

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

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.

1.starpnodevuma ziņojuma kopsavilkums



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

Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Inese Lūsēna-Ezera, Ilze Briška, Oskars Kaulēns, Beata Lavrinoviča, Inga Linde, Gatis Lāma, Anese Slišāne, Laura Hofmane. (2022) Pētījuma “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs” kopsavilkums. – Rīga: LU. 49lpp.

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 valsts 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.

Kopsavilkuma 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</i> modeļa koncepts.....	10
1.2. Galvenie darbības principi un priekšnoteikumi skolas veiksmīgai transformācijai par skolu kā mācīšanās organizāciju.....	11
1.3. Galvenās komponentes <i>skola kā mācīšanās organizācija</i> modeļa ieviešanai un novērtēšanai.....	11
1.4. Galvenie šķēršļi skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanai un iespējamie risinājumi to novēršanai.....	12
1.5. Skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu un skolēnu mācību sasniegumiem.....	15
1.6. Mācīšanās analītikas nozīme <i>pieejas skola kā mācīšanās organizācija</i> īstenošanas veicināšanā.....	16
2. Starptautiskā pieredze pieejas skola kā mācīšanās organizācija modeļa darbības īstenošanā.....	19
2.1. Velsas modelis.....	19
2.2. Singapūras modelis.....	21
2.3. Somijas modelis.....	22
2.4. Citu valstu pētījumi par skolu kā mācīšanās organizāciju.....	23
2.4.1. Dānijas pieredze.....	23
2.4.3. Grieķijas pieredze.....	23
2.4.4. Portugāles pieredze.....	23
3. Pieejas skola kā mācīšanās organizācija izpratnes un īstenošanas prakses izvērtējums vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā.....	25
3.1. Izglītības politikas mērķi Latvijas vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju veicināšanā.....	25
3.2. Izglītības politikas plānotāju īstenotās prakses <i>skola kā mācīšanās organizācija</i> ieviešanas procesos savstarpējā salāgotība.....	30
3.3. Pašvaldību atbildīgo speciālistu (vispārējā un profesionālajā izglītībā) izpratne par <i>pieeju skola kā mācīšanās organizācija</i>	32
3.4. Labās prakses piemēri vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā <i>pieejas skola kā mācīšanās organizācija</i> īstenošanā.....	35
Secinājumi.....	39
Literatūras saraksts.....	43

Ievads

Pieeja “skola kā mācīšanās organizācija” (turpmāk - SMO) pasaulē aktualizējās līdz ar straujajām 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 pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* 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 –, lai 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 pārneši. Lai šo pieeju īstenotu praksē, ir nepieciešams stiprināt daudzpusīgu sadarbību, īstenojot kopīgus, ar mācīšanos saistītus mērķus.

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

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

mācīšanās iedziļinoties pieejā, darbojas kā mācīšanās organizācija, kura pastāvīgi 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 valsts dienestā (turpmāk – IKVD) darbībā pieeja *skola kā mācīšanās organizācija* 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 valsts 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 nepārtraukta indivīda personīgā attīstība, tādējādi sekmējot arī nozaru vajadzībām nepieciešamā darbaspēka piedāvājumu ar atbilstošām prasmēm un zināšanām, 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

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

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 pieejas *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** – veikt skolas kā mācīšanās organizācijas pieejas īstenošanas izvērtējumu Latvijā.

1. Izpētīt esošo zināšanu bāzi par pieejas *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. posma 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

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

Lai īstenotu **1.posma uzdevumus**, 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 un Somijas modelis (turpmāk – SIM), kā arī raksturotas SMO modeļa iezīmes Dānijas, Portugāles un Grieķijas izglītības sistēmās, aprakstot to iespējamo pārnesei 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:

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

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 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 izpratnes noskaidrošanai par pieeju *skola kā mācīšanās organizācija*.

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

Fokusgrupu intervijas ar skolu personālu izpratnes par SMO noskaidrošanai, paralēli tam 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);
- 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”.

1. starpnodevuma ziņojuma saturs

Lai izpētītu pieeju *skola kā mācīšanās organizācija* un raksturotu starptautisko pieredzi pieejas skola kā mācīšanās organizācijas modeļa darbības īstenošanā, tika veikta zinātniskās literatūras un normatīvo dokumentu analīze.

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.

1.nodaļā “Pieejas skola kā mācīšanās organizācija teorētiskais koncepts”

atklātas galvenās konceptuālās nostādnes, raksturoti galvenie darbības principi un priekšnoteikumi skolas veiksmīgai transformācijai par skolu kā mācīšanās organizāciju; analizētas galvenās komponentes SMO modeļa ieviešanai un novērtēšanai; raksturoti galvenie šķēršļi skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanai un iespējamie risinājumi to novēršanai; aplūkota skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu un skolēnu mācību sasniegumiem; pamatota mācīšanās analītikas nozīme pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* īstenošanas veicināšanā.

1.1.apakšnodaļā “Skola kā mācīšanās organizācija modeļa koncepts” tika analizēts pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* teorētiskais ietvars. Analīzes rezultātā tika secināts, ka zinātniskās literatūras avotos nav atrodama vienota, visaptveroša skolas kā mācīšanās organizācijas definīcija (Wai-Yin Lo, 2004; Yang et al., 2004; Dawood et al., 2015). 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. SMO ir atvērta sistēma, kas ir gatava reaģēt un pielāgoties ārējās vides apstākļiem, regulāri un sistēmiski analizējot, izvērtējot un pilnveidojot ar skolas darbību saistītos aspektus (Lewis, 2002; Kools & Stoll, 2016). 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 iesaistītās puses – skolēni, vecāki, skolas vadība, vietējā kopiena u.c. – darbojas vienoti, lai īstenotu kopīgu 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 kopīgo mērķu sasniegšanai.

1.2. apakšnodaļā “Galvenās komponentes skola kā mācīšanās organizācija modeļa ieviešanai un novērtēšanai” tika analizētas SMO dimensijas un elementi. Tika secināts, 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: kopīgu 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 līderības modelēšanu un izaugsmi (OECD, 2016). Skolu veidošanai par efektīvām mācīšanās organizācijām ir svarīga gan iekšējā dimensija, kas ir saistīta ar skolā īstenoto 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 pieņemšanas procesā (Marsick & Watkins, 2003; Liljenberg, 2014; Sammut-Bonnici, 2015). Taču svarīgi ir norādīt, ka visu SMO elementu īstenošanas galvenais mērķis un nepieciešamības pamatojums ir

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

saistīts ar skolēnu mācīšanos, ar ko tiek salīdzināts un tad izvērtēts gan īstenojamo pārmaiņu nozīmīgums, gan to īstenošanas rezultātā sasniegtais progress.

1.3. apakšnodaļā “Galvenie darbības principi un priekšnoteikumi skolas veiksmīgai transformācijai par skolu kā mācīšanās organizāciju” tika analizēti darbības virzieni skolas veiksmīgai transformācijai par mācīšanās organizāciju. Tika secināts, 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 (Retna & Ng, 2016; Harris & Jones, 2018).

Līdz šim veiktie pētījumi par skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanu liecina, ka svarīgs priekšnoteikums SMO modeļa īstenošanai ir skolā pastāvošās organizācijas kultūras transformācija. Mācīšanās organizācijas principus skolās var īstenot, ja iesaistītās 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.

1.4. apakšnodaļā “Galvenie šķēršļi skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanai un iespējamie risinājumi to novēršanai” analizēti iespējamie šķēršļi un to pārvarēšanas iespējamie risinājumi SMO attīstības veicināšanai, strukturējot tos atbilstoši septiņām uz darbību orientētām dimensijām, kas veido un apraksta SMO būtību (Kools un Stoll, 2016). Tika secināts, ka sistēmas līmenī SMO ieviešanu nepieciešams regulāri izvērtēt un uzlabot, pielāgojot konceptu mainīgajai videi un novēršot pretrunas starp dažādiem izglītības kvalitātes nodrošināšanas līmeņiem. SMO

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

ietvaram sistēmas līmenī ir jābūt elastīgam un atbilstošam politiskām, ekonomiskām un kultūras pārmaiņām. SMO ieviešanas kvalitāte ir lielā mērā atkarīga no ieviesēju komunikācijas 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 atbilstoši, savlaicīgai un saturiski nozīmīgai jebkurai no SMO mērķa grupām, vai tie būtu skolotāji, skolu direktori, atbalsta personāls, vecāki, vietējās organizācijas vai kas cits. Kopīgi radīts ietvars ir atslēga definēto pasākumu ieviešanai, jo tas veicina atbildību par SMO darbības rezultātiem (OECD, 2018).

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 (Kools et. al. 2020; Kampylis et. al, 2015). Komunikācijas un sadarbības prasmju trūkums organizācijā būtiski kavē SMO attīstību, jo netiek nodrošināta pietiekama mijiedarbība un pieredzes apmaiņa starp SMO iesaistītajiem – skolotājiem, skolas vadību, atbalsta darbiniekiem, vecākiem, vietējām organizācijām, citām skolām un pašiem skolēniem.

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 jāpieņem labām komunikācijas prasmēm un empātijai, kas spēj nodrošināt to, ka darbinieku vēlmes un vajadzības tiek uzklautas. Literatūrā bieži uzsver līderības virzīšanu kā labo praksi, fokusējot uzmanību uz īpašām aktivitātēm līderības prasmju attīstīšanai skolu vadītājos (Leithwood un Reihl; Kools un Stoll, 2016).

Atgriezeniskās saites trūkums, nespēja to sniegt vai vide, kurā nepieļauj kļūdas un nemācās no tām, rada riskus pozitīvas mācību pieredzes gūšanai (Kelchtermans, 2004; Timperley et al., 2008). 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.

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

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 veikumu. Īpaši jāizceļ skolu spējas sadarboties ar citām skolām, darba vidi, t.sk. daloties praktiskā pieredzē – vadības, mācību, psiholoģiskā atbalsta, saliedēšanas vai jebkurā citā saistošā jautājumā (Fullan et al., 2015). Bez regulāras komunikācijas un informācijas apmaiņas skolas riskē palaist garām būtisko.

Informācijas iekrāšana un prasmīga izmantošana ir būtiska efektīvas SMO darbības nodrošināšanas komponente (OECD, 2018; OECD, 2013; Vincent-Lancrin un González-Sancho, 2015). 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 ievākšanas 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 (Kools un Stoll, 2016). Laika resurss sniedz iespējas iesaistīties papildu mācīšanās aktivitātēs, un ir iespējams tikai tad, ja darbiniekam ir sabalansēta slodze un nepieciešamā motivācija iesaistīties mācīšanās aktivitātēs.

Lai gan tas nav būtiskākais no šķēršļiem, SMO ieviešanā būtisku lomu ieņem finansiālais nodrošinājums skolas attīstības veicināšanai (OECD, 2018). 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 (sk. 1.1. attēlu).



1.1. attēls Šķēršļi SMO ieviešanā.

1.5. apakšnodaļā “Skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu un skolēnu mācību sasniegumiem” noskaidrots, ka apmierinātību ar darbu var definēt kā indivīda emocionālās orientācijas pakāpi attiecībā uz savu lomu organizācijā vai vienkāršāk – pakāpi, kādā indivīdam patīk būt viņam piešķirtajā lomā 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, Ilgan & Uçar, 2014). Skolotāji, kuri piedzīvo lielāku sociālo atbalstu skolā, īpaši no skolas vadības, ar kuru kopā viņi strādā, izjūt lielāku apmierinātību ar darbu (Zellars & Perrewé, 2011). Skolotāji, kuri jūtas vairāk apmierināti ar savu darbu, izrāda lielāku lojalitāti savai organizācijai (Matzler & Renzl, 2006).

SMO ietekme uz skolotāju apmierinātību ar darbu ir pētīta Velsas SMO modeļa izstrādes kontekstā, atklājot, ka profesionālu gandarījumu skolotājiem Velsā sniedz nepārtrauktas mācīšanās iespēju radīšana un atbalstīšana visiem darbiniekiem, komandas mācīšanās veicināšana un sadarbība starp visiem darbiniekiem, pētnieciskas, inovatīvas un izzinošas kultūras veidošana, mācīšanās līderības modelēšana un pilnveidošana. Savukārt skolu kā vietu profesionālajai izaugsmei kopā ar citiem skolotājiem sekmē komandas mācīšanās un sadarbības veicināšanu starp visiem darbiniekiem, pētnieciskas, inovatīvas un izzinošas kultūras veidošana, sistēmu ieviešana zināšanu un mācīšanās apkopošanai un apmaiņai, mācīšanās līderības modelēšana un

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

pilnveidošana (Kools et al., 2019). Grieķijā veiktajā pētījumā secināts, ka SMO stratēģiskās līderības dimensijai ir visbūtiskākā ietekme uz skolotāju apmierinātību ar darbu (Dekouloua & Trivellas, 2015), turpretī skolotāju apmierinātību ar darbu Somijā sekmē skolotāju autonomiju un brīvība, uzticēšanās, atbalsta un sadarbības kultūra (Halinen, 2018).

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).

Lai skola veidotos par mācīšanās organizāciju, ir nepieciešams respektēt arī skolēnu vajadzības, analizēt viņu sasniegumus, rūpēties par mācīšanās jēgas pārdzīvojumu un labbūtību (Halinen, 2018; Gopinathan et al., 2018), tomēr ir maz praktisku pierādījumu, kas apliecinātu, ka šādas skolas ir saistītas ar labākiem skolēnu rezultātiem un lielākām inovācijām (Kools & Stoll, 2016). Piemēram, pētījumi par SMO ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem tika veikti Singapūrā, vērtējot 2000. gadā izveidotā “Skolu izcilības modeļa” (*The School Excellence Model*) efektivitāti (Goh, 1997; Ng & Chan, 2008; Ng et al., 2008). Skolēnu mācīšanos un attīstību, līdzdalību un iesaistīšanos veicina skolotāja izvēlētais mācību saturs, metodika, vērtēšanas sistēma, skolas lielums, iespēja mācīties dažādās vidēs citam no cita (Silins et al., 2002; Silins & Mulford, 2004; Gopinathan et al., 2018), tomēr, neskatoties uz Singapūrā īstenotajām izglītības reformām, Singapūrā īstenotā izglītības politika tikusi kritizēta tieši par izteiktu orientēšanos uz skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem, kas tiek panākti ar tradicionālām mācīšanas un mācīšanās metodēm, biežiem eksāmeniem (Davie, 2013; Gopinathan et al., 2018), nevis fokusēšanos uz procesu, kas vērsts uz skolēna spēju pašvadīt savas dzīves mācīšanās un personiskās dzīves procesus, prasmes un iemaņas virzīties uz personības labbūtību (Silins et al., 2002; Silins & Mulford, 2004; Gopinathan et al., 2018).

Pārāk izteikta koncentrēšanās uz skolēnu mācību sasniegumiem rada konkurenci un neveicina skolotāju orientēšanos uz sadarbību un savstarpēju mācīšanos, tā rezultātā skolotāji izvēlas autonomiju iepretim kopīgai rīcībai, kas ir pretrunā ar SMO konceptu.

1.6. apakšnodaļā “Mācīšanās analītikas nozīme pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas veicināšanā” analizēta datu loma izglītībā un analizēti vairāki tehniskie risinājumi skolas kā mācīšanās organizācijas novērtēšanai. Tika secināts, ka 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 un tehniskais aspekts. Mācīšanās analītikas izmantošanai skolās izaicinājumus rada ētika un privātums, datu apjoms un to kvalitāte, datu ievākšana, izvērtēšana, secinājumu apkopošana (Banihashem et al., 2018). Skolotāji bieži vien skeptiski izturas pret analītisko instrumentu apgūšanu, apšaubā to lietderību un bieži vien pretojas to jēgpilnai ieviešanai praksē (Brown, 2020), kas norāda uz nepieciešamību skaidrot mācīšanās analītikas pozitīvo ietekmi uz mācību procesu.

Mācīšanās analītikas izmantošana ļauj mazināt skolu pamešanu (*drop out*) (Khalil and Ebner, 2015), uzlabot skolēnu sadarbību (Berland et al., 2015), pilnveidot skolēnu zinātnisko argumentāciju (Lee et al., 2019; Palermo and Wilson, 2020), 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 (Aguiar et al., 2015; Jiménez-Gómez et al., 2015), 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).

Mācīšanās analītikas izmantošanai ir būtiska nozīme, lai skola kļūtu par skolu kā mācīšanās organizāciju, gan izvērtējot esošo situāciju, gan nosakot sasniedzamus mērķus, gan novērtējot, vai mērķi ir sasniegti. Tātad mācīšanās analītika var kalpot kā instruments skolas kā mācīšanās

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

organizācijas izvērtēšanai, mācību analītika ir arī kā rīks, kas ļauj skolotājiem un skolēniem pašiem aktīvi veidot savu skolu par mācīšanās organizāciju. Lai skola kļūtu par mācīšanās organizāciju, nepieciešams novērtēšanas modelis, kas ļauj novērtēt skolas sākotnējo stāvokli un identificēt veicamās darbības, lai tā kļūtu par mācīšanās organizāciju, ļauj efektīvi un mērķtiecīgi pilnveidot skolas organizatorisko kultūru, ietver izstrādātu rīku, kas skaidri nosaka 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 izpētītu, kā mācīšanās analītika tiek īstenota citās valstīs, tika pētīti vairāki tehniskie risinājumi. 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, vecāki –, un tas ļauj novērtēt skolu no dažādām perspektīvām (Education Wales, 2022).

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 kura mērķis ir uzlabot mācību metožu izmantošanu un analizēt mācību datus, ļauj ieinteresētajām personām izsekot datus, kas paredzēti skolēnu mācībām vai apmācībai dažādiem mērķiem. Tas ir pirmais rīks, kas pilnībā atbilst Bulgārijas vidējās izglītības vajadzībām. Pēc rīka izmēģināšanas tas tiks uzlabots, ņemot vērā lietotāju ieteikumus un atsauksmes.

SPaRO sistēma, kas tiek izmantota Austrālijas Ziemeļvelsas provincē, ļauj skolām koncentrēties uz stratēģisko mērķu izpildi, kurus raksturo objektīvi izmērāmi indikatori, kā arī ļauj tos saistīt ar nepieciešamajām papildu investīcijām. Tomēr atšķirībā no Skolas kā mācīšanās organizācijas aptaujas vietnes, kurā izmantota Likerta skala, kas ļauj novērtēt konkrētā indikatora īstenošanās pakāpi, SPaRO sistēmā faktiski veidojas bināra novērtēšanas sistēma, kurā indikatora

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

stāvoklis var būt vai nu sasniegts, vai nesasniegts. Novērtējums ir objektīvs, tomēr ir atkarīgs no izvirzītajiem indikatoriem un to ietekmes uz skolas kā mācīšanās organizācijas veidošanos.

Mācīšanās kvalitātes ietvarstruktūras tiešsaistes rīks, kas 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.

2.nodaļā “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.

2.1. apakšnodaļā “Velsas modelis”, izanalizējot Velsas pieredzi SMO ieviešanā, secināts, ka modeļa izveides nepieciešamību pamatoja 2009. gada OECD pētījuma “Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma” (PISA) rezultāti. Šajā pētījumā Velsas skolēni demonstrēja viduvēju sniegumu, tāpēc 2011. gadā tika uzsākts reformu projekts ar mērķi reorganizēt izglītības sistēmu (OECD, 2018). Reformu pamatā bija izstrādātais rīcības plāns “Izglītība Velsā: mūsu nacionālā misija”, kura ietvaros laika periodā no 2017. līdz 2021. gadam tika paredzēts sasniegt 4 izglītības

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

mērķus, palīdzot veidoties: 1. mērķtiecīgiem un prasmīgiem skolēniem, kuri ir gatavi mācīties visa mūža garumā; 2. uzņēmīgiem, radošiem cilvēkiem, kuri ir gatavi pilnvērtīgi iesaistīties dzīvē un darbā; 3. ētiskiem un informētiem Velsas reģiona un pasaules pilsoņiem; 4. veselīgām un par sevi pārliecinātām personībām, kas ir gatavas dzīvot pilnvērtīgu dzīvi mūsdienu sabiedrībā (Donaldson, 2015). Viena laikus ar rīcībpolitikas dokumentu izstrādi tika panākta vienošanās starp rīcībpolitikas veidotājiem un skolām, ka rīcības plāna sekmīgai īstenošanai ir nepieciešama skolotāju, atbalsta personāla, skolas vadības un visu iesaistīto pušu nepārtraukta sadarbība un izaugsme, tādā veidā sekmējot mācīšanās kultūras veidošanos ikvienā skolā. Sekojot citu valstu – Norvēģijas, Nīderlandes un Singapūras – piemēram, Velsas izglītības sistēmā tika definēts vienots mērķis – transformēt visas skolas par efektīvām mācīšanās organizācijām. Šī mērķa sasniegšanai OECD izstrādāja mācīšanās organizācijas 7 dimensiju modeli (Kools & Stoll, 2016; OECD, 2018; Kools et al., 2019).

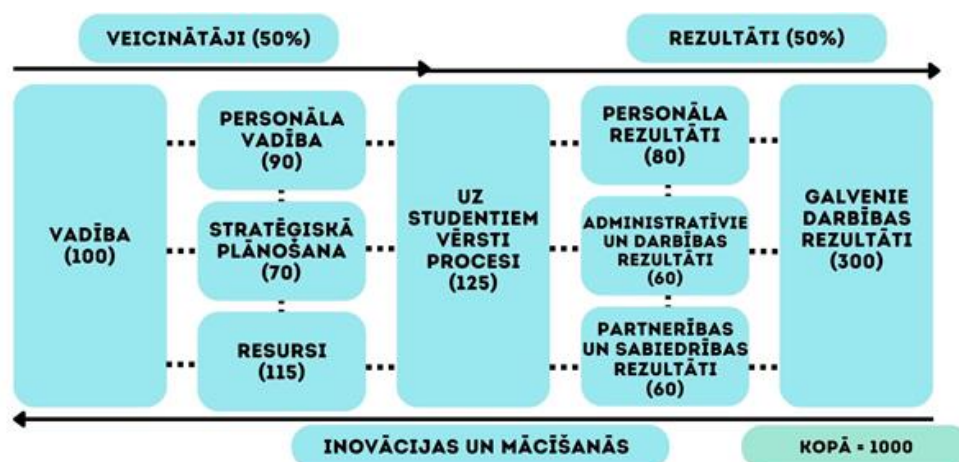
Lai novērtētu veikto pārmaiņu radīto ietekmi, OECD pētnieki veica intervijas ar Velsas reģiona skolu darbiniekiem, izglītības politikas veidotājiem un citiem iesaistītajiem partneriem; veica izglītības plānošanas dokumentu izpēti, kā arī izstrādāja aptauju ar 69 jautājumiem skolas kā mācīšanās organizācijas novērtēšanai (Kools et al., 2020). 2018. gadā tika publicēts OECD ziņojums, kurā tiks secināts, ka lielākā daļa Velsas skolu ir ceļā uz skolas kā mācīšanās organizācijas modeļa īstenošanu, proti, 58% no skolām efektīvi strādā ar 5 līdz 7 mācīšanās organizācijas dimensijām, no kurām 30% efektīvi strādā ar visām 7 dimensijām, bet 42% skolu mācīšanās organizācijas principu īstenošana ir jāuzlabo (OECD, 2018).

OECD veiktā pētījuma rezultāti liecina, ka skolām vislabāk veicas ar komandas mācīšanos un sadarbības veicināšanu darbinieku vidū un zināšanu uzkrāšanas, apkopošanas un apmaiņas sistēmu veidošanu, tomēr lielākos izaicinājumus rada kopīgas vīzijas veidošana par visu skolēnu mācīšanos, izziņas, izpētes un inovācijas kultūras veidošana, kā arī sadarbības veidošana un mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām (OECD, 2018). Taču Velsa ir uzsākto izglītības reformu īstenošanas procesā, kas ilgs līdz 2022. gada septembrim, un jau šobrīd Velsas valdība atzīst, ka būs nepieciešamas papildu investīcijas un ieguldījumi, lai skolu darbinieku paplašinātu savas prasmes un redzējumu, kā funkcionē skola kā mācīšanās organizācija (OECD, 2018).

OECD veiktā pētījuma kontekstā ir secināts, ka skolu darbiniekiem – direktoriem, skolotājiem un atbalsta personālam –, kuri uzskata, ka viņu skola funkcionē kā mācīšanās organizācija, ir augstāka apmierinātība ar darbu. To nosaka tādu pārmaiņu īstenošana skolā, kas ir saistītas ar nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšanu darbiniekiem, komandu mācīšanos un sadarbības veicināšanu, izpēti un inovāciju kultūras veidošanu, kā arī mācīšanās vadīšanu un modelēšanu (Kools et al., 2019). Turklāt kā viens no mācīšanās organizācijas principu ieviešanas šķēršļiem skolu pārvaldībā tiek akcentēta sarežģītā situācija izglītības sistēmā, piemēram, nesamērīgas darba slodzes, pārāk augstas prasības un atbildība, kā arī ierobežots skolu autonomijas līmenis un budžets (Kools et al., 2020).

2.2. apakšnodaļā “Singapūras modelis” raksturots cits pasaulē atzīts SMO modelis, kas sekmējis Singapūras izglītības sistēmas transformāciju par vienu no labākajām pasaulē. Par to liecina augstie skolēnu sasniegumi OECD PISA reitingā (OECD, 2019). Pētījumā secināts, ka galvenais priekšnoteikums skolu veiksmīgai transformācijai par skolām kā mācīšanās organizācijām Singapūrā ir turpat trīsdesmit gadu laikā īstenotās visaptverošas izglītības reformas. Reformu pamatā ir decentralisma, mūžizglītības kultūras, pilsoniskās izglītības un ekonomiskās izaugsmes idejas (Levacic, 1998; Raab, 2000; Karlsen, 2000; Ng, 2003; 2005). Singapūras Skolu izcilības modelis (turpmāk – SIM) tika izstrādāts, balstoties uz Singapūras Nacionālās izglītības vīziju “Thinking schools, learning nation” un dažādiem pasaulē esošiem uzņēmējdarbības organizāciju kvalitātes modeļiem, 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 (MOE, 2000). Modeļi skatīt 1.2. attēlā.

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



1.2. attēls Singapūras Skolu izcilības modelis.

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 (MOE, 2021). 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 (Gopinathan, 2015).

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 (Gopinathan et al. 2018). Latvijas kontekstā būtu nepieciešams stiprināt skolotāju profesijas prestižu sabiedrībā, valsts, pašvaldības līmenī, rūpējoties gan par materiālo, gan nemateriālo motivāciju un skolu personāla labbūtību, jo nemateriālā motivācija ir īpaši nozīmīga intelektuālā darba veicējiem (Gallup, 1997).

Singapūrā ievērojami ieguldījumi izglītībā tiek attaisnoti ar ekonomiskās izaugsmes nepieciešamību. Stingrs ekonomiskās argumentācijas pielietojums izglītības politikas veidošanā izglītību asociē ar precī, kuras mērķis ir nodrošināt darbaspēku ar jaunām zināšanām un prasmēm (Goh, 1997; Huang et al. 2019; Ng, 2017). 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 (Ab Kadir, 2016; Allan, 2022).

SMO ieviešana izglītībā nozīmē īstenot vienlīdzīgas izglītības iespējas visiem, attīstīt skolu stiprās puses un nišas jomas, kā arī panākt līdzsvaru starp konkurenci, skolēnu mācību sasniegumiem un labbūtību izglītībā.

2.3. apakšnodaļā “Somijas modelis” analizētas Somijā veiktās reformas, kuru mērķis ir 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. Tika secināts, ka kopīgas jēgas veidošana, iesaistot plašu sabiedrību, atvieglo reformas kopīgu interpretāciju un tādējādi nodrošina instrumentu mācību satura saskaņotības veidošanai un reformas ilgtspējas stiprināšanai (Halinen, 2017; 2018; Pietarinen et al. 2016). Jaunā mācību satura veidošanā tika respektēts skolēnu un vecāku viedoklis, aptaujas dati reformas īstenotājiem sniedza bagātīgu vielu pārdomām, kas vēlāk tika padziļināti analizētas ekspertu diskusijās, veidojot reformu (Perusopetus, 2020). Somijas izglītības satura reformā tika analizēta skolas kultūras ietekme uz visu skolā strādājošo cilvēku labklājību un mācīšanos. Tika definēti 7 pamatprincipi: 1) mācīšanās kopiena, 2) labklājība un drošība ikdienas dzīvē, 3) mijiedarbība un daudzpusīga pieeja darbam, 4) kultūru un valodu daudzveidības izpratne, 5) līdzdalība un demokrātiska rīcība, 6) taisnīgums un vienlīdzība, 7) orientēšanās uz atbildīgu rīcību pret vidi un ilgtspējīgu nākotni. Principi tika definēti, lai sekmētu darbības kultūras attīstību pašvaldībās un katrā skolā, tādu struktūru, procedūru un darba izveidi, kas iedvesmo mācīties un atbalsta skolēnu vispusīgu attīstību un labklājību (sk. 1.3. attēlu).

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

PAMATPRINCIPI

**1. 3. attēls** Vadošie principi skolas kultūras veicināšanai Somijā.

Būtiskas pārmaiņas tika veiktas mācību saturā, uzsverot integratīvās pieejas, caurviju kompetences, daudznozaru mācību moduļu un vērtēšanas nozīmi kvalitatīvā izglītībā. Somijas izglītībā jaunās mācību programmas tiek īstenotas jau vairākus gadus. Īstenotās reformas ir būtiski ietekmējušas skolu praksi, izglītības nodrošināšanu pašvaldībās, skolotāju izglītību, jaunu skolu attīstību programmu izstrādi un izglītības pētījumus Somijā. Kopumā var secināt, ka lielā mērā Somija ir piemērs arī pārmaiņām izglītībā Latvijā, 2017.gadā uzsākot izstrādāt un ieviest jaunu, uz kompetenču pieeju mācību saturā balstītu vispārējās un profesionālās izglītības standartu (Skola2030).

2.4., 2.4.1., 2.4.2. un 2.4.3. apakšnodaļās pētītas SMO iezīmes Dānijas, Grieķijas un Portugāles izglītības sistēmās. Pētījuma gaitā tika secināts, ka, neskatoties uz to, ka ne visas izskatītās valstis pilnībā atbilst SMO pieejas labās prakses piemēram, 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 ieviešanā jāpievērš uzmanība Grieķijas, kā arī iepriekš minēto valstu praksei, kas piedāvā centralizētu instrumentu 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; Papazoglou et al., 2020; 2022).

Reģionālā un vietējā līmenī Latvijā būtu vērtīgi ieskatīties Portugāles un Dānijas piemēros, kas izglītības reformu rezultātā piedāvā modeļus, kā veiksmīgāk atbalstīt skolas vadību un veicināt

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

skolu sadarbību ar pašvaldībām un citām skolām. Lielāko atbildību par efektīvu skolu sistēmas funkcionēšanu Dānijā uzņemas pašvaldības, kas ar īpašu superintendentu palīdzību monitorē un virza skolas (mazākas skolu grupas) (Moos, 2014). Šī prakse daļēji atbilst Latvijā veiktajām pašvaldību funkcijām un individuālas pieejas nodrošināšanas centieniem, piemēram, skolas direktoru un skolotāju (piem., mācīšanās konsultantu piesaiste) atbalstam. Tomēr Dānijas sistēmas priekšrocība ir tā, ka superintendenti uzņemas lielāku atbildību par skolu mācīšanos un attīstību, jo katrs no tiem tiešā veidā strādā ar vairākām skolām ilgākā laika periodā (Nusche et al., 2016). 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 (Liebowitz et al., 2018; Tintoré, 2022). 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, 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. Tomēr, kā atzīst SMO pētnieki un praktiķi ārzemēs, SMO nepārtrauktai un viendabīgai attīstībai nepieciešama lielāka atbildība skolu līmenī, kas praksē nozīmētu darbošanos decentralizētā izglītības sistēmā un lielākas autonomijas piešķiršanu skolas vadībai.

3.nodaļā “Pieejas skola kā mācīšanās organizācija izpratnes un īstenošanas prakses izvērtējums vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā” analizēti gan nacionāla mēroga, gan izglītības politikas plānošanas dokumenti, gan Valsts Izglītības satura centra izstrādātie dokumenti par mācību satura izstrādi atbilstoši valsts standartiem un tā īstenošanas pārraudzīšanu ar mērķi izvērtēt tajā iekļauto normu saistību ar SMO principiem; analizēta Izglītības un zinātnes ministrijas, Izglītības kvalitātes valsts dienesta, Valsts izglītības satura centra, Latvijas Darba devēju konfederācijas, Latvijas Izglītības vadītāju asociācijas un

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

pašvaldību (t.sk. izglītības pārvalžu) izpratne par SMO un to darbību izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju politikas efektīvai ieviešanai vai īstenošanai; noskaidrots 17 Latvijas pašvaldību 25 speciālistu viedoklis par SMO īstenošanas praksi vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā, 7 vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu izpratne par SMO un SMO īstenošanas praksi tajās, veikta 990 skolēnu un 620 vecāku viedokļu izpēte par SMO īstenošanu 6 izglītības iestādēs.

3.1. apakšnodaļā “Izglītības politikas mērķi Latvijas vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju veicināšanā” analizēti tādi Latvijas izglītības rīcībpolitikas dokumenti kā Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021.–2027. gadam (Saeima, 2020), Izglītības likums (Saeima, 1998), Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam (Ministru kabinets, 2021), Vadlīnijas izglītības kvalitātes nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā ar pielikumiem, Izglītības iestādes un izglītības programmas īstenošanas rezultatīvie rādītāji un Izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības rezultatīvie rādītāji (Izglītības kvalitātes valsts dienests, 2022), projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” rekomendācijas (Valsts izglītības satura centrs, 2021), Skolotāja profesijas standarts (Profesionālās izglītības un nodarbinātības trīspusējās sadarbības apakšpadome, 2020). Papildus analizētas arī 11 Latvijas valstspilsētu /novadu izglītības attīstības stratēģijas (Cēsu novads, Daugavpils, Jelgava, Jēkabpils, Jūrmala, Liepāja, Ogres novads, Rēzekne, Rīga, Valmiera, Ventspils).

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 analizē 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*

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

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, daudzkultūru kompetence*),
- 2) valsts ekonomikas (*zināšanu sabiedrība, produktīva darba dzīve, augstas pievienotās vērtības un eksportspējīgu produktu un pakalpojumu radīšana*),

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

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 rezultatīvie 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 vispārliciešošāk dokumentos atspoguļotas tādas SMO dimensijas kā *nepārtraukta mācīšanās, izpēti un inovāciju kultūra un datu un informācijas sistēmu veidošana*, bet vismazāk/neprecīzāk – *kopīga mācīšanās un sadarbība un mācīšanās apkārtējā vidē*.

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

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

plašākā kontekstā. Turpretī 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 lomu 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 kopīga 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 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

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

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

IAP periodā plānots arī sniegt atbalstu izglītības iestāžu vadītājiem un vietniekiem šīs pārejas īstenošanai, kur nozīmīga loma atbalsta nodrošināšanā galvenokārt ir pašvaldībām un to pakļautībā esošajām izglītības pārvaldēm. Kvalitatīvas izglītības nodrošināšana un attīstīšana ir viens no pašvaldību fundamentālākajiem uzdevumiem (Izglītības likuma 17.pants), tāpēc tām ir būtiska loma skolu kā mācīšanās organizāciju veidošanā un stiprināšanā. 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. Vienlaikus konstatēts – SMO pamatprincipu ieviešana, sekmēšana un stiprināšana ir daļēji iekļauta pašvaldību attīstības plānošanas dokumentos, kuros 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 starp pedagogiem novada līmenī, taču minētie elementi pilnā mērā nenosdz SMO ieviešanu, sekmēšanu un stiprināšanu izglītības iestādēs pašvaldībā.

3.2. apakšnodaļā “Izglītības politikas plānotāju īstenotās prakses skola kā mācīšanās organizācija ieviešanas procesos savstarpējā salāgotība” analizēta IZM, IKVD, VISC, Latvijas Darba devēju konfederācijas (LDDK), Latvijas Izglītības vadītāju asociācijas (LIVA) un

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

pašvaldību, t.sk. izglītības pārvalžu izpratne par SMO un to darbību izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju politikas efektīvai ieviešanai vai īstenošanai.

Lai identificētu, cik lielā mērā minētās institūcijas izprot un aktualizē izglītības iestāžu kā mācīšanās organizāciju politikas efektīvu īstenošanu, tika veiktas 7 fokusgrupu intervijas, kuru ietvaros tika meklēti un analizēti 7 kodi – 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 darbinieku sadarbības veicināšana, 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*. Induktīvās kvalitatīvās kontentanalīzes rezultātā papildus tika indentificēti vēl 4 kodi: SMO raksturojums, SMO mērinstruments, izaicinājumi, problēmas un labās prakses piemēri.

Pētījumā noskaidrots, ka intervējamo atbildēs, raksturojot SMO, lielākā vai mazākā mērā atklājas visu septiņu dimensiju izpausmes. SMO raksturojums visvairāk iezīmējas fokusgrupas diskusijā ar **izglītības pārvaldēm** un **LIVA**, bet, analizējot diskusijās iegūto datu īpatsvaru, izvērstāks SMO skatījums konstatēts intervijās ar **VISC** un **IKVD**.

Analīzes rezultātā noskaidrots, ka SMO 7 dimensijas **vismazāk** identificētas intervijās ar **IKVD**, **LIVA** un **LDDK**, savukārt visvairāk intervijās ar **IZM**, **VISC**, **pašvaldībām** un **intervijās ar izglītības pārvaldēm**.

Pētījuma sistēmiskajā analīzē noskaidrots arī SMO dimensiju izmantošanas biežums fokusgrupu intervijās. 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*.

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. 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.

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

Intervijā ar **VISC** dimensija atklājās kontekstā ar kopīgu mācīšanos dažādās kombinācijās gan vadībai, gan skolotājiem, atbilstoši tam, kas katrā kolektīvā nepieciešams, lai virzītos uz mērķi – sadarbības kultūru organizācijā, savstarpēju mācīšanos iestādes ietvaros – mācīšanos citam no cita, uzticēšanos, dalīšanos, stundu vērošanu, atgriezenisko saiti; kopīgu domāšanu par labākiem risinājumiem, lai virzītu un atbalstītu katra bērna mācīšanos; mācīšanos grupas, kas ir veiksmīgas, attīstošas un skolu kā veiksmīgāku kopienu virzošs process. Intervijā ar **IZM** dimensija atklājās kontekstā ar savstarpēju komunikāciju un pozitīvu mikroklimatu iestādē, kas veicina to, ka pedagogi un administrācijas pārstāvji savā starpā sadarbojas un papildina cits cita zināšanas. Attiecīgi visos procesos vēlams caurspīdīgums, kas palīdzētu iestādei šos procesus pārvaldīt un veidot skolu, kurā mācās visi (no personāla līdz skolēniem), arī skolēnu vecāki tiek iesaistīti, tāpat sabiedrības pārstāvji; pašvaldības tiek uzklaustītas valsts mērogā; skolotājam ir jāsadarbojas ar skolas vadību, skolēniem, vecākiem; notiek pedagogu mācīšanās grupās, kur pedagogi sadarbojas, izstrādā materiālus, metodiku vai plāno stundas, līdz ar to pienesums bērniem ir daudz lielāks.

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 pietrūka 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 starp skolas darbiniekiem un palīdz veidoties jauniem vadītājiem, tostarp no skolēnu auditorijas (OECD, 2016). 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. 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. Turklāt intervijās netika identificēts tāds dimensijas rādītājs IKT rīku lietojums, lai veicinātu saziņu, zināšanu apmaiņu un sadarbību ar ārējo vidi (OECD, 2016). 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

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

būtiski to arvien vairāk ieviest skolu darbībā, jo attīstības risinājumu izstrāde un inovatīva pieeja ļauj nepārtraukti īstenot skolas kā organizācijas pilnveidošanos. Vismazāk dimensija identificēta intervijā ar IZM un izglītības pārvaldēm.

Vismazāk intervijās identificētās dimensijas ir **sistēmas zināšanu un mācīšanās vākšanai un apmaiņai** (neidentificēta intervijā ar pašvaldību pārstāvjiem, LIVA un LDKK) un **nepārtraukta mācīšanās** (neidentificēta intervijā ar LIVA un LDKK).

Pētījumā tika aktualizētas arī **problēmas un izaicinājumi, ar ko saskaras organizācijas, īstenojot SMO konceptu**. Izaicinājumi un problēmas SMO īstenošanas kontekstā visvairāk iezīmējas fokusgrupas intervijās ar LDDK un IZM, identificējot tādas izaicinājumus kā vienots valstisks skatījums, finansiālie ierobežojumi, nesabalansētas skolotāju slodzes un skolotāju trūkums.

3.3. apakšnodalā “Pašvaldību atbildīgo speciālistu (vispārējā un profesionālajā izglītībā) izpratne par pieeju skola kā mācīšanās organizācija” analizēti 17 Latvijas pašvaldību, t.sk. izglītības pārvalžu 25 speciālistu, kas strādā vispārējā un profesionālajā izglītībā, aptaujas dati **par SMO izpratni**, lai noskaidrotu viņu 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 SMO modeli (OECD, 2016); **pašvaldību īstenotajām aktivitātēm** izglītības iestāžu stiprināšanai, kļūstot tām par mācīšanās organizācijām, un **šķēršļiem / grūtībām**, domājot par SMO īstenošanu izglītības iestādēs viņu pašvaldībās. Dati tika ievākti laikā no 29.09.2022. līdz 06.10.2022., izmantojot elektronisko aptauju.

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

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

apstākļiem, tajās ir diskusijas un atšķirīgi viedokļi, tiek analizēta skolas darbība, tiek atbalstīta 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, kas nav pašvaldību padotībā, nekā vispārējās izglītības iestāžu darbībā. Aptaujas rezultāti liecina, ka tikai 1 dimensija – *mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas* – ir raksturīga vispārējās izglītības skolās viņu pašvaldībās (vidējais 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 viskritiskākās ir SMO dimensijas **Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide** un **Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme**. Pašvaldību speciālisti šo dimensiju četrus no septiņiem rādītājiem kā “raksturīgus” ir vērtējuši mazāk kā 40% gadījumu. 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; skolas personāla iesaisti izpētes veidos, lai izzinātu un paplašinātu savu praksi kā raksturīgu izglītības iestādē, ir norādījuši tikai 24% pašvaldību speciālistu. Savukārt, novērtējot dimensiju **Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme**, tikai 32% pašvaldību speciālistu uzskatījuši, ka skolu vadītāji ir proaktīvi un radoši pārmaiņu veicinātāji, bet tikai 28%

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

norādījuši, ka skolas vadītāji veicina un iesaistās ciešā sadarbībā ar citām skolām, vecākiem, sabiedrību, augstākās izglītības iestādēm un citiem partneriem.

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



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).

Pētījumā secināts, ka pašvaldību norādītie **šķēršļi / grūtības SMO ieviešanā** ir saistīti gan izglītības politikas plānošanas, gan skolas līmenī, īpaši skolas vadības līmenī. Personāla uzskats “kārtējā reforma izglītībā”, pārmaiņu aģenta trūkums izglītības iestādē, personāla laika trūkums profesionālajai pilnveidei, personāla nespēja mainīt domāšanu, personāla neiesaiste vai minimāla iesaiste izglītības iestādes problēmu identifikēšanā un risināšanā, komunikācijas trūkums starp dažāda līmeņa izglītības politikas plānotājiem un īstenotājiem pašvaldību skatījumā ir galvenie šķēršļi / grūtības SMO ieviešanā un īstenošanā izglītības iestādēs.

Pētījumā 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.

3.4. apakšnodaļā “Labās prakses piemēri vispārējā un profesionālajā izglītībā

Latvijā pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanā” analizētas 7 fokusgrupu intervijas ar pārstāvjiem no 4 vispārējās izglītības iestādēm – Ikšķiles Brīvā skolas, Limbažu Valsts ģimnāzijas, Mārupes Valsts ģimnāzijas un Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijas –, un pārstāvjiem no 3 profesionālās izglītības iestādēm: Liepājas Valsts tehnikuma, Latgales Industriālā tehnikuma un Rīgas Valsts tehnikuma. Intervijas tika veiktas ar mērķi noskaidrot, *Kā SMO raksturo izglītības iestāžu pārstāvji? Kuras SMO dimensijas izglītības iestādēs tiek vairāk aktualizētas, kuras mazāk? Kādi ir SMO sešu dimensiju praktiskie piemēri pārstāvētajās izglītības iestādēs?* Lai pārlicinātos par SMO dimensiju aktualizēšanu minētajās izglītības iestādēs, tika veikta arī šo izglītības iestāžu (izņemot Ikšķiles Brīvo skolu) 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. Līdzīga pieeja tika izmantota Somijas modeļa izstrādē, kur jaunā mācību satura veidošanā tika veikta skolēnu un vecāku viedokļu izpēte.

Intervijās izglītības iestāžu pārstāvjiem tika uzdoti 6 pamatjautājumi par 6 SMO dimensijām: *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, veicot intervēto izglītības iestāžu pārstāvju aptauju.

Raksturojot SMO, interviju dalībnieki visbiežāk minējuši vārdus **“organizācija”**, kas izmantots mijiedarbībā ar mācīšanos; **“mācīšanās”**, aktualizējot, ka visi organizācijas dalībnieki mācās, un **“sadarbība”**, aktualizējot sadarbību ar kolēģiem, vecākiem, skolēniem, darba tirgu, citām skolām, metodiskajām komisijām, atbalsta personālu, universitātēm un izglītībā ieinteresētām personām, lai sasniegtu vienotu / kopīgu mērķi.

Attiecībā uz **SMO dimensiju izglītības iestādēs aktualizēšanu** (kopējo rezultātu apkopojumu skatīt 6. attēlā), izglītības iestāžu pārstāvji kopumā visizvērstāk izteikušies saistībā ar dimensijas **Mācīšanās ar un no ārējās vides un plašākas sistēmas** īstenošanu savās iestādēs, un, lai arī profesionālo izglītības iestāžu pārstāvji šīs dimensijas īstenošanu rakturojuši plašāk, tomēr

apjoma ziņā tas būtiski neatšķiras no vispārējās izglītības iestādēm (sk. 6. attēlu). No intervijām konstatēts, ka dimensija 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*). Turpretī skolēnu aptaujas rezultāti liecina, ka *mācīšanos ar un no ārējās vides* skolēni savās skolās izjūt tikai nelielā mērā (sk. 7. attēlu).

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, uzmanību pievēršot tieši kopīga redzējuma veidošanas procesam (sanāksmes, tikšanās, iesaistītās puses), un ne tik daudz dimensijas saturam, t.i., 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. Pētījumā arī noskaidrots, ka salīdzinājumā ar skolēniem vecāki ir bijuši kritiskāki attiecībā uz šīs dimensijas īstenošanu savu bērnu skolās (sk. 3.3. attēlu).

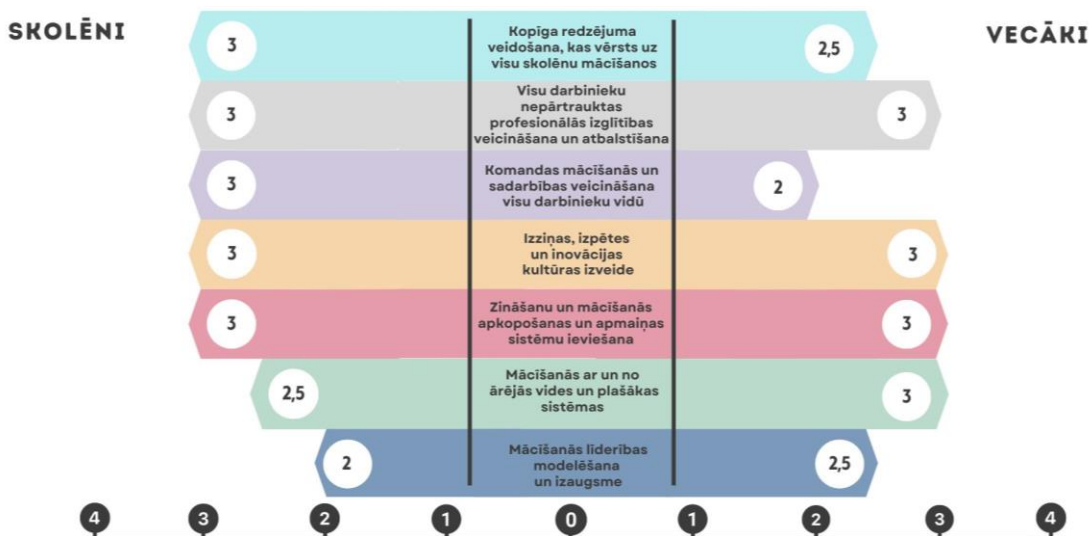
Līdzīga situācija konstatēta arī par dimensiju **Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana**. Lai arī skolās pastāv dialoga un zināšanu apmaiņas struktūras un skolas personāls var analizēt un izmantot dažādus datu avotus atgriezeniskās saites ievākšanai, tomēr **tikai vienā pētījuma 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.

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



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

Skolēnu un vecāku viedokļu izpētes rezultātā noskaidrots, ka SMO dimensiju novērtējums no vecāku puses kopumā ir mazliet zemāks nekā skolēniem (sk. 3.4. attēlu). Salīdzinājumā ar skolēniem vecāki ir bijuši kritiskāki attiecībā uz dimensijas par **Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos** un **Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū**.



3.4. attēls. Skolēnu un vecāku viedoklis par SMO īstenošanu skolā (vidējais vērtējums par katru dimensiju; 1= pilnīgi nepiekrītu, 2=piekrītu nelielā mērā, 3=piekrītu lielā mērā, 4= pilnīgi piekrītu).

Par dimensiju “**Visu darbinieku nepārtrauktas profesionālās izglītības veicināšana un atbalstīšana**” intervijās ar izglītības iestāžu pārstāvjiem konstatēts, ka skolas darbinieki paši ir

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

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 neiekļauj skolā organizētos skolotāju pilnveides kursus, jo ir cita darba specifika.

No intervijām ar izglītības iestāžu pārstāvjiem secināms, ka skolotāji vēlas un uzdrošinās eksperimentēt un ieviest jauninājumus savā praksē, kas liecina par atbalstošu un atvērtu skolas vidi, kurā iniciatīvas tiek uztvertas kā iespējas, ne apgrūtinājums un skolēni nāk klajā un labprāt iesaistās skolotāju piedāvātajos pētniecības projektos. Arī aptaujāto skolēnu un vecāku viedoklis apstiprina, ka dimensija “**Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide**” šajās skolās tiek lielā mērā īstenota (sk. 3.4. attēlu).

Intervijās ar izglītības iestāžu pārstāvjiem noskaidrots, ka dimensija **Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana visu darbinieku vidū** pētījuma dalīb skolās tiek saprasta kā kopīga mācīšanās (sadarbību izprotot kā sapulces), mācīšanās no savstarpējās stundu vērošanas, dalīšanās ar mācību materiāliem, kopīga starpdisciplināru projektu īstenošana, skolas iekšējo resursu izmantošana, sadarbība metodiskajās grupās un klašu grupās, sadarbība ar atbalsta personālu, sadarbības iniciatīvu veidošana, vienotas “darba vides” izjūta skolā. Līdzīgi kā par **kopīga redzējuma veidošanu**, arī šajā gadījumā vecāki ir bijuši kritiskāki par šīs dimensijas īstenošanu savu bērnu skolā.

Attiecībā uz izglītības iestāžu pārstāvju novērtējumu par 7. dimensijas **Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme** īstenošanu 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). Skolēni (piekrīt nelielā mērā; vidēji 2 no 4 punktiem) un vecāki (vidēji 2,5 no 4 punktiem) no savas puses šo dimensiju kopumā ir novērtējuši līdzīgi (sk. 7.attēlu).

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

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.

SECINĀJUMI

1. Zinātniskās literatūras avotos nav atrodamā vienota, visaptveroša pieejas *skolas kā mācīšanās organizācija* definīcija, jo *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, mācīšanas un mācīšanās pieeju, skolu pārvaldības modeli un īstenojamo pārmaiņu raksturu.
2. *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.
3. SMO modeļa ieviešanai Latvijā ir nepieciešams panākt vienotu izpratni par to, kas raksturo skolu kā efektīvu mācīšanās organizāciju starp dažāda līmeņa izglītības pārvaldības institūcijām. Pētījuma autoru veiktā izpēte liecina, ka 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 Latvijā skolās īstenot vienotu redzējumu par to, kādas pārmaiņas ir īstenojamas, lai skolas tuvinātu efektīvu mācīšanās organizāciju modelim.

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

4. 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 sasniežamo 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 sasniežamo rezultātu vienlaicīgai īstenošanai. Vienošanās par būtiskākajiem SMO elementiem Latvijas gadījumā ļautu ietaupīt finansiālos, administratīvos un profesionālos resursus, kas šobrīd tiek sadrumstaloti, lai daudzveidīgu sasniežamo rezultātu īstenotu vienlaikus.
5. 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 tiešā 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. 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 tiešā 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.
6. SMO modeļa īstenošana ir saistīta ar efektīvu sadarbību iesaistīto pušu starpā. Tas attiecas ne tikai uz attiecībām starp skolas darbiniekiem, 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 starp skolām pastāvošo konkurenci, veicināt profesionālās pieredzes apmaiņas tīklu veidošanos

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

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.

7. 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 prasmi 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.
8. Nepieciešams pārskatīt Latvijā pastāvošo normatīvo regulējumu attiecībā uz skolas darbinieku profesionālo pilnveidi, izvirzot to par vienu no būtiskākajiem elementiem skolas profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanā. 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. SMO modeļa īstenošanai nepieciešams pārskatīt skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu, paplašinot skolotāju izpratni par to, kā notiek skolotāju mācīšanās, un prasot lielāku atbildību no skolotājiem par savas profesionālās prakses nepārtrauktu uzlabošanu.
9. 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.
10. 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.

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

11. Visas modeļa *skola kā mācīšanās organizācija* 7 dimensijas ir atrodamas Latvijas izglītības rīcībpolitikas dokumentos, kas liecina, ka pakāpeniski skolas transformējas 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.
12. Vispārliciecinot, ka 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*.
13. Līdz šim veiktie pētījumi par skolas kā mācīšanās organizācijas īstenošanu liecina, ka svarīgs priekšnoteikums šī modeļa īstenošanai ir skolā pastāvošās organizācijas kultūras transformācija. Tas nozīmē, ka skolas kā mācīšanās organizācijas modeļa iedzīvināšanai ir nepieciešams īstenot kolektīvās domāšanas paradigmas (*mindset*) maiņu skolās, paplašinot izpratni par 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 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.
14. 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 sliktu piemēru pieejamības, regulāru dialogu un zināšanu apmaiņas, kā arī mācīšanās analītikas

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

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, jo LDDK darbība ietver profesionālās izglītības kvalitātes un prestiža jautājumus un tā nav iespējama bez nepārtrauktas mācībspēku profesionālās kompetences pilnveides.

15. Salīdzinājumā ar izglītības iestāžu pārstāvju novērtējumu par mācīšanās līderību savās skolās, pašvaldību, skolēnu un vecāku aptauju rezultāti atklāj, ka mācīšanās līderība ir viena no vājākajām *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 saites kultūras veidošanās, kā arī atbalsts iesaistītajām pusēm – skolēniem, vecākiem, skolotājiem, vietējās kopienas pārstāvjiem u.c. – viņu individuālo mācīšanās vajadzību apmierināšanai.

Literatūras saraksts:

1. 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>
2. Aguiar, E., Lakkaraju, H., Bhanpuri, N., Miller, D., Yuhas, B., & Addison, K. L. (2015, March). 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* (pp. 93-102). <https://doi.org/10.1145/2723576.2723619>
3. Allan, C. (2022, August 10). *Student Wellbeing: Which are Singapore's Happiest Schools?* Which School Advisor. <https://whichschooladvisor.com/singapore/guides/student-wellbeing-which-are-singapores-happiest-schools>
4. 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>

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

5. 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).
6. 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>
7. 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>
8. 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>
9. 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]
10. Donaldson, G. (2015) Successful Futures: Independent review of curriculum and assessment arrangements in Wales. Cardiff: Welsh Government. <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/successful-futures.pdf>
11. Education Wales (2022). Welsh Government services and information website. <https://hwb.gov.wales/>
12. 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>
13. 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>
14. Goh, C. T. (1997, June 2). 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>
15. Gopinathan, S. (2015). *Education*. Singapore: Straits Times Press.
16. 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>
17. 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>
18. Halinena, 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
19. Halinena, I., Niemi, H. & Toom, A. (2016). La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. In *Revue Internationale d'Éducation, SÈVRES*, no 72, Sept. 2016, 147 – 157. CIEP, Sorbonne Universités.
20. 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>
21. 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>

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

22. Gallup, G. H. (1976, Winter). Human needs and satisfactions: A global survey. *Public Opinion Quarterly*, 40(4), 459-467.
 23. 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>
 24. 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>
 25. IKVD. (2022a). Vadlīnijas izglītības kvalitātes nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā. https://www.ikvd.gov.lv/lv/akreditacija?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
 26. IKVD. (2022b). Izglītības iestādes un izglītības programmas īstenošanas rezultatīvie 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
 27. IKVD. (2022c). Izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības novērtēšanas rezultatīvie 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
 28. 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*, Open University Press, Maidenhead, 217-237.
 29. Khalil, M., & Ebner, M. (2015, September). A STEM MOOC for school children—What does learning analytics tell us?. In *2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)* (pp. 1217-1221). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICL.2015.7318212>
 30. 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).
 31. Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
 32. Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B. (2020) The school as a learning organization: The concept and its measurements. *European Journal of Education*, Volume55, Issue1. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12383>
 33. 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.
 34. 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>
 35. Levacic, R. (1998). Local management of schools in England: results after six years, *Journal of Education Policy*, 13 (3), 331-50.
 36. LR Saeima. (1998). Izglītības likums. Latvijas Republikas likums. *Latvijas Vēstnesis*. <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>
 37. LR Saeima. (1999, 2022.g.red). *Profesionālās izglītības likums*. Latvijas Vēstnesis, Rīga. <https://likumi.lv/ta/id/20244-profionalas-izglitibas-likums>
 38. LR Saeima. (2020). *Par Latvijas Nacionālo attīstības plānu 2021.–2027. gadam (NAP2027)*. Latvijas Vēstnesis, Rīga. <https://likumi.lv/ta/id/315879>
- Kampylis, P., Y. Punie and J. Devine (2015), Promoting effective digital age learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational

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

- Organisations, JRC-IPTS, Seville,
http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209_r_digcomporg_final.pdf
39. 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.
40. 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>.
41. 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>
42. 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>
43. 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>
44. 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>
45. 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.
46. Ministru kabinets. (2021). Ministru kabineta 2021. gada 22. jūnija rīkojums Nr. 436 "Par Izglītības attīstības pamatnostādņiem 2021.–2027. gadam". <https://likumi.lv/ta/id/324332>
47. 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>
48. 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>
49. 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>
50. Moos, L. (2014). Educational Governance in Denmark. *Leadership and Policy in Schools*, 13:4. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.945655>
51. Ng, P.T. (2005). Innovation and enterprise in Singapore schools, *Educational Research for Policy and Practice*, 3 (3), 183-98.
52. Ng, P.T. (2017). *Learning from Singapore: The power of paradox*. New York, NY: Routledge.
53. 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>
54. Ng, P.T. (2003). The Singapore school and the School Excellence Model, *Educational Research for Policy and Practice*, 2 (1) 27-39.
55. OECD (2013). Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation. *OECD Publishing, Paris*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>
56. OECD (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. *OECD Publishing, Paris*. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
57. OECD (2018). Developing Schools as Learning Organisations in Wales, Implementing Education Policies. *OECD Publishing, Paris*. <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>
58. OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

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

59. 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>
60. 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>
61. 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>
62. Quigley, D., Ostwald, J., & Sumner, T. (2017, March). Scientific modeling: using learning analytics to examine student practices and classroom variation. In *Proceedings of the seventh international learning analytics & knowledge conference* (pp. 329-338). <https://doi.org/10.1145/3027385.3027420>
63. Raab, C.D. (2000). The devolved management of schools and its implications for governance, in Arnott, M.A. and Raab, C.D. (Eds), *The Governance of Schooling: Comparative Studies of Devolved Management*, Routledge, London.
64. 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>
65. Sammut-Bonnici, T. (2015). McKinsey 7S model. In *Wiley Encyclopedia of Management*. Vol. 12. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom120005>
66. Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE review*, 46(5), 30.
67. 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>
68. 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.
69. Skola 2030. (2017). Skola kā mācīšanās organizācija. <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieejamiba/macibu-organizacija-skola>
70. 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*.
71. 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>
72. VISC. (2009) Valsts izglītības satura centra nolikums. <https://likumi.lv/ta/id/194332-valsts-izglitibas-satura-centra-nolikums>
73. VISC. (2019a). *Pilnveides principi*. Skola2030. <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/pilnveides-principi>
74. VISC. (2019b) *Pārmaiņu iemesli*. Skola2030. <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/nepieciešamības-pamatojums>
75. VISC. (2019c). *Skolotāju mācīšanās kopiena*. Skola2030. <https://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/skolotaju-macisanas-kopiena>
76. VISC. (2019d). *Skola kā mācīšanās organizācija*. Skola2030. <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieejamiba/macibu-organizacija-skola>
77. 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*.

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

78. 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>
79. 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), 1-29. <https://doi.org/10.1080/16522729.2004.11803884>
80. 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>
81. 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.