

**Skola kā
mācīšanās
organizācija
Latvijā:
no politikas
līdz praksei**

Kolektīvā
monogrāfija



**Skola kā
mācīšanās
organizācija
Latvijā:
no politikas
līdz praksei**

**Skola kā
mācīšanās
organizācija
Latvijā:
no politikas
līdz praksei**

**Kolektīvā
monogrāfija**

Skola kā mācīšanās organizācija Latvijā: no politikas līdz praksei. Kolektīvā monogrāfija.
Sast. Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Inese Lūsēna-Ezera. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2026.
144 lpp.

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



NACIONĀLAIS
ATTĪSTĪBAS
PLĀNS 2020



EIROPAS SAVIENĪBA
Eiropas Sociālais
fonds

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

Zinātniskā monogrāfija apstiprināta publicēšanai ar Latvijas Universitātes Izglītības
zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļas 2026. gada 20. februāra lēmumu, sēdes
protokols Nr. 21-16/5.

Sastādītāji:

asociētā profesore *Dr. paed.* Gunta Siliņa-Jasjukeviča (Latvijas Universitāte)
profesore *Dr. sc. admin.* Inese Lūsēna-Ezera (Rīgas Tehniskās universitātes Liepājas
akadēmija)

Recenzenti:

profesore *Ph. D.* Dzintra Iliško (Daugavpils Universitāte)
docente *Dr. sc. admin.* Agita Šmitiņa (Vidzemes Augstskola)

Tulkotāja Andra Damberga

Korektore Gita Kļaviņa

Maketētāja Andra Liepiņa

Vāka dizains Baiba Lazdiņa

Logo "Skola kā mācīšanās organizācija" autore Laura Hofmane

© Latvijas Universitāte, 2026

© Oskars Kaulēns, Agnese Lastovska, Beata Lavrinoviča, Inga Linde, Diāna Līduma,
Inese Lūsēna-Ezera, Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Svetlana Surikova, 2026

ISBN 978-9934-36-543-0

<https://doi.org/10.22364/skmol.26>

Saturs

ievads	7
Izglītības politikas institūciju izpratne par skolu kā mācīšanās organizāciju: Latvijas gadījuma izpēte	11
Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Agnese Lastovska, Svetlana Surikova, Oskars Kaulēns, Inga Linde, Inese Lūsēna-Ezera	
Mācīšanās organizācijas prakse Latvijas skolās skolu darbinieku, skolēnu un vecāku skatījumā	37
Inese Lūsēna-Ezera, Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Agnese Lastovska, Svetlana Surikova, Oskars Kaulēns, Inga Linde	
Skolas kā mācīšanās organizācijas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā Latvijā	63
Inese Lūsēna-Ezera, Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Oskars Kaulēns, Inga Linde, Diāna Līduma	
Izglītības praktiķu attieksme pret pārmaiņām: izaicinājumi un iespējas modeļa “skola kā mācīšanās organizācija” ieviešanai vispārējās izglītības iestādēs Latvijā	89
Agnese Lastovska, Svetlana Surikova, Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Inese Lūsēna-Ezera	
Vai mācīšanās analītika veicina skolu veidošanos par mācīšanās organizācijām? Latvijas gadījuma izpēte	113
Inese Lūsēna-Ezera, Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Diāna Līduma, Oskars Kaulēns	

Skola kā mācīšanās organizācija: šķēršļi tās ieviešanai Latvijā un ārvalstīs	125
Beata Lavrinoviča, Inga Linde, Gunta Siliņa-Jasjukeviča, Inese Lūsēna-Ezera	
Conclusion	137

Ievads

Skola kā mācīšanās organizācija (SMO) ir kļuvusi par vienu no būtiskākajiem konceptiem mūsdienu izglītības pārvaldībā, kas atspoguļo nepieciešamību pēc elastīgām, uz sadarbību un nepārtrauktu attīstību vērstām izglītības iestādēm. Šī monogrāfija veltīta Latvijas pieredzes izpētei un analīzei, ieviešot SMO pieeju vispārējā un profesionālajā izglītībā. Tā sniedz daudzslāņainu skatījumu uz pārmaiņu procesiem, kas skar gan politikas veidotājus, gan skolu vadītājus, skolotājus, skolēnus un vecākus.

Latvijas izglītības sistēma pēdējo gadu laikā piedzīvojusi būtiskas pārmaiņas, kuru centrā ir pāreja uz kompetenču pieeju mācību saturā un mācīšanās procesā. Šī pāreja nav tikai satura reforma – tā ir arī strukturāla un kultūras transformācija, kas liek pārskatīt skolu vadības modeļus, profesionālās attīstības sistēmas un sadarbības formas starp visām iesaistītajām pusēm. SMO pieeja šajā kontekstā ir kā ietvars, kas palīdz skolām kļūt par dinamiskām, uz mācīšanos orientētām organizācijām, kurās visi dalībnieki – skolēni, skolotāji, skolu vadītāji, vecāki un kopiena – aktīvi līdzdarbojas izglītības kvalitātes uzlabošanā.

Lai Latvijas izglītībā sekmīgi īstenotu iesāktās pārmaiņas un attīstītu sadarbību starp dažādām iesaistītajām pusēm – izglītības iestādi un tās 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.) –, nepieciešama izpratne par pieeju “skola kā mācīšanās organizācija”. Latvijas Universitātes Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultātes¹ Pedagoģijas zinātniskais institūts sadarbībā ar Rīgas Tehniskās universitātes Liepājas akadēmiju² no 2022. līdz 2023. gadam, realizējot ESF projekta Nr. 8.3.6.2/17/I/001 “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un

¹ Līdz 2024. gada 2. janvārim – Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte.

² Līdz 2024. gada 29. februārim – Liepājas Universitāte.

īstenošana” darbību Nr. 3.2. “Īstenoti pētījumu programmas izglītībā komponentpētījumi”, veica pētījumu “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs”. Pētījuma mērķis – izanalizēt pieeju “skola kā mācīšanās organizācija”, šīs pieejas izmantošanas praksi un attīstības iespējas Latvijā vispārējā un profesionālajā izglītībā, kā arī izstrādāt modeli iestādes pašvērtējuma un progresa novērtēšanai izglītības iestādes līmenī.

Lai nozīmīgā pētījuma rezultātus padarītu pieejamus SMO pieejas ieviesējiem Latvijā, zinātniskās publikācijas, kas no 2022. līdz 2024. gadam aprobētas starptautiskās zinātniskās konferencēs un publicētas dažādos starptautiski recenzētos zinātniskos žurnālos un konferenču rakstu krājumos, tagad ir iztulkotas latviešu valodā un publicētas vienuviet šajā izdevumā. Rakstu tulkošanai un publicēšanai saņemta visu izdevēju rakstiska piekrišana.

Rakstā **“Izglītības politikas institūciju izpratne par skolu kā mācīšanās organizāciju: Latvijas gadījuma izpēte”**, balstoties uz fokusgrupu interviju analīzi, pētīta izglītības politikas plānotāju izpratne un īstenotā prakse SMO pieejas ieviešanā Latvijā.

Rakstā **“Mācīšanās organizācijas prakse Latvijas skolās skolu darbinieku, skolēnu un vecāku skatījumā”**, izmantojot OECD integrēto SMO modeli un veicot datu triangulāciju, analizēti skolu darbinieku, skolēnu un vecāku skatījumi uz līdzšinējo SMO pieejas ieviešanas praksi vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā.

Rakstā **“Skolas kā mācīšanās organizācijas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā Latvijā”**, izmantojot pētījumā izstrādāto SMO Latvijas modeli un tam atbilstošu aptaujas anketu, pētīta skolotāju apmierinātība ar darbu atkarībā no skolas veida (sākumskola, pamatskola un vidusskola), skolas lieluma, skolas ģeogrāfiskās atrašanās vietas, skolotāja darba pieredzes, skolotāja darba slodzes un tā, vai skolotājam ir viena vai vairākas darbavietas.

Rakstā **“Izglītības praktiķu attieksme pret pārmaiņām: izaicinājumi un iespējas modeļa “skola kā mācīšanās organizācija” ieviešanai vispārējās izglītības iestādēs Latvijā”** analizēta vispārējās izglītības darbinieku gatavība pārmaiņām. Pētījumā identificēti galvenie veicinošie faktori un šķēršļi modeļa “skola kā mācīšanās organizācija” ieviešanā vispārējā izglītībā Latvijā.

Rakstā **“Vai mācīšanās analītika veicina skolu veidošanos par mācīšanās organizācijām? Latvijas gadījuma izpēte”** analizēta mācīšanās analītikas prakse SMO pieejas ieviešanā vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā. Pētījumā konstatēta pozitīva korelācija starp SMO novērtējumu un dažādu datu avotu izmantošanu skolēnu snieguma analīzē un konkrētām mācīšanās analītikas praksēm. Mērķtiecīgi izmantojot mācīšanās analītiku, iespējams veicināt sistēmiskas pārmaiņas skolu pārvaldības modeli, kā arī palīdzēt skolām optimizēt resursu izlietojumu skolēnu mācīšanās sasniegumu un pieredzes uzlabošanai – tas ir SMO īstenošanas galvenais mērķis.

Rakstā “**Skola kā mācīšanās organizācija: šķēršļi tās ieviešanai Latvijā un ārvalstīs**”, izmantojot literatūras un dokumentu analīzes metodus, analizēti galvenie šķēršļi pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” ieviešanai izglītībā un apkopoti dažādi risinājumi to pārvarēšanai.

Skola kā mācīšanās organizācija nav tikai teorētisks modelis – tā ir dzīva, dinamiska sistēma, kuras centrā atrodas cilvēks un tā attīstība. Pieejas ieviešana prasa atvērtību, drosmi, refleksiju un sadarbību, lai skola kļūtu par vietu, kur mācās visi – skolēni, skolotāji, vadītāji, vecāki un kopiena. Tikai tā iespējams veidot izglītību, kas atbilstu 21. gadsimta izaicinājumiem un vajadzībām.

Monogrāfija būs noderīgs izziņas avots politikas plānotājiem, skolu vadītājiem, skolotājiem un citiem interesentiem, kas rūpējas par izglītības kvalitātes uzlabošanu un skolu kļūšanu par organizācijām, kuras nepārtraukti mācās.

2025. gada novembrī

Asociētā profesore *Dr. paed.* Gunta Siliņa-Jasjukeviča

Profesore *Dr. sc. admin.* Inese Lūsēna-Ezera

Siliņa-Jasjukeviča, G., Lastovska, A., Surikova, S., Kaulēns, O., Linde, I., & Lūsēna-Ezera, I. (2023). Education policy institutions' comprehension of the school as a learning organisation approach: A case study of Latvia. *Education Sciences, 13*(9), 907. <https://doi.org/10.3390/educsci13090907>

Izglītības politikas institūciju izpratne par skolu kā *mācīšanās organizāciju*: Latvijas gadījuma izpēte

GUNTA SILIŅA-JASJUKEVIČA, AGNESE LASTOVSKA,
SVETLANA ŠURIKOVA, OSKARS KAULĒNS, INGA LINDE,
INESE LŪSĒNA-EZERA

Kopsavilkums

Pēdējo gadu ekonomiskās krīzes, Covid-19 pandēmija un arvien pieaugošā neapmierinātība ar izglītības kvalitāti liecina, ka nacionālajām izglītības sistēmām visā pasaulē nepieciešamas radikālas pārmaiņas. Šādu liela mēroga reformu efektīvai īstenošanai vajadzīgi arī augsti kvalificēti speciālisti. Latvija ieviesusi reformas, kas saistītas ar izglītības filozofijas, mācību satura, pedagoģiskās pieejas un skolu vadības jautājumiem. Politikas veidotāju uzmanības centrā nonācis skolas kā mācīšanās organizācijas (SMO) modelis, kas paredz visu izglītības procesā iesaistīto pušu nepārtrauktu individuālu un kolektīvu mācīšanos. SMO sastāv no septiņām dimensijām: (1) "Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos"; (2) "Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem"; (3) "Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem"; (4) "Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide"; (5) "Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā"; (6) "Mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām un ar tām"; (7) "Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme". To raksturo plašs darbības rādītāju kopums, kuru dziļākai izpratnei ir nepieciešamas akadēmiskas un praktiskas zināšanas. Šī raksta mērķis ir izpētīt izglītības politikas institūciju pārstāvju uztveri, lai prognozētu SMO ieviešanas efektivitāti Latvijā. Ar pētījuma dalībniekiem tika veiktas trīs daļēji strukturētas fokusgrupu diskusijas, izmantota arī deduktīvā un induktīvā satura analīze. Tas ļāva secināt, ka politikas veidotāji par svarīgākajām un vislabāk izprastajām SMO dimensijām uzskata "Komandas mācīšanos un sadarbības veicināšanu starp darbiniekiem" un

“Mācīšanās līderības modelēšanu un izaugsmi”, savukārt visvājāk izprastā dimensija ir “Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā”. Pētījuma rezultāti liecina – nepieciešama visaptveroša izpratne par SMO modeli, lai to būtu iespējams efektīvi ieviest un tādējādi veicināt izglītības transformāciju Latvijā.

Atslēgvārdi: izglītības politika, izglītības reformas, skolas transformācija par mācīšanās organizāciju

1. Ievads

Izglītības sistēmas transformācija kļuvusi par neapšaubāmu prioritāti un starptautiskās politikas līmeņa jautājumu [1–3]. To veicinājusi globālā ekonomiskā krīze, Covid-19 pandēmija [4] un pieaugoša neapmierinātība ar izglītības kvalitāti dažādos pasaules reģionos [5]. Ņemot vērā šos globālos un vietēja mēroga izaicinājumus, arvien biežāk tiek piesaukta nepieciešamība pēc fundamentālām izmaiņām izglītības mērķī un mācību programmās, kā arī vajadzība pēc mūžizglītības.

Tāpēc Apvienoto Nāciju Organizācija (ANO) [6] definējusi četras galvenās izglītības transformācijas jomas. Vispirms tā aicina nodrošināt mācību vidi, kas atbalsta visu izglītojamo attīstību, aizsargājot tiesības, veicinot daudzveidību un iekļaušanu, novēršot visu veidu vardarbību un diskrimināciju, kā arī nodrošinot izglītojamo fizisko un garīgo veselību. Otrām kārtām skolotājiem jāsniedz atbalsts un nepieciešamās pilnvaras, lai tie varētu īstenot transformāciju un kļūt par pārmaiņu veicinātājiem, – tas nozīmē attīstīt skolotāju kapacitāti, rīcībspēju un autonomiju, lai viņi varētu nodrošināt mācīšanos, kuras pamatā ir pieredze, izziņa, prieks, zinātkāre un vēlme risināt problēmas. Savukārt, lai īstenotu šo stratēģiju, skolotāja profesija jāpadara pievilcīga, nodrošinot pienācīgus darba apstākļus, darbā pieņemšanas un paaugstināšanas mehānismus, nepārtrauktu profesionālo attīstību un skolotāju līdzdalību politikas veidošanā. Trešā transformācijas joma attiecas uz digitālo revolūciju valsts izglītībā. Tai ir potenciāls mazināt nevienlīdzību starp izglītojamajiem, veicinot savienojamību, spējas/prasmes un saturu (trīs digitālās mācīšanās atslēgas). Ceturtā transformācijas joma uzsver nepieciešamību pēc lielākiem, taisnīgākiem un efektīvākiem ieguldījumiem izglītībā, tostarp pēc valsts nodokļu reorganizācijas, sociālās aizsardzības minimuma noteikšanas un parādu krīzes risināšanas. Te būtiskas ir finanšu investīcijas visattālākajās, lauku un ārkārtas situāciju skartajās kopienās, kā arī efektīvi publisko finanšu pārvaldības, uzraudzības un ietekmes novērtēšanas mehānismi [6]. Nosakot prioritātes un transformācijas pasākumus, ANO mudina valdības visā pasaulē rīkoties ātrāk un apņēmīgāk, lai panāktu pozitīvas pārmaiņas.

Kvalitatīva izglītības transformācija balstās uz valstu nacionālā līmeņa reformām, kuru mērķis ir pārskatīt un atjaunināt izglītības sistēmā iesaistītos un viņu atbildības jomas. Izglītības sistēma un tajā īstenoto reformu raksturs atspoguļo sabiedrības prioritātes

un vajadzības. Situācijās, kad valsts piedzīvo būtiskas politiskas, demogrāfiskas vai ekonomiskas pārmaiņas, tā pievērš uzmanību izglītības sistēmai un cenšas to reformēt, lai padarītu atbilstošāku mainīgajam sabiedrības kontekstam [7].

Izglītības sektora reformas attiecas uz izglītības filozofiju, mācību programmu, pedagoģisko pieeju, didaktiku, skolu organizāciju, vadību, finansēm un šo elementu saistību ar sabiedrības attīstību [8]. Reformas koncentrējas uz inovācijām pedagoģiskajos risinājumos [9, 10], uz skolu autonomijas un decentralizācijas ideju attīstīšanu [11, 12] un uz skolu pārvaldības principu pārskatīšanu [13], pielāgojot tos strauji mainīgajiem ārējās vides apstākļiem.

Izglītības reformas virsmērķis ir paplašināt skolēnu iespējas mācīties formālos, neformālos un informālos apstākļos, paaugstināt skolotāju profesionālo kapacitāti, veicināt sadarbību starp skolām un citām organizācijām, lai nodrošinātu augstas kvalitātes, vienlīdzīgu un efektīvu mācīšanos, kā arī stiprināt skolu spēju pielāgoties jauniem ārējās vides izaicinājumiem [2]. Tas nozīmē – lai noteiktu vēlamo izglītības sistēmas pārvaldības modeli, reformu īstenošanā nepieciešams iesaistīt dažādus izglītībā ieinteresētos dalībniekus, tostarp organizēt diskusijas ar pilsonisko sabiedrību un privāto sektoru [14].

Izglītības reformu centrā bieži vien ir jautājumi, kas saistīti ar efektīvu mācīšanas un mācīšanās prakses ieviešanu. Tomēr šo jautājumu risināšanu kavē tas, ka pedagogiem trūkst vienprātības par kvalitātes standartiem un vēlamo praksi, un viņi uzsver skolotāju autonomiju mācību procesā [15]. Izglītības reformu efektivitātes novērtēšana prasa ievērojamu laiku, bet šajā procesā izglītības politikas veidotāji un īstenotāji mobilizē, palēnina, bloķē un maina reformu ieviešanas stratēģijas [16]. Turklāt izglītības reformu īstenotāju ķēde sistēmas hierarhisko līmeņu dēļ ir ārkārtīgi gara un arī ļoti plaša, jo skolas ir ģeogrāfiski izklaidētas. Tas nozīmē, ka informācijā par reformu būtību pastāv pārrāvumu, dažādu interpretāciju un sagrozījumu riski [16].

Lai nodrošinātu reformu īstenošanu izglītības nozarē un uzlabotu izglītības kvalitāti, valsts līmenī jādefinē, kas veido kvalitatīvu izglītību un kādi ir tās rezultāti, jāformulē gan vēlamais skolas pārvaldības modelis, gan skolās īstenojamās pedagoģiskās prakses, vienlaikus jāatzīst un jānovērš strukturālie ierobežojumi, ar kuriem izglītības sistēmā saskaras skolotāji un skolu direktori [5]. Tas, savukārt, nozīmē, ka jānodrošina arī atbilstoši finanšu resursi un cilvēkresursi, lai sasniegtu vēlamos rezultātus.

Īstenojot izglītības reformas, svarīgi pievērst uzmanību tam, kā valdības ievieš šīs reformas un novērš nesakrītību starp reformu mērķiem un īstenošanas stratēģijām [4]. Tas nozīmē, ka jāizpēta, kādas prasmes un kompetences tiek izvirzītas mācību programmas priekšplānā un kāds atbalsts tiek sniegts skolām un skolotājiem, lai tie spētu atbalstīt skolēnus mācību programmas apguvē. Izglītības reformas veiksmīgi tiek īstenotas valstīs, kurās veikti valsts ieguldījumi, lai radītu labvēlīgu vidi politikā un izglītībā. Šie ieguldījumi ietver gan pārvaldības reformas, gan arī normatīvo un institucionālo atbalstu [14].

Izglītības reformas kontekstā valstu valdības saskaras ar vairākām problēmām: tām trūkst laika un finanšu resursu veiksmīgai uzsākto reformu īstenošanai; lai panāktu

pārmaiņas, tiek izmantoti līdzekļi un metodes, kas attiecināmas uz izglītības sistēmas strukturālajiem aspektiem – pārvaldību, finansēm, darbaspēku un atbildības sadalījumu –, nevis uz izglītības sistēmā strādājošo motivāciju un pārliecību. Valdības ir spiestas meklēt kompromisus, ko ietekmē dažādi politiskie uzskati un sabiedrības viedoklis par izglītības sistēmu kopumā [15].

Izglītības reformu neveiksmes ir saistītas arī ar plaisu starp izvirzītajiem mērķiem un to sasniegšanu, kā arī starp iecerēto un faktiski īstenoto. Pastāv vairāki izplatīti neveiksmju cēloņi: finansiālo un materiālo resursu trūkums; sociālo un politisko pārmaiņu ietekme; izglītības sistēmas darbinieku un organizāciju pretestība; atbalstošas vai labvēlīgas sociālās vides trūkums; korporatīvo interešu ietekme, kas liek pretoties pārmaiņām; reformu nesagatavotība un iekšējās pretrunas tajās [17].

Viens no izglītības kvalitātes pārveides un reformu konceptiem ir modelis “skola kā mācīšanās organizācija”. Tas atspoguļo skolu spēju pastāvīgi mainīties, pielāgojoties jaunai videi un apstākļiem, jo ieinteresētās puses mācās kā individuāli, tā kopā, lai īstenotu savu redzējumu [1]. SMO tiek piedāvāts kā alternatīvs skolas pārvaldības modelis, kas veicina gan visas izglītības sistēmas, gan atsevišķu skolu spēju pielāgoties ārējās vides izraisītajām ekonomiskajām, sociālajām un strukturālajām pārmaiņām [13, 18]. Šāda skolas pārvaldības modeļa ieviešanas nepieciešamību un efektivitāti apliecina vairāku valstu, piemēram, Singapūras [19, 20] un Velsas (Apvienotā Karaliste) [1, 21–23], pieredze, kuras izglītības politikā jau ir ieviesušas modeli “skola kā mācīšanās organizācija”.

SMO modelis veicina tādu normu veidošanos izglītības iestādē, kas paredz nepārtrauktu, pastāvīgu mācīšanos un visu iesaistīto sadarbību, lai uzlabotu profesionālo sniegumu [24]. Šādas izglītības organizācijas raksturo sadarbības kultūra, visas ieinteresētās puses – skolu direktori, skolotāji, vecāki un skolēni – ir iesaistītas viedokļu apmaiņā un lēmumu pieņemšanā [25], tādējādi tiek veicināts radošums un inovācijas skolu pārvaldībā [26].

Kūlsa (*Kools*) un Stollas (*Stoll*) [1] izstrādātā SMO koncepcija ietver septiņas uz rīcību orientētas dimensijas, kuras atspoguļo principus, darbības, rīkus un ieinteresētās puses, kas jāsaliedē, rosinot kopīgi darboties, lai panāktu pozitīvas pārmaiņas skolās. Dimensijas raksturotas šādi: (1) “Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos”; (2) “Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem”; (3) “Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem”; (4) “Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide”; (5) “Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā”; (6) “Mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām un ar tām”; (7) “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme” [1, 13, 18]. Šo dimensiju ieviešana uzlabo skolotāju un citu skolas darbinieku zināšanas un prasmes, jo tās paredz nepārtrauktu mācīšanos visos līmeņos, tādējādi ilgtermiņā tiek panākti uzlabojumi visā skolu sistēmā kopumā [27].

Tā kā SMO raksturīga spēja pielāgoties un reaģēt uz strauji mainīgiem ārējās vides apstākļiem, šis modelis stimulē pārmaiņas un inovācijas [1] – notiek nepārtraukta

individuāla mācīšanās, grupu un organizāciju līmeņa mācīšanās, komandas mācīšanās un sadarbība, veicināta izpētes un problēmu risināšanas kultūra, kā arī radīta tāda mācību vide, kas veicina eksperimentēšanu un inovācijas.

Izglītības sektora reformu mērķis ir izveidot valsts izglītības politikas ietvaru, kas veicina skolu attīstību kā SMO ar vienotu redzējumu par visu skolēnu mācīšanos un sasniegumiem, ar augstiem profesionālajiem standartiem un ekspektācijām attiecībā uz skolēnu, skolotāju un skolu profesionālo sniegumu, kā arī sadarbības, savstarpējas mācīšanās, izziņas un izpētes kultūru [25]. Šādās organizācijās tiek atbalstīta pastāvīga, nepārtraukta profesionālā pilnveide [28–31] un autonomija [32, 33], lai uzlabotu skolēnu mācīšanās pieredzi un sasniegumus.

Par izglītības attīstības vadlīniju noteikšanu valsts līmenī galvenā atbildīgā institūcija Latvijā ir Izglītības un zinātnes ministrija. Tās kompetencē ietilpst ne tikai izglītības politikas pamatprincipu, mērķu, galveno pasākumu mērķu sasniegšana un darbības rādītāju noteikšana, bet arī to īstenošanas uzraudzība reģionālā un vietējā līmenī [34]. Tā atbild arī par izglītības, zinātnes, sporta, jaunatnes un valsts valodas politikas izstrādi un koordināciju [35].

Izglītības jomā vienu no svarīgākajām funkcijām pilda Izglītības kvalitātes valsts dienests, kurš atrodas Izglītības un zinātnes ministrijas pakļautībā un kura pienākumi ir vākt un analizēt izglītības politikas veidošanai nepieciešamo informāciju, novērtēt vispārējās un profesionālās izglītības (izņemot augstāko profesionālo izglītību) kvalitāti, licencēt izglītības programmas, kā arī uzturēt izglītības iestāžu, programmu, skolotāju, psihologu u. c. reģistrus [36, 37].

Valsts izglītības satura centrs pilda arī būtisku lomu izglītības procesa kvalitātes nodrošināšanā Latvijā. Šī institūcija rūpējas par profesionālo standartu izstrādi un ekspertīzi, izglītības programmu paraugu sagatavošanu, mācību un metodisko līdzekļu izstrādi, turklāt organizē vispārējās un profesionālās izglītības personāla profesionālo pilnveidi [38]. Valsts izglītības satura centrs atbild arī par valsts reformas “Kompetenču pieeja mācību saturā” vadību un uzraudzību. Projektā paredzēta sadarbība starp vairākām augstākās izglītības iestādēm un publisko sektoru, lai izstrādātu, aprobētu un pēctēcīgi ieviestu Latvijā tādu vispārējās izglītības saturu un pieeju mācīšanai bērniem un skolēniem no pirmsskolas vecuma līdz vidusskolai, kā rezultātā viņi gūtu dzīvei mūsdienās nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes [39]. Sekojot mūžizglītības idejai, projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā” pašlaik ir izglītības transformācijas stūrakmens Latvijā. Šī projekta rezultāti tiek vērtēti pretrunīgi.

Atšķirīga SMO koncepcijas interpretācija un nostāja redzama Izglītības un zinātnes ministrijas padotības iestāžu izstrādātajos valsts nozīmes politikas dokumentos, kā arī mazāku teritoriālo vienību, piemēram, vietējo pašvaldību, izglītības plānošanas dokumentos. Tiešā veidā SMO kā koncepcija minēta tikai Izglītības attīstības pamatnostādnes [34], izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības rādītājos [40] un valsts mēroga

projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” [41] materiālos. SMO koncepcija citos analizētajos dokumentos nav pieminēta, taču visas septiņas SMO modeļa dimensijas ir atvērtas interpretācijai. Lai gan SMO modelis minēts galvenajā dokumentā, kas definē izglītības politikas mērķus, līdz šim pārāk maz uzmanības pievērsts ar SMO modeļa ieviešanu saistīto prakšu izstrādei, ieviešanai un uzraudzībai Latvijā. Tas liecina, ka ne starp politikas veidotājiem, ne skolotājiem un skolu vadītājiem vēl nav panākta kopīga izpratne par SMO pieeju. Dažādās SMO modeļa interpretācijas Latvijas skolām rada grūtības panākt vieno tu redzējumu par to, kādas izmaiņas jāievieš, lai skolas tuvinātos mācīšanās organizāciju modelim.

Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam [34] SMO koncepcija aprakstīta kā izglītības iestāžu funkcionālās pārveides atslēga. Tā atbilst Latvijas Nacionālajā attīstības plānā [42] uzsvērtajai nepieciešamībai sekmēt spēju pielāgoties pastāvīgi mainīgajiem apstākļiem, tostarp izglītības jomā [41]. Saskaņā ar Latvijas Izglītības attīstības pamatnostādņēm izglītības transformācija paredz dažādot un pielāgot mācību vidi konkrētu mērķgrupu, piemēram, bērnu, jauniešu un pieaugušo, vajadzībām, uzlabot vadības un skolotāju profesionālās kompetences, stratēģisko redzējumu par skolas turpmāko attīstību, kā arī atbildību un autonomiju, t. i., spēju sadarboties gan skolas vidē, gan ar citām ieinteresētajām pusēm, tādējādi nodrošinot zināšanu un labas prakses pārnesi, kā arī efektīvu pārvaldību [34].

Lai SMO modelis efektīvi pildītu tam paredzēto funkciju izglītības transformācijas procesā, nepieciešams valsts līmenī panākt vieno tu izpratni par to, kas raksturo skolu kā efektīvu mācīšanās organizāciju. 2022.–2023. gadā Latvijā tika īstenots vērienīgs izglītības pētniecības pētījums “Modelis un instruments pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs”. Šajā pētījumā īstenotas vairākas aktivitātes, viena no tām – fokusgrupu diskusijas ar trim institūcijām, kas iesaistītas izglītības politikas izstrādē Latvijā, lai izpētītu šo institūciju pārstāvju skatījumu uz SMO un noteiktu, cik lielā mērā šajās institūcijās pastāv izpratne par visu SMO dimensiju darbības rādītājiem attiecībā uz SMO ieviešanas iespējām un praksi Latvijā.

2. Materiāli un metodes

Pētījuma izlasi veido visas institūcijas, kas iesaistītas izglītības politikas izstrādē Latvijā ($n = 3$). Tas padara izlasi reprezentatīvu valsts līmenī. Lai gan izlasē iekļautās institūcijas ir publiski zināmas, pētījuma autori, ievērojot ētikas principus, nolēma saglabāt šo institūciju anonimitāti.

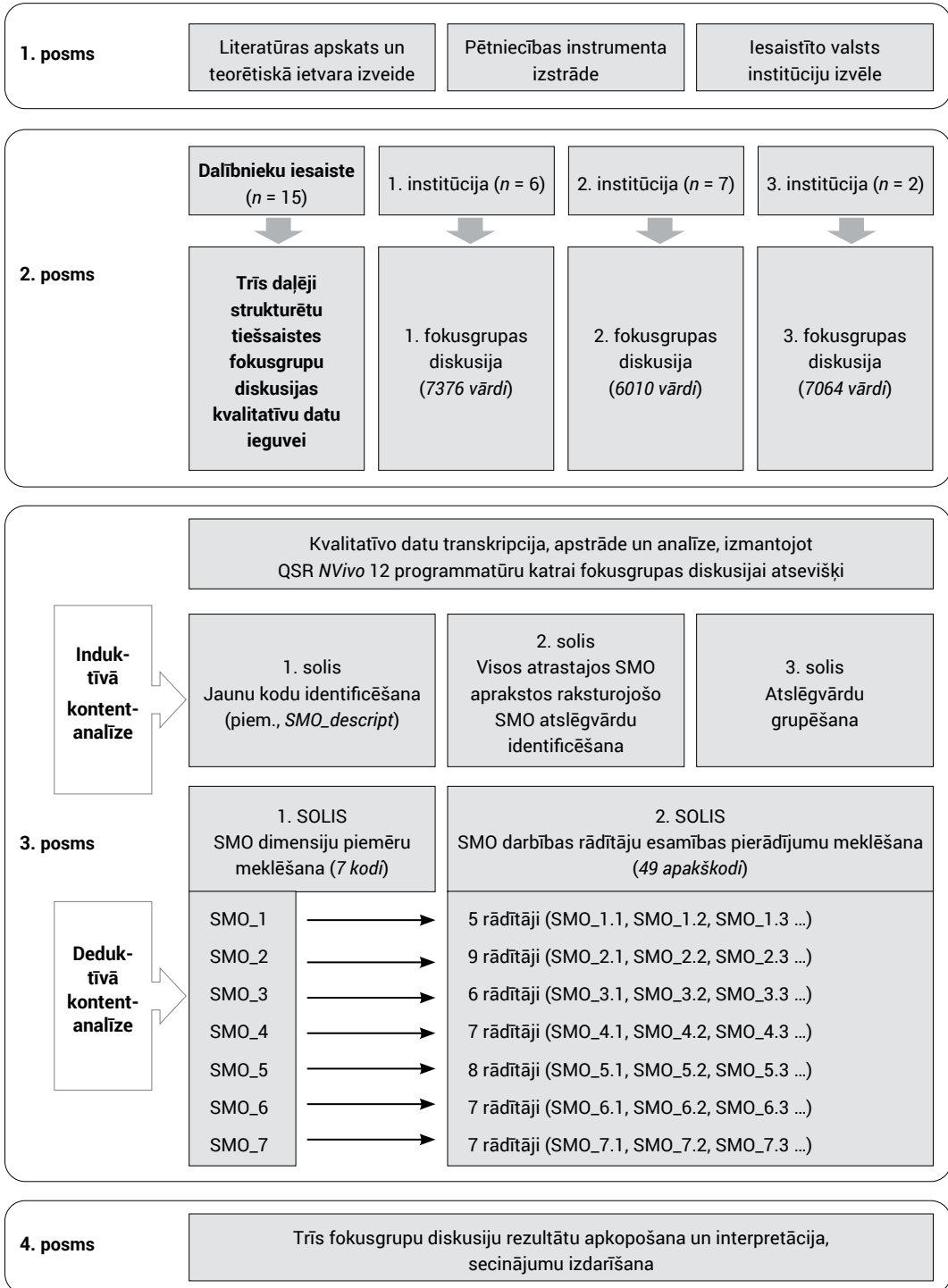
Pētījumā, mērķtiecīgi uzrunājot Latvijas izglītības politikas veidošanā iesaistītās institūcijas, kuras turpmāk sauktas par 1. institūciju, 2. institūciju un 3. institūciju, tika veiktas fokusgrupu diskusijas ar to pārstāvjiem. Piedalīšanās fokusgrupu diskusijās bija brīvprātīga, to mērķis – izpētīt Latvijas izglītības politikas institūciju izpratni par SMO un detalizēti noteikt, cik lielā mērā, piemēram, cik bieži un cik precīzi, iepriekš minētās institūcijas, pārdomājot SMO ieviešanas iespējas un praksi Latvijā, izmanto visu SMO dimensiju darbības rādītājus. Fokusgrupu diskusijās tika skatīti un analizēti septiņi kodi – septiņas SMO modeļa dimensijas un 49 apakškodi kā šo dimensiju darbības rādītāji [1]. Induktīvās kvalitatīvās kontentanalīzes rezultātā tika identificēts papildu kods – SMO raksturlielumi (sk. 1. attēlu).

Pētījuma mērķa sasniegšanai izmantotas daļēji strukturētas intervijas, lai iegūtu padziļinātu informāciju par pētāmo problēmu, nepieciešamības gadījumā uzdodot papildinošus un precizējošus jautājumus [43]. Laika posmā no 2022. gada 25. augusta līdz 2022. gada 28. augustam veiktas trīs daļēji strukturētas fokusgrupu diskusijas. Intervijas ilga vidēji 1 stundu un 30 minūtes, piedalīšanās bija brīvprātīga, tās veiktas attālināti, izmantojot video un audio ierakstu, un pēc tam atšifrētas. No visiem fokusgrupu diskusiju dalībniekiem pēc paskaidrojuma par pētījumu iegūta mutiska piekrišana dalībai pētījumā.

Visu trīs fokusgrupu diskusiju kontentanalīze tika veikta kvalitatīvo datu apstrādes programmā QSR NVivo 12, identificējot atslēgvārdus, kas raksturo SMO, un kodējot septiņas SMO dimensijas, kurās noteikts, cik lielā mērā attiecīgā dimensija tiek aktualizēta pētījumā iekļautajās institūcijās. Izmantota šāda metodika: (1) noteikts katrai dimensijai kodēto vienību (unikālo atsauču) skaits, kas liecina, cik bieži izglītības politikas veidošanā iesaistīto institūciju pārstāvji par to runā; (2) iegūts aptvērums, kas norāda, cik kodolīgi vai plaši intervētie institūciju pārstāvji par to reflektē; (3) analizēts, cik saturiski precīzi un detalizēti ir intervēto institūciju pārstāvju apgalvojumi par katru SMO dimensiju atbilstoši zinātniskās literatūras avotos [1] definētajiem SMO darbības rādītājiem.

Tika analizēti arī konkrētu kodu piemēri, meklējot pierādījumus darbības rādītājiem (apakškodiem) katrā dimensijā. Ja visu institūciju pārstāvju intervijās tika identificēts konkrēts darbības rādītājs, tad pētījumā uzskatīts, ka pierādījumi atrasti; ja vismaz viena institūcijas pārstāvja intervijā tika identificēts konkrēts darbības rādītājs, uzskatīts, ka atrasti daļēji pierādījumi; ja rādītājs netika identificēts nevienā intervijā, norādīts, ka pierādījumi nav atrasti.

Vienlaikus tika veikta divpakāpju deduktīvā kontentanalīze un trīspakāpju induktīvā kontentanalīze. Katras fokusgrupas diskusijas rezultātu analīze veikta atsevišķi, pēc tam iegūtie dati apkopotī, lai izdarītu vienotus secinājumus (sk. 1. attēlu).



1. attēls. Pētījuma uzbūves vizuālais modelis.

3. Rezultāti

Deduktīvā kvalitatīvā kontentanalīze, kas veikta programmatūrā kvalitatīvo datu apstrādei NVivo 12, kodējot trīs daļēji strukturētās fokusgrupu diskusijas ar 1. institūciju, 2. institūciju un 3. institūciju, ļāva identificēt septiņas SMO dimensijas (sk. 1. tabulu). Konstatēts, ka visās trijās institūcijās kopumā visvairāk aktualizētās SMO dimensijas (ar vislielāko unikālo atsauču skaitu) ir mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme ($n = 31$), kā arī komandas mācīšanās un sadarbība ($n = 28$), savukārt vismazāk aktualizētās (ar vismazāko unikālo atsauču skaitu) ir izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide ($n = 12$) un kopīga redzējuma veidošana, kas vērstas uz visu skolēnu mācīšanos ($n = 9$).

Induktīvajā saturā analizē tika identificēts papildu kods SMO_apraksts – “SMO raksturīgās īpašības”, kas atspoguļo institūciju pārstāvju vispārējo priekšstatu par SMO būtību. Nosauktos atslēgvārdus iespējams sagrupēt trīs virzienos: (1) saistīti ar organizācijas

1. tabula. Fokusgrupu diskusijās identificēto kodu lietošanas biežums un proporcija

Kodi	1. institūcija	2. institūcija	3. institūcija	Kopā
	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits
SMO_1 (Kopīga redzējuma veidošana, kas vērstas uz visu skolēnu mācīšanos)	5 (7,70)	2 (0,60)	2 (0,91)	9
SMO_2 (Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem)	12 (9,18)	8 (5,14)	1 (1,45)	21
SMO_3 (Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem)	9 (9,51)	16 (7,35)	3 (2,92)	28
SMO_4 (Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide)	6 (6,02)	3 (1,52)	3 (1,79)	12
SMO_5 (Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana)	10 (7,13)	1 (0,80)	3 (1,58)	14
SMO_6 (Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to)	5 (2,26)	14 (8,22)	3 (1,44)	22
SMO_7 (Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme)	12 (10,86)	14 (7,20)	5 (6,66)	31
SMO_apraksts (SMO raksturīgās īpašības)	6 (7,36)	7 (2,58)	5 (7,26)	18

Piezīme. Unikālo atsauču skaits ne vienmēr sakrīt ar kopējo atsauču skaitu, jo viena kodētā vienība (atsauce) var aptvert vairākus apakškodus (t. i., darbības rādītājus vienā SMO dimensijā). Šī piezīme attiecas arī uz visām turpmākajām tabulām.

vadību, piemēram, *kompetents vadītājs, vadības modelis, izglītības procesa organizācija, sistēma/kopiena, datos balstīti lēmumi*; (2) saistīti ar skolas iekšējo vidi un organizācijas kultūru, piemēram, *sadarbība organizācijā, kopīga un nepārtraukta mācīšanās, atbalsts un cieņa*; (3) saistīti ar “*iziešanu ārpus organizācijas sienām*”, piemēram, *sadarbība ar citām skolām, organizācijām, uzņēmumiem, sadarbība skolu tīklojumā* utt.

3.1. Dimensija “Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos”

Kods SMO_1 (“Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos”) visās trīs fokusgrupu diskusijās tika identificēts deviņas reizes: 1. institūcijā ($n = 5$), 2. institūcijā ($n = 2$) un 3. institūcijā ($n = 2$) (sk. 2. tabulu). Analizējot, cik lielā mērā SMO_1 dimensijas darbības rādītāji tika pieminēti, kad intervijas dalībnieki pārdomāja SMO ieviešanas iespējas un praksi Latvijā, konstatēts, ka visu trīs institūciju pārstāvji runāja par SMO_1.4 darbības rādītāju, sasaistot to ar redzējuma kā kopīga darba rezultāta izpratni. Piemēram, 1. institūcijas pārstāvji norādīja: “[..] mērķis tiek publiskots tādā veidā, ka to

2. tabula. Dimensijas “Kopīga redzējuma veidošana, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos” darbības rādītāju kodēšanas rezultāti

Dimensijas SMO_1 darbības rādītāji (pēc Kools & Stoll, 2016, 32. lpp.)	1. institūcija	2. institūcija	3. institūcija	Atrasti pastāvēšanas pierādījumi
	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	
Kopīgā un iekļaujošā vīzija ir vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus (SMO_1.1)	4 (7,11)	–	–	Daļēji
Vīzija vērsta uz plašu mācīšanās rezultātu spektru, aptver gan tagadni, gan nākotni, ir iedvesmojoša un motivējoša (SMO_1.2)	2 (1,30)	–	–	Daļēji
Mācīšanas un mācīšanās process skolā ir vērsts uz definētās vīzijas īstenošanu (SMO_1.3)	1 (3,40)	1 (0,14)	–	Daļēji
Vīzija ir rezultāts procesam, kurā iesaistīti visi darbinieki (SMO_1.4)	1 (0,58)	1 (0,47)	1 (0,46)	Jā
Skolēni, vecāki, sabiedrība un citas iesaistītās puses ir aicināti sniegt ieguldījumu skolas redzējumā (SMO_1.5)	1 (0,58)	–	2 (0,91)	Daļēji
Unikālo atsauču skaits	5	2	2	

saprot ne tikai skolotāji un skolas vadība, bet arī skolēni un vecāki, viņi to saprot, bet tas ir kopīgs mērķis un faktiski – kopīga atbildība par šī mērķa sasniegšanu”. Savukārt 3. institūcijas pārstāvis uzsvēra institūciju vadītāju stratēģisko lomu dažādu pušu iesaistīšanā redzējuma definēšanā: “[...] *institūciju vadītāji demokrātiskā pārvaldības procesā definē stratēģiskos jautājumus, kas būtu gan misija, gan vīzija, par ko viņi runā no savas puses, un patiešām plaši iesaista visas puses, lai tās definētu un izmantotu kā resursu vadības procesos”.* Arī 2. institūcijas pārstāvis uzsvēra, ka viens no SMO koncepcijas atslēgvārdiem ir “*visu vēlme skatīties vienā virzienā, mērķu sasniegšanas virzienā”.*

Citi darbības rādītāji aktualizēti tikai daļēji (par tiem runā tikai viena vai divas institūcijas). Piemēram, 1. institūcija aktualizēja darbības rādītājus SMO_1.1, SMO_1.2 un SMO_1.3, norādot, ka “*principā ne mirkli nedrīkstam novirzīties no galvenā mērķa, kas ir skolēna mācīšanās rezultāts. Mēs sagaidām, ka tad, ja skola īsteno šāda veida praksi, skolēni iemācās vairāk. Lai sasniegtu rezultātu, jānodrošina katra bērna maksimāla iesaistīšanās mācīšanās procesā un jāsniedz viņiem maksimālais iespējama atbalsts”.*

3.2. Dimensija “Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem”

Kods SMO_2 (“Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem”) tika identificēts 21 reizi visās trīs fokusgrupu diskusijās: 1. institūcijā ($n = 12$), 2. institūcijā ($n = 8$) un 3. institūcijā ($n = 1$) (sk. 3. tabulu). Analizējot, cik lielā mērā tika aktualizēti SMO_2 dimensijas darbības rādītāji, pārdomājot SMO iespējas un praksi Latvijā, konstatēts, ka darbības rādītāju SMO_2.8 aktualizēja visu trīs institūciju pārstāvji: “[...] *komandā savstarpēji atbalsta viens otru, un, manuprāt, laika resurss ir ļoti svarīgs, tāpēc skolā kā mācīšanās organizācijā skolotājiem būtu jāatvēr pašiem savs laiks savstarpējai sadarbībai un mācību aktivitātēm”.*

Pārējie darbības rādītāji tika aplūkoti daļēji, jo tos pieminēja tikai vienas vai divu institūciju pārstāvji. Piemēram, 2. institūcijas pārstāvji uzskatīja, ka “*SMO ir skola, kurā mācās visi, sākot no personāla līdz skolēniem, iesaistīti arī vecāki, varbūt pat citi sabiedrības locekļi”*, tādējādi savās pārdomās aktualizējot darbības rādītāju SMO_2. Tomēr gan 2., gan 3. institūcijas pārstāvji skāra atbalsta tēmu jaunajiem direktoriem, daļēji aktualizējot darbības rādītāju SMO_2.2. Piemēram, 2. institūcijas pārstāvis norādīja: “*Tiek izmantotas dažādas koučinga metodes. Es domāju, ka tam ir nozīme, jo var redzēt, ka mainās vispārējais domāšanas veids par iestādes vadīšanu. Tas noteikti palīdz jauniešiem ikdienas darbā, kur viņiem nav šādas iepriekšējas pieredzes.”* 3. institūcijas pārstāvis norādīja: “[...] *pašlaik izveidota sistēma, kurā izglītības iestāžu vadītājiem pēc iecelšanas amatā ir divi gadi, lai apgūtu vadītāja pienākumus un izprastu to nozīmi, kā arī 60 apmācību stundas un 40 stundas mentoringā”.*

Jāatzīmē, ka 1. institūcijas pārstāvji visvairāk izcēla darbības rādītāju SMO_2.6, sasaistot to arī ar citiem šīs dimensijas rādītājiem: “[...] *labāko profesionālās*

kompetences attīstību skolotājs var iegūt savā skolā no saviem kolēģiem” (SMO_2.6), “[..] lai kļūtu par labu skolotāju, nav labāka ceļa, kā saņemt vērtīgas atsauksmes no kolēģiem” (SMO_2.6 un SMO_2.7) un “[..] profesionālajā attīstībā [..] nepieciešama modelēšana, nepieciešama darišana, nepieciešama atgriezeniskā saite, un tad notiek pozitīvas pārmaiņas, tad mainās arī uzskati un vērtību sistēma” (SMO_2.5, SMO_2.6 un SMO_2.7).

3. tabula. Dimensijas “Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem” darbības rādītāju kodēšanas rezultāti

Dimensijas SMO_2 darbības rādītāji (pēc Kools & Stoll, 2016, 36. lpp.)	1. institūcija	2. institūcija	3. institūcija	Atrasti pastāvēšanas pierādījumi
	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	
Visi skolas darbinieki iesaistās nepārtrauktā profesionālajā pilnveidē (SMO_2.1)	–	1 (0,31)	–	Daļēji
Jaunie organizācijas darbinieki tiek ievadīti darbā un saņem pieredzējušo kolēģu mentoringa atbalstu (SMO_2.2)	–	1 (1,31)	1 (1,45)	Daļēji
Skolas darbinieku mācīšanās ir fokusēta uz skolēnu mācīšanos un skolas mērķu sasniegšanu (SMO_2.3)	1 (0,69)	2 (1,02)	–	Daļēji
Skolas darbinieki paši ir iesaistīti savas mācīšanās vajadzību un mērķu noteikšanā (SMO_2.4)	2 (1,41)	3 (2,82)	–	Daļēji
Profesionālā pilnveide liek skolas darbiniekiem pārbaudīt ierasto domāšanas veidu par savu profesionālo praksi (SMO_2.5)	3 (0,86)	1 (1,27)	–	Daļēji
Skolā tiek īstenota darba vidē balstīta mācīšanās un izmantotas ārpus skolas pieejamās zināšanas (SMO_2.6)	6 (4,20)	2 (0,37)	–	Daļēji
Skolas darbinieku mācīšanās pamatā ir novērtējums un atgriezeniskā saite par sniegumu (SMO_2.7)	2 (0,63)	1 (0,28)	–	Daļēji
Profesionālās mācīšanās atbalstam tiek nodrošināts laiks un citi resursi (SMO_2.8)	1 (0,56)	1 (1,31)	1 (1,45)	Jā
Skolas kultūra veicina un atbalsta profesionālo mācīšanos (SMO_2.9)	4 (3,51)	1 (0,33)	–	Daļēji
Unikālo atsauču skaits	12	8	1	

3.3. Dimensija “Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem”

Kods SMO_3 (“Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem”) visās trīs fokusgrupu diskusijās tika identificēts 28 reizes: 1. institūcijā ($n = 9$), 2. institūcijā ($n = 16$) un 3. institūcijā ($n = 3$) (sk. 4. tabulu). Analizējot, cik lielā mērā SMO_3 dimensijas darbības rādītāji tika aktualizēti, pārdomājot SMO ieviešanas iespējas un praksi Latvijā, redzams, ka visu trīs institūciju fokusgrupu diskusijās tika aktualizēti četri darbības rādītāji (SMO_3.1, SMO_3.2, SMO_3.3 un SMO_3.6).

Biežākā un plašākā diskusija starp institūciju pārstāvjiem ir par darbības rādītāju SMO_3.2, saistot to arī ar citiem šīs dimensijas darbības rādītājiem. Piemēram, “[..] savstarpēja mācīšanās institūcijā – mācīšanās vienam no otra, uzticēšanās, dalīšanās –, manuprāt, [ir] ļoti svarīgs aspekts, kas to raksturotu, ka skolā kā mācīšanās organizācijā skolotāji nav izolēti savās klasēs un nav tādas situācijas, ka viņi neļautu nevienam vērot nodarbības un nenodotu pieredzi nevienam citam, bet ir atvērti un dalās ar to, kas viņiem ir, viņi piedalās kopīgās aktivitātēs ar labākajiem” (1. institūcijas pārstāvis

4. tabula. Dimensijas “Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem” darbības rādītāju kodēšanas rezultāti

Dimensijas SMO_3 darbības rādītāji (pēc Kools & Stoll, 2016, 40. lpp.)	1. institūcija	2. institūcija	3. institūcija	Atrasti pastāvēšanas pierādījumi
	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	
Skolas darbinieki mācās strādāt kopā kā vienota komanda (SMO_3.1)	3 (3,04)	4 (1,29)	1 (1,68)	Jā
Tiek īstenota sadarbība un kolektīva mācīšanās, kas uzlabo skolēnu un skolas darbinieku mācīšanās pieredzi un rezultātus (SMO_3.2)	6 (6,53)	7 (4,54)	1 (0,65)	Jā
Skolas darbinieki jūtas ērti, vērstoties cits pie cita, lai saņemtu konsultācijas un padomus (SMO_3.3)	2 (2,06)	1 (0,87)	1 (0,60)	Jā
Uzticēšanās un savstarpēja cieņa ir skolas pamatvērtības (SMO_3.4)	1 (1,04)	4 (0,83)	–	Daļēji
Skolas darbinieki kopīgi domā, kā padarīt mācīšanos jēgpilnāku un kvalitatīvāku (SMO_3.5)	1 (0,22)	–	–	Daļēji
Skola atvēl laiku un citus resursus, lai īstenotu darbinieku sadarbību un kolektīvās mācības (SMO_3.6)	1 (0,36)	2 (1,10)	1 (0,65)	Jā
Unikālo atsauču skaits	9	16	3	

attiecībā uz SMO_3.2 saistībā ar SMO_3.3 un SMO_3.4); “[.] svarīga ir savstarpēja komunikācija un pozitīvs mikroklimats iestādē, veicinot to, ka skolotāji un administrācijas pārstāvji savstarpēji sadarbojas un papildina viens otra zināšanas” (2. institūcija attiecībā uz SMO_3.2 saistībā ar SMO_3.3 un SMO_3.6).

SMO_3.5 darbības rādītājs tika identificēts fokusgrupas diskusijā ar 1. institūcijas pārstāvjiem, kur minēts, ka SMO pamatā ir “[.] kopīga domāšana par labākiem risinājumiem, lai vadītu un atbalstītu katra bērna mācīšanos”. Darbības rādītājs SMO_3.4 tika pieminēts divās diskusijās (ar 1. un 2. institūcijas pārstāvjiem): “[.] pieejai “skola kā mācīšanās organizācija” būtu jāveicina mikroklimats un pozitīvas attiecības [..] jāsekmē kultūras un attieksmes jautājumus” (2. institūcija).

3.4. Dimensija “Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide”

Kods SMO_4 (“Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide”) visās trīs fokusgrupu diskusijās identificēts 12 reizes: 1. institūcijā ($n = 6$), 2. institūcijā ($n = 3$) un 3. institūcijā ($n = 3$) (sk. 5. tabulu). Analizējot, cik lielā mērā pieminēti SMO_4 dimensijas darbības rādītāji, un pārdomājot SMO ieviešanas iespējas un praksi Latvijā, secināts, ka visu trīs institūciju fokusgrupu diskusijās aktualizēts viens darbības rādītājs (SMO_4.4): “[.] visi mācās, kā veidot mācīšanos, piedāvājot caur inovācijām, lai es mācos šo te un virzu [studentus] tai virzienā, kur pasaulē ir kas jauns, jo tādā veidā es attīstu arī savu mācīšanās kultūru” (1. institūcija); “[.] sekojot līdzī apkārtējiem procesiem, un tai skaitā inovācijām” (3. institūcija).

Pārējie darbības rādītāji tika pieminēti tikai daļēji, t. i., tos aktualizēja vienas vai divu institūciju pārstāvji. Attiecībā uz darbības rādītāju SMO_4.1 3. institūcijas pārstāvji dalījās ar labas prakses piemēriem Latvijas skolās: “Ja runājam par pārvaldības procesiem, X skolas direktors kopā ar kolēģiem izstrādājis datus balstītu pārvaldību, tā ir ārkārtīgi specifiska pieeja, un es domāju, ka viņu piemērs noteikti nebūs piemērots lielākajai daļai izglītības iestāžu, taču šis ir viens no retajiem gadījumiem, kad mūsu kolēģi kādā kritērijā piešķirusi pārvaldības procesiem vērtējumu “izcili”, tas nozīmē, ka viņi saskata inovācijas datu ieguves un ar vadību saistītajos pārvaldības procesos.”

1. institūcijas pārstāvji uzskata, ka SMO kontekstā “[.] nepieciešams atbrīvoties no mākslīgās auras, ko esam uztiēpuši skolotājam, ka viņš nedrīkst kļūdīties, jo viņš, tāpat kā skolēns, mācās no kļūdām, mācās šajā procesā...” (SMO_4.6), jo ir jānodrošina tāds skolas klimats un vide, kurā “skolotāji spēj analizēt savu darbu un spēj reflektēt par savu skolēnu darbu, izprast viņu vajadzības pēc atbalsta, kā arī uzdrošinās tās skaļi nosaukt vārdā un pateikt vadībai un kolēģiem, ka konkrētā jautājumā nepieciešams atbalsts” (SMO_4.2 un SMO_4.6). 2. institūcijas pārstāvji uzskata, ka skolas darbinieki jānudina “būt motivētiem kļūt labākiem un sniegt labāku atbalstu skolēniem, tas ir, meklēt pareizās pieejas un šādā veidā virzīties uz mērķi” (SMO_4.3 un SMO_4.5).

5. tabula. Dimensijas “Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide” darbības rādītāju kodēšanas rezultāti

Dimensijas SMO_4 darbības rādītāji (pēc Kools & Stoll, 2016, 45. lpp.)	1. institūcija	2. institūcija	3. institūcija	Atrasti pastāvēšanas pierādījumi
	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	
Skolas darbinieki vēlas un uzdrošinās eksperimentēt un ieviest jauninājumus savā praksē (SMO_4.1)	–	1 (0,52)	1 (1,04)	Daļēji
Skola atbalsta un novērtē darbiniekus, kuri īsteno iniciatīvas un uzņemas riskus (SMO_4.2)	1 (0,57)	1 (0,52)	–	Daļēji
Skolas darbinieki pēta savu profesionālo praksi, lai to uzlabotu un paplašinātu (SMO_4.3)	2 (3,08)	1 (0,29)	–	Daļēji
Skolas darbinieki izpēti izmanto, lai veidotu un uzturētu mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju ritmu skolā (SMO_4.4)	1 (0,45)	1 (0,70)	2 (0,75)	Jā
Skolas personāls ir atvērts citādākam pieredzei, praksei (SMO_4.5)	–	1 (0,29)	–	Daļēji
Problēmas un kļūdas skolas darbinieki uztver kā iespēju mācīties (SMO_4.6)	2 (2,12)	–	–	Daļēji
Skolēni tiek iesaistīti skolas darbinieku profesionālās prakses izpētē (SMO_4.7)	1 (0,38)	–	–	Daļēji
Unikālo atsauču skaits	6	3	3	

3.5. Dimensija “Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā”

Kods SMO_5 (“Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana”) visās trīs fokusgrupu diskusijās identificēts 14 reizes: 1. institūcijā ($n = 10$), 2. institūcijā ($n = 1$) un 3. institūcijā ($n = 3$) (sk. 6. tabulu). Kā diskusijā norādīja 1. institūcijas pārstāvis, “*viss, kas saistīts ar datu izmantošanu un pārvaldību, ir ļoti sarežģīts bloks*”, tādēļ pašlaik grūti spriest par darbības rādītāju aktualizāciju šajā dimensijā, jo divi darbības rādītāji (SMO_5.2 un SMO_5.8) netika aktualizēti nevienā fokusgrupas diskusijā, savukārt visi pārējie rādītāji tika aktualizēti daļēji, izņemot SMO_5.4, kas norāda uz relatīvi zemu sistēmiskās un datus balstītās dimensijas aktualizāciju.

Lielākā daļa šīs dimensijas darbības rādītāju tika pieminēti fokusgrupas diskusijā ar 1. institūcijas pārstāvjiem: “*Skaidrs, ka SMO var izveidot, ja mums ir dati un rīki, lai pareizi iegūtu datus, atlasītu datus [..]*” (SMO_5.3); “[..] lēmumi tiek pieņemti, pamatojoties uz datiem, un kopīga mācīšanās notiek dažādās kombinācijās gan vadībai, gan skolotājiem

6. tabula. Dimensijas "Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā" darbības rādītāju kodēšanas rezultāti

Dimensijas SMO_5 darbības rādītāji (pēc Kools & Stoll, 2016, 50. lpp.)	1. institūcija	2. institūcija	3. institūcija	Atrasti pastāvēšanas pierādījumi
	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	
Ir ieviestas sistēmas, lai pārbaudītu progresu, kā arī konstatētu neatbilstības starp pašreizējo un paredzamo ietekmi (SMO_5.1)	1 (0,62)	–	–	Daļēji
Visiem darbiniekiem pieejami gan labās, gan sliktās prakses piemēri, lai tos analizētu (SMO_5.2)	–	–	–	Nē
Pētījumu nodrošināto pierādījumu avoti ir pieejami un viegli iegūstami (SMO_5.3)	1 (0,49)	–	–	Daļēji
Ir izveidotas struktūras regulāram dialogam un zināšanu apmaiņai (SMO_5.4)	4 (4,13)	1 (0,80)	1 (0,65)	Jā
Darbinieki spēj analizēt un izmantot vairākus datu avotus atgriezeniskās saites iegūšanai, tostarp izmantojot IKT, lai, balstoties tajā, koriģētu mācīšanu un sadalītu resursus (SMO_5.5)	2 (1,43)	–	1 (0,43)	Daļēji
Skolas attīstības plāns balstīts pierādījumos, pašnovērtējumā gūtajās mācībās un tiek regulāri atjaunināts (SMO_5.6)	3 (1,45)	–	2 (0,94)	Daļēji
Skola regulāri izvērtē teorijas, kurās balstās tās darbība, nepieciešamības gadījumā tās labojot un atjauninot (SMO_5.7)	3 (1,07)	–	–	Daļēji
Skola izvērtē profesionālās mācīšanās ietekmi (SMO_5.8)	–	–	–	Nē
Unikālo atsauču skaits	10	1	3	

atkarībā no tā, kas katrā komandā nepieciešams, lai virzītos uz mērķi" (SMO_5.4 un SMO_5.6); "[...] datos balstīta lēmumu pieņemšana, attīstības risinājumu izstrāde ļauj nepārtraukti uzlabot skolu kā SMO" (SMO_5.6 un SMO_5.7).

3.6. Dimensija "Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to"

Kods SMO_6 ("Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to") visās fokusgrupu diskusijās tika identificēts 22 reizes: 1. institūcijā ($n = 5$), 2. institūcijā ($n = 14$) un 3. institūcijā ($n = 3$) (sk. 7. tabulu).

Analizējot to, cik lielā mērā tika aktualizēti SMO_6 dimensijas darbības rādītāji, kad fokusgrupu dalībnieki vērtēja SMO iespējas un praksi Latvijā, konstatēts, ka visu trīs

institūciju fokusgrupu diskusijās aktualizēts viens skolu tīklu veidošanas un sadarbības darbības rādītājs (SMO_6.5), kas sasaistīts arī ar citiem šīs dimensijas darbības rādītājiem: “[...] savstarpēji noteiktajā tematiskajā jomā skolas sadarbojas, metodoloģiski atbalsta viena otru un dalās pieredzē” (2. institūcija par SMO_6.5 saistībā ar SMO_6.1); “[...] izšķiroši svarīgi, lai skolotāji pastāvīgi iekļautos kādā no lielajiem tīkliem, – tas nozīmē, ka viņi atrodas sadarbības tīklos un ļoti bieži pārmaiņas pie viņiem nonāk caur dažāda veida tīkliem un ārēju pieredzi, un viņi arī “netur sveci zem pūra”, viņi ļoti bieži dalās arī savā pieredzē” (3. institūcija par SMO_6.5 saistībā ar SMO_6.3); “skolai jāveido sadarbība ar ģimenēm, ar ārējiem tīkliem un ar ārējām organizācijām, veidojot šāda veida ekosistēmu” (1. institūcija par SMO_6.5 saistībā ar SMO_6.2, SMO_6.4 un SMO_6.6).

7. tabula. Dimensijas “Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to” darbības rādītāju kodēšanas rezultāti

Dimensijas SMO_6 darbības rādītāji (pēc Kools & Stoll, 2016, 54. lpp.)	1. institūcija	2. institūcija	3. institūcija	Atrasti pastāvēšanas pierādījumi
	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	
Skola monitorē ārējo vidi, lai reaģētu uz tās radītajiem izaicinājumiem un iespējām (SMO_6.1)	–	4 (2,01)	1 (0,31)	Daļēji
Skola ir atvērta sistēma, kas izmanto ārējo sadarbības partneru pieredzi (SMO_6.2)	1 (0,43)	2 (1,16)	–	Daļēji
Skolas un citu organizāciju partnerības pamatā ir vienlīdzīgas attiecības un savstarpējas mācīšanās iespējas (SMO_6.3)	–	–	2 (1,13)	Daļēji
Skola sadarbojas ar vecākiem un vietējo sabiedrību kā līdzvērtīgi partneri izglītības procesā un skolas pārvaldībā (SMO_6.4)	2 (0,71)	2 (1,30)	–	Daļēji
Skolas personāls sadarbojas, mācās un apmainās ar zināšanām ar citu skolu darbiniekiem un veido sadarbības tīklus starp skolām (SMO_6.5)	4 (1,97)	3 (2,57)	1 (0,69)	Jā
Skola sadarbojas ar augstākās izglītības iestādēm, uzņēmumiem un valsts vai nevalstiskajām organizācijām, cenšoties padziļināt un paplašināt savu mācīšanos (SMO_6.6)	1 (0,43)	5 (3,45)	–	Daļēji
Skola plaši izmanto IKT rīkus, lai veicinātu saziņu, zināšanu apmaiņu un sadarbību ar ārējo vidi (SMO_6.7)	–	2 (1,00)	–	Daļēji
Unikālo atsauču skaits	5	14	3	

3.7. Dimensija “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme”

Kods SMO_7 (“Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme”) visās fokusgrupu diskusijās kopumā identificēts 31 reizi: 1. institūcijā ($n = 12$), 2. institūcijā ($n = 14$) un 3. institūcijā ($n = 5$) (sk. 8. tabulu).

Analizējot, cik lielā mērā pieminēti SMO_7 dimensijas darbības rādītāji, kad diskusiju dalībnieki vērtēja SMO ieviešanas iespējas un praksi Latvijā, konstatēts, ka visu trīs institūciju fokusgrupu diskusijās pieminēti trīs darbības rādītāji (SMO_7.1, SMO_7.2 un SMO_7.5) ar uzsvāru uz skolu vadītāju daudzpusīgajām prasmēm un vispārējām kompetencēm. Lai gan darbības rādītājs SMO_7.1 pieminēts visās trīs diskusijās, tas visbiežāk aktualizēts relatīvi šaurā nozīmē, proti, kā pienākumu deleģēšana direktoru vietniekiem, dažreiz dalītas vadības koncepcijas kontekstā. Visbiežāk šis dimensijas rādītāji pieminēti fokusgrupu diskusijās, kurās piedalījās 1. un 2. institūcijas pārstāvji: “[...] skolas vadītājiem

8. tabula. Dimensijas “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme” darbības rādītāju kodēšanas rezultāti

Dimensijas SMO_8 darbības rādītāji (pēc Kools & Stoll, 2016, 58. lpp.)	1. institūcija	2. institūcija	3. institūcija	Atrasti pastāvēšanas pierādījumi
	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	Unikālo atsauču skaits (pārklājums, %)	
Skolas vadītāji modelē mācīšanās līderību un palīdz veidoties jauniem vadītājiem, tostarp no skolēnu vidus (SMO_7.1)	1 (1,71)	1 (0,86)	2 (4,66)	Jā
Skolas vadītāji ir aktīvi un radoši pārmaiņu aģenti (SMO_7.2)	2 (0,68)	6 (3,04)	2 (0,82)	Jā
Skolas vadītāji attīsta tādu iekšējo kultūru, nosacījumus un struktūras, kas veicina profesionālo dialogu, sadarbību un zināšanu apmaiņu starp skolas darbiniekiem (SMO_7.3)	5 (5,39)	3 (1,59)	–	Daļēji
Skolas vadītāji nodrošina, ka organizācijas darbības atbilst tās vīzijai, mērķiem un vērtībām (SMO_7.4)	4 (5,28)	–	–	Daļēji
Skolas vadītāji nodrošina, ka skolu raksturo mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju ritms (SMO_7.5)	1 (0,78)	3 (1,84)	2 (1,86)	Jā
Skolas vadītāji veicina sadarbību ar citām skolām, vecākiem, vietējo sabiedrību, augstskolām un citiem partneriem un piedalās tās veidošanā (SMO_7.6)	1 (0,43)	4 (2,01)	–	Daļēji
Skolas vadītāji nodrošina integrētu pieeju, reaģējot uz skolēnu mācīšanās vajadzībām (SMO_7.7)	2 (2,74)	1 (0,42)	–	Daļēji
Unikālo atsauču skaits	12	14	5	

jāspēj stratēģiski plānot, bet, ja es padomāju par to rūpīgāk, šī ir viena no līdera būtiskākajām īpašībām. Vai arī skolas līderim jābūt personai, kas seko līdzi jaunākajiem atklājumiem un inovācijām, bet patiesībā līderim šai īpašībai jāpiemīt a priori, lai viņš varētu būt skolas vadītājs” (1. institūcija par SMO_7.4 un SMO_7.5); *“Es gribētu teikt, ka mūsu direktori noteikti lielākoties ir līderi, pārmaiņu virzītājspēks un ierosinātāji savās skolās”* (2. institūcija par SMO_7.2); *“[...] līderis pēc dabas ir tāds, kurš spēj iedvesmot, iesaistīt, sajūsmināt un nestāv ceļā mērķu sasniegšanai, [viņam] jāpiemīt arī zināmai radošuma pakāpei un spējai skatīties pāri savas jomas robežām, paskatīties tālāk, kuras aktivitātes būtu pārnesamas un pielāgojamas pilnīgi atšķirīgiem kontekstiem, bet ieviešamas izglītības iestādē”* (1. institūcija par SMO_7.2 un SMO_7.3). Fokusgrupas diskusijā ar 3. institūcijas pārstāvjiem tika apspriesta skolu vadītāju datu pratība, spēja proaktīvi vadīt pārmaiņu procesus un ieviest inovācijas: *“[...] iestāžu vadītāji zina, kā vadīt attīstību, pamatojoties datos, un viņi arī zina, kā atlasīt datus, ar kuriem strādāt, un kā virzīt šo attīstību, viņi bieži vien ir ambiciozi un spēj definēt inovācijas, ko vēlas ieviest, un tāpēc viņi zina, kā veidot pārmaiņu procesus, turklāt viņi seko šiem pārmaiņu procesiem, to ieviešanā izmantojot datus”* (SMO_7.2 un SMO_7.5).

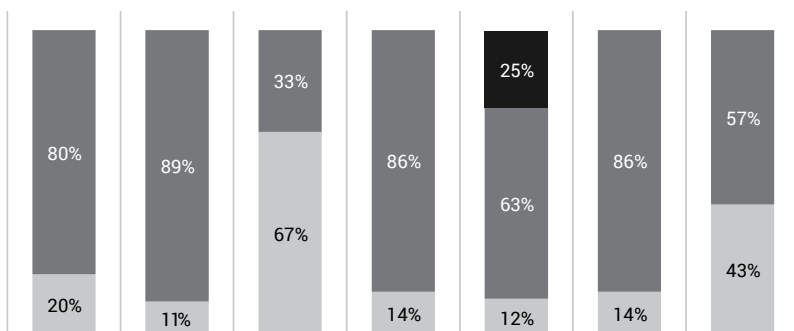
No induktīvās kontentanalīzes rezultātu viedokļa būtiskākās dimensijas ir SMO_7 (“Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme”), kas uzsver līderības lomu procesu attīstībā; SMO_6 (“Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to”) saistībā ar sadarbības veidošanu ar organizācijām ārpus skolas; SMO_3 (“Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem”), kas uzsver sadarbību starp skolas darbiniekiem, uzlabojumus un kvalitātes paaugstināšanu. Ar atslēgvārdu palīdzību netika identificētas zināšanu uzkrāšanas (SMO_5) un inovāciju (SMO_4) sistēmas. Šie secinājumi daļēji atbilst deduktīvās kontentanalīzes rezultātiem saistībā ar viziteiktāko un vismazāk acīmredzamo iepriekš minētās SMO dimensijas darbības rādītāju izpratni.

Apkopojot deduktīvās kontentanalīzes rezultātus, kas raksturo politikas veidotāju uzskatus par SMO koncepciju (sk. 2. attēlu), galvenie secinājumi ir šādi:

1. Viziteiktākā ir SMO_3 darbības rādītāju (“Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem”) izpratne, kam seko SMO_7 darbības rādītāju (“Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme”) izpratne.
2. Mazāk izteikta ir SMO_5 (“Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana”) darbības rādītāju izpratne. Nav pierādījumu par divu darbības rādītāju esamību: SMO_5.2 (“Visiem darbiniekiem ir pieejami gan labās, gan sliktās prakses piemēri, lai tos analizētu”) un SMO_5.8 (“Skola izvērtē profesionālās mācīšanās ietekmi”).
3. Vidēji izteikta ir visu citu dimensiju darbības rādītāju izpratne, piemēram, SMO_1 (“Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos”), SMO_2 (“Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem”), SMO_4 (“Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide”) un SMO_6 (“Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to”). Atrasti pierādījumi, ka pastāv

četri darbības rādītāji, piemēram, SMO_1.4 (“Skolas vīzija tiek veidota, iesaistot visus skolas darbiniekus”), SMO_2.8 (“Profesionālās mācīšanās atbalstam tiek nodrošināts laiks un citi resursi”), SMO_4.4 (“Izziņa tiek izmantota, lai izveidotu un uzturētu mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju ritmu”) un SMO_6.5 (“Darbinieki sadarbojas, mācās un apmainās ar zināšanām ar kolēģiem citās skolās, izmantojot tīklus un/vai sadarbību starp skolām”). Daļēji pierādījumi tika iegūti par visiem pārējiem SMO_1, SMO_2, SMO_4 un SMO_6 dimensiju darbības rādītājiem.

2. attēlā redzams, kuru SMO dimensiju darbības rādītāju esamībai konstatēti pierādījumi un kāda ir to procentuālā daļa no kopējā rādītāju skaita katrā SMO dimensijā.



Dimensiju kodi	SMO_1	SMO_2	SMO_3	SMO_4	SMO_5	SMO_6	SMO_7
Rādītāju kodi	SMO_1.1	SMO_2.1	SMO_3.1	SMO_4.1	SMO_5.1	SMO_6.1	SMO_7.1
	SMO_1.2	SMO_2.2	SMO_3.2	SMO_4.2	SMO_5.2	SMO_6.2	SMO_7.2
	SMO_1.3	SMO_2.3	SMO_3.3	SMO_4.3	SMO_5.3	SMO_6.3	SMO_7.3
	SMO_1.4	SMO_2.4	SMO_3.4	SMO_4.4	SMO_5.4	SMO_6.4	SMO_7.4
	SMO_1.5	SMO_2.5	SMO_3.5	SMO_4.5	SMO_5.5	SMO_6.5	SMO_7.5
		SMO_2.6	SMO_3.6	SMO_4.6	SMO_5.6	SMO_6.6	SMO_7.6
		SMO_2.7		SMO_4.7	SMO_5.7	SMO_6.7	SMO_7.7
		SMO_2.8			SMO_5.8		
		SMO_2.9					
Atrastie pierādījumi	Jā	Daļēji	Nē				

SMO_1 Kopīgs redzējums, kas vērstas uz visu skolēnu mācīšanās

SMO_2 Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem

SMO_3 Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem

SMO_4 Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide

SMO_5 Zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmu ieviešana

SMO_6 Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to

SMO_7 Mācīšanās līderības modeļveidēšana un izstrāde

2. attēls. Deduktīvās kontentanāzes rezultātu kopsavilkums

4. Diskusija

SMO teorētiskais modelis paredz skolu pārvaldības modeļa transformācijas laikā ieviest septiņas dimensijas un to 49 darbības rādītājus [1, 18]. Šajā pētījumā iegūtie dati liecina, ka fokusgrupu diskusijās ar izglītības politikas veidotājiem Latvijā 37 SMO dimensiju darbības rādītāju esamība tika identificēta daļēji vai netika identificēta vispār. Piemēram, SMO dimensijas “Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos” dati liecina, ka viens no pieciem darbības rādītājiem Latvijas izglītības politikas veidotāju skatījumā uz SMO iespējām un praksi Latvijā aktualizēts pilnībā. Tā kā SMO ieviešanas galvenais mērķis ir nodrošināt, lai tiktu paplašināta visu skolēnu mācīšanās pieredze un uzlabots akadēmiskais sniegums, daļēja šīs dimensijas aktualizēšana var radīt ierobežojumus tam, lai sistemātiski sekmīgi ieviestu SMO kā skolu vadības modeli visās izglītības iestādēs Latvijā.

Tāpēc ir svarīgi Latvijas izglītības politikas līmenī aktualizēt izglītības reformu un skolu pārvaldības modeļa transformācijas jautājumu, kas nodrošina visu skolēnu mācīšanos, lai izvairītos no situācijas, kad izglītības sektora reformas tiek īstenotas, tomēr nav parādīta šo reformu saistība ar skolēnu mācīšanās rezultātiem un pieredzi. Vienlaikus izglītības reformu sasaiste ar skolēnu mācīšanos nosaka arī nepieciešamību valsts politikā aktualizēt citas SMO dimensijas, piemēram, visu skolu darbinieku nepārtrauktu profesionālo pilnveidi. Šajā kontekstā īpaši tiek izcelta skolotāju loma pārmaiņu ieviešanā, jo viņu profesionālā darbība un attieksme pret izglītības nozarē veiktajām reformām nosaka šo reformu sekmes vai neizdošanos [4, 27, 44, 45].

Viszemākie aktualizācijas rādītāji pašlaik ir SMO dimensijā “Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā”, lai gan šīs dimensijas veiksmīga ieviešana var sekmēt arī citu SMO dimensiju ieviešanu. Tas izskaidrojams tādejādi, ka Latvijas izglītības sistēmā veikto reformu kontekstā vēl nav identificēts pietiekami daudz labās prakses piemēru, kas ļautu spriest par to, kā skolas ievieš šīs SMO dimensijas darbības rādītājus.

Pētījumā iegūtos datus var izskaidrot arī ar to, ka digitalizācijas, skolu pārvaldības modeļa maiņas un starpdisciplināritātes jautājumi Latvijas izglītības sistēmā aktualizēti salīdzinoši nesen. Tādēļ pieaug ne tikai skolu vadītāju, bet arī izglītības politikas veidotāju atbildība, lai piedāvātu praktiskus, datus un pieredzē balstītus risinājumus SMO dimensiju ieviešanai ikvienas Latvijas skolas praksē. Turklāt citu valstu, piemēram, Somijas, pieredze liecina, ka izglītības reformu ieviešana, kas ietekmē skolu pārvaldības modeli, ir laikietilpīgs process, jo tas ietver dažādus elementus, piemēram, profesionālās sadarbības kultūras veidošanu un stiprināšanu skolās, izglītības sistēmas decentralizāciju, skolu autonomijas palielināšanu utt. [46].

Saistībā ar izglītības sistēmas transformāciju un SMO [34] ieviešanu Latvijā steidzami jāmeklē risinājumi, kā nodrošināt vienotu izpratni politikas veidotāju vidū un uzkrāt labās prakses piemērus SMO dimensiju ieviešanā. Tas nepieciešams, lai nodrošinātu

savstarpējas mācīšanās un zināšanu uzkrāšanas sistēmu ne tikai atsevišķās skolās, bet visā izglītības sistēmā kopumā. Neņemot vērā konkrēto darbības rādītāju mijiedarbību SMO dimensijās, pastāv risks, ka konkrētu rādītāju ignorēšana vai atšķirīga interpretācija var apdraudēt iespējas ieviest izmaiņas Latvijas skolu pārvaldības modeli atbilstoši SMO zinātniskajam modelim.

Pētījumā veiktajās fokusgrupu diskusijās visvairāk tika izcelti divu SMO dimensiju – “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme” un “Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem” – rezultāti. Dati, kas raksturo SMO dimensiju “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme”, skaidrojami ar Latvijas izglītības politikā pastāvošo tendenci uzsvērt skolu vadītāju lomu un atbildību kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā un skolu attīstībā, lai tās kļūtu par mācīšanās organizācijām. Turklāt skolu vadītāji ir izglītības politikas veidotāju tiešā mērķgrupa, ar kuru viņiem ir visplašākie kontakti un tiešās pakļautības attiecības.

Tā skaidrojams arī šis SMO dimensijas darbības rādītāju relatīvi visaptverošais atspoguļojums politikas veidotāju atbildēs, īpaši – dalītas vadības principa ieviešanas un pakāpeniskas decentralizācijas kontekstā Latvijas izglītības sistēmā. Sadarbībā balstītu attiecību un kopīgas vadības nozīmi skolu transformācijā par mācīšanās organizācijām apstiprina arī citi pētījumi [47–51], kuros uzsvērtā skolu vadītāju un skolotāju individuālā un kolektīvā loma, lai panāktu, ka jaunais mācīšanās modelis attiecas uz visiem skolēniem, kā arī skolotāju profesionālā attīstība, kur šāda vadība nodrošina pārmaiņu saskaņotību un stabilitāti.

Salīdzinoši augstais SMO dimensijas “Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem” rādītājs izskaidrojams ar to, ka saistībā ar izglītības sistēmas reformām Latvijā, kad norisinās pakāpeniska pāreja uz kompetenču pieeju mācību saturā, tiek īpaši uzsvērtā nepieciešamība sadarboties visām izglītības procesā iesaistītajām interesētājām pusēm. Turklāt šī vajadzība tiek akcentēta ne tikai atsevišķās skolas līmenī, bet arī plašākā izglītības ekosistēmā. Piemēram, sadarbība starp skolotājiem skolas līmenī kopīgu mācīšanās rezultātu noteikšanā un kopīgu plānu izstrādē mācību priekšmeta jomā tiek uzskatīta par būtisku priekšnoteikumu veiksmīgai uzsāktai reformai īstenošanai. Sadarbība kā efektīva mācīšanās procesa sastāvdaļa Latvijā ir uzsvērtā arī iepriekšējos izglītības politikas novērtējuma ziņojumos [52], tādējādi izglītības politikas īstenošanai Latvijā ieguvuši dziļāku izpratni par sadarbības un kolektīvās mācīšanās lomu izglītības pārmaiņu procesos. Tomēr iegūtie dati arī liecina, ka ne visus šis SMO dimensijas darbības rādītājus izglītības politikas īstenošanai Latvijā pilnībā aktualizē, piemēram, attiecībā uz skolu darbinieku kopīgu refleksiju par viņu pašu mācīšanās uzlabošanu. Tas nozīmē, ka Latvijā skolu līmenī ir svarīgi attīstīt skolas darbinieku individuālās un kolektīvās refleksijas prasmes, kuru praktiska pielietošana var pozitīvi ietekmēt skolas darbinieku kopīgas mācīšanās kvalitāti un veicināt skolas definētās vīzijas, misijas un vērtību īstenošanu praksē.

Citu SMO dimensiju, piemēram, “Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to”, rezultāti izglītības politikas veidotāju atbildēs liecina par mērenu aktualizācijas līmeni Latvijā. To var izskaidrot ar dažādu izglītības jomā iesaistīto institūciju un organizāciju aktīvu līdzdalību, kas paplašina formālās izglītības robežas, – tās organizē vieslekcijas skolās, īsteno sadarbības projektus ar uzņēmumiem, slēdz ilgtermiņa sadarbības līgumus ar universitātēm, kā arī piedalās valsts iestāžu rīkotajos pasākumos un citās izglītības iniciatīvās.

Šīs aktivitātes ir publiski pieejamas un uzlabo sabiedrības informētību par SMO un šī modeļa mijiedarbību ar cita veida sistēmām. Turklāt institūcijas, kas atbild par izglītības politikas īstenošanu Latvijā, ir tieši atbildīgas par to, lai lēmumu pieņemšana izglītības reformas jautājumos balstītos sadarbībā un datos. SMO dimensijas “Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide” darbības rādītāju mērenā aktualizācija tiek skaidrota ar to, ka izglītības politikas veidotājiem Latvijā ir relatīvi ierobežota saskarsme ar skolu iekšējo vidi un organizatorisko kultūru. Tas apgrūtina labas prakses piemēru identificēšanu skolās inovāciju un izziņas kultūras kontekstā. Vienlaikus jāatzīmē, ka 2020. gadā Grieķijā veiktā SMO pētījumā [53], kas balstījās Kūlsa un Stollas [1] izstrādātajā SMO modelī, šī dimensija tika izslēgta, pārdaļot tās darbības rādītājus starp citām SMO dimensijām vai pilnībā tos atmetot. Tas liek uzdot jautājumu, vai šīs SMO dimensijas zinātniskais formulējums un pamatojums uzskatāmi par veiksmīgiem, jo gan pētnieku, gan politikas veidotāju izpratne par šo dimensiju ir ierobežota. Ja šīs SMO dimensijas darbības rādītāji tiktu definēti un labāk izskaidroti ieinteresētajām pusēm, iespējams, šīs dimensijas rezultātus varētu uzlabot arī praktisku piemēru līmenī, turklāt tas attiektos gan uz izglītības pētījumiem, gan tās praktisku ieviešanu izglītības politikā.

Pētījuma autori secina, ka daļēja vai nepietiekama katras SMO dimensijas darbības rādītāju izpratne var negatīvi ietekmēt SMO modeļa ieviešanu praksē, lai gan tas ir viens no Latvijas izglītības politikas stratēģiskajiem mērķiem [34, 40, 41]. Pētījuma rezultāti liecina, ka, pārdomājot SMO ieviešanas iespējas un praksi Latvijā, izglītības politikas veidotāju vidū joprojām nav vienprātības par to, ko nozīmē katra SMO zinātniskā modeļa dimensija un tās darbības rādītāji. Šādus rezultātus var skaidrot ar to, ka nepieciešamība ieviest SMO kā vienotu skolu vadības modeli Latvijā tikusi aktualizēta tikai saistībā ar projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” uzsākšanu 2016. gadā. Tas nozīmē, ka nepieciešams laiks, lai panāktu saskaņotu izpratni par visu SMO dimensiju saturu un to darbības rādītājiem, kā arī izdarītu datos balstītus secinājumus par to, kuri SMO darbības rādītāji ir prioritāri Latvijas kontekstā, lai pārveidotu skolas par mācīšanās organizācijām. Līdzīgs pētījums ar politikas veidotāju iesaisti būtu nepieciešams 2030. gadā, kad vidusskolu būs absolvējuši tie skolēni, kuri uzsāka mācības 2018. gadā līdz ar projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” praktisko īstenošanu. Tas ļautu padziļināti izprast, kā SMO modelis ticis ieviests Latvijā, kā arī izvērtēt tos aspektus, kas veicina un ierobežo šī modeļa ieviešanu skolu vadības praksē.

Atsauces

1. Kools, M.; Stoll, L. *What Makes a School a Learning Organisation? A Guide for Policy Makers, School Leaders and Teachers*; OECD Publishing: Paris, France, 2016. [Google Scholar] [CrossRef]
2. OECD. *Building the Future of Education*; OECD Publishing: Paris, France, 2022. Pieejams: <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf> (skatīts 2023. gada 10. janvārī).
3. UNESCO. *Reimagining Our Future Together: A New Social Contract for Education*; UNESCO: Paris, France, 2021. Pieejams: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (skatīts 2023. gada 10. janvārī).
4. Reimers, F. M. In search of a twenty-first century education renaissance after a global pandemic. In *Implementing Deeper Learning and 21st Education Reforms. Building an Education Renaissance after a Global Pandemic*; Reimers, F. M., Ed.; Springer: Cham, Switzerland, 2021. [Google Scholar] [CrossRef]
5. Mincu, M. Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*, 2022, 52, 231–242. [Google Scholar] [CrossRef] [PubMed]
6. United Nations. *Transforming Education: An Urgent Political Imperative for Our Collective Future*. Transforming Education Summit 2022. Pieejams: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/sg_vision_statement_on_transforming_education.pdf (skatīts 2023. gada 27. aprīlī).
7. Rotberg, I. C. *Balancing Change and Tradition in Global Education Reform*, 2nd ed.; Rowman & Littlefield Education: Lanham, MD, USA, 2010. [Google Scholar]
8. Martínez, C. R. V.; Giorn, G.; Arellano, I.; Bañuelos, A. A. The effects of educational reform. In *Education in One World. Perspectives from Different Nations*; Popov, I., Wolhuter, C., Almeida, P. A., Hilton, G., Ogunleye, J., Chigisheva, O., Eds.; Bulgarian Comparative Education Society: Sofia, Bulgaria, 2013; Volume 11, pp. 254–258. [Google Scholar]
9. OECD. *School Redesigned. Towards Innovative Learning Systems*; OECD Publishing: Paris, France, 2015. [Google Scholar] [CrossRef]
10. Peterson, A.; Dumont, H.; Lafuente, M.; Law, N. *Understanding Innovative Pedagogies: Key Themes to Analyse New Approaches to Teaching and Learning*; OECD Education Working Papers No. 172; OECD Publishing: Paris, France, 2018. [Google Scholar] [CrossRef]
11. Keddie, A. School autonomy as ‘the way of the future’: Issues of equity, public purpose and moral leadership. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.*, 2016, 44, 713–727. [Google Scholar] [CrossRef]
12. Arcia, G.; Demas, A. *What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper*; World Bank: Washington, DC, USA, 2015. Pieejams: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/385451468172788612/pdf/What-matters-most-for-school-autonomy-and-accountability-a-framework-paper.pdf> (skatīts 2023. gada 15. janvārī).
13. OECD. *Governing Education in a Complex World*; OECD Publishing: Paris, France, 2016. [Google Scholar] [CrossRef]
14. UNESCO. *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. UNESCO: Paris, France, 2018. Pieejams: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951> (skatīts 2023. gada 10. janvārī).
15. Levin, B. Governments and education reform: Some lessons from the last 50 years. *J. Educ. Policy*, 2010, 25, 739–747. [Google Scholar] [CrossRef]
16. Bruns, B.; Schneider, B. R. *Managing the Politics of Quality Reforms in Education Policy Lessons from Global Experience*; The International Commission on Financing Global Education Opportunity: New York, NY, USA, 2016. Pieejams: <https://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2017/01/Managing-the-Politics-of-Quality-Reforms.pdf> (skatīts 2023. gada 15. janvārī).
17. Viñao, A. Do education reforms fail? A historian’s response. *Encount. Theory Hist. Educ.*, 2001, 2, 27–47. [Google Scholar] [CrossRef]
18. Kools, M.; Stoll, L.; George, B.; Steijn, B.; Bekkers, V.; Gouëdard, P. The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *Eur. J. Educ.*, 2020, 55, 24–42. [Google Scholar] [CrossRef]

19. Ng, P. T.; Chan, D. A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management. *Int. J. Educ. Manag.*, 2008, 22, 488–505. [Google Scholar] [CrossRef]
20. Huang, J.; Tang, Y.; He, W.; Li, Q. Singapore's school excellence model and student learning: Evidence from PISA 2012 and TALIS 2013. *Asia Pac. J. Educ.*, 2019, 39, 96–112. [Google Scholar] [CrossRef]
21. OECD. *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*; OECD Publishing: Paris, France, 2018. [Google Scholar] [CrossRef]
22. Kools, M.; Gouëdard, P.; George, B.; Steijn, B.; Bekkers, V.; Stoll, L. The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *Eur. J. Educ.*, 2019, 54, 426–442. [Google Scholar] [CrossRef]
23. Harris, A.; Elder, Z.; Jones, M. S.; Cooze, A. Schools as learning organisations in Wales: Exploring the evidence. *Wales J. Educ.*, 2022, 24, 1–28. [Google Scholar] [CrossRef]
24. Sinclair, N. T. Building a learning organization in a public library. *J. Libr. Adm.*, 2017, 57, 683–700. [Google Scholar] [CrossRef]
25. European Commission. *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organizations. Guiding Principles for Policy Development in School Education*, 1st ed.; European Commission: Brussels, Belgium, 2017. Pieejams: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf (skatīts 2023. gada 15. janvārī).
26. Ahmad, N. H.; Kudus, N.; Hassan, M. A. Schools as a learning organization: From the perspective of teachers and administrators. *J. Contemp. Soc. Sci. Educ. Stud.*, 2021, 1, 87–98. [Google Scholar]
27. Schleicher, A. *World Class: How to Build a 21st-Century School System*; Strong Performers and Successful Reformers in Education; OECD Publishing: Paris, France, 2018. [Google Scholar] [CrossRef]
28. Torokoff, M.; Mets, T. Organisational learning: A concept for improving teachers' competences in the Estonian school. *Int. J. Entrep. Small Bus.*, 2008, 5, 64–82. [Google Scholar] [CrossRef]
29. Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H. *Improving School Leadership. Policy and Practice*; OECD Publishing: Paris, France, 2008; Volume 1. Pieejams: <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf> (skatīts 2023. gada 15. janvārī).
30. Darling-Hammond, L.; Hyster, M. E.; Gardner, M. *Effective Teacher Professional Development*; Learning Policy Institute: Palo Alto, CA, USA, 2017. [Google Scholar] [CrossRef]
31. Poom-Valickis, K.; Eisenschmidt, E.; Leppiman, A. Creating and developing a collaborative and learning-centred school culture: Views of Estonian school leaders. *Cent. Educ. Policy Stud. J.*, 2022, 2, 217–237. [Google Scholar] [CrossRef]
32. Hanaki, N.; Owan, H. Autonomy, conformity and organizational learning. *Adm. Sci.*, 2013, 3, 32–52. [Google Scholar] [CrossRef]
33. Sommarström, K.; Oikkonen, E.; Pihkala, T. The school and the teacher autonomy in the implementing process of entrepreneurship education curricula. *Educ. Sci.*, 2021, 11, 215. [Google Scholar] [CrossRef]
34. Latvijas Republikas Ministru kabinets. Par Izglītības attīstības pamatnostādņem 2021.–2027. gadam. MK rīkojums Nr. 436. LR MK: Rīga, Latvija, 2021. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitibas-attistibas-%20pamatnostadnem-20212027-gadam> (skatīts 2023. gada 20. aprīlī).
35. Latvijas Republikas Ministru kabinets. Izglītības un zinātnes ministrijas nolikums. MK noteikumi Nr. 528. LR MK: Rīga, Latvija, 2003. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/79100-izglitibas-un-zinatnes-ministrijas-nolikums> (skatīts 2023. gada 20. aprīlī).
36. Latvijas Republikas Ministru kabinets. Izglītības kvalitātes valsts dienesta nolikums. MK noteikumi Nr. 225. LR MK: Rīga, Latvija, 2013. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=256415> (skatīts 2023. gada 20. aprīlī).
37. Latvijas Republikas Ministru kabinets. Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu izglītības likumā noteiktu institūciju un izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība. MK rīkojums Nr. 618. LR MK: Rīga, Latvija, 2020. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/317820-izglitibas-iestazu-eksaminacijas-centru-citu-izglitibas-likuma-noteiktu-instituciju-un-izglitibas-programmu-akreditacijas> (skatīts 2023. gada 20. aprīlī).

38. Latvijas Republikas Ministru kabinets. Par Profesionālās izglītības administrācijas un Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūras reorganizāciju. MK rikojums Nr. 356. LR MK: Rīga, Latvija, 2009. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/192850-par-profesionalas-izglitibas-administracijas-un-visparejas-izglitibas-kvalitates-novertesanas-valsts-agenturas-reorganizaciju> (skatīts 2023. gada 20. aprīli).
39. VISC. Skola2030. Par projektu. LR VISC: Rīga, Latvija, 2018. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/par-projektu> (skatīts 2023. gada 20. aprīli).
40. IKVD. Vadlīnijas izglītības kvalitātes nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā. IKVD: Rīga, Latvija, 2020. Pieejams: <https://www.ikvd.gov.lv/lv/akreditacija> (skatīts 2023. gada 20. aprīli).
41. VISC. Skola2030. Pārmaiņu iemesli. LR VISC: Rīga, Latvija, 2019. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/nepieciessamibas-pamatojums> (skatīts 2023. gada 20. aprīli).
42. Latvijas Republikas Saeima. Par Latvijas Nacionālo attīstības plānu 2021.–2027. gadam. LR Saeima: Rīga, Latvija, 2020. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/315879-par-latvijas-nacionalo-attistibas-planu-20212027-gadam-nap2027> (skatīts 2023. gada 20. aprīli).
43. Gilbert, G. N.; Stoneman, P. *Researching Social Life*, 4th ed.; SAGE Publications Ltd.: Los Angeles, CA, USA, 2016. [Google Scholar]
44. Campos, R. M. Passive bystanders or active participants? The dilemmas and social responsibilities of teachers. *PRELAC J.*, 2005, 1, 7–23. [Google Scholar]
45. Reimers, F. M. Thinking multidimensionally about ambitious educational change. In *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*; Reimers, F. M., Ed.; Springer: Cham, Switzerland, 2020; pp. 1–46. [Google Scholar] [CrossRef]
46. Niemi, H. Education reforms for equity and quality: An analysis from an educational ecosystem perspective with reference to Finnish educational transformations. *Cent. Educ. Policy Stud. J.*, 2021, 11, 13–35. [Google Scholar] [CrossRef]
47. Alharbi, G. A. Assessing the functioning of government schools as learning organizations. *Cypriot J. Educ. Sci.*, 2021, 16, 1036–1051. [Google Scholar] [CrossRef]
48. Anderson, S. G.; Olivier, D. F. A quantitative study of schools as learning organizations: An examination of professional learning communities, teacher self-efficacy, and collective efficacy. *Res. Issues Contemp. Educ.*, 2022, 7, 26–51. [Google Scholar]
49. Coenen, L.; Schelfhout, W.; Hondeghem, A. Networked professional learning communities as means to Flemish secondary school leaders' professional learning and well-being. *Educ. Sci.*, 2021, 11, 509. [Google Scholar] [CrossRef]
50. Ertürk, R.; Sezgin Nartgün, Ş. The relationship between teacher perceptions of distributed leadership and schools as learning organizations. *Inter. J. Contemp. Educ. Res.*, 2019, 6, 381–396. [Google Scholar] [CrossRef]
51. Printy, M. S.; Marks, M. H. Shared leadership for teacher and student learning. *Theory Pract.*, 2006, 45, 125–132. [Google Scholar] [CrossRef]
52. OECD. *Education Policy Outlook: Latvia*; OECD Publishing: Paris, France, 2020. Pieejams: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Latvia-2020.pdf> (skatīts 2023. gada 10. janvāri).
53. Papazoglou, A.; Koutouzis, M. Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *Eur. J. Educ.*, 2020, 55, 43–57. [Google Scholar] [CrossRef]

Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Lastovska, A., Surikova, S., Kaulēns, O., & Linde, I. (2023). Learning organization practices in Latvian schools: Perspectives from school staff, students, and parents. *Education Sciences*, 13(10), 1000. <https://doi.org/10.3390/educsci13101000>

Mācīšanās organizācijas prakse Latvijas skolās skolu darbinieku, skolēnu un vecāku skatījumā

INESE LŪSĒNA-EZERA, GUNTA SILIŅA-JASJUKEVIČA,
AGNESE LASTOVSKA, SVETLANA SURIKOVA, OSKARS KAULĒNS,
INGA LINDE

Kopsavilkums

Šī pētījuma mērķis ir analizēt skolas kā mācīšanās organizācijas (SMO) pieejas ieviešanas praksi vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā. OECD integrētais SMO modelis tika izmantots, lai noskaidrotu, vai pastāv atšķirības skolas darbinieku, skolēnu un vecāku skatījumos uz pašreizējo SMO pieejas ieviešanas praksi skolās. Vienlaicīgās triangulācijas pētījuma dizains ļāva apkopot kvalitatīvos (skolas personāls, $n = 38$) un kvantitatīvos (skolēni, $n = 990$, vecāki, $n = 620$) datus. Sekoja atsevišķa datu analīze, pēc tās pētījumu rezultāti tika apvienoti un triangulēti. Viens no galvenajiem priekšnosacījumiem, lai skola kļūtu par mācīšanās organizāciju, ir vadība, ko ikdienā īsteno skolas direktors vai paplašināta skolas vadības komanda. Pētījuma rezultāti liecina, ka, pamatojoties uz skolēnu un vecāku skatījumu analīzi, mācīšanās līderība ir viena no vajātajām SMO dimensijām. Pētījumā arī secināts, ka skolēnu un vecāku skatījums uz mācīšanos no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to izglītības iestādē nav īpaši pozitīvs un ka pašreizējā SMO pieejas ieviešanā nepieciešams uzlabot skolas darbinieku izpratni par sadarbības nozīmi. Jānodrošina, lai ceļā uz kopīgiem mērķiem skolas līmenī tiktu īstenota mērķtiecīga sadarbība un vienota rīcība.

Atslēgvārdi: mācīšanās organizācija, skola kā mācīšanās organizācija, izglītības līderība, izglītības politika

1. Ievads

Tradicionālie izglītības modeļi nav piemēroti 21. gadsimtā nepieciešamo kompetenču attīstīšanai [1]. Mūsdienās izglītībai daudz vairāk jākoncentrējas uz to, lai attīstītu skolēnu spēju rast radošas, kritiskas pieejas problēmu risināšanai un lēmumu pieņemšanai, piedāvājot skolēniem mācīšanās procesu, kurā viņi var ietekmēt, ko un kā mācīties [2, 3]. Vienlaikus mācīšanās procesā jāņem vērā arī skolēnu intereses, motivācija un labsajūta [2, 3], turklāt skolām jāreaģē uz straujajām politikas izmaiņām un arvien pieaugošajām kvalitātes prasībām [4]. Līdz ar to skolām jāiesaistās šo problēmu risināšanā un jāizvairās no pārmērīgas paļaušanās uz tradicionālajām institucionālajām struktūrām, lai nodrošinātu atbildīgu šāda mācību procesa īstenošanu, iedrošinātu skolotājus un skolu vadītājus, kā arī dotu tiem iespēju palīdzēt veidot politiku un uzlabot pedagoģiskos procesus, veicot vietēja mēroga pētījumus, turklāt pastāvošās prakses uzlabošanai iedibinot vietēju, valsts un starptautisku sadarbību.

Politikas veidotāji, pedagogi un pētnieki meklē alternatīvas stratēģijas, kas varētu veicināt pārmaiņas skolās un ietekmēt visus skolas kultūras līmeņus [5], palīdzot mainīt skolu koncepciju un padarīt tās par “mācīšanās organizācijām” [6–11]. Arguments par labu šādām pārmaiņām – tās skolas, kuras ir mācīšanās organizācijas, efektīvāk darbojas ārējās vides kontekstā, spēj sekmēt pārmaiņas un inovācijas, uzlabot skolas personāla profesionālo sniegumu un veicināt skolēnu mācīšanos [5]. Iepriekšējā paaudze no skolas gaidīja, lai tā attīstītu dzīvei nepieciešamās kompetences, savukārt mūsdienu skolām jāattīsta kompetences, kas sagatavos skolēnus dzīvei un darbam nepārtraukti mainīgā vidē, tostarp jāsniedz prasmes, kas palīdzētu izprast un izmantot tādas tehnoloģijas, kuras vēl nepastāv [5, 12]. Līdz ar straujajām izmaiņām mācīšanas un mācīšanās procesos, izglītības iestāžu pārvaldībā, mācību saturā un rezultātos pieeja, ka skola uzskatāma par mācīšanās organizāciju, visā pasaulē gūst arvien plašāku popularitāti.

SMO koncepcija pasaulē ir aktuāla tēma jau vairāk nekā pāris gadu desmitu, tomēr sarežģījumus joprojām rada koncepcijas neskaidrība, tostarp nepietiekami daudz sistemātisku empīrisku pētījumu un ar to saistītais izpratnes trūkums par koncepcijas galvenajām iezīmēm un īpašībām [6, 13]. Trūkst arī skaidru norādījumu, kā SMO ieviest praksē [14–16]. Lai gan tiek piedāvātas dažādas tipoloģijas, kas raksturo mācīšanās organizāciju no dažādām perspektīvām [16–19], tās vieno pārliecība, ka nepieciešamību pēc SMO attīstības nosaka strauji mainīgie ārējās vides apstākļi, jo mācīšanās organizācijas būtība ir tā, ka visa grupa kolektīvi mācās risināt ārējos izaicinājumus un problēmas. Tāpēc mācīšanās organizācija ir dabisks organizācijas vadības modelis, kas tieši mijiedarbojas ar ārējās vides procesiem. Mūsdienās vērojams, ka izglītības sistēmas arvien lielākā mērā decentralizē un deleģē atbildību, tāpēc SMO panākumu priekšnoteikums ir uzticēšanās kultūra, kopīgi izvīrot un īstenojot mērķus [4]. Pašlaik praksē visplašāk tiek izmantots Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas jeb

OECD [20, 21] piedāvātais pierādījumos balstītais SMO modelis. Tas veidots, pamatojoties uz Kūlsa (*Kools*) un Stollas (*Stoll*) [16] pētījumiem un sastāv no septiņām dimensijām un 49 rādītājiem, kas raksturo šīs dimensijas. SMO modelis ir vērstas gan uz iekšējām dimensijām, piemēram, saistībā ar mācīšanās, profesionālās attīstības un resursu vadību un pārvaldību skolā, gan uz ārējām dimensijām, kas saistītas ar skolas darbībām un lomu plašākas sabiedrības kontekstā un attiecībām ar citām sistēmām. Šādas organizācijas atbalsta mācībspēku un vadošo darbinieku nepārtrauktu profesionālo attīstību [22–25] un autonomiju [26, 27], lai uzlabotu skolēnu mācīšanās pieredzi un sasniegumus. Ar vērienīgu skolu reformu 2011. gadā, kuras mērķis bija izstrādāt un ieviest 21. gadsimta skolu mācību programmu, Velsa kļuvusi par paraugu citām valstīm pārmaiņu īstenošanā, tostarp skolas kā mācīšanās organizācijas modeļa ieviešanā. SMO modeļa izstrādes nepieciešamību pamatoja OECD Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas (OECD PISA) 2009. gada rezultāti. Šajā pētījumā Velsas skolēni uzrādīja viduvējus rezultātus, tāpēc 2011. gadā tika uzsākts reformu projekts, lai reorganizētu izglītības sistēmu [21]. Reformas balstījās uz Velsas izglītības rīcības plānu, kura īstenošanas laikā no 2017. līdz 2021. gadam bija paredzēts sasniegt četrus izglītības mērķus, lai palīdzētu tapt “(1) mērķtiecīgiem, spējīgiem izglītojamajiem, kuri gatavi mācīties visu mūžu; (2) uzņēmīgiem, radošiem cilvēkiem, kuri gatavi pilnvērtīgi piedalīties dzīvē un darbā; (3) ētiskiem, labi informētiem sabiedrības locekļiem, kuri gatavi būt Velsas un pasaules pilsoņi; (4) veselīgām un par sevi pārliecinātām personībām, kas ir gatavas dzīvot pilnvērtīgu dzīvi mūsdienu sabiedrībā” [28] (11. lpp.). Lai sasniegtu šos četrus izglītības mērķus, bija nepieciešams pārveidot visas Velsas skolas par efektīvām mācīšanās organizācijām, uzskatot, ka pieeja “skola kā mācīšanās organizācija” ir galvenais risinājums, lai skolas varētu ieviest jauno izglītības programmu [21].

Pēdējās desmitgades laikā arī Grieķijā radusies interese par skolas kā mācīšanās organizācijas principu ieviešanu. Grieķija ir viena no retajām valstīm, kur nacionālā līmenī pētīta skolu atbilstība Kūlsa un Stollas [16] SMO modelim [29], neskatoties uz to, ka Grieķijas izglītības sistēma tiek raksturota kā ļoti centralizēta, hierarhiska, birokrātiska un formāla [30–32], – tas apgrūtina tādas izglītības politikas izstrādi, kas atbalstītu inovācijas un jaunu zināšanu radīšanu. Grieķijas gadījumā vērojamos apstākļus var skaidrot tā, ka izglītības reformas vēsturiski sastapušās ar pretestību, jo tās var izjaukt centralizētas izglītības sistēmas veicināto *status quo* [33], tādējādi liekot skolotājiem šaubīties par to, vai mainīt ierastās mācību metodes, savukārt vecāki var būt noraizējušies par reformu ietekmi uz bērniem [34]. Izglītības reforma, kas sākās 2011. gadā, pakāpeniski piešķīra skolu direktoriem lielāku autonomiju un atbildību par skolas personāla vadību, nepārtrauktu mācīšanos un izglītības kvalitātes uzlabošanu. Tā ietvēra arī autonomiju inovāciju jautājumos un datus balstītu uzlabojumu ieviešanā, sniedza profesionālo autonomiju arī pašiem skolotājiem, palīdzot viņiem vairāk iesaistīties kognitīvajos un inovāciju procesos skolas līmenī. Tomēr 2017. gadā OECD Grieķijas izglītības politikas novērtējumā secināts,

ka skolu pilnīgu pārveidi par mācīšanās organizācijām joprojām kavē skolu direktoru ierobežotā atbildība, nepietiekama sagatavotība un apmācība līderības jautājumos, kas ietver arī kopīgu mācīšanos ar citiem skolu vadītājiem.

Portugāle ir valsts, kas izglītības modernizāciju un kvalitāti izvirzījusi par vienu no prioritātēm valsts līmenī. 2016. gadā Portugāle izstrādāja un pēc tam ieviesa Valsts programmu skolu panākumu veicināšanai (*Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*, PNPSE, 2016–2019) [35], lai uzlabotu izglītības kvalitāti un skolu pārvaldības efektivitāti. Šajā programmā uzsvērts, ka skolas kā vietējās mācīšanās kopienas labāk izprot kontekstu, kurā tās atrodas, kā arī izaicinājumus un potenciālu, tādēļ labāk spēj rast iespējas risināt vietējās problēmas un izstrādāt efektīvākus rīcības plānus, kas ir saskaņoti ar skolēnu un skolotāju individuālajiem mērķiem, kā arī ar skolas, pašvaldības un reģiona mērķiem un prioritātēm. Tā tiek pavērtas arī iespējas eksperimentēt un noteikt kontekstam atbilstošas pedagoģiskās prakses, vietējam mācīšanās kopienām dodot lielāku brīvību un autonomiju. Tomēr, neskatoties uz pasākumiem skolu autonomijas palielināšanai vietējā līmenī, Portugāles izglītības sistēma tiek uzskatīta par ļoti centralizētu [4, 36].

Latvija valsts izglītības politikā izvirzījusi mērķi pakāpeniski pārveidot skolas par efektīvām SMO. Kopš 2016. gada Latvija pastāvīgi virzījies uz kompetenču pieeju vispārējā izglītībā. Tas iezīmē arī jaunas pieejas ieviešanu skolu pārvaldē, lai skola, kas māca, kļūtu par skolu, kas mācās. SMO pieejas ieviešanas virziens Latvijas izglītības sistēmā noteikts valsts izglītības politikas plānošanas dokumentā – Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam saistībā ar vienu no Latvijas izglītības sistēmas būtiskākajiem raksturlielumiem, kas definēts kā “izglītības iestāžu funkcionāla transformācija” [37]. Viens no Latvijas izglītības politikas mērķiem – “ilgtspējīga un efektīva izglītības sistēmas un resursu pārvaldība” – paredz risināt to, “kā nodrošināt izglītības sistēmas un iestāžu stratēģisku un efektīvu pārvaldību”. Svarīgs aspekts šī mērķa sasniegšanā, izmantojot pārmaiņu vadību un organizācijas iekšējās kultūras attīstību izglītības iestādēs, ir SMO pieejas ieviešana [37].

Pētījumā par skolu atbildību Paleta (*Paletta*) [38] norāda, ka nozīmīga ir ieinteresēto personu iesaiste, sākot ar skolas kopienas vajadzību un ekspektāciju novērtēšanu līdz vienprātības veidošanai, komunikācijai par stiprajām pusēm un atbildībai. SMO koncepcijas veiksmīga ieviešana Latvijas izglītības sistēmā balstās uz vairāku ieinteresēto pušu grupu mijiedarbību:

- pedagogi skolas līmenī mācību darba plānošanā un īstenošanā – lai saskaņotu mācību satura jautājumus un pilnveidotu mācību programmas, lai regulāri analizētu skolēnu mācību sasniegumus un rastu labākos risinājumus katra skolēna mācību rezultātu paaugstināšanai, lai skolotāji mācīšanas uzlabošanas nolūkos savstarpēji dalītos ar labo pedagoģisko praksi, lai atbalstītu katra skolēna mācīšanos un īstenotu dziļās mācīšanās pieeju;

- izglītības iestādes vadības komanda (t. sk. direktori) – lai nodrošinātu vidi, apstākļus un iespējas skolotāju sadarbībai profesionālās mācīšanās kopienā pedagoģiskā procesa praktisko problēmu risināšanai;
- izglītības iestāde un dibinātājs (t. sk. pašvaldības) – lai nodrošinātu stratēģisko plānošanu, stiprinātu izglītības iestādes vadībai nepieciešamās liderības, stratēģiskās plānošanas, efektīvas pārvaldības un kvalitātes novērtēšanas prasmes;
- izglītības iestāde un vietējā kopiena – lai uzturētu konkurētspēju darba tirgū (īpaši saistoši profesionālās izglītības iestādēm);
- izglītības iestāde un izglītojamo vecāki – lai efektīvāk sasniegtu izglītības mērķus, nodrošinātu sociāli emocionālo labklājību un karjeras attīstības iespējas;
- izglītības iestāde un citas iestādes (t. sk. citas izglītības iestādes, uzņēmumi, augstākās izglītības iestādes utt.) – lai veicinātu savstarpēju mācīšanos un pieredzes apmaiņu ar ārējiem partneriem, talantu attīstību, mācīšanās satura un rezultātu saskaņošanu ar darba tirgus prasībām (īpaši svarīgi profesionālās izglītības iestādēm).

Mācīšanās organizācijas izveidei nepieciešama mijiedarbība starp šīm grupām, tāpēc liderības loma ir nenovērtējams resurss SMO uzbūvē. Tā balstās uz ideju, ka liderība ir būtisks komponents, ieviešot mācīšanās organizāciju: liderība panāk, lai visas mācīšanās organizāciju atsevišķās daļas būtu savstarpēji saistītas un lai liderības prakses tiktu iedzīvinātas, īstenojot ilgtspējīgu skolas liderību [4, 16, 20]. Tāpēc SMO ieviešanas kontekstā liderībai jābūt atbalstošai [39] – iekļaujošai, vērstai uz sadarbību [40], liderībā ir jādalās [18, 41, 42], tā īstenojama plašā profesionāļu komandā, un tajā jāiekļauj arī skolēni un vecāki.

Šis darbs veikts pētījumā “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs”, kas īstenots no 2022. gada jūlija līdz 2023. gada oktobra beigām Eiropas Sociālā fonda projektā “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana”. Iecerēts, ka pētījuma rezultāti ļaus sekmēt Latvijas Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2021.–2027. gadam noteikto mērķu sasniegšanu, uzlabot izglītības iestāžu kvalitātes novērtēšanu, kā arī piedāvāt izglītības iestādēm uzdevumus un ieteikumus izglītības kvalitātes uzlabošanai.

Nemot vērā izglītības procesā, SMO ieviešanā un īstenošanā ieinteresēto pušu nozīmi, pirms SMO principu integrēšanas Latvijas izglītībā nepieciešama kontekstuālā analīze. Tāpēc šī raksta mērķis ir analizēt pašreizējo praksi, aplūkojot, kā mācīšanās organizācijas pieeja tiek ieviesta vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā, kā arī noskaidrot, vai starp skolas darbiniekiem, skolēniem un vecākiem ir vienprātība par pastāvošo mācīšanās organizācijas praksi skolās.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika izvirzīti šādi pētījuma jautājumi:

1. Kāds ir skolas darbinieku, skolēnu un vecāku skatījums uz pašreizējo mācīšanās organizācijas dimensiju ieviešanas praksi skolās?

2. Vai pastāv atšķirības starp skolas darbinieku, skolēnu un vecāku skatījumu uz mācīšanās organizācijas dimensiju ieviešanu skolās?

Šī pētījuma kontekstā ar terminu "skola" apzīmētas vispārējās un profesionālās izglītības iestādes, kuru galvenā funkcija ir nodrošināt skolēnu mācīšanos – jaunas mācīšanās pieredzes iegūšanu un mācīšanās sasniegumu uzlabošanu saskaņā ar Latvijas Republikā noteiktajiem vispārējās un profesionālās izglītības standartiem [43, 44].

2. Materiāli un metodes

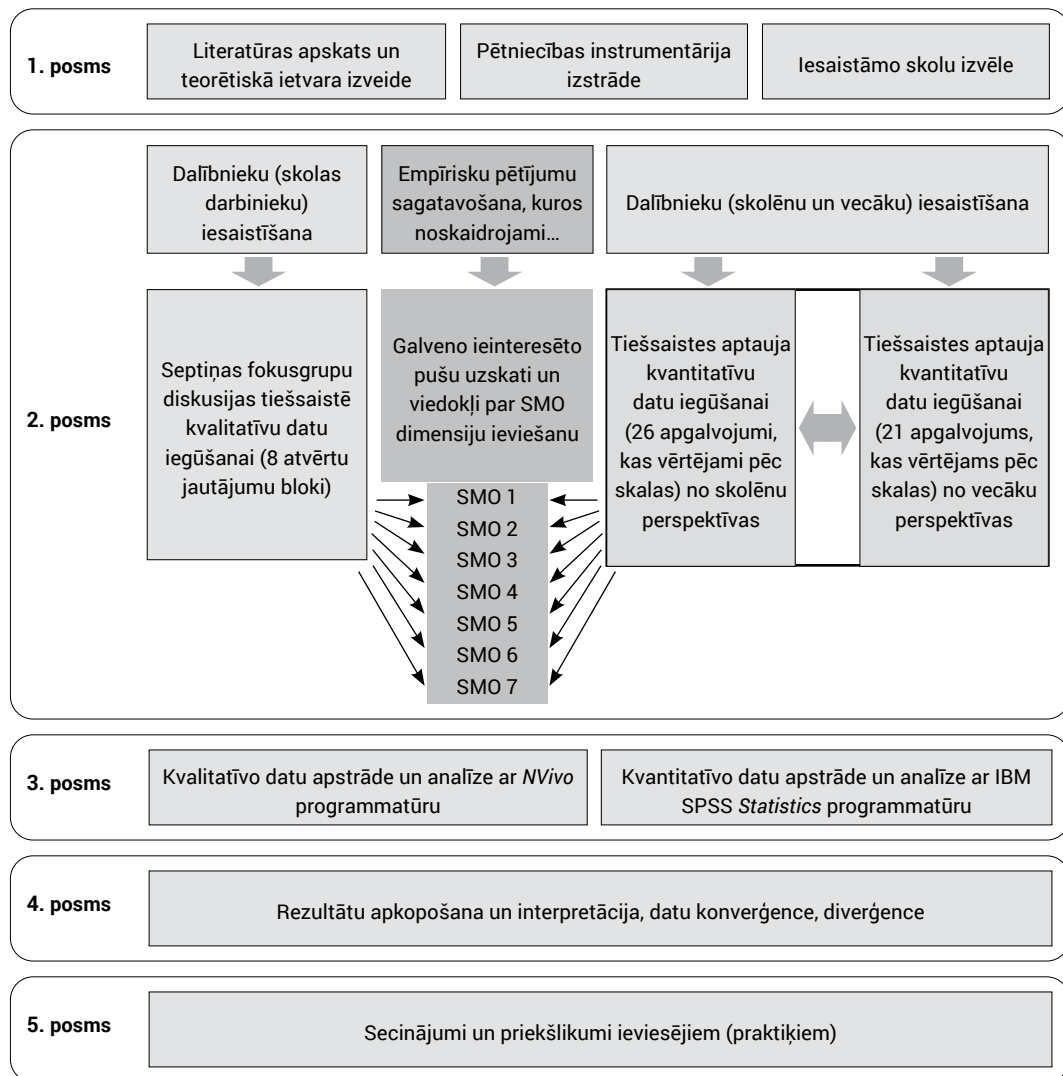
Lai sasniegtu pētījuma mērķi un atbildētu uz pētījuma jautājumiem, izmantots vienlaidīgās triangulācijas pētījuma dizains, kas ļāva apkopot kvalitatīvos un kvantitatīvos datus, pēc tam atsevišķi veikta datu analīze, pētījuma rezultāti apkopoti un triangulēti (sk. 1. attēlu).

2.1. Izlases veidošanas un datu vākšanas metodes

Pētījums sastāvēja no divām daļām. Pirmajā daļā kvalitatīvie dati iegūti, izvēloties septiņas vispārējās un profesionālās izglītības iestādes atbilstoši Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas un Latvijas Darba devēju konfederācijas ieteikumiem. Tika izmantota nevarbūtīgā ērtuma izlase [45] un daļēji strukturētas intervijas, kas ļāva iegūt padziļinātu informāciju par pētāmo problēmu, nepieciešamības gadījumā uzdodot papildu un precizējošus jautājumus [46].

Intervijās piedalījās trīs profesionālās izglītības iestāžu un četru vispārējās izglītības iestāžu skolotāji, administrācijas pārstāvji un atbalsta personāls ($n = 38$). Ar skolas darbiniekiem tika veiktas septiņas daļēji strukturētas intervijas (pa vienai katrā skolā), lai rastu atbildes uz jautājumiem: (a) Kā skolas darbinieki izprot SMO? (b) Kuras SMO dimensijas skolās ir vairāk un kuras ir mazāk aktualizētas? (c) Kādi ir praktiski SMO dimensiju piemēri skolās? Interviju ilgums – no 1,5 līdz 2 stundām, tās notika tiešsaistē MS *Teams* platformā 2022. gada septembrī.

Pētījuma otrajā daļā kvantitatīvie dati tika apkopoti, aptaujājot šo izglītības iestāžu skolēnus no 13 gadu vecuma ($n = 990$) un viņu vecākus ($n = 620$), lai noskaidrotu, vai skolēni un vecāki ir saskārušies ar SMO ieviešanu apmeklētajās skolās. Aptauja tika veikta internetā, kur bija jāaizpilda īpaši pētījumam izstrādātas tiešsaistes anketas vietnē <https://www.questionpro.com> (skatīta 2022. gada 1. oktobrī). Anketas tika saskaņotas, katras skolas vadības pārstāvjiem piedaloties daļēji strukturētā intervijā. Saites uz izstrādātajām tiešsaistes aptaujām tika nosūtītas skolu direktoriem izplatīšanai skolēniem un vecākiem, izmantojot skolas elektronisko izglītības iestādes vadības sistēmu, piemēram, www.e-klase.lv vai www.mykoob.lv. Aptauja notika 2022. gada oktobrī.



1. attēls. Jauktās metodes pētījumā izmantotā vienlaicīgās triangulācijas dizaina vizuāls modelis (galvenās ieinteresētās puses – skolas darbinieki, skolēni un vecāki)

Gan daļēji strukturētās intervijas, gan abu aptauju anketas izstrādātas, izmantojot OECD integrēto SMO modeli [16, 18]:

1. “Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos” – tā mērķis ir uzlabot visu skolēnu mācīšanos un mācību rezultātus, lai mācību process būtu iedvesmojošs, motivējošs un vērsts uz vīzijas īstenošanu, kurā savu ieguldījumu dod skolēni, skolotāji, vecāki un apkārtējā sabiedrība.

2. “Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem” – skolas kultūra atbalsta un veicina profesionālo mācīšanos, iesaistot personālu savu profesionālās izglītības mērķu un prioritāšu identificēšanā, radot izaicinājumus domāšanai, kas ir daļa no prakses maiņas, mācoties gan darbavietā, gan no ārējo ekspertu atziņām, saņemot atgriezenisko saiti, un profesionālās mācīšanās atbalstam tiek atvēlēts laiks un nodrošināti citi resursi.
3. “Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem” – sadarbība un kolektīvā mācīšanās ir mērķtiecīga un notiek gan klātienē, gan ar IKT starpniecību, uzlabojot skolēnu un/vai personāla mācību pieredzi un rezultātus, kolektīvā valda uzticēšanās un savstarpēja cieņa, un darbinieki spēj kopīgi reflektēt par to, kā padarīt savu mācīšanos efektīvāku.
4. “Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide” – darbinieki vēlas un uzdrīkstas eksperimentēt un ieviest inovācijas savā praksē, un skola atbalsta un novērtē darbinieku iniciatīvu un riska uzņemšanos, problēmas un kļūdas tiek uzskatītas par iespēju mācīties, darbinieki ir atvērti, lai darītu lietas citādāk, un skolēni ir aktīvi iesaistīti pētniecībā.
5. “Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā” – paredzētas, lai pārbaudītu progresu un atšķirības starp pašreizējo un gaidāmo, labas un sliktas prakses piemēri ir pieejami visiem darbiniekiem, lai tos analizētu un skola regulāri izvērtētu savas darbības koncepcijas, vajadzības gadījumā tās grozot un atjauninot, un skolas attīstības plāns ir balstīts uz pierādījumiem, pašnovērtējumā gūtajām atziņām un tiek regulāri atjaunināts.
6. “Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to” – skola ir atvērta sistēma un sadarbojas ar dažādām ieinteresētajām pusēm, lai padziļinātu un paplašinātu mācīšanās iespējas, kā arī plaši izmanto IKT, lai veicinātu komunikāciju, zināšanu apmaiņu un sadarbību ar ārējo vidi.
7. “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme” – skolu vadītāji ir proaktīvi un radoši pārmaiņu veicinātāji, modelē mācīšanās līderību, popularizē līderību un palīdz augt citiem līderiem, tostarp skolēniem, nodrošina skolai raksturīgo mācīšanās, pārmaiņu un inovāciju ritmu un to, ka organizācijas rīcība atbilst tās vīzijai, mērķiem un vērtībām, nodrošina integrētu pieeju, ņemot vērā skolēnu mācību un citas vajadzības.

Lai noskaidrotu skolas darbinieku viedokļus un septiņu SMO dimensiju izpausmes skolās, intervijās tika iekļauti astoņi atvērto jautājumu bloki: (1) Kā jūsu skola veido kopīgu vīziju, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus? (2) Kā jūsu skola atbalsta visu darbinieku profesionālo attīstību? Kā iegūtā jaunā profesionālā pieredze/zināšanas tiek ieviestas skolā? Kā jūsu skolā izpaužas profesionālās attīstības nepārtrauktība? (3) Kā jūsu skolā tiek īstenota visas skolas komandas sadarbība un

kopīga mācīšanās? (4) Cik lielā mērā jūsu skolā tiek atbalstīta darbinieku iniciatīva? Cik tiek atbalstīta eksperimentēšana ar jaunām pieejām/zināšanām? Cik lielā mērā skolēni ir sadarbības partneri šajā procesā? Cik aktīva ir skolēnu iesaistīšanās pētniecībā? (5) Cik lielā mērā skolā tiek īstenota mācīšanās analītika? Lūdzu, nedaudz sīkāk paskaidrojiet par procesu/sistēmu / atgriezenisko saiti / lēmumu pieņemšanu utt. (6) Kā jūsu skolā tiek analizēti skolēnu mācīšanās sasniegumi un pētītas viņu vajadzības? Kā tiek analizēta skolas darbība kopumā? (7) Kā jūs raksturotu savu sadarbību ar citām skolām/vecākiem/universitātēm/uzņēmumiem (organizācijām)? Kāds ir šīs sadarbības galvenais mērķis? (8) Vai varat sniegt nesenu piemēru, kur mācīšanās ļāvusi nonākt pie jaunām atziņām? Kā šī mācīšanās notika? T. i., kādi bija soļi, kas ļāva tai notikt?

Ņemot vērā to, ka intervijās piedalījās arī skolu direktori un/vai direktoru vietnieki, jautājums par septītās SMO dimensijas “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme” ieviešanas praksi skolā apzināti netika uzdots, un šīs dimensijas novērtējums tika iegūts, analizējot skolas darbinieku izteikumus par pārējo sešu dimensiju ieviešanu.

Skolēnu un vecāku aptaujas anketas bija strukturētas divās daļās: (1) jautājumi skolēniem, lai ļautu identificēt skolu, kurā skolēns mācās, un izglītības līmeni (pamatskola vai vidusskola), līdzīgus jautājumus uzdodot vecākiem, un (2) apgalvojumi, kas vērtējami pēc 4 punktu skalas (26 apgalvojumi skolēniem un 21 apgalvojums vecākiem, abas anketas izstrādājuši šī raksta autori), kas sagrupēti atbilstoši septiņām SMO dimensijām [16, 18].

Abu anketu iekšējā saskaņotība un iegūto datu ticamība tika pārbaudīta, izmantojot Kronbaha alfas testu. Kopumā abu anketu iekšējā saskaņotība (vecāku anketa $\alpha = 0,945$, skolēnu anketa $\alpha = 0,951$) un datu ticamība bija teicama. Kronbaha alfas testa rezultāti 4 punktu skalā vērtējamiem apgalvojumiem (atbilstoši SMO dimensijām un kopumā) ir parādīti 1. tabulā.

1. tabula. **Kronbaha alfas testa rezultāti 4 punktu skalā vērtējamiem apgalvojumiem katrā SMO dimensijā**

SMO dimensija	Skolēnu anketa	Vecāku anketa
1. Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos	0,821 (5 vienības)	0,633 (2 vienības)
2. Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem	0,859 (4 vienības)	0,715 (2 vienības)
3. Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem	0,775 (4 vienības)	0,719 (3 vienības)
4. Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide	0,849 (3 vienības)	0,878 (4 vienības)
5. Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā	0,607 (3 vienības)	0,800 (5 vienības)
6. Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to	0,739 (4 vienības)	0,703 (3 vienības)
7. Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme	0,646 (3 vienības)	0,630 (2 vienības)
Anketa kopumā	0,951 (26 vienības)	0,942 (21 vienība)

2.2. Datu apstrādes un analīzes metodes

Kvalitatīvo datu analīzei, kuri iegūti no daļēji strukturētām intervijām ar skolu darbiniekiem, tika izmantota *NVivo* programma. Lai identificētu izpratni un SMO izpausmes, izmantojot deduktīvo kvalitatīvo kontentanalīzi (meklējot konkrētās dimensijas piemērus), daļēji strukturētajās intervijās tika meklēti un analizēti septiņi kodi, kas apzīmē septiņas SMO dimensijas. Kodu lietošanas biežums norāda uz katru jautājumu sniegto skolas darbinieku atbilžu plašumu un dziļumu un netieši arī to, kas viņiem ir būtisks vai svarīgs. Tādēļ, lai daļēji strukturētajās intervijās identificētu visbūtiskākos (visbiežāk minētos) kodus, tika noteikts kodēšanas atsauču kopējais skaits katram no septiņiem kodiem. Kodēšanas rezultātā atsauču skaitā starp daļēji strukturētajām intervijām netika konstatētas būtiskas atšķirības. Tas liecina, ka visas iesaistītās skolas zināmā mērā īstenoja SMO dimensijas un spēja to pamatot ar konkrētiem piemēriem (sk. 2. attēlu).

Kvantitatīvie dati, kas iegūti skolēnu un vecāku aptaujās, tika apstrādāti un analizēti, izmantojot IBM SPSS programmatūru un aprakstošo statistiku, vispirms aprēķinot procentuālo īpatsvaru katram mainīgajam. Pēc tam katrā SMO dimensijā definētie mainīgie tika apvienoti vienā kopējā mainīgajā, aprēķinot katras SMO dimensijas centrālās tendences rādītājus (mediānu). Datu empīriskā sadalījuma salīdzinājums ar teorētisko sadalījumu veikts, izmantojot Kolmogorova–Smirnova testu, un konstatēts, ka datu sadalījums neatbilda datu normālsadalījumam ($p < 0,05$).

	Atsauču skaits
1. Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos	27
2. Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem	31
3. Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem	31
4. Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide	32
5. Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā	36
6. Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to	60
7. Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme	93

2. attēls. Atsauču skaits uz katru SMO dimensiju daļēji strukturētajās intervijās ar skolu darbiniekiem

3. Rezultāti

3.1. Kādi ir skolu darbinieku viedokļi par pašreizējo mācīšanās organizācijas dimensiju ieviešanas praksi skolās?

Vismazākais skolu darbinieku atbilžu īpatsvars intervijās konstatēts attiecībā uz 1. dimensijas “Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos” īstenošanu. Turklāt profesionālās izglītības iestāžu darbinieki vismazāk spēja aprakstīt šīs dimensijas izpausmes savā skolā. To var skaidrot ar skolas darbinieku daļēju izpratni par dimensijas būtību, jo, atbildot uz intervijas jautājumiem “Kā jūsu skola veido kopīgu vīziju, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos? Kā tas tiek panākts?”, skolas pārstāvju atbildes galvenokārt bija vērstas uz kopīgas vīzijas veidošanas procesu (sanāksmes, ieinteresētās puses), nevis uz dimensijas kodolu – “skolēnu mācīšanos”. Profesionālās izglītības iestādēs netika īpaši uzsvērti skolēna (kā arī vecāku) loma kopīgas vīzijas veidošanā, apgalvojot, ka skolēni jau ir “pieaugušie”, tomēr vienlaikus tika uzsvērti Latvijas Darba devēju konfederācijas loma mācību procesa organizēšanā un iegūstamajās kompetencēs.

Lai gan intervijās par kopīgu vīziju, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos, skolu pārstāvju atbildes bija mazāk detalizētas salīdzinājumā ar atbildēm par citām dimensijām, kopējie rezultāti atklāja, ka lielākā daļa pētījumā iesaistīto skolu ir definējušas kopīgu un iekļaujošu vīziju, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus. Tomēr vairākās skolās intervijās tika uzsvērti hierarhija – vadība, metodoloģiskās asociācijas, skolotājs, galīgais lēmums –, savukārt citās intervijās tika konstatēts horizontāls lēmumu pieņemšanas modelis, kur galīgais lēmums balstīts holistiskā pieejā.

Analizējot intervijas saistībā ar SMO 2. dimensiju “Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem”, konstatēts, ka skolu darbinieki ir iesaistīti savu mācīšanās vajadzību un mērķu noteikšanā un ka darbinieku mācīšanās balstās uz viņu snieguma novērtēšanu un atgriezenisko saiti, kas tiek sniegta, vērojot stundas, sniedzot atgriezenisko saiti un piedaloties pašnovērtējuma diskusijās; tomēr tikai vienā no intervētajām skolām uzsvērti šī procesa regularitāte. Tas liecina, ka nepārtrauktība atsevišķi netiek aktualizēta. Iespējams, nepārtrauktības koncepcija tiek īstenota indivīda personīgo profesionālo vajadzību nodrošināšanā, kas balstīta nevis laikā, bet vajadzībās. Interviju analizē arī konstatēts, ka netiek aktualizēta visu skolas darbinieku iesaistīšanās nepārtrauktā profesionālajā pilnveidē. Tas varētu liecināt, ka atbalsta darbinieki (piemēram, skolas psihologs, sociālais pedagogs, logopēds) paši koordinē savas attīstības iespējas darba specifiskā rakstura dēļ.

Intervijas ar skolas darbiniekiem atklāja, ka SMO 3. dimensija “Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem” pētījumā iesaistītajās skolās tiek saprasta kā kopīga mācīšanās (līdzīgi tam, ka sadarbība tiek saprasta kā sanāksmes), mācīšanās no savstarpējas stundu novērošanas, apmaiņa ar mācību materiāliem, kopīga starpdisciplināru projektu īstenošana, skolas iekšējo resursu izmantošana, sadarbība

metodiskajās grupās un klašu grupās, sadarbība ar atbalsta personālu, sadarbības iniciatīvu attīstība un vienotas “darba vides” sajūta skolā.

Saistībā ar SMO 4. dimensiju “Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide” intervijās atklājās, ka skolotāji labprāt uzdrošinās eksperimentēt un ieviest jauninājumus savā praksē. Tas liecina par atbalstošu un atvērtu skolas vidi, kurā iniciatīvas pārliecinoši tiek traktētas kā iespējas, nevis slogs un kur skolēni labprāt iesaistās skolotāju ierosinātajos pētniecības projektos. Intervijās skolas darbinieki norādīja, ka skolas sniedz atbalstu un novērtē tos darbiniekus, kuri uzņemas iniciatīvu un riskus, ka skolotāji izpēta savu profesionālo praksi, lai to uzlabotu un paplašinātu, un īpaši svarīgi, ka problēmas un kļūdas tiek uzskatītas par iespējām mācīties.

Analizējot skolu darbinieku atbildes uz jautājumiem par SMO 5. dimensiju “Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā”, secināts – lai gan intervijās pārstāvētajās skolās pastāv dialoga un zināšanu apmaiņas struktūras un skolu darbinieki var analizēt un izmantot dažādus datu avotus, lai gūtu atgriezenisko saiti, tikai viena skola identificēja sistēmu, lai izsekotu un novērtētu pārmaiņu ieviešanas progresu. Tas nozīmē, ka šādas sistēmas ieviešana ir komponents, kas būtu jāaktualizē, un skolas jāatbalsta tās ieviešanā.

Intervijās atklāts, ka SMO 6. dimensija “Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to” skolās izpaužas kā sadarbība ar ārējiem partneriem, piemēram, pašvaldībām, izglītības pārvaldēm un citām organizācijām, kā sadarbība ar citām Latvijas skolām un ar citu valstu skolām, ar vecākiem, ar jomas speciālistiem, uzņēmumiem un augstākās izglītības iestādēm (karjeras izglītības pasākums “Augstskolu tirdziņš”, skolotāju – praktiķu piesaiste, kopīgu pētījumu veikšana).

Atšķirībā no pārējām sešām dimensijām skolu darbinieki intervijās netika tieši lūgti nosaukt SMO 7. dimensijas “Mācīšanās liderības modelēšana un izaugsme” izpausmes un labās prakses piemērus, ņemot vērā ētikas apsvērumus. Septītā dimensija tika kodēta sešu pārējo dimensiju raksturojumos un skolu sniegtajos piemēros, meklējot dimensijas raksturlielumus un balstoties uz OECD integrētā SMO modeļa septītās dimensijas raksturlielumiem [16, 20]. Secināts, ka mācīšanās liderības raksturlielumu izpausmes iespējams novērot pārējo sešu dimensiju īstenošanas rezultātā.

Tādējādi rasts apstiprinājums tam, ka SMO 7. dimensijas īstenošana ir vērojama pārējo sešu dimensiju izpausmēs reālajos procesos skolā. Interviju analīze liecina, ka intervijās pārstāvētajās skolās 7. dimensija visizteiktāk redzama 6. dimensijas “Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to” ($n = 23$) izpausmēs saistībā ar skolu pārstāvju iniciatīvām sadarbības veidošanā ar iestādēm, kas nav skolas, piemēram, uzņēmumiem, kā arī iniciatīvām mācīties no citām organizācijām, piemēram, sadarbībā ar universitātem. 7. dimensija vismazāk identificēta ($n = 5$) intervijās ar skolu darbiniekiem par SMO 5. dimensijas “Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā” ieviešanas praksi viņu pārstāvētajās skolās.

3.2. Kādi ir skolēnu un vecāku viedokļi par pašreizējo mācīšanās organizācijas dimensiju ieviešanas praksi skolās?

Skolēnu atbildes liecina, ka 1. dimensija skolās īstenota tikai daļēji. Saskaņā ar skolēnu atbildēm par dimensijām, kas apkopotas 2. tabulā, kopumā 42% skolēnu nevarēja droši apstiprināt, ka skolas vide un skolotāji iedvesmo un motivē viņus mācīties, ka viņiem ir iespēja pārrunāt mācīšanās mērķus ar skolotājiem (31%) vai ka viņi jūtas labi skolā un labprāt to apmeklē (37%) (sk. skolēnu atbildes 2. tabulā). Vecāku viedoklis par to, vai viņi zina, kā iesaistīties meitas/dēla skolas dzīvē un ietekmēt skolā notiekošo, arī ir kritisks (sk. vecāku atbildes 2. tabulā).

Līdzīga situācija redzama arī saistībā ar SMO 2. dimensiju – 11% skolēnu pilnīgi nepiekrīt un 30% drīzāk piekrīt, ka stundās viņi analizē savu darbu un apspriež, kā to uzlabot. Turklāt skolēnu atbildes neliecina par to, ka skolotāji ticētu – skolēni var sasniegt labus rezultātus, nedz arī par to, ka skolotāji motivētu skolēnus, lai tiem labāk veiktos (sk. skolēnu atbildes 3. tabulā). Lai gan tikai 64% vecāku ir bijusi iespēja pārrunāt panākumus un neveiksmes sava bērna audzināšanā un saņemt atbalstu, 31% vecāku nav pārliecināti, vai skolotāji skolā mācās sekmīgāk atbalstīt skolēnu mācīšanos (sk. vecāku atbildes 3. tabulā).

Neskatoties uz skolu pārstāvju minētajām pozitīvajām praksēm saistībā ar SMO 3. dimensiju, ne visi skolēni savās skolās pieredz šādu komandas mācīšanos un sadarbību. Tas atklājas dimensijas rādītāju novērtējumos, kas ataino skolēnu iespējas sadarboties un mācīties kopā ar citiem skolēniem un no tiem, kā arī savstarpēju cieņu un sadarbību

2. tabula. SMO 1. dimensija "Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos"

Skolēnu atbildes	Pilnīgi nepiekrītu, %	Drīzāk piekrītu, %	Lielā mērā piekrītu, %	Pilnīgi piekrītu, %	Kopā, %
Skolas vide un skolotāji mani iedvesmo un motivē mācīties	8	34	39	19	100
Man ir iespēja piedalīties skolas attīstības veidošanā	9	31	35	26	100
Man ir iespēja pārrunāt ar skolotājiem savus sasniedzamos mērķus	7	24	36	33	100
Mani skolotāji izmanto līdzīgu mācīšanas pieeju (mācīšanas metodes, paņēmienus utt.)	6	29	41	24	100
Es labi jūtos savā skolā un ar prieku eju uz skolu	11	26	35	28	100
Vecāku atbildes					
Es zinu, kā es varu iesaistīties manas meitas/dēla skolas dzīvē un ietekmēt skolā notiekošo	9,84	40,65	32,26	17,26	100
Man ir skaidrs, kādu rezultātu no skolēniem sagaida skolotāji un skolas vadība	7,58	21,29	45,48	25,65	100

stundās. Vienlaikus aptaujas rezultāti arī liecina, ka 28% skolēnu joprojām stundu laikā baidās lūgt skolotājiem palīdzību, bet 24% skolēnu nav izjutuši vai ir nedaudz izjutuši skolotāju atbalstu mācīšanās laikā (sk. skolēnu atbildes 4. tabulā). Tomēr vecāku viedokļi ir vēl kritiskāki; kopumā 65% vecāku neuzskata, ka viņiem būtu iespēja sadarboties ar

3. tabula. SMO 2. dimensija "Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem"

Skolēnu atbildes	Pilnīgi nepiekrītu, %	Drīzāk piekrītu, %	Lielā mērā piekrītu, %	Pilnīgi piekrītu, %	Kopā, %
Mācību stundās mēs analizējam savu mācību darbu un pārrunājam, kā to uzlabot	11	30	36	23	100
Es redzu, ka arī mani skolotāji turpina mācīties	9	31	35	26	100
Skolotāji tic, ka varu sasniegt labus rezultātus	7	24	37	33	100
Skolotāji mani motivē sasniegt augstākus rezultātus	11	30	30	28	100
Vecāku atbildes					
Skolotāji šajā skolā mācās, lai veiksmīgāk atbalstītu skolēnu mācīšanos	6	26	39	29	100
Vecāku sapulcēs vai individuālās tikšanās reizēs ar skolotājiem man ir iespēja pārrunāt veiksmes un neveiksmes bērna audzināšanā un saņemt atbalstu	11	25	32	32	100

4. tabula. SMO 3. dimensija "Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem"

Skolēnu atbildes	Pilnīgi nepiekrītu, %	Drīzāk piekrītu, %	Lielā mērā piekrītu, %	Pilnīgi piekrītu, %	Kopā, %
Man ir iespēja sadarboties un mācīties kopā ar citiem skolēniem un no viņiem	5	20	39	36	100
Mācību stundās valda savstarpēja cieņa un sadarbība	5	23	44	27	100
Es nebaidos prasīt palīdzību skolotājiem, ja netieku galā ar uzdevumu	8	20	32	40	100
Skolotāji palīdz man un atbalsta, ja es kaut ko nesaprotu mācību darbā	4	20	39	36	100
Vecāku atbildes					
Man ir iespēja sadarboties ar manas meitas/dēla klasesbiedru vecākiem	29	36	22	14	100
Man ir iespēja sadarboties ar meitas/dēla skolotājiem	5	26	38	31	100
Man ir iespēja iesaistīties skolā piedāvātajās mācībās vecākiem (kursos, semināros, vebināros)	21	32	26	21	100

meitas/dēla klasesbiedru vecākiem, 53% vecāku neuzskata, ka viņiem būtu iespēja piedalīties skolā piedāvātajās apmācībās vecākiem (piemēram,ursos, semināros, vebināros), un kopumā 31% vecāku uzskata, ka trūkst sadarbības iespēju ar meitas/dēla skolotājiem (sk. vecāku atbildes 4. tabulā).

No skolēnu perspektīvas 4. dimensija šajās skolās ieviesta daļēji. Kopumā 7% skolēnu pilnīgi nepiekrīt un 36% skolēnu drīzāk piekrīt, ka skolotāji uzklausa skolēnu viedokļus un ierosinājumus (sk. skolēnu atbildes 5. tabulā). Arī vecāku atbildes liecina, ka šī dimensija skolās ir relatīvi vāji attīstīta. Vecāku atbildes atklāj, ka skolas neatbalsta vai tikai minimāli atbalsta vecāku iniciatīvas skolas darba uzlabošanā, kā arī to, ka skola nepietiekami iepazīstina vecākus ar skolas mērķiem, prioritātēm un inovācijām mācīšanās (sk. vecāku atbildes 5. tabulā).

Skolēnu aptaujas rezultāti liecina, ka skolās ievērojami jāstiprina arī 5. dimensija. Lai gan skolēni uzskata, ka ir informēti par vērtēšanas kritērijiem un regulāri seko līdzi saviem progresam, vairāk nekā puse skolēnu (55%) nepiekrīta vai drīzāk piekrīta tam, ka skolotāji vēlas uzzināt skolēnu viedokli par to, kā varētu stundās labāk mācīties (sk. skolēnu atbildes 6. tabulā). Savukārt vecāku atbildes liecina par nepietiekamu sadarbību starp skolām un vecākiem gan attiecībā uz bērnu stiprajām pusēm un grūtībām mācībās, gan saistībā ar skolas darba uzlabošanu (sk. vecāku atbildes 6. tabulā).

6. dimensijas ieviešanā īpaši izteikta ir koncentrēšanās uz ārējo partneru pieredzes izmantošanu mācību procesā, taču skolēnu un vecāku aptauju rezultāti tikai daļēji norāda uz šīs dimensijas ieviešanu šajās skolās. Piemēram, 26% skolēnu pilnīgi nepiekrīt

5. tabula. SMO 4. dimensija "Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide"

Skolēnu atbildes	Pilnīgi nepiekrītu, %	Drīzāk piekrītu, %	Lielā mērā piekrītu, %	Pilnīgi piekrītu, %	Kopā, %
Skolotāji uzklausa manu viedokli un ierosinājumus	7	34	35	23	100
Skolotāji ir saprotoši, un kļūdas tiek uzskatītas par mācīšanās procesa sastāvdaļu	6	26	39	29	100
Skolotāji izmanto daudzveidīgas mācību metodes, lai mēs labāk iemācītos	7	26	38	29	100
Vecāku atbildes					
Skola iepazīstina vecākus ar izvirzītajiem mērķiem un prioritātēm mācību gadam	11	25	35	28	100
Skola iepazīstina vecākus ar jaunākajām tendencēm un inovācijām mācību procesa īstenošanā	14	28	32	25	100
Skola atbalsta vecāku iniciatīvu skolas darba uzlabošanā	11	37	32	20	100
Skolotāji mācību stundās efektīvi izmanto informācijas komunikācijas tehnoloģijas	4	21	45	29	100

6. tabula. SMO 5. dimensija "Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā"

Skolēnu atbildes	Pilnīgi nepiekrītu, %	Drīzāk piekrītu, %	Lielā mērā piekrītu, %	Pilnīgi piekrītu, %	Kopā, %
Es regulāri sekoju līdzi savām sekmēm un izaugsmei mācībās, piemēram, ierakstiem e-klasē vai <i>Mykoob</i>	3	12	28	57	100
Man ir zināmi vērtēšanas kritēriji	5	18	37	40	100
Skolotāji jautā manu viedokli, kā mēs stundās varam mācīties labāk	20	35	26	18	100
Vecāku atbildes					
Skola regulāri lūdz manu viedokli un ieteikumus par to, kā uzlabot tās darbu	32	34	22	12	100
Skola man nodrošina savlaicīgu informāciju par manas meitas/dēla mācību rezultātiem, piemēram, ierakstu veidā e-klasē/ <i>Mykoob</i>	2	8	32	58	100
Es zinu, pie kā vērsties skolā, ja man ir radušies jautājumi vai neskaidrības	5	15	33	48	100
Skolotāji palīdz saprast, kādas ir manas meitas/dēla stiprās puses un izaicinājumi mācību darbā	15	35	30	20	100
Skolotāji ievēro vienotas mācību sasniegumu vērtēšanas prasības un ir konsekventi	7	28	42	23	100

un 35% drīzāk piekrīt, ka stundās ierodas vieslektori, lai dalītos pieredzē, un ka skolēni var no viņiem mācīties. Gandrīz tikpat daudz skolēnu pilnīgi nepiekrīt (26%) un drīzāk piekrīt (33%), ka stundas mēdz notikt ārpus skolas, piemēram, muzejā, bibliotēkā vai uzņēmumā (sk. skolēnu atbildes 7. tabulā). Līdzīga situācija atklājās arī vecāku aptaujā, jo 60% uzskata, ka skola nepiedāvā vai tikai nedaudz piedāvā seminārus/vebinārus vecākiem. Arī skolu sadarbību ar citām iestādēm vai organizācijām, lai paplašinātu mācību iespējas, vecāki kopumā uztver kā nepietiekamu (sk. vecāku atbildes 7. tabulā).

Skolēnu priekšstati par 7. dimensijas īstenošanu viņu apmeklētajās skolās liecina par mācīšanās līderības trūkumu skolās. Kopumā 71% aptaujāto skolēnu nevarēja apstiprināt vai tikai zināmā mērā apstiprināja, ka viņi piedalās skolas sabiedriskās dzīves veidošanā, savukārt 53% skolēnu norādīja, ka tiem nav iespējas vai arī ir tikai neliela iespēja sniegt ierosinājumus vai priekšlikumus skolas vadībai (sk. skolēnu atbildes 8. tabulā). Šajā dimensijā atklājās arī sadarbības trūkums starp skolas vadību un vecākiem, jo kopumā 31% vecāku pilnīgi nepiekrīt un 33% vecāku zināmā mērā piekrīt apgalvojumam, ka skola izmanto viņu profesionālo pieredzi, lai uzlabotu skolēnu akadēmiskos sasniegumus un paplašinātu mācīšanās pieredzi (sk. vecāku atbildes 8. tabulā).

Pētījuma rezultāti par skolēnu un vecāku viedokļiem liecina, ka vecāku sniegtais SMO dimensiju vērtējums kopumā ir nedaudz zemāks nekā skolēnu viedoklis. Vecāki bija

kritiskāki nekā skolēni, vērtējot 3. dimensijas “Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem” un 1. dimensijas “Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos” ieviešanu bērnu skolās. Vienlaikus skolēnu un vecāku viedokļu analīze atklāja, ka mācīšanās līderība ir viena no vajātajām SMO dimensijām.

7. tabula. SMO 6. dimensija “Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to”

Skolēnu atbildes	Pilnīgi nepiekrītu, %	Drīzāk piekrītu, %	Lielā mērā piekrītu, %	Pilnīgi piekrītu, %	Kopā, %
Man ir iespēja piedalīties interešu izglītības nodarbībās, piemēram, dziedāt korī, spēlēt orķestrī, nodarboties ar sportu utt., lai attīstītu savus talantus	8	19	28	45	100
Man ir iespēja iesaistīties dažādos projektos	7	27	32	34	100
Pie mums uz stundām nāk viesi, kuri dalās ar savu pieredzi, un mēs varam no viņiem mācīties	26	35	22	17	100
Mācību stundas mums notiek arī ārpus skolas, piemēram, muzejā, bibliotēkā vai uzņēmumā u. c.	26	33	20	20	100
Vecāku atbildes					
Skola piedāvā vecākiem izglītojošus seminārus/vebinārus	22	38	25	15	100
Skola piedāvā iespējas skolēniem mācīties arī ārpus stundām, piemēram, piedaloties interešu izglītības aktivitātēs	5	24	35	35	100
Skola sadarbojas ar augstākās izglītības iestādēm, uzņēmumiem un/vai valsts vai nevalstiskām organizācijām, lai padziļinātu un paplašinātu mācīšanās iespējas	7	33	32	27	100

8. tabula. SMO 7. dimensija “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme”

Skolēnu atbildes	Pilnīgi nepiekrītu, %	Drīzāk piekrītu, %	Lielā mērā piekrītu, %	Pilnīgi piekrītu, %	Kopā, %
Es iesaistos skolas sabiedriskās dzīves veidošanā, piemēram, pasākumu organizēšanā	41	30	15	14	100
Es varu izteikt ierosinājumus un priekšlikumus skolas vadībai	17	36	28	19	100
Skolēniem ir iespēja piedalīties mācību priekšmetu olimpiādēs un konkursos	3	16	27	54	100
Vecāku atbildes					
Man ir iespēja piedalīties skolas vecāku sapulcēs un izteikt tajās savu viedokli	8	18	28	45	100
Skola izmanto manu profesionālo pieredzi, piemēram, aicinot uz karjeras dienām, klases ekskursijām u. c.	31	33	22	14	100

3.3. Vai pastāv viedokļu atšķirības starp skolas darbiniekiem, skolēniem un vecākiem par mācīšanās organizācijas dimensiju ieviešanu skolās?

Vērtējot, kurām SMO dimensijām izglītības iestādēs tiek pievērsta lielāka uzmanība un kurām – mazāka, konstatēts, ka skolas darbinieku viedokļi par 7. dimensijas “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme” īstenošanu būtiski atšķiras no skolēnu un vecāku viedokļiem (sk. 9. tabulu).

9. tabulā apkopotie dati atklāj, ka skolas darbinieki visplašāk pauduši viedokli par mācīšanās līderību (atrastas 93 atsauces), savukārt skolēni šīs dimensijas īstenošanu skolā konstatējuši tikai nelielā mērā ($M_e = 2,00$). Arī vecāki mācīšanās līderību bērnu skolā manījuši tikai daļēji ($M_e = 2,50$). Pētījuma rezultāti liecina, ka skolu darbinieki diezgan plaši pauduši viedokli par SMO 6. dimensiju “Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to” (atrastas 60 atsauces), bet no skolēnu perspektīvas šī dimensija skolās īstenota tikai daļēji ($M_e = 2,50$). Vienlaikus salīdzinošās analīzes rezultāti (sk. 9. tabulu) rāda, ka gan vecāku, gan skolas darbinieku vērtējumā 1. dimensija “Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos” skolās aktualizēta vismazāk. To apliecina vismazākais atsauču skaits uz šīs dimensijas izpausmēm skolas darbinieku intervijās (atrastas 27 atsauces), kā arī vecāku vidējais vērtējums – tikai 2,5 punkti ($M_e = 2,5$) no maksimāli iespējamajiem 4 punktiem. Turklāt salīdzinājumā ar skolēniem vecāki bija kritiskāk noskaņoti par 3. dimensijas “Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem” ieviešanu bērnu skolās.

9. tabula. Atsauču skaits un aprakstošās statistikas rezultāti: kopsavilkums

SMO dimensijas	Skolas darbinieki (n = 38)	Skolēni (n = 990)	Vecāki (n = 620)
	Atsauču skaits	M_e	M_e
7. Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme	93	2,00	2,50
6. Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to	60	2,5	3,00
5. Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā	36	3,00	3,00
4. Izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveide	32	3,00	3,00
2. Nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem	31	3,00	3,00
3. Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem	31	3,00	2,00
1. Kopīgs redzējums, kas vērsts uz visu skolēnu mācīšanos	27	3,00	2,5

4. Diskusija un secinājumi

Pētījuma rezultāti liecina, ka dažādu ieinteresēto pušu, piemēram, skolu darbinieku, skolēnu un vecāku, viedokļi par to, kā SMO dimensijas tiek ieviestas praksē izglītības iestādēs Latvijā, atšķiras. Salīdzinot ar skolu darbinieku sniegto mācīšanās līderības novērtējumu to pārstāvētajās skolās, skolēnu un vecāku aptauju rezultāti atklāj, ka mācīšanās līderība ir vispretrunīgāk novērtētā dimensija: lai gan skolas darbinieki visplašāk izteicās par 1. dimensiju – mācīšanās līderību (atrstas 93 atsaucēs), skolēni tikai nelielā mērā ($M_e = 2,00$) un vecāki tikai daļēji ($M_e = 25$) apliecina šīs dimensijas īstenošanu skolā.

Līdz ar to viens no svarīgākajiem priekšnosacījumiem skolas transformācijai par mācīšanās organizāciju ir līderība, ko ikdienas darbā īsteno skolas direktors vai paplašinātā skolas vadības komanda. Skolas vadības komandas pienākums ir ne tikai iegūt daudzveidīgus datus par skolas darbību un ieinteresēto pušu mācīšanās vajadzībām, bet arī organizēt finanšu, administratīvo resursu un cilvēkresursu pārvaldību vienotas skolas vīzijas īstenošanai. Skolu direktori Portugālē vairāk laika velta darbam ar skolotājiem, mudinot viņus sadarboties un uzņemties lielāku atbildību par skolēnu mācīšanās sasniegumiem [47], un, lai gan līderības jautājums Portugālē tiek pakāpeniski risināts gan sadarbības aspektos, gan tiešā darbā ar skolotājiem, skolu vadībai joprojām trūkst zināšanu, prasmju un apmācību iespēju, kas varētu uzlabot viņu izpratni par kvalitatīvu līderību, tostarp mācīšanās līderību [48]. Skolā kā mācīšanās organizācijā no direktora tiek sagaidīts, ka viņš radīs tādu mācīšanās vidi un infrastruktūru, ko raksturo mērķtiecīga, regulāra un sistemātiska profesionālā pilnveide, sadarbības un atgriezeniskās saites kultūras veidošana, kā arī atbalsts iesaistītajām pusēm, piemēram, skolēniem, vecākiem, skolotājiem, vietējās kopienas pārstāvjiem u. c., lai nodrošinātu viņu individuālās mācīšanās vajadzības [15, 49]. Grieķijā veiktā pētījumā atklāts, ka mācīšanās līderības dimensijai ir visbūtiskākā ietekme uz skolu kā mācīšanās organizāciju attīstību, novērtēta skolas direktora loma nepārtrauktas mācīšanās kultūras ieviešanā ar noteiktiem priekšnosacījumiem, ar lielāku autonomiju un atbilstošām kompetencēm [29]. Jaunākie pētījumu rezultāti [15, 29, 50–54] liecina par izglītības līderības kritisko lomu, ieviešot un uzturot mācīšanās organizācijas kā atvērtas pašorganizētas sistēmas. Līdz ar to viens no vissvarīgākajiem priekšnosacījumiem, lai Latvijas skolas pārveidotu par SMO, ir līderība, kurai “jābūt daudz vairāk nekā vienkārši vadībai” [4] (52. lpp.). Tādēļ skolas vadības komandas prioritātei vajadzētu būt piemērotu apstākļu radīšanai skolotāju līderības atbalstam [4, 39, 54], skolēnu līderības veicināšanai [16], kā arī vecāku un plašākas sabiedrības intensīvas, apņēmiņas iesaistes nodrošināšanai [16, 55].

Mācīšanās no ārējās vides un ar to izpaužas sadarbībā ar ārējiem partneriem, piemēram, pašvaldībām, izglītības pārvaldēm un citām organizācijām, sadarbībā ar citām skolām Latvijā un ar skolām citās valstīs, sadarbībā ar vecākiem un profesionāļiem, uzņēmumiem un augstākās izglītības iestādēm. Vienlaikus konstatēts, ka šo izglītības iestāžu

skolēniem un to vecākiem ir neviennozīmīgi viedokļi par dimensijas “Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to” ieviešanu izglītības iestādē. Skolas darbinieki pauda viedokli saistībā ar šo dimensiju samērā plaši (atrastas 60 atsaucēs), arī vecāki kopumā ievērojuši ($M_e = 3,00$) šīs dimensijas ieviešanu skolās. Tomēr no skolēnu viedokļa šī dimensija skolās šķiet ieviesta tikai daļēji ($M_e = 2,50$).

Portugāles piemērs atklāj pieeju, kas veicina lielāku skolu sadarbību plašākā reģionālā mērogā [36, 47]. Tā kā SMO būtībā ir sociāla iniciatīva, kopīga domāšana ir svarīga kopīgas vīzijas izstrādē [18] (12. lpp.). Tomēr no skolas darbinieku viedokļa kopīgas vīzijas veidošana, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos (1. dimensija), ir vismazāk izceltā dimensija (27 atsaucēs). Salīdzinot skolēnu un vecāku viedokļus par to, cik lielā mērā viņi pamanījuši šīs dimensijas ieviešanu skolā, iespējams secināt, ka vecāku skatījums apliecina: kopīgas un iekļaujošas vīzijas veidošana, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus, skolā ir vāji izteikta. Vairāk nekā puse aptaujāto vecāku nezina (9,84%) vai drīzāk zina (40,65%), kā varētu iesaistīties meitas/dēla skolas dzīvē un ietekmēt skolā notiekošo. Savukārt skolēni šajā jautājumā ir nedaudz pozitīvāk noskaņoti. OECD pētījuma rezultāti par Velsas SMO modeļa izvērtējumu arī atklāja, ka skolas saskaras ar vislielākajām problēmām kopīgas vīzijas veidošanā, kas vērsta uz visu skolēnu mācīšanos, un tikai no 53% skolu saņemts apliecinājums, ka tajās ir izveidota kopīga un iekļaujoša vīzija, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus, kā arī sekmētu mācīšanos no ārējās vides un ar to. Tas liecina, ka jāuzlabo sadarbība ar ārējiem partneriem, piemēram, vecākiem, jo īpaši vidusskolas posmā [21]. Vienlaikus šis pētījums atklāja, ka, veidojot kopīgu un iekļaujošu vīziju, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus, skolas izmanto skolēnu un vecāku aptauju datus. Tas liek turpināt diskusiju par to, vai aptaujas ir efektīvs veids, kā skolām apzināt ieinteresēto pušu, piemēram, skolēnu un vecāku, vajadzības un iesaistīt viņus kopīgas skolas vīzijas veidošanā.

Šajā pētījumā tikai viena no iesaistītajām skolām norādīja uz sistēmu pārmaiņu ieviešanas progressa izsekošanai un novērtēšanai. Skolēnu un vecāku aptaujas rezultāti arī atklāja, ka jāturpina sekmēt sistēmas ieviešana jaunu zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā (5. dimensija). Vairāk nekā puse skolēnu nevarēja pat daļēji apstiprināt, ka skolotāji jautā skolēniem, kā viņi stundās varētu labāk mācīties. Vairums vecāku arī nevarēja apstiprināt, ka skola regulāri lūdz viņu viedokli un priekšlikumus skolas darba uzlabošanai. Tas nozīmē, ka sistēmas ieviešana ir komponents, kas jāaktualizē, un skolām Latvijā nepieciešams atbalsts sistēmas ieviešanā. Domājot par vienotas datu pārvaldības un analītikas sistēmas ieviešanu valsts līmenī, uzmanība jāpievērš Grieķijas praksei, kur piedāvāts centralizēts rīks datu vākšanai par privātajām un valsts izglītības iestādēm pirmsskolas, sākumskolas un vidusskolas līmenī, ko izmanto skolas, reģionālās izglītības iestādes un ministrijas [29, 30, 56]. Arī Beins (*Bain*) [57], runājot par efektīvas skolas kopienas vadības pamatiem, uzsvēris visaptverošu atgriezeniskās saites apkopošanas

sistēmu izstrādes nozīmi. Pēc viņa domām, atgriezeniskās saites sistēmas (tostarp kolēģu darba vērošana, skolotāju un skolēnu atsauksmes u. c.) sniedz pietiekamas zināšanas par mācīšanās un mācīšanas īstenošanas praksi, pārliecību par lēmumu pieņemšanas mehānismiem, atbildību, kontroles sadalījumu starp skolotājiem un skolēniem, zināšanas par panākumiem un neveiksmēm, no kurām mācīties, kā arī plašāku visu iesaistīto pušu iesaisti, lai veicinātu uzlabojumus skolā [53, 57].

OECD eksperti arī ieteikuši Portugālē izstrādāt novērtēšanas sistēmu, kurā visiem skolotājiem būtu iespēja vērot citu skolotāju darbu un sniegt atsauksmes par to. Pašlaik Portugālē skolotāju darba vērošana tiek praktizēta tikai tad, ja skolotāja prasmes oficiālajā novērtēšanas procesā tiek novērtētas ar augstāku atzīmi nekā "labi". Citādi kolēģu savstarpējie darba novērojumi notiek reti [36].

Pētījumā iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka SMO prakses ieviešanas procesā visos līmeņos skolā nepieciešams efektīvāk izmantot datu analītiku. Jāstiprina ieinteresēto pušu – skolas darbinieku, skolēnu un vecāku – izpratne par datu nozīmi izglītības procesā, un jāattīsta prasmes apkopot, analizēt un interpretēt dažādus datus, lai veiktu datus balstītu progresa mērījumus un formulētu skolas turpmākās attīstības vajadzības.

Svarīgi arī skolu darbiniekiem radīt vienotu izpratni par SMO koncepciju un tās lomu izglītības kvalitātes uzlabošanā Latvijā. Savukārt skolu vadītājiem būtu jāuzņemas pārmaiņu aģentu loma un jāievieš skolu līderības prakses, kas ļauj koncentrēties uz sistemātiskiem skolu darbības uzlabojumiem, tostarp uz "datus balstītu lēmumu pieņemšanu, skolu salīdzinošo novērtēšanu un uz tehnoloģijām orientētu personāla nodarbināšanu" [51] (66.–670. lpp.).

Lai Latvijā sekmīgi īstenotu pašreizējās izmaiņas izglītībā, kuru mērķis ir valstī ieviest SMO kā efektīvu skolu vadības modeli, svarīgi iesaistīt skolēnus un viņu vecākus lēmumu pieņemšanā un efektīvu prakšu ieviešanā mācīšanās līderības ietvaros. Tādējādi iespējams nodrošināt visaptverošu, mērķtiecīgu sadarbību un kopīgu rīcību skolas mērogā, lai sasniegtu organizācijas kopīgos mērķus.

Pētījumā konstatētās atšķirības ieinteresēto pušu viedokļos par SMO dimensiju ieviešanu praksē ļauj secināt, ka skolas vadībai mērķtiecīgāk jāuzrauga uzsākto izmaiņu progress un regulāri jāsaņem atgriezeniskā saite no iesaistītajām pusēm par to, vai un kā tās uztver uzsāktās izmaiņas skolas līmenī. Somijā īstenotās izglītības reformas, kuru mērķis ir rosināt prieku mācīties un skolēnu izjūtu, ka mācībām ir nozīme, sekmēt iesaistīšanos, kritiskās domāšanas attīstību un mācīšanos mācīties, veicināt transversālās prasmes, kā arī attīstīt skolas kā mācīšanās kopienas, ļauj secināt, ka kopīgas nozīmes radīšana, iesaistot plašāku sabiedrību, veicina vienotu reformu interpretāciju un tādējādi nodrošina instrumentu mācību programmas saskaņotības veidošanai un reformu ilgtspējības stiprināšanai [58–60]. Turklāt, izstrādājot jauno mācību saturu, tika ņemti vērā skolēnu un vecāku viedokļi, un aptaujas dati sniedza reformas īstenošanai bagātīgu vielu pārdomām. Šī informācija vēlāk, reformu izstrādes gaitā, tika padziļināti analizēta

ekspertu diskusijās [61]. Tādā veidā ieinteresētajām pusēm tiek dota iespēja ne tikai sniegt priekšlikumus pārmaiņu ieviešanai skolā, bet arī uzņemties atbildību par konkrētu izmaiņu ieviešanu, lai pārveidotu skolu par efektīvu mācīšanās organizāciju.

5. Pētījuma ierobežojumi un ieteikumi turpmākajiem pētījumiem

Ņemot vērā Latvijas izglītības politikas veidotāju mērķi ieviest mācīšanās organizācijas pieeju skolu vadībā Latvijā, pamatojoties uz šī pētījuma rezultātiem, paredzēts izstrādāt skolas kā mācīšanās organizācijas modeli atbilstoši Latvijas izglītības kontekstam kā vispārējā, tā profesionālajā izglītībā, veikt šī modeļa validāciju Latvijas skolās un piedāvāt vienotu skolas kā mācīšanās organizācijas ietvaru, ko var ieviest Latvijas izglītības sistēmā. SMO modeļa validācijas procesā plānots veikt novērtējumu, ņemot vērā iespējamus šķēršļus (piemēram, skolas iekšējās vides faktorus, skolas kultūru, darbinieku attieksmi pret pārmaiņām, darbinieku demogrāfisko raksturojumu utt.), kas potenciāli varētu kavēt SMO praksi Latvijas skolās.

Šī pētījuma rezultātus nevar vispārināt, tomēr tie sniedz sākotnējo ieskatu tajā, cik lielā mērā mācīšanās organizācijas prakse tiek ieviesta pētījumā iesaistītajās Latvijas skolās. Lai gan pētījumā veikta datu triangulācija, kas ļauj novērtēt mācīšanās organizācijas praksi skolās arī no skolēnu un vecāku skatpunkta, divu dažādu mērīinstrumentu izmantošana (anketa – skolēniem un vecākiem, intervija – skolas darbiniekiem) zināmā mērā uzliek ierobežojumus padziļinātai datu statistiskajai analīzei. Lai novērtētu SMO modeli Latvijā, ieteicams izmantot vienu mērīinstrumentu, piemēram, anketu, lai novērtētu visu ieinteresēto pušu pieredzi. Tas ļautu veikt padziļinātu datu statistisko analīzi un izstrādāt ieteikumus SMO prakses ieviešanai, īstenošanai un stiprināšanai Latvijas skolās.

Atsauces

1. Schleicher, A. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*; OECD Publishing: Paris, France, 2012; 108 p. [Google Scholar]
2. Hossain, S.; O'Neill, S.; Strnadová, I. What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indic. Res.* 2023, 16, 447–483. [Google Scholar] [CrossRef] [PubMed]
3. Maries, A.; Singh, C. Helping students become proficient problem solvers part I: A brief review. *Educ. Sci.* 2023, 13, 156. [Google Scholar] [CrossRef]
4. European Commission. *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations: Guiding Principles for Policy Development in School Education*; Publications Office of the European Union: Brussels, Belgium, 2020; 68 p. Pieejams: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf (skatīts 2023. gada 1. jūlijā).
5. Kools, M.; George, B.; Steijn, B. Developing schools as learning organisations – 'Why' and 'how'? *Eur. J. Educ.* 2020, 55, 3–8. [Google Scholar] [CrossRef]

6. Bowen, G.; Rose, R.; Ware, W. The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Eval. Program Plan.* 2006, 29, 97–104. [Google Scholar] [CrossRef]
7. Sheng, Z.; Watkins, S.; Yoon, S. W.; Kim, J. Examining schools as learning organizations: An integrative approach. *Learn. Organ.* 2021, 28, 383–396. [Google Scholar] [CrossRef]
8. Mincu, M. Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects* 2022, 52, 231–242. [Google Scholar] [CrossRef]
9. Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. *Schools that Learn*; Crown Business: New York, NY, USA, 2012; 608 p. [Google Scholar]
10. Kumar, M.; Paul, J.; Misra, M.; Romanello, R. The creation and development of learning organizations: A review. *J. Knowl. Manag.* 2021, 25, 2540–2566. [Google Scholar] [CrossRef]
11. Gil, A. J.; Carrillo, F. J.; Fonseca-Pedrero, E. Assessing a learning organization model: A teacher's perspective. *Manag. Educ.* 2019, 33, 21–31. [Google Scholar] [CrossRef]
12. Benevot, A. Education for people, prosperity and planet: Can we meet the sustainability challenges? *Eur. J. Educ.* 2017, 52, 399–403. [Google Scholar] [CrossRef]
13. Field, L. Schools as learning organizations: Hollow rhetoric or attainable reality? *Int. J. Educ. Manag.* 2019, 33, 1106–1115. [Google Scholar] [CrossRef]
14. Kools, M.; Stoll, L.; George, B.; Steijn, B.; Bekkers, V.; Gouëdard, P. The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *Eur. J. Educ.* 2020, 55, 24–42. [Google Scholar] [CrossRef]
15. Harris, A.; Jones, M. Leading schools as learning organizations. *Sch. Leadersh. Manag.* 2018, 38, 351–354. [Google Scholar] [CrossRef]
16. Kools, M.; Stoll, L. *What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers*; OECD Publishing: Paris, France, 2016; p. 137. [Google Scholar] [CrossRef]
17. Dawood, S.; Saeed, M.; Fahmeeda; Ahmed, A. Learning organisation – Conceptual and theoretical overview. *Int. J. Humanit. Soc. Sci. Educ.* 2015, 2, 93–98. [Google Scholar]
18. Stoll, L.; Kools, M. The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *J. Prof. Cap. Community* 2017, 2, 2–17. [Google Scholar] [CrossRef]
19. Basten, D.; Haamann, T. Approaches for organizational learning: A literature review. *SAGE Open* 2018, 8, 2158244018794224. [Google Scholar] [CrossRef]
20. *What Makes a School a Learning Organisation? A Guide for Policy Makers, School Leaders and Teachers*; OECD Publishing: Paris, France, 2016. Pieejams: <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf> (skatīts 2023. gada 15. augustā).
21. *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*; OECD Publishing: Paris, France, 2018; 288 p. [CrossRef]
22. Njenga, M. Teacher participation in continuing professional development: A theoretical framework. *J. Adult Contin. Educ.* 2023, 29, 69–85. [Google Scholar] [CrossRef]
23. Shiferaw, R. M.; Birbirs, Z. A.; Werke, S. Z. Entrepreneurial leadership, learning organization and organizational culture relationship: A systematic literature review. *J. Innov. Entrep.* 2023, 12, 38. [Google Scholar] [CrossRef]
24. Darling-Hammond, L.; Hyler, M. E.; Gardner, M.; Espinoza, D. *Effective Teacher Professional Development*; Learning Policy Institute: Palo Alto, CA, USA, 2017. [Google Scholar] [CrossRef]
25. Poom-Valickis, K.; Eisenschmidt, E.; Leppiman, A. Creating and developing a collaborative and learning-centred school culture: Views of Estonian school leaders. *CEPS J.* 2022, 2, 217–237. [Google Scholar] [CrossRef]
26. Hanaki, N.; Owan, H. Autonomy, conformity and organizational learning. *Adm. Sci.* 2013, 3, 32–52. [Google Scholar] [CrossRef]
27. Sommarström, K.; Oikkonen, E.; Pihkala, T. The school and the teacher autonomy in the implementing process of entrepreneurship education curricula. *Educ. Sci.* 2021, 11, 215. [Google Scholar] [CrossRef]

28. Education in Wales: Welsh Government. Our National Mission. Action Plan 2017–2021. 2017. Pieejams: <https://www.gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/education-in-wales-our-national-mission.pdf> (skatīts 2023. gada 13. augustā).
29. Papazoglou, A.; Koutouzis, M. Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *Eur. J. Educ.* 2020, *55*, 43–57. [Google Scholar] [CrossRef]
30. Papazoglou, A.; Koutouzis, M. Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *Int. J. Leadersh. Educ.* 2022, *25*, 634–646. [Google Scholar] [CrossRef]
31. Kougias, K.; Efstathopoulos, J. The operational framework of the Greek educational system as an obstacle to the implementation of sustainable school. *Front. Educ.* 2020, *5*, 142. [Google Scholar] [CrossRef]
32. OECD Publishing. *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*; OECD Publishing: Paris, France, 2017; 86 p. Pieejams: <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf> (skatīts 2023. gada 20. augustā).
33. Chandolia, E.; Anastasiou, S. Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the Region of Epi-rus, NW Greece. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* 2020, *10*, 455–468. [Google Scholar] [CrossRef]
34. Anastasiou, S.; Papagianni, A. Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Educ. Sci.* 2020, *10*, 69. [Google Scholar] [CrossRef]
35. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Pieejams: <https://pnps.min-educ.pt/programa> (skatīts 2023. gada 20. augustā).
36. Liebowitz, D.; González, P.; Hooge, E.; Lima, G. *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*; OECD Publishing: Paris, France, 2018. [Google Scholar] [CrossRef]
37. Par izglītības attīstības pamatnostādņem 2021.–2027. gadam. Ministru kabinets, Rīga, 2021. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitiba-attistibas-%20pamatnostadnem-20212027-gadam> (skatīts 2022. gada 1. augustā).
38. Paletta, A. *Scuole Responsabili dei Risultati: Accountability e Bilancio Sociale*; Il Mulino: Bologna, Italy, 2011; 384 p. [Google Scholar]
39. Anderson, S. G.; Olivier, D. F. A Quantitative study of schools as learning organizations: An examination of professional learning communities, teacher self-efficacy, and collective efficacy. *Res. Issues Contemp. Educ.* 2022, *7*, 26–51. [Google Scholar]
40. Austin, M. S.; Harkins, D. A. Assessing change: Can organizational learning 'work' for schools? *Learn. Organ.* 2008, *15*, 105–125. [Google Scholar] [CrossRef]
41. Coenen, L.; Schelfhout, W.; Hondeghem, A. Networked professional learning communities as means to Flemish secondary school leaders' professional learning and well-being. *Educ. Sci.* 2021, *11*, 509. [Google Scholar] [CrossRef]
42. Ertürk, R.; Sezgin Nartgün, Ş. The relationship between teacher perceptions of distributed leadership and schools as learning organizations. *Int. J. Contemp. Educ. Res.* 2019, *6*, 381–396. [Google Scholar] [CrossRef]
43. Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem; MK noteikumi Nr. 416; Ministru kabinets, Rīga, 2019. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/309597> (skatīts 2023. gada 15. augustā).
44. Noteikumi par valsts profesionālās vidējās izglītības standartu un valsts arodizglītības standartu; MK noteikumi Nr. 332; Ministru kabinets, Rīga, 2020. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/315146-noteikumi-par-valsts-profionalas-videjas-izglitiba-standartu-un-valsts-arodizglitiba-standartu> (skatīts 2023. gada 15. augustā).
45. Wu, C.; Thompson, M. E. *Sampling Theory and Practice*; Springer International Publishing: Cham, Switzerland, 2020. [Google Scholar]
46. Gilbert, G. N.; Stoneman, P. *Researching Social Life*, 4th ed.; SAGE Publications: London, UK, 2016. [Google Scholar]

47. Tintoré, M.; Gairín, J.; Cabral, I.; Matías Alves, I.; Serrao Cunha, R. Management model, leadership and autonomy in Portuguese and Spanish public schools: A comparative analysis. *Cogent Educ.* 2022, 9, 2105553. [Google Scholar] [CrossRef]
48. *Education Policy Outlook: Portugal*; OECD Publishing: Paris, France, 2020; Pieejams: www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf (skatīts 2023. gada 15. augustā).
49. Retna, K. S.; Ng, P. T. The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *Manag. Educ.* 2016, 30, 10–18. [Google Scholar] [CrossRef]
50. Alharbi, G. A. Assessing the functioning of government schools as learning organizations. *Cypriot J. Educ. Sci.* 2021, 16, 1036–1051. [Google Scholar] [CrossRef]
51. Banoğlu, K.; Vanderlinde, R.; Çetin, M.; Aesaer, K. Role of school principals' technology leadership practices in building a learning organization culture in public K-12 schools. *J. Sch. Leadersh.* 2023, 33, 66–91. [Google Scholar] [CrossRef]
52. Dahl, T.; Irgens, E. J. Organizational learning the Nordic way: Learning through participation. *Learn. Organ.* 2022, 29, 229–242. [Google Scholar] [CrossRef]
53. De Toni, A. F.; De Marchi, S. *Self-Organised Schools: Educational Leadership and Innovative Learning Environments*; Routledge: New York, NY, USA, 2023; 319 p. [Google Scholar] [CrossRef]
54. Oppi, P.; Eisenschmidt, E. Developing a professional learning community through teacher leadership: A case in one Estonian school. *Teach. Teach. Educ. Leadersh. Prof. Dev.* 2022, 1, 100011. [Google Scholar] [CrossRef]
55. Povey, J.; Campbell, A. K.; Willis, L. D.; Haynes, M.; Western, M.; Bennett, S.; Antrobus, E.; Pedde, C. Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *Int. J. Educ. Res.* 2016, 79, 128–141. [Google Scholar] [CrossRef]
56. Klonis, A. C. Friendliness and functionality of the “Myschool” school management information system depending on gender. *Int. J. Sci. Res. Eng. Dev.* 2020, 3, 800–807. Pieejams: <http://www.ijrsred.com/volume3/issue4/IJSRED-V3I4P96.pdf> (skatīts 2023. gada 16. augustā).
57. Bain, A. *The Self-Organizing School: Next Generation Comprehensive School Reforms*; Rowman & Littlefield Publishers: Lanham, MD, USA, 2007; 294 p. [Google Scholar]
58. Airaksinen, T.; Halinen, I.; Linturi, H. Futuribles of Learning 2030 – Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. *Eur. J. Futures Res.* 2017, 5, 2. [Google Scholar] [CrossRef]
59. Halinena, I. The new educational curriculum in Finland. In *Improving the Quality of Childhood in Europe*; Alliance for Childhood European Network Foundation: Brussels, Belgium, 2018; Volume 7, pp. 75–89. [Google Scholar]
60. Pietarinen, J.; Pyhältö, K.; Soini, T. Shared sense-making in curriculum reform: Orchestrating the local curriculum work. *Scand. J. Educ. Res.* 2016, 63, 491–505. [Google Scholar] [CrossRef]
61. *Perusopetus 2020 – Yleiset Valtakunnalliset Tavoitteet Ja Tuntijako* [Pamatizglītība 2020 – valsts vispārīgie mērķi un mācību stundu sadalījums]. Somijas Izglītības un kultūras ministrijas ziņojums, 2010. Pieejams: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75575/okmtr01.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (skatīts 2023. gada 15. augustā).

Lūsēna-Ezera, G., Siliņa-Jasjukeviča, G., Kaulēns, O., Linde, I., & Līduma, D. (2023). The relationship between the school as a learning organisation and teachers' job satisfaction in Latvia. *Education Science, 13*(12), 1171. <https://doi.org/10.3390/educsci13121171>

Skolas kā mācīšanās organizācijas saistība ar skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā Latvijā

INESE LŪSĒNA-EZERA, GUNTA SILIŅA-JASJUKEVIČA,
OSKARS KAULĒNS, INGA LINDE, DIĀNA LĪDUMA

Kopsavilkums

Raksta mērķis ir izpētīt saistību starp skolu kā mācīšanās organizāciju (SMO) un skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā Latvijā. Šajā pētījumā apskatīta arī skolotāju apmierinātība ar darbu atkarībā no skolas veida (sākumskola, pamatskola un vidusskola), skolas lieluma, skolas ģeogrāfiskās atrašanās vietas, skolotāja darba pieredzes, skolotāja slodzes un tā, vai skolotājam ir viena vai vairākas darbavietas.

Pētījumā izmantota strukturēta anketa, kurā ietvertas astoņas Latvijas SMO modeļa dimensijas. Anketa izstrādāta pētījumā "Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs". Izlasē iekļauti 478 skolotāji no 62 vispārējās izglītības iestādēm Latvijā.

Tika konstatēta būtiska korelācija starp visām SMO dimensijām un skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējās izglītības iestādēs Latvijā. Netika konstatēta būtiska korelācija starp skolotāju apmierinātību ar darbu un skolas veidu, skolas lielumu, skolas ģeogrāfisko atrašanās vietu, kā arī skolotāja darba pieredzi un slodzi; tomēr dati liecina, ka skolotāji, kuri skolā strādā gandrīz pilnu vai pilnu slodzi, un tie, kuri strādā tikai vienā skolā, ir apmierinātāki ar darbu.

Atslēgvārdi: skola kā mācīšanās organizācija, darbinieku apmierinātība ar darbu, skolotāju apmierinātība ar darbu, vispārējā izglītība

1. Ievads

1.1. Skola kā mācīšanās organizācija

Izglītības iestāžu pārveidošana par mācīšanās organizācijām veicina daudzveidīgas mācīšanās iespējas, uzlabo mācību vidi un dažādo mācīšanas pieejas kā skolēniem, tā skolas darbiniekiem gan izglītības iestādē, gan sadarbībā ar citām organizācijām [1]. Rezultātā skolas kļūst par organizācijām, kuru darbiniekiem raksturīgs augsts profesionālās kompetences līmenis kā vadībā, tā akadēmiskajā ziņā; skolām ir stratēģiska darbības vīzija, atbildība un autonomija [2, 3]. Tās īsteno efektīvāku sadarbību starp darbiniekiem, kā arī finanšu un profesionālo resursu pārvaldību. Arī zināšanu un labās prakses pārnese notiek veiksmīgāk.

Pasaulē ir izstrādāti vairāki SMO modeļi, no kuriem pazīstamākais ir OECD Velsas modelis, kas ietver septiņas dimensijas: kopīgas un iekļaujošas vīzijas veidošanu, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus; nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšanu un nodrošināšanu visiem darbiniekiem; komandas mācīšanos un sadarbības veicināšanu starp darbiniekiem; izziņas, izpētes un inovācijas kultūras izveidi; sistēmas ieviešanu skolā zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai; mācīšanos no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to; mācīšanās līderības modelēšanu un izaugsmi [4–7].

Izglītības sistēmu līmenī SMO pieejas iezīmes var redzēt Singapūras skolu izcilības modeli [8, 9], SMO pieeja tiek ieviesta Grieķijas valsts izglītības sistēmā, īpašu uzmanību pievēršot tādām SMO īpašībām kā mācīšanās analītika [10, 11]. SMO pieeja vērojama arī Portugāles, Dānijas, Somijas un citu valstu izglītības sistēmās [5, 12, 13].

SMO pieeja ir ieviesta arī Latvijas izglītības sistēmā, tā iestrādāta pilnveidotajā kompetencēs balstītajā mācību saturā [14, 15]. Mācīšanās organizācijas rādītājus, piemēram, nepārtrauktu personāla profesionālo pilnveidi, mācīšanos no ārējās vides, zināšanu uzkrāšanas sistēmu izveidi un sadarbībā balstītu komandas darbu skolā, Izglītības kvalitātes valsts dienests [16] izmanto, lai novērtētu skolās pieejamās izglītības kvalitāti un izstrādātu skolas pašnovērtējuma procesu saskaņā ar SMO darbības rādītājiem.

1.2. Darbinieku apmierinātība ar darbu

Darbinieku apmierinātība ar darbu saistībā ar mācīšanās organizācijas ieviešanu darbvietā tiek aplūkota, izmantojot šādas profesionālās prakses: nepārtrauktas mācīšanās un profesionālās pilnveides iespējas, pētniecības un dialoga kultūras veicināšana, sadarbība un komandas mācīšanās, sistēmas labas prakses identificēšanai un apmaiņai organizācijā, dalība kopīgas vīzijas veidošanā, vide organizācijā, stratēģiskā vadība un mācīšanās līderība [17].

Darbinieki, kuri ir apmierināti ar darbu organizācijā, ir fiziski un garīgi veselāki, ar augstāku dzīves kvalitāti, motivētāki un produktīvāki [18], retāk kavē darbu [19]. Tāpēc apmierinātība ar darbu ietekmē arī darbinieku attieksmi, lojalitāti un atbalstu

organizācijas kopīgo mērķu sasniegšanai [20]. Tomēr saistība starp darbinieku apmierinātību ar darbu un produktivitāti ne vienmēr ir statistiski nozīmīga, jo to ietekmē arī tādi faktori kā iekšējā motivācija un konkurence ar kolēģiem [21, 22].

Apmierinātība ar darbu ir saistīta ar darbinieka afektīvo un kognitīvo uzvedību attiecībā uz konkrētiem darba aspektiem [23]. Organizācijas, kas piedāvā darbiniekiem resursus, kā arī atbalsta darbinieku mācīšanos un nepārtrauktu profesionālo attīstību, nodrošina ievērojamus psiholoģiskus ieguvumus un palielina darbinieku apmierinātību ar darbu [24, 25]. Regulāra mācīšanās iespēju piedāvāšana darbiniekiem apvienojumā ar mācībām labvēlīgas sistēmas izveidi organizācijā un pilnvērtīgu iespēju nodrošināšana (angl. *empowerment*) arī ir svarīgi mācīšanās organizāciju elementi, kas ilgtermiņā veicina darbinieku apmierinātību ar darbu [26, 27]. Pilnvērtīgu iespēju nodrošināšana darbiniekiem, darbinieku mācības un komandas darbs būtiski pozitīvi ietekmē apmierinātību ar darbu [28, 29]. Nodrošinot mācīšanās iespējas, tiek stiprināta darbinieku pārliecība par profesionālo kompetenci un paaugstināta apmierinātība ar darbu [30], turklāt darbinieki kļūst motivēti pilnveidoties un iesaistīties organizācijas mērķu sasniegšanā [31].

Tas attiecas arī uz izglītības iestādēm – skolotāji, kuri skolā saņem lielāku atbalstu, kas galvenokārt izpaužas kā skolas vadības atbalsts un iedrošinājums iesaistīties lēmumu pieņemšanā un mācīšanās iespēju nodrošināšanā, izjūt lielāku gandarījumu par darbu un dod ieguldījumu kopīgo mērķu sasniegšanā [32, 33]. Skolotāji, kuri jūtas apmierinātāki ar darbu, ir lojālāki savai skolai [34]. Tādēļ mācīšanās organizācijas ieviešana skolu vadības praksē var pozitīvi ietekmēt skolu darbinieku apmierinātību ar darbu.

1.3. Skolu darbinieku apmierinātība ar darbu

Izglītības zinātnēs apmierinātības jēdziens ir attiecināms uz darbinieka garīgo, fizisko un ar vidi saistīto apmierinātību ar darbu. Turklāt dati liecina, ka skolotājs, kurš ir apmierināts ar darbu, spēj labāk atbalstīt skolēnus un sekmē skolas kopīgo mērķu sasniegšanu [35]. Tas ir būtiski mācīšanās organizācijas kontekstā, kur skolēnu mācīšanās pieredzes paplašināšana un sasniegumu uzlabošana ir galvenie SMO ieviešanas mērķi [6]. OECD norāda, ka skolotāju apmierinātība ar darbu atspoguļojas skolotāju profesionālajā kompetencē, attieksmē un uzskatos, profesionālajā praksē un attīstības aktivitātēs [36], ko var negatīvi ietekmēt tādi apstākļi kā atbalsta trūkums, paaugstināts stresa līmenis, pārslodze un profesionāla izdegšana [37, 38], kā arī sociālais salīdzinājums ar citiem darbiniekiem [39]. Tāpēc SMO tiek piedāvāts kā alternatīvs skolas vadības modelis, kas paredz skolotājiem īpašus mehānismus profesionālajai attīstībai, mācīšanos no kolēģiem, profesionālo atbalstu un sadarbību organizācijas līmenī, vienlaikus potenciāli uzlabojot apmierinātību ar darbu.

Skolas personāla apmierinātība ar darbu, proti, ar profesionālo piepildījumu, pašefektivitāti, optimistisku skatījumu uz profesijas nākotni, dalību skolas dzīvē, personīgajām attiecībām ar kolēģiem, skolēniem un vecākiem, kā arī vadības atbalstu darba

kvalitātei, ikdienas uzdevumu veikšanu un inovācijām, – tie pētījumos atzīti par svarīgiem priekšnosacījumiem, lai skolas kļūtu par mācīšanās organizācijām [6, 7, 12, 32, 40–42].

Grieķijā veiktā pētījumā uzsvērtā nepieciešamība mainīt skolas direktora pašreizējo lomā Grieķijā. “Skolotāji puda viedokli, ka skolas direktora lomai galvenokārt jābūt saistītai ar tādas darba vides radīšanu, kas uzlabo sadarbību ar vietējo kopienu, veicina komandas darbu, mentorēšanu un skolotāju līdzdalību lēmumu pieņemšanā skolas līmenī, kā arī sekmē skolotāju apmācības, profesionālās izaugsmes un attīstības iespējas.” [43] (47.–48. lpp.). Salīdzinājumam citā pētījumā Grieķijā secināts: jo lielākā mērā organizācija piešķir prioritāti tādas vides radīšanai, kas dod darbiniekiem iespēju mācīties darbā, jo augstāka ir darbinieku apmierinātība ar darbu [11].

Rūpes par skolu darbinieku apmierinātību ar darbu ir raksturīga Somijas izglītības sistēmas iezīme. Apmierinātību ar darbu Somijā veicina SMO pieejas atbalstošās iezīmes organizācijā, piemēram, skolotāju autonomija un brīvība, kā arī uzticēšanās, atbalsta un sadarbības kultūra [12, 44]. Citā pētījumā par SMO principu ieviešanu Velsā (Apvienotajā Karalistē) ziņots, ka komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana skolas darbinieku vidū, izpētes un eksperimentēšanas kultūras veidošana skolā un mācīšanās līderības modelēšana skolā ir faktori, kas palīdz uzlabot darbinieku apmierinātību ar darbu [45].

Pētījumos, kuros analizēta SMO pieeju efektivitāte, atklāts, ka skolās, kuras īsteno SMO principus, skolotāji ir vairāk apmierināti ar darbu, un to īpaši ietekmē tādu SMO dimensiju ieviešana kā kopīga vīzija, pieaugoša līderība un komandas darbs. Īpaši spēcīga korelācija starp SMO elementu ieviešanu un skolotāju apmierinātību ar darbu, kā arī personīgo efektivitāti konstatēta Ziemeļvalstīs – Somijā, Zviedrijā un Norvēģijā, kā arī Austrumāzijas valstīs, piemēram, Japānā, Korejā un Taivānā [40].

Tā kā SMO teorētiskā modeļa validācijas procesā Latvijā cilvēki ir galvenie pārmaiņu virzītājspēki skolu transformācijā par mācīšanās organizācijām, reaģējot uz sociālekonomiskajām un ģeopolitiskajām pārmaiņām, kā arī aktuāliem jautājumiem sabiedrībā, šī pētījuma mērķis bija izvērtēt SMO ieviešanas praksi Latvijā saistībā ar skolotāju apmierinātību ar darbu.

Šī raksta mērķis ir izpētīt saistību starp Latvijas astoņu dimensiju SMO modeli un vispārējās izglītības iestāžu skolotāju apmierinātību ar darbu, kā arī noskaidrot, vai skolotāju apmierinātība ar darbu ir atkarīga no skolas veida, skolas lieluma, skolas ģeogrāfiskās atrašanās vietas, skolotāju darba slodzes un darba pieredzes, kā arī no tā, vai skolotājiem ir viena vai vairākas darbavietas.

Lai sasniegtu šo mērķi, izvirzīti vairāki pētījuma jautājumi.

- Vai pastāv saistība starp skolu kā mācīšanās organizāciju un skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā Latvijā?
- Vai pastāv saistība starp skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā un skolas veidu, skolas lielumu, skolas atrašanās vietu, skolotāja darba slodzi, skolotāja darba pieredzi un to, vai skolotājam ir viena vai vairākas darbavietas?

Šī pētījuma rezultāti sagatavoti, lai sniegtu ieguldījumu Latvijas Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam noteikto mērķu sasniegšanā, kā arī izglītības iestāžu kvalitātes novērtēšanas uzlabošanā, piedāvājot izglītības iestādēm uzdevumus un ieteikumus izglītības kvalitātes uzlabošanai. Turklāt šis ir pirmais pētījums par izglītību Latvijā, kurā pētīta saistība starp skolotāju darba apmierinātību un SMO. Līdz šim veiktajos pētījumos analizēti dažādi aspekti, kas raksturo skolotāju apmierinātību ar darbu, piemēram, algas ietekmi, tomēr līdz šim nav veikta analīze SMO kontekstā. Tādēļ šajā pētījumā iegūtie dati tiks izmantoti izglītības politikas izstrādē, lai veicinātu SMO ieviešanu vispārējās izglītības iestādēs Latvijā un sekmētu arī skolotāju vispārējo apmierinātību ar darbu.

2. Materiāli un metodes

2.1. Instrumenti

Šajā rakstā piedāvātā analīze, kas veltīta SMO un skolotāju apmierinātībai ar darbu, ir Latvijā veikta pētījuma daļa no plašāka pētījuma “Modelis un instruments pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs”, kas īstenots no 2022. gada jūlija līdz 2023. gada oktobra beigām Eiropas Sociālā fonda projektā “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana”, balstoties uz šajā projektā izstrādāto un validēto SMO modeli vispārējai un profesionālajai izglītībai Latvijā. Latvijas SMO modeļa izstrāde un validācija veikta no 2022. gada novembra līdz 2023. gada martam, un tā tika īstenota divos posmos.

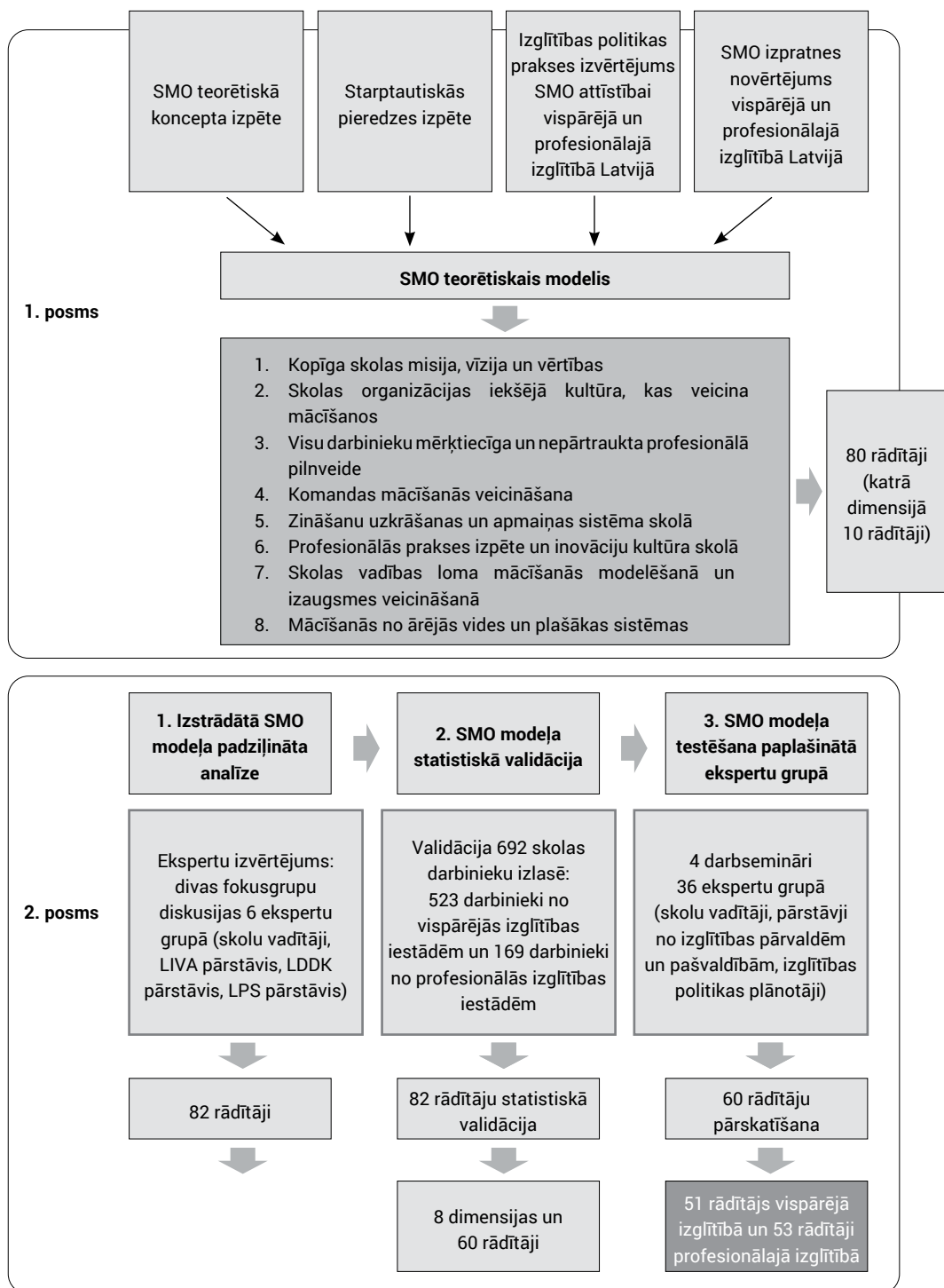
1. posms. Pamatojoties uz priekšizpētes rezultātiem, pirmajā posmā ietilpst:

- SMO teorētiskās koncepcijas izpēte [46–52];
- SMO modeļu un pieeju izpēte citās valstīs [4, 10–12, 53];
- sistēmas līmeņa izglītības politikas prakses novērtējums mācīšanās organizācijas attīstībai izglītībā Latvijā [54–56];
- pašreizējās mācīšanās organizācijas prakses novērtējums izglītībā Latvijā [57] un galvenie šķēršļi mācīšanās organizācijas koncepcijas ieviešanai, ņemot vērā tās darbību Latvijā un ārvalstīs [58].

Rezultātā izstrādāts SMO teorētiskais modelis, identificējot astoņas dimensijas un 80 rādītājus (10 rādītāji katrā dimensijā).

2. posms. Izstrādātā SMO modeļa padziļināta analīze veikta, izmantojot šādas metodes:

- SMO teorētiskā modeļa izvērtējums divās fokusgrupu diskusijās 6 ekspertu grupā. Diskusiju rezultātā SMO modelis tika paplašināts līdz 82 rādītājiem;
- SMO teorētiskā modeļa statistiskā validācija 692 skolu darbinieku izlasē: 523 vispārējās izglītības iestāžu darbinieki un 169 profesionālās izglītības iestāžu darbinieki. SMO teorētiskā modeļa validācijai tika izstrādāta anketa,



1. attēls. Latvijas SMO modeļa izstrādes process

kurā katrs rādītājs bija jānovērtē, izmantojot 5 punktu Laikerta skalu (1 = nepiekrītu, 2 = daļēji nepiekrītu, 3 = ne piekrītu, ne nepiekrītu, 4 = daļēji piekrītu, 5 = piekrītu). Anketa izveidota *QuestionPro* tīmekļa vietnē. Dati apkopoti laikā no 2023. gada 20. janvāra līdz 1. martam. Lai novērtētu izstrādātā modeļa struktūru, ticamību un aprakstošo statistiku, tika veikta statistiskā analīze. Šajā soli aprēķināta modeļa atbilstība datiem. Lai kompensētu datu nobīdi no normālā sadalījuma, aprēķins veikts, izmantojot Satorras–Bentlera korekcijas koeficientu [59] 1,74. Atbilstības indeksi apstiprināja modeļa sarežģītību, jo $\chi^2(2974) = 5507,55$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,85$; RMSEA = 0,035 (90% TI no 0,034 līdz 0,036; $p > 0,999$); SRMR = 0,041. Tas norāda uz labu modeļa atbilstību datiem, bet CFI = 0,84 un TLI = 0,83, t. i., ievērojami zem 0,90, kas ir minimālā pieņemamā robeža [60]. Statistiskās analīzes rezultātā SMO modeļa indikatoru skaits tika samazināts līdz 60 indikatoriem esošajās astoņās dimensijās;

- SMO modeļa (astoņu dimensiju un 60 rādītāju) testēšana paplašinātā ekspertu grupā. Apvienojot statistiskās validācijas rezultātus un ekspertu viedokļus, analīzes rezultātā tika izveidota SMO modeļa versija ar 51 rādītāju astoņās dimensijās un diviem papildu unikāliem rādītājiem profesionālajā izglītībā. Uzlabotās versijas apstiprinošā faktoranalīze apstiprināja pieņemamu modeļa atbilstību datiem: $\chi^2(1246) = 2186,38$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,75$; CFI = 0,90 un TLI = 0,90; RMSEA = 0,033 (90% CI 0,031 līdz 0,035; $p > 0,999$); SRMR = 0,037. Šajā modelī salīdzinošie indeksi (CFI un TLI) sasniedza 0,90 līmeni, un kļūdu indeksi (RMSEA un SRMR) bija zem 0,05 [60].

Latvijas SMO modeļa izstrādes procesa vizualizācija redzama 1. attēlā.

Lai apstiprinātu vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu pārstāvju grupu modeļa struktūras līdzvērtību, tika veikta salīdzinošā analīze. Tā atklāja, ka visu rādītāju faktoru svāri abās grupās bija līdzvērtīgi: SMO modelis ar fiksētiem faktoru svāriem vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu grupās būtiski neatšķiras no modeļa ar brīviem faktoru svāriem: $\chi^2(44) = 45,54$; $p = 0,408$; $\Delta RMSEA = 0,000$ un $\Delta CFI = 0,000$.

Iekšējās saskaņotības analīze liecina, ka visiem aspektiem ir pietiekami augsti iekšējās saskaņotības rādītāji (sk. 1. tabulu).

Lai sasniegtu šajā rakstā norādīto mērķi – izpētīt saistību starp Latvijas astoņu dimensiju SMO modeli un skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējās izglītības iestādēs –, kā arī noskaidrotu, vai skolotāju apmierinātība ar darbu ir atkarīga no skolas veida, skolas lieluma, skolas ģeogrāfiskās atrašanās vietas, skolotāju darba slodzes un darba pieredzes un no tā, vai skolotājiem ir viena vai vairākas darbavietas, 2023. gada jūnijā tika veikts SMO pētījums, izmantojot anketu, kas sastāvēja no trim daļām.

1. Saistībā ar astoņām SMO dimensijām anketā kopumā iekļauts 51 rādītājs, kas jānovērtē, izmantojot 5 punktu Laikerta skalu (1 = nepiekrītu, 2 = daļēji piekrītu, 3 = ne piekrītu, ne nepiekrītu, 4 = daļēji piekrītu, 5 = piekrītu).

1. tabula. SMO anketas aprakstošā statistika un iekšējā saskaņotība

SMO dimensijas	Vispārējās izglītības iestādes			Profesionālās izglītības iestādes		
	<i>n</i> *	M (SD)	α	<i>n</i> *	M (SD)	α
Kopīga skolas misija, vīzija un vērtības	6	4,39 (0,66)	0,85	6	4,39 (0,59)	0,82
Skolas organizācijas iekšējā kultūra, kas veicina mācīšanos	6	4,46 (0,71)	0,87	6	3,87 (0,71)	0,91
Visu darbinieku mērķtiecīga un nepārtraukta profesionālā pilnveide	7	4,29 (0,73)	0,90	7	4,28 (0,71)	0,89
Komandas mācīšanās veicināšana	6	4,04 (0,83)	0,87	7	4,19 (0,68)	0,87
Zināšanu uzkrāšanas un apmaiņas sistēma skolā	7	4,18 (0,79)	0,90	7	4,23 (0,69)	0,88
Profesionālās prakses izpēte un inovāciju kultūra skolā		4,10 (0,79)	0,90	7	4,15 (0,70)	0,89
Skolas vadības loma mācīšanās modelēšanā un izaugsmes veicināšanā	7	4,33 (0,80)	0,93	7	4,36 (0,67)	0,91
Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to	5	4,20 (0,83)	0,87	6	4,47 (0,60)	0,88

**n* – rādītāju skaits dimensijā.

2. tabula. Aprakstošā statistika un iekšējā saskaņotība Latvijas SMO modeļa noslēguma testēšanā

SMO dimensijas	Vispārējās izglītības iestādes			Profesionālās izglītības iestādes		
	<i>n</i> *	M (SD)	α	<i>n</i> *	M (SD)	α
Kopīga skolas misija, vīzija un vērtības	6	4,59 (0,49)	0,80	6	4,14 (0,84)	0,92
Skolas organizācijas iekšējā kultūra, kas veicina mācīšanos	6	4,45 (0,58)	0,87	6	3,88 (0,89)	0,91
Visu darbinieku mērķtiecīga un nepārtraukta profesionālā pilnveide	7	4,8 (0,54)	0,87	7	4,04 (0,79)	0,90
Komandas mācīšanās veicināšana	6	4,14 (0,68)	0,80	7	3,93 (0,84)	0,90
Zināšanu uzkrāšanas un apmaiņas sistēma skolā	7	4,41 (0,61)	0,87	7	4,01 (0,80)	0,92
Profesionālās prakses izpēte un inovāciju kultūra skolā	7	4,29 (0,62)	0,87	7	3,90 (0,81)	0,91
Skolas vadības loma mācīšanās modelēšanā un izaugsmes veicināšanā	7	4,52 (0,57)	0,89	7	4,09 (0,86)	0,95
Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to	5	4,28 (0,70)	0,84	6	4,21 (0,78)	0,90

**n* – rādītāju skaits dimensijā.

2. Vairāki visbiežāk izmantotie mainīgie, proti, skolas tips (sākumskola, pamatskola un vidusskola), skolas ģeogrāfiskā atrašanās vieta, skolas lielums, skolotāju darba pieredze un slodze, kā arī tas, vai skolotājiem ir viena vai vairākas darbavietas.
3. Četri apgalvojumi par skolotāja apmierinātību ar darbu 5 ballu Laikerta skalā.

Latvijas SMO modeļa galīgajai pārbaudei vispārējā un profesionālajā izglītībā veikta apstiprinošā faktoranalīze. Pamatojoties uz izstrādāto struktūru, pārbaudīts astoņu savstarpēji saistītu faktoru modelis. Analīzes rezultāti apstiprināja pieņemamu modeļa atbilstību datiem: $\chi^2(1196) = 2560,92$; $p < 0,001$; CFI = 0,91; TLI = 0,90; RMSEA = 0,050 ar 90% ticamības intervālu [0,048, 0,053]; $pRMSEA \leq 0,05 = 0,382$; SRMR = 0,044; AIC = 70167,14 un Satorras–Bentlera korekcijas [59] koeficientu 1,66. Tādējādi salīdzinošie indeksi (CFI, TLI) sasniedza 0,90 līmeni, un kļūdu indeksi (RMSEA un SRMR) nepārsniedza 0,05 [60]. Korelācijas starp modeļa dimensijām svārstījās no 0,59 līdz 0,86, apstiprinot ciešu saistību starp dimensijām.

Iekšējās saskaņotības analīze rāda, ka visām dimensijām bija pietiekami augsti iekšējās saskaņotības rādītāji Latvijas SMO modeļa noslēguma testēšanā vispārējā un profesionālajā izglītībā (sk. 2. tabulu).

2.2. Izlases veidošanas un datu vākšanas metodes

Datu vākšanai tika izmantota stratificētā varbūtīgās izlases metode, kur galvenais faktors skolu izlases veidošanā bija izglītības iestādes veids – vispārējās izglītības vai profesionālās izglītības iestāde.

Lai ievērotu izglītības iestāžu veida pārstāvniecību izlasē, tika ņemts vērā mazākās grupas – profesionālās izglītības iestāžu – īpatsvars populācijā (6,9%). Minimālais izlases lielums ar 641 izglītības iestādes populāciju (93,1% vispārējās izglītības iestāžu un 6,9% profesionālās izglītības iestāžu), 95% ticamības līmeni ar 5% robežkļūdu un 6,9% populācijas īpatsvaru bija 86 vispārējās un profesionālās izglītības iestādes. Izglītības iestādes tika atlasītas, izmantojot randomizācijas modelēšanas funkciju IBM SPSS programmā. Profesionālās izglītības iestāžu īpatsvars 86 izglītības iestāžu izlasē bija 7,0%. Līdztekus izlases proporcijas principam izlases lielums tika aprēķināts, ņemot vērā sakarības ciešuma statistisko jaudu. 86 skolu izlase ļauj novērtēt vidēji ciešu sakarības koeficientu (virs 0,30) ar statistisko jaudu 0,90 un alfa līmeņa kļūdu 0,05.

Dati ievākti tiešsaistē, aizpildot izstrādāto anketu vietnē www.questionpro.com. Tiešsaistes anketa tika nosūtīta skolas vadībai un apstiprināta. Ar “sniega bumbas” izlases veidošanas metodi [61] izstrādātā tiešsaistes aptaujas saite tika nosūtīta skolas vadībai tālākai izplatīšanai skolas darbiniekiem, izmantojot elektroniskās skolas vadības sistēmas.

Datu vākšanas laiks bija ierobežots – no 2023. gada 6. līdz 30. jūnijam, šajā periodā atbildes tika ievāktas no 68 izglītības iestādēm – 62 vispārējās izglītības iestādēm (atbildes sniedza 77% anketas saņēmēju) un 6 profesionālās izglītības iestādēm (atbildes sniedza

100% anketas saņēmēju), aptaujas anketas aizpildīja 759 skolu darbinieki, tostarp skolas vadības, pedagoģiskais un skolas atbalsta personāls (piemēram, psihologi, logopēdi, sociālie pedagogi).

Šī raksta sagatavošanā izmantotas atbildes no izlasē iekļautajām vispārējās izglītības iestādēm. Pētījuma analītisko izlasi veidoja 478 skolotāji no 62 vispārējās izglītības iestādēm, tai skaitā 10,5% skolotāju no sākumskolām, 30,2% skolotāju no pamatskolām un 59,3% skolotāju no vidusskolām vai ģimnāzijām. Turklāt 69 skolotāju strādāja skolās, kas neatrodas valstspilsētā. Vismazāk skolotāju (13,2% un 13,8%) bija attiecīgi tādi, kas strādā mazās skolās (līdz 100 skolēniem), un tādi, kas strādā lielās skolās (vairāk nekā 1001 skolēns) (sk. 3. tabulu).

64,2% izlasē iekļauto respondentu ir skolotāji, kas nodarbināti vairāk nekā 90% pilnas slodzes stundu, 25,5% ir skolotāji ar darba pieredzi līdz 5 gadiem, un 40,0% ir skolotāji ar 25 gadu vai ilgāku darba pieredzi skolā. 71,8% skolotāju skola bija vienīgā darbavieta (sk. 4. tabulu).

Iegūtie dati tika analizēti saskaņā ar personas datu aizsardzības prasībām, kas noteiktas Latvijas Fizisko personu datu apstrādes likumā un Helsinku deklarācijā, un pētījumu apstiprināja Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu un humanitāro zinātņu pētniecības ētikas komiteja (2021. gada 26. aprīlis, lēmums Nr. 2–3/46).

3. tabula. **Izlasē raksturojums atbilstoši skolotāju pārstāvēto vispārējās izglītības iestāžu parametriem**

Kritērijs	Rādītājs	Derīgie dati ¹ , %
Skolas veids	Sākumskola	10,5
	Pamatskola	30,2
	Vidusskola	59,3
Skolas lielums (skolēnu skaits)	Līdz 100 skolēniem	13,2
	101–300 skolēnu	26,4
	301–500 skolēnu	22,0
	501–1000 skolēnu	24,7
	1001 un vairāk skolēnu	13,8
Skolas ģeogrāfiskā atrašanās vieta	Valstspilsēta	31,0
	Nav valstspilsēta	69,0

¹ Angl. *valid data*.

4. tabula. **Izlases raksturojums atbilstoši individuālajiem parametriem, kas raksturo vispārējās izglītības iestāžu skolotājus**

Kritērijs	Rādītājs	Derīgie dati ² , %
Kāda ir jūsu darba slodze šajā skolā?	Daļēja (mazāk nekā 50% pilna laika stundu)	6,9
	Daļēja (50–70% pilna laika stundu)	13,6
	Daļēja (71–90% pilna laika stundu)	15,3
	Pilna (vairāk nekā 90% pilna laika stundu)	64,2
Darba pieredze skolā	Līdz 5 gadiem	24,5
	6–12 gadi	15,3
	13–24 gadi	19,3
	25 gadi vai vairāk	40,9
Vai šī skola ir jūsu vienīgā darbavieta?	Nē	28,2
	Jā	71,8

2.3. Datu apstrādes un analīzes metodes

Lai analizētu SMO aptaujas kvantitatīvos datus, izmantota IBM SPSS programmatūra (26. versija). Datu analīzē iegūto datu normālsadalījums tika pārbaudīts ar Kolmogorova–Smirnova testu ($p < 0,05$); Spīrmena rangu korelācijas koeficients izmantots, lai noteiktu sakarības starp SMO modeli un skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā, kā arī starp skolotāju apmierinātību ar darbu un skolas veidu, skolas lielumu, skolotāju darba slodzi un darba pieredzi. Punktu biseriālās korelācijas koeficients (r_{pb}) izmantots, lai pārbaudītu sakarības starp skolotāju apmierinātību ar darbu un ģeogrāfisko atrašanās vietu (dihotomiskais mainīgais) un to, vai skolotājiem ir viena vai vairākas darbavietas (dihotomiskais mainīgais). Apstiprinošās faktoranalīzes aprēķini tika veikti ar atvērtā pirmkoda programmatūru “lavaan” [62].

3. Rezultāti

Iegūtie dati liecina, ka SMO ir statistiski nozīmīga korelācija ar skolotāju apmierinātību ar darbu. Visaugstākais korelācijas koeficients 0,473 konstatēts starp SMO un apgalvojumu par to, vai skolotājs ieteiktu skolu, kurā tas strādā, kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem (sk. 5. tabulu). Tas nozīmē, ka skolās, kurās SMO pieeja tiek īstenota plašāk, skolotāji ir apmierinātāki ar darbu un pauž lielāku vēlmi sadarboties un mācīties kopā ar citiem.

² Angl. *valid data*.

5. tabula. **Korelācijas starp SMO un skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā Latvijā (Spīrmena rho koeficients)**

Skolotāju apmierinātība ar darbu	SMO
Man patīk strādāt šajā skolā.	$r = 0,303^*$
Kopumā es esmu apmierināts/-a ar darbu šajā skolā.	$r = 0,342^*$
Es ieteiktu šo skolu kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem.	$r = 0,473^*$
Ja man būtu iespēja izlemt vēlreiz, es tik un tā izvēlētos strādāt skolā.	$r = 0,281^*$

* Korelācija ir statistiski nozīmīga 0,01 līmenī (divpusēja).

5. tabulā apkopotie rezultāti liecina, ka tikai vienam apgalvojumam no tiem, kas šajā pētījumā izvirzīti, lai mēritu skolotāju apmierinātību ar darbu, proti, “Es ieteiktu šo skolu kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem”, bija mēreni pozitīva un nozīmīga korelācija ($r = 0,473$; $p < 0,01$) ar SMO modeli. Tomēr jāņem vērā, ka šis apgalvojums saistīts ar vairākām SMO dimensijām, piemēram, “Komandas mācīšanās veicināšana” un “Visu darbinieku mērķtiecīga un nepārtraukta profesionālā pilnveide”, kuru ieviešana skolā var tieši ietekmēt skolotāja lēmumu ieteikt attiecīgo izglītības iestādi kā labu darbavietu, kur īstenot savstarpēju mācīšanos. Pētījuma rezultāti liecina, ka SMO ieviešana veicina ne tikai skolotāja vispārējo apmierinātību ar darbu, bet arī lojalitāti konkrētai izglītības iestādei – skolotāji labprātāk atkal izvēlētos strādāt skolās, kurās SMO modelis tiek ieviests plašāk ($r = 0,281$; $p < 0,01$).

Starp visām SMO dimensijām un visiem mainīgajiem lielumiem attiecībā uz skolotāju apmierinātību ar darbu tika konstatētas pozitīvas un statistiski nozīmīgas korelācijas (sk. 6. tabulu). Augstākais korelācijas koeficients ($r = 0,465$) bija mainīgajam “Es ieteiktu šo skolu kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem” un SMO dimensijai “Skolas vadības loma mācīšanās modelēšanā un izaugsmes veicināšanā” (sk. 6. tabulu). Tas parāda skolas vadības būtisko lomu tādas vides veidošanā, kas veicina pozitīvu darba atmosfēru un skolotāju savstarpēju mācīšanos citam no cita.

Pārbaudot, vai skolotāju apmierinātība ar darbu ir saistīta ar skolas personāla demogrāfiskajiem raksturlielumiem, piemēram, darba stāžu skolā, darba slodzi un to, vai skolotājam ir viena vai vairākas darbavietas, kā arī noteiktiem izglītības iestādes raksturlielumiem, piemēram, skolas veidu, skolas lielumu un skolas ģeogrāfisko atrašanās vietu, pētījuma rezultāti norādīja uz nozīmīgām sakarībām tikai starp vienu mainīgo, kas raksturo apmierinātību ar darbu, un diviem skolas personāla demogrāfiskajiem raksturlielumiem (sk. 7. tabulu).

Saskaņā ar 7. tabulā apkopotajiem korelācijas rezultātiem nav būtiskas sakarības starp skolotāju darba apmierinātību un skolas veidu ($p > 0,05$) (sākumskola, pamatskola, vidusskola vai ģimnāzija), skolas lielumu ($p > 0,05$), skolas ģeogrāfisko atrašanās vietu ($p > 0,05$) un skolotāja darba stāžu ($p > 0,05$). Kaut arī korelācijas ir vājas, rezultāti liecina

6. tabula **Korelācijas starp SMO dimensijām un skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā Latvijā (Spīrmena rangu korelācijas koeficients)**

SMO dimensijas	Man patīk strādāt šajā skolā	Kopumā es esmu apmierināts/-a ar darbu šajā skolā	Es ieteiktu šo skolu kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem	Ja man būtu iespēja izlemt vēlreiz, es tik un tā izvēlētos strādāt skolā
Kopīga skolas misija, vīzija un vērtības	$r = 0,205^*$	$r = 0,221^*$	$r = 0,308^*$	$r = 0,137^*$
Skolas organizācijas iekšējā kultūra, kas veicina mācīšanos	$r = 0,255^*$	$r = 0,312^*$	$r = 0,443^*$	$r = 0,251^*$
Visu darbinieku mērķtiecīga un nepārtraukta profesionālā pilnveide	$r = 0,260^*$	$r = 0,321^*$	$r = 0,438^*$	$r = 0,263^*$
Komandas mācīšanās veicināšana	$r = 0,263^*$	$r = 0,290^*$	$r = 0,386^*$	$r = 0,260^*$
Zināšanu uzkrāšanas un apmaiņas sistēma skolā	$r = 0,263^*$	$r = 0,288^*$	$r = 0,393^*$	$r = 0,220^*$
Profesionālās prakses izpēte un inovāciju kultūra skolā	$r = 0,255^*$	$r = 0,288^*$	$r = 0,436^*$	$r = 0,255^*$
Skolas vadības loma mācīšanās modelēšanā un izaugsmes veicināšanā	$r = 0,308^*$	$r = 0,341^*$	$r = 0,465^*$	$r = 0,242^*$
Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to	$r = 0,272^*$	$r = 0,284^*$	$r = 0,354^*$	$r = 0,201^*$

* Korelācija ir statistiski nozīmīga 0,01 līmenī (divpusēja).

7. tabula **Korelācijas starp skolotāju apmierinātību ar darbu un vairākiem kontroles mainīgajiem vispārējā izglītībā Latvijā**

	Man patīk strādāt šajā skolā	Kopumā es esmu apmierināts/-a ar darbu šajā skolā	Es ieteiktu šo skolu kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem	Ja man būtu iespēja izlemt vēlreiz, es tik un tā izvēlētos strādāt skolā
Skolas veids (Spīrmena rho koeficients)	$r = 0,007$	$r = -0,057$	$r = -0,053$	$r = 0,034$
Skolas lielums (Spīrmena rho koeficients)	$r = 0,056$	$r = 0,023$	$r = -0,010$	$r = 0,022$
Skolas ģeogrāfiskā atrašanās vieta (punktu biseriālās korelācijas koeficients)	$r = -0,057$	$r = -0,073$	$r = -0,073$	$r = 0,006$
Skolotāja darba pieredze (Spīrmena rho koeficients)	$r = 0,010$	$r = -0,055$	$r = 0,060$	$r = -0,028$
Skolotāja darba slodze (Spīrmena rho koeficients)	$r = 0,043$	$r = 0,073$	$r = 0,099^*$	$r = -0,044$
Skolotājam ir tikai viena darbavieta (punktu biseriālās korelācijas koeficients)	$r = 0,028$	$r = 0,086$	$r = 0,095^*$	$r = 0,056$

* Korelācija ir statistiski nozīmīga 0,05 līmenī (divpusēja).

par būtiskām sakarībām starp skolotāju apmierinātības ar darbu mainīgo “Es ieteiktu šo skolu kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem” un diviem kontroles mainīgajiem: “Skolotāja darba slodze” ($r = 0,099$; $p < 0,05$) un “Skolotājam ir viena darbavieta” ($r_{pb} = 0,095$; $p < 0,05$). Skolotāji, kuriem attiecīgā skola ir vienīgā darbavieta un kuri strādā vismaz 71% no pilnas slodzes stundām, biežāk iesaka savu skolu kā labu darbavietu nekā tie skolotāji, kuriem ir vairākas darbavietas un kuru darba slodze skolā ir mazāka par 70% no pilnas slodzes stundām (sk. 8. tabulu).

Papildu korelācijas analīze šo vairāku mainīgo grupās atklāja, ka tajās visās pastāv nozīmīga sakarība starp SMO un skolotāju apmierinātību ar darbu, lai gan ar dažiem izņēmumiem. Kā liecina 9. tabulā apkopotie korelācijas rezultāti, SMO veicina skolotāju apmierinātību ar darbu, un tas attiecas gan uz tiem skolotājiem, kuri strādā tikai vienā skolā, gan uz tiem, kuriem šī skola nav vienīgā darbavieta. Tomēr attiecībā uz skolotāju darba slodzi skolā korelāciju rezultāti atklāj, ka divos gadījumos nav būtiskas sakarības: (1) tas, cik lielā mērā skolotājiem patīk skola, kurā viņi strādā, un SMO prakse šajā skolā nav saistīta ar to skolotāju apmierinātību ar darbu, kuru slodze ir mazāka par 50% no pilnas slodzes stundām ($r = 0,158$; $p > 0,05$); (2) vispārējā skolotāju apmierinātība ar darbu un SMO ieviešana nav saistīta ar skolotājiem, kuru darba slodze ir 50–70% no pilnas slodzes stundām ($r = 0,230$; $p > 0,05$).

Interesanta aina redzama, aplūkojot korelācijas rezultātus atkarībā no skolas ģeogrāfiskās atrašanās vietas: lai gan abās grupās (“skola valstspilsētā” / “skola ārpus valstspilsētas”) pastāv nozīmīgas korelācijas, tomēr kopumā spēcīgākas korelācijas vērojamas grupā “skola ārpus valstspilsētas” – skolotāju apmierinātība ar darbu un SMO ir nedaudz

8. tabula. Skolotāju apmierinātība ar darbu atkarībā no slodzes un no tā, vai skolotājiem ir viena vai vairākas darbavietas: salīdzinājums

		Es ieteiktu šo skolu kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem				
		Nepiekrītu, %	Daļēji nepiekrītu, %	Ne piekrītu, ne nepiekrītu, %	Daļēji piekrītu, %	Piekrītu, %
Vai šī ir Jūsu vienīgā darbavieta?	Nē	1,5	1,5	3,0	26,3	67,7
	Jā	0,0	1,2	1,5	23,1	74,2
Kāda ir Jūsu darba slodze šajā skolā?	Daļēja (mazāk nekā 50% pilna laika stundu)	0,0	3,2	3,2	29,0	64,5
	Daļēja (50–70% pilna laika stundu)	0,0	1,6	4,9	31,1	62,3
	Daļēja (71–90% pilna laika stundu)	0,0	1,4	1,4	25,0	72,2
	Pilna (vairāk nekā 90% pilna laika stundu)	0,7	1,0	1,3	21,8	75,2

9. tabula. **Sakarības starp SMO un skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējā izglītībā vairāku mainīgo kontekstā**

		Man patīk strādāt šajā skolā	Kopumā es esmu apmierināts/-a ar darbu šajā skolā	Es ieteiktu šo skolu kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem	Ja man būtu iespēja izlemt vēlreiz, es tik un tā izvēlētos strādāt skolā
Vai šī ir Jūsu vienīgā darbavietā? ¹	Jā	0,353**	0,348**	0,433**	0,120**
	Nē	0,328**	0,383**	0,409**	0,359**
Skolas ģeogrāfiskā atrašanās vieta ¹	Valstspilsētā	0,346**	0,290**	0,337**	0,186**
	Ārpus valstspilsētas	0,341**	0,375**	0,472**	0,203**
Skolas lielums (skolēnu skaits) ²	līdz 100	0,325**	0,383**	0,512**	0,343**
	101–300	0,376**	0,400**	0,584**	0,380**
	301–500	0,245*	0,167	0,352**	0,307**
	501–1000	0,265**	0,328**	0,361**	0,191*
	1001 un vairāk	0,277*	0,473**	0,561**	0,253*
Darba pieredze (stāžs) ²	līdz 5 gadiem	0,337**	0,317**	0,510**	0,308**
	6–12 gadi	0,212	0,375**	0,387**	0,323**
	13–24 gadi	0,351**	0,343**	0,522**	0,142
	25 gadi un vairāk	0,275**	0,364**	0,452**	0,326**
Skolas veids ²	Sākumskola	0,268	0,075	0,576**	0,139
	Pamatskola	0,344**	0,410**	0,541**	0,357**
	Vidusskola/ ģimnāzija	0,281**	0,353**	0,420**	0,269**
Kāda ir Jūsu darba slodze šajā skolā? ²	Daļēja (mazāk nekā 50% pilna laika stundu)	0,158	0,507**	0,462**	0,361*
	Daļēja (50–70% pilna laika stundu)	0,367**	0,230	0,462**	0,361*
	Daļēja (71–90% pilna laika stundu)	0,248*	0,457**	0,468**	0,269*
	Pilna (vairāk nekā 90% pilna laika stundu)	0,315**	0,326**	0,464**	0,225**

* Korelācija ir nozīmīga 0,05 līmenī (divpusēja), ** korelācija ir nozīmīga 0,01 līmenī (divpusēja).

¹ Punktu biseriālās korelācijas koeficients, ² Spīrmena rangu korelācijas koeficients.

izteiktāka skolās, kas atrodas ārpus Latvijas valstspilsētām (nacionālas nozīmes attīstības centriem) (sk. 9. tabulu).

Korelācijas arī atklāj, ka SMO pieeja vismazāk ietekmē skolotāju apmierinātību ar darbu sākumskolā. 9. tabulā apkopotie rezultāti liecina, ka sākumskolu grupā no četriem mainīgajiem, kuri izsaka skolotāju apmierinātību ar darbu, tikai vienam mainīgajam – “Es ieteiktu šo skolu kā labu darbavietu, kur var mācīties kopā ar kolēģiem un no tiem” – ir būtiska korelācija ar SMO ($r = 0,576$; $p < 0,01$).

4. Diskusija

Pētījuma rezultāti liecina – “skolas kā mācīšanās organizācijas” pieejas ieviešanai skolu vadības praksē vispārējā izglītībā ir potenciāls pozitīvi ietekmēt skolotāju apmierinātību ar darbu. Pētījumā konstatētas būtiskas sakarības starp visām astoņām SMO modeļa dimensijām Latvijā un skolotāja vispārējo apmierinātību ar darbu. Šie rezultāti apstiprina Gvedāra (*Gouëdard*), Kūlsa (*Kools*) un Džordža (*George*) [40] atziņas, ka tāda SMO modeļa ieviešana skolās, kas saistīts ar skolotāju savstarpējas mācīšanās un komandas darba praksi, darbinieku profesionālās attīstības ierobežojumu mazināšanu un mācīšanās līderības īstenošanu, uzlabo skolotāju apmierinātību ar darbu, kā arī Savaša (*Savaş*) [63], Šalihina (*Shalihin*), Kamaludina (*Kamaluddin*), Irū (*Iru*) un Husaina (*Husain*) [64] secinājumus, ka skolotāja vispārējā apmierinātība ar mācīšanās organizācijas praksēm ļauj prognozēt ievērojamu un pozitīvu ietekmi uz apmierinātību ar darbu. Arī citos pētījumos norādīts, ka visiem pieciem profesionālās mācīšanās kopienas elementiem ir būtiska un pozitīva ietekme uz skolotāju apmierinātību ar darbu [65].

Tomēr iegūtie dati ir pretrunā ar Gvedāra, Kūlsa un Džordža [40] secinājumu, ka SMO dimensijām “Kopīga vīzija” (ši raksta autoru pētījumā – “Kopīga skolas misija, vīzija un vērtības”) un “Mācīšanās līderības modelēšana un izaugsme” (autoru pētījumā – “Skolas vadības loma mācīšanās modelēšanā un izaugsmes veicināšanā”) ir vislielākā ietekme uz skolotāju apmierinātību ar darbu. Saskaņā ar autoru atklājumiem citiem SMO aspektiem, piemēram, tādiem kā “Visu darbinieku mērķtiecīga un nepārtraukta profesionālā pilnveide” un “Skolas organizācijas iekšējā kultūra, kas veicina mācīšanos”, piemīt tāds pats potenciāls uzlabot skolotāju apmierinātību ar darbu vispārējās izglītības iestādēs Latvijā. Attiecībā uz darbinieku profesionālo attīstību Smeta (*Smet*) pētījums [66] apstiprina profesionālās attīstības nozīmi, lai uzlabotu apmierinātību ar darbu skolotājiem ar zemām profesionālās izaugsmes vajadzībām: tika konstatēts, ka skolotāju apmierinātība ar darbu ievērojami palielinājās, ja skolotāji, kuru profesionālās izaugsmes vajadzības bija zemas, tika iesaistīti profesionālajā attīstībā.

Nesenos pētījumos [67–70] arī atklāts, ka skolotāju apmierinātību ar darbu ietekmē profesionālās vai akadēmiskās attīstības iespējas. Attiecībā uz pētījumā konstatēto būtisko

saistību starp SMO dimensiju “Skolas organizācijas iekšējā kultūra, kas veicina mācīšanos” un skolotāju apmierinātību ar darbu līdzīgi rezultāti iegūti nesenā pētījumā, kas veikts Rumānijā: tajā konstatēts, ka skolotāju apmierinātība ar darbu palielinās, ja darba vide balstās uz godīgu koleģialitāti [70], savukārt Turcijā atklāta pozitīva un nozīmīga saistība starp skolotāja lojalitāti, piesaisti iestādei un apmierinātību ar darbu [71], bet Polijā un Malaizijā apstiprinājies pieņēmums par ciešu saistību starp skolas klimatu un skolotāju apmierinātību ar darbu [72, 73] un emocijām saistībā ar darbu [73]. Tāpēc, ieviešot izmaiņas skolu vadības modelī, jāpievērš uzmanība tam, kā skolās tiek organizēta skolotāju profesionālā pilnveide, vācot datus, lai noteiktu skolotāju mācīšanās vajadzības, piedāvājot dažādas mācīšanās aktivitātes un mērot to ietekmi uz skolotāju profesionālo sniegumu klasē un skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem [74], kā arī jāveido cieņpilnas, dialogā balstītas sadarbības attiecības starp darbiniekiem [75]. Tādējādi iespējams radīt demokrātisku skolas organizācijas iekšējo kultūru un veicināt skolotāju līdzdalību lēmumu pieņemšanā skolas līmenī [76].

Pētījuma rezultāti rāda, ka visu veidu skolu skolotāji Latvijā jūtas vienlīdz apmierināti ar darbu skolā. Diskusijā jau iepriekš minēts, ka Otrebska (*Otrebski*) [73] veiktais pētījums apstiprināja pieņēmumu par spēcīgu saistību starp skolas organizatorisko klimatu un skolotāju apmierinātību ar darbu un emocijām saistībā ar darbu, tomēr netika rasts apstiprinājums tam, ka šis darba attiecības ietekmē skolas veids.

Netika konstatēta būtiska saistība starp skolotāja apmierinātību ar darbu un darba pieredzi (darba stāžu) – šis secinājums apstiprināts arī citos pētījumos [70, 77–81], kuros pētīta saistība starp mācīšanās organizāciju un sākumskolas skolotāju apmierinātību ar darbu. Netika konstatēta būtiska saistība starp skolotāju apmierinātību ar darbu un to, vai skolotājs strādā mazā skolā, kur nav vairāk par 100 skolēniem, vai lielā skolā, kur mācās vairāk nekā 1000 skolēnu, kā arī to, vai skola atrodas kādā no Latvijas Republikas Administratīvo teritoriju un apdzīvoto vietu likumā [82] noteiktajām valstspilsētām vai arī citās pilsētās vai pašvaldībās. Pēdējo secinājumu var izskaidrot ar to, ka skolotāji Latvijā neatkarīgi no skolas ģeogrāfiskās atrašanās vietas saskaras ar līdzīgām profesionālām problēmām izglītības nozares pārmaiņu dēļ, piemēram, saistībā ar mācību programmas un mācību pieejas, skolas vadības modeļa u. c. izmaiņām, kas var ietekmēt apmierinātību ar darbu gan vienā konkrētā izglītības iestādē, gan izglītības sistēmā kopumā. Turpretī, analizējot TALIS-2018 pētījuma datus par skolotājiem Turcijā, konstatēts, ka skolas atrašanās vieta ir viens no noteicošajiem faktoriem skolotāju apmierinātībai ar darbu [81].

Tomēr kopumā vispārējās izglītības skolotāji Latvijā ir apmierināti ar darbu skolā [83–85]. Saskaņā ar OECD Starptautiskā mācību vides pētījuma (*Teaching and Learning International Survey*) TALIS 2018. gada datiem Latvijā 91% skolotāju ziņoja, ka kopumā ir apmierināti ar darbu (OECD vidējais rādītājs 90%) [83] (2. lpp.), tomēr TALIS pētījums arī liecina, ka tikai 22% skolotāju Latvijā bija apmierināti ar darba algu [83]. Divus gadus vēlāk, 2021. gadā, Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrības veiktā pētījuma

rezultāti liecināja, ka tikai 19% skolotāju ir apmierināti ar savu algu [86]. Neskatoties uz sistēmiskām problēmām izglītībā, atšķirībā no skolotājiem Latvijā skolotāji Rumānijā uzskata, ka skolotāja profesija piedāvā drošu nākotni, galvenokārt ienākumu un dažādu stimulu dēļ, un šī attieksme palielina skolotāju apmierinātību ar darbu [67].

Kā secinājuši šī pētījuma autori, skolotāju apmierinātība ar darbu atšķiras atkarībā no tā, vai viņi skolā strādā pilnu vai nepilnu slodzi, un no tā, vai viņiem ir viens vai vairāki darbi. Šie atklājumi saskan ar nesen Rumānijā veiktā pētījuma rezultātiem, kas apstiprina skolotāju darba apstākļu būtisko ietekmi uz apmierinātību ar darbu [67], un pētījumu Zviedrijā, kas apstiprina, ka skolotāja darba slodze ir cieši saistīta ar viņa apmierinātību ar darbu [68]. Šajā pētījumā iegūtie rezultāti apstiprina, ka skolas vadības loma, skolas iekšējā kultūra, skolotāju iespējas piedalīties lēmumu pieņemšanā, skolotāju profesionālās pilnveides iespējas skolā, darbs komandā un citi skolas profesionālās darbības aspekti veicina skolotāju apmierinātību ar darbu. Geske un Ozola [85] arī norādīja uz skolas iekšējās kultūras aspektiem, piemēram, personāla savstarpējo attiecību kvalitāti un skolas vadības lomu, tādas vides veidošanā, kas sekmē mācīšanos un kolēģu savstarpējo atbalstu, kā galvenajiem faktoriem, kuri ietekmē skolotāju apmierinātību ar darbu Latvijā.

Otrebska [73] pētījumā, kas veltīts skolas klimatam un skolotāju apmierinātībai ar darbu, secināts, ka efektīva daudzveidīga vadība vispārīzglītojošās skolās veicina pozitīvu organizācijas klimatu, kas savukārt uzlabo apmierinātību ar darbu un rada pozitīvas skolotāju emocijas saistībā ar darbu, tā kļūstot par priekšnoteikumu augstas kvalitātes izglītības nodrošināšanai visiem skolēniem. Tas apstiprina, ka skaidrojumi rādītājiem, kuri saistīti ar skolotāju apmierinātību ar darbu, jāmeklē profesionālās prakses kontekstā, kas raksturo skolu darbību, piemēram, kopīgas vīzijas un stratēģiskās līderības īstenošanā, personāla profesionālajā attīstībā, sadarbības un komandas mācību sistēmu veidošanā organizācijā [87] un citos ar SMO pieeju saistītajos jautājumos, kuriem līdz šim pētījumos par skolu vadības praksi Latvijā pievērsta salīdzinoši neliela uzmanība.

Saskaņā ar Kūlsa [6] viedokli skolas kā mācīšanās organizācijas kontekstā skolotāju apmierinātība ar darbu jāanalizē plašāk, izmantojot labbūtības (angl. *well-being*) jēdzienu. Tā kā daudzās valstīs, tostarp Latvijā, virzība uz jaunu pārmaiņu ieviešanu izglītības sistēmā un skolotāju profesionalitātes paaugstināšanu notiek sarežģītos apstākļos, kas saistīti ar pārmērīgu darba slodzi, nepietiekamu finansējumu, ierobežotu autonomiju, paaugstinātu stresu un skolotāju izdegšanu, skolotāju labbūtība ir kritiski svarīga, lai mazinātu pārmaiņu ieviešanas riskus.

5. Ierobežojumi un priekšlikumi turpmākajiem pētījumiem

Viens no šī pētījuma ierobežojumiem saistīts ar to, ka datu analīze tika balstīta uz vispārējās izglītības skolotāju darba apmierinātības rādītājiem, kas skatīti kontekstā ar SMO

modeļa dimensiju ieviešanu skolās. Tā kā profesionālās izglītības iestāžu skolotājiem ir nepieciešamas specifiskas profesionālās zināšanas un prasmes, turklāt viņi strādā ar daudzveidīgāku skolēnu auditoriju nekā vispārējās izglītības skolotāji [88], viņu darba apmierinātības rādītāji var atšķirties no šajā pētījumā iegūtajiem rezultātiem. Tāpēc turpmākos pētījumos ir svarīgi salīdzināt vispārējās un profesionālās izglītības iestāžu skolotāju apmierinātību ar darbu SMO ieviešanas kontekstā, lai identificētu sistēmiskus priekšnosacījumus tam, kā paaugstināt skolotāju apmierinātību ar darbu un nodrošināt labas prakses piemēru savstarpēju pārnesei no vienas izglītības nozares uz citu.

Cits šeit aprakstītā pētījuma ierobežojums saistīts ar datu pieejamību skolotājiem par visu Latvijas SMO modelī definēto darbības rādītāju praktisko ieviešanu. Tā kā anketā iekļauti jautājumi par 51 rādītāju, kas saistīts ar skolas profesionālo darbību, turklāt šie rādītāji ir atšķirīgi, iespējams, skolotājiem, kuri nav tieši iesaistīti skolas vadībā, var trūkt datu un pierādījumu, lai objektīvi novērtētu katras SMO dimensijas ieviešanu skolā, jo īpaši tās, kas attiecas uz skolas administrācijas darbu. Tādēļ iegūtie rezultāti, iespējams, nav automātiski pārnesami uz citām izglītības sistēmām, ņemot vērā to, ka saistībā ar SMO modeļa ieviešanu skolā varētu būt sniegtas sociāli vēlamas atbildes, kā arī vietējā izglītības konteksta un nacionālo kultūras faktoru iespējamo ietekmi uz atbildēm, kas raksturo apmierinātību ar darbu [89, 90]. Tas nozīmē, ka valsts izglītības politikas kontekstā, nosakot SMO ieviešanu skolās kā stratēģisko pārmaiņu mērķi, svarīgi īstenot arī vietējas vai nacionālas profesionālās pilnveides programmas, kas ļautu skolu vadītājiem un skolotājiem ne tikai iepazīties ar katras SMO dimensijas rezultātiem, bet arī identificēt konkrētas prakses un pierādījumus par to ieviešanu organizācijas līmenī.

Viens no faktoriem, kas ietekmē skolotāju apmierinātību ar darbu, neapšaubāmi ir atalgojums, kas Latvijas gadījumā tiek minēts kā viens no galvenajiem izglītības darbinieku neapmierinātības iemesliem, jo neatbilst skolotāju izglītībai, ieguldījumam darbā un atbildībai, rezultātā “mācīšana Latvijā tiek uzskatīta par nevērtīgu” [91]. Neapšaubot šī faktora ietekmi uz skolotāju apmierinātību ar darbu, jāveic atsevišķi pētījumi, lai izskaidrotu, kā skolotāju apmierinātība ar darbu korelē ar saņemto atalgojumu un SMO ieviešanu skolā. Tas dos iespēju pārliecināties, vai publiskajā telpā izskanējusi retorika, ka skolotāju algu palielināšanai jāklūst par galveno izglītības nozarē īstenoto pārmaiņu mērķi, gūst zinātnisku apstiprinājumu.

Tā kā pētījums liecina, ka SMO vispārējā izglītībā korelē ar skolotāju apmierinātību ar darbu, skolotāju atalgojuma palielināšana būtu jāīsteno vienoti ar SMO ieviešanu izglītības iestādēs. Tāpēc padziļināti pētījumi par atalgojuma un SMO modeļa ieviešanas savstarpējo ietekmi uz skolotāju apmierinātību ar darbu papildinās zinātnisko diskusiju par faktoriem, kas ne tikai nosaka skolotāju apmierinātību ar darbu konkrētā izglītības iestādē, bet arī ietekmē skolotāja profesionālās identitātes attīstību un izpratni par savu lomu plašākā izglītības sistēmas kontekstā [92] un ilgtermiņā ietekmē skolotāja personīgo motivāciju un sniegumu darbā ar skolēniem [93].

Atsevišķi pētījumi būtu jāveic arī, lai noskaidrotu, kuriem SMO modeļa dimensiju darbības rādītājiem varētu būt lielāks potenciāls pozitīvi ietekmēt skolotāju apmierinātību ar darbu. Tas saistīts ar ierobežotajiem finansiālajiem, administratīvajiem un profesionālajiem resursiem, kas pieejami skolām, lai veiktu fundamentālas izmaiņas skolu vadības praksē, – attiecīgo SMO dimensiju vai konkrētu darbības rādītāju agrīna identificēšana ļaus skolām un vietējām pašvaldībām samazināt izmaksas, kas saistītas ar izmaiņu ieviešanu izglītības nozarē, īpaši koncentrējoties uz tām dimensijām vai rādītājiem, kuriem ir potenciāls veicināt skolotāju apmierinātību ar darbu.

Atsauces

1. Paraschiva, A. G.; Draghici, A.; Mihaila, V. C. A research on schools as learning organizations: A theoretical approach. *Int. J. Manag. Know. Learn.* 2019, 8, 159–178. [Google Scholar]
2. Arcia, G.; Demas, A. *What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper*; World Bank: Washington, DC, USA, 2015. Pieejams: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/385451468172788612/pdf/What-matters-most-for-school-autonomy-and-accountability-a-framework-paper.pdf> (skatīts 2023. gada 15. augustā).
3. European Commission. *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organizations. Guiding Principles for Policy Development in School Education*; 1st ed.; European Commission: Brussels, Belgium, 2017. Pieejams: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf (skatīts 2023. gada 15. septembrī).
4. Kools, M.; Stoll, L. *What Makes a School a Learning Organisation? Guide for Policy Makers, School Leaders and Teachers*; OECD Publishing: Paris, France, 2016. [Google Scholar]
5. Stoll, L.; Kools, M. The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *J. Prof. Cap. Community* 2017, 2, 2–17. [Google Scholar]
6. Kools, M.; Stoll, L.; George, B.; Steijn, B.; Bekkers, V.; Gouëdard, P. The school as a learning organization: The concept and its measurement. *Eur. J. Educ.* 2020, 55, 24–42. [Google Scholar] [CrossRef]
7. Ng, P. T. The paradoxes of student well-being in Singapore. *ECNU Rev. Educ.* 2020, 3, 437–451. [Google Scholar] [CrossRef]
8. Ng, P. T. The Singapore school and the school excellence model. *Educ. Res. Policy Pract.* 2003, 2, 27–39. [Google Scholar]
9. Retna, S. K.; Ng, P. T. The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *Manag. Educ.* 2016, 30, 10–18. [Google Scholar] [CrossRef]
10. Koutouzis, M.; Papazoglou, A. Challenges and opportunities for the development of schools as learning organisations in the Greek context. *Int. J. Learn. Chang.* 2022, 14, 374–389. [Google Scholar] [CrossRef]
11. Papazoglou, A.; Koutouzis, M. Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *Eur. J. of Educ. Special Issue: Developing schools as learning organizations: How and why?* 2020, 55, 43–57. [Google Scholar] [CrossRef]
12. Halinen, I. The New Educational Curriculum in Finland. In *Improving the Quality of Childhood in Europe*; Matthes, M., Pulkkinen, L., Clouder, C., Heys, B., Eds.; Alliance for Childhood European Network Foundation: Brussels, Belgium, 2018; Volume 7, pp. 74–89. [Google Scholar]
13. OECD. *Education Policy Outlook: Latvia*; OECD Publishing: Paris, France, 2020. Pieejams: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Latvia-2020.pdf> (skatīts 2023. gada 15. septembrī).
14. Latvijas Republikas Ministru kabinets. *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem*; Ministru kabineta noteikumi Nr. 747; Latvijas Republikas Ministru kabinets: Rīga,

- Latvija, 2018. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitiba-standartu-un-pamatizglitiba-programmu-paraugiem> (skatīts 2023. gada 10. augustā).
15. Latvijas Republikas Ministru kabinets. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem*; Ministru kabineta noteikumi Nr. 416; Latvijas Republikas Ministru kabinets: Rīga, Latvija, 2019. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/309597> (skatīts 2023. gada 10. augustā).
 16. Izglītības kvalitātes valsts dienests. *Izglītības iestādes darbības, izglītības programmas īstenošanas un izglītības iestādes vadītāja profesionālās darbības kvalitātes vērtēšanas metodika*; 2021. Pieejams: <https://www.ikvd.gov.lv/media/254/download> (skatīts 2023. gada 14. augustā).
 17. Rauza, J. M. Impact of learning organization on job satisfaction: An empirical study of telecommunication companies of Pakistan. *Bus. Manag. Rev.* 2018, 10, 184–189. [Google Scholar]
 18. Hee, O. C.; Yan, L. H.; Rizal, A. M.; Kowang, T. O.; Fei, G. C. Factors influencing employee job satisfaction: A conceptual analysis. *Int. J. Acad. Res. Bus. Soc. Sci.* 2018, 8, 331–340. [Google Scholar] [CrossRef]
 19. Gazioglu, S.; Tansel, A. Job satisfaction in Britain: Individual and job-related factors. *Appl. Econ.* 2006, 38, 1163–1171. [Google Scholar] [CrossRef]
 20. Shi, H.; Kowang, O. T.; Fei, C. G.; Ping, L. L. Factors influencing job satisfaction among academic staffs. *Int. J. Eval. Res. Educ.* 2020, 9, 285–291. [Google Scholar]
 21. Zelenski, J. M.; Murphy, S. A.; Jenkins, D. A. The happy-productive worker thesis revisited. *J. Happiness Stud.* 2008, 9, 521–537. [Google Scholar] [CrossRef]
 22. Fassoulis, K.; Alexopoulos, N. The workplace as a factor of job satisfaction and productivity. *J. Facil. Manag.* 2015, 13, 332–349. [Google Scholar] [CrossRef]
 23. Pool, S.; Pool, B. A management development model: Measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization. *J. Manag. Dev.* 2007, 26, 353–369. [Google Scholar] [CrossRef]
 24. Mulraney, J.; Turner, P. Learning from small enterprise structured work placement. In *Proceedings of the 4th Annual Conference of the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)*; Adelaide, Australia, 28–30 March 2001; pp. 107–130. [Google Scholar]
 25. Rowden, R. W.; Conine, C. T. The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks. *J. Workplace Learn.* 2005, 17, 215–230. [Google Scholar] [CrossRef]
 26. Eylon, D.; Bamberger, P. Empowerment cognitions and empowerment acts: Recognizing the importance of gender. *Group Organ. Manag.* 2000, 25, 354–372. [Google Scholar] [CrossRef]
 27. Wang, G. X.; Rashid, A. M. Job satisfaction as the mediator between a learning organization and organizational commitment among lecturers. *Eur. J. Educ. Res.* 2022, 11, 847–858. [Google Scholar] [CrossRef]
 28. Jehanzeb, K.; Mohanty, J. Impact of employee development on job satisfaction and organizational commitment: Person–organization fit as moderator. *Int. J. Train. Dev.* 2018, 22, 171–191. [Google Scholar] [CrossRef]
 29. Hanaysha, J.; Tahir, P. R. Examining the effects of employee empowerment, teamwork, and employee training on job satisfaction. *Proc. Soc. Beh. Sc.* 2016, 229, 298–306. [Google Scholar] [CrossRef]
 30. Schmidt, W. S. The relationship between satisfaction with workplace training and overall job satisfaction. *Hum. Resour. Dev. Q.* 2007, 18, 481–498. [Google Scholar] [CrossRef]
 31. Lehtonen, E.; Nokelainen, P.; Rintala, H.; Puhakka, I. Thriving or surviving at work: How workplace learning opportunities and subjective career success are connected with job satisfaction and turnover intention? *J. Workplace Learn.* 2021, 34, 88–109. [Google Scholar] [CrossRef]
 32. Zellars, K. L.; Perrewe, P. L. Affective personality and the content of emotional social support: Coping in organizations. *J. Appl. Psychol.* 2001, 86, 459–467. [Google Scholar] [CrossRef] [PubMed]
 33. Hosseinkhanzadeh, A.; Hosseinkhanzadeh, A.; Yeganeh, A. Investigate relationship between job satisfaction and organizational culture among teachers. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 2013, 84, 832–836. [Google Scholar] [CrossRef]

34. Matzler, K.; Renzl, B. The relationship between interpersonal trust, employee satisfaction, and employee loyalty. *Total Qual. Manag. Bus. Excell.* 2006, *17*, 1261–1271. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
35. Sutoro, M. Factors affecting job satisfaction. *Sci. J. Reflect.* 2020, *3*, 361–370. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
36. OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*; OECD Publishing: Paris, France, 2014. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
37. Baker, C. N.; Peele, H.; Daniels, M.; Saybe, M.; Whalen, K.; Overstreet, S. Trauma-informed schools learning collaborative The New Orleans. The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *Sch. Psychol. Rev.* 2021, *50*, 491–504. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
38. Safari, I. A Study on the relationship between burnout and job satisfaction of Iranian EFL teachers working in universities and schools. *J. Effic. Responsib. Educ. Sci.* 2020, *13*, 164–173. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
39. Kitchel, T.; Smith, R. A.; Henry, L. A.; Robinson, S. J.; Lawver, G. R.; Park, D. T.; Shell, A. Teacher job satisfaction and burnout viewed through social comparisons. *J. Agric. Educ.* 2012, *53*, 31–44. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
40. Gouëdard, P.; Kools, M.; George, B. The impact of schools as learning organisations on teachers' self-efficacy and job satisfaction: A cross-country analysis. *Sch. Eff. Sch. Improv.* 2023, *34*, 1–27. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
41. Perševica, A. The significance of the teachers job satisfaction in the process of assuring quality education. *Probl. Educ. 21st Century* 2011, *34*, 98–109. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
42. Watson, D.; Tregaskis, O.; Gedikli, C.; Vaughn, O.; Semkina, A. Well-being through learning: A systematic review of learning interventions in the workplace and their impact on well-being. *Eur. J. Work. Organ. Psychol.* 2018, *27*, 247–268. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
43. Anastasiou, S.; Papakonstantinou, G. Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *Int. J. Manag. Educ.* 2014, *8*, 37–53. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
44. Halinen, I.; Niemi, H.; Toom, A. La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. In *Revue International d'Éducation de Sevres*; CIEP, Sorbonne Universités: Sorbonne, France, 2016; pp. 145–157. [[Google Scholar](#)]
45. Kools, M.; Gouëdard, P.; George, B.; Steijn, B.; Bekkers, V. The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *Eur. J. Educ.* 2019, *54*, 426–442. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
46. Connolly, M.; Kruse, A. D. Organizational culture in schools: A review of widely misunderstood concept. In *The Sage Handbook of School Organization*; Connolly, M., Eddy-Spicer, D. H., James, C., Kruse, S., Eds.; Sage Publications: London, UK, 2019; pp. 177–194. [[Google Scholar](#)]
47. Fu, C.; Zhao, Z.; Wang, H.; Ouyang, M.; Mao, X.; Cai, X.; Tan, X. How perceived school culture relates to work engagement among primary and secondary school teachers? Roles of affective empathy and job tenure. *Front. Psychol.* 2022, *13*, 878894. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
48. Grant, N.; Meyer, J. L.; Strambler, M. J. Measuring social and emotional learning implementation in a research-practice partnership. *Front. Psychol.* 2023, *14*, 1052877. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
49. Schlechty, P. *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA, 2009; p. 352. [[Google Scholar](#)]
50. Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. *Schools that Learn*; Crown Business: New York, NY, USA, 2012; p. 608. [[Google Scholar](#)]
51. Silins, H.; Zarins, S.; Mulford, B. What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is it a useful concept to apply to schools? *Int. Educ. J.* 2002, *3*, 24–32. [[Google Scholar](#)]
52. Stoll, L.; Fink, D. *Changing Our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*; Open University Press: Buckingham, UK, 1996; p. 220. [[Google Scholar](#)]
53. Retna, K. S.; Jones, D. The “learning organisation” and Singapore culture. *Learn. Organ.* 2013, *20*, 338–351. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

54. Siliņa-Jasjukeviča, G.; Lastovska, A.; Surikova, S.; Kaulēns, O.; Linde, I.; Lūsēna-Ezera, I. Education policy institutions' comprehension of the school as a learning organisation approach: A case study of Latvia. *Educ. Sci.* 2023, 13, 907. [Google Scholar] [CrossRef]
55. Kaulēns, O.; Lūsēna-Ezera, I.; Siliņa-Jasjukeviča, G.; Briška, I. Implementation of the School as a Learning Organisation: Latvian Educators' Experience. In *To Be or Not to Be a Great Educator*; University of Latvia Press: Riga, Latvia, 2022; pp. 252–271. [Google Scholar]
56. Lūsēna-Ezera, I.; Kleina, D. Developing schools as learning organisations in Latvia: Understanding and implementation practice in local governments. In *Proceedings of the ICERI2022 of 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation*; Seville, Spain, 7–9 November 2022; p. 3704. [Google Scholar]
57. Lūsēna-Ezera, I.; Siliņa-Jasjukeviča, G.; Lastovska, A.; Surikova, S.; Kaulēns, O.; Linde, I. Learning organization practices in Latvian schools: Perspectives from school staff, students, and parents. *Educ. Sci.* 2023, 13, 1000. [Google Scholar] [CrossRef]
58. Lavrinoviča, B.; Linde, I.; Siliņa-Jasjukeviča, G.; Lūsēna-Ezera, I. School as a Learning Organisation: Impediments to Its Implementation in Latvia and Abroad. In *To Be or Not to Be a Great Educator*; University of Latvia Press: Riga, Latvia, 2022; pp. 238–251. [Google Scholar]
59. Satorra, A.; Bentler, P. M. Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In *Latent Variables analysis: Applications for Developmental Research*; von Eye, A., Clogg, C. C., Eds.; Sage: Thousand Oaks, CA, USA, 1994; pp. 399–419. [Google Scholar]
60. Hu, L. T.; Bentler, P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct. Equ. Model.* 1999, 6, 1–55. [Google Scholar] [CrossRef]
61. Dragan, M. I.; Maniu-Isaic, A. Snowball sampling completion. *J. Stud. Soc. Sci.* 2013, 5, 160–177. [Google Scholar]
62. Rosseel, Y. lavaan: An R package for structural equation modeling. *J. Stat. Softw.* 2012, 48, 1–36. Pieejams: <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/> (skatīts 2023. gada 5. martā). [CrossRef]
63. Savaş, A. C. The effects of science teachers' perception of learning organization on job satisfaction. *Anthropologist* 2013, 16, 395–404. [Google Scholar] [CrossRef]
64. Shalihin, L. O. M.; Kamaluddin, M.; Iru, L.; Husain, S. N. The effect of learning organization, organizational climate, and work motivation on work satisfaction and teacher's performance of teachers of the state high schools in Kendari City, Indonesia. *Int. J. Educ. Learn. Dev.* 2018, 6, 92–103. [Google Scholar]
65. Zhang, J.; Huang, Q.; Xu, J. The relationships among transformational leadership, professional learning communities and teachers' job satisfaction in China: What do the principals think? *Sustainability* 2022, 14, 2362. [Google Scholar] [CrossRef]
66. Smet, M. Professional development and teacher job satisfaction: Evidence from a multilevel model. *Mathematics* 2022, 10, 51. [Google Scholar] [CrossRef]
67. Ortan, