodus struktūra SMO dimensijai “Vienota vīzija par skolēna mācīšanos”

Kods: Vienota vīzija par skolēna mācīšanos	
Apakškods	Piemēri un atslēgas vārdi
Vīzija	Vienota valsts politika . Vienotas pamatnostādnes Vienota vīzija un attīstības stratēģija , pieeja , prioritārie virzieni , izpratne par..., izglītības iestādes vīzija, kvalitātes mērķi, definēti sasniedzamie rezultāti.

Kopīga	Sadarbībā ar skolotājiem un atbalsta personālu izvirzīt konkrētus sasniedzamos socializācijas un attīstības mērķus un definēt sasniedzamos rezultātus. Prioritāro virzienu noteikšanā iesaistās visas mērķgrupas , dibinātājs. Līdzdarbojoties visām mērķgrupām , ir definēta izglītības iestādes misija, vīzija un vērtības. Definē personīgās vērtības un/vai principus, konsekvēnti rīkojas saskaņā ar tiem.
Skolēna mācīšanās	Izglītības mērķi, rezultāti, kvalitātes nodrošināšana, vērtēšana, kritēriji, vienlīdzības un iekļaušanās aspekti, lietpratībā balstītais saturs, faktori, kas ietekmē izglītības pieejamību, emocionālā drošība, procesa būtība.

NEPĀRTRAUKTA MĀCĪŠANĀS

Nepārtraukta mācīšanās dokumentos kodēta (sk. 3.2. tabulu) gan gadījumos, kad tā tiek pieminēta kā mūžizglītība vai profesionālā pilnveide, gan kad ir minēti konkrēti tās veidi: formāli kā skolotāju un izglītības iestādes vadītāja tālākizglītība (obligāti profesionālās kompetences pilnveides kursi, ieteicamas studijas maģistrantūrā vai doktorantūrā) vai arī kā pastāvīga individuāla vai kopīga mācīšanās pedagoģiskajā darbībā.

3.2. tabula Kodu struktūra SMO dimensijai “Nepārtraukta mācīšanās”

Kods: Nepārtraukta mācīšanās	
Apakškods	Piemēri un atslēgas vārdi
Profesionālā pilnveide	Pedagogu profesionālās kompetences, profesionālās darbības, prakses pilnveide: izvērtē, identificē vajadzības, izvirza mērķus, plāno, pilnveido savu profesionālo kompetenci.
Formāla tālākizglītība	Profesionālās pilnveides kursi. Studijas maģistrantūrā un doktorantūrā.
Mācīšanās darba vietā	Pašvērtēšana. Pedagoģisko situāciju analīze. Regulāri izvērtē savu pedagoģisko darbību profesionālās pilnveides plānošanai, balstoties uzbalstoties uz izglītojamo sniegumu un izaugsmi. Atgriezeniskā saite no izglītojamajiem un vecākiem. Stundu vērošana un analīze kopā ar kolēģiem.

MĀCĪŠANĀS KOMANDĀ UN SADARBĪBĀ

Izglītības politikas dokumentos šī dimensija tika analizēta saistībā ar *sadarbību, komandas darbu un kopīgu (pedagogu) mācīšanos*. Līdz ar to izveidojās vairāki apakškodi. (sk. 3.3. tabulu)

Vispirms tika kodēti atslēgas vārdi, kas nosauc **kopīgu darbību/ sadarbību**. **Sadarbības subjekti** apraksta, kuras mērķgrupas sadarbojas. Tā kā šī dimensija attiecas uz sadarbību skolas iekšienē, te veidojas vairāki sadarbības līmeņi – pedagogu savstarpējā sadarbība, skolas personāla sadarbība, pedagoga sadarbība ar izglītojamajiem, vadības komandas sadarbība, sadarbība ar izglītojamo vecākiem.

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Trešais apakškods apkopo **sadarbības mērķus**, lai atšķirtu komandas darbu no mācīšanās.

Ceturtais apakškods raksturo kopīgu mācīšanos. Dokumentos **kopīga mācīšanās** tieši tiek minēta tikai dažas reizes.

3.3. tabula Kodu struktūra SMO dimensijai “Mācīšanās komandā un sadarbība”

Kods: Mācīšanās komandā un sadarbība	
Apakškods	Piemēri un atslēgas vārdi
Kopīga darbība	Sadarbība, līdzdalība un līdzatbildība, saskaņota darbība, komanddarbs, iesaistīšanās, kopīgi...
Sadarbības subjekti	Pedagoga sadarbība ar izglītojamajiem un izglītojamo vecākiem. Visa izglītības iestādes personāls (pedagogs, izglītojamais, vecāki, atbalsta personāls, izglītības iestādes padome/konvents, izglītojamo pašpārvalde, vadības komanda, administrācija, darbinieki) sadarbība. Skolas vadības sadarbība savā komandā un ar izglītības iestādes padomi/konventu, izglītojamo pašpārvaldi, izglītojamajiem.
Sadarbības saturs/mērķis	Veidot atbalstošu mācību vidi, nodrošināt demokrātisku lēmumu pieņemšanu (IKVDV), īstenot izglītības programmas, plānot mācību saturu, procesu un rezultātus, sekot izglītojamā izaugsmei (IKVD), ieviest pārmaiņas, meklēt risinājumu problēmsituācijām, pilnveidot darbu saskaņā ar vērošanas rezultātiem, apkopot, uzkrāt un publiskot zināšanu radīšanas un mācīšanās pieredzi (IKVDV).
Kopīga mācīšanās	Kolēģu nodarbību vērošana un analīze, atgriezeniskā saite, dalīšanās pieredzē.

IZPĒTES UN INOVĀCIJU KULTŪRA

Vispirms izpētes un inovāciju kultūra tika kodēta saistībā ar atslēgas vārdiem, ko var interpretēt kā inovācijas: inovatīvas pieejas, izmaiņas, aktuāls, mūsdienīgs (sk. 3.4. tabulu). Pēc tam, analizējot tekstus, iezīmējās vairāki virzieni, kur katrs no tiem veido vienu apakškodu.

Apakškods **Izziņa, pētniecība** attiecas uz jēgas vienībām, kas ietver kognitīvo un pētniecības procesu aprakstu, piemēram, identificēt, noteikt (izglītojamā individuālās attīstības, mācīšanās, personības, un sociālās izaugsmes vajadzības), analizēt datus, kā arī piedāvāto pētniecisko metožu apraksts.

Apakškods **Datu analīze un datus balstīti lēmumi** attiecas uz pētniecības turpmāko posmu un pamato izziņas nozīmi – izglītības prakses pilnveidi, balstoties uz pētniecībā iegūtajiem datiem. Šis apakškods daļēji pārklājas ar SMO dimensiju *Sistēmu veidošana informācijas uzkrāšanai un analīzei*, tādēļ rezultāti tika ieskaitīti abās dimensijās.

Inovāciju ieviešana liecina par izglītotāju atvērtību inovācijām, gatavību mainīt situāciju, uzņemties iniciatīvu, pieņemt izaicinājumus, eksperimentēt, arī uztvert problēmas un kļūdas kā mācīšanās iespējas (VISC, 2019).

3.4. tabula Kodu struktūra SMO dimensijai “Izpētes un inovāciju kultūra”

Kods: Izpētes un inovāciju kultūra	
Apakškods	Piemēri un atslēgas vārdi
Atslēgas vārdi	Inovācijas, pārmaiņas, izzināt, ieviest, izmēģināt, identificēt, orientēties aktualitātēs, iegūt un analizēt datus, analizēt, eksperimentēt, mūsdienīgi, aktuāli, princips – mūsdienīgums, atvērtība pārmaiņām.
Izziņa, pētniecība	Identificēt izglītojamā individuālās attīstības, mācīšanās, personības un sociālās izaugsmes vajadzības, vecāku vērtējumu, izglītojamā karjeru, izglītojamā atgriezenisko saikni, riskus. Iegūt datus par izglītojamā mācīšanās sniegumu ar kvantitatīvajām un kvalitatīvajām metodēm. Piedalīšanās izglītības pētījumos.
Datu analīze un datus balstīti lēmumi	Uz datiem balstīts darba izvērtējums un lēmumi. Izvērtēt savu pedagoģisko darbību profesionālās pilnveides plānošanai, balstoties uz izglītojamo sniegumu un izaugsmi.
Ieviešana, inovācijas	Ieviest inovācijas, lietpratībā balstītu saturu, jaunās zināšanas, prasmes un kompetences, mūsdienīgus vides pieejamības risinājumus, jaunākās tehnoloģijas, pārzināt aktuālus pētījumus pedagoģijā, jaunākās izglītības attīstības tendences, īstenojot mūsdienīgu un aktuālu programmu.

SISTĒMISKA ZINĀŠANU UZKRĀŠANA UN ANALĪZE

Šī dimensija dokumentos tika kodēta saistībā ar četriem apakškodiem (sk. 3.5. tabulu).

Dokumentos tika kodēti teksta fragmenti, kuros minēta **sistēmas izstrāde**, kas liecina par sistēmisku pieeju pedagoģiskai darbībai, izglītības iestādes organizācijai un kvalitātes monitoringam (lai arī ne visas sistēmas tieši attiecas uz datu uzkrāšanu – vērtēšanas sistēma u.tml.).

Otrs apakškods ir saistīts tieši ar **informācijas ieguvu un uzkrāšanu**, nosaucot, tieši kādi dati ir nepieciešami, un minot datu ieguves un uzkrāšanas metodes.

Trešais apakškods atklāj **sistēmiskumu** kā vispatverošu principu, kas aptver dažādus izglītības procesa aspektus. Pat ja šādos gadījumos *datu/informācijas sistēma* nav tieši minēta, var interpretēt, ka tā ir nepieciešams priekšnoteikums principa īstenošanai. Kā sistēmiskuma rādītājs tika kodēta arī, piemēram, rezultātu saskaņošana ar mērķiem un plānotajiem kritērijiem.

Ceturtais apakškods attiecas uz uzkrātās **informācijas izplatīšanu un pieejamību** (atsevišķi no informācijas lietošanas). No tā izriet gan datu uzglabāšanas formāts, gan vajadzība lietot digitālus rīkus, gan rēķināšanās ar personas datu aizsardzību, utml.

Informācijas analīze pārklājas ar SMO dimensiju *Izziņas un inovāciju kultūra*, jo prasmīga analīze ir arī pētniecības procesa komponents.

3.5. tabula Kodu struktūra SMO dimensijai “Sistēmiska zināšanu uzkrāšana un analīze”

Kods: Sistēmiska zināšanu uzkrāšana un analīze	
Apakškods	Piemēri un atslēgas vārdi
Sistēmas izveide	Informācijas sistēmas par izglītības kvalitāti, izglītības kvalitātes monitoringa sistēma . Izglītības iestādes izveidotā sistēma ikdienas mācību sasniegumu nodrošināšanai, izglītojamo mācību sasniegumu diagnosticēšanai un vērtēšanai, iekļaujošas vides veidošanai. Izglītības iestādes stratēģiskās attīstības, ikgadējās darbības un ikdienas darba plānošanas sistēma. Valsts pārbaudījumu informācijas sistēma. Digitālās sistēmas.
Datu uzkrāšana	Apkopo un uzkrāj datus , nodrošina informācijas sistēmas par izglītības kvalitāti. Iegūt objektīvu informāciju un datus , ir pierādījumi (efektivitātei).
Sistēmiskums	Mērķtiecīgs, visaptverošs, sistēmisks, sistemātisks process . Sistēmiska pieredzes apkopošana. Sistemātiska un sistēmiska izglītojamā individuālās attīstības dinamikas un sasniegto rezultātu izvērtēšana. Vērtēšana saskaņā ar izvirzītajiem kritērijiem.
Informācijas pieejamība	Informācijas pieejamība , konstruktīva formulēšana un komunicēšana. Ikgadēja izglītības kvalitātes novērtējuma ziņojuma sagatavošana. Digitālās sistēmas.

MĀCĪŠANĀS APKĀRTĒJĀ VIDĒ

Mācīšanās apkārtējā vidē izglītības dokumentos tika apkopota trijos apakškodos (sk. 3.6. tabulu).

Viens no tiem *Sadarbība ārpus skolas* ir saistīts ar izglītības iestādes kontaktiem ar dažādām institūcijām un sociālajiem partneriem ārpus skolas, lai sekmētu skolotāju profesionālo pilnveidi un radītu izglītojamajiem jaunas mācīšanās iespējas.

Otrs apakškods aptver procesā iesaistītos **partnerus**. Trešajā apakškodā apkopotas idejas par *mācību saistību ar reālo dzīvi*; tā gan tiek attiecināta tikai uz izglītojamo mācīšanos.

3.6. tabula Kodu struktūra SMO dimensijai “Mācīšanās apkārtējā vidē”

Kods: Mācīšanās apkārtējā vidē	
Apakškods	Piemēri un atslēgas vārdi

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Sadarbība ārpus skolas	Dažādu mērķgrupu iesaistīšanās. Sadarbība ar sabiedrību. Sabiedrība sekmē IK uzlabošanu. Iespēja iepazīt citas izglītības iestādes. Pieredzes apmaiņa ar citām skolām. Sadarbība ar augstākās izglītības iestādēm. Meistarklases.
Sadarbības partneri	Dibinātājs, vietējā kopiena, uzņēmēji, darba devēji, profesionālās organizācijas, nevalstiskās organizācijas, privātais sektors, dažādas sabiedrības grupas, citas izglītības iestādes un augstskolas.
Mācību saistība ar dzīvi	Darba vidē balstītas mācības, dzīves situācijām pietuvināts mācību procesu/ reālu dzīves situāciju organizēšana mācību procesā, izglītojamais pieredz dažādu darba vidi. Mācību vai ārpusstundu pasākumi, piedalīšanās pilsoniskās līdzdalības aktivitātēs. Starpdisciplināritāte, kopīga, vienota izpratne par pasauli.

MĀCĪBU LĪDERĪBAS MODELĒŠANA

Kā līderība tika kodēti teksta fragmenti, kas paredz izglītojamā, skolotāja vai skolas vadītāja iniciatīvu, izvēli, atbildību un iesaistīšanos lēmumu pieņemšanā par mācīšanās saturu un procesu. Savukārt kā mācīšanās modelēšana – dažādu mācību pieeju un metožu lietošana, diferencējot un individualizējot mācības saskaņā ar izglītojamā individuālajām vajadzībām (sk. 3.7. tabulu).

3.7. tabula Kodu struktūra SMO dimensijai “Mācību līderības modelēšana”

Kods: Mācību līderības modelēšana	
Apakškods	Piemēri un atslēgas vārdi
Iniciatīva	Iesaistīties, sniegt priekšlikumus izglītības iestādes, pedagoģiskās profesijas un izglītības jomas attīstībā, rīcībpolitikas veidošanā, pasākumu sagatavošanā un īstenošanā.
Izglītojamā mācīšanās modelēšana	Izvēlēties un/vai lietot daudzveidīgas mācību metodes, paņēmienus un mācību līdzekļus. Sniegt savlaicīgu, saprotamu, konkrētu un izmantojamu atgriezenisko saiti izglītojamajiem mācību procesā par viņu sniegumu un izaugsmi, iesaistot izglītojamo sava un citu izglītojamo darba vērtēšanā.
Izglītojamā autonomija un atbildība/ līderība	Izglītojamā pašvadība, tiesības piedalīties procesa pilnveidē, pieņemt lēmumu par izglītības turpināšanu, izvēlēties resursus un iekārtas un lietot tās patstāvīgi. Pedagogi plāno kopā ar izglītojamajiem, process pārsvarā izglītojamā centrēts/ vadīts, izglītojamie paši plāno, vērtē, sniedz atgriezenisko saiti.
Pedagoga autonomija un atbildība/ līderība	Īstenot autonomiju. Pašizglītība. Pedagoga pienākums radoši un atbildīgi piedalīties. Pedagogi modelē mācīšanos, sniedz citam atgriezenisko saiti. Pedagogi izstrādā mācību līdzekļus. Pedagogi piedalās lēmumu pieņemšanā.
Vadītāja autonomija	Izglītības iestāde ir patstāvīga. Laba pārvaldība. Skolas vadība risina problēmsituācijas, krīzes situācijas, uzklauša/ iesaista visas ieinteresētās puses. Visas puses redz savu

un atbildība/ līderība	atbildību. Atbildība tiek deleģēta. Izmantot ikdienas darbā dažādas līderības stratēģijas un taktikas, apkopot saņemto atgriezenisko saiti un modelēt turpmāko profesionālo darbību.
------------------------------	--

Sākotnēji skolas kā mācīšanās organizācijas pazīmes tika noteiktas, vispirms meklējot tieši atslēgas vārdus “mācīšanās organizācija” (SMO).

Turpmāk izglītības politikas dokumenti tika analizēti, kodējot atsevišķu SMO dimensiju rādītājus un izveidojot kodu hierarhiju, lai noskaidrotu, kura dimensija tajā ir visaktuālākā un kam tiek pievērsta mazāka vērība. Tā kā dokumenti ir dažāda apjoma, tie nav savstarpēji kvantitatīvi salīdzināmi, un kodu hierarhija veidota katram dokumentam atsevišķi.

Rezultāti. Katram izglītības politikas dokumentam ir cits uzdevums un tie regulē izglītības politiku dažādos līmeņos un kontekstos. Lai noskaidrotu, cik vienota ir izpratne par kvalitatīvu izglītību Latvijas izglītības politikā, katrā dokumentā tika kodēts tajā deklarētais dokumenta mērķis un arī tajā aprakstītais izglītības mērķis. Kodētie teksta fragmenti tika interpretēti saistībā ar SMO mērķiem un dimensijām.

Izglītības likums (1998) nosaka, ka valsts politikas mērķus atspoguļo Izglītības attīstības pamatnostādnes, kuras izstrādātas, ievērojot valsts attīstības stratēģiskos mērķus un prioritātes, kas noteiktas Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2021.–2027. gadam (NAP), Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam un esošās situācijas analīzē par būtiskākajiem Latvijas izglītībai risināmajiem problēmjautājumiem. NAP paredz visaptverošas pārmaiņas *tehnoloģijās, valsts pārvaldē, sabiedrības organizācijā dažādās nozarēs un valsts attiecībās ar iedzīvotājiem*, un atzīst, ka *tās ir pārmaiņas arī katram Latvijas cilvēkam un organizācijai* (Saeima, 2020). No tā izriet nepieciešamība pēc inovācijām un pārmaiņām arī izglītībā. Saskaņā ar NAP Izglītības attīstības pamatnostādnes (IAP) definē izglītības virsmērķi saistībā ar pārmaiņu nepieciešamību kā kvalitatīvas izglītības iespēju nodrošināšanu visiem Latvijas iedzīvotājiem, *lai veicinātu viņu potenciāla attīstību un īstenošanu mūža garumā un lai veidotu viņu spēju mainīties un atbildīgi vadīt pastāvīgās pārmaiņas sabiedrībā un tautsaimniecībā* (Ministru kabinets, 2021). *Indivīda spēja dzīvot mainīgā pasaulē, piemērošanās pārmaiņām un radīt līdz tam nepieredzētu ekonomisko, politisko, sociālo un kultūras vidi* ietverta arī Valsts izglītības satura centra (VISC) pamatojumā par izglītības pārmaiņu nepieciešamību (VISC, 2019b). No šāda Latvijas izglītības politikas mērķu pamatojuma - orientācijas un nepārtrauktām pārmaiņām, izriet SMO ieviešanas

nepieciešamība, jo SMO sekmīgas darbības rezultāts ir organizācijas spēja īstenot pārmaiņas (OECD, 2019).

Izglītības likums, definējot izglītības kvalitāti, atsaucas uz iekļaujošu izglītību un valsts un sabiedrības definētajiem mērķiem, kas noteikti IAP (Ministru kabinets, 2021). Ar IAP tiek saskaņoti arī IKVD dokumentu mērķi, precizējot mērķu sasniegšanas kritērijus un izglītojamā iespēju iegūt vispārējās zināšanas un prasmes, kā arī profesionālo kvalifikāciju, vienotas izpratnes par izglītības kvalitātes nodrošināšanu veidošanai, tostarp vērtēšanu, vispārējā un profesionālajā izglītībā (IKVD, 2022a). Profesionālās izglītības likuma (1999) mērķis - *nodrošināt valsts profesionālās izglītības politikas īstenošanu un profesionālās izglītības sistēmas darbību, vadību un attīstību*, vairāk attiecināms uz organizatoriskiem jautājumiem, neskarot izglītības saturu. Kā izglītības kvalitātes kritēriji tiek minētas izglītojamo vispārējās zināšanas, prasmes un profesionālā kvalifikācija un spēja konkurēt starptautiskajā darba tirgū (Profesionālās izglītības likums, 1999). Šie mērķi ir precizēti Latvijas kvalifikāciju ietvarstruktūrā, kur izglītojamā izaugsmes dinamika parādās ar katru līmeni pieaugošā patstāvībā, atbildībā, iniciatīvā, spējā strādāt komandā, domāt inovatīvi un kritiski, veikt padziļinātu izpēti un radīt jaunus risinājumus (LR Saeima, 1998).

Saturiski NAP un IAP prioritātes izglītības attīstībai tiek definētas plaši un daudzpusīgi, atspoguļojot ideālus un vērtības dažādās dzīves jomās saistībā ar:

- 1) indivīda mācīšanos (*radoša cilvēka izaugsme, problēmu risināšana, sarunu vadīšana, kritiskā domāšana, sociāli emocionālā kompetence, daudz kultūru kompetence*);
- 2) valsts ekonomikas (*zināšanu sabiedrība, produktīva darba dzīve, augstas pievienotās vērtības un eksportspējīgu produktu un pakalpojumu radīšana*),
- 3) pilsoniskas sabiedrības attīstību (*pieaugoša autonomija, stipras kopienas, nacionālā pašapziņa, sociālā iekļaušana, identitāte, piederība, saliedētība, līdzdalība, pilsoniskās sabiedrības stiprināšana, uzticēšanās, drošība*);
- 4) kultūras ilgtspēju (*kultūrkapitāla ilgtspējas uzturēšana*) kontekstā (Ministru kabinets, 2021).

Kā kvalitatīvas izglītības rādītāji NAP minēta izcilība, vienlīdzīga pieejamība, iekļaujoša vide, izglītība mūža garumā un izglītība ekonomikas izaugsmei. Var secināt, ka NAP izglītības kvalitātes mērķos ir pārstāvētas SMO dimensijas, kas attiecas uz nepārtrauktu mācīšanos, izpēti un inovāciju kultūru, zināšanu un informācijas uzkrāšanas sistēmu veidošanu un mācīšanās līderību.

IAP šiem NAP noteiktajiem mērķiem pievieno izglītības un tautsaimniecības saskaņotu sadarbību, starpdisciplināritāti un plašāku izglītībā iesaistīto un ieinteresēto pušu loku (mācīšanās apkārtējā vidē), individualizētu pieeju mācībām (mācīšanās modelēšana) un kompleksas izglītības pārvaldes sistēmas (Ministru kabinets, 2021), kas tieši attiecas uz SMO attīstību. Aprakstot nākotnes vīziju indivīda, izglītības iestādes, izglītības pakalpojuma un izglītības sistēmas līmenī, katrā līmenī ir ietvertas visas SMO dimensijas, kā arī tieši minēta SMO: *izglītības iestāde funkcionē kā mācīšanās organizācija, kas spējīga pielāgoties jauniem apstākļiem* (Ministru kabinets, 2021).

IKVD dokumentos izglītības kvalitātes rezultātie rādītāji tiek definēti kā izglītības process, saturs, vide un pārvaldība, kas ikvienam nodrošina iekļaujošu izglītību un iespēju sasniegt augstvērtīgus rezultātus atbilstoši sabiedrības izvirzītajiem un valsts noteiktajiem mērķiem. Te ir noteiktas trīs kvalitātes jomas - atbilstība mērķiem, kvalitatīvas mācības un iekļaujoša vide, kuru aprakstos ir ietvertas visas SMO dimensijas.

Latvijas izglītības rīcībpolitikas dokumentu analīzes rezultātā noskaidrots, ka vispārliciecinātāk dokumentos atspoguļotas tādas SMO dimensijas kā *nepārtraukta mācīšanās, izpētes un inovāciju kultūra un datu un informācijas sistēmu veidošana*, bet vismazāk / neprecīzāk - *kopīga mācīšanās un sadarbība un mācīšanās apkārtējā vidē*.

SMO Latvijas izglītības politikas dokumentos

Skola kā mācīšanās organizācija tieši ir minēta *Izglītības attīstības pamatnostādnes, Izglītības iestādes vadītāja rezultatīvajos rādītājos* un *Skola2030* materiālos. Pārējos analizētajos dokumentos jēdziens SMO nav minēts, taču SMO modeļa visas 7 dimensijas ir interpretējamas.

3.8. tabulā redzamas septiņu SMO dimensiju kvantitatīvās attiecības Latvijas izglītības politikas dokumentos. Skatoties vidējos rādītājus, redzams, ka vispārliciecinātāk dokumentos atspoguļota *nepārtraukta mācīšanās, izpētes un inovāciju kultūra un datu un informācijas sistēmu veidošana*, bet vismazāk/neprecīzāk – *kopīga mācīšanās un sadarbība un mācīšanās apkārtējā vidē*. Taču dimensiju proporcijas katrā dokumentā atšķiras. Visas dimensijas vislabāk līdsvarotas ir IKVD Izgl_ie, bet citos dokumentos to nozīmība/samēri ir atšķirīgi.

3.8. tabula SMO dimensiju proporcijas izglītības politikas dokumentos

	IAP %	IL %	PIL %	IKVD Izgl_ie %	IKVD Izgl_ie_v %	VISC %	Vidēji %
Vienota vīzija par skolēnu mācīšanos	3	26	15	12	14	13	14
Nepārtraukta mācīšanās	22	12	29	21	14	12	18
Kopīga mācīšanās un sadarbība	7	5	0	8	14	24	10
Izpētes un inovāciju kultūra	24	18	11	19	13	15	17
Datu un informācijas sistēmas	24	20	8	16	13	18	17
Mācīšanās apkārtējā vidē	10	6	27	9	14	5	12
Mācīšanās līderības modelēšana	10	13	10	15	18	13	13

Turpmāk tiks analizētas katras SMO dimensijas izpausmes Latvijas izglītības politikā, secinot, kuros dokumentos tās ir aprakstītas skaidri un nepārprotami, kuros nepietiekami, un konstatējot pretrunas, kas rada iespēju pārprast vienu vai otru formulējumu, tādējādi sašaurinot SMO izpratni.

IAP pārliecinoši pārstāvēta izpētes un inovāciju kultūra, datu un informācijas sistēmu veidošana un nepārtraukta mācīšanās. Dokumenta pirmajās sadaļās ir plaši definēti izglītības mērķi un kvalitātes kritēriji (valsts–vīzija n=3, prioritātes n=4, mērķis/pamatmērķis n=91), tie ir pamatoti nacionālā un globālā kontekstā, kā arī OECD un citos pētījumos. Taču rīcības uzdevumos vīzijas vienotība vai mērķu/kvalitātes kritēriju izpratne tiek minēta tikai dažas reizes (n=8) saistībā ar valsts noteikto mērķu īstenošanu. No tā var secināt, ka šim dokumentam būtisks ir valsts politikas, nevis atsevišķas izglītības iestādes konteksts.

Vienota vīzija par skolēnu mācīšanos

Vienotas vīzijas par izglītības kvalitāti saturs lielākajā daļā dokumentu ir aprakstīts līdzīgi (sk. 3.9. tabulu).

NAP un IAP vīzijā izglītības attīstībai prioritātes tiek definētas plaši un daudzpusīgi, atspoguļojot ideālus un vērtības dažādās dzīves jomās gan saistībā ar indivīda mācīšanos, gan valsts ekonomiku un pilsoniskas sabiedrības attīstību, gan arī ar kultūras ilgtspējas kontekstā. IL, PIL, IKVD un VISC atsaucas uz izglītības programmas standartu vai “valstī noteiktajiem izglītības” mērķiem, tos sīkāk neizvēršot.

Visbiežāk izglītības dokumentos minēta dažādu izglītības procesa dalībnieku vienota izpratne par vienlīdzību un iekļaušanu, personalizētu un diferencētu mācību procesu, par mācību un ārpusstundu pasākumu mērķi, noteikumu ievērošanu un savu atbildību tajā, faktoriem, kuri ietekmē izglītības pieejamību un emocionālo drošību skolas vidē.

Uz vīzijas vienotību var attiecināt arī piederības un kopienas izjūtu, ko raksturo vienotas definētās vērtības un prasības attiecībā uz katra izglītojamā un darbinieka uzvedību un cieņpilnām attiecībām. Tas gan tieši neattiecas uz skolēnu mācīšanos, bet ņem vērā mācīšanās sociālkultūras kontekstu (Byar, Kaaraduman, 2021), kas ir būtiski mācību efektivitātei.

3.9. tabula SMO dimensijas “Vienota vīzija par skolēnu mācīšanos” apakškodi.

	IAP	IL	PIL	IKVD Izgl_ie	IKVD Izgl_ie_v	VISC	NAP
Vīzija, izpratne	2	5	0	9	8	6	6
Vīzijas kopīga izvirzīšana	2	1	0	10	7	4	1
Atbilstība valsts politikas noteikumiem mērķiem	4	15	7	13	6	2	
Skolēna mācīšanās rezultāts	94	4	3	0		3	

Dokumentos pretrunīgi aprakstītas izglītības mērķu prioritātes. No vienas puses, izglītībai ir izvirzīti valstiski svarīgi mērķi, kas ir saistoši visām izglītības iestādēm:

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

Plānošanas procesā tiek ņemtas vērā valstī noteiktās prioritātes, kas atspoguļojas attīstības plānā vai attīstības stratēģijā, ikgadējo prioritāšu noteikšanā un izglītības iestādes darba plānā (IKVD, 2022, 1).

bet no otras puses, dokumentos tiek deklarēta aizvien pieauguša autonomija (NAP):

Izglītības iestādē, līdzdarbojoties visām mērķgrupām, ir definēta izglītības iestādes misija, vīzija un vērtības. (PKC, 2020)

un lai katrs Latvijas iedzīvotājs var mācīties un pilnveidoties atbilstoši savai dzīves situācijai un nākotnes mērķiem (PKC, 2020).

Jautājums – kā notiek vīzijas un mērķu saskaņošana, kā samērot valsts noteiktās prioritātes ar skolas, izglītojamo, vecāku, pašvaldības un citu mērķgrupu kompetenci mērķu un prioritāšu izvirzīšanā, kādā mērā izglītības iestādes personāls pilnībā piekrīt politikas deklarētajai vīzijai un kādā mērā piekrišana ir formāla. Izglītības politikas dokumentos nav noteikti rādītāji vienotas vīzijas vai izpratnes noteikšanai un ceļi tās izveidei (izņēmums ir IKVDV, piemēram, skolas personāls *vēlas sasniegt mērķus, rezultātus*) (IKVD, 2022, 1). No tā izriet secinājums, ka vienotības kritēriji ir katras izglītības iestādes interpretācija.

Izglītības kvalitāti paredzēts noteikt tikai pēc vienotiem kvantitatīviem kritērijiem (piemēram, izglītojamo procents ar vidējo vērtējumu virs “7” (IKVD, 2022, 1). Tādējādi netiek ņemtas vērā ne atšķirīgas skolēnu spējas un kompetence, uzsākot mācības, ne atšķirīgu sociāli ekonomisku faktoru ietekme uz mācīšanos, t.i., mācību konteksts, un salīdzinājums nav korekts. Veidojas pretruna ar visu skolēnu iekļaušanos, mācību personalizāciju un individualizāciju.

Ieteikums: ja ir paredzēta informācijas uzkrāšana par katra izglītojamā individuālajām vajadzībām un izaugsmi, tad ir iespējams kā kritēriju izglītības iestādes rezultatīvo rādītāju izvērtēšanai izmantot *izglītojamo izaugsme*.

Nepārtraukta mācīšanās

Visos analizētajos dokumentos tieši šī dimensija ir aprakstīta visprecīzāk un tajos nav pretrunu attiecībā uz pedagogu nepārtrauktas mācīšanās saturu. Gan formāla tālākizglītība, gan regulāra pedagoģisko situāciju analīze, profesionālās darbības izvērtēšana un mērķtiecīga pilnveide parādās visos izglītības politikas dokumentos. To paredz gan NAP, gan IAP. Dokumenti paredz arī atbildīgos par pedagoga nepārtrauktu mācīšanos – Izglītības likums liek pašvaldībai organizēt pedagogu izglītošanas un profesionālās meistarības pilnveides darbu. Izglītības iestādes vadītāja uzdevums ir nodrošināt mērķtiecīgu personāla profesionālās kompetences pilnveidi; tas ir

arī izglītības iestādes kvalitātes kritērijs (IKVD). Līdzīgi tas ir formulēts arī IKVD Izgl_ie: *pedagoģiskais personāls regulāri izvērtē, cik efektīva bijusi viņa profesionālā darbība, identificē savas darbības stiprās puses un labas prakses piemērus, ievieš pēdējo divu mācību gadu laikā profesionālās kompetences kursus iegūtās zināšanas, prasmes un kompetences* (IKVD, 2022, 1).

Dokumentos nedaudz atšķiras šīs SMO dimensijas nozīmīgums (no 9% – 17% no visiem SMO kodiem), bet kopumā tas ir stabils un pārliecinošs rezultāts (sk. 3.10. tabulu).

Apakš kodu salīdzinājums atklāj *Pedagogu profesionālās pilnveides* atšķirīgās interpretācijas dažādos dokumentos (sk. 3.10. tabulu) - pedagogu piedalīšanās tālākizglītībasursos ir konkretizēta PIL un IKVD Izgl_ie, bet regulāra mācīšanās darba vietā – IAP, IKVD Izgl_ie un IKVD Izgl_ie_v.

3.10. tabula SMO dimensijas “Nepārtraukta mācīšanās” apakš kodu skaits.

	IAP	II	PIL	IKVD Izgl_ie	IKVD Izgl_ie_v	VISC (d)	NAP
Profesionālās kompetences pilnveide	9	7	4	15	4	2	1
Formāla pedagogu tālākizglītība	0	0	10	21	2	0	0
Mācīšanās darba vietā	7	0	0	10	10	3	0

Attīstot skolu kā mācīšanās organizāciju, ieteicams precizēt pedagoga regulāru mācīšanos skolas praksē, sekmējot skolotāja kļūšanu par reflektējošu praktiķi (reflective practitioner), kas ir svarīgi gan skolotāja darba kvalitātei, gan arī skolas kultūrai (Broeder, Stokmans, 2012).

Nepārtraukta mācīšanās paredzēta kā princips, neskarot tās saturu. Tas nozīmē, ka pedagogu profesionālā pilnveide ir īstenojama saskaņā ar katras izglītības iestādes mērķiem un prioritātēm un katra pedagoga individuālajām vajadzībām.

Kopīga mācīšanās un sadarbība

Izglītības politikas dokumentos regulāri un sistemātiski plānota daudzveidīga dažādu izglītības procesa dalībnieku sadarbība dažādos līmeņos ar dažādiem mērķiem. Atšķirībā no *Mācīšanās apkārtējā vidē*, šajā dimensijā primārs ir komandas darbs un sadarbība skolas iekšienē (sk. 3.11. tabulu).

3.11. tabula SMO dimensijas “Kopīga mācīšanās un sadarbība” apakškodi.

	IAP	IL	PIL	IKVD Izgl_ie	IKVD Izgl_ie_v	VISC (d)	NAP
Kopīga darbība, komandas darbs	2	4	0	13	5	4	0
Kopīga mācīšanās	2	0	0	3	6	4	0

Šī SMO dimensija dokumentos apskatīta galvenokārt divos aspektos. Lielākajā daļā dokumentu (izņemot IL un PIL) paredzēts skolas personāla komandas darbs kā pedagogu savstarpējā sadarbība un kopīgs darbs ar izglītojamajiem, vecākiem, atbalsta personālu, administrāciju, dibinātāju un citām grupām. IAP komanddarbs un kopīga mācīšanās ir minēti 4 reizes. 12 reizes lietots jēdziens SMO, bet, tā kā tas ietver vairākas dimensijas, ne tikai kopīgo mācīšanos, tad kopīgajā kodu skaitā tas netika ietverts.

Tā kā skolas personāla kopīga darbība/sadarbība nav likuma prasība (tā gan ir iekļauta akreditācijas vadlīnijās), var secināt, ka tā ir mācību iestādes izvēle un atbildība.

Dokumentos minēti dažādi sadarbības mērķi – galvenokārt profesionālās darbības plānošana, organizēšana un pilnveide –, *plānojot, izvērtējot un pilnveidojot skolēnu mācīšanos. Kopīga mācīšanās* kā sadarbības mērķis dokumentos minēta ievērojami mazāk – kā mācīšanās citam no cita, kolēģu stundu vērošana, atgriezeniskās saites sniegšana un dalīšanās pieredzē (VISC, IKVDV).

Izglītības dokumentos, aprakstot darbības, kas raksturo sadarbību un kopīgu mācīšanos, pārsvarā ir nosauktas veicamās darbības, bet nav skaidri šo darbību kvalitātes kritēriji, kas atstāj plašas interpretācijas iespējas. Piemēram, kvalitatīvas atgriezeniskās saites vai kvalitatīvas pieredzes apmaiņas rādītāji pieminēti tikai dažos gadījumos kā *pozitīva saskarsme un komunikācija* (IKVD, 2022, 2), *konstruktīva atgriezeniskā saite*, uzticība saviem kolēģiem, *spēcīga piederības sajūta* kopienai, kas ir pozitīva, taisnīga, cieņpilna un iekļaujoša (IKVD, 2022, 2), attiecību maiņa starp izglītībā iesaistītajiem sociālajiem un sadarbības partneriem no hierarhiskām un kontrolējošām uz savstarpēji atkarīgām, papildinošām un pašregulējošām, kam

raksturīga uzticēšanās, mērķu saskaņotība un skaidrība par iesaistīto pušu lomām un funkcijām (Ministru kabinets, 2021).

Atsevišķos dokumentos minēts jēdziens *izglītības iestādes kultūra*. Tā nav tieši nosaukta Velsas SMO modelī, lai gan tai ir būtiska ietekme uz sadarbību un kopīgu mācīšanos (Bayar, Karaduman, 2021). Atsevišķi kvalitatīvi vērtēšanas kritēriji izglītības iestādes kultūras izvērtēšanai aprakstīti tikai IKVD vadītāja izvērtēšanas kritērijos, piemēram,

Saņemot atgriezenisko saiti par savu profesionālo darbību, vadītājs jūtas emocionāli stabili, izprotot nepieciešamību to saņemt. Vadītājs spēj profesionāli iesaistīties sarunā, gan saņemot pozitīvu, gan uz izaugsmi vērstu atgriezenisko saiti, prasmīgi argumentējot savu profesionālo darbību, sasaistot to ar savām personības iezīmēm un/vai vērtībām, kuras raksturīgas izglītības iestādē, vadītāja darbība ir augsti ētiska, tā atklāj vārdu un darbu saskaņu un respektē iestādes definētās vērtības (IKVD, 2022, 3).

Izpētes un inovāciju kultūra

Izpētes un inovāciju kultūra dokumentu analīzē tika interpretēta saistībā ar jēdzieniem, kas raksturo inovācijas, izziņas un izpētes procesus/metodes un kā jauna/ izmaiņu ieviešanu skolas praksē (sk. 3.12. tabulu).

Šai dimensijai atvēlēta samērā nozīmīga loma izglītības politikas dokumentos (īpaši IAP – 29%, IL – 18% un IKVDV – 19%; vismazākais īpatsvars PIL – 11%), taču tās interpretācijas ir atšķirīgas. Inovācijas, aktualitāte, mūsdienīgums, pārmaiņas kā kvalitātes kritērijs īpaši daudz tiek minēts IAP (n=80) un IKVD Izgl._ie (n=11). Savukārt IL un PIL inovācijas tiek minētas tikai pa vienai reizei, aprakstot izglītības kvalitātes ietvara 8. – augstāko līmeni: *[..]radot jaunas zināšanas, risinot nozīmīgus inovāciju vai jaunrades uzdevumus (PIL)*. Šo atslēgas vārdu pielietojums netika ieskaitīts kopējā kodu skaitā, jo tas nav tieši pārbaudāms un drīzāk apliecina attieksmi, nekā konkrētas parādības. Vislabāk inovāciju kultūra raksturota NAP un IAP. Izglītības likumā to praktiski nav.

3.12. tabula SMO dimensijas “Izpētes un inovāciju kultūra” apakš kodu skaits.

	IAP	IL	PIL	IKVD Izgl_ie	IKVD Izgl_ie_v	VISC (d)	NAP
Izziņa, pētniecība	17	19	1	7	5	4	26
Datu analīze un datos balstīti lēmumi	11	0	0	8	2	6	8
Ieviešana, inovācijas	6	2	4	13	3	3	4

Pētniecības jēga ir pieņemt datos balstītus lēmumus. Pētniecība – diagnostika, izziņa, datu ieguve un analīze – paredzēta IAP (n=35), IL (n=4), IKVD Izgl_ie (n=7), IKVD (n=4). IKVD dokumentos aprakstītas arī ieteicamās pētniecības metodes, kas konkretizē ideju par zinātnisku pieeju izglītībai. Kā datu analīze un datos balstīts lēmums tika kodēta arī prasība pēc apliecinājuma (izglītības procesa kvalitātei un efektivitātei), savukārt inovāciju ieviešana, kas kā profesionālajā pilnveidē, aktuālos izglītības pētījumos vai kolēģu pieredzē gūto ideju izmantošana ir paredzēta gandrīz visos dokumentos, tikai vienā dokumentā (IAP) tiek saistīta ar *alternatīvu risinājumu izmēģināšanu kontrolētos eksperimentos un kļūdām kā izaugsmes iespējām* (Ministru kabinets, 2021). Citos dokumentos eksperimenti nav pieminēti. Tas rada risku, ka skolotāji un skolas atbalsta personāls baidās iziet no ierastā rāmjiem, eksperimentēt un kļūdīties, jo tie pastāvīgi tiek pakļauti izvērtēšanai, līdz ar to sava veida kontrolei. SMO pieeja, tieši pretēji, skata kļūdas kā iespēju mācīties, nevis nosodījuma iemeslu, definējot kļūdas un riskus kā dabiskus mācīšanās rezultātus (Kools un Stoll, 2016). NAP no 46 reizēm, kad minētas inovācijas, tikai 4 gadījumos attiecas uz izglītību (PKC, 2020).

Jautājums: Vai jebkura inovācija pati par sevi ir pozitīva? Kā izvērtēt tās efektivitāti, lai tā nebūtu inovācija inovācijas dēļ, bet lai sasniegtu izglītības kvalitātes mērķus? Gadījumos, kad inovācijas tiek saistītas ar izglītojamo mācību sasniegumiem, šis jautājums ir atrisināts; iespējams, šī attiecība ir pārskatāma visos dokumentos.

Ar ko atšķiras inovāciju *ieviešana* no inovāciju *kultūras*? Pirmajā gadījumā tā ir konkrēta, redzama darbība, bet otrajā – pedagogu un/vai skolas personāla domāšanas ievirze (mind-set), attieksmes, vērtības, prioritātes un savstarpējās attiecības (piemēram, *skolas personāls vēlas un uzdrīkstas ieviest inovācijas savā darbā* (VISC, 2019), *atvērtība pārmaiņām*, gatavība uzņemties atbildību par pārmaiņu ieviešanu (IKVD, 2022, 3).

Sistēmiska zināšanu uzkrāšana un analīze

Šī SMO dimensija ir pārliecinoši pārstāvēta visos analizētajos dokumentos (sk. 3.13. tabulu); vidējais rādītājs – 17% no visiem SMO raksturojošiem kodiem gan saistībā ar izglītības kvalitātes monitoringu, gan uz *sistēmiskumu* kā vispatverošu principu, kas attiecas uz dažādiem izglītības procesa aspektiem. Pat ja šādos gadījumos *datu/ informācijas sistēma* nav tieši minēta, var interpretēt, ka tā ir nepieciešams priekšnoteikums principa īstenošanai. Kā sistēmiskuma rādītājs tika kodēta arī, piemēram, rezultātu saskaņošana ar mērķiem un plānotajiem kritērijiem.

3.13. tabula. SMO dimensijas *Sistēmiska zināšanu uzkrāšana un analīze* apakš kodu skaits.

	IAP	IL	PIL	IKVD Izgl_ie	IKVD Izgl_ie_v	VISC (2)	NAP
Datu/ informācijas uzkrāšana	18	21	0	11	7	3	5
Monitorings	10	3	6	10	0	2	5
Informācijas pieejamība	1	2	0	3		2	2
Sistēmiskums			0	7	4	1	

Saskaņā ar analizētajiem dokumentiem datu uzkrāšanu un izglītības kvalitātes monitoringu veic gan izglītības iestāde, gan tās vadītājs, gan pašvaldība, gan IKVD. Izglītības kvalitāte tiek noteikta, diagnosticējot un vērtējot gan individuāla skolēna sniegumu (skolēnu pašvērtējums, skolotāja vērtējums, centralizēto eksāmenu rezultāti), gan skolotāja darbību (skolotāja pašvērtējums, kolēģu atgriezeniskā saite, izglītības iestāde, vadītājs, akreditācijas komisija), gan izglītības vadītāja profesionālās darbības kvalitāti (pašvērtējums, skolas ziņojums, pašvaldība, gan izglītības programmu (skola, pašvaldība, IKVD, VISC). IKVDV aprakstītas arī datu/informācijas ieguves, apstrādes un izplatīšanas mērķi un metodes).

PIL paredz uzkrāt datus un veikt monitoringu tikai izglītības iestādes *absolventu* sniegunam un profesionālajai karjerai, bet neparedz to darīt mācību laikā, kas apgrūtina datus balstītus lēmumus izglītības kvalitātes uzlabošanai (LR Saeima, 1999). Likumā kods *sistēma* minēts tikai saistībā ar iekļaušanos kādā sistēmā ārpus izglītības iestādes (piemēram, Valsts izglītības informācijass sistēma, n=7), neparedzot veidot kādas sistēmas izglītības iestādes iekšienē.

Visplašāk un detalizētāk datu uzkrāšanas sistēma – metodika un kritēriji, ir aprakstīta IKVD dokumentos, kas paši par sevi ir zināšanu uzkrāšanas sistēmas daļa.

Diskusija. Katrā mācību iestādē ir paredzēts veidot dažādas sistēmas izglītojamo izaugsmes un karjeras, labvēlīgas vides, pedagogu tālākizglītības utt. plānošanai, rezultātu fiksēšanai un izvērtēšanai. Aptverot tās visas vienlaikus, sistēma kļūst ļoti komplicēta. Jautājums – kā izdarīt, lai datu analīze ir pedagogam ērti lietojama ikdienā un netiek veikta formāli pašvērtējuma ziņojumam vai izglītības iestādes akreditācijai?

Ja katrs izglītojamais tiek vērtēts saskaņā ar individuālajām vajadzībām un spējām, kā iespējams salīdzināt dažādu mācību iestāžu datus un atsevišķu skolēnu sniegumu vienā mācību iestādē?

Mācīšanās apkārtējā vidē

Sadarbība ar ārējiem partneriem ir minēta visos dokumentos (vidēji 12%). Īpaši tā ir izvēsta PIL (27% no visiem SMO kodiem), bet proporcionāli ievērojami mazāk izglītības likumā un VISC dokumentos (6% un 5%). (sk. 3.14. tabulu)

Dokumentos apkārtējā vide ir interpretējama kā kontakti ar dažādiem sociālajiem partneriem (vecāki, vietējās kopienas, sabiedrības viedokļu līderi, citas izglītības iestādes, tautsaimniecības nozaru pārstāvji, darba devēji, pašvaldības, plānošanas reģioni, LNKC u.c.), kā izglītojamo mācības ārpus skolas, tajā skaitā darba vidē (PIL), kā vietēja, valsts un starptautiska mēroga pasākumos.

Sadarbība ārpus izglītības iestādes ir paredzēta dažādiem mērķiem – stratēģiskajai koordinācijai, pārraudzībai, pedagogu profesionālajai pilnveidei, metodiskajam un konsultatīvajam atbalstam, ilgtspējīgai profesionālās pieredzes apmaiņai, pētnieciskajam darbam, līdzdalībai izglītības mērķu sasniegšanā, sociāli emocionālās labizjūtas nodrošināšanā un izglītojamā karjeras attīstībā, sadarbības tīklu veidošanai u.c. IKVD Izgl_ie_v nosaukti arī dažādi sadarbības kvalitātes rādītāji, kas interpretējami kā mācīšanās – kopīgas aktivitātes ar augstākās

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

izglītības iestādes mācībspēkiem, pedagogu piedalīšanās augstākās izglītības iestādes rīkotajās konferencēs, plašas sadarbības organizēšana ar vietējo kopienu un/vai nozares organizācijām, piedalīšanās to īstenotajās aktivitātēs u.c. IAP ir uzskaitīti sadarbības partneri, dažkārt mērķi, bet nav nosauktas konkrētas darbības un izpausmes.

3.14. tabula SMO dimensijas *Mācīšanās apkārtējā vidē* apakš kodu skaits.

	IAP	IL	PIL	IKVD Izgl_ie	IKVD Izgl_ie_v	VISC (d)	NAP
Sadarbība ārpus skolas	9	8	6		15	1	9
Sadarbības partneri	27	17	9	4	5	4	9
Mācību saistība ar dzīvi/ darba vide	13	3	13	3	0	1	3
Mācību saistība ar dzīvi/ pilsoniskā līdzdalība	24	1	0	6	7		2

Diskusija. Ja pieņem, ka mācīšanās apkārtējā vidē notiek, sadarbojoties ar dažādiem sociālajiem partneriem, tad tā ir pārstāvēta visos analizētajos dokumentos, taču jautājums, vai katra sadarbība ir uztverama kā mācīšanās un pēc kādiem kritērijiem var izvērtēt šādas mācīšanās efektivitāti? Vai kopīgu mērķu izvirzīšanu, ārēju izglītības kvalitātes kontroli vai ar partneri noslēgtu līgumu var uzskatīt par mācīšanos? Tādēļ vēlams papildināt regulējumus ar konkrētākiem piemēriem, kā tiks īstenots, piemēram, metodiskais atbalsts vai pieredzes apmaiņa.

Jēdzienu *apkārtējā vide* var saprast ne tikai kā starpinstitutionālas saites, bet arī kā dabas un kultūrvidi visplašākajā izpratnē. Šādā nozīmē SMO dimensija *Mācīšanās apkārtējā vidē* viskonkrētāk ir formulēta PIL (*izglītojamie mācību procesā un citās iestādes aktivitātēs pieredz dažādu, reālistisku darba vidi.*). Ja pieņem, ka cilvēks vienmēr mācās no savas pieredzes, *Mācību vai ārpusstundu pasākumus un piedalīšanos pilsoniskās līdzdalības aktivitātēs*, kas ir paredzētas IKVD Izgl_iest, var uztvert kā mācīšanos, bet var arī kā izklaidi vai sociālo aktivitāti, kas tādā gadījumā uz šo SMO dimensiju tomēr nebūtu attiecināma.

Mācību līderības modelēšana

Kā *līderība* tika kodēti teksta fragmenti, kas paredz izglītojamā, skolotāja vai skolas vadītāja iniciatīvu, izvēli, atbildību un iesaistīšanos lēmumu pieņemšanā par mācīšanās saturu un procesu. Savukārt kā *mācīšanās modelēšana* dažādu mācību pieeju un metožu lietošana, diferencējot un individualizējot mācības saskaņā ar izglītojamā individuālajām vajadzībām. (sk.3.15. tabulu)

3.15. tabula SMO dimensijas “Mācību līderības modelēšana” apakš kodu skaits.

	IAP	IL	PIL	IKVD Izgl_ie	IKVD Izgl_ie_v	VISC (d)	NAP
Iniciatīva		3	2	12	1	2	6
Izglītojamā mācīšanās modelēšana	6	5	0	7	6	4	4
Izglītojamā autonomija un atbildība/ līderība	2	2	3	5	0	3	3
Pedagoga autonomija un atbildība/ līderība	1	3		5	4	3	2
Vadītāja autonomija un atbildība/ līderība	5	5		2	9	5	0

Šī dimensija plaši un izsmēloši aprakstīta IKVD Izlg_ie_v, nepārprotami paredzot izglītības iestādes vadītāja līderību/ iniciatīvu/ atbildību par skolas personāla un izglītojamo mācīšanos un precīzi nosaucot izvērtēšanas kritērijus.

Pedagoga atbildība/ līderība ir paredzēta visos dokumentos, bet pedagoga iniciatīva tikai dažos, redzot pedagogu galvenokārt kā izpildītāju.

Izglītojamā iniciatīva un izvēles iespējas dažādos dokumentos krasi atšķiras: IAP tā nav noteikta, ja vien to neinterpretē kā caurviju kompetences (t.i., pašvadītas mācīšanās pilnveidi) vai

individualizētu un personalizētu mācību procesu, kas arī paredz ņemt vērā izglītojamā intereses un izvēles, savukārt IL ir paredzētas izglītojamā tiesības iesaistīties mācību procesa plānošanā, bet PIL – savas karjeras izveidē.

Ja kā mācīšanās modelēšanu interpretē mācību diferenciāciju un individualizāciju, daudzveidīgu mācību metožu un paņēmieni pielietošanu atbilstoši izglītojamā interesēm un spējām, tad šis dimensijas aspekts ir paredzēts praktiski visos dokumentos (IKVD Izgl_ie n=19, IAP n=6). Šādi aspekti nav minēti IKVD Izgl_ie_v un IL. Bet, ja to uztver saistībā ar pedagogu mācīšanos un iniciatīvu, tad tā plašāk ir izvēsta IKVD Izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības novērtēšanas rezultātvie rādītājos (Izgl_ie_v).

Lai novērtētu skolas kā mācīšanās organizācijas tvērumu Latvijas Republikas pašvaldību izglītības attīstības plānos, tika analizēti 11 valstspilsētu/novadu stratēģiskie plānošanas dokumenti. Dokumentu analīzei tika izvēlētas tikai pašvaldības ar valstspilsētas statusu.

1. **Cēsu novada** izglītības stratēģijā 2022. – 2027. gadam nav iekļauts skolas kā mācīšanās organizācijas termins un mērķis transformēt skolas kā mācīšanās organizācijas, taču rīcības plānā atrodami vairāki izvirzītie uzdevumi attīstības prioritāšu īstenošanai, kuri ir cieši saistīti ar skolu kā mācību organizāciju principiem. Stratēģijas rīcības plānā izvirzītas trīs prioritātes: 1) cilvēkresursi; 2) iekļaujoša izglītība; 3) pārvaldība. Iepriekš minētajā stratēģijā nav atrodama informācija par metodiskā atbalsta centra izveidi vai to funkciju pildītāju.
2. **Daugavpils pilsētas** vispārējās izglītības iestāžu attīstības stratēģijā 2018. – 2025. gadam atrodams skolas kā mācīšanās organizācijas termins un pasākumu plānā paredzēti dažādi uzdevumi rīcības virziena “kompetenču pieejas ieviešana mācību saturā” attīstīšanai. Ar skolas kā mācīšanās organizācijas principu ieviešanu un/vai sekmēšanu saistīti uzdevumi arī citos rīcības virzienos: 1) pedagogu profesionālās kompetences pilnveide un personības izaugsme, jauno pedagoģisko kadru piesaiste; 2) optimāls vispārējais izglītības iestāžu tīkls pašvaldībā; 3) ikviena bērna iespēja iesaistīties audzināšanas procesu virzībā un norisēs, aktīvi paužot savu pilsonisko pozīciju; 4) sadarbība paredz ikvienam taisnīgu, iekļaujošu un kvalitatīvu izglītību un arī mūžizglītības iespējas; 5) nodrošināt interešu izglītības daudzveidību, kas balstīta uz individuālās

mācību pieejas attīstību un ieviešanu, uzlabojot izglītojamo kompetences un sekmējot sasniegumus.

3. **Jelgavas pilsētas** izglītības attīstības stratēģijā 2019. – 2025. gadam nav iekļauts skolas kā mācīšanās organizācijas termins un mērķis transformēt skolas kā mācīšanās organizācijas, toties arī šajā gadījumā rīcības plānā atrodami vairāki izvirzītie uzdevumi prioritāšu īstenošanai, kuri ir cieši saistīti ar skolu kā mācīšanās organizāciju principiem. Skolu kā mācīšanās organizāciju veicinoši pasākumi ietverti šādās rīcības jomās: 1) izglītības pārvaldība, kvalitāte un monitorings; 2) sadarbība; 3) metodiskā darba attīstība; 4) atbalsts izglītības nozarē nodarbinātajiem; 5) atbalsts iekļaujošai izglītībai; 6) piedāvājums un satura kvalitāte; 7) cilvēkresursi; 8) sadarbība. Saskaņā ar stratēģiju Jelgavas Izglītības pārvaldei paredzēts nodrošināt metodiskā atbalsta pārvaldības attīstību.
4. **Liepājas valstspilsētas** izglītības nozares attīstības koncepcijā 2020. – 2025. gadam atrodams skolas kā mācīšanās organizācijas termins, tās pirmais rīcības virziens paredz pieejamu vietu kvalitatīvā un mūsdienīgā izglītības iestādē katram Liepājas valstspilsētas un Dienvidkurzemes novada bērnam un jauniešiem. Iepriekš minētās koncepcijas rīcības plānā paredzēti pasākumi skolu kā mācīšanās organizāciju darbības sekmēšanai ar mērķi sasniegt tālāk minētos stratēģiskos mērķus: 1) iekļaujoša un pieejama izglītības vide; 2) mācību sasniegumi; 3) izglītības pārvaldība; 4) sadarbība kopīgu mērķu sasniegšanā. Rīcības plānā atrodama Liepājas valstspilsētā 2021. gadā īstenotā Metodiskā centra izveide. Tā uzdevums ir sniegt metodisko atbalstu vispārējās un profesionālās izglītības iestādēm kvalitātes uzlabošanai, kompetenču pieejas izglītībā īstenošanā atbilstoši valsts un pašvaldības izglītības attīstības nostādņēm.[
5. **Ventspils pilsētas** izglītības attīstības koncepcijā 2021. – 2027. gadam arī iekļauts skolas kā mācīšanās organizācijas termins, kā pirmo rīcības virzienu stratēģiskā mērķa “Veiksmīga izglītības pārvaldība” ietvaros izvirzot efektīva atbalsta nodrošināšanu izglītības iestādēm kā mācīšanās organizāciju pilnveidei. Koncepcijas rīcības plānā atrodami pasākumi skolu kā mācīšanās organizāciju darbības sekmēšanai ar mērķi sasniegt tālāk minētos stratēģiskos mērķus: 1) veiksmīga izglītības pārvaldība; 2) iekļaujoša un atbalstoša izglītības vide; 3) kvalitatīvas mācības; 4) atbilstība izglītības mērķiem. Ventspils valstspilsētā pedagoģiski metodiskā centra funkcijas veic Ventspils Valsts 1. ģimnāzija.

6. **Ogres novads.** Izglītības plānošanas dokuments nav pieejams. Ogres novada Izglītības stratēģijas 2022. – 2027. gadam izstrāde ir viena no Ogres novada izglītības prioritātēm 2022./2023. mācību gadam. Ogres novadā darbojas metodiskais centrs, kura izvirzītās prioritātes ir cieši saistītas ar pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” (turpmāk – SMO) stimulēšanu: 1) veicināt sadarbību, pieredzes un labās prakses piemēru nodošanu pedagogu starpā novada līmenī; 2) piedalīties stundu vērošanā un sniegt konstruktīvu atgriezenisko saiti; 3) sniegt informāciju par jomas aktualitātēm; 4) apzināt pedagoģisko darbinieku tālākizglītības vajadzības.
7. **Rēzeknes valstspilsēta.** Nav izstrādātu izglītības plānošanas dokumentu. Plānošanas dokumentā “Rēzeknes pilsētas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030. gadam” Rēzeknes valstspilsēta tiek raksturota kā latgaliešu kultūras un izglītības centrs. Pēc plānošanas dokumenta analīzes var secināt, ka tajā atspoguļotajai informācijai nav atrodama tieša sasaiste ar SMO pieeju. Rēzeknes pilsētas attīstības programmas 2014. – 2020. gadam (pagarināta līdz 2022. gadam) viena no vidēja termiņa prioritātēm ir Latgales reģiona ekonomikā integrēta izglītība un pētniecība. Termins “SMO” plānošanas dokumentā nav iekļauts, taču programmā minēts, ka jāparedz aktivitātes ciešākai uzņēmēju, mācību iestāžu un pētniecisko institūciju sadarbības veidošanai, lai veicinātu uz zināšanām balstītas ekonomikas attīstību pilsētā, inovācijas un tehnoloģisko progresu.
8. **Rīgas valstspilsēta.** Nav izstrādātu izglītības plānošanas dokumentu. Rīgas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam 1. rīcības virziens ir kvalitatīva un mūsdienīga izglītība. Stratēģijā kā viena no stratēģiskajām nostādnēm minēta savstarpēji koordinēta un integrēta izglītības, kultūras un sporta institūciju tīkla darbība sadarbībā ar valsts institūcijām un privāto sektoru, kas saskan ar vienu no SMO dimensijām. Rīgas attīstības programmā 2022.-2027. gadam kvalitatīva un pieejama izglītība izvirzīta kā 4. prioritāte. Programmā ietvertie galvenie principi atspoguļo Skola2030 izvirzīto pieeju, kas paredz atbalstu pedagogu profesionālās kompetences un digitālās prasmes pilnveidei, iekļaujošas un sociāli emocionāli drošas vides veidošanu izglītības iestādēs, risinājumus ikviena talantam un izaugsmei, izglītības kvalitātes monitoringu un datus balstītu lēmumu pieņemšanu, kā arī ilgtspējīgu un efektīvu izglītības sistēmas un resursu pārvaldību. Programmā iekļauta vizualizācija, kas raksturo skolu kā vietu, kuras centrā ir skolēns un kuras darbību raksturo komanddarbs un savstarpēja mācīšanās, izziņas un inovāciju

kultūra, vadības atbalsts attīstībai un vīzija par visu skolēnu iesaisti mācībās. Termins “SMO” plānošanas dokumentā nav iekļauts, taču iepriekš minētā vizualizācija tieši atspoguļo SMO pieeju.

9. **Jūrmalas valstspilsēta.** Izglītības attīstības koncepcijā 2015.-2020. gadam (pagarināta līdz 2022. gadam) termins “SMO” nav iekļauts. Viena no izvirzītajām alternatīvām ir sociāli pieejama izglītība, kas paredz izveidot Jūrmalā demokrātisku, jebkuram jūrmalniekam viegli pieejamu (no novietojuma un izmaksu viedokļa) izglītības sistēmu, taču dokumentā novērojams uzsvars uz talantīgo, ne visu skolēnu mācīšanos, kā to paredz SMO pieeja.
10. **Jēkabpils valstspilsēta.** Nav izstrādātu izglītības plānošanas dokumentu. Plānošanas dokumentā “Jēkabpils pilsētas attīstības programma 2012.-2018.gadam” un “Jēkabpils pilsētas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam” termins “SMO” nav atrodams, bet minēta izglītības iestāžu un uzņēmēju sadarbības stiprināšana, kas ir viens no SMO principiem.
11. **Valmieras valstspilsēta.** Nav izstrādātu izglītības plānošanas dokumentu. Valmieras novada attīstības programmas 2022. - 2028. rīcības plānā termins “SMO” nav atrodams. Programmā izvirzīti uzdevumi, kuri saistīti ar SMO pieeju, piemēram: 1) Valmieras novada izglītības iestāžu tīklu attīstīšana un atbalsta sniegšana pedagogu profesionālajai izaugsmei; 2) izglītības procesā iesaistīto pušu sadarbības veicināšana; 3) zināšanu sinerģijas veicināšana starp profesionālo izglītību un uzņēmējdarbības sektoru.

Izvērtējot 11 pašvaldību dokumentus par izglītības attīstību pašvaldībā, konstatēts, ka ne visām pašvaldībām ir izstrādāti atsevišķi izglītības attīstības plānošanas dokumenti. Vairākām pašvaldībām izglītības attīstības jautājumi ir ietverti pašvaldību attīstības plānošanas dokumentos. Pēc pašvaldību dokumentu analīzes secināts, ka tikai trijos no vienspadsmit pašvaldību plānošanas dokumentiem jēdziens *mācīšanās organizācija* ir minēts tiešā veidā.

Secinājumi. Latvijas izglītības rīcībpolitikas dokumentu analīzes rezultātā secināms, ka vispārliciecinātāk dokumentos atspoguļotas tādas SMO dimensijas kā *nepārtraukta mācīšanās, izpētes un inovāciju kultūra* un *datu un informācijas sistēmu* veidošana, bet vismazāk / neprecīzāk - *kopīga mācīšanās un sadarbība* un *mācīšanās apkārtējā vidē*. Attiecīgi secināms, ka Izglītības rīcībpolitikas dokumenti izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju politikas efektīvu ieviešanu un īstenošanu nodrošina daļēji.

Pētījumā secināts, ka Latvijas rīcībpolitikas dokumentos SMO dimensija **“Kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos”** ir integrēta, taču tās atspoguļojums nav konsekvents un pēctecīgs. Piemēram, NAP un IAP par izglītības vīziju runā nevis skolas kā atsevišķas organizācijas, bet gan plašākā kontekstā. Savukārt Izglītības kvalitātes vadlīnijas un VISC rekomendācijas konkrēti norāda uz nepieciešamību skolai izstrādāt konkrētu vīziju visu skolēnu mācīšanās atbalstam.

Dimensija **“Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem”** Latvijas izglītības rīcībpolitikas dokumentos galvenokārt akcentēta tikai skolotāju un skolas vadības loma profesionālās pilnveides plānošanas un īstenošanas kontekstā, neminot citus darbiniekus, kuru rīcībai un profesionālajam sniegunam var būt ietekme uz skolēnu mācīšanos un labbūtību skolā.

Analizējot dimensijas **“Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem”** izpausmi Latvijas izglītības rīcībpolitikas dokumentos, ir iespējams secināt, ka izpratne par to, kāpēc skolotāju sadarbība un kopēja mācīšanās ir nepieciešama, tajos ir līdzīga, proti, tas ir veids, kā skolotāji var uzlabot savu profesionālo sniegumu un veiksmīgāk atbalstīt ikviena skolēna mācīšanos.

Pētījumā secināts, ka dimensija **“Izziņas, inovāciju un izpētes kultūra skolā”** netiešā veidā tiek integrēta Latvijas rīcībpolitikas dokumentos, jo atsevišķi tās elementi, piemēram, profesionālās prakses izpēte un daudzveidīgu datu ievākšana tajos ir pieminēti, taču pašlaik rīcībpolitikas dokumentos trūkst tiešas norādes par to, kādas inovācijas un kādā veidā skolotājiem tās būtu īstenojamas savā ikdienas praksē, attiecīgi inovāciju īstenošanu atstājot skolu pārziņā un valstiskā mērogā tā netiek regulēta.

Dimensija **“Sistēmas jaunu zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā”** Latvijas rīcībpolitikas dokumentos iezīmējas pārāk vispārīgi. Piemēram, rīcībpolitikas dokumentos ir norādīts, kādas datu vākšanas metodes skolai ir izmantojamas, lai izvērtētu savu sniegumu un plānotu veicamās pārmaiņas, taču nav dotas tiešas norādes, kā iegūtie dati ir analizējami, lai veiktu secinājumus par pārmaiņu nepieciešamību organizācijā.

Dimensijas **“Mācīšanās no un ar ārējās vides un citām sistēmām”** analīzes rezultātā secināts, ka tās elementi kā specifiska skolas profesionālās darbības joma detalizētāk ir aprakstīti dokumentos, kuriem ir ieteikuma raksturs, piemēram, VISC rekomendācijas, nevis, Izglītības likumā, kurā ietvertās normas skolām ir izpildāmas obligātā kārtā. Tas nozīmē, ka mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām Latvijas gadījumā vairāk tiek saistīta ar vēlamu un veicināmu

rīcību, taču tā netiek skatīta kā obligāts priekšnoteikums skolas darbības pilnveidei un transformācijai, kļūstot par par mācīšanās organizāciju.

Dimensija “**Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme**” Latvijas izglītības rīcībpolitikas dokumentos primāri tiek saprasta kā skolēnu īstenota mācīšanās līderība, organizējot pašvadītu mācīšanos, un skolas vadītāja loma savas un citu darbinieku mācīšanās vadīšanā. Savukārt attiecībā uz skolotājiem tiek runāts par viņu līdzdalību skolas mēroga izaicinājumu risināšanā un ideju piedāvāšanā, mazāku akcentu liekot uz skolotāju kā profesionāli, kurš mērķtiecīgi vada ne tikai skolēnu, bet arī savu mācīšanos, ar to saprotot individuālo mācīšanās vajadzību definēšanu un piemēra demonstrēšanu par mācīšanos mūža garumā.

Attiecībā par **pašvaldību plānošanas dokumentiem secināms**, ka SMO pamatprincipu ieviešana, sekmēšana un stiprināšana ir daļēji iekļauta pašvaldību attīstības plānošanas dokumentos, un tajos lielākoties ir 3 - 4 SMO raksturojošie elementi, piemēram, paredzētas aktivitātes ciešākai sadarbībai ar uzņēmējiem; atbalsta sniegšanai pedagogu profesionālajai izaugsmei; sadarbības veicināšanai, pieredzes un labās prakses piemēru nodošanai pedagogu starpā novada līmenī, taču minētie elementi pilnā mērā nenosdz SMO ieviešanu, sekmēšanu un stiprināšanu izglītības iestādēs pašvaldībā.

Literatūras saraksts:

- Bayar A., & Karaduman H.A. (2021). The Effects of School Culture on Students Academic Achievements. *International Journal of Education*, 9(3), 99-109. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3885>
- Broeder P., & Stokmans, M. (2012). The teacher as reflective practioner. Professional roles and competence domains. In *Proceedings of the International Conference on Language, Medias and Culture*, 33, 5-9. IACSIT Press, Singapore. <https://www.researchgate.net/publication/236631431>
- Cēsu novada dome. (2022). Cēsu novada izglītības stratēģija 2022.–2027. Cēsis. [https://www.cesis.lv/images/userfiles/files/izglitiba/CESU_NOVADA_IZGLITIBAS_STRATEGIJA_\(1\).pdf](https://www.cesis.lv/images/userfiles/files/izglitiba/CESU_NOVADA_IZGLITIBAS_STRATEGIJA_(1).pdf)
- Daugavpils pilsētas Izglītības pārvalde. (2018). Daugavpils pilsētas vispārējās izglītības iestāžu attīstības stratēģija 2018.–2025.gadam. Daugavpils. https://izglitiba.daugavpils.lv/Media/Default/file/=2012/Normativie_dokumenti/181217_Daugavpils_Izglitiba_s_Strategija_2018-25_gadam.pdf
- Dynamic University. (2018). Jelgavas pilsētas izglītības attīstības stratēģija 2019. – 2025. gadam. Jelgava. https://www.jelgava.lv/files/jelgava_edu_strategija_b1abf.pdf
- Dynamic University. (2021). Liepājas valstspilsētas izglītības nozares attīstības koncepcija 2020.-2025.gadam. Liepāja. <https://faili.liepaja.lv/Bildes/Dokumenti/Dokumentu-biblioteka/Strat%C4%93%C4%A3ijas-nozaru-pl%C4%81ni/Izglitibas-koncepcija-2020-2025.pdf>
- Dynamic University. (2021). Ventspils pilsētas izglītības attīstības koncepcija 2021.-2027. gadam. Ventspils. https://vip.ventspils.lv/wp-content/uploads/Ventspils_EDU_konsolidets_FINAL.pdf

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

- IKVD. (2021). Izglītības iestādes darbības, izglītības programmas īstenošanas un izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības kvalitātes vērtēšanas metodika. <https://www.ikvd.gov.lv/media/254/download>
- IKVD. (2022a). Vadlīnijas izglītības kvalitātes nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā.
- IKVD. (2022b). Izglītības iestādes un izglītības programmas īstenošanas rezultātīvie rādītāji un kvalitātes vērtējuma līmeņu apraksti vispārējā un profesionālajā izglītībā 1. pielikums Vadlīnijām izglītības kvalitātes nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā (IKVDII). https://www.ikvd.gov.lv/lv/akreditacija?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- IKVD. (2022c). Izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības novērtēšanas rezultātīvie rādītāji un to kvalitātes vērtējuma līmeņu apraksti vispārējā un profesionālajā izglītībā (IKVDIV). 2. pielikums Vadlīnijām izglītības kvalitātes nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā. https://www.ikvd.gov.lv/lv/akreditacija?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- Jēkabpils pilsētas pašvaldība Attīstības un investīciju nodaļa. (2012). Jēkabpils pilsētas attīstības programma 2012.-2018.gadam” un “Jēkabpils pilsētas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam. <https://www.vpvpb.gov.lv/lv/media/986/download>
- Jūrmalas pilsētas dome. (2014). Jūrmalas pilsētas izglītības attīstības koncepcija 2015.-2020. gadam. https://dokumenti.jurmala.lv/docs/j15/x/j150221_ANALIZE.pdf
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organization? *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- LR Saeima. (1998). Izglītības likums. Latvijas Republikas likums. *Latvijas Vēstnesis*. <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>
- LR Saeima. (1999, 2022.g.red). *Profesionālās izglītības likums*. Latvijas Vēstnesis, Rīga. <https://likumi.lv/ta/id/20244-profesionalas-izglitibas-likums>
- LR Saeima. (2020). *Par Latvijas Nacionālo attīstības plānu 2021.–2027. gadam (NAP2027)*. Latvijas Vēstnesis, Rīga. <https://likumi.lv/ta/id/315879>
- Kools, M. (2020). Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes. Erasmus University Rotterdam. <https://repub.eur.nl/pub/125976/FINAL-PhD-Dissertation-Marco-Kools.pdf>
- Ministru kabinets (2016). *Skolotāja profesijas standarts*. Saskaņots Profesionālās izglītības un nodarbinātības trīspusējās sadarbības apakšpadomes 2020. gada 12. jūnija sēdē, protokols Nr. 5 <https://registri.visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/2017/PS-138.pdf>
- Ministru kabinets (2018). Ministru kabineta 2018. gada 11. septembra noteikumi Nr. 569 "Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību". <https://likumi.lv/ta/id/301572>
- Ministru kabinets (2020). Ministru kabineta 2020. gada 6. oktobra noteikumi Nr. 618 "Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu Izglītības likumā noteiktu institūciju un izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība". <https://likumi.lv/ta/id/317820>
- Ministru kabinets. (2021). Ministru kabineta 2021. gada 22. jūnija rīkojums Nr. 436 "Par Izglītības attīstības pamatnostādņem 2021.–2027. gadam". <https://likumi.lv/ta/id/324332>
- Ogres novada Izglītības pārvalde. (2022). Metodiskais darbs. <https://onizglitiba.lv/metodiskais-darbs/>
- Rēzeknes pilsētas dome. (2014). Rēzeknes pilsētas attīstības programma 2014.-2020. gadam. <https://rezekne.lv/wp-content/uploads/2017/08/rezeknes-pilsetas-attistibas-programma-2014-2020-gadam.pdf>

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

- Rēzeknes pilsētas dome. (2014). Rēzeknes pilsētas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030.gadam. <https://rezekne.lv/wp-content/uploads/2017/08/rezeknes-pilsetas-ilgtspējīgas-attīstības-stratēģija-līdz-2030-gadam.pdf>
- Rīgas dome. (2014). Rīgas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam. https://www.rdpad.lv/wp-content/uploads/2014/11/STRATEGIJA_WEB.pdf
- Rīgas dome. (2022). Rīgas attīstības programma 2022.-2027. gadam. <https://www.riga.lv/lv/media/17522/download?attachment>
- Valmieras novada pašvaldība. (2022). Valmieras novada attīstības programma 2022. - 2028. Rīcības plāns. https://www.valmierasnovads.lv/content/uploads/2022/08/2red-VN_attistibas_pr_ricibas_plans-precizets.pdf
- VISC. (2019a). *Pilnveides principi*. Skola2030. <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/pilnveides-principi>
- VISC. (2019b) *Pārmaiņu iemesli*. Skola2030. <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/nepieciešamības-pamatojums>
- VISC. (2019c). *Skolotāju mācīšanās kopiena*. Skola2030. <https://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/skolotaju-macisanas-kopiena>
- VISC. (2019d). *Skola kā mācīšanās organizācija*. Skola2030. <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieej/macibu-organizacija-skola>

3.2. Izglītības politikas plānotāju īstenotās prakses *skola kā mācīšanās organizācija* ieviešanas procesos savstarpējā salāgotība

Šīs apakšnodaļas ietvaros analizēta IZM, IKVD, VISC, LDDK, LIVA, pašvaldību un arī izglītības pārvalžu izpratne par SMO un to darbību izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju politikas efektīvai ieviešanai vai īstenošanai, rodot atbildes uz sekojošiem pētnieciskajiem jautājumiem:

- 1) Cik lielā mērā pašvaldības, IZM, IKVD, VISC, LDDK, LIVA, pašvaldības un arī izglītības pārvaldes jau nodrošina izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju politikas efektīvu ieviešanu vai īstenošanu? (*vai un kā septiņas SMO dimensijas tiek identificētas interviju laikā?*)
- 2) Vai pašvaldību, IZM, IKVD, VISC, LDDK, LIVA, pašvaldību un arī izglītības pārvalžu īstenotās prakses SMO ieviešanas procesos ir savstarpēji salāgotas? (*tiek salīdzinātas dimensiju aktualizācijas un izpausmes konteksts starp minētajām organizācijām*)

Lai identificētu, cik lielā mērā minētās institūcijas izprot un aktualizē izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju politikas efektīvu īstenošanu, tika veiktas fokusgrupu intervijas ar IZM, IKVD, VISC, LDDK, LIVA, pašvaldību un arī izglītības pārvalžu pārstāvjiem (interviju jautājumus skatīt 5.pielikumā), kuru ietvaros tika meklēti un analizēti 7 kodī - OECD izstrādātā

skolas kā mācīšanās organizācijas modeļa 7 dimensijas (OECD, 2016; Stoll & Kools, 2017; Kools et al., 2020):

- 1) kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos,*
- 2) nepārtraukta mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem,*
- 3) komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem,*
- 4) izziņas, inovāciju un izpētes kultūra,*
- 5) sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai,*
- 6) mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām,*
- 7) mācīšanās līderības modelēšana,*

kā arī - induktīvās kvalitatīvās kontentanalīzes rezultātā papildu tika identificēti vēl 2 kodi: SMO raksturojums un izaicinājumi/problēmas.

Fokusgrupas metode ir grupas intervijas forma, kurā līdztekus moderatoram, kurš vada interviju, piedalās vairāki dalībnieki, jautājumu fokuss virzīts uz konkrētu, precīzi definētu tematu, kā arī notiek kopīga jēgas konstruēšana akcentējot mijiedarbību grupā (Brymann & Bell, 2003). Pētījuma mērķa sasniegšanai tika izmantota daļēji strukturēta intervija, kas paredz iespēju iegūt padziļinātu informāciju par pētījuma problēmu, nepieciešamības gadījumā uzdodot papildinošus un precizējošus jautājumus (Gilbert & Stoneman, 2016). Fokusgrupu diskusiju analīze tika veikta kvalitatīvo datu apstrādes programmā QSR NVivo 12. Datorprogrammas izvēli pētījuma veikšanai noteica vairākas funkcionālas priekšrocības:

- programma ļauj automatizēt pirmdatu masīva analīzi, kā arī ērti apkopot un sistematizēt kvalitatīvos datus, kas ļauj īstenojot kontentanalīzi: identificēt biežāk sastopamos vārdus, to lietošanas kontekstu un nozīmes;
- sniedz iespēju automātiski īsā laikā metodoloģiski precīzi filtrēt liela apjoma datus dažādos šķērsgriezumos un kontekstos;
- secīgi saglabā vēsturiskās komandas, ļaujot pētniekam saturiski jēgpilni pārvaldīt kodēšanas un analīzes gaitu (Bryman, 2016; Bazeley & Jackson, 2013);
- nodrošina iespēju koncentrēties nevis uz teksta citātu atlasī un pēc tam atrašanu, bet koncentrēt uzmanību uz teksta analīzi, tādējādi, nodrošinot lielāku precizitāti metodoloģisko principu ievērošanai jēgpilnā teksta analīzes procesā (Bazeley & Jackson, 2013);

- dod iespēju aplūkot un analizēt datus dažādos šķēsgriezumos un kontekstos, jo informācija par konkrētā citāta vietu tekstā datu apstrādes laikā tiek saglabāta, un vienmēr ir iespējams apskatīt kodēto fragmentu savā sākotnējā kontekstā (Bazeley & Jackson, 2013).

Septiņos fokusgrupas intervijas failos, izmantojot deduktīvo kvalitatīvo kontentanalīzi (meklējot konkrētās dimensijas) un induktīvo kvalitatīvo kontentanalīzi (atklājot jaunas dimensijas), tika identificēti 9 kodi (sk. 3.16. tabulu). Septiņi kodi, kas ir septiņas koncepta skola kā mācīšanās organizācija dimensijas tika kodēti izmantojot deduktīvo kvalitatīvo kontentanalīzi (programmā Nvivo) un divi kodi – izaicinājumi/problēmas un SMO raksturojums, tika identificēti induktīvās kvalitatīvās kontentanalīzes rezultātā (programmā Nvivo).

Kodēšanas rezultātā identificēts, ka 7 dimensijas tika visvairāk minētas intervijās ar **Izglītības un zinātnes ministriju** (n = 54), **VISC** (n = 51), **pašvaldību intervijās** (n = 44) un intervijās ar **izglītības pārvaldēm** (n = 43), savukārt **vismazāk** identificētas intervijās ar **IKVD** (n=22)¹, **LIVA** (n=33) un **LDDK** (n=34). (sk.x2.tab.) Kodu lietošanas biežums norāda, cik plaši un izvērsti par katru jautājumu institūciju pārstāvji runājuši, netieši norādot arī to, kas katram ir aktuāli vai svarīgi.

3.16.tabula. Kopējais kodēšanas atsauču par SMO 7 dimensijām un kodēto vienību skaits katras institūcijas intervijā.

Kodētā vienība (fokusgrupas intervijas)	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Kopējais kodēto vienību skaits
IKVD	22	8
Izglītības pārvaldes	43	8
LDDK	34	8
LIVA	33	8
VISC	51	10
IZM	54	10
Pašvaldības	44	10

Iegūtie rezultāti skaidrojami ar IZM vīziju par izglītību 2027. gadā, kur Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2021.-2027. gadam ir noteikti četri izglītības attīstības mērķi: augsti kvalificēti, kompetenti un uz izcilību orientēti pedagogi un akadēmiskais personāls, mūsdienīgs, kvalitatīvs

¹ Svarīgi norādīt, ka intervijas ilgums ar IKVD bija viens no īsākajiem, tādējādi potenciāli ietekmējot IKVD pārstāvju iespējas viedokļa paušanā.

un uz darba tirgū augsti novērtētu prasmju attīstīšanu orientēts izglītības piedāvājums, atbalsts ikviena izaugsmei, ilgtspējīga un efektīva izglītības sistēmas un resursu pārvaldība (Ministru kabinets, 2021), kā arī skaidrojams ar vienu no pamatnostādnēs noteiktajiem Latvijas izglītības sistēmai būtiskajiem raksturlielumiem **“izglītības iestāžu funkcionāla transformācija”**, izglītības iestādēm kļūstot par “mācīšanās organizācijām” (Ministru kabinets, 2021). Savukārt Izglītības attīstības pamatnostādņu 2021.-2027. gadam 4. mērķis “Ilgtspējīga un efektīva izglītības sistēmas un resursu pārvaldība” paredz risināt tādu jautājumu, “kā nodrošināt izglītības sistēmas un iestāžu stratēģisku un efektīvu pārvaldību” un tieši SMO darbības īstenošana ir norādīta kā nozīmīgs aspekts šī mērķa sasniegšanai - pārmaiņu vadībai un organizācijas iekšējās kultūras attīstībai izglītības iestādēs, ar uzdevumu, kas tieši vērsts uz mācīšanās organizāciju darbības principu ieviešanu un īstenošanu efektīvu izglītības iestāžu pārvaldības modeļu attīstībai (Ministru kabinets, 2021). Tendence ieviest, sekmēt un stiprināt skolu kā mācīšanās organizāciju darbību Latvijas izglītības telpā ir novērojama jau kopš 2017. gada, kad Latvijā sāka ieviest kompetenču izglītību, lai **no skolās, kurā māca, tā kļūtu par skolu, kurā mācās**. Attiecīgi arī visu 7 dimensiju noklāšanās intervijās ar VISC ir tieši saistāma ar VISC īstenoto projektu “Kompetenču pieeja mācību saturā” (Skola2030), kurā jau ir ietverta SMO darbības principu īstenošanas uzsākšana (VISC, 2019). Savukārt intervijās ar pašvaldībām un izglītības pārvaldēm SMO 7 dimensiju identificēšana ir saistāma ar Izglītības un attīstības pamatnostādnēs 2021. - 2027. gadam izvirzītā 4. mērķa “Ilgtspējīga un efektīva izglītības sistēmas un resursu pārvaldība” pirmo rīcības virzienu “Izglītības sistēmas un iestāžu efektīvas pārvaldības veidošana”, kur periodā no 2021.-2027.gadam ir plānots sniegt atbalstu izglītības iestāžu vadītājiem un vietniekiem rīcības virziena īstenošanai, un nozīmīga loma šī atbalsta nodrošināšanā galvenokārt ir pašvaldībām un to pakļautībā esošajām izglītības pārvaldēm (Ministru kabinets, 2021).

Ievērojot, ka kodu lietošanas biežums norāda, cik plaši un izvērsti par katru jautājumu respondenti runā, netieši norādot arī to, kas respondentam ir aktuāli vai svarīgi, tad, lai noteiktu fokusgrupas diskusijās aktuālākos (visbiežāk minētos kodus), tika identificēts 9 kodu kopējais kodēšanas atsauču skaits (sk. 317. tabulu).

3.17. tabula Kopējais kodēšanas atsauču skaits 11 identificētajiem kodiem

Kods	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Kopējais kodēto vienību skaits
Kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos	28	7
Nepārtraukta mācīšanās	14	5
Mācīšanās komandā un sadarbība	41	7
Izziņas un inovāciju kultūra	25	7
Sistēmas zināšanu un mācīšanās vākšanai un apmaiņai	8	4
Mācīšanās ar un no apkārtējās vides	28	7
Mācību līderības modelēšana	32	7
Izaicinājumi, problēmas	46	5
SMO raksturojums	45	7

Iegūtie rezultāti liecina, ka visbiežākais atsauču skaits ir kodiem: **izaicinājumi/problēmas** ($n = 46$), **SMO raksturojums** ($n = 45$) un **mācīšanās komandā un sadarbība** ($n = 41$). Divi no šiem trijiem visbiežāk identificētajiem kodiem ir konstatēti induktīvās kvalitatīvās kontentanalīzes rezultātā, kas skaidrojama ar intervētāju vēlmi noskaidrot institūciju pārstāvju izpratni par koncepta skaidrojumu, un SMO raksturojumus (sk. 7. pielikumu - citātus no intervijām), lielākā vai mazākā mērā, parādījās septiņu dimensiju izpausmes. SMO raksturojums visvairāk tika atklāts ($n = 9$, īpatsvars 2,60%) fokusgrupas diskusijā ar izglītības pārvaldēm un LIVA ($n = 8$), īpatsvars = 4,34%), bet analizējot pret diskusijās iegūto datu īpatsvaru, izvērstāks SMO skatījums konstatēts intervijās ar VISC (īpatsvars = 7,36%) un IKVD (īpatsvars = 7,26%).

Dimensija **Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū** ir viena no visbiežāk identificētām dimensijām fokusgrupu intervijās, kas norāda, ka SMO kontekstā eksperti šo dimensiju aktualizē visvairāk. Kodēšanas atsauču skaita un īpatsvara 7 fokusgrupas diskusijās apkopojums 3.18. tabulā. Visvairāk dimensija tika identificēta intervijās ar **izglītības pārvaldēm**, kontekstā ar funkcionējošām mācīšanās grupām, mācīšanās konsultantiem, kur skolotājiem ir iespēja uzdot jautājumus, ir iespēja saņemt atgriezenisko saiti par savu darbību; intervijā ar **VISC** dimensija atklājās kontekstā ar kopīgu mācīšanos dažādās kombinācijās gan

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

vadībai, gan skolotājiem, atbilstoši tam, kas katrā kolektīvā nepieciešams, lai virzītos uz mērķi; sadarbības kultūru organizācijā, savstarpēju mācīšanās iestādes ietvaros – mācīšanās vienam no otra, uzticēšanās, dalīšanās, stundu vērošanu, atgriezenisko saiti; kopīgu domāšanu par labākiem risinājumiem, lai virzītu un atbalstītu katra bērna mācīšanos; mācīšanās grupas, kas ir veiksmīgs, attīstošs un skolu kā veiksmīgāku kopienu virzošs process, un intervijā ar **IZM**, kontekstā ar savstarpēju komunikāciju un pozitīvu mikroklimatu iestādē, kas veicina to, ka pedagogi un administrācijas pārstāvji savā starpā sadarbojas un viens papildina otra zināšanas. Attiecīgi visos procesos caurspīdīgums, kas palīdzētu iestādei šos procesus pārvaldīt un veidot; skola, kurā mācās visi, no personāla līdz skolēniem, arī skolēnu vecāki tiek iesaistīti, sabiedrības pārstāvji; pašvaldības tiek uzklautas valsts mērogā; skolotājam ir jāsadarbojas ar skolas vadību, skolēniem, vecākiem; pedagogu mācīšanās grupas, kur pedagogi sadarbojas, izstrādā materiālus, metodiku vai plāno stundas, līdz ar to pienesums bērniem ir daudz lielāks.

3.18. tabula Dimensijas mācīšanās komandā un sadarbība kopējais kodēšanas atsauču skaits un īpatsvars septiņās fokusgrupas diskusijās

Fails	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Īpatsvars pret datu apjomu
IKVD	1	0.29%
Izglītības pārvaldes	12	6.71%
LDDK	2	1.17%
LIVA	1	0.74%
VISC	11	9.81%
IZM	10	7.08%
Pašvaldības	4	2.51%

Dimensija **Mācīšanās līderības modelēšana** visvairāk tika identificēta fokusgrupas diskusijās ar VISC, IKVD un pašvaldībām, kur diskusijā eksperti fokusu lielākoties vērta uz skolu vadītāju līderības prasmēm un izpausmēm, bet iztrūka dimensijas raksturojumā iekļautais, ka skolas vadība pati ir aktīvs un radošs pārmaiņu aģents, kas attīsta tādu iekšējo kultūru, nosacījumus un struktūras, kas veicina profesionālo dialogu, sadarbību un zināšanu apmaiņu skolas darbinieku starpā un palīdz veidoties jauniem vadītājiem, tostarp no skolēnu auditorijas (OECD, 2016). Vismazāk kods tiek identificēts intervijā ar LDDK (sk. 3.19. tabulu).

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

3.19. tabula. Kodēšanas atsauču skaits un īpatsvars dimensijai **mācību līderības modelēšana.**

Fails	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Īpatsvars pret datu apjomu
IKVD	6	10.14%
Izglītības pārvaldes	4	3.18%
LDDK	1	0.55%
LIVA	2	1.70%
VISC	8	6.36%
IZM	5	1.77%
Pašvaldības	6	2.72%

Dimensija **Kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos** visvairāk tika identificēta fokusgrupas diskusijās ar izglītības pārvaldēm, LIVA un pašvaldībām. Vismazāk dimensija tika identificēta intervijā ar IKVD, kontekstā ar to, ka šī dimensija ir formāla un netiek realizēta pēc būtības (sk. 3.20. tabulu).

3.20. tabula. Kodēšanas atsauču skaits un īpatsvars dimensijai **kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos.**

Fails	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Īpatsvars pret datu apjomu
IKVD	1	0.95%
Izglītības pārvaldes	6	3.66%
LDDK	3	2.44%
LIVA	6	2.84%
VISC	4	1.69%
IZM	3	1.31%
Pašvaldības	5	2.15%

Dimensija **Mācīšanās ar un no apkārtējās vides** visvairāk tika identificēta fokusgrupas diskusijās ar IZM un ar LDDK, kontekstā ar profesionālo izglītības iestāžu specifiku, sadarbību ar darba devējiem un profesionālo skolu savstarpējo sadarbību. Vismazāk dimensija identificēta intervijā ar IKVD. (sk. 3.21. tabulu). Turklāt intervijās netika identificēts tāds dimensijas rādītājs kā *IKT rīku lietojums, lai veicinātu saziņu, zināšanu apmaiņu un sadarbību ar ārējo vidi* (OECD, 2016).

3.21.tabula. Kodēšanas atsauču skaits un īpatsvars dimensijai **mācīšanās ar un no apkārtējās vides.**

Fails	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Īpatsvars pret datu apjomu
IKVD	2	1.01%
Izglītības pārvaldes	3	1.53%
LDDK	5	2.65%
LIVA	4	3.31%
VISC	3	1.77%
IZM	8	4.54%
Pašvaldības	3	2.26%

SMO dimensija **Izziņas un inovāciju kultūra** visvairāk tika identificēta fokusgrupas diskusijās ar pašvaldību pārstāvjiem un VISC, kontekstā ar to, cik grūti šī dimensija ir īstenojama, jo pastāv pārslodze, bet būtiski to arvien vairāk ieviest skolu darbībā, jo attīstības risinājumu būvēšana un inovatīva pieeja ļauj nepārtraukti īstenot pilnveidi skolai kā organizācijai. Vismazāk dimensija identificēta intervijā ar IZM un izglītības pārvaldēm. (sk. 3.22. tabulu)

3.22 tabula. Kodēšanas atsauču skaits un īpatsvars dimensijai **izziņas un inovāciju kultūra.**

Fails	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Īpatsvars pret datu apjomu
IKVD	4	2.89%
Izglītības pārvaldes	2	1.02%
LDDK	3	2.09%
LIVA	2	1.81%
VISC	6	3.23%
IZM	1	0.80%
Pašvaldības	7	4.88%

No septiņām SMO dimensijām vismazāk intervijās identificētā ir **Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana (n = 4)**, kas atsedz skolas kā sistēmas kapacitāti sekot līdzi un novērtēt uzrādīto progresu pārmaiņu īstenošanā. Prakses un pētījumu rezultātu pieejamību, atgriezeniskās saites efektivitāti un pierādījumus balstīta attīstības plāna ieviešanu. Skolas prasmi regulāri izvērtēt savas darbības aspektus un vajadzības gadījumā pielāgot savu darbību un izvērtēt darbinieku profesionālās pilnveides radīto ietekmi (OECD, 2016), kas norāda uz relatīvi mazu sistēmiskas un datus balstītas pilnveides modeļa aktualizēšanu. Kods *sistēmas zināšanu un mācīšanās vākšanai un apmaiņai* tika identificēts 4 (četrās) fokusgrupas diskusijās –

IKVD (n = 2; īpatsvars = 1,41%), izglītības pārvaldes pārstāvji (n = 3; īpatsvars = 1,33%), VISC (n = 2; īpatsvars = 0,54 %), IZM (n = 1; īpatsvars = 0,80%) un netika identificēts intervijās ar pašvaldības pārstāvjiem, LIVA un LDKK, kas norāda, ka konkrētās dimensijas netiek aktualizētas SMO kontekstā.

No septiņām SMO dimensijām otra vismazāk intervijās identificētā ir **nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana (n = 5)**, kas tika identificēta 5 (piecās) fokusgrupas diskusijās: IKVD (n = 1; īpatsvars = 0,29%), VISC (n = 4; īpatsvars = 3,50%), izglītības pārvalžu pārstāvjiem (n = 4; īpatsvars = 2,58%), IZM (n = 3; īpatsvars = 2,98%), pašvaldību pārstāvjiem (n = 2; īpatsvars = 1,29%) un netika identificēts intervijās ar LIVA un LDKK, kas norāda, ka konkrētās dimensijas netiek aktualizētas SMO kontekstā.

Kopumā fokusgrupas interviju analīzes rezultāti atklāja, ka intervijās kopumā iezīmējas visas 7 SMO dimensijas, un visās intervijās tika identificētas lielākā daļa SMO dimensiju: *mācīšanās komandā un sadarbība, mācību līderības modelēšana, kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos, mācīšanās ar un no apkārtējās vides, izziņas un inovāciju kultūra.*

Pētījumā tika aktualizētas arī **problēmas/ izaicinājumi, ar ko saskaras organizācijas, īstenojot SMO konceptu** (sk. 8.pielikumu - citātus no intervijām). Izaicinājumi un problēmas SMO īstenošanas kontekstā visvairāk iezīmējās fokusgrupas intervijās ar LDDK un IZM, identificējot tādus izaicinājumus, kā vienots valstisks skatījums, finansiālie ierobežojumi, nesabalansētas skolotāju slodzes un skolotāju trūkums.

Interviju rezultāti liecina, ka visiem intervijas dalībniekiem SMO ir aktuāla, uz ko norāda salīdzinoši augstais kodēšanas atsauču skaits katrā no intervijām. Katra intervējamā iesaiste un ieinteresētība SMO veidošanā Latvijas skolā atšķiras atbilstoši intervējamā pārstāvētajai institūcijai un tās funkcijām, līdz ar to arī atsauču skaits katrā no dimensijām, ir dažāds. Lielākā daļa jeb piecas no septiņām skolas kā mācīšanās organizācijas dimensijām ir pārstāvētas visās intervijās. Kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos, mācīšanās komandā un sadarbība, izziņas un inovāciju kultūra, mācīšanās ar un no apkārtējās vides, mācību līderības modelēšana dimensijas sastopamas visās izvērtētajās intervijās, kas netieši norāda uz to, ka visi politikas veidotāji apzinās šo dimensiju nozīmi. Tomēr skolas kā mācīšanās organizācijas dimensijas **Nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana un Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana** pārstāvētas atbilstoši 5 un 4 intervijās. LDDK, LIVA un pašvaldību pārstāvji nav pieminējuši skolas kā mācīšanās organizācijas dimensiju sistēmas

zināšanu un mācīšanās vākšanai un apmaiņai. LDDK un LIVA arī intervijās neparādās atsauču kodi dimensijā nepārtraukta mācīšanās.

IZM, VISC un IKVD intervijās zināmā mērā tiek akcentēta visas skolas kā mācīšanās organizācijas dimensijas, kamēr pašvaldības pārstāvju intervijās parādās visas skolas kā mācīšanās organizācijas dimensijas, izņemot **Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana**. Līdz ar to var secināt, ka organizācijas pārstāvji pauž izpratni par skolu kā mācīšanās organizāciju, tomēr nepieciešams papildus stiprināt izpratni par labo un slikto piemēru pieejamības, regulāru dialogu un zināšanu apmaiņas, kā arī mācīšanās analītikas nozīmi skolas kā mācīšanās organizācijas veidošanā.

LDDK un LIVA intervijās netiek pieminēta SMO dimensija nepārtraukta mācīšanās, lai gan LDDK darbība ietver profesionālās izglītības kvalitātes un prestiža jautājumus², kas nav iespējama bez nemītīgas mācībspēku profesionālās kompetences pilnveides. Savukārt LIVA darbības mērķis – “aizstāvēt savu biedru profesionālās tiesības un intereses”, kur viena no funkcijām ir organizēt biedru sociālo pilnveidi³. Līdz ar to būtu nepieciešams stiprināt izpratni par nepārtrauktas mācīšanās prakses nozīmi tieši skolas kā mācīšanās organizācijas kontekstā.

Literatūras saraksts:

Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Sage Publications Limited.

Bryman, A., & Bell, E. (2003). *Business Research Methods*. Oxford University Press, Oxford.

Gilbert, G. N., & Stoneman, P. (2016). *Researching social life (4th ed.)*. SAGE.

Izglītības likums 17. pants. Pašvaldību kompetence izglītībā. <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>

LR Saeima. (1998). Izglītības likuma 17. pants. Pašvaldību kompetence izglītībā. Latvijas Vēstnesis, Rīga. <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>

Ministru kabinets. (2021). Par Izglītības attīstības pamatnostādņēm 2021.–2027. gadam (MK rīkojums Nr. 436). Latvijas Vēstnesis, Rīga. <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnem-20212027-gadam>

VISC. (2019) *Skola kā mācīšanās organizācija. Skola 2023*. <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieejamiba/macibu-organizacija-skola>

² LDDK izglītība/inovācija un zinātne funkcijas:

<https://lddk.lv/par-lddk/darbības-virzieni/izglitiba-inovacija-zinatne/>

³LIVA statūti. <https://www.livao.lv/wp-content/uploads/simple-file-list/LIVA-Stat%C3%84ti-2019-v3.pdf>

Zubr, V., (2019). *Studies with Dimensions of Learning Organization Questionnaire – Research Study*. Hradec Economic Days 2019. Hradec Kralove, Czech Republic, 592–600.

3.3. Pašvaldību atbildīgo speciālistu (vispārējā un profesionālajā izglītībā) izpratne par pieeju skola kā mācīšanās organizācija

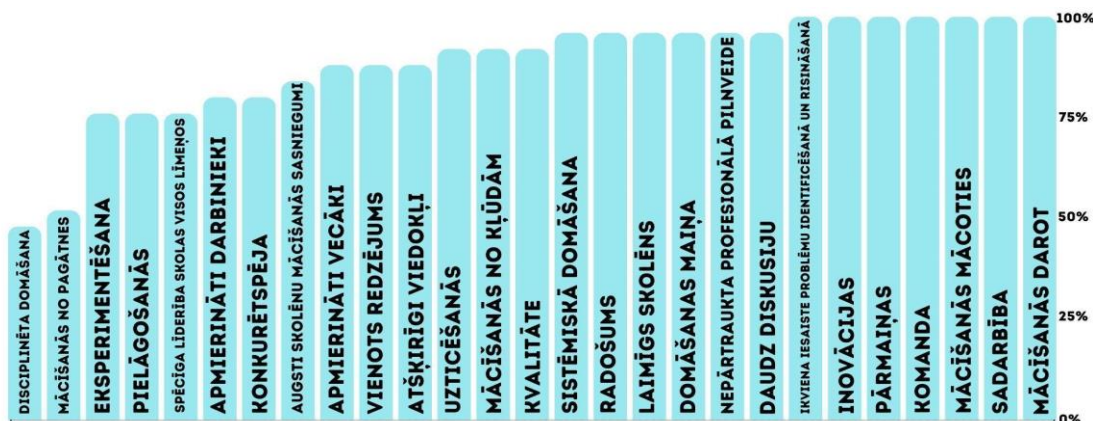
IAP periodā plānots sniegt atbalstu izglītības iestāžu vadītājiem un vietniekiem šīs pārejas īstenošanai, kur nozīmīga loma atbalsta nodrošināšanā ir ne tikai Izglītības un zinātnes ministrijai, bet galvenokārt pašvaldībām un to pakļautībā esošajām izglītības pārvaldēm. Uzsverams, ka kvalitatīvas izglītības nodrošināšana un attīstīšana ir viens no pašvaldību fundamentālākajiem uzdevumiem (Izglītības likums, 1998), tāpēc tām ir būtiska loma skolu kā mācīšanās organizāciju veidošanas un stiprināšanas kontekstā, tai skaitā arī izpratnei par *skola kā mācīšanās organizācija* būtību.

Pētījumā analizēti 17 Latvijas pašvaldību, t.sk. izglītības pārvalžu 25 speciālistu vispārējā un profesionālajā izglītībā aptaujas dati, lai noskaidrotu pašvaldību speciālistu *asociācijas*, domājot par skolu kā mācīšanās organizāciju, un *izglītības iestāžu rezultativajiem rādītājiem*, īstenojot SMO; **SMO dimensiju novērtējumu pašvaldību vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs**, izmantojot OECD izstrādāto integrēto SLO modeli (OECD, 2016); **pašvaldību īstenotās aktivitātes** izglītības iestāžu stiprināšanai, kļūstot tām par mācīšanās organizācijām, un **šķēršļus/ grūtības**, domājot par SMO īstenošanu izglītības iestādēs viņu pašvaldībās. Dati tika ievākti laikā no 29.09.2022. līdz 06.10.2022., izmantojot elektronisko aptauju. Anketas paraugu skatīt 9.pielikumā.

Pētījuma rezultāti atklāja, ka visi aptaujātie pašvaldību speciālisti SMO saista ar mācīšanos darot, sadarbību, mācīšanos mācīties, komandas darbu, pārmaiņām, inovācijām un ikviena iesaisti problēmu identificēšanā un risināšanā, savukārt **vismazāk SMO tiek asociēts ar disciplinētu domāšanu un mācīšanos no pagātnes**. Turklāt, arī eksperimentēšana, pielāgošanās un līderība pašvaldību speciālistu skatījumā nav tās būtiskākās asociācijas ar SMO (sk. 3.1. attēlu). Tajā pat laikā, analizējot pašvaldību speciālistu atbildes uz jautājumu *par rezultativajiem rādītājiem, kuri ir raksturīgi izglītības iestādei, ja tā savā darbībā īsteno mācīšanās organizācijas pieeju*, noskaidrots, ka pašvaldību skatījumā šādas izglītības iestādes spēj pielāgoties dažādiem apstākļiem, tajās ir diskusijas un atšķirīgi viedokļi, tiek analizēta skolas darbība, tiek atbalstīta

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

personāla mācīšanās un nodrošināta tās nepārtrauktība, un skolas personāls ir apmierināts ar darbu.



3.1. attēls. Pašvaldību asociācijas par SMO (vairākatbilžu jautājums).

Pašvaldību skatījumā SMO vairāk ir raksturīga profesionālo izglītības iestāžu darbībā, taču šajā gadījumā ir jāņem vērā fakts, ka profesionālās izglītības iestādes nav pašvaldības padotības iestādes. Līdz ar to pašvaldību vērtējums par SMO īstenošanu profesionālajās izglītības iestādēs ir interpretējams kā “iespējamība”, nevis fakts.

Aptaujas rezultāti liecina, ka tikai viena dimensija - **Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas** ir raksturīga vispārējās izglītības skolās viņu pašvaldībās (vidējais dimensijas vērtējums 3 no 3), bet pārējo SMO dimensiju īstenošana vispārējās izglītības iestādēs vidēji novērtēta ar “daļēji raksturīgi”. (sk. 3.2. attēlu) SMO dimensiju rādītāju analīze atklāja, ka, pēc pašvaldību domām, izglītības iestādēs viskritiskākā ir SMO dimensija **Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide** (četrus no septiņiem rādītājiem kā “ir raksturīgi” novērtējuši mazāk kā 40% pašvaldību speciālistu) un **Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme**, kur abās dimensijās četrus no septiņiem rādītājiem kā “ir raksturīgi” novērtējuši mazāk kā 40% pašvaldību speciālistu. (sk. 3.3. attēlu) Piemēram, attiecībā uz dimensiju **Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide**, tikai 32% pašvaldību speciālistu uzskatījuši, ka skolēni ir aktīvi iesaistīti pētniecībā un skolu personāls vēlas un uzdrīkstas eksperimentēt un ieviest inovācijas savā praksē; savukārt skolas personāla iesaisti izpētes veidos, lai izziņātu un paplašinātu savu praksi kā raksturīgu izglītības iestādēs ir norādījuši tikai 24% pašvaldību speciālistu. Novērtējot dimensiju **Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme**, tikai 32% pašvaldību speciālistu uzskatījuši, ka skolu vadītāji ir proaktīvi un radoši pārmaiņu veicinātāji, bet tikai 28% norādījuši, ka skolas

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

vadītāji veicina un iesaistās ciešā sadarbībā ar citām skolām, vecākiem, sabiedrību, augstākās izglītības iestādēm un citiem partneriem. (sk. 3.3.attēlu)

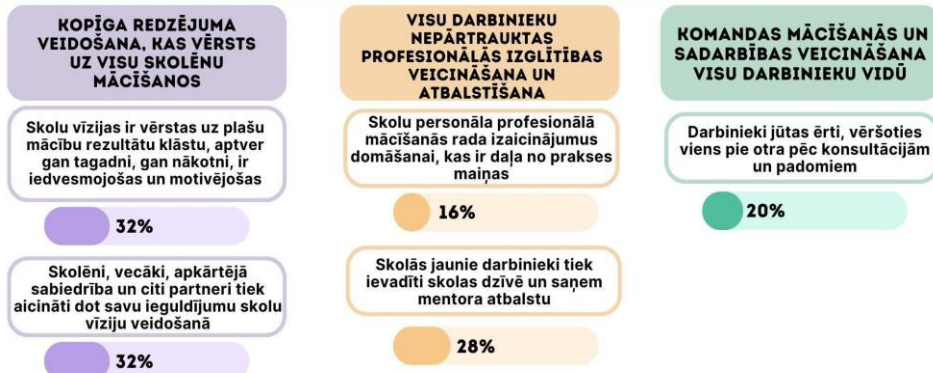


3.2. attēls. Pašvaldību speciālistu novērtējums par SMO dimensijām vispārējās un profesionālās izglītības iestādē (vidējais novērtējums; 1=nav raksturīgi, 2=daļēji raksturīgi; 3= ir raksturīgi).

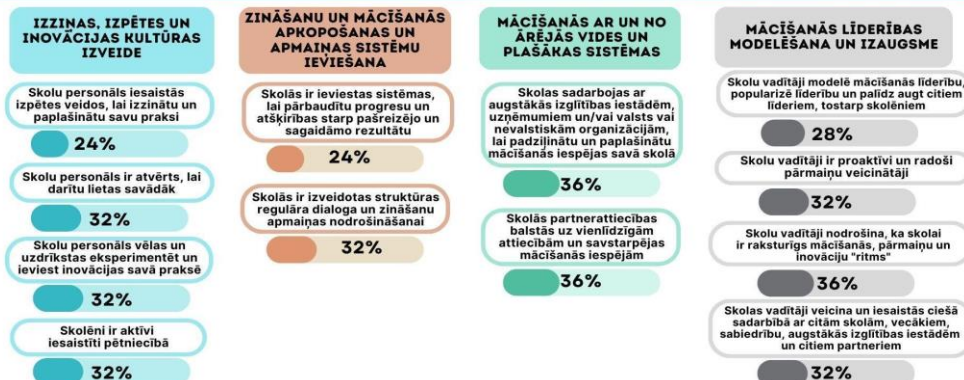
SMO īstenošanas skolās novērtējums arī iezīmē problemātiku, kas atklājas pašvaldību novērtējumā gan par **komandas mācīšanos un sadarbības veicināšanu skolās** – tikai 20% pašvaldību speciālistu uzskata, ka skolās darbinieki jūtas ērti, vēršoties viens otra pēc padoma vai konsultācijām, kā arī personāla profesionālo pilnveidi, kur tikai 16% pašvaldību speciālistu varējuši apgalvot, ka skolu personāla profesionālā mācīšanās rada izaicinājumus domāšanai (sk. 3.3. attēlu).

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

**PAŠVALDĪBU VIEDOKLIS PAR SMO ĪSTENOŠANU SAVU PAŠVALDĪBU
VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS SKOLĀS**



**PAŠVALDĪBU VIEDOKLIS PAR SMO ĪSTENOŠANU SAVU PAŠVALDĪBU
VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS SKOLĀS**



3.3. attēls. Pašvaldību viedoklis par SMO īstenošanu vispārējās izglītības iestādēs savā pašvaldībā: “ir raksturīgi” atbilžu apkopojums.

Ņemot vērā, ka pašvaldības *disciplinēta domāšanu* neuzskata kā vienu no galvenajām SMO pazīmēm, tad to var uzskatīt par iemeslu kopumā tik zēlam vērtējumam no pašvaldību puses par SMO īstenošanu skolās, ievērojot, ka sistēmiskā domāšana ir viena no mācīšanās organizācijas disciplīnām.

Analizējot pašvaldību sniegtās atbildes par **šķēršļiem / grūtībām SMO ieviešanā** (sk. 3.4. attēlu), noskaidrots, ka tie ir attiecināmi gan uz izglītības politikas plānošanas, gan skolas līmeni, īpaši jau skolas vadības līmeni. Izglītības politikas līmenī kā galvenie šķēršļi/grūtības minētas - personāla uzskats “kārtējā reforma izglītībā” (norādījuši 80%), finansiālais nodrošinājums (norādījuši 64%), komunikācijas trūkums starp dažāda līmeņa izglītības politikas plānotājiem un īstenotājiem (norādījuši 68%); skolas līmenī - pārmaiņu aģenta trūkums (norādījuši 76%), personāla laika trūkums profesionālajai pilnveidei (72%), personāla nespēja mainīt domāšanu (72%), sistēmiskā domāšana (norādījuši 64%); skolas vadības līmenī - personāla neiesaiste vai

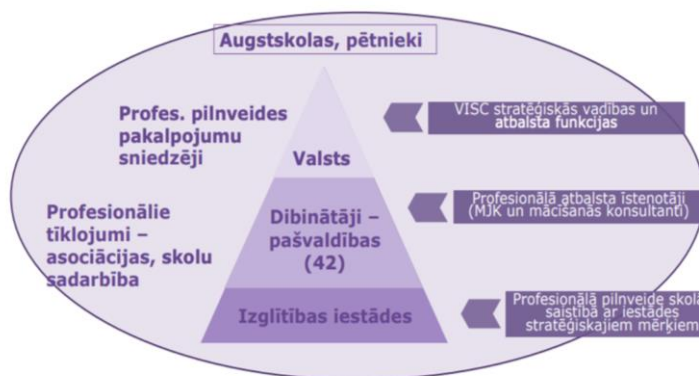
IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

minimāla iesaiste izglītības iestādes problēmu identificēšanā un risināšanā (72%), regulāras atgriezeniskās saites sniegšana personālam (norādījuši 64%), individuāla atbalsta sniegšana katram darbiniekam trūkums (60%).



3.4. attēls. Šķēršļi un grūtības SMO īstenošanā vispārējās izglītības iestādēs: 17 pašvaldību 25 speciālistu viedoklis.

Balstoties uz Izglītības un zinātnes ministrijas piedāvāto modeli (sk. 3.5. attēlu), pašvaldību loma ir sniegt skolām profesionālu atbalstu, tostarp nodrošināt mācību jomu koordinātoru un mācīšanās konsultantu darbību pašvaldībās, kas ir atbildīgi par skolotāju sadarbības veidošanu un pieredzes apmaiņas organizēšanu nozīmīgās jomās, toties mācīšanās konsultantu uzdevums ir vērot stundas, sniegt individuālu un grupu atbalstu prakses pilnveidei un atbalstīt jauno skolotāju ienākšanu skolā.



3.5. attēls Skolu profesionālā atbalsta ekosistēma Latvijā (Izglītības un zinātnes ministrija, 2021)

Aptaujas rezultātā noskaidrots, ka izglītības iestāžu stiprināšanai, kļūstot tām par mācīšanās organizācijām, pašvaldības kā īstenotās / īstenojamās aktivitātes, t.sk. arī sniegto atbalstu ir minējušas personāla profesionālo pilnveidi, atbalsta sniegšanu skolas vadībai,

metodiskā atbalsta nodrošināšanu pedagogiem un sadarbības veicināšanu ar citām skolām valstspilsētā vai novadā. (sk. 3.6.att.)



3.6. attēls. Pašvaldību īstenotās aktivitātes izglītības iestāžu stiprināšanai, kļūstot tām par mācīšanās organizācijām.

3.6.attēlā apkopotās pašvaldību atbildes par to īstenotajām aktivitātēm izglītības iestāžu stiprināšanai, kļūstot tām par mācīšanās organizācijām, norāda, ka lielākoties tās ir saistītas ar skolas personāla profesionālo pilnveidi – vajadzību apzināšanā, dažādu labās prakses pasākumu organizēšanā un koordinēšanā, kā arī mācību par SMO organizēšanā. Kā norādījušas pašvaldības, tās sniedz arī atbalstu skolas vadībai, tomēr galvenokārt tas attiecināms uz pārvaldības, ne mācīšanās līderības stiprināšanu. Īpaši uzmanība šim pievēršama tādēļ, ka skolu vadītāju mācīšanās līderība pašvaldību skatījumā ir viena no zemāk novērtētajām SMO dimensijām viņu pašvaldību skolās.

3.4. Labās prakses piemēri vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanā

Lai noskaidrotu vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu izpratni par SMO un SMO īstenošanas praksi skolās, tika veiktas fokusgrupu intervijas ar 7 vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu pārstāvjiem. Intervijās piedalījās šādas skolas:

- 4 vispārējās izglītības iestādes – Ikšķiles Brīvā skola, Limbažu Valsts ģimnāzija, Mārupes Valsts ģimnāzija un Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzija;
- 3 profesionālās izglītības iestādes – Liepājas Valsts tehnikums, Latgales Industriālais tehnikums un Rīgas Valsts tehnikums.

Minētās izglītības iestādes tik izvēlētas, balstoties uz IZM un LDDK ieteikumiem skolu izvēlē.

Tika rastas atbildes uz sekojošiem **pētniecības jautājumiem**:

1. Kā SMO raksturo fokusgupa diskusijas dalībnieki – vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu pārstāvji?
2. Kuras SMO dimensijas tika vairāk aktualizētas, kuras mazāk?
3. Kādi ir SMO sešu dimensiju praktiskie piemēri septiņās fokusgrupās pārstāvētajās vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs?
4. Kādi faktori kavē SMO dimensiju īstenošanos?

Izpratnes par SMO un tā īstenošanas prakses skolās noskaidrošanai tika izmantota daļēji strukturēta intervija (interviju jautājumus skatīt 6.pielikumā), kas paredz iespēju iegūt padziļinātu informāciju par pētījuma problēmu, nepieciešamības gadījumā uzdodot papildinošus un precizējošus jautājumus (Gilbert & Stoneman, 2016).

Lai pārliecinātos par SMO dimensiju aktualizēšanu minētajās izglītības iestādēs, **papildu tika veikta arī šo izglītības iestāžu (izņemot Ikšķiles Brīvā skola) skolēnu (n=990) vecumā no 13 gadiem** (vai 7. klases skolēni) **un skolēnu vecāku (n=620) aptauja** ar mērķi noskaidrot, vai skolēni un viņu vecāki izjūt SMO īstenošanu savās skolās (skolēnu anketas paraugu skatīt 3.pielikumā; vecāku anketas paraugu skatīt 4.pielikumā; skolēnu aptaujas rezultātu apkopojumu skatīt 11.pielikumā; vecāku aptaujas rezultātus skatīt 12.pielikumā). Līdzīga pieeja tika izmantota Somijas modeļa izstrādē, kur jaunā mācību satura veidošanā tika veikta skolēnu un vecāku viedokļu izpēte.

Lai identificētu izpratni un SMO izpausmes pētījuma respondentu vidū fokusgrupu diskusiju laikā tiek meklēti un analizēti 6 (seši kodi), kas ir SMO sešas dimensijas (sk. 3.23. tabulu): *kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanās, nepārtraukta mācīšanās, komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū, mācīšanās ar un no apkārtējās vides, izziņas un inovāciju kultūra, sistēmas zināšanu un mācīšanās vākšanai un apmaiņai*. Ievērojot, ka intervijās piedalījās arī izglītības iestāžu vadības pārstāvis/-ji, tad septītās SMO dimensijas *mācīšanās līderības modelēšana* īstenošanas izglītības iestādēs novērtējums tika iegūts, papildu veicot intervēto izglītības iestāžu pārstāvju aptauju (sk. 2.pielikumu).

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

3.23.tabula Izglītības iestāžu pārstāvju intervijās sniegto atsauču skaits uz katru SMO dimensiju

Kodētā vienība (sešas SMO dimensijas)	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Kopējais kodēto vienību skaits
Izziņas, inovāciju un izpētes kultūra	32	7
Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū	31	7
Kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanās, nepārtraukta mācīšanās	27	7
Mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām	60	7
Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem	31	7
Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai	36	7

Septiņos fokusgrupas interviju failos, izmantojot deduktīvo kvalitatīvo kontentanalīzi (meklējot konkrētās dimensijas piemērus) un induktīvo kvalitatīvo kontentanalīzi (atklājot jaunas dimensijas), kopā tika identificēti 9 kodi (sk. 3.27.tab.). Seši kodi, kas ir sešas SMO dimensijas (to izpausmes pētījuma dalībiskolas kontekstā) tika kodēti, izmantojot deduktīvo kvalitatīvo kontentanalīzi (programmā Nvivo) un trīs kodi – SMO raksturojums, skolas vērtības, faktori, kas kavē dimensijas īstenošanos, tika identificēti induktīvās kvalitatīvās kontentanalīzes rezultātā (programmā Nvivo).

Kodu lietošanas biežums norāda, cik plaši un izvērsti par katru jautājumu respondenti runā, netieši norādot arī to, kas respondentam ir aktuāli vai svarīgi. Tāpēc, lai noteiktu fokusgrupas diskusijās aktuālākos (visbiežāk minētos kodus), tika identificēts 9 kodu kopējais kodēšanas atsauču skaits (sk. 3.27. tabulu).

3.27. tabula Visu kodēto vienību kopējais kodēšanas atsauču un kodēto vienību skaits.

Kodētā vienība	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Kopējais kodēto vienību skaits
Izziņas, inovāciju un izpētes kultūra	32	7
Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem	31	7
Kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos	27	7
Mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām	60	7
Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem	31	7
Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai	36	7
Skolas vērtības	6	3
SMO raksturojums	22	5
Faktori, kas kavē dimensijas realizēšanos	21	7

Kodēšanas rezultātā atsauču skaitā starp fokusgrupas diskusijām netika konstatētas būtiskas atšķirības, kas norāda uz to, ka visas pētījuma dalībiskolas zināmā mērā īsteno SMO un spēj to pamatot ar konkrētiem piemēriem.

Kā SMO raksturo fokusgupa diskusijas dalībnieki – vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu pārstāvji?

Visbiežāk minētie vārdi kodā **SMO raksturojums** (iekļaujot koda atsaucis no visām intervijām) ir oorganizācija, mācīšanās un sadarbība (sk. 3.28. tabulu). Izglītības iestāžu pārstāvju sniegtie raksturojumi par SMO apkopoti 10.pielikumā.

3.28. tabula Visbiežāk minēto vārdu skaits un īpatsvars pret kopējo datu apjomu.

Vārds	Skaits	Īpatsvars
organizācija	13	1,93%
mācīšanās	9	1,33%
sadarbība	8	1,19%

Vārds *organizācija* tika identificēts četrās intervijās un visvairāk vienā no profesionālās izglītības iestādēm. Kopējā kontekstā, ņemot vērā visu interviju rezultātus, vārds *organizācija* tiek izmantots mijiedarbībā ar mācīšanos, kas tika identificēta trijās intervijās, bet kopējā kontekstā, ņemot vērā visu interviju rezultātus, *mācīšanās* izmantota, lai aktualizētu to, ka visi organizācijas dalībnieki mācās:

“Visi mācās. Ja tā ir organizācija par mācīšanos, tad visi mācās”

Vārds *sadarbība* tika identificēts visās intervijās, bet visvairāk tiek identificēts intervijā ar vienu no valsts ģimnāzijām un profesionālās izglītības iestādi. Attiecībā uz profesionālās izglītības iestādi to var skaidrot ar profesionālo ievirzi un sadarbību ar nozari. Kopējā kontekstā, ņemot vērā visu interviju rezultātus, vārds tiek izmantots, lai aktualizētu sadarbību ar kolēģiem, vecākiem, skolēniem, darba tirgu, citām skolām, metodiskajām komisijām, atbalsta personālu, universitātēm un izglītībā ieinteresētām personām, lai sasniegtu vienotu/kopīgu mērķi.

Plašāks izglītības iestāžu pārstāvju sniegtais SMO raksturojums apkopots 10. pielikumā.

Kādi ir SMO sešu dimensiju praktiskie piemēri septiņās fokusgrupās pārstāvētajās vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs?

Analizējot **SMO dimensiju izglītības iestādēs aktualizēšanu** (kopējo rezultātu apkopojumu skatīt 3.6. attēlā), izglītības iestāžu pārstāvji kopumā visizvērstāk izteikušies saistībā ar dimensijas **Mācīšanās ar un ārējās vides un plašākas sistēmas** īstenošanu savās iestādēs, un, lai arī profesionālo izglītības iestāžu pārstāvji šīs dimensijas īstenošanu raksturojuši plašāk, tomēr apjoma ziņā tas būtiski neatšķiras no vispārējās izglītības iestādēm (sk. 3.7. attēlu).

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



3.7. attēls. Izglītības iestāžu pārstāvju intervijās sniegto atsauču skaits uz katru SMO dimensiju.

No intervijām konstatēts, ka dimensija **Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas** skolās izpaužas kā sadarbība ar ārējiem partneriem, piemēram, pašvaldībām, izglītības pārvaldēm un citām organizācijām; sadarbība ar citām Latvijas skolām un ar citu valstu skolām; sadarbība ar vecākiem; sadarbība ar jomas speciālistiem, uzņēmumiem un augstākās izglītības iestādēm (*karjeras izglītības pasākums "Augstskolu tirdziņš", skolotāju - praktikantu piesaistē, kopīgu pētījumu veikšanā*) (sk. 3.10.attēlu). Turpretī skolēnu aptaujas rezultāti liecina par pretēju situāciju, piemēram, 26% skolēnu pilnībā nepiekrīt un 35% skolēnu piekrīt nelielā mērā, ka pie viņiem uz stundām nāk viesi, kuri dalās ar savu pieredzi un skolēni var no viņiem mācīties, kā arī - 26% skolēnu nepiekrīt un 33% skolēnu piekrīt nelielā mērā, ka mācību stundas viņiem notiek arī ārpus skolas, piemēram, muzejā, bibliotēkā vai uzņēmumā u.c. (sk. 3.8 attēls).

Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	
Man ir iespēja piedalīties interešu izglītības nodarbībās, piemēram, dziedāt kori, spēlēt orķestrī, piedalīties sporta nodarbībās u.c., lai attīstītu savus talantus	8%	19%	28%	45%	100%
Man ir iespēja iesaistīties dažādos projektos	7%	27%	32%	34%	100%
Pie mums uz stundām nāk viesi, kuri dalās ar savu pieredzi un mēs varam no viņiem mācīties	26%	35%	22%	17%	100%
Mācību stundas mums notiek arī ārpus skolas, piemēram, muzejā, bibliotēkā vai uzņēmumā u.c.	26%	33%	20%	20%	100%

3.8. attēls. Skolēnu novērtējums par mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas īstenošanu savā skolā

Arī skolēnu vecāku vērtējums par mācīšanās ar un no ārējās vides īstenošanu skolās nav daudz augstāks, turklāt viedokļi arī dalās. Neraugoties uz minēto iegūtie aptaujas rezultāti liecina, ka vecāku ieskatā skolas salīdzinoši maz piedāvā seminārus/vebinārus savu skolēnu vecākiem, kā arī skolas sadarbība ar augstskolām, uzņēmumiem un citām organizācijām, pēc vecāku domām, tomēr nav pietiekama. (sk. 3.9. attēlu).

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	
Skola piedāvā izglītojošus seminārus/vebinārus vecākiem	22%	38%	25%	15%	100%
Skola piedāvā iespējas skolēniem mācīties arī ārpus stundām, piemēram, piedaloties interešu izglītības aktivitātēs	5%	24%	35%	35%	100%
Skola sadarbojas ar augstākās izglītības iestādēm, uzņēmumiem un/vai valsts vai nevalstiskām organizācijām, lai padziļinātu un paplašinātu mācīšanās iespējas	7%	33%	32%	27%	100%

3.9. attēls. Vecāku novērtējums par mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas īstenošanu savā skolā.

Par dimensiju **Visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana** intervijās ar izglītības iestāžu pārstāvjiem konstatēts, ka skolas darbinieki paši ir iesaistīti savas mācīšanās vajadzību un mērķu noteikšanā, un skolas personāla mācīšanās pamatā ir novērtējums un atgriezeniskā saite par savu sniegumu, kas tiek nodrošināts ar stundu vērošanu, atgriezenisko saiti un pašvērtējuma pārrunām, tomēr tikai vienā no intervijām tiek uzsvērtā šī procesa regularitāte. Tas liecina, ka nepārtrauktība netiek atsevišķi aktualizēta. Iespējams, nepārtrauktības jēdziens realizējas indivīda personīgo profesionālo vajadzību apmierināšanā, kas nav balstīts laikā, bet vajadzībās. Pētījumā secināts, ka skolas personāla iesaiste nepārtrauktā profesionālajā pilnveidē netiek aktualizēta visās pētījuma dalībnieku fokusgrupas intervijās, kas varētu liecināt par to, ka atbalsta personāls pats koordinē pilnveides iespējas, kas visbiežāk niekklauj skolā organizētos skolotāju pilnveides kursus, jo ir cita darba specifika. Tomēr vienlaikus (sk. 3.10. attēlu)

MĀCĪŠANĀS AR UN NO ĀRĒJĀS VIDES UN PLAŠĀKAS SISTĒMAS	VISU DARBINIEKU NEPĀRTRAUKTAS PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS VEICINĀŠANA UN ATBALSTĪŠANA
SKOLA MONITORĒ ĀRĒJO VIDI, LAI REAGĒTU UZ TĀS RADĪTAJĀM IZAIČINĀJUMIEM UN IESPĒJĀM	SKOLOTĀJI DODAS APMĀINĀS BRAUCIENOS (GAN VIETĒJOS, GAN STARPTAUTISKOS) UN PĒC TĀM AR PIEREDZI DALĀS AR KOLĒGIEM
SKOLAS PARTNERATTIECĪBU PAMATĀ AR CITĀM ORGANIZĀCIJĀM IR VIENLĪDZĪGAS ATTIECĪBAS UN SAVSTARPĒJAS MĀCĪŠANĀS IESPĒJAS	SKOLOTĀJĀM TIEK PIEDĀVĀTI KURSI VAI TIEK ATBALSTĪTA SKOLOTĀJA PAŠA INICIATĪVA DOTIES UZ KURSIEM, KAS ATBILST VIŅA TĀ BRĪŽA VAJADZĪBĀM
SKOLAS PERSONĀLS SADARBOJAS, MĀCĀS UN APMĀINĀS AR ZINĀŠANĀM AR CITU SKOLU DARBINIEKIEM UN VEIDO SADARBĪBAS TĪKĻUS STARP SKOLĀM	JAUNAJIEM SKOLOTĀJIEM TIEK NODROŠINĀTI MENTORI UN SAKĀRTOTS DARBA GRAFIKS, LAI VARĒTU APVIENOT AR STUDIJĀM
SKOLA IR ATVĒRTA SISTĒMA, KAS IZMANTO ĀRĒJO SADARBĪBAS PARTNERU PIEREDZI	SKOLOTĀJU VĒLMES TIEK IDENTIFICĒTAS PAŠVĒRTĒJUMA SARUNĀS UN PRASMJU AUDITOS
SKOLA SADARBOJAS AR VECĀKIEM UN VIETĒJO SABIEDRĪBU KĀ LĪDZVĒRTĪGI PARTNERI IZGLĪTĪBAS PROCESĀ UN SKOLAS PĀRVALDĪBĀ	SKOLOTĀJIEM TIEK PIEDĀVĀTI KURSI ORGANIZĀCIJAS LĪMENĪ, BALSTOTIES UZ SKOLAS PRIORITĀTĒM
SKOLA SADARBOJAS AR AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒM, UZNĒMUMIEM UN VALSTS VAI NEVALSTĪSKAJĀM ORGANIZĀCIJĀM, CENŠOTIES PADZIĻINĀT UN PAPLAŠINĀT SAVU MĀCĪŠANOS	TIEK DEFINĒTS MĀCĪŠANĀS MĒRKIS - MĀCĪŠANĀS PROCESS IR MĒRĶTIECĪGS
	SKOLA IZMANTO IEKŠĒJOS RESURSUS KURSU ORGANIZĒŠANĀ UN VADĪŠANĀ
	SKOLOTĀJI SADARBOJAS AR DARBA DEVĒJIEM, KAS PIEDĀVĀ ATTIECĪGOS KURSU PROFESIONĀLAJAI PILNVEIDEI
	MĀCĪBU SATURS TIEK IDENTIFICĒTS, JAUTĀJOT SKOLOTĀJIEM TO INDIVIDUĀLĀS MĀCĪŠANĀS VAJADZĪBAS
	LAI NOTIKTU NEPĀRTRAUKTA MĀCĪŠANĀS, BŪTISKA IR SKOLOTĀJU PAŠU VĒLME PILNVEIDOTIES
	STUNDU VĒROŠANA UN ATGRIEŽENISKĀ SAITE
	SKOLAS SADARBOJAS SAVĀ STARPĀ DAŽĀDU KONFERENCŪ ORGANIZĒŠANĀ SKOLOTĀJIEM

3.10. attēls. Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas un nepārtrauktas profesionālās personāla pilnveides īstenošanas prakse skolās (interviju rezultāti).

Skolēnu atbildes tikai daļēji apstiprina šīs dimensijas īstenošanu savā skolā, turklāt apkopotie rezultāti liecina, ka kopumā vairāk kā 40% skolēnu tomēr nav varējuši apstiprināt, ka

mācību stundās tiek analizēts skolēnu mācību darbs un pārrunāts, kā to uzlabot. Turklāt skolēnu atbildes arī neliecina par skolotāju ticību skolēniem un skolēnu motivēšanu panākumu gūšanā (sk. 3.11. attēlu). Līdzīga situācija atklāta arī vecāku atbildēs (sk.3.12. attēlu).

Visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	
Mācību stundās mēs analizējam savu mācību darbu un pārrunājam kā to uzlabot	11%	30%	36%	23%	100%
Es redzu, ka arī mani skolotāji turpina mācīties	9%	31%	35%	26%	100%
Skolotāji tic, ka es varu gūt labus panākumus	7%	24%	37%	33%	100%
Skolotāji motivē mani sasniegt augstākus rezultātus	11%	30%	30%	28%	100%

3.11. attēls. Skolēnu novērtējums par darbinieku profesionālās izglītības veicināšanu un atbalstīšanu.

Visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana					
Skolotāji šajā skolā mācās, lai veiksmīgāk atbalstītu skolēnu mācīšanos	6%	26%	39%	29%	100%
Vecāku sapulcēs vai individuālās tikšanās ar skolotājiem man ir iespēja pārrunāt veiksmes un neveiksmes bēma audzināšanā un saņemt atbalstu	11%	25%	32%	32%	100%

3.12. attēls. Vecāku novērtējums par darbinieku profesionālās izglītības veicināšanu un atbalstīšanu.

Vismazākais intervējamo atbilžu izvērsums intervijās konstatēts par dimensijas **Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos** īstenošanu, turklāt vismazāk šīs dimensijas izpausmes savā iestādē raksturot varējuši profesionālo izglītības iestāžu pārstāvji. Tas skaidrojams ar izglītības iestāžu pārstāvju daļēju izpratni par dimensijas būtību, jo, atbildot intervijā uz jautājumu “Kā jūsu skolā tiek veidots vienots redzējums par visu skolēnu mācīšanos? Kā tas tiek panākts?” skolu pārstāvji savās atbildēs uzmanību akcentēja galvenokārt kopīga redzējuma veidošanas procesu (sanāksmes, tikšanās, iesaistītās puses), nevis uz pašas dimensijas saturu - uz “skolēnu mācīšanos”. Profesionālās izglītības iestādēs skolēna loma kopīgās vīzijas radīšanā īpaši netiek aktualizēta, tāpat arī vecāku, jo skolēni jau ir “pieaugušie”, turklāt profesionālās izglītības iestādes uzsver LDDK lomu mācību procesa organizēšanā un sasniedzamajās kompetencēs. Neraugoties uz iepriekš minēto, ka intervijās par kopīga redzējuma, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos, skolu pārstāvji savās atbildēs bija mazāk izvērsti, salīdzinājumā ar atbildēm par citām dimensijām, tomēr rezultāti kopumā liecina, ka vairums pētījuma dalībiskolu ir definējušas kopīgu un iekļaujošu vīziju, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus (sk. 3.13. attēlu). Vairāku skolu intervijās gan tika uzsvērtā hierarhija – vadība, metodiskās apvienības, skolotājs, gala lēmums - vadība, savukārt citās intervijās konstatēts horizontāls lēmumu pieņemšanas modelis, kur gala lēmums ir holistiskā pieejā balstīts. Intervijās arī konstatēts, ka kopīgas vīzijas par visu skolēnu mācīšanos veidošanā tiek izmantoti dati no skolēnu un absolventu aptaujām, raisot jautājumus tālākai diskusijai par to, vai anketu pildīšana ir efektīvs veids kā veidot kopīgu redzējumu? Kas to padara pēc būtības par

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

jēgpilnu pasākumu, un vai skolēniem vienmēr ir izpratne par to, ko viņi vēlas, ja to nav piedzīvojuši?



3.13. attēls. Kopīga redzējuma veidošanas, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos, īstenošanas prakse skolās (interviju rezultāti).

Apkopotās skolēnu atbildes tomēr liecina, ka kopīga redzējuma veidošana, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos, skolās īstenojas tikai daļēji. Turklāt, 37% skolēnu nav varējuši lielā mērā vai pilnībā apstiprināt, ka viņi savā skolā jūtas labi un iet uz skolu ar prieku (sk. 3.14. attēlu).

Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	Kopā
Skolas vide un skolotāji mani iedvesmo un motivē mācīties	8%	34%	39%	19%	100%
Man ir iespēja piedalīties skolas attīstības veidošanā	9%	31%	35%	26%	100%
Man ir iespēja pārrunāt ar skolotājiem savus sasniedzamos mērķus	7%	24%	36%	33%	100%
Mani skolotāji mācību stundās izmanto līdzīgu mācību pieeju (mācību metodes, paņēmienus u.c.)	6%	29%	41%	24%	100%
Es labi jūtos savā skolā un eju uz skolu ar prieku	11%	26%	35%	28%	100%

3.14. attēls. Skolēnu novērtējums par kopīga redzējuma veidošanu, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos, īstenošanu skolā.

Kopumā kritisks ir arī vecāku viedoklis: 51% vecāku nav varējuši lielā mērā vai pilnībā apstiprināt, ka viņi zina, kā var iesaistīties savas meitas/dēla skolas dzīvē un ietekmēt skolā notiekošo (sk.3.15.attēlu)

Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	Kopā
Es zinu, kā es varu iesaistīties manas meitas/dēla skolas dzīvē un ietekmēt skolā notiekošo	10%	41%	32%	17%	100%
Man ir skaidrs, kādu rezultātu no skolēniem sagaida skolotāji un skolas vadība	8%	21%	45%	26%	100%

3.15. attēls. Vecāku novērtējums par kopīga redzējuma veidošanu, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos, īstenošanu skolā.

Līdzīga situācija kā par kopīgā redzējuma veidošanu, konstatēta arī par dimensiju **Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana** (sk. 3.20. attēlu). Lai arī

skolās pastāv dialoga un zināšanu apmaiņas struktūras un skolas personāls var analizēt un izmantot dažādus datu avotus atgriezeniskās saites ievākšanai, tomēr tikai vienā pētījuma dalībiskolā tika identificēta sistēma, lai sekotu līdzi un novērtētu progresu pārmaiņu īstenošanā. Tas nozīmē, ka sistēmas ieviešana ir komponents, kas jāaktualizē un skolas jāatbalsta sistēmu ieviešanā.

Arī skolēnu aptaujas rezultāti liecina, ka zināšanu un mācīšanās sistēma skolās ir jāpilnveido - kopumā 55% skolēnu nepiekrīt/piekrīt nelielā mērā, ka skolotāju viņiem jautā viedokli par to, kā stundās labāk varētu mācīties. No skolēnu atbildēm arī konstatējams, ka 77% skolēnu kopumā ir skaidri vērtēšanas kritēriji (sk. 3.16. attēlu) un arī vecāku atbildes to apstiprina (sk. 3.17.attēlu), savukārt 85% skolēnu seko līdzi savām sekmēm un izaugsmei mācībās, izmantojot E-klasi vai Mykoob (sk.3.16.attēlu). Tomēr vecāku atbildes atkārtoti norāda uz nepietiekamu skolas sadarbību ar vecākiem - tikai 34% vecāku lielā mērā/pilnībā varēja apstiprināt, ka skola regulāri prasa viņu viedokli un ieteikumus, kā pilnveidot darbu, un tikai 50% vecāku apstiprina, ka lielā mērā/pilnībā skolotāji sadarbojas ar vecākiem, palīdzot viņiem saprast meitas/dēla stiprās puses un izaicinājumus mācību darbā (sk. 3.17. attēlu).

Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	
Es regulāri sekoju līdzi savām sekmēm un izaugsmei mācībās, piemēram, ierakstiem E-klasē vai Mykoob	3%	12%	28%	57%	100%
Man ir zināmi vērtēšanas kritēriji	5%	18%	37%	40%	100%
Skolotāji jautā manu viedokli, kā mēs stundās varam mācīties labāk	20%	35%	26%	18%	100%

3.16 attēls Skolēnu novērtējums par zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmas, īstenošanu skolā

Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	
Skola regulāri prasa manu viedokli un ieteikumus, kā pilnveidot tās darbu	32%	34%	22%	12%	100%
Skola man nodrošina savlaicīgu informāciju par manas meitas/dēla mācību rezultātiem, piemēram, ierakstu veidā E-klasē/Mykoob	2%	8%	32%	58%	100%
Es zinu, pie kā vērsties skolā, ja man ir radušies jautājumi vai neskaidrības	5%	15%	33%	48%	100%
Skolotāji palīdz saprast, kādas ir manas meitas/dēla stiprās puses un izaicinājumi mācību darbā	15%	35%	30%	20%	100%
Skolotāji ievēro vienotas mācību sasniegumu vērtēšanas prasības un ir konsekventi	7%	28%	42%	23%	100%

3.17. attēls Vecāku novērtējums par zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmas īstenošanu skolā

No intervijām ar izglītības iestāžu pārstāvjiem par dimensijas **Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide** īstenošanu skolās, noskaidrots, ka skolotāji vēlas un uzdrošinās eksperimentēt un ieviest jauninājumus savā praksē, kas liecina par atbalstošu un atvērtu skolas vidi, kurā iniciatīvas tiek uzsvērtas kā iespējas, ne apgrūtinājums, un skolēni nāk klajā un labprāt iesaistās skolotāju piedāvātajos pētniecības projektos. Par izpētes, izziņas un inovāciju kultūras

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

vidi liecina fakts, ka skolas atbalsta un novērtē darbiniekus, kuri īsteno iniciatīvas un uzņemas riskus, skolotāji pēta savu profesionālo darbību, lai to uzlabotu un paplašinātu un, būtiski, ka problēmas un kļūdas tiek uzskatītas par iespēju mācīties (sk.3.20. attēlu). Lai arī aptaujāto skolēnu viedoklis kopumā apstiprina, ka šī dimensija šajās skolās tiek lielā mērā īstenota, tomēr uzmanība pievēršama faktam, ka 41% skolēnu nav nepiekrīt vai piekrīt nelielā mērā, ka skolotāji uzklausa viņu viedokli un ierosinājumus. (sk. 3.18.attēlu)

Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide	Pilnīgi nepiekrīt	Piekrīt nelielā mērā	Piekrīt lielā mērā	Pilnīgi piekrīt	
Skolotāji uzklausa manu viedokli un ierosinājumus	7%	34%	35%	23%	100%
Skolotāji ir saprotoši un kļūdas tiek uzskatītas par mācīšanās procesa sastāvdaļu	6%	26%	39%	29%	100%
Skolotāji izmanto daudzveidīgas mācību metodes, lai mēs labāk iemācītos	7%	26%	38%	29%	100%

3.18.attēls Skolēnu novērtējums par izziņas, izpētes un inovāciju kultūras īstenošanu skolā

Salīdzinājumā ar skolēniem, vecāki izziņas, izpētes un inovāciju kultūru skolā ir sliktāk novērtējuši. Līdzīgi kā skolēni, arī salīdzinoši liela daļa vecāku kopumā nesajūt ne skolas atbalstu viņu iniciatīvām skolas darba uzlabošanā, ne arī tiek iepazīstināti ar jaunākajām tendencēm un inovācijām mācību procesa īstenošanā, izvirzītajiem mērķiem un prioritātēm mācību gadam. (sk. 3.19. attēlu)

Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide	Pilnīgi nepiekrīt	Piekrīt nelielā mērā	Piekrīt lielā mērā	Pilnīgi piekrīt	
Skola iepazīstina vecākus ar izvirzītajiem mērķiem un prioritātēm mācību gadam	11%	25%	35%	28%	100%
Skola iepazīstina vecākus ar jaunākajām tendencēm un inovācijām mācību procesa īstenošanā	14%	28%	32%	25%	100%
Skola atbalsta vecāku iniciatīvu skolas darba uzlabošanā	11%	37%	32%	20%	100%
Skolotāji mācību stundās efektīvi izmanto informācijas komunikācijas tehnoloģijas	4%	21%	45%	29%	100%

3.19. attēls Vecāku novērtējums par izziņas, izpētes un inovāciju kultūras īstenošanu skolā

Intervijās ar izglītības iestāžu pārstāvjiem noskaidrots, ka dimensiju **Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū** pētījuma dalībiskolās tiek saprasta gan kā kopīga mācīšanās un sadarbību izprot kā sapulces, mācīšanās no savstarpējās stundu vērošanas un savstarpējās pieredzes un dalīšanās ar mācību materiāliem, starpdisciplināru projektu īstenošana, skolas iekšējo resursu izmantošana, gan arī kā sadarbība metodiskajās grupās, klašu grupās un ar atbalsta personālu un sadarbības iniciatīvu veidošana, gan vienotas “darba vides” izjūta skolā. (sk. 3.20. attēlu) Neraugoties uz skolu pārstāvju minēto pozitīvo praksi, tomēr 24% - 28% skolēnu šo personāla komandas mācīšanos un sadarbību savā skolā neizjūt vai izjūt tikai nelielā mērā (sk. 3.21. attēlu), attiecīgi nejūtot, ka skolā tiek veicināta sadarbība un mācīšanās kopā ar un no citiem skolēniem un ka mācību stundās valda savstarpēja cieņa un sadarbība.

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

ZINĀŠANU UN MĀCĪŠANĀS APKOPOŠANAS UN APMAIŅAS SISTĒMU IEVIEŠANA	KOMANDAS MĀCĪŠANĀS UN SADARBĪBAS VEICINĀŠANA VISU DARBINIEKU VIDŪ	IZZIŅAS, IZPĒTES UN INOVĀCIJAS KULTŪRAS IZVEIDE
- SKOLĒNU SASNIEGUMU NOVĒRTĒŠANA UN ATGRIEZENISKĀ SAITE - SEMESTRA, GADA SARUNAS - SKOLA - VECĀKS, SKOLA - DARBINIEKS - VALSTS PĀRBAUDES DARBU ANALĪZE - VIENOTA PĀRVALDĪBAS SISTĒMA (GOOGLE WORKSPACE) - STUNDU VĒRŠANA UN DATU APKOPOŠANA - E- KLASĒ KĀ DATU UZGLABĀŠANAS UN IEGŪŠANAS RESURSS - KVANTITATĪVO UN KVALITATĪVO DATU IEVĀKŠANA (APTAUJAS UN PĀRRUNAS) - INFORMĀCIJAS NODOŠANA SKOLOTĀJĀS - SKOLOTĀJAM - ĀRĒJIE RESURSI DATU IEVĀKŠANAI UN APKOPOŠANAI (LĪGUMS AR EDURIO)	- MĀCĀS STRĀDĀT KOPĀ KĀ VIENOTA KOMANDA (METODISKĀS APVIEŅĪBAS SAVĀ STARPĀ UN PĒC TĀM VEIDOJOT STARPDISCIPLINĀRUS PROJEKTUS AR CITĀM METODISKĀJĀM APVIEŅĪBĀM) - SADARBĪBA UN KOLEKTĪVA MĀCĪŠANĀS, KAS UZLABO SKOLĒNU UN SKOLAS DARBINIEKU MĀCĪŠANĀS PIEREDZI UN REZULTĀTUS - SKOLAS DARBINIEKI JŪTAS ĒRTI, VĒRSOTIES VIENS PIE OTRA, LAI SAŅEMTU KONSULTĀCIJAS UN PADOMUS	- SKOLA ATBALSTA UN NOVĒRTĒ DARBINIEKUS, KURI ĪSTENO INICIATĪVAS UN UZŅEMAS RISKUS - SKOLOTĀJI REFLEKTĒ UN PĒTA SAVU PROFESIONĀLO PRAKSI, LAI TO UZLABOTU UN PAPLAŠINĀTU - SKOLAS DARBINIEKI IZPĒTI IZMANTO, LAI VEIDOTU UN UZTURĒTU MĀCĪŠANĀS, PĀRMAINU UN INOVĀCIJU RITMU SKOLĀ - SKOLAS PERSONĀLS IR ATVĒRTS CITĀDĀKAI LIETU DARĪŠANAI - PROBLĒMAS UN KLŪDAS SKOLAS DARBINIEKI UZSKATA PAR IESPĒJU MĀCĪTIES

3.20. attēls. Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai, komandas mācīšanās un izziņas, izpētes un inovāciju kultūras īstenošanas prakse skolās (interviju rezultāti).

Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	
Man ir iespēja sadarboties un mācīties kopā ar un no citiem skolēniem	5%	20%	39%	36%	100%
Mācību stundās valda savstarpēja cieņa un sadarbība	5%	23%	44%	27%	100%
Es nebaudos prasīt palīdzību skolotājiem, ja netieku galā ar uzdevumu	8%	20%	32%	40%	100%
Skolotāji palīdz man un atbalsta, ja es kaut ko nespēju mācību darbā	4%	20%	39%	36%	100%

3.21. attēls. Skolēnu novērtējums par komandas mācīšanās un sadarbības veicināšanas īstenošanu skolā.

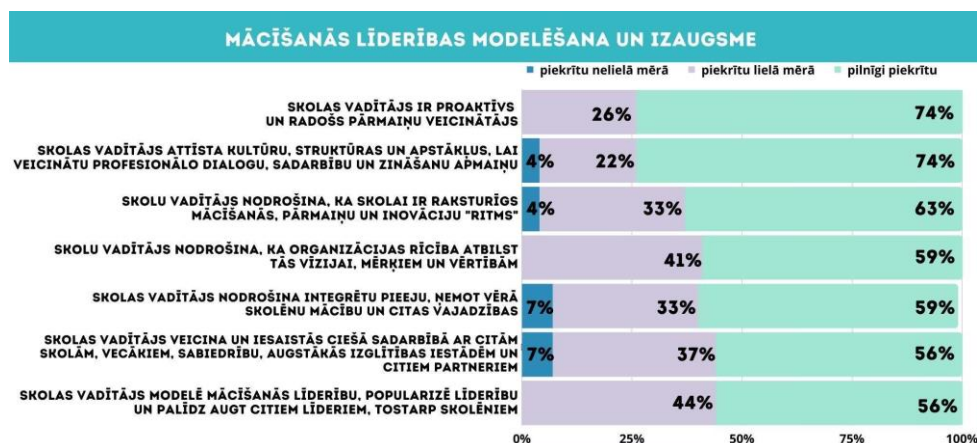
Savukārt vecāku viedoklis ir kritiskāks - atklāts sadarbības trūkums skolā ar savas meitas/dēla klases biedru vecākiem, kā arī vēlreiz gūts apstiprinājums par vecāku pilnvērtīgām iespējām iesaistīties skolā piedāvātajās mācībās vecākiem (sk. 3.22. attēlu).

Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	
Man ir iespēja sadarboties ar manas meitas/dēla klases biedru vecākiem	29%	36%	22%	14%	100%
Man ir iespēja sadarboties ar manas meitas/dēla skolotājiem	5%	26%	38%	31%	100%
Man ir iespēja iesaistīties skolā piedāvātajās mācībās vecākiem (kursos, semināros, vebināros)	21%	32%	26%	21%	100%

3.22. attēls. Vecāku Skolēnu novērtējums par komandas mācīšanās un sadarbības veicināšanas īstenošanu skolā.

Attiecībā uz izglītības iestāžu pārstāvju novērtējumu par dimensijas **Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme** (sk. 3.23. attēlu) īstenošanu skolās, konstatēts, ka, lai arī visi šīs dimensijas rādītāji kopumā ir pozitīvi novērtēti, būtiski, ka tikai viens rādītājs - *skolas vadītājs ir proaktīvs un radošs pārmaiņu veicinātājs*, ir ticis novērtēts vispozitīvāk no izglītības iestāžu pārstāvju puses (pilnīgi piekrīt 74% aptaujāto), savukārt **mazāk pozitīvi ir novērtēta skolas vadītāja darbība sadarbības veicināšan un iesaistīšanās sadarbībā ar vecākiem, citām skolām, augstskolām, u.c.** (pilnībā piekrīt tikai 56% aptaujātā skolas personāla) **un mācīšanās līderības modelēšan, līderības populārizēšana** (pilnībā piekrīt tikai 56% aptaujātā skolas personāla). Turklāt arī vecāku viedoklis apstiprina skolas vadības sadarbības trūkumu ar vecākiem - 64% vecāku nepiekrīt vai piekrīt nelielā mērā, ka skola izmanto viņu profesionālo

pieredzi (piemēram, aicinot uz karjeras dienām, klases ekskursijām) (sk. 3.25. attēlu). Šajā gadījumā arī skolēnu atbildes norāda uz mācīšanās līderības trūkumu skolās - tikai 29% aptaujāto skolēnu ir varējuši apstiprināt, ka lielā mērā vai pilnībā iesaistās skolas sabiedriskās dzīves veidošanā, savukārt 53% skolēnu nepiekrīt vai piekrīt nelielā mērā, ka viņi var izteikt ierosinājumus vai priekšlikumus savas skolas vadībai (sk. 3.24. attēlu).



3.23. attēls. Mācīšanās līderības skolā novērtējums (aptaujas rezultāti).

Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	
Es iesaistos skolas sabiedriskās dzīves veidošanā, piemēram, pasākumu organizēšanā	41%	30%	15%	14%	100%
Es varu izteikt savus ierosinājumus un priekšlikumus skolas vadībai	17%	36%	28%	19%	100%
Skolēniem ir iespēja piedalīties mācību priekšmetu olimpiādēs un konkursos	3%	16%	27%	54%	100%

3.24. attēls Skolēnu novērtējums par mācīšanās līderības un izaugsmes īstenošanu skolā.

Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	
Man ir iespēja piedalīties skolas vecāku sapulcēs un izteikt tajās savu viedokli	8%	18%	28%	45%	100%
Skola izmanto manu profesionālo pieredzi, piemēram, aicinot uz karjeras dienām, klases ekskursijām u.c.	31%	33%	22%	14%	100%

3.25. attēls. Vecāku vērtējums par mācīšanās līderības un izaugsmes īstenošanu skolā.

Intervijās ar izglītības iestāžu pārstāvjiem noskaidrots, ka **galvenie faktori, kas kavē dimensiju īstenošanos**, ir laika trūkums un darba apjoms, finansiālo resursu trūkums, enerģija/spēks/darba kapacitāte un pārslodze, mācību materiālu un metožu trūkums, skolotāju iniciatīvas trūkums, skolotāju trūkums mācību procesa organizēšanā, maza vecāku iesaiste / zema vecāku aktivitāte, hierarhija, grūtības realizēt jauno saturu.

Literatūras saraksts:

Bryman, A., & Bell, E. (2003). *Business Research Methods*. Oxford University Press, Oxford.

Gilbert, G. N., & Stoneman, P. (2016). *Researching social life* (4th ed.). SAGE.

Izglītības un zinātnes ministrija. (2021). Pašvaldību (izglītības pārvalžu) loma izglītības kvalitātes nodrošināšanā. Rīga. <https://www.izm.gov.lv/lv/media/7095/download>

Secinājumi un priekšlikumi

1. Zinātniskās literatūras avotos nav atrodama vienota, visaptveroša pieejas *skolas kā mācīšanās organizācija* definīcija. Šāds skolu pārvaldības modelis tiek aplūkots kontekstā ar ārējo vidi un apstākļiem, kādos darbojas katra atsevišķā skola un kā tā mijiedarbojas ar citiem plašākas izglītības un citu sistēmu elementiem.
2. *Skola kā mācīšanās organizācija* ir atvērta sistēma, kas ir gatava reaģēt un pielāgoties ārējās vides apstākļiem, kas regulāri un sistēmiski analizē, izvērtē un pilnveido ar skolas darbību saistītos aspektus: skolā apgūstamo mācību saturu un mācīšanas un mācīšanās pieeju, gan skolu pārvaldības modeli un īstenojamo pārmaiņu raksturu.
3. *Skolas kā mācīšanās organizācijas* darbības pamatprincipi ir sadarbības, dialoga un atgriezeniskās saites kultūra, ikviena skolēna mācīšanās sasniegumu uzlabošana un mācīšanās pieredzes paplašināšana. Skola kā mācīšanās organizācija nosaka to, ka visas iesaistās puses – skolēni, vecāki, skolas vadība, vietējā kopiena u.c. – darbojas vienoti, lai īstenotu kopējo skolas vīziju, īstenojot visu darbinieku mērķtiecīga profesionālo pilnveidi, jaunu zināšanu radīšanu un uzkrāšanu, eksperimentēšanu un tādu apstākļu radīšanu, kas motivē iesaistītās puses darboties ne tikai savu personīgo, bet visas organizācijas kopējo mērķu sasniegšanai.
4. Skolu veidošanai par efektīvām mācīšanās organizācijām ir svarīga gan skolas ietvaros īstenotā mācīšanās, profesionālās pilnveides un resursu vadība un pārvaldība, gan skolas darbības un lomas paplašināšana plašākā kopienā un attiecībās ar citām sistēmām.
5. Viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju ir līderība, ko ikdienas darbā īsteno skolas direktors vai paplašināta skolas vadības komanda. Skolas vadības komandas atbildība ir ne tikai iegūt daudzveidīgus datus par to, kā skolai veicas un kādas ir iesaistīto pušu mācīšanās vajadzības, bet arī organizēt finanšu, administratīvo un cilvēkresursu pārvaldību vienotas skolas vīzijas īstenošanai. Skolā kā mācīšanās organizācijā tiek sagaidīts, ka direktors veidos tādu mācīšanās vidi un infrastruktūru skolā, ko raksturo mērķtiecīga, regulāra un sistemātiska profesionālā

pilnveide, sadarbības un atgriezeniskās saistes kultūras veidošanās, kā arī atbalsts iesaistītajām pusēm – skolēniem, vecākiem, skolotājiem, vietējās kopienas pārstāvjiem u.c. – viņu individuālo mācīšanās vajadzību apmierināšanai. Tas nozīmē, ka skolā kā mācīšanās organizācijā direktora un skolas vadības komandas svarīgākā atbildības joma ir mācīšana un mācīšanās, ar to saistīto funkciju izpildei pakārtojot citu amata pienākumu veikšanu, piemēram, saimniecisko un administratīvo uzdevumu izpildi.

6. Pētījuma autoru veiktā izpēte liecina, ka SMO modeļa ieviešanai Latvijā ir nepieciešams panākt vienotu izpratni par to, kas raksturo skolu kā efektīvu mācīšanās organizāciju dažāda līmeņa izglītības pārvaldības institūciju starpā. Latvijas gadījumā SMO tiek interpretēts atšķirīgi gan no valsts mēroga institūciju, piemēram, Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) un Izglītības kvalitātes valsts dienesta (IKVD), gan no vietējo pašvaldību kā skolu dibinātāju puses. SMO modeļa dažādās interpretācijas apgrūtina iespējas Latvijas skolās īstenot vienotu redzējumu par to, kādas pārmaiņas ir īstenojamas, lai skolas tuvinātu efektīvu mācīšanās organizāciju modelim.
7. Latvijā nepieciešams vienoties par SMO rādītājiem, kas var visbūtiskāk uzlabot skolēnu mācīšanās pieredzi un sasniegumus. OECD piedāvātais SMO modelis ietver 7 dimensijas, kur katru no tām raksturo plašs sasniedzamo rezultātu kopums. Latvijas gadījumā jau šobrīd ir novērojamas situācijas, kad skolas SMO dimensiju īstenošanu veic vairāk formāli, nevis pēc būtības, jo tām pietrūkst finansiālo, profesionālo un administratīvo resursu visu SMO sasniedzamo rezultātu vienlaicīgai īstenošanai. Vienošanās par būtiskākajiem SMO elementiem Latvijas gadījumā ļautu ietaupīt finansiālos, administratīvos un profesionālos resursus, kas šobrīd tiek sadrumstaloti uz daudzveidīgu sasniedzamo rezultātu īstenošanu vienlaikus.
8. Latvijā ir nepieciešams stiprināt skolu vadības komandu, īpaši – skolas direktoru – profesionālo kapacitāti, kā arī pārskatīt skolas direktora pienākumus un tiešo atbildību izglītības procesā. Latvijā pastāvošais normatīvais regulējums nosaka, ka direktora tieša atbildība ir izglītības kvalitātes nodrošināšana, kas SMO gadījumā ir saistīta ar skolas vīzijas definēšanu un īstenošanu, skolotāju profesionālās pilnveides un atbalsta funkcijas īstenošanu, skolas stratēģiskās attīstības plānošanu u.c. funkcijām.

Priekšlikums: Realitātē skolu direktoriem Latvijā, atkarībā no skolas izmēra un tajā nodarbinātā personāla apmēra, ir uzticēta arī administratīvo un saimniecisko jautājumu

risināšana, kas samazina profesionālos resursus ar skolas stratēģiskās attīstības plānošanu, mācīšanu un mācīšanos saistīto jautājumu risināšanai. Tāpēc Latvijā ir nepieciešams pārskatīt direktora amata aprakstā noteiktos pienākumus, samazinot tiešu atbildību par saimniecisko un administratīvo jautājumu risināšanu, vienlaikus paplašinot iespēju skolas direktoram īstenot mācīšanās vadītāja funkcijas. Lai gan skolas direktora tieša atbildība ir visu ar skolas pārvaldību saistīto jautājumu risināšana, nepieciešams veidot tādu atbildības deleģēšanas sistēmu, kas saimniecisko un administratīvo jautājumu risināšanu ļautu īstenot iespējami centralizēti, piemēram, pašvaldības ietvaros, atbrīvojot laika un profesionālos resursus to funkciju veikšanai, kam ir tieša ietekme uz mācīšanos un skolēnu mācību sasniegumiem, piemēram, profesionālās pilnveides nodarbību vadīšanai, mācību stundu vērošanai un atgriezeniskās saites sniegšanai skolotājiem u.c..

9. SMO modeļa īstenošana ir saistīta ar efektīvu sadarbību iesaistīto pušu starpā. Tas attiecas ne tikai uz attiecībām skolas darbinieku starpā, bet arī īstermiņa un ilgtermiņa sadarbības attiecībām, ko skola veido ar citām organizācijām vietējā kopienā un valsts mērogā.
Priekšlikums: Sekmīgai SMO modeļa īstenošanai Latvijā ir nepieciešams mazināt skolu starpā pastāvošo konkurenci, veicināt profesionālās pieredzes apmaiņas tīklu veidošanos un labās prakses piemēru apzināšanu, kas sekmētu skolu savstarpējo mācīšanos un pakāpenisku atbalsta sistēmas veidošanos. Tāpēc kā viens no risinājumiem SMO modeļa īstenošanai Latvijā ir saistīts arī ar skolu tīkla sakārtošanu, tādā veidā nodrošinot ikvienai skolai tai nepieciešamos finansiālos, administratīvos un profesionālos resursus SMO modeļa sekmīgai īstenošanai.
10. SMO modeļa īstenošanas priekšnoteikums Latvijā ir saistīts ar efektīvāku datu analītikas izmantošanu skolu pārvaldībā visos līmeņos, proti, ir nepieciešams stiprināt izglītības procesā iesaistīto pušu – skolēnu, skolotāju, vecāku un skolu dibinātāju – izpratni par datu nozīmi izglītības procesā un prasmes ievākt, analizēt un interpretēt daudzveidīgus datus, lai veiktu datus balstītus progresu mērījumus un definētu skolas turpmākās attīstības vajadzības. Uzticamu datu trūkums vai tieši pretēji – lieku datu uzkrāšana – ir viens no izaicinājumiem, kas šobrīd ierobežo SMO modeļa īstenošanu Latvijas skolās.
11. SMO īstenošanā nozīmīga ir skolas darbinieku profesionālā pilnveide.

SMO modelis nosaka, ka visi skolas darbinieki ir iesaistīti nepārtrauktās profesionālās pilnveides aktivitātēs, taču šobrīd Latvijā netiek prasīta tieša atbildība par apgūtā mācību satura īstenošanu praksē.

Priekšlikums: Nepieciešams pārskatīt Latvijā pastāvošo normatīvo regulējumu attiecībā uz skolas darbinieku profesionālo pilnveidi, izvirzot to par vienu no būtiskākajiem elementiem skolas profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanā. Nepieciešams sekmēt skolotāju izpratni par to, kā notiek skolotāju mācīšanās, un prasīt lielāku atbildību no skolotājiem par savas profesionālās prakses nepārtrauktu uzlabošanu.

12. Sistēmas līmenī SMO ieviešanu nepieciešams regulāri izvērtēt, uzlabot, pielāgot konceptu mainīgajai videi, novērst pretrunas starp dažādiem izglītības kvalitātes nodrošināšanas līmeņiem. SMO ietvaram sistēmas līmenī ir jābūt elastīgam un atbilstošam politiskām, ekonomiskām un kultūras pārmaiņām.
13. SMO ieviešanas kvalitāte lielā mērā ir atkarīga no tā, cik veiksmīga ir tās ieviesēju komunikācija ar izglītības iestāžu darbiniekiem un citiem mācību procesā iesaistītajiem. Pirmkārt, ir jābūt vienotai izpratnei par to, ko tieši konkrētas valsts (reģiona) ietvaros saprot ar SMO (skaidri definēts SMO ietvars). Otrkārt, šī ietvara komponentu komunikācijai ir jābūt atbilstošai, savlaicīgai un saturiski nozīmīgai jebkurai no SMO mērķa grupām, vai tie būtu skolotāji, skolu direktori, atbalsta personāls, vecāki, vietējās organizācijas vai citas grupas. SMO mērķa grupas ir ne tikai komunikācijas saņēmēji, bet arī aktīvi dalībnieki, kas piedalās savas skolas vīzijas un stratēģijas izstrādē, mērķtiecīgi un detalizēti definē mērķus SMO ieviešanā. Kopīgi radīts ietvars ir atslēga SMO ieviešanai, jo tas veicina visu pušu atbildību par SMO mērķu īstenošanu. Tāpat tas nodrošina SMO vērtību atbilstību individuālajām tās dalībnieku vērtībām.
14. Profesionālās kapacitātes celšana skolās primāri attiecas uz skolotājiem kā tiešajiem mācību procesa nodrošinātājiem. SMO ir svarīga ir ikviena skolas darbinieka profesionālā izaugsme, sekmējot ne tikai pedagoģisko izaugsmi, bet arī profesionālu SMO virzību no vadības un atbalsta personāla puses, t.sk., savstarpējas mijiedarbības ceļā.

Priekšlikums: Ja skola darbojas pēc SMO principiem, jēgpilnas mācīšanās un profesionālās izaugsmes iespējas ir nodrošināmas ikvienam skolas darbiniekam, tajā skaitā tehniskajam personālam. Līdz ar to Latvijas gadījumā ir svarīgi aktualizēt jautājumu, vai un kā tiek organizēta visu skolas darbinieku profesionālā pilnveide, piemēram, definējot

kvalitatīva snieguma standartu un nodrošinot regulāru atgriezenisko saiti tehniskajiem darbiniekiem par viņu pienākumu izpildi. Tā, piemēram, skolas tehniskā personāla gadījumā lielāks uzsvars būtu liekams uz informālo jeb ikdienišķo mācīšanos, kas ietver atgriezeniskās saites sniegšanu un izmantošanu snieguma uzlabošanai, savukārt pedagoģiskā un atbalsta personāla gadījumā informālā mācīšanās būtu papildināma ar formālās mācīšanās iespējām, piemēram, dalību semināros, konferencēs, darbnīcās u.c. formāta pasākumos. SMO gadījumā ikviena skolas darbinieka pienākumu veikšana tiek skatīta kontekstā ar tās radīto ietekmi uz skolēnu mācīšanās pieredzi, sasniegumiem un labbūtību skolā.

15. Komunikācijas un sadarbības prasmju trūkums organizācijā būtiski kavē SMO attīstību, jo netiek nodrošināta pietiekoša mijiedarbība un pieredzes apmaiņa starp SMO iesaistītajiem – skolotājiem, skolas vadību, atbalsta darbiniekiem, vecākiem, vietējām organizācijām, citām skolām un pašiem skolēniem.
16. Skolas direktoram SMO kontekstā tiek atvēlēta vadošā loma – gan labvēlīgas, uz sadarbību vērstas vides izveidē, gan mācīšanas aktivitāšu virzīšanā, gan jaunu iespēju meklēšanā. Koncepts tieši pretstata līderību vadībai, uzsverot līderības sociālās funkcijas. Vadītājam un tā komandai jāprot prasmīgi organizēt gan kopīgu mācīšanos, gan arī individuālu darbu ar skolas darbiniekiem, izvērtējot un attīstot to stiprās puses un pozitīvu līdzdalību skolas dzīvē. Lai veiktu efektīvu SMO vadību, līderim ir jāpiemīt labām komunikācijas prasmēm un empātijai, kas spēj nodrošināt to, ka darbinieku vēlnes un vajadzības tiek uzklaustītas. Literatūrā bieži uzsver līderības virzīšanu kā labo praksi, fokusējot uzmanību uz īpašām aktivitātēm līderības prasmju attīstīšanai skolu vadītājos.
17. Atgriezeniskās saites trūkums, nespēja to sniegt vai vide, kurā nepieļauj kļūdas un nemācās no tām, rada riskus pozitīvas mācību pieredzes gūšanai. Zināms, ka mācības nevar notikt bez kļūdām, tāpēc SMO konceptā tiek uzsvērtā mēģinājumu un kļūdu labošanas nozīmība pozitīvas skolu transformācijas procesā. Tas, savukārt, konceptuāli saistās ar inovācijām un eksperimentēšanu.
18. Kā sociāls fenomens SMO pastāv indivīdu un organizāciju tīklā. Sākot ar vīzijas izstrādi, līdz pat ieviešanas rezultātu novērtēšanai, skolām ir jāprot iesaistīt pēc iespējas vairāk spēlētāju, kas skolu darbiniekiem un pašiem skolēniem spēs radīt jaunas mācīšanās iespējas un pieredzi, uzlabojot visas skolas performanci. Īpaši jāizceļ skolu spējas

sadarboties ar citām skolām, t.sk., daloties praktiskā pieredzē – vadības, mācību, psiholoģiskā atbalsta, saliedēšanas vai jebkurā citā saistošā jautājumā.

19. Informācijas krāšana un prasmīga izmantošana ir būtiska efektīvas SMO darbības nodrošināšanas komponente. Literatūrā tiek izcelts IKT potenciāls, kas izglītības sistēmu un skolu līmenī palīdz uzlabot lēmumu pieņemšanu, balstot to reālos datos. Lēmumu atbilstību reālā izglītībā iesaistīto vajadzībām nodrošina datu ievākšana no dažādām mērķa grupām – skolu darbiniekiem, skolēniem, vecākiem u.c.
20. Laika trūkums ir viens no būtiskākajiem šķēršļiem SMO ieviešanā, kas sasaistās gan ar prasmi organizēt laika resursus, gan rast tiem finansiālu nodrošinājumu. Laika resurss sniedz iespējas iesaistīties papildu mācīšanās aktivitātēs, un tas ir iespējams tikai tad, ja darbiniekam ir sabalansēta slodze un pietiekoša motivācija iesaistīties mācīšanās aktivitātēs.
21. Lai gan tas nav būtiskākais no šķēršļiem, SMO ieviešanā nozīmīgu lomu ieņem finansiālais nodrošinājums skolas attīstības veicināšanai. Bez sabalansēta finansiālā nodrošinājuma ir grūti nodrošināt gan pilnvērtīgu un prasmīgu vadības iesaisti SMO vadīšanā, gan skolotāju un cita skolas personāla iesaisti aktivitātēs, kas nav primāri saistītas ar to amata prasībām. Te svarīga ir konceptuāla izpratne par optimālu skolu finansēšanas modeli, stabilu finansiālo nodrošinājumu mācīšanās aktivitātēm, sadarbību skolu tīkļos un saimniecisku skolu vadību.
22. Tā kā pastāv pozitīvas attiecības starp mācīšanās organizāciju un darbinieku apmierinātību, būtiski paplašināt pierādījumu bāzi izglītībā, pētot skolu kā mācīšanās organizāciju un skolotāju apmierinātību ar darbu.
Priekšlikums: Vērtējot skolotāju apmierinātību ar darbu skolā kā mācīšanās organizācijā, būtu ieteicams iekļaut papildu jautājumus vai arī paplašināt šo konceptu līdz darbinieku labbūtnībai, jo tam ir būtiska un pieaugoša nozīme izglītības politikā.
23. Efektīva izglītība neaprobežojas tikai ar skolēna mācību sasniegumiem. Analizējot skolēnu sasniegumus, nepieciešams vērtēt ne tikai skolēnu akadēmisko sniegumu, bet ietvert daudz plašāku rādītāju spektru, ieskaitot ētiskās vērtības un skolēnu spēju pašvadīt savus mācību un personiskās dzīves procesus un spēju virzīties uz personības labbūtnību.
24. Mācīšanās analītikas jēdziens SMO kontekstā ir plašāks un ir attiecināms ne tikai uz skolēniem un viņu mācīšanās paradumu un sasniegumu fiksēšanu un datus balstītu

- lēmumu pieņemšanu, bet arī uz visu citu iesaistīto darbības un progresu pārvaldību, izšķirot gan individuālās mācīšanās, gan kopā mācīšanās (*team learning*) komponentes.
25. Mācīšanās analītikas izmantošana ļauj mazināt skolu pamešanu, uzlabot skolēnu sadarbību, pilnveidot skolēnu zinātnisko argumentāciju un pilnveidot analītiski algoritmisko domāšanu. Skolotājiem mācīšanās analītika ļauj veidot izpratni par skolēnu mācīšanās paradumiem, novērot skolēnu motivācijas līmeni. Skolas vadība var izmantot mācību analītiku, lai laicīgi identificētu tos skolēnus, kuriem varētu rasties problēmas ar laicīgu mācību pabeigšanu, un izstrādātu vai pilnveidotu mācību programmas, kas atbilst skolēnu vajadzībām un vēlmēm. Savukārt vecāki iegūst kvalitatīvu informāciju, kas ļauj novērtēt savu bērnu aktivitāti mācībās.
26. Lai skola kļūtu par mācīšanās organizāciju, nepieciešams modelis, kas ļauj novērtēt skolas sākotnējo stāvokli un identificēt veicamās darbības, lai tā kļūtu par mācīšanās organizāciju. Mācīšanās analītika kalpo gan kā instruments SMO izvērtēšanai, gan arī kā rīks, kas ļauj skolotājiem un skolēniem pašiem aktīvi, efektīvi un mērķtiecīgi pilnveidot skolas organizatorisko kultūru, izvirzīt uzdevumus un veicamās darbības SMO ieviešanā.
27. Citās valstīs tiek lietoti dažādi tehniskie risinājumi mācīšanās analītikas īstenošanai skolu praksē. Skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietne, kas tiek izmantota Velsā, veidota kā relatīvi vienkāršots tehniskais risinājums, kas ļauj ātri gūt ieskatu skolas kā mācīšanās organizācijas novērtējumā. Novērtējumu var veikt dažādas iesaistītās personas – skolēns, skolas darbinieks, vecāks. Mācīšanās analītikas novērtēšanas rīks Bulgārijā veidots, lai ieinteresētās personas varētu izsekot datiem, kas atspoguļo skolēnu izglītības mērķus un sasniegtos rezultātus. Tehniskais risinājums atbilst Bulgārijas vidējās izglītības vajadzībām. SPaRO sistēma, kas tiek izmantota Austrālijas Ziemeļvelsas provincē, ir veidota, lai palīdzētu skolām koncentrēties uz stratēģisko mērķu izpildi. Tehnisko risinājumu raksturo objektīvi izmērāmi indikatori. Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīks, kas tiek izmantots vairākās valstīs, tostarp Ziemeļīrijā, ļauj skolām novērtēt SMO vienā no četriem novērtējuma līmeņiem - bronzas, sudraba, zelta un platīna. Novērtējot dimensijas indikatorus un pamatojot to īstenošanu ar prakses piemēriem, skolotāji labāk apzinās prakses saistību ar konkrēto indikatoru. Tehniskais risinājums dimžēl neparedz vecāku vai skolēnu viedokļa izpēti. Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīkā paredzēta arī skolēna pašvērtēšanas funkcionalitāte, tomēr nav skaidri

norādīts, vai šī funkcija ir neatkarīga un funkcionāli rīks izmantojams personīgās mācīšanās pieredzes veidošanai, vai arī skolēna novērtējums ir izmantojams kā skolotāja novērtējumu papildinošs elements. Lai arī nav skaidri norādīts, vai mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīks paredz nacionāla mēroga novērtējuma funkcionalitāti, spriežot pēc aprakstītajām funkcijām un skolu autonomiju pakāpes, digitālo rīku izveides principi un datu glabāšana vienotā sistēmā ļauj veikt arī novērtējumu nacionālā līmenī, salīdzinot un izvērtējot katras skolas individuālo sniegumu.

28. Izglītības kvalitātes mērķi izglītības politikas dokumentos mazāk atšķiras pēc būtības, bet galvenokārt pēc apjoma. IAP un IKVD dokumentos ir pārstāvētas visas SMO dimensijas, plaši izvērsot to saturu, savukārt Izglītības likumā un Profesionālās izglītības likumā noteiktie izglītības kvalitātes mērķi atspoguļoti tikai izglītojamā sasniegumos, neskarot mācību organizāciju izglītības iestādē.
29. Visas modeļa *skola kā mācīšanās organizācija* 7 dimensijas ir atrodamas Latvijas izglītības rīcībpolitikas dokumentos, kas liecina par to, ka notiek pakāpeniska virzība skolu transformācijai par mācīšanās organizācijām. Taču Latvijas izglītības rīcībpolitikas plānošana mācīšanās organizācijas kontekstā nenotiek vienotā, unificētā sistēmā, jo nav novērojama tieša pēctecība un saskaņa dažādu rīcībpolitikas dokumentu starpā. Tas ir attiecināms gan uz rīcībpolitikas dokumentos izmantoto jēdzienu interpretācijām, gan prioritātēm, kādas tiek noteiktas pārmaiņu īstenošanai skolu pārvaldībā un izglītības kvalitātes nodrošināšanā. Tāpēc būtu rekomendējama rīcībpolitikas dokumentos ietvertu normu saskaņošana un vienošanās par kolektīvu izpratni, kas Latvijas kontekstā tiek saprasts ar mācīšanās organizāciju un tās darbības dimensijām.
30. Vispārliciecināms Latvijas izglītības rīcībpolitikas dokumentos atspoguļotas tādas SMO dimensijas kā *nepārtraukta mācīšanās, izpētes un inovāciju kultūra* un *datu un informācijas sistēmu* veidošana, bet vismazāk/neprecīzāk - *kopīga mācīšanās un sadarbība* un *mācīšanās apkārtējā vidē*.
31. Līdz šim veiktie pētījumi par *skolas kā mācīšanās organizācijas* īstenošanu liecina, ka svarīgs priekšnoteikums šī modeļa īstenošanai ir skolā pastāvošās organizācijas kultūras transformācija. Mācīšanās organizācijas principus skolās var īstenot, ja iesaistītās puses cita citai uzticas, ja tās ir atvērtas pārmaiņām un nebaidās kļūdīties, ja tās ir orientētas uz sadarbību kopīgu mērķu sasniegšanai, nevis darbojas konkurences apstākļos. Skolas kā

mācīšanās organizācijas modeļa iedzīvināšanai ir nepieciešams īstenot kolektīvās domāšanas paradigmas (*mindset*) maiņu skolās, paplašinot izpratni par skolu darbības kvalitātes kritērijiem un skolu lomu vietējā kopienā un plašākā mērogā. Arī pašvaldību interviju un aptaujas rezultāti liek secināt, ka ir būtiski jāpievērš uzmanība skolas darbinieku izpratnes veicināšanai par skolas kā mācīšanās organizācijas būtību, jēdzienu un lomu izglītības kvalitātes uzlabošanā Latvijā, īpaši skolas vadībai, kam SMO kontekstā būtu jāieņem pārmaiņu aģenta loma.

32. Iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka, lai arī institūciju pārstāvji kopumā pauž izpratni par *skolu kā mācīšanās organizāciju*, tomēr nepieciešams papildus stiprināt izpratni par labo un slikto piemēru pieejamības, regulāru dialogu un zināšanu apmaiņas, kā arī mācīšanās analītikas nozīmi skolas kā mācīšanās organizācijas veidošanā. Pētījumā arī noskaidrots, ka LDDK un LIVA intervijās netiek pieminēta skolas kā mācīšanās organizācijas dimensija par nepārtraukto mācīšanos. Būtiski to atzīmēt tamdēļ, ka LDDK darbība ietver profesionālās izglītības kvalitātes un prestiža jautājumus, kas nav iespējama bez nepārtrauktas mācībspēku profesionālās kompetences pilnveides.
33. Salīdzinājumā ar izglītības iestāžu pārstāvju novērtējumu par mācīšanās līderību savās skolās, pašvaldību, skolēnu un vecāku aptauju rezultāti atklāj, ka mācīšanās līderība ir viena no vajākamajām *skola kā mācīšanās organizācija* dimensijām izglītības iestādēs. Līdz ar to viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju ir līderība, ko ikdienas darbā īsteno skolas direktors vai paplašināta skolas vadības komanda. Skolas vadības komandas atbildība ir ne tikai iegūt daudzveidīgus datus par to, kā skolai veicas un kādas ir iesaistīto pušu mācīšanās vajadzības, bet arī organizēt finanšu, administratīvo un cilvēkresursu pārvaldību vienotas skolas vīzijas īstenošanai. *Skolā kā mācīšanās organizācijā* tiek sagaidīts, ka direktors veidos tādu mācīšanās vidi un infrastruktūru skolā, ko raksturo mērķtiecīga, regulāra un sistemātiska profesionālā pilnveide, sadarbības un atgriezeniskās saistes kultūras veidošanās, kā arī atbalsts iesaistītajām pusēm – skolēniem, vecākiem, skolotājiem, vietējās kopienas pārstāvjiem u.c. – viņu individuālo mācīšanās vajadzību apmierināšanai.

Kopsavilkums par analizēto valstu pieredzes adaptāciju SMO ieviešanā Latvijā

Izmantojot monogrāfisko metodi, apzinot, atlasot un sistēmiski analizējot profesionālo un zinātnisko literatūru angļu valodā starptautiskajās datu bāzēs, piemēram, EBSCO, Taylor & Francis, EMERALD, WEB of Science, Scopus u.c., izvērtējot dažādās pasaules valstīs esošo pieredzi pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” īstenošanā, pētījumā ir saņemtavots pārskats par Singapūras “Skolu Izcilības modeli” (*The School Excellence Model*), Velsas (Lielbritānija) modeli un pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” iezīmēm Dānijas, Portugāles un Grieķijas izglītības sistēmās.

Singapūra gadījuma analīzei tika izvēlēta, jo, pēc OECD 2018. gadā veiktā PISA pētījuma datiem, tās izglītības sistēma ir atzīta par vienu no labākajām pasaulē, jo skolēni ir demonstrējuši augstus akadēmiskos sasniegumus matemātikā, dabaszinībās un lasītprasmē. Tas tiek skaidrots kā viens no rezultātiem valsts mērogā īstenotajam “Skolu izcilības modelim”, kura ietvaros ir īstenota skolu transformācija par mācīšanās organizācijām. Savukārt Velsa (Lielbritānija) gadījuma analīzei tika izvēlēta, jo, pēc OECD 2009. gadā veiktā PISA pētījuma datiem, Velsas skolēni ir uzrādījuši viduvējus mācību rezultātus matemātikā, dabaszinībās un lasītprasmē. Tā rezultātā Velsā tika uzsākts un īstenots izglītības reformu projekts “Izglītība Velsā: mūsu nacionālā misija 2017 - 2021” ar mērķi transformēt skolas par efektīvām mācīšanās organizācijām, kas pasaulē tiek atzīts par pieejas ieviešanas labās prakses piemēru.

Somijas piemēra analīze bija nozīmīga, jo Somijas pieredze jau ir izmantota Skola2030 mācību satura un pieejas maiņas procesā Latvijā, tāpēc kā labās prakses piemērs tā tika pētīta SMO kontekstā šajā pētījumā.

Portugāles, Grieķijas un Dānijas gadījumu analīze tika veikta, lai gūtu ieskatu šo valstu izglītības sistēmu transformācijas procesā, izpētes rezultāti atklāja šķēršļus un izaicinājumus ceļā uz pieejas “skola kā mācīšanās” organizācija ieviešanu praksē. Piemēram, 2016.gadā Portugālē tika izveidota Nacionālā programma Skolu panākumu veicināšanai (*Programa nacional de promoção do sucesso escolar*), kas zinātniskajā literatūrā tiek vērtēta kā veiksmīga. Tā tiecas uz izglītības kvalitātes un skolu pārvaldības efektivitātes uzlabošanu, un atzīst, ka skolas kā vietējās mācīšanās kopienas labāk izprot savu kontekstu, izaicinājumus un potenciālu, tāpēc efektīvāk spēj rast vietējās problēmu risināšanas iespējas un izstrādāt efektīvākus darbības plānus, kas ir salāgoti

ar individuāliem skolēnu un skolotāju mērķiem, skolas un pašvaldības un reģiona mērķiem un prioritātēm. Grieķija, savukārt, ir viena no retajām valstīm, kur skolu atbilstība tika pētīta nacionālā līmenī, izmantojot Velsas SMO modeli, pielāgojot to vietējam izglītības kontekstam, tādā veidā nonākot pie Grieķijas sešu dimensiju modeļa.

Augstāk minēto valstu izpētes rezultātā **tika secināts**, ka praksē visplašāk tiek izmantots OECD piedāvātais Velsas skolas kā mācīšanās organizācijas modelis, kas ietver 7 dimensijas:

- 1) kopēju vīziju par visu skolēnu mācīšanos;
- 2) nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšanu visiem darbiniekiem;
- 3) komandu mācīšanos un sadarbības veicināšanu;
- 4) izziņas, inovāciju un izpētes kultūru;
- 5) sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai;
- 6) mācīšanos no ārējās vides un citām sistēmām;
- 7) mācīšanās līderības modelēšanu un izaugsmi

Velsas modelis kā labās prakses piemērs daudzu valstu izglītības sistēmās tiek izmantots pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* novērtēšanas un ieviešanas procesā. Velsas modeļa konstruēšanas metodoloģija, kas ir plaši aprakstīta zinātniskajā literatūrā, ir adaptējama un izmantojama Latvijas SMO instrumenta un modeļa izstrādes procesā.

No **Velsas** pieredzes svarīgi būtu pārņemt izpratni par to, ka svarīgi veicināt sabiedrības *līdzdalību* - plašu zināšanu apmaiņu par SMO nozīmi un potenciālu izglītības kvalitātes veicināšanā, kā arī labi izplānot pārmaiņu vadības procesu SMO ieviešanā. SMO ieviešanā visas dimensijas ir būtiskas, tāpēc to līdzsvarota īstenošana ir jānodrošina visās izglītības pakāpēs. Ņemot vērā Velsas pieredzi, īpaša uzmanība ir jāpievērš SMO ieviešanai vidusskolas posmā, jo Velsā SMO rādītāji vidusskolas klasēs bija zemāki gandrīz visās dimensijās. Velsas pieredze arī parāda, ka SMO kontekstā pašvērtējumu un atskaišu sagatavošanai ir jābūt jāpildībai, ar pamatmērķi kalpot skolas attīstībai, nevis centralizētām atskaitēm augstākstāvošām institūcijām, un skolās būtu jārada atvērta uz sadarbību balstīta vide, lai iesaistītās puses varētu kritiski izvērtēt progresu, pārrunāt atbalsta nepieciešamību un dalīties ar labās prakses piemēriem, kā arī būtu nepieciešami kvalificēti skolotāji mentori. Īpašu nozīmi vajadzētu piešķirt kopīgai skolas vīzijas veidošanai, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos, sadarbojoties ar ārpuskolas vidi, it īpaši ar augstskolām. Velsā izveidotais digitālais rīks *Skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietne* (*survey desk*) var būt noderīgs prototips, veidojot tehnisku risinājumu SMO ieviešanā Latvijā.

Tehniskais risinājums palīdzētu sekot līdzi skolas kā mācīšanās organizācijas pilnveidei, nodrošinātu ātri iegūstamus pārskatāmi sakārtotus rezultātus datos balstītu lēmumu pieņemšanai dažādos līmeņos.

Singapūras Skolu izcilības modelis veidots, pielāgojot vairākus biznesa modeļus, tajā ir 9 dimensijas. *Skolu izcilības modelis* skolām piedāvā ietvaru un kritērijus skolā īstenotās izglītības stipro un vājo pušu novērtēšanai. Vērtēšana tiek īstenota divās kategorijās — *Veicinātāji* (50%) un *Rezultāti* (50%). Kategorijā *Veicinātāji* tiek vērtēta personāla vadības, stratēģiskās plānošanas, resursu izmantošanas un uz skolēnu darbību vērsta procesa kvalitāte. Kategorijā *Rezultāti* — skolas sasniegumi vai potenciālās iespējas personāla, administratīvās darbības, partnerības un sabiedriskās darbības kontekstā. Skolas regulāri veic sava snieguma pašvērtēšanu, bet Singapūras Izglītības ministrija ārējo novērtējumu veic reizi piecos gados, izmantojot tos pašus kritērijus, ko lieto skola. Ja skola ir sasniegusi labus rezultātus noteiktā jomā, bet nevar pamatot/ pierādīt, kā tas panākts, sniegums tiek vērtēts kā zems. Sniegums ir jāpamato ar pierādījumiem par veiktajiem pasākumiem un uzlabojumiem visos modeļa kritērijos. Lai motivētu skolas sasniegt labākus rezultātus, skolas sniegums tiek izcelts ar dažādiem apbalvojumiem. **Secināts**, ka kultūras atšķirību dēļ (meritokrātiska un elitāra izglītības sistēma, no rietumu prakses atšķirīga mācīšanas un mācīšanās pieejas īstenošana pedagogiskajā procesā) Singapūras modelis Latvijas izglītības sistēmai piemērojams daļēji. Singapūras pieredze rosina padomāt par mērķtiecīgākiem pasākumiem skolotāju profesijas prestiža sabiedrībā stiprināšanai, izveidot atbalsta sistēmu izglītības izcilības veicināšanai: tālākizglītības programmas par SMO skolu vadītājiem, skolotājiem, atbalsta personālam, skolēnu vecākiem un skolēniem; attīstīt skolu stiprās puses un nišas jomas, kā arī rūpēties izglītības sistēmā par līdzsvaru starp konkurenci, skolēnu mācību sasniegumiem un skolu personāla un skolēnu labbūtību.

Izanalizējot **Somijas** piemēru, **secināts**, ka Somijā veikto izglītības sistēmas reformu pamatā - vēlme veicināt *skolēnu mācīšanās prieku un mācīšanās jēgas pārdzīvojumu, sekmēt iesaistīšanos, veicināt kritiskās domāšanas attīstību un mācīšanos mācīties, sekmēt caurviju prasmes, kā arī attīstīt skolas kā mācīšanās kopienas*. Pārmaiņu pamatā septiņi mūsdienīgas izglītības pamatprincipi: *labklājība un drošība ikdienas dzīvē, mijiedarbība un daudzpusīga pieeja darbam, kultūru un valodu daudzveidības izpratne, līdzdalība un demokrātiska rīcība, taisnīgums un vienlīdzība, orientēšanās uz atbildīgu rīcību pret vidi un ilgtspējīgu nākotni, mācīšanās kopiena*. Principu īstenošana izglītībā sekmē darbības kultūras attīstību pašvaldībās un

katrā skolā, tādu struktūru, procedūru un darba izveidi, kas iedvesmo mācīties un atbalsta skolēnu vispusīgu attīstību un labklājību. Somijas piemērā uzsvērtā integratīvās pieejas, caurviju kompetences, daudznazaru mācību moduļu un vērtēšanas nozīme izglītībā. Šāda pieeja kā vērtīga prakse pārmaiņu veicināšanā būtu pārņemama no Somijas piemēra, jo kopīgas jēgas veidošana, iesaistot plašu sabiedrību, atvieglo reformas kopīgu izpratni, interpretāciju, īstenošanu un tādējādi nodrošina instrumentu mācību satura saskaņotības veidošanai un reformas ilgtspējas stiprināšanai.

Izvērtējot SMO iezīmes **Dānijas, Grieķijas un Portugāles** izglītības sistēmās, **secināts**, ka ir vairākas prakses, kas pārdomātā un pielāgotā formā varētu būt pārņemamas Latvijas izglītības sistēmā. Tās attiecas gan uz izglītības sistēmas centralizētu pārvaldi, gan reģionālu un vietēju pārvaldi SMO ieviešanā. Valsts līmenī vienotas datu pārvaldības un analītikas sistēmas ieviešana piedāvātu centralizētu instrumentu datu ievākšanai par privātām un valsts izglītības iestādēm pirmsskolas, pamatskolas un vidusskolas līmenī, un to varētu izmant gan skolu, gan reģionālu izglītības pārvalžu, gan ministrijas līmenī. Pieci tehnisko risinājumu prototipu piemēri ir plašāk analizēti pētījuma ziņojuma 1.6.apakšnodaļā. Reģionālā un vietējā līmenī no Portugāles un Dānijas piemēriem var paņemt idejas, kā veiksmīgāk atbalstīt skolas vadību un veicināt skolu sadarbību ar pašvaldībām un citām skolām. Piemēram, lielāko atbildību par efektīvu skolu sistēmas funkcionēšanu Dānijā uzņemas pašvaldības, kas ar īpašu superintendentu palīdzību monitorē un virza skolas (mazākas skolu grupas). Lai nodrošinātu Dānijas labās prakses pārņemšanu, Latvijas izglītības sistēmā vispirms būtu jāpārskata skolas direktoru pilnvaras un to darbības atbalsta sistēma ciešā sasaistē ar pašvaldību, piemēram, Izglītības pārvaldes pārstāvju iesaisti, kas vērsta uz atbalstu, nevis tikai kontroli. Lielāka skolu sadarbība plašākā, reģionālā mērogā ir pārņemama no Portugāles izglītības sistēmas labās prakses: lai skolas direktoru, skolotāju un cita personāla, kā arī skolēnu mijiedarbība ar citu skolu pārstāvjiem būtu veiksmīga, būtu nepieciešams nodrošināt, lai sadarbība nav tikai formāla aktivitāte.

Būtiskākās atziņas SMO ieviešanai Latvijā:

- 1) skolēnu, vecāku, skolas vadības, vietējās kopienas u.c. vienota izpratne par SMO,
- 2) līderība, ko ikdienas darbā īsteno skolas direktors vai paplašināta skolas vadības komanda,
- 3) sadarbība, lai īstenotu kopīgi izveidotu skolas vīziju,
- 4) visu darbinieku mērķtiecīga profesionālā pilnveide,
- 5) jaunu zināšanu uzkrāšana un radīšana,
- 6) eksperimentēšana,

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

- 7) tādas skolas kultūras radīšana, kas motivē visus darboties ne tikai savu personīgo, bet visas organizācijas kopējo mērķu sasniegšanai,
- 8) īstermiņa un ilgtermiņa sadarbība ar citām organizācijām vietējā kopienā un valsts mērogā,
- 9) datu analītika, lai izprastu, kā skolai veicas, un kādas ir iesaistīto pušu mācīšanās vajadzības, kā organizēt finanšu, administratīvo un cilvēkresursu pārvaldību vienotas skolas vīzijas īstenošanai.

Veicot SMO izpratnes un īstenošanas prakses izvērtējumu vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā, **secināts**, ka vispārliciecinātāk Latvijas izglītības politikas dokumentos atspoguļotas tādas SMO dimensijas kā nepārtraukta mācīšanās, izpētes un inovāciju kultūra un datu un informācijas sistēmu veidošana, bet vismazāk/neprecīzāk – kopīga mācīšanās un sadarbība un mācīšanās apkārtējā vidē. Savukārt, izvērtējot 11 pašvaldību (valstspilsētu / novadu) dokumentus par izglītības attīstību pašvaldībā, konstatēts, ka ne visām pašvaldībām ir izstrādāti atsevišķi izglītības attīstības plānošanas dokumenti. Vairākām pašvaldībām izglītības attīstības jautājumi ir ietverti pašvaldību attīstības plānošanas dokumentos. Pēc pašvaldību dokumentu analīzes secināts, ka tikai trijos no vienpadsmit pašvaldību plānošanas dokumentiem jēdziens *mācīšanās organizācija* ir minēts tiešā veidā, kā arī lielākoties tie ir tikai 3–4 SMO raksturojošie elementi, piemēram, paredzētas aktivitātes ciešākai sadarbībai ar uzņēmējiem, atbalsta sniegšanai pedagogu profesionālajai izaugsmei, sadarbības veicināšanai, pieredzes un labās prakses piemēru nodošanai starp pedagogiem novada līmenī, taču minētie elementi pilnā mērā nenosdz SMO ieviešanu, sekmēšanu un stiprināšanu izglītības iestādēs pašvaldībā.

Latvijas izglītības politikas plānošanas dokumentu analīzes rezultātā **secināts**, ka Latvijas izglītības rīcībpolitikas plānošana mācīšanās organizācijas kontekstā nenotiek vienotā, unificētā sistēmā, jo nav novērojama tieša pēctecība un saskaņa dažādu rīcībpolitikas dokumentu starpā. Tas ir attiecināms gan uz rīcībpolitikas dokumentos izmantoto jēdzienu interpretācijām, gan prioritātēm, kādas tiek noteiktas pārmaiņu īstenošanai skolu pārvaldībā un izglītības kvalitātes nodrošināšanā. Turklāt jāņem arī vērā, ka izglītības politikas dokumentos ir fiksēti vēlamie mērķi un ieteicamās darbības, un no tiem nevar spriest par reālo situāciju izglītības iestādēs.

Pētījumā **secināts**, ka 7 dimensijas tika visvairāk minētas intervijās ar IZM, VISC, pašvaldībām un intervijās ar izglītības pārvaldēm, savukārt vismazāk dimensiju identificēts intervijās ar IKVD, LIVA un LDDK. Visās intervijās tika identificētas tādas SMO dimensijas kā

mācīšanās komandā un sadarbība, mācību līderības modelēšana, kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos, mācīšanās ar un no apkārtējās vides, izziņas un inovāciju kultūra, kas netieši norāda uz to, ka dažādu līmeņu izglītības politikas plānotāji apzinās šo dimensiju nozīmi, tomēr skolas kā mācīšanās organizācijas dimensijas nepatraukta mācīšanās un sistēmu zināšanu un mācīšanās vākšanai un apmaiņai konstatētas atbilstoši piecās un četrās intervijās, piemēram, LDDK intervijā neiezīmējās SMO dimensija par nepārtrauktu mācīšanos, lai gan LDDK darbība tieši ietver profesionālās izglītības kvalitātes un prestiža jautājumus.

Izvērtējot, kuras SMO dimensijas tiek vairāk aktualizētas un kuras mazāk izglītības iestādēs, **secināts**, ka izglītības iestāžu pārstāvji visizvērstāk izteikušies par SMO dimensiju *mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas* izglītības iestādēs, kas izpaužas kā sadarbība ar ārējiem partneriem, piemēram, pašvaldībām, izglītības pārvaldēm un citām organizācijām; sadarbība ar citām Latvijas skolām un ar citu valstu skolām; sadarbība ar vecākiem; sadarbība ar jomas speciālistiem, uzņēmumiem un augstākās izglītības iestādēm (karjeras izglītības pasākums “Augstskolu tirdziņš”, skolotāju - praktikantu piesaistē, kopīgu pētījumu veikšanā). Vienlaikus diemžēl arī noskaidrots, ka šo izglītības iestāžu skolēniem un viņu vecākiem viedoklis par dimensijas *mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas* īstenošanu viņu izglītības iestādē nav tik pozitīvs. Vismazāk izglītības iestādēs aktualizēta dimensija *kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos*, turklāt vismazāk šīs dimensijas izpausmes konstatētas profesionālās izglītības iestādēs. Kopumā arī secināms, ka izglītības iestāžu pārstāvjiem ir tikai daļēja izpratne par dimensijas būtību, jo galvenokārt tā tika raksturota kā kopīga redzējuma veidošanas process (sanāksmes, tikšanās, iesaistītās puses), nevis vērsta uz dimensijas saturu - “skolēnu mācīšanos”. Tajā pat laikā konstatēts, ka kopīgas vīzijas par visu skolēnu mācīšanos veidošanā izglītības iestādēs tiek izmantoti dati no skolēnu un absolventu aptaujām, kas, savukārt, raisa jautājumus tālākai diskusijai - vai anketu pildīšana ir efektīvs veids kā veidot kopīgu redzējumu? kas to padara pēc būtības par jēgpilnu pasākumu? un vai skolēniem vienmēr ir izpratne par to, ko viņi vēlas, ja to nav piedzīvojuši?

Pētījumā noskaidrots, ka tikai vienā pētījuma dalīb skolā identificēta sistēma, lai sekotu līdzi un novērtētu progresu pārmaiņu īstenošanā. Arī skolēnu un vecāku aptaujas rezultāti atklāja, ka zināšanu un mācīšanās sistēma skolās ir jāpilnveido. Tas nozīmē, ka sistēmas ieviešana ir komponents, kas jāaktualizē un skolas jāatbalsta sistēmu ieviešanā.

Izvērtējumā arī noskaidrots, ka lielākie izaicinājumi / šķēršļi SMO ieviešanā un īstenošanā izglītībā Latvijā ir saistīti ar vienota valstiska skatījuma trūkumu, finansiāliem ierobežojumiem, pārslodzi / nesabalansētu skolotāju slodzi un skolotāju trūkumu, kā arī pārmaiņu aģenta trūkumu izglītības iestādē, skolas personāla laika trūkumu profesionālajai pilnveidei, skolas personāla nespēju mainīt domāšanu, skolas personāla neiesaisti vai minimālu iesaisti izglītības iestādes problēmu identificēšanā un risināšanā, skolotāju iniciatīvas trūkumu, mazu vecāku iesaisti / zemu vecāku aktivitāti, un komunikācijas trūkumus starp dažāda līmeņa izglītības politikas plānotājiem un īstenotājiem. Noskaidrots, ka izglītības iestāžu stiprināšanai, kļūstot tām par mācīšanās organizācijām, pašvaldības kā īstenotās / īstenojamās aktivitātes iezīmē personāla profesionālo pilnveidi, atbalsta sniegšanu skolas vadībai, metodiskā atbalsta nodrošināšanu pedagogiem un sadarbības veicināšanu ar citām skolām valstspilsētā vai novadā. Pašvaldības uzsvērušas arī atbalsta sniegšanu skolas vadībai, tomēr galvenokārt tas attiecināms uz pārvaldības, ne mācīšanās līderības stiprināšanu. Īpaši uzmanība šim pievēršama tādēļ, ka skolu vadītāju mācīšanās līderība pašvaldību skatījumā ir viena no zemāk novērtētajām SMO dimensijām viņu pašvaldību skolās.

Kopumā secināms, ka uzmanība jāpievērš skolas personāla izpratnes veicināšanai par skolas kā mācīšanās organizācijas būtību un tās lomu izglītības kvalitātes uzlabošanā Latvijā, it īpaši skolas vadībai, kam SMO kontekstā būtu jāieņem pārmaiņu aģenta loma un vēl jo vairāk, ja pētījumā atklāts, ka mācīšanās līderība ir viena no vajākamajām SMO dimensijām izglītības iestādēs.

Pētījuma nākamais uzdevums paredz izstrādāt SMO modeli atbilstoši Latvijas izglītības kontekstam. SMO teorētiskā modeļa izstrādē paredzēts balstīties uz sekojošiem pamatprincipiem:

- SMO teorētiskā koncepta, starptautiskās pieredzes un izvērtējuma rezultātu par pašreizējo SMO izpratni un īstenošanas praksi vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā savstarpējā salāgotība;
- validēta SMO novērtēšanas instrumenta skolas līmenī struktūras izmantošana;
- valodas ziņā skaidru un nepārprotamu un praksē pierādāmu/apstiprināmu SMO dimensiju raksturojošo rādītāju formulēšana;
- SMO novērtēšanas instrumenta pirmreizēja saturiskā validācija, balstoties uz sešu Latvijas ekspertu un OECD ekspertu sniegtajiem atzinumiem.

Izstrādātais SMO teorētiskais modelis tiks testēts, lai noteiktu, kuras no dimensijām un to rādītājiem ir visatbilstošākās SMO modelim vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā. Testēšanas procesā tiks iesaistīta ekspertu pamatgrupa (apmēram 25-30 personas) ar mērķi izvērtēt un pilnveidot SMO teorētisko modeli. Pēc SMO modeļa testēšanas tiks veikts SMO modeļa reprezentatīvs novērtējums ar mērķi izvērtēt Latvijas vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu vadības, un skolas personāla (pedagoģiskais personāls, t.sk. atbalsta personāls) SMO īstenošanas praksi vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā.

1. pielikums

Mācīšanās kvalitātes ievadstruktūras rīka 6 soļu ieviešanas plāns (Austrālija)

1. solis

Introduction
Step 1
The Standard
Step 2
Development Guide
Step 3
Audit practice
Step 4
Plan action
Step 5
Review progress
Step 6
Prepare for assessment


Learning Quality Framework

Step 1 – Gain a sense of the Learning Quality Standard

Action 1.1 Gain an overview of the structure of the standard	Think about: - how the LQF gives a solid framework for growth and development - how working with LQF will shift the focus from teaching to learning - how LQF needs to be approached with a sense of adventure	Resource Go to Overview
Action 1.2 Examine principles. Delve more deeply into the Standard's dimensions and principles	Think about: - how dimensions and principles are grouped together - how the LQF principles describe a learning organisation - which of the principles are already strong in the school - which principle(s) seems to have been completely ignored so far	Resources Go to Principles

2. solis

Introduction
Step 1
The Standard
Step 2
Development Guide
Step 3
Audit practice
Step 4
Plan action
Step 5
Review progress
Step 6
Prepare for assessment


Learning Quality Framework

Step 2 – Understand LQF with the School Development Guide

Action 2.1 Become familiar with SDG. Find your way around the School Development Guide	Think about: - the SDG demystifies the structure and content of the Standard - gain precise and practical assistance in putting the indicators into practice - use the clear explanations of good practice to guide your journey - use the penetrating questions to shape your evidence base	Resources The School Development guide at a glance
Action 2.2 Access deep help at a glance. Access guidance on each indicator quickly using the LQS at a glance tool	Think about: - use this resource to access a full explanation of each indicator - useful at the audit stage (Step 3) - useful at the the Action Plan stage (Step 4) - useful when you don't have access to a paper copy of the Guide.	Resources Go to Indicators at a glance

3. solis

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Introduction	Step 1 The Standard	Step 2 Development Guide	Step 3 Audit practice	Step 4 Plan action	Step 5 Review progress	Step 6 Prepare for assessment	 Learning Quality Framework

Step 3 – Audit Current Practice

Action

3.1 What and how of audits.
Be clear about the function of an audit.

Think about:

- get a feel for the Standard's levels
- identify the school's strengths
- decide which level you wish to make secure (Bronze, Silver or Gold.)

Resources

[Go to About Auditing](#)

Action

3.2 Find out how you measure up. Undertake a quick broad brush audit of current practice

Think about:

- find out where the school is in relation to the Standard
- scan across each indicator in turn
- consider whether/ which level of the indicator is secure
- decide which level of the standard is most appropriate to pursue
- note which indicators at that level need development

Resources

[The Basic Audit Tool](#)

4. solis

Introduction	Step 1 The Standard	Step 2 Development Guide	Step 3 Audit practice	Step 4 Plan action	Step 5 Review progress	Step 6 Prepare for assessment	 Learning Quality Framework

Step 4 – Draw up an Action Plan

Action

4.1 Find out about requirements. Consider the stages and tricky bits of action planning.

Think about:

- putting plans together that deal with:
 - indicators that are secure
 - indicators that should be dealt with first
 - indicators that may prove tricky to achieve
 - indicators that naturally cluster together
 - action projects

Resources

[Go to About Action Plans](#)

Action

4.2 Use an Action Plan shaping tool for the level you wish to make secure.

Think about:

- select the relevant level tool
- consider the deeper level action and evidence ideas
- consider the 'must start' indicators first & note action needed
- consider 'light green' indicators and note action needed

Resources

[Shaping Action – Bronze](#)

[Shaping Action – Silver](#)

[Shaping Action – Gold](#)

5. solis

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Introduction	Step 1 The Standard	Step 2 Development Guide	Step 3 Audit practice	Step 4 Plan action	Step 5 Review progress	Step 6 Prepare for assessment	 Learning Quality Framework

Step 5 – Keep development under review

Tools to help you assess how your action plan is moving forward and evaluate progress.

Action

5.1 Keep documents up to date. Make a desktop review of current documentation on a regular basis

Ask yourself:

- which documents will be useful?
- are we keeping documents updated?
- is this document still relevant to the LQS level?
- is redrafting necessary?
- are there gaps in documentation?

Resources

Suggested documentation checklists.

[Check documentation evidence](#)

Action

5.2 Ensure action on M & E indicators. Check that such indicators in the Standard are actually happening in school.

Ask yourself:

- are we taking account of monitoring and evaluation aspects of the Standard itself?
- how do we know if these indicators are being carried out effectively?

Resources

[Check the M&E aspects of the Learning Quality Standard](#)

6. solis

Introduction	Step 1 The Standard	Step 2 Development Guide	Step 3 Audit practice	Step 4 Plan action	Step 5 Review progress	Step 6 Prepare for assessment	 Learning Quality Framework

Step 6 – Prepare for assessment and accreditation

Action

6.1 Find out about gaining accreditation and the process of preparing for and gaining the Standard.

Ask key questions:

- have we achieved the targeted level?
- what sort of evidence is required?
- are we ready for accreditation?
- if yes, who will oversee it, when should we do it?
- if no, how will we become ready, what is not already in place?

Resources

- [Accreditation - Bronze](#)
- [Accreditation - Silver](#)
- [Accreditation - Gold](#)
- [Glossary of terms](#)

Action

6.2 Find out about the Level Review Charts

Find out about:

- the Level Review Chart: the **key document** for your assessment
- how to use one
- the detail needed
- look at an example chart to give you an idea

Resources

- [About the Level Review chart](#)

2. pielikums

Skolas personāla anketas paraugs



Labdien!

Latvijas Universitāte (LU) sadarbībā ar Liepājas Universitāti (LiepU) Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) uzdevumā ir uzsākusi īstenot Eiropas Sociālā fonda projekta Nr. 8.3.6.2/17/I/001 “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” - pētījumu "Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs". Pētījuma mērķis ir izpētīt pieeju skola kā mācīšanās organizācija, izmantošanas praksi un attīstības iespējas Latvijā vispārējā un profesionālajā izglītībā un izstrādāt modeli un instrumentu izglītības iestādes pašvērtējumam un progresu novērtēšanai izglītības iestādes un nacionālā līmenī.

Aptaujas mērķis ir noskaidrot pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” izpratni un īstenošanas praksi izglītības iestādē. Paldies, ka piedalāties šajā pētījumā. Aptaujas anketa ir anonīma un tajā sniegtās atbildes tiks izmantotas apkopotā veidā un tikai minētā pētījuma ietvaros. Aptaujas aizpildīšanas laiks 5 min. **Lūdzam aptaujas anketu aizpildīt līdz š.g. 5.oktobrim.**

Skolas/izglītības iestādes nosaukums _____

1.jautājums.

Kādas papildus kompetences skolu direktoriem, skolotājiem un atbalsta personālam ir jāpilnveido, lai skolā īstenotu pieeju “skola kā mācīšanās organizācija”?

2.jautājums.

Kādas ir vislielākās grūtības, īstenojot pieeju “skola kā mācīšanās organizācija” jūsu skolā?

3.jautājums.

Ko būtu nepieciešams uzlabot, lai jūsu skola kļūtu par “skolu kā mācīšanās organizāciju”!

4.jautājums.

Lūdzu izvērtējiet cik lielā mērā jūs piekrītat sekojošiem apgalvojumiem 4 punktu skalā (1-pilnīgi nepiekrītu, 2-piekrītu nelielā mērā, 3-piekrītu lielā mērā, 4-pilnīgi piekrītu):

Kā skolā tiek īstenots vadības darbs?

- Skolu vadītāji modelē mācīšanās līderību, popularizē līderību un palīdz augt citiem līderiem, tostarp skolēniem.
- Skolu vadītāji ir proaktīvi un radoši pārmaiņu veicinātāji.
- Skolu vadītāji attīsta kultūru, struktūras un apstākļus, lai veicinātu profesionālo dialogu, sadarbību un zināšanu apmaiņu.
- Skolu vadītāji nodrošina, ka organizācijas rīcība atbilst tās vīzijai, mērķiem un vērtībām.
- Skolu vadītāji nodrošina, ka skolai ir raksturīgs mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju "ritms".
- Skolas vadītāji veicina un iesaistās ciešā sadarbībā ar citām skolām, vecākiem, sabiedrību, augstākās izglītības iestādēm un citiem partneriem.
- Skolas vadītāji nodrošina integrētu pieeju, ņemot vērā skolēnu mācību un citas vajadzības.

Paldies par atsaucību!

3.pielikums

Skolēnu anketas paraugs

Paldies, ka piedalies pētījumā par skolu kā mācīšanās organizāciju! Lūdzu atbildi uz sekojošiem jautājumiem. Visas atbildes būs anonīmas un tiks izmantotas tikai apkopotā veidā, ievērojot Vispārīgo datu aizsardzības regulu. Aptaupu aizpildi, ja esi 13 un vairāk gadus vecs/-a.

Skolas/izglītības iestādes nosaukums, kurā mācies:

Klase, kurā tu mācies:

- ☐ 7. klase
- ☐ 8. klase
- ☐ 9. klase
- ☐ 10. klase vai 1. kurss profesionāli tehniskā skolā
- ☐ 11. klase vai 1. kurss profesionāli tehniskā skolā
- ☐ 12. klase vai 1. kurss profesionāli tehniskā skolā

Tavs dzimums:

- ☐ Sieviešu
- ☐ Vīriešu

Lūdzu izvērtē, cik lielā mērā tu piekrīti sekojošiem apgalvojumiem 4 punktu skalā

(1-pilnīgi nepiekrītu, 2-piekrītu nelielā mērā, 3-piekrītu lielā mērā, 4-pilnīgi piekrītu):

1. Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos

Skolas vide un skolotāji mani iedvesmo un motivē mācīties.

Man ir iespēja piedalīties skolas attīstības veidošanā.

Man ir iespēja pārrunāt ar skolotājiem savus sasniedzamos mērķus.

Mani skolotāji mācību stundās izmanto līdzīgu mācību pieeju (mācību metodes, paņēmienus u.c.).

Es labi jūtos savā skolā un eju uz skolu ar prieku.

2. Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū

Man ir iespēja sadarboties un mācīties kopā ar un no citiem skolēniem.

Mācību stundās valda savstarpēja cieņa un sadarbība.

Es nebaidos prasīt palīdzību skolotājiem, ja netieku galā ar uzdevumu.

Skolotāji palīdz man un atbalsta, ja es kaut ko nesaprotu mācību darbā.

3. Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana

Es regulāri sekoju līdzi savām sekmēm un izaugsmei mācībās, piemēram, ierakstiem E-klasē vai Mykoob.

Man ir zināmi vērtēšanas kritēriji.

Skolotāji jautā manu viedokli, kā mēs stundās varam mācīties labāk.

4. Mācīšanās līderības modelēšana un veicināšana

Es iesaistos skolas sabiedriskās dzīves veidošanā, piemēram, pasākumu organizēšanā.

Es varu izteikt savus ierosinājumus un priekšlikumus skolas vadībai.

Skolēniem ir iespēja piedalīties mācību priekšmetu olimpiādēs un konkursos.

5. Visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana

Mācību stundās mēs analizējam savu mācību darbu un pārrunājam kā to uzlabot.

Es redzu, ka arī mani skolotāji turpina mācīties.

Skolotāji tic, ka es varu gūt labus panākumus.

Skolotāji motivē mani sasniegt augstākus rezultātus.

6. Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide

Skolotāji uzklausa manu viedokli un ierosinājumus.

Skolotāji ir saprotoši un kļūdas tiek uzskatītas par mācīšanās procesa sastāvdaļu.

Skolotāji izmanto daudzveidīgas mācību metodes, lai mēs labāk iemācītos.

7. Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas

Man ir iespēja piedalīties interešu izglītības nodarbībās, piemēram, dziedāt korī, spēlēt orķestrī, piedalīties sporta nodarbībās u.c., lai attīstītu savus talantus.

Man ir iespēja iesaistīties dažādos projektos.

Pie mums uz stundām nāk viesi, kuri dalās ar savu pieredzi un mēs varam no viņiem mācīties.

Mācību stundas mums notiek arī ārpus skolas, piemēram, muzejā, bibliotēkā vai uzņēmumā u.c..

Paldies par veltīto laiku!

4.pielikums

Skolēnu vecāku anketas paraugs

Latvijas Universitāte (LU) sadarbībā ar Liepājas Universitāti (LiepU) Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) uzdevumā ir uzsākusi īstenot Eiropas Sociālā fonda projekta Nr. 8.3.6.2/17/I/001 "Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana" - pētījumu "Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs". Pētījuma mērķis ir izpētīt pieeju skola kā mācīšanās organizācija, tās izmantošanas praksi un attīstības iespējas Latvijā.

Lūdzu atbildēt uz sekojošiem jautājumiem. Jūsu sniegtās atbildes būs anonīmas un tiks izmantotas apkopotā veidā, ievērojot Vispārīgo datu aizsardzības regulu.

Skolas/izglītības iestādes nosaukums, kurā mācās meita/dēls:

Klase, kurā mācās meita/dēls:

- ☐ 7. klase
- ☐ 8. klase
- ☐ 9. klase
- ☐ 10. klase vai 1. kurss profesionāli tehniskā skolā
- ☐ 11. klase vai 1. kurss profesionāli tehniskā skolā
- ☐ 12. klase vai 1. kurss profesionāli tehniskā skolā

Jūsu dzimums:

- ☐ Sieviešu
- ☐ Vīriešu

Lūdzu izvērtējiet cik lielā mērā jūs piekrītat sekojošiem apgalvojumiem 4 punktu skalā (1-pilnīgi nepiekrītu, 2-piekrītu nelielā mērā, 3-piekrītu lielā mērā, 4-pilnīgi piekrītu):

Manas meitas/dēla skolā:

1. Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos

Es zinu, kā es varu iesaistīties manas meitas/dēla skolas dzīvē un ietekmēt skolā notiekošo.

Man ir skaidrs, kādu rezultātu no skolēniem sagaida skolotāji un skolas vadība.

2. Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū

Man ir iespēja sadarboties ar manas meitas/dēla klases biedru vecākiem.

Man ir iespēja sadarboties ar manas meitas/dēla skolotājiem.

Man ir iespēja iesaistīties skolā piedāvātajās mācībās vecākiem (kursos, semināros, vebināros).

3. Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana

Skola regulāri prasa manu viedokli un ieteikumus, kā pilnveidot tās darbu.

Skola man nodrošina savlaicīgu informāciju par manas meitas/dēla mācību rezultātiem, piemēram, ierakstu veidā E-klasē/Mykoob.

Es zinu, pie kā vērsties skolā, ja man ir radušies jautājumi vai neskaidrības.

Skolotāji palīdz saprast, kādas ir manas meitas/dēla stiprās puses un izaicinājumi mācību darbā.

Skolotāji ievēro vienotas mācību sasniegumu vērtēšanas prasības un ir konsekventi.

4. Mācīšanās līderības modelēšana un veicināšana

Man ir iespēja piedalīties skolas vecāku sapulcēs un izteikt tajās savu viedokli

Skola izmanto manu profesionālo pieredzi, piemēram, aicinot uz karjeras dienām, klases ekskursijām u.c..

5. Visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana

Skolotāji šajā skolā mācās, lai veiksmīgāk atbalstītu skolēnu mācīšanos.

Vecāku sapulcēs vai individuālās tikšanās ar skolotājiem man ir iespēja pārrunāt veiksmes un neveiksmes bērna audzināšanā un saņemt atbalstu

6. Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide

Skola iepazīstina vecākus ar izvirzītajiem mērķiem un prioritātēm mācību gadam.

Skola iepazīstina vecākus ar jaunākajām tendencēm un inovācijām mācību procesa īstenošanā.

Skola atbalsta vecāku iniciatīvu skolas darba uzlabošanā.

Skolotāji mācību stundās efektīvi izmanto informācijas komunikācijas tehnoloģijas.

7. Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas

Skola piedāvā izglītojošus seminārus/vebinārus vecākiem.

Skola piedāvā iespējas skolēniem mācīties arī ārpus stundām, piemēram, piedaloties interešu izglītības aktivitātēs.

Skola sadarbojas ar augstākās izglītības iestādēm, uzņēmumiem un/vai valsts vai nevalstiskām organizācijām, lai padziļinātu un paplašinātu mācīšanās iespējas.

Paldies par veltīto laiku!

5. pielikums

Fokusgrupu interviju jautājumi IZM, IKVD, VISC, LDDK, LIVA, pašvaldībām un izglītības pārvaldēm

1. Vispārējās un profesionālo izglītības iestāžu funkcionālās transformācijas iezīmes iepriekšējā plānošanas periodā.
2. Izglītības iestāžu vadības kapacitātes, personāla sadarbīgas profesionālās mācīšanās atīstīšana SMO darbības nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā
3. Kā LDDK vajadzības tiek respektētas profesionālajā izglītībā?
4. Kā šobrīd kopumā vērtējat profesionālo izglītības iestāžu pārvaldību? Stiprās/vājās puses?
5. Kā šobrīd kopumā vērtējat vispārējās un profesionālo izglītības iestāžu pārvaldību? Stiprās/vājās puses?
6. Kā jūs raksturotu jēdzienu “skola kā mācīšanās organizācija”?
7. Kā vērtējat SMO pieejas ieviešanu un īstenošanu profesionālajā izglītībā? Jūsprāt, vai/kādēļ SMO ieviešana un īstenošana ir nepieciešama profesionālajā izglītībā?
8. Cik lielā mērā LDDK/saistītās organizācijas tika iesaistītas procesos vai aktivitātēs saistībā ar SMO ieviešanu profesionālajā izglītībā? Kādās aktivitātēs/processos bijusi iesaiste?
9. Cik lielā mērā LIVA tika iesaistīta procesos vai aktivitātēs saistībā ar SMO ieviešanu vispārējā un profesionālajā izglītībā? Kādās aktivitātēs/processos bijusi vislielākā iesaiste?
10. Kā novads/pašvaldība ir veicinājusi/veicina šobrīd SMO ieviešanu vai īstenošanu vispārējā un profesionālajā izglītībā?
11. Kuras no SMO dimensijām ir visgrūtāk īstenot profesionālajā izglītībā? Kāpēc? Kāds būtu risinājums?
12. Kuras no SMO dimensijām ir/varētu būt visgrūtāk īstenot vispārējā izglītībā? Kāpēc? Profesionālajā izglītībā? Kāpēc?
13. Kuras SMO dimensijas kopumā jau tiek īstenotas vispārējā un profesionālajā izglītībā?
14. Kādas kompetences ir nepieciešamas skolu direktoriem/pedagoģiskajam personālam SMO īstenošanai izglītības iestādē?
15. Kā LDDK ir veicinājis/veicina šobrīd SMO ieviešanu vai īstenošanu profesionālajā izglītībā?
16. Esošie un iespējamie šķēršļi/grūtības/riski SMO ieviešanā profesionālajā izglītībā LDDK, IZM, IKVD un VISC, pašvaldību un izglītības iestāžu līmenī.
17. Iespējamie izaicinājumi SMO ieviešanā profesionālajā izglītībā LDDK, IZM, IKVD un VISC, pašvaldību un izglītības iestāžu līmenī.
18. Kādi būtu galvenie ieguvumi no SMO? Kāda ir SMO pievienotā vērtība?

6. pielikums Fokusgrupu interviju jautājumi izglītības iestādēm

Intervijas jautājumi:

1. Nosauciet 3 asociācijas, kas saistās ar jēdzienu *skola kā mācīšanās organizācija*.
2. Kā jūsu skolā tiek veidots vienots redzējums par visu skolēnu mācīšanos? (1.d.)
3. Kā skolā tiek atbalstīta visu darbinieku profesionālā pilnveide? Kā skolā tiek ieviesta (iedzīvināta) iegūtā jaunā profesionālā pieredze/zināšanas? Kā jūsu skolā izpaužas profesionālās pilnveides nepārtrauktība? (2.d.)
4. Kā skolā tiek īstenota visas skolas komandas sadarbība un kopīga mācīšanās? (3.d.)
5. Cik lielā mērā skolā tiek atbalstīta darbinieku iniciatīva? Eksperimentēšana ar jaunām pieejām/jauniegtajām zināšanām? Cik lielā mērā skolēni šajā visā ir kā sadarbības partneri? Cik aktīva ir skolēnu iesaiste pētniecībā? (4.d.)
6. Cik lielā mērā skolā tiek īstenota mācīšanās analītika? Lūdzu, paskaidrot mazliet detalizētā par procesu/sistēmu/atgriezenisko saiti/lēmuma pieņemšanu, utt.
7. Kā jūsu skolā tiek analizētas skolēnu mācīšanas sasniegumi, pētītas viņu vajadzības? Kā tiek analizēta skolas darbība kopumā? (5.d.)
8. Kā jūs raksturotu savu sadarbību ar citām skolām/vecākiem/augstskolām/uzņēmumiem (organizācijām)? Uz ko galvenokārt, ir vērsta šī sadarbība? (6.d.)
9. Vai varat sniegt nesenu piemēru, kur mācīšanās ir radījusi jaunas atziņas? Kā šī mācīšanās notika? T.i., kādi bija tie soļi, kas ļāva šai mācīšanās notikt?

Papildjautājums - vai ir viegli vadīt vispārizglītojošo un profesionālo priekšmetu skolotāju sadarbību?

7.pielikums

Fokusgrupas intervijās institūciju pārstāvju citāti, raksturojot SMO

Files\Intervija ar IKVD - § 5 references coded [7.26% Coverage]

Reference 1 - 1.33% Coverage

Jūs tagad dzirdējāt trīs trešdaļas un tad mēs varam runāt par tiem atlikušajiem apmēram 10%, kuros var redzēt, ka veidojas kaut kas pēc mācīšanās organizācijas darbības pamatprincipiem, un, ja mēs skatāmies uz mācīšanās organizāciju darbības pamatprincipiem, tad mēs vadāmies pēc OECD pagaidām 2016. gada modeļa un tas, kam mēs sekojam līdzī, ir iestāžu vadītāji, kuri bez tā, ka viņi definē stratēģiskās lietas demokrātiskā pārvaldības procesā, kas būtu gan misija, gan vīzija, par ko viņi runā no savas puses un tiešām iesaista plaši visas puses, lai definētu un izmantotu to kā resursu pārvaldības procesos, viņiem ir vēl dažas ļoti būtiskas iezīmes.

Reference 2 - 4.69% Coverage

Viena no tām – viņi prot vadīt attīstību, balstoties uz datiem un viņi arī prot atlasīt datus, ar kuriem strādāt un kā virzīt šo attīstību, viņi bieži vien ir ambiciozi un viņi spēj definēt inovācijas, kuras viņi vēlas ieviest, un līdz ar to viņi prot uzbūvēt pārmaiņu procesus, un viņi seko līdzī šīm pārmaiņu procesiem to ieviešanā, izmantojot datus. Ar mikromenedžmentu šajā modelī vadītājs praktiski nenodarbojas, bet viņam ir ārkārtīgi labi uzbūvēta datu analītika un viņš caur datu analītiku vada izglītības iestādi un deleģē pienākumus, līdz ar to nevar teikt, ka viņam nebūtu spēcīga sistēma. Otrs vai trešais, kas vēl ļoti labi raksturo šādas iestādes, ir ļoti labi attīstīta vadības komanda un labi sagatavota vadības komanda, kura vada procesus atbilstoši aktuālajiem jautājumiem, kas ir jārisina, un direktors ļoti bieži šajos procesos pats arī iekļaujas kādā no komandām. Viņš nav tikai vadītājs, bet šī komandu darbība ir vēl viena tāda būtiska iezīme, kas šajās iestādēs ir, vai arī vismaz ir aizmetņi tam, ka viņš gatavo šo komandu. Nu nevar teikt, ka mums visur ir šīs spēcīgās komandas, bet var teikt, ka ir aizmetņi, ka viņi tiek gatavoti tam, lai tas tā notiktu un lai šie procesi varētu būt. Tad vēl, kas ir interesanti, tas komandu darbības veids un sadarbības formāts ir daudz demokrātiskāks nekā tajos trīs iepriekšējos veidos un modeļos, ko jūs varat iedomāties un arī droši vien labi varat ieraudzīt. Un vēl.. ir būtiski, ka viņi visu laiku ir daļa no kaut kādiem lieliem tīklojumiem, kas nozīmē, ka viņi atrodas tīklojumos un viņiem ļoti bieži pārmaiņas ienāk caur dažādu veidu tīklojumiem un ārējām pieredzēm, un viņi arī netur sveci zem pūra, viņi ļoti bieži no savas puses dalās arī ar savu pieredzi, jo kopā bēda ir mazāka, tā es varētu teikt. Un viņiem nav viegla dzīve šajos modeļos, jo nevar apgalvot, ka līdzvērtīgā tempā līdzī tiek ģimenes un tie modeļi, kas ir ģimenēs ne vienmēr palīdz šim pārvaldības modelim dzīvot ļoti efektīvi un ātri, jo ģimenes un sabiedrības izpratne par ar lietām mēdz arī reizēm, kā jūs zināt, klibot aizmugurē, un skolas uzdevums ir parādīt, ka var citādāk. Nu lūk, šie ir apmēram 10%, ja jūs jautājat par pārvaldības modeļiem. Tur varētu “ū-ū-ū” (plaši paver rokas), bet es ceru, ka šīs divas būtiskās lietas, kuras es akcentēju, “paver to aizkaru”, par kuru jautājat.

Reference 3 - 0.34% Coverage

tas ir noteikts pārvaldības modelis ar konkrētām iezīmēm izglītības iestādē un vēsturiski tas ir primārais, ja mēs skatāmies no šī “mācīšanās organizācijā” idejas.

Reference 4 - 0.39% Coverage

kā organizēt izglītības procesu un, savukārt, to es redzu arī Skola2030 izveidotajā modelī, ka primāri tas tomēr loģiski fokusējas uz šo sadaļu, kā veidot to kā mācību darba organizācijas formu

Reference 5 - 0.51% Coverage

a es saku trīs vārdus, tad: 1) pārvaldības modelis, kuram ir noteiktas iezīmes; 2) mācību darba organizācijas forma, runājot par izglītības procesiem; 3) sabiedrības pārmaiņu procesa filozofija, kur sasniedzamais rezultāts būtu dzīves meistarība.

Files\Intervija ar LDDK - § 6 references coded [4.45% Coverage]

Reference 1 - 0.85% Coverage

skola ir kā platforma, radījusi visus apstākļus, lai es kā indivīds neatkarīgi, cik man būtu gadi – 16 vai 60, profesionālā skolā varētu iegūt to, ko man vajag. Un šeit ir ļoti liela loma ir tieši man kā indivīdam un manai vēlmei to darīt. Un es varu to apgūt dažādos veidos. Nereti no profesionālām skolām sagaida, ka tā pildīs to pašu misiju, ko pamatskola, bet profesionālās skolas mērķis ir sagatavot cilvēkus darba tirgum un dzīvei.

Reference 2 - 1.29% Coverage

skatoties uz šiem četriem vārdiem “skola kā mācīšanās organizācija” man ir pirmā asociācija, ka (man ļoti patika Guntas vārds platforma) tā ir organizāciju platforma, kur mācās visi. Nu tas nozīmē, ka tas nav stāsts tikai par skolēnu, bet tas ir arī par skolotājiem, vadības komandu un nevis tā loma ir sadalīta – bērni mācās, mēs šeit viņus mācam un mēs šeit nodrošinām, lai citi var mācīt. Visi šajā pieejā mācās un arī sadarbojas, arī izglītojamie var iesaistīties ar savām iniciatīvām un pedagogi savukārt atkal nāk ar iniciatīvām, kā skolu varētu vadīt labāk un tā tālāk. Visi mācās tajā procesā – tas laikam būtu tas kas man asociējas ar to vārdu savienojumu.

Reference 3 - 0.19% Coverage

kā platformu, kur visas iesaistītās puses var mācīties un kaut kādā mērā arī viens otru pamācīt.

Reference 4 - 0.22% Coverage

stāsts ir par kultūru, un svarīgi, lai šīs sistēmas savstarpēji papildinās, lai visiem ir saprotamāk un vieglāk.

Reference 5 - 1.59% Coverage

Katrā ziņā, no darba devēju puses ir ļoti svarīgi, lai skolas ir atvērtas un būtu nepārtrauktā informācijas apritē gan attiecībā uz izglītības saturu, gan uz īstenošanu, arī visu prakšu un darba vidē balstītu mācību kontekstā, gan arī uz eksamināciju. Kā lai saka, lai visos tajos posmos ir iekšā darba devēji vai nozares un lai tomēr ir gan tas nacionālais konteksts, gan arī tas reģionālais konteksts. Vietējās pašvaldības – lai ar tām ir sadarbība. Visi šie darbi prasa lielas pūles un ekstra

laiku, bet var dot ļoti lielu pienesumu, jo bieži vien arī cilvēki cenšas paši daudz ko izdarīt, bet redz kur blakus ir uzņēmējs vai pašvaldība, kurai varbūt ir kaut kāds resurss, ko viņi var palīdzēt atvēlēt un sadarboties, tā ir ļoti svarīga lieta. Svarīgi, lai tiešām tā kā atvērta, nevis noslēgta platforma veidotos.

Reference 6 - 0.31% Coverage

Tā kā tā ir domāšanas maiņa arī no šī projekta viedokļa, ka rezultātam jau ir jābūt nozares apmierinātībai. Un uz ir jāstrādā uz kvalitāti, nevis kvantitāti.

Files\Intervija ar LIVA - § 8 references coded [4.34% Coverage]

Reference 1 - 0.54% Coverage

jo skola ka mācīšanās organizācija sakas ar pārmaiņām, kas notiek katra cilvēkā individuāli. Katram ir jāsaprot, kur ir viņa kritiskais punkts un jāpārkāpj iespējams pāri sev un jālūdz atbalsts vai jālūdz sadarbība.

Reference 2 - 0.73% Coverage

Man šķiet, ja skola kļūst par mācīšanās organizāciju, tad šo pārmaiņu vadītājs būs pirmkārt katrs pats par sevi, viņš sāks ar sevi, viņš vadīs savas pārmaiņas un, iespējams, arī tad izveidojot šos kritiskos punktus sapratīs, vai viņam vispār ir vajadzība pēc pārmaiņām šajā skolas kopienā.

Reference 3 - 0.73% Coverage

Ļoti būtiski ir saprast, ka šī skolas kopiena ir gan pedagogi, gan skolēni, gan vecāki, ka mēs visi trīs kopā veidojam šo kopienu. Un jāmācās ne tikai pedagogiem, kaut vai tās 36 stundas reizi trīs gados, bet jāmācās līdzīgi mums arī vecākiem un arī skolēniem būt līdzatbildīgiem, līdzdarboties

Reference 4 - 0.08% Coverage

SMO ir izglītības iestāde katram

Reference 5 - 1.87% Coverage

Katram, kur katrs jūtas vajadzīgs un viņš jūtas piederīgs. Man ir ļoti svarīgi šie vārdi “piederības sajūta”, kas ir gan skolēniem, vecākiem, pedagogiem, kad tiešāk ikviens nāk uz darbu ar prieku. Šīs dzirskstošās acis, kas mums ir vajadzīgas. Mēs nedalām bērnus ar kuriem ir grūtāk strādāt vai, piemēram, neņemam bērnus klase ar autismu, neatsakamies strādāt ar bērniem ar īpašām vajadzībām, bet mēs esam profesionāļi un mēs pieņemam to, mēs ejam uz darbu un mēs darām atbilstoši tam, lai katrs bērns, katrs kolēģis šeit justos piederīgs, vajadzīgs, novērtēts, atbalstīts atbilstoši viņa individuālajām vajadzībām, spējām. Es uzskatu, ka tas varētu būt tās kopīgās mācīšanās, tāds arī varētu būt tas SMO rezultāts - Izglītības iestāde katram.

Reference 6 - 0.10% Coverage

Tas varētu būt līdzdarbības rādītājs.

Reference 7 - 0.16% Coverage

Šī te līdzdarbība un skola kā mācīšanās organizācija ir nozīmīga

Reference 8 - 0.13% Coverage

mēs skatāmies uz katra skolēna personīgo izaugsmi.

Files\\Intervija ar VISC - § 6 references coded [7.36% Coverage]

Reference 1 - 2.13% Coverage

Skaidrs, ka skola kā mācīšanās organizācija var tikt uzbūvēta, ja mums ir dati, kā arī rīki, kā datus pareizi atlasīt, un, sākot ar to, kā datus pareizi iegūt, tad es varu sākt domāt par pirmo soli. Mēs nevaram izlikties, ka skolas ir kā mācīšanās organizācijas, ka visi skolotāji mācās, bet, ja šis nav koordinēts process un katrs iziet trīs gadus 36 stundu programmu, un katrs iet pa savām vajadzībām, neredzot kopveselumu un neizrietot no datiem, jo “man kāds teica, ka tur ir forši”, bet šajā modelī toties no datiem izriet, ka visi mācās, šo te mācīšanos veidot, piedāvājot caur inovācijām, ka es mācos to un virzu tevi virzienā, kas ienāk pasaulē jauns, jo tādā veidā es būvēja arī savu mācīšanos kultūru. Protams, ka es savā starpā sazinos ar citām skolām un veidoju tīklošanos, lai tajā brīdī es zinātu, kas notiek arī citās skolās. Tie ir tie četri raksturojumi.

Reference 2 - 0.20% Coverage

tas ir profesionāls atbalsts skolotājiem un datus balstītu lēmumu pieņemšana.

Reference 3 - 0.87% Coverage

tas ir komandas darbs, vadības komandas darbs un pēc tam arī skolotāja komandu darbs uz skaidru mērķi, skaidru vīziju, kas ir tas, ko mēs gribam izdarīt. Tad.. lēmumi tiek pieņemti, balstoties uz datiem, un kopīga mācīšanās dažādās kombinācijās gan vadībai, gan skolotājiem.. atbilstoši tam, kas katrā kolektīvā nepieciešams, lai virzītos uz mērķi

Reference 4 - 3.26% Coverage

1) sadarbības kultūra, kas ir pamatā domāti skolotāji, protams, bet droši vien ka arī visi pārējie – bērni un vecāki; 2) savstarpēja mācīšanās iestādes ietvaros – mācīšanās vienam no otra, uzticēšanās, dalīšanās.. manuprāt, ļoti būtisks aspekts, kas raksturotu šo, ka skolā kā mācīšanās organizācijā skolotāji nav norobežojušies savās klasēs un nav tāda situācija, ka nelaiž nevienu pie sevis vērot stundas un nedod arī savu pieredzi nevienam citam, bet ir atvērti un dalās ar to, kas viņiem ir ar to labāko piedalās savstarpējos pasākumos; 3) atbalsts, jā.. atbalsta viens otru kolektīvā un, manuprāt, ļoti būtisks ir laika resurss, tātad skolā kā mācīšanās organizācijā būtu jābūt paredzētam laikam, kas ir paredzēts tikai pedagogiem savstarpējās sadarbības un mācīšanās pasākumiem, esmu lasījis par šādu modeli.. un šķiet, ka ar vienu stundu nedēļā ir par maz, vajag vairāk.. un šim laikam būtu jābūt apmaksātam ikvienam skolotājam; 4) kopīga domāšana par labākiem risinājumiem, lai virzītu un atbalstītu katra bērna mācīšanos, nu tāds jau arī ir tas koncepta mērķis; 4) vēl arī no savas skolas vadītāja pieredzes varu teikt, ka būtisks ir skolas vadības komandas darbs, izpratne par šo konceptu un pieeju vispār skolas darba organizēšanā, kultūras veidošanā un direktora loma visos šajos procesos.

Reference 5 - 0.64% Coverage

Manuprāt, tā ir kopiena, kurā ir pedagogi, skolēni, vecāki, kuri zina savu mērķi, uz ko viņi dodās kopīgi, viņiem ir izkomunicēts un saprotams, kā viņi virzās uz šo mērķi, ka viņam ir sistēma, kā viņi novērtē, vai viņi ir sasnieguši mērķi un var plānot nākamus.

Reference 6 - 0.26% Coverage

skolas vadītājam tomēr ir jābūt līderim jau pēc savām rakstura īpašībām neatkarīgi no viņa vadības stila

Files\\Intervija_pašvaldības - § 4 references coded [2.87% Coverage]

Reference 1 - 0.56% Coverage

visiem kopīgs mērķis, visai skolas komandai. Ne tikai skolotājiem, bet arī vecākiem, bērniem – mums ir kopīgs mērķis, uz kuru mēs virzāmies un mēs mācāmies visi kopīgi, lai pilnveidotos, lai augtu, lai mēs varam sasniegt to vīziju, ko mēs esam izvirzījuši.

Reference 2 - 0.92% Coverage

Asociācijas – cita pieeja skolai noteikti, arī, piedomājot par šo te vārdu “izaicinājums”, kur jūs arī norādījāt, kā iespējamo jautājumu.. izaicinājums izveidot sistēmu. Sistēmu, kas patiešām reāli darbotos - gan arī tie šie mērķi un un pašiem to arī pieņemt, izprast un pieņemt šo mācīšanos skolā kā mācīšanās organizācijā. Lai saprotams visām pusēm - gan no audzēkņiem, gan no pedagogiem.. tāpat izaicinājums un pieeja.

Reference 3 - 0.57% Coverage

Man asociācijas ir tādas, ka tā ir tāda sistēma un process, kurā katrs viens – gan bērns, gan skolotājs mācās.. un ka no tā tomēr ir šis izrietošais mūžizglītības process, ka tas ir pamats tam, ka tas bērns, katrs no mums mācās visa mūža garumā – tāda tā pirmā asociācija.

Reference 4 - 0.82% Coverage

Mācīšanās organizācijas skola faktiski kā sabiedrības daļa.. kā sabiedrības daļa iesaistīta, sasaucoties ar to pašu mūžizglītību, ar definētiem kopējiem mērķiem iemācīties mācīties, būt procesa dalībniekiem gan no vienas puses, gan no otras puses.. tāpat šī te iekļaušanās kaut kādā vidē, vēlreiz atgriežos pie sabiedrības un neatraujot teiksim skolu no visa apkārtējā.

Files\\intervija ar izglītības parvaldem - § 9 references coded [2.60% Coverage]

Reference 1 - 0.30% Coverage

“skola kā mācīšanās organizācija” attīstīšanā, kas ir viena no skolu vadības komandu kapacitātes stiprināšanas un atbalstīšanas prioritātēm

Reference 2 - 0.37% Coverage

noteikti ir mērķi, kāpēc izpratne, kāpēc tas būtu jādara. Sadarbība noteikti. Un izaugsme, jo viss, ko iemācamies noteikti sekmē gan individuālo, gan iestādes izaugsmi kopumā.

Reference 3 - 0.16% Coverage

Tās ir vērtības, tad noteikti zināšanas un prasmes varētu minēt un līderība.

Reference 4 - 0.49% Coverage

tā ir mērķtiecība, plānošana un pilnveide un drošvien sadarbība visās jomās. Visiem kopā veidojot šo pieeju “Skola kā mācīšanās organizācija”. Noteikti sadarbība ir vajadzīga. Noteikti, ka atskaites punkts ir analīze un refleksija.

Reference 5 - 0.27% Coverage

skaista vīzija – mākonis, tad ir atvērtība un bez šaubām, ka komandu darbs, ja tas būs ka komandu darbs no visām pusēm, tad arī izdosies.

Reference 6 - 0.20% Coverage

vadība, kā pirmais vārds. Piemērs sabiedrībai, attīstība. Jautājums – Kas jāmacas? Dati un kāpēc?

Reference 7 - 0.09% Coverage

tomēr arī rīcība, bet mērķtiecīga rīcība.

Reference 8 - 0.45% Coverage

Saprast, ko mēs darām, kāpēc mēs to darām, un kā atslēga attīstības rīcībā. Te jau kolēģi teica, ir jābūt līderībai, mērķu nosprausšanai, jāsaprot dati, kādus tev vajag, kāpēc viņus izmanto un ko tu ar viņiem pēc tam dari.

Reference 9 - 0.28% Coverage

Mums ir daudz dažādi kursi un semināri, bet gribētos nonākt līdz tam, ka ir ļoti daudz praktiski rīcību piemēri, ka šo rīcību nodrošināt.

Files\\intervija_ ar_IZM - § 7 references coded [2.58% Coverage]

Reference 1 - 0.14% Coverage

sadarbība, otrs ir līderība un manuprāt svarīgākais ir motivācija.

Reference 2 - 0.06% Coverage

kvalitāte un pedagogu darbs

Reference 3 - 0.09% Coverage

dinamika, izaugsme, kustība jeb nemiers,

Reference 4 - 0.80% Coverage

svarīga savstarpējā komunikācija un pozitīvs mikroklimats iestādē, kas veicina to, ka pedagogi un administrācijas pārstāvji savā starpā sadarbojās un viens papildina otra zināšanas. Respektīvi, tas arī palīdzētu kopumā attīstīt un veidot skola ka mācīšanās organizāciju. Attiecīgi visos procesos zina mēra caurspīdīgums, kas palīdzētu iestāde šos procesus pārvaldīt un veidot.

Reference 5 - 0.71% Coverage

skaidri mērķi pilnīgi visiem iesaistītajiem. Ļoti labi saprotami, kur virzīsimies. Kopēja sadarbība vai vismaz vēlme skatīties visiem viena virzienā, mērķu sasniegšanas virzienā, ja tā ar teikt. Motivācija būt ar vien labākiem un sniegt ar vien labāku atbalstu skolēniem, respektīvi meklēt tās pareizās pieejas un tāda veida iet uz mērķi.

Reference 6 - 0.08% Coverage

attīstība, zinātkāre un entuziasms

Reference 7 - 0.71% Coverage

sadarbība, komandas darbs. Tad noteikti kopīgi mērķi, kopīga vīzija uz ko tad mēs tiecamies. To starp arī motivācija un arī savstarpēja uzticēšanās, cieņa tomēr arī ir ļoti svarīga. Un, protams, tā ir skola, kurā mācās visi, no personāla līdz skolēniem, arī skolēnu vecāki tiek iesaistīti, varbūt pat citi sabiedrības pārstāvji tiek iesaistīti.

8.pielikums**Fokusgrupu intervijās minētie izaicinājumi un problēmas**

Fails	Kopējais kodēšanas atsauču skaits	Īpatsvars pret datu apjomu
Intervija ar LDDK	11	10.56%
Intervija ar LIVA	9	7.92%
Intervija ar VISC	6	11.82%
intervija_ ar_IZM	11	15.58%
Intervija_pašvaldības	9	8.72%

Files\Intervija ar LDDK - § 11 references coded [10.56% Coverage]

Reference 1 - 0.43% Coverage

Manā skatījumā profesionālo skolu pārvaldībā situācija ir stipri raiba. Ir profesionālās izglītības iestādes, kur mēs redzam, ka tik tiešām vadība mērķtiecīgi strādā pie tā, mērķtiecīgi veido savu iekšējo politiku

Reference 2 - 1.92% Coverage

Manā skatījumā profesionālās izglītības iestāžu vadītājiem ir bijušas mācības, nopietnas mācības, es pati vēl paspēju piedalīties un ir ļoti labas mācības bijušas saistībā ar šiem jautājumiem, bet nu ir vērojams, ka ir vadītāji, piemēram, kas varbūt kādu ilgāku laiku ir strādājuši un viņi strādā tā kā viņi ir pieraduši to darīt un tad šīs te izmaiņas nu kaut kā kā īsti neieviešas vai ieviešas ļoti lēnām. Kas vēl varbūt bremzē (apdomājas) ir tas, ka ļoti daudz izglītības iestāžu vadītāji, vismaz tur, kur esmu bijusi saskarsmē, gaida, ka nu tā kā no “augšas” norādīs tās komandas. Ļoti ierobežoti viņi ir savā nu tāda veida domāšanā, nu tā tāda ir realitāte ir bijusi. Principā šos te soļus, iniciatīvas un iekšējo procesu veidošanu ir es esmu manījusi ļoti mazās, kur, ja skolā ir kāda iniciatīva, kuru varētu tieši uz augšu nodot, lai mainītos process, tad drīzāk mēs esam sastapušies ar to pretējo situāciju, kur skolas nostāja ir “mēs nevaram to darīt, jo mums tūlīt to neļauj”.

Reference 3 - 1.18% Coverage

Bāzes ir dažādas un tendence ir tāda, ka skolotājiem ir jāstrādā uz vājāko, nevis uz stiprāko.. diemžēl. Un es pati esmu piedzīvojusi situācijas, ka stiprākie aiziet, jo tiek strādāts ar vājākajiem. Un, kad stiprākie aiziet un jāstrādā ar vājākajiem, pēc tam kāds ir rezultāts (retoriski jautā)? Tas ir ārkārtīgi grūti realizējams pasākums, jo ir ļoti daudz citi blakus faktori, ar ko profesionālā izglītība nav nodrošināta objektīvu, subjektīvu iemeslu dēļ. Piemēram, ne visi materiāli ir latviski, bet atnāk mācīties bez angļu valodas zināšanām un šie starptautiskie materiāli nav izmantojami.

Reference 4 - 1.51% Coverage

es gribētu piebilst, šo dimensiju izlasot, ka tas ir tas skaistais stāvoklis, kurā būtu visiem jābūt, bet

es domāju, ka daudziem vēl pietrūkst vispār tā pirmā salmiņa, pie kā pieķerties, lai vispār to ieraudzītu. Piemēram, situācija, ka tiešām mums ir pilnīgi dažādi bērni klasē ar dažādu sociālo stāvokli, ar dažādām priekšzināšanām, dažādu motivācijas līmeni, tikmēr trūkst skolotāju – tādas problēmas nosakot, jāieliek arī kaut kāds sākuma stāvoklis un kaut kādi soļi, kā tikt līdz tām skaistajām beigām, jo, ieraugot pirmo punktu, uzreiz rokas nolaižas, tāpēc vajag to ceļa karti no A līdz Z, lai katrs skolotājs var atrast sevi tajā un teikt – labi, es esmu ticis līdz punktam C, man vēl ir jāpriekšā tik daudz, lai nav tā, ka ieraugi izvirzīto mērķi un nolaižas rokas.

Reference 5 - 0.77% Coverage

lielākai daļai profesionālās izglītības skolotājiem ar to problēmu gūzmu, kas ir viņiem, vienkārši nolaižas rokas un viņi nespēj pat šādās dimensijās domāt. Ir dažādas problēmas un blakusfaktori: kā sadalīt grupās, lai būtu papildus valsts konsultācijas, ka ar Pumpuru ne vienmēr viss ir atrisināms, jo nav pedagogu, kas varētu mācīt izveidojušos “logu” vietā, arī pārslodzes jautājumi.

Reference 6 - 1.56% Coverage

uzskatu, ka ir divi lieli šķēršļi – viens ir vairāk ārējais un otrs ir iekšējais, ja mēs skatāmies no izglītības iestādes viedokļa. Pirmais – ir jābūt saizē ar VISC, IZM un Valsts izglītības un attīstības aģentūru (turpmāk – VIAA), tur ir jābūt kopīgai sistēmai, jādarbojas sistēmiski. Ja netiks izveidota šī sistēma, tad būs līdzīgi kā ar kompetences centriem. Ir jābūt pamatam, kādā veidā darbojas, un visām pusēm jābūt ieinteresētām ne tikai izglītības iestādē, bet arī pārējām pusēm, jābūt arī resursiem vai vai vismaz ir jābūt mehānismam, kādā veidā tad tas notiek. Un otrs ir otrs lielais šķērslis ir stipri individuāls un atkarīgs no vadības ieinteresētības, vadības motivācijas, bet, ja sistēma būs sakārtota, izveidota, tad tā sakārtotā sistēma motivēs arī vadītāju kaut ko darīt.

Reference 7 - 0.57% Coverage

un nevar izveidot vienkārši valstisku redzējumu, nezinot, kas vispār skolās notiek, bet tur bija daudzi aspekti, kas par to liecināja. Viens ir tas, ka, teiksim, stratēģijās nav ņemtas vērā kaut kādas pašvaldību skolas un privātas izglītības iestādes, tās vienkārši nav analizē iekšā.

Reference 8 - 0.75% Coverage

vēl par valstisku redzējumu, tad būtu jāredz ne tikai šodien dažādu dibinātāju īstenotās programmas, bet arī vispārējās un profesionālās izglītības attīstība un konteksts. Šobrīd profesionālo izglītību diemžēl ietekmē un moka tas, ka vispārējā izglītībā nav īstenota reforma, vidusskolu skaits ir liels. Tās ir sākotnējās problēmas, kas to problēmu ķēdīti virza uz priekšu.

Reference 9 - 0.31% Coverage

Tā kā tā ir domāšanas maiņa arī no šī projekta viedokļa, ka rezultātam jau ir jābūt nozares apmierinātībai. Un uz ir jāstrādā uz kvalitāti, nevis kvantitāti.

Reference 10 - 0.68% Coverage

VISC būtu jātaisa ļoti nopietnas reformas saistībā ar profesionālo izglītību.. ļoti nopietnas.. tāda

sistēma, kāda ir darbojusies šobrīd.. viņa (tā) nav ilgtspējīga un šīm te reformām būtu jābūt kā tas ir igauņiem. Reformām ir jābūt un jāveido saiti ar tehnikumiem, kas atbildēs par metodiskā atbalsta jomām, saiti ar mums, LDDK, ar nozarēm.

Reference 11 - 0.88% Coverage

vēl arī es saskatu ka VISC ir jābūt tai vietai, kura kopumā koordinē šīs platformas izveidošanu tieši par jūsu jautājumu. VISC ir jābūt tai vietai, no kuras tad arī tas viss izriet, bet es šobrīd nesaskatu saistību ar profesionālo izglītību, kā tas var veidoties. Ja tas paliks tikai, es nezinu, tā kā ir vispārējā izglītībā, cik spēcīgi tur tas darbojās, mums ar to nav saskarsme, bet, ja tas paliks tikai ar vispārējās izglītības pieredzi, tas būs bēdīg

Files\\Intervija ar LIVA - § 9 references coded [7.92% Coverage]**Reference 1 - 0.74% Coverage**

Es esmu ievērojusi, ka daļai auditorijas ir liela velme pēc ārējiem ekspertiem, viņiem tomēr labāk patīk, ka tie ir ārējie eksperti. Viņiem ir apnikuši tie darbinieki, kas ir izglītības iestādē un tur ir tas paradoks, ka tie darbinieki, kas ir sava izglītības iestādē nešķiet kā derīgi eksperti.

Reference 2 - 0.50% Coverage

Tikai drusku bažas rada finansiālie ierobežojumi. Skolās ir ieslēgts taupības režīms, kas rada izaicinājumus un šķēršļus, bet es jau saprotu, ar tiem mums arī ir jātiek galā. Tas ir izaicinājums mums.

Reference 3 - 0.57% Coverage

Manā gadījumā, pēc administratīvi teritoriālās reformas, visgrūtākais ir pirmais – kopīgā redzējuma veidošana, kur ir iesaistīti citi partneri. Es divus gadus nevaru dabūt, lai pašvaldība kopā ar mani definētu skolas mērķi.

Reference 4 - 1.51% Coverage

Man kā lielas skolas pārstāvim, no šīm 7 dimensijām, bažas radīja “komandas mācīšanās, sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū”. Man Rīgā ir ļoti daudz savienotāju, kas strādā vairākās skolās. Ir mācību joma, kur katrs pedagogs strādā sava dienā. Man paliek brīvi laiki brīvlaika, lai izglītotu pedagogus, bet arī tajā laikā citās skolās ir kādi kursi. Šo sadrumstaloto slodžu dēļ sanākt kā kaut vai mazai komandai ir ļoti grūti. Nevar saprast vai visi ir saņēmuši un iepazinušiem ar aktuālo informāciju, jo visiem nesanāk satikties vienlaicīgi. Jo atvērta vēstule nenozīmē, ka viņa ir izlasīta.

Reference 5 - 1.18% Coverage

iekas, ka vienmēr skolotāji ir bijuši apdalīti ar darba algu. Uzzina tikai septembra beigas vai pat oktobrī. Tā nedrošība, nestabilitāte. Kas, cik būs. Direktors ir ķīlnieks. Es jūtos ka ķīlnieks visās jomās: streiks būs, finanses, vakances. Direktors būs ķīlnieks. Es aizeju pie Liepājas universitātes pazīstamajām dekanēm, neviens cits ne no ministrijas ne no pašvaldības man nepalīdzēs un tad ir labi, ka ir kolēģi ar kuriem ir kopīga sāpe, tad mazliet vieglāk paliek.

Reference 6 - 1.56% Coverage

Neesmu kompetenta vērtēt profesionālās izglītības iestādēs notiekošo, jo neesmu ar to saistīta, bet tas, ko es novēroju, ka netiek pietiekami runāts par profesionālo izglītību. Visur tiek runāts par pirmskolas, sākumskolas, vispārējo izglītību, bet profesionālā izglītība par VISC sagatavotajās aktualitātes proporcionāli ir maz aprakstītas. Bet ja mēs ejam uz kvalitatīvu profesionālo izglītību un sakām, ka vidēja izglītība mēs visus nemācam, bet viņi iet uz profesionālo, tad mums ir jābūt ieinteresētiem, ka profesionālā vel spēcīgākas par vispārējās izglītības iestādēm. Jo viņi mums dos tos darbiniekus.

Reference 7 - 0.39% Coverage

Man šķiet, ka tā ir tā piektā dimensija, viņiem varētu būt ka drauds. Paklausoties profesionālo skolu kolēģus ir sajūta, ka viņi jūtās kā no laivas izmesti.

Reference 8 - 0.56% Coverage

pēc novērojumiem gribētu teikt, ka vecākus iesaistīt šajā mācību procesā ir gandrīz neiespējami, un otra lieta, kā mācīšanās procesos iesaistīt šos uzņēmumu specialistus, kur jaunieši dodas uz praktiskajām nodarbībām

Reference 9 - 0.91% Coverage

Mēs runājam par skolu tīklošanos, ka Rīga ir pilsēta, kur visas skolas mācās kopā. es saprotu, ka tas ir pārlēkt pāri galvai, ja pati skola nesāk mācīties pati sava vidē, tai būs grūti mācīties ar pārējiem. Rīga skatās jau ir 4. un 6. modeli, kur ir izziņas, inovācijas un sadarbība ar ārējo vidi un citām sistēmām. Šī gada plānu vēl neesam apstiprinājuši, bet ieskices ir.

Files\\Intervija ar VISC - § 6 references coded [11.82% Coverage]**Reference 1 - 1.33% Coverage**

mums tiek iedotas, nu teiksim, tādas vispārīgas vadīšanas prasmes, bet īstenībā tur vienlaikus ir jābūt reāli dziļai izpratnei arī par pedagogiju.. mana pārliecība šobrīd ir tāda, ka tur arī ir vai vajadzīga izpratne tiešām par pedagogiskiem procesiem, lietām, kuras ir pareizas un kuras ir īstenojamas vai kuras nav īstenojamas. Nu un par tiem datiem vēlreiz pieminēšu, tātad šobrīd aktuāla ir datu pratība, vadības komandai nozīmīgs ir datu pratības līmenis, jāpiebilst, tas ir cits nekā skolotājam, to ļoti skaidri ir jāierauga.

Reference 2 - 6.63% Coverage

Es gribēju paturpināt.. man liekas, te tā fundamentālā problēma ir vēl dziļāka, jo faktiski tas, kas notiek skolās, kā skolotājs nāk uz savu darbu klasē, tā ir milzīga konceptuāla problēma, ka nevis mēs, skola vai skolotāju grupa, atbildam par procesu, bet tagad es strādāju savā klasē un es arī mācu šos bērnus. Kas notiek ārpus manas klases, vispār man nav, kā saka, ne daļas līdz šim. Un, kamēr šis fundamentāli neizmainīsies, ka mums ir komanda, mēs strādājam uz rezultātu un faktiski tas, ka viņš (skolēns) ķīmijā nevar kaut ko aprēķināt, ir tikpat liela atbildība matemātikas un latviešu valodas skolotājiem, tāpēc ka latviešu valodā viņš (skolēns) nevar saprast manus

tekstus un tā tālāk. Faktiski, kamēr mēs neieraugām to tā, tikmēr es strādāju klasē un kāds tagad pie manis nāks un kaut ko tur vēros.. kāda tam pievienotā vērtība (retoriski)? Un otra lieta – mēs šobrīd ļoti aktīvi runājam par “group mindset” arī bērniem tai skaitā, bet mums absolūti īstenībā izkrīt, ja mēs parunājam ar skolotājiem, šāds pats “mindsets” skolotājiem. To, ka man ir iespējama izaugsme, ka varu lietas darīt labāk. Man ļoti patika viens pētnieks teiktais, ka īstenībā tikai viens iemesls atlaist skolotāju –tas ir tad, kad viņš negrib pilnveidot savu praksi neatkarīgi no tā, kur viņš šobrīd atrodas. Trešā lieta ir profesionālās pilnveides pieredze, kas mums ir ārkārtīgi vāja. Ja mēs šobrīd paskatāmies.. kad skolotāja atnāk uz lekcijām, aiziet prom un tā tālāk.. kāda ir pievienotā vērtība (retoriski)? Es domāju, tā ir ļoti maza. Pārnesums īstenībā no šiem kursiem uz reālu praksi nenotiek, jo nav atbalsta arī skolas līmenī, kā šo pārnesumu izveidot. Tagad tas, ko es redzu, ka profesionāli pilnveidei mainās ķēdīte.. ja agrāk šī ķēdīte bija tāda saruna ar skolotājiem, lai izmainītu viņu domāšanu, māci viņam zināšanas, māci viņam prasmes un tad viņš tā kā pamēģina to. Šobrīd mēģinām paskatīties uz šo procesu otrādāk – mēģinām dabūt reālu prasmi. Bet tagad uzdodam jautājumu, cik daudzosursos es reāli kā skolotājs mācos prasmi, nevis man vienkārši stāsta, kā vajadzētu darīt.. un prasmi nemācās, nu mēs visi saprotam.. tur vajag modelēšanu, tur vajag darīšanu, tur vajag atgriezenisko saiti un tad notiek pozitīvas pārmaiņas, tad mainās arī uzskati un vērtību sistēma, bet šobrīd, man liekas, tas īsti tā nestrādā līdz ar to jautājums ir, kāda ir pievienotā vērtība, ka kolēģi pie manis nāks vērot šīs stundas – kas ir tas, ko viņi skatīsies, un kāda man no tā ir pievienotā vērtība. Piemēram, ļoti praktiska lieta, uzdot jautājumu, kāpēc es atnācu uz šo stundu un vai tā ir pievienotā vērtība man vai šim skolotājam (retoriski)? Mēs nevaram vienkārši skraidīt, vērot stundas.

Reference 3 - 1.77% Coverage

Es gribētu iestartēt (nosvērti), ka tad ja mēs iesim ar konceptu “skola kā mācīšanās organizācija”.. skolas jau tā ir šobrīd nogurušas un ļoti, ļoti pārslogotas ar visām reformām, visiem jauninājumiem, tāpēc ir ļoti rūpīgi jāpadomā, ka mēs tomēr šo stāstu veidojam no viņu skatupunkta, respektīvi nevis kā atkal jaunu Velsā izstrādātu un šeit adaptētu teoriju, ko mēs domājam, ka tas strādās. Profesionālajā izglītībā, manuprāt, ir vēl lielāks izaicinājums, ka mums ir vispār jāizskaidro, kas pasaulē ir radīts. Manuprāt, profesionālajā izglītībā visi jautājumi, kas attiecās uz tādām konceptuālām lietām par mācīšanās procesu, organizāciju stratēģijām.. tur vispār par šo nav sākusies pat diskusija.

Reference 4 - 0.21% Coverage

attiecās uz datu izmantošanu un pārvaldību, būs ļoti izaicinājumiem bagāts bloks.

Reference 5 - 0.52% Coverage

Vadītājam kā līderim jāvirza pārmaiņas uz priekšu. Bet ko viņš virza (retoriski)? Sanāk, viņš virza papīrus (Normunds Recš iesmejas). Tas ir vienkārši traģiski, ka tāda nodalīšana vēsturiski ir notikusi.

Reference 6 - 1.36% Coverage

Es papildināšu, ka viens no lielākajiem izaicinājumiem ir tas, ka patiešām ir nepieciešams

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

apvienot visu šo atbalsta pasākumu kopumu skolu attīstībai, pedagogu attīstībai, profesionālajai pilnveidei. Ziniet, mēs esam “saskaldījuši” tās mācības, mēs arī mācām dažādas lietas un mēs interpretējam dažādi.. un mēs vienlaicīgi cilvēkam dodam divas, trīs teorijas dažādosursos. Manuprāt, ja mēs saglabājam šo mākslīgo atrautību un arī “saskaldīšanu” pa daudzām, dažādām iestādēm, mēs vienkārši tērējam lieki resursus un arī cilvēku laiku.

Files\\Intervija_pašvaldības - § 9 references coded [8.72% Coverage]

Reference 1 - 1.63% Coverage

4. izziņas izpētes un inovācijas kultūras izveidi (Inga Bērziņa piekrīt un māj ar galvu).. un tas saistīts ar to, ka, lai skolas vadības komanda vispār runātu par šo modeli, viņiem ir jābūt nodrošinātām ar skolu pamatvajadzībām. Pamatvajadzības ir tās, ka viņam ir šie pedagogi, ka viņiem ir laiks, viņiem nav šīs pārslodzes, lai varētu pievērsties patiešām gan šai izpētei, gan inovācijas kultūrai, jo tam ir vajadzīgs fizisks laiks. To nevar darīt 25. stundā diennaktī – tas ir viens. Un otrs ir, ka varbūt arī tad, ja mēs teiktu, ka šī kļūdas atzīšana ir iespēja pamācīties, man šķiet, ka mēs to nevaram prasīt no skolas, ja mūsu vispār kultūrā pietrūkst izpratne par to, kā atzīt kļūdu un ka mēs no kļūdas mācāmies, ka tā ir vispār procesa sastāvdaļa mums.

Reference 2 - 1.05% Coverage

Ceturtais – visgrūtāk ieviešamais.. piemērs no praktiskajām mācībām, ko mums, manuprāt, vakar vai aizvakar tieši šie mācību konsultanti arī norādīja, atnākot uz tikšanos ar ķieģeli (izteiksmīgi).. un tad, kad mēs bijām, šī te darba grupa, ķieģeļa funkciju atrunājuši vai apskatījuši 33 reizes, tad tā inovācija sāka nākt tikai 34. reizē, ja. Tā kā mums tas galvenais uzdevums ir nonākt līdz tai 34. reizei.. līdz tam brīdim tikai sākas inovācija, līdz ar to šis kā mērķis ir pirmais.

Reference 3 - 0.60% Coverage

Otrais grūtākais ir septītais punkts – mācīšanās līderības modelēšana. Jā, iestāžu vadītāji kā līderi. Vai viņi ir līderi - tas ir jautājums. Viņi ir vadītāji, ja.. viņi ir kompetenti, bet vai ir līderi.. līderis kā procesa organizators, kā virzītājs, kā, nu teiksim, centrs, ja.

Reference 4 - 0.36% Coverage

kopīgā redzējuma veidošana.. viens izriet no otra.. tāpat izglītības iestādē un sistēmā un novadā vai valstī kopumā tas kopīgais redzējums, uz kuriem tad mēs ejam

Reference 5 - 1.27% Coverage

Es domāju, ka kaut kur skolotājam ir jāmaina tā sava domāšana, ka es esmu nevis savā klasē aiz aizvērtām durvīm kā vienīgais patiesības nesējs un ka tas, ko es saku, ir neapstrīdams.. viņam jāprot ir uzklaut un pieņemt arī citus viedokļus. Un vēl jāprot ir skolotāji, kuri, piemēram, atklāto stundu, kad pie viņa kāds iet skatīties stundu, uztver kā tādu šausmu lietu, kontrole nāk skatīties.. ir jāmaina tā domāšana, ka tas viss ir mācīšanās process un, ja kāds pie manis nāk vērot šo stundu, tad es to uztveru kā iespēju mācīties un augt. Tas nav tik vienkārši, tā ir pilnīgi tipa domāšana.

Reference 6 - 0.61% Coverage

tagad tā ļoti populāri ir par tām skolotāju algas lietām runāt, bet, manuprāt, tas varbūt nav nemaz arī tas galvenais.. šobrīd tieši šie mācību līdzekļi, lai skolotājam nebūtu jālauza galva, ko tajā stundā darīt.. viņš varētu atvērt kaut vai kaut kādu interneta lapu un paskatīties

Reference 7 - 1.38% Coverage

Es domāju, ka izglītības pārvaldēm šī modeļa lielākais izaicinājums būtu veidot labvēlīgu klimatu izglītības iestāžu sadarbībai, nevis konkurējot, bet tīri šā modeļa izveidei sadarbībai. Nākamais, kas, manuprāt, ļoti svarīgi būtu.. objektīvs resursu izvērtējums, visa veida resursu.. samenedžēt tomēr tā, ka tas labums gan skolai, gan sabiedrībai ir kopējs. Nav vajadzīgs vienā izglītības iestādē attīstīt visu un mēs to vienkārši jēgpilni nevaram nodrošināt. Un trešais.. es domāju, ka radīt ļoti labu atbalsta mehānismu (uzsver) skolu vadības komandām ir tas būtiskākais.. un te ir gana daudz uzdevumu, lai to spētu īstenot.

Reference 8 - 0.95% Coverage

Izglītības pārvaldei varētu būt šis te arī.. lietošu vārdu “izaicinājums”.. tāpat novada mērķa vai redzējuma veidošana, vienošanās ar izglītības iestādēm par tā nepieciešamību, spēja risināt jautājumus, problēmas, kas ir varbūt ir sasāpējušas un kas neapmierina, un arī par viņām (tām) runāt un pie viņām (tām) strādāt, neizvairoties vai neatliekot kādus risinājumus. Lūk, jā! Un tā šī te ir tik kopējā vīzija pārvaldei kā iestādei.

Reference 9 - 0.87% Coverage

kopumā par tādu skolu kā mācīšanās organizāciju, tad es domāju, ka gan sarežģīti arī būtu izstrādāt tādas vērtēšanas kritērijus, lai ministrija spētu novērtēt šos procesus. Nu labi kritērijus varbūt viņi tieši neizstrādās, to darīs pētnieki vai tas tiks palīdzēts izdarīt, bet gala rezultātā gan tā ieviešana, gan arī, teiksim, tāda objektīva izvērtēšana, man liekas, arī būtu liels izaicinājums.

Files\\intervija_ar_IZM - § 11 references coded [15.58% Coverage]**Reference 1 - 2.53% Coverage**

problēma un izaicinājumi pie kuriem noteikti ir jāstrādā tieši kā skolām kā mācīšanās organizācijām ir kā šo te saturu veicot atbildīgu un kvalitatīvu metodisko darbu, veidojot sadarbību ar darba devējiem. Ka viņu padarīt dzīvu, jo mēs zinām, ka viss, kas kādā brīdī ir izstrādāts, kaut kāda brīdī zināma mērā noveco. Ir jārada tādi mehānismi, lai regulāri šis saturs tiek atjaunināts tur, kur tas ir kritiski svarīgi. Mainās tehnoloģijas, mainās kaut kādas noteiktas prioritātes un visu laiku ir jāapdeito (jāatjaunina). Tad ir ļoti būtiska paradigmas maiņa tieši pedagogu praktisko mācību vadītāju domāšanā, jo ir veiksmīgi piemēri, gadījumi, bet diemžēl ir tādi, ka profesionālajā izglītībā ir diezgan augsts vidējais vecums vai tā saucamā novecošanās notiek. Ir ļoti svarīgi strādāt pie ataudzes un jādoma kā nozares profesionāļus vairāk iesaistīt, lai kāda kombinētā gadījumā viņi ienāktu izglītības iestādēs, lai sniedz savu pienesumu. Tur, protams, ir virkne izaicinājumu, kas ir saistīti ar atalgojuma jautājumu, gan ar to kā savienot darbu starp darbību uzņēmumā un darbu skolā, izaicinājumi ir daudz, bet tas varbūt arī tur to

kvalitātes latīņu un mērķus gana augstus, lai patstāvīgi uzturētu kvalitātes līmeni.

Reference 2 - 0.38% Coverage

Ja skolotāji izjūt pārslodzi, tad acīmredzot viņam ar plānošanas menedžmentu neiet pārāk veiksmīgi. Un tas ir savstarpēji saistīts ar vadības plānošanas gan ar sava laika plānošanu.

Reference 3 - 1.16% Coverage

Profesionālā pašapziņa, kas ietekmē komutatīvo kompetenci ar vecākiem sadarbībai vai sarunai. Vai arī ar citiem kolēģiem un tikpat labi arī ar pašiem audzēkņiem atkarībā no viņu vecuma. Ka tas ir radījis situāciju, ka skolotājs nejūtas pārliecināts, bet mēs arī neesam viņam palīdzējuši šo kompetenci stiprināt tādā apziņas līmenī, ka viņš ir profesionālis. Mēs biežāk publiski retorikā lietojam par to, ko skolotājs nevar, kas viņam nav, ko viņam neviens nepalīdz, ar ko viņam jātiek galā un problēmas ir tik daudz, ka mēs paļaujamies uz viņa profesionalitāti.

Reference 4 - 2.29% Coverage

Saistībā ar iepriekš teikto mēs saprotam, ka tās mācības ir konkrēta garuma vai konkrētu stundu skaitu, par konkrētām tēmām iekļautas. Bieži vien ir tā, ka pedagogam, lai pilnveidotu konkrētu prasmi vai kompetenci un klausīties visu kursu ir vienkārši nevajadzīgi un garlaicīgi. Pie nosacījuma ka ir informācijas pārbagātība un kursu piedāvājums ir tik plašs, ka vienkārši nav iespējams visu pavierot. Piedāvājumā pazūd fokuss un motivācija. Būtu jāatrod tas balanss, lai no visa piedāvājuma paņemtu to, ko patiešām vajag un tad būtu arī motivācija. Ja tā paskatās, tad tur, kur bijis finansējums no projektiem un piedāvājums veidojies bagātīgs un parasti tas ir ierobežots laikā, kad ir jāpaspēj un konkrētam cilvēku skaitam. Dažkārt tas varbūt ir radījis sekas, ka mēs dzīvojam no viena finansējuma līdz otram, tas neveido patstāvīgu sistēmu, kur pedagogs var iet mācīties. Viņam vajag koncentrētāku un strukturētāku, bet viņam jāizvēlas to, ko piedāvā izveidotā programma. Bet vērtēt atbilstoši vai neatbilstoši es nezinu. Ir mācītas daudzas tēmas un katra projekta posmā esam definējusi vajadzības.

Reference 5 - 0.31% Coverage

es domāju, ka viena šķēršļu grupa varētu būt ar individuālo velmi un motivāciju, kas zināmā mērā izriet no mērķiem, kopīgi sasniedzamajiem uzdevumiem.

Reference 6 - 0.70% Coverage

Zināmā mēra izglītībā mēs kādu laiku dzīvojam pārmaiņu vējos, un brīžiem liekas, ka varbūt jau pietiek pārmaiņas, gribās kaut kādu stabilitāti, bet tomēr šī organizācija, kas mācās, tomēr nozīmē nemitīgu kustību un tā nebūs stabilitāte. Protams, ir pamata vērtības, kas nemainās, bet ikdiena ir kustīga. Es teiktu, ka noguruši no pārmaiņām

Reference 7 - 2.23% Coverage

tad kad nomainījās saturs, tad profesionālajā izglītībā ieviesa modulārās programmas, tad viņiem bija sajūta, ka to projekta uztaisīs un diez vai to ieviesīs reālajā dzīvē. Pedagogi bija pieradusi strādāt ar iepriekšējā satura principiem, jo tur nomainījās tas, ka vairāku priekšmetu vietā

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

parādījās moduļi un daudzu priekšmetu saturs tika sadalīts pa vairākiem moduļiem. Tas pedagogos rada apjukumu, motivācijas trūkumu. Mācību materiālu trūkums. Jāveido pašiem vai pieejami svešvalodas, kas arī var būt kavē to procesu. Jo ir svešvalodu trūkums. Nepieciešams daudz papildus laiks, lai veidotu un pārstrukturētu mācību materiālus tieši profesionālajā izglītībā. Viens no uzdevumiem šiem centriem ir veidot un pielāgot materiālus. Bet arī viņi nav supervaroņi un ir tikai cilvēki ar tieši tām pašām problēmām un grūtībām. Zinu, ka arī vispārējā izglītībā nav pietiekami mācību materiālu, bet profesionālajā izglītībā tas ir vēl pastiprinātāk un visu laiku, jo nozares ir daudz, moduļu ir daudz un nekad nebūs tā, ka būs gatava grāmata no kuras var mācīt konkrētu moduli.

Reference 8 - 0.86% Coverage

es varbūt vēl vienu šķērsli vēlētos pateikt. Skolotāji bieži strādā vairākās skolās un ir braukātāji. Viņš novada savas stundas un dodas tālāk. Viņam nav ne laika, ne velmes, ne iespējas sadarboties, piedalīties kaut kādās kopīgās aktivitātēs. Varbūt arī daļai pedagogu ir reāla pārslodze, kuriem ir ļoti daudz kontaktstundas. Un viņi arī kaut kā ar grūtībām var visam kopējam skolas mācīšanas procesam pieslēgties.

Reference 9 - 1.73% Coverage

Tas ko es esmu pamanījusi, ka diezgan daudziem pedagogiem vieglāk darbs iet uz priekšu, ja viņiem ir komanda, plecs uz kā paļauties. Ja viņš ir vienīgais, kas šo priekšmetu pasniedz skolā, tad viņam ir sajūta, ka viņš ir viens pats un pamests. Veidojot komandu sadarbības arī starp citu skolu skolotājiem un kopā to visu darīt. Un šķērslis ir arī ticība sev. Jo bieži vien ir tā, ka skolotāji gaida, kad viņiem kaut ko iedos, kaut ko parādīs un viņš pats nenotic, ka ir spējīgs kaut ko radīt, būt par kāda materiāla autoru un attiecīgi atzīt, ka ir labāks, nekā viņš ir. Kovida dēļ visi ir noguruši, bet no otras puses kovids pierādīja, ka mūsu skolotāji ir uzņēmīgi, atrod veidus, kā digitalizēt, iemācās vieglāk un ātrāk, attiecīgi es domāju, ka pedagogiem ir jādod motivācija. Ja būs motivācija, ja viņš redzēs kāpēc viņš to dara, tad arī būs rezultāts.

Reference 10 - 1.74% Coverage

Bet runājot par motivāciju un pārmaiņām, tur tīri psiholoģiski, cilvēki ir dažādi, bet man šķiet, ka nu jau vairums pārmaiņas uztver ar negatīvu pieskaņu. Jebkuras pārmaiņas prasa laiku un tīklīdz tu esi ticis galā ar vienām pārmaiņām tu saproti, ka seko nākamās un tu pat neesi vel atvilcis elpu. Ja ņem vērā, ka skola kā mācīšanās organizācija arī ir pārmaiņas, kas ir saistītas ar riskiem un iespējām kļūdīties un arī tas iespējams attur cilvēkus. Tāpēc, jo ātrāk mēs sapratīsim, ka pārmaiņas ir nepārtraukts process, jo ātrāk mainīsies daudzas lietas mūsu uztverē. Bet nevar nepieņemt Ilzes minētajam, par noslodzi. Es tiešām pieļauju, ka tas ir viens moments, kad kaut kādi apstākļi ikdienas darbā, viss kas saistīts ar iekšējo darbu izglītības iestādē arī var radīt kaut kādas negācijas un vel kaut ko papildus, tas jau liekas kā apgrūtinājums.

Reference 11 - 1.64% Coverage

Profesionālajā izglītībā mēs runājam, ka mums ir jāiet uz individualizāciju. Mūsu šķērslis pie kā būs jādāmā un jāstrādā ir pierasts pie tradicionāla mācību gada un jārada domāšanā un

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

finansēšanas principos un mehānismos. Ka var uzsākt mācības vēlākos posmos, pie tā mēs arī šobrīd strādājam. Kā ienākt un kā šo finansējumu saņemt. Tas ir gana liels izaicinājums pie kā mēs domājam un strādājam. Protams tas prasa papildus resursu, diemžēl finansējums palielinājies pēdējos gados nav un mēs jau vairākus gadu sastrādājam pie tā, lai vērstu uzmanību tam, ka profesionālajā izglītībā izmaksas pieaug un kopā ir jāmaina finansēšanas pieeja un principi, lai veidotu elastīgo sistēmu. Pārveidojot saturu, principus un ieviešot jauno regulējumu ir jāmaina arī tas, kā tiek piešķirts finansējums.

9.pielikums

Anketa pašvaldību speciālistiem vispārējā un profesionālajā izglītībā



Pieejas "skola kā mācīšanās organizācija" īstenošanas prakse vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā

Labdien!

Latvijas Universitāte (LU) sadarbībā ar Liepājas Universitāti (LiepU) Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) uzdevumā ir uzsākusi īstenot Eiropas Sociālā fonda projekta Nr.8.3.6.2/17/I/001 "Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana" darbības nr. 3.2. „īstenoti pētījumu programmas izglītībā komponentpētījumi” pētījumu "Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs". Pētījuma mērķis ir izpētīt pieeju skola kā mācīšanās organizācija izmantošanas praksi un attīstības iespējas Latvijā vispārējā un profesionālajā izglītībā un izstrādāt modeli un instrumentu izglītības iestādes pašvērtējumam un progresu novērtēšanai izglītības iestādes un nacionālā līmenī.

Aptaujas mērķis ir noskaidrot pieejas skola kā mācīšanās organizācija izpratni un īstenošanas praksi pašvaldībā.

Paldies, ka piedalāties šajā pētījumā. Aptaujas anketa ir anonīma un tajā sniegtās atbildes tiks izmantotas apkopotā veidā un tikai minētā pētījuma ietvaros.

Aptaujas aizpildīšanas laiks ~15 - 20 minūtes. **Lūdzam aptaujas anketu aizpildīt līdz š.g. 5.oktobrim.**

Jau iepriekš pateicamies par sadarbību un veltīto laiku aptaujas anketas aizpildīšanā!

Lūdzu, norādiet valstspilsētu/novadu, kuru pārstāvat:

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| ● Aizkraukles novads | ● Rēzeknes novads |
| ● Alūksnes novads | ● Ropažu novads |
| ● Augšdaugavas novads | ● Salaspils novads |
| ● Bauskas novads | ● Saulkrastu novads |
| ● Cēsu novads | ● Siguldas novads |
| ● Dienvidkurzemes novads | ● Smiltenes novads |
| ● Dobeles novads | ● Talsu novads |
| ● Gulbenes novads | ● Tukuma novads |
| ● Jelgavas novads | ● Valkas novads |
| ● Jēkabpils novads | ● Valmieras novads |

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

- Krāslavas novads
- Kuldīgas novads
- Ķekavas novads
- Limbažu novads
- Ludzas novads
- Madonas novads
- Mārupes novads
- Ogres novads
- Olaines novads
- Preiļu novads
- Varakļānu novads
- Ventspils novads
- Daugavpils valstspilsēta
- Jelgavas valstspilsēta
- Liepājas valstspilsēta
- Rēzeknes valstspilsēta
- Rīga
- Ventspils valstspilsēta
- Jūrmala

Jūsu darba pieredzes ilgums pašvaldībā (saistībā ar izglītības jautājumiem) / izglītības pārvaldē:

- ☐ mazāk kā 1 gads
- ☐ 1 - 3 gadi
- ☐ 4 - 6 gadi
- ☐ 7 - 10 gadi
- ☐ vairāk kā 10 gadi

Domājot par skolu kā mācīšanos organizāciju, kas no zemāk minētā Jums visvairāk asociējas / sasaistās ar jēdzienu "skola kā mācīšanās organizācija"? Atzīmējiet jā vai nē

sistēmiskā domāšana
eksperimentēšana
uzticēšanās
pielāgošanās
radošums
mācīšanās no kļūdām
pārmaiņas
komanda
kvalitāte
apmierināti darbinieki
mācīšanās mācoties
sadarbība
konkurētspēja
apmierināti vecāki
mācīšanās darot
atšķirīgi viedokļi
spēcīga līderība skolas visos līmeņos

"Skola kā mācīšanas organizācija" raksturojums

Jūsuprāt, kas no zemāk minētā ir raksturīgs izglītības iestādei, ja tā savā darbībā īsteno mācīšanās organizācijas pieeju? (ir raksturīgs, daļēji, nav raksturīgs, nezinu/grūti pateikt)

Skolas personāls var izteikt atšķirīgus viedokļus

Skolā katrs var kļūdīties

Skolas darbinieks var nepieņemt kāda kolēģa/-u viedokli/-ļiem

Skolas personāls var uzdot jebkādas jautājumus

Skolā tiek pieņemti atšķirīgi uzskati par idejām

Skolā notiek diskusijas un tās atklāj atšķirīgus viedokļus

Skolās tiek veltīts laiks, lai pārdomātu un analizēt skolā notiekošos procesus

Skolas personāls saņem atsauksmes par savu darbu no skolas vadības, kolēģiem, skolēniem, vecākiem

Skolā katram personīgi ir svarīgs viņa darbs

Skolā mācīšana un mācīšanās ir skolas pamatmērķis

Skolas vadītājs personālu rosina uz dialogu

Skolas vadītājs pauž alternatīvus viedokļus

Skolu vadītāji dara redzamu savu mācīšanos

Skolas personāls nelabprāt dalās ar saviem padomiem un zināšanām ar kolēģiem

Skolā nav svarīga katra darbinieka profesionālā izaugsme

Skolēni gūst maksimālu labumu no skolas vadības un darbinieku ieguldījuma

Skolā mācīšanās notiek tikai klasē

Skolēnu vecāku iesaiste skolas darbībā ir mazsvarīga

Skolas personāla nepārtraukta mācīšanās

Skola spēj pielāgoties jauniem apstākļiem un situācijām

Skolas vadītājs ir galvenokārt uz uzdevumiem orientēts

Skolā tiek veicināta komandu veidošanās

Skolas vadītājs atbalsta personāla mācīšanos

Skolā ir personāla nepārtraukta profesionālā pinveide

Skolas personāls ir apmierināts ar darbu

Skolā tiek pielietota mācīšanās analītika

Skola elastīgi reaģē uz ārējām pārmaiņām

Skolai ir mazsvarīga sadarbība ar dažādām organizācijām/uzņēmumiem /citām izglītības iestādēm

Skolai ir grūti pielāgoties ārējiem apstākļiem un videi

Skolā reti ievieš jaunas un radošas idejas praktiskajā darbā

Skolā skolēni ir pētnieki un izzinātāji

"Skola kā mācīšanās organizācija" vispārējā izglītībā

Jūsuprāt, cik lielā mērā **jūsu pašvaldības vispārējās izglītības iestādēs** ir raksturīgs zemāk minētais: (ir raksturīgs, daļēji, nav raksturīgs, nezinu/grūti pateikt)

Skolu vīzijas ir vērstas uz visu skolēnu mācību pieredzi un rezultātu uzlabošanu

Skolu vīzijas ir vērstas uz plašu mācību rezultātu klāstu, aptver gan tagadni, gan nākotni, ir iedvesmojošas un motivējošas

Mācīšanās un mācīšanas procesi skolās ir vērsti uz skolu vīziju īstenošanu

Vīzija ir procesa, kurā iesaistīts viss personāls, rezultāts

Skolēni, vecāki, apkārtējā sabiedrība un citi partneri tiek aicināti dot savu ieguldījumu skolu vīziju veidošanā

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

Sadarbība un kolektīvā mācīšanās skolās - klātienē un ar IKT starpniecību –ir mērķtiecīga un uzlabo skolēnu un/vai personāla mācību pieredzi un rezultātus

Skolu personāls mācās, kā strādāt kopā kā komandai

Darbinieki jūtas ērti, vēršoties viens pie otra pēc konsultācijām un padomiem

Uzticēšanās un savstarpēja cieņa ir pamatvērtības skolās

Skolu darbinieki kopīgi reflektē par to, kā padarīt savu mācīšanos efektīvāku

Skolas atvēl laiku un citus resursus kopīgam darbam un kolektīvām mācībām

Skolās ir ieviestas sistēmas, lai pārbaudītu progresu un atšķirības starp pašreizējo un sagaidāmo rezultātu

Skolās personāls analizē labās un sliktās prakses piemērus

Skolās ir izveidotas struktūras regulāra dialoga un zināšanu apmaiņas nodrošināšanai

Skolu personāls spēj analizēt un izmantot vairākus datu avotus atgriezeniskās saites iegūšanai, tostarp izmantojot IKT, lai informētu par mācīšanu un piešķirtu resursus

Skolu attīstības plāni ir balstīti uz pierādījumiem, pašnovērtējumā gūtajām atziņām un tiek regulāri izvērtēti un atjaunināti

Skolas regulāri izvērtē savas darbības koncepcijas, vajadzības gadījumā tās koriģējot un atjauninot

Skolās tiek izvērtēta profesionālās mācīšanās ietekme uz mācīšanu un mācīšanos

Skolu vadītāji modelē mācīšanās līderību, popularizē līderību un palīdz augt citiem līderiem, tostarp skolēniem

Skolu vadītāji ir proaktīvi un radoši pārmaiņu veicinātāji

Skolu vadītāji attīsta kultūru, struktūras un apstākļus, lai veicinātu profesionālo dialogu, sadarbību un zināšanu apmaiņu

Skolu vadītāji nodrošina, ka organizācijas rīcība atbilst tās vīzijai, mērķiem un vērtībām

Skolu vadītāji nodrošina, ka skolai ir raksturīgs mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju "ritms"

Skolas vadītāji veicina un iesaistās ciešā sadarbībā ar citām skolām, vecākiem, sabiedrību, augstākās izglītības iestādēm un citiem partneriem

Skolas vadītāji nodrošina integrētu pieeju, ņemot vērā skolēnu mācīšanās un citas vajadzības

Skolās viss personāls iesaistās nepārtrauktā profesionālā pilnveidē

Skolās jaunie darbinieki tiek ievadīti skolas dzīvē un saņem mentora atbalstu

Skolu personāla profesionālā mācīšanās ir vērsta gan uz skolēnu mācīšanos, gan skolu mērķiem

Skolu personāls tiek iesaistīts savu profesionālās izglītības mērķu un prioritāšu identificēšanā

Skolu personāla profesionālā mācīšanās rada izaicinājumus domāšanai, kas ir daļa no prakses maiņas

Skolās profesionālā mācīšanās apvieno mācīšanos darba vietā un ārējo ekspertu atziņas

Skolās profesionālā mācīšanās ir balstīta uz novērtējumu un atgriezenisko saiti

Skolās profesionālās mācīšanās atbalstam tiek atvēlēts laiks un nodrošināti citi resursi

Skolu kultūra veicina un atbalsta profesionālo mācīšanos

Skolu personāls vēlas un uzdrīkstas eksperimentēt un ieviest inovācijas savā praksē

Skolās atbalsta un atzinīgi novērtē darbinieku iniciatīvu un riska uzņemšanos

Skolu personāls iesaistās dažādās izpētēs, lai izzinātu un paplašinātu savu praksi

Skolās izpētes tiek izmantotas, lai izveidotu un uzturētu mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju ritmu

Skolu personāls ir atvērts, lai darītu lietas savādāk

Skolās problēmas un kļūdas tiek uzskatītas par iespēju mācīties

Skolēni ir aktīvi iesaistīti pētniecībā

Skolas pēta savu ārējo vidi, lai ātri reaģētu uz izaicinājumiem un iespējām

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

Skolas ir atvērtas sistēmas, kas atzinīgi vērtē potenciālo ārējo sadarbības partneru pieejas
Skolās partnerattiecības balstās uz vienlīdzīgām attiecībām un savstarpējas mācīšanās iespējām
Skolas sadarbojas ar vecākiem/aizbildņiem un sabiedrību kā partneriem izglītības procesā un skolas darba organizēšanā

Skolu personāls sadarbojas, mācās un apmainās ar zināšanām ar kolēģiem no citām skolām, izmantojot sadarbības tīklus un/vai starpskolu sadarbību

Skolas sadarbojas ar augstākās izglītības iestādēm, uzņēmumiem un/vai valsts vai nevalstiskām organizācijām, lai padziļinātu un paplašinātu mācīšanās iespējas savā skolā

Skolās IKT tiek plaši izmantotas, lai veicinātu komunikāciju, zināšanu apmaiņu un sadarbību ar ārējo vidi

Vai jūsu novadā/pašvaldībā ir profesionālās izglītības iestādes?

- ☐ Jā
- ☐ Nē

"Skola kā mācīšanās organizācija" profesionālajā izglītībā

Jūsprāt, cik lielā mērā profesionālās izglītības iestādēs jūsu pašvaldībā ir raksturīgs zemāk minētais: (ir raksturīgs, daļēji, nav raksturīgs, nezinu/grūti pateikt)

Skolu vīzijas ir vērstas uz visu skolēnu mācību pieredzi un rezultātu uzlabošanu

Skolu vīzijas ir vērstas uz plašu mācību rezultātu klāstu, aptver gan tagadni, gan nākotni, ir iedvesmojošas un motivējošas

Mācīšanās un mācīšanas procesi skolās ir vērsti uz skolu vīziju īstenošanu

Vīzija ir procesa, kurā iesaistīts viss personāls, rezultāts

Skolēni, vecāki, apkārtējā sabiedrība un citi partneri tiek aicināti dot savu ieguldījumu skolu vīziju veidošanā

Sadarbība un kolektīvā mācīšanās skolās - klātienē un ar IKT starpniecību –ir mērķtiecīga un uzlabo skolēnu un/vai personāla mācību pieredzi un rezultātus

Skolu personāls mācās, kā strādāt kopā kā komandai

Darbinieki jūtas ērti, vērsties viens pie otra pēc konsultācijām un padomiem

Uzticēšanās un savstarpēja cieņa ir pamatvērtības skolās

Skolu darbinieki kopīgi reflektē par to, kā padarīt savu mācīšanos efektīvāku

Skolas atvēl laiku un citus resursus kopīgam darbam un kolektīvām mācībām

Skolās ir ieviestas sistēmas, lai pārbaudītu progresu un atšķirības starp pašreizējo un sagaidāmo rezultātu

Skolās personāls analizē labās un sliktās prakses piemērus

Skolās ir izveidotas struktūras regulāra dialoga un zināšanu apmaiņas nodrošināšanai

Skolu personāls spēj analizēt un izmantot vairākus datu avotus atgriezeniskās saites iegūšanai, tostarp izmantojot IKT, lai informētu par mācīšanu un piešķirtu resursus

Skolu attīstības plāni ir balstīti uz pierādījumiem, pašnovērtējumā gūtajām atziņām un tiek regulāri izvērtēti un atjaunināti

Skolas regulāri izvērtē savas darbības koncepcijas, vajadzības gadījumā tās koriģējot un atjauninot

Skolās tiek izvērtēta profesionālās mācīšanās ietekme uz mācīšanu un mācīšanos

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

Skolu vadītāji modelē mācīšanās līderību, popularizē līderību un palīdz augt citiem līderiem, tostarp skolēniem

Skolu vadītāji ir proaktīvi un radoši pārmaiņu veicinātāji

Skolu vadītāji attīsta kultūru, struktūras un apstākļus, lai veicinātu profesionālo dialogu, sadarbību un zināšanu apmaiņu

Skolu vadītāji nodrošina, ka organizācijas rīcība atbilst tās vīzijai, mērķiem un vērtībām

Skolu vadītāji nodrošina, ka skolai ir raksturīgs mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju "ritms"

Skolas vadītāji veicina un iesaistās ciešā sadarbībā ar citām skolām, vecākiem, sabiedrību, augstākās izglītības iestādēm un citiem partneriem

Skolas vadītāji nodrošina integrētu pieeju, ņemot vērā skolēnu mācīšanās un citas vajadzības

Skolās viss personāls iesaistās nepārtrauktā profesionālā pilnveidē

Skolās jaunie darbinieki tiek ievadīti skolas dzīvē un saņem mentora atbalstu

Skolu personāla profesionālā mācīšanās ir vērsta gan uz skolēnu mācīšanos, gan skolu mērķiem

Skolu personāls tiek iesaistīts savu profesionālās izglītības mērķu un prioritāšu identificēšanā

Skolu personāla profesionālā mācīšanās rada izaicinājumus domāšanai, kas ir daļa no prakses maiņas

Skolās profesionālā mācīšanās apvieno mācīšanos darba vietā un ārējo ekspertu atziņas

Skolās profesionālā mācīšanās ir balstīta uz novērtējumu un atgriezenisko saiti

Skolās profesionālās mācīšanās atbalstam tiek atvēlēts laiks un nodrošināti citi resursi

Skolu kultūra veicina un atbalsta profesionālo mācīšanos

Skolu personāls vēlas un uzdrīkstas eksperimentēt un ieviest inovācijas savā praksē

Skolās atbalsta un atzinīgi novērtē darbinieku iniciatīvu un riska uzņemšanos

Skolu personāls iesaistās dažādās izpētēs, lai izziņātu un paplašinātu savu praksi

Skolās izpēti tiek izmantotas, lai izveidotu un uzturētu mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju ritmu

Skolu personāls ir atvērts, lai darītu lietas savādāk

Skolās problēmas un kļūdas tiek uzskatītas par iespēju mācīties

Skolēni ir aktīvi iesaistīti pētniecībā

Skolas pēta savu ārējo vidi, lai ātri reaģētu uz izaicinājumiem un iespējām

Skolas ir atvērtas sistēmas, kas atzinīgi vērtē potenciālo ārējo sadarbības partneru pieejas

Skolās partnerattiecības balstās uz vienlīdzīgām attiecībām un savstarpējas mācīšanās iespējām

Skolas sadarbojas ar vecākiem/aizbildņiem un sabiedrību kā partneriem izglītības procesā un skolas darba organizēšanā

Skolu personāls sadarbojas, mācās un apmainās ar zināšanām ar kolēģiem no citām skolām, izmantojot sadarbības tīklus un/vai starpskolu sadarbību

Skolas sadarbojas ar augstākās izglītības iestādēm, uzņēmumiem un/vai valsts vai nevalstiskām organizācijām, lai padziļinātu un paplašinātu mācīšanās iespējas savā skolā

Skolās IKT tiek plaši izmantotas, lai veicinātu komunikāciju, zināšanu apmaiņu un sadarbību ar ārējo vidi

Pašvaldības / izglītības pārvaldes aktivitātes (pasākumi)

Lūdzu īsumā uzrakstiet, ko pašvaldība/izglītības pārvalde ir darījusi / dara, lai stiprinātu izglītības iestādes savā pašvaldībā, kļūstot tām par mācīšanās organizācijām:

Šķēršļi /grūtības pieejas "skola mācīšanās organizācija" īstenošanā

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

Domājot par pieejas "skola kā mācīšanās organizācija" īstenošanu izglītības iestādē, lūdzu norādiet, kas no zemāk minētā, Jūsaprāt, ir **lielākie šķēršļi/grūtības** izglītības iestādēs pieejas "**skola kā mācīšanās organizācija**" īstenošanā **Jūsu pašvaldībā?** (lielā mērā raksturīgi, daļēji, nav raksturīgi, nezinu, grūti pateikt)

sistēmiskā domāšana

visas personāla iesaiste problēmu identificēšanā un risināšanā

eksperimentēšana

uzticēšanās trūkums

pielāgošanās ārējai videi

personāla radošums

personāla disciplinēta domāšana

kopīga mācīšanās no kļūdām

inovāciju ieviešana

personāla uzskats "kārtējā reforma izglītībā"

mācīšanās no pagātnes personāla vienota izpratne par izglītības kvalitāti

motivēts personāls

domāšanas maiņa

visa skolas personāla sadarbība

nepārtraukta personāla profesionālā pilnveide

mācīšanās darot vienots redzējums

atšķirīgi viedokļi

daudz diskusiju

zemas personāla savstarpējās sadarbības prasmes

personāla savstarpējā atbalsta trūkums

vienādu mācīšanās iespēju nodrošināšana visam personālam

finansiālais nodrošinājums

personāla izpratnes trūkums par konceptu "skola kā mācīšanās organizācija"

vienāda mācīšanās atbalsta nodrošināšana visam personālam

individuāla atbalsta katram darbiniekam trūkums personāla laika trūkums profesionālajai pilnveidei

regulāras atgriezeniskās saites sniegšana personālam

pārmaiņu aģenta trūkums skolā

vāja sadarbība ar citām skolām

vāja sadarbība ar uzņēmumiem/organizācijām

vāja sadarbība ar augstskolām

nepietiekama vecāku iesaiste skolas dzīvē

informācijas uzkrāšanas un apmaiņas sistēmas trūkums skolā

skolas vadītāja līderības trūkums

zema personāla kritiskās domāšanas prasme

zema skolas vadītāja stratēģiskās domāšanas prasme

vāja skolas vadītāja stratēģiskās plānošanas prasme

zemas personāla digitālās prasmes

zemas personāla analītiskās prasmes

personāla nevēlēšanās ieviest jauninājumus

zemas jauninājumu ieviešanas prasmes

komunikācijas trūkums starp dažāda līmeņa izglītības politikas plānotājiem un īstenotājiem

Pateicamies par sniegtajām atbildēm un viedokli!

10.pielikums

Izglītības iestāžu pārstāvju sniegtie raksturojumi par SMO

SMO raksturojumi:

“mērķis, uz kuru iet visi kopā, vienojoties par kaut kādām darbībām, bet tajā pašā laikā nepazaudējot katrs savu individualitāti”

“rezultāts un sadarbība”

“prioritātes, par mērķi un sadarbību es ar biju domājusi. Bet jā, par prioritātēm, par soļu secību”

“mērķis, sistēma un sadarbība”

“organizācija jau ir līdzīgi cilvēkam, visu mūžu ir jāmācās tāpat arī organizācija. Ārējā vide mainās, informācija mainās, informācijas iegūšana. Tas ir jautājums arī par to kā zināšanas tiek nodotas arī organizācijas iekšienē”

“noteikta kārtība, noteikta sistēma kā kaut kas notiek”

“kvalitāte, jo tagad ļoti spiež uz kvalitāti. Pieejamību, lai būtu pieejams visiem. Varbūt tas arī būtu mērķgrupas. Tie ir gan jaunieši, gan pieaugušie”

“vārds organizācija asociējas ar pakalpojums, jo izglītība, ko mēs sniedzam gan audzēkņiem, gan pieaugušajiem ir vislielākā bagātība. Mums ir jārēķinās ar viņu velmēm un prasībām, jo viņi ir mūsu klienti”

“tas vienmēr ir komandas darbs.. kopīgs darbs, kur mēs visi virzāmies uz vienu noteiktu mērķi, jo, tikai kopīgi strādājot, mēs varam kaut ko sasniegt”

“sadarbība ar kolēģiem, sadarbība, kas ir saistīta ar “Skola 2030” ietvaros noteiktām vadlīnijām, tātad starpdisciplinārā saite, mūžizglītības modulis un tā tālāk, sadarbība ar vecākiem”

“tā ir tāda vieta, kur mācās visi individuāli un katrs mācās viens no otra.

Organizācija, kurā nepieder nevienam viena vienīgā patiesība, bet patiesība rodas visiem kopā, sadarbojoties gan ar savu pieredzi, gan mācīšanās pieredzi, gan arī dzīves pieredzi”

“skola ir tā vide, kurā izglītojas katrs un jebkurš”

“mēs mācāmies kopā un mācāmies pazīstamā vidē”

“tā ir tāda nerimtīga mācīšanās.. mācās ne tikai audzēkņi, bet pedagogi un savstarpēji viens otru māca”

“skola - tā ir organizācija, kura, kā kolēģi jau teica, māca viens otru. Mācās gan pedagogs, gan skolēns, mācās gan vadība, mācās visi kopā ar tendenci būt elastīgiem”

“savstarpēja sadarbība, kā jau kolēģi teica, vienotu mērķu sasniegšanā, zināšanu sasniegšanā, kompetenču, prasmju.. ne tikai audzēkņi, bet arī pieaugušie”.

11.pielikums

Skolēnu novērtējums par skola kā mācīšanās organizācija dimensiju īstenošanas praksi savā skolā

Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos					
	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	Kopā
Skolas vide un skolotāji mani iedvesmo un motivē mācīties	8%	34%	39%	19%	100%
Man ir iespēja piedalīties skolas attīstības veidošanā	9%	31%	35%	26%	100%
Man ir iespēja pārrunāt ar skolotājiem savus sasniedzamos mērķus	7%	24%	36%	33%	100%
Mani skolotāji mācību stundās izmanto līdzīgu mācību pieeju (mācību metodes, paņēmienus u.c.)	6%	29%	41%	24%	100%
Es labi jūtos savā skolā un eju uz skolu ar prieku	11%	26%	35%	28%	100%
Visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana					
Mācību stundās mēs analizējam savu mācību darbu un pārrunājam kā to uzlabot	11%	30%	36%	23%	100%
Es redzu, ka arī mani skolotāji turpina mācīties	9%	31%	35%	26%	100%
Skolotāji tic, ka es varu gūt labus panākumus	7%	24%	37%	33%	100%
Skolotāji motivē mani sasniegt augstākus rezultātus	11%	30%	30%	28%	100%
Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū					
Man ir iespēja sadarboties un mācīties kopā ar un no citiem skolēniem	5%	20%	39%	36%	100%
Mācību stundās valda savstarpēja cieņa un sadarbība	5%	23%	44%	27%	100%
Es nebaidos prasīt palīdzību skolotājiem, ja netieku galā ar uzdevumu	8%	20%	32%	40%	100%
Skolotāji palīdz man un atbalsta, ja es kaut ko nesaprotu mācību darbā	4%	20%	39%	36%	100%
Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide					
Skolotāji uzklausa manu viedokli un ierosinājumus	7%	34%	35%	23%	100%
Skolotāji ir saprotoši un kļūdas tiek uzskatītas par mācīšanās procesa sastāvdaļu	6%	26%	39%	29%	100%
Skolotāji izmanto daudzveidīgas mācību metodes, lai mēs labāk iemācītos	7%	26%	38%	29%	100%
Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana					
Es regulāri sekoju līdzi savām sekmēm un izaugsmei mācībās, piemēram, ierakstiem E-klasē vai Mykoob	3%	12%	28%	57%	100%
Man ir zināmi vērtēšanas kritēriji	5%	18%	37%	40%	100%
Skolotāji jautā manu viedokli, kā mēs stundās varam mācīties labāk	20%	35%	26%	18%	100%
Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas					
Man ir iespēja piedalīties interešu izglītības nodarbībās, piemēram, dziedāt korī, spēlēt orķestrī, piedalīties sporta nodarbībās u.c., lai attīstītu savus talantus	8%	19%	28%	45%	100%
Man ir iespēja iesaistīties dažādos projektos	7%	27%	32%	34%	100%
Pie mums uz stundām nāk viesi, kuri dalās ar savu pieredzi un mēs varam no viņiem mācīties	26%	35%	22%	17%	100%
Mācību stundas mums notiek arī ārpus skolas, piemēram, muzejā, bibliotēkā vai uzņēmumā u.c.	26%	33%	20%	20%	100%
Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme					
Es iesaistos skolas sabiedriskās dzīves veidošanā, piemēram, pasākumu organizēšanā	41%	30%	15%	14%	100%
Es varu izteikt savus ierosinājumus un priekšlikumus skolas vadībai	17%	36%	28%	19%	100%
Skolēniem ir iespēja piedalīties mācību priekšmetu olimpiādēs un konkursos	3%	16%	27%	54%	100%

12.pielikums

Vecāku novērtējums par skola kā mācīšanās organizācija dimensiju īstenošanas praksi sava dēla /meitas skolā

Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos					
	Pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu nelielā mērā	Piekrītu lielā mērā	Pilnīgi piekrītu	Kopā
Es zinu, kā es varu iesaistīties manas meitas/dēla skolas dzīvē un ietekmēt skolā notiekošo	10%	41%	32%	17%	100%
Man ir skaidrs, kādu rezultātu no skolēniem sagaida skolotāji un skolas vadība	8%	21%	45%	26%	100%
Visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana					
Skolotāji šajā skolā mācās, lai veiksmīgāk atbalstītu skolēnu mācīšanos	6%	26%	39%	29%	100%
Vecāku sapulcēs vai individuālās tikšanās ar skolotājiem man ir iespēja pārrunāt veiksmes un neveiksmes bērna audzināšanā un saņemt atbalstu	11%	25%	32%	32%	100%
Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū					
Man ir iespēja sadarboties ar manas meitas/dēla klases biedru vecākiem	29%	36%	22%	14%	100%
Man ir iespēja sadarboties ar manas meitas/dēla skolotājiem	5%	26%	38%	31%	100%
Man ir iespēja iesaistīties skolā piedāvātajās mācībās vecākiem (kursos, semināros, vebināros)	21%	32%	26%	21%	100%
Izzinas, izpētes un inovācijas kultūras izveide					
Skola iepazīstina vecākus ar izvirzītajiem mērķiem un prioritātēm mācību gadam	11%	25%	35%	28%	100%
Skola iepazīstina vecākus ar jaunākajām tendencēm un inovācijām mācību procesa īstenošanā	14%	28%	32%	25%	100%
Skola atbalsta vecāku iniciatīvu skolas darba uzlabošanā	11%	37%	32%	20%	100%
Skolotāji mācību stundās efektīvi izmanto informācijas komunikācijas tehnoloģijas	4%	21%	45%	29%	100%
Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana					
Skola regulāri prasa manu viedokli un ieteikumus, kā pilnveidot tās darbu	32%	34%	22%	12%	100%
Skola man nodrošina savlaicīgu informāciju par manas meitas/dēla mācību rezultātiem, piemēram, ierakstu veidā E-klase/Mykoob	2%	8%	32%	58%	100%
Es zinu, pie kā vērsties skolā, ja man ir radušies jautājumi vai neskaidrības	5%	15%	33%	48%	100%
Skolotāji palīdz saprast, kādas ir manas meitas/dēla stiprās puses un izaicinājumi mācību darbā	15%	35%	30%	20%	100%
Skolotāji ievēro vienotas mācību sasniegumu vērtēšanas prasības un ir konsekventi	7%	28%	42%	23%	100%
Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas					
Skola piedāvā izglītojošus seminārus/vebinārus vecākiem	22%	38%	25%	15%	100%
Skola piedāvā iespējas skolēniem mācīties arī ārpus stundām, piemēram, piedaloties interešu izglītības aktivitātēs	5%	24%	35%	35%	100%
Skola sadarbojas ar augstākās izglītības iestādēm, uzņēmumiem un/vai valsts vai nevalstiskām organizācijām, lai padziļinātu un paplašinātu mācīšanās iespējas	7%	33%	32%	27%	100%
Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme					
Man ir iespēja piedalīties skolas vecāku sapulcēs un izteikt tajās savu viedokli	8%	18%	28%	45%	100%
Skola izmanto manu profesionālo pieredzi, piemēram, aicinot uz karjeras dienām, klases ekskursijām u.c.	31%	33%	22%	14%	100%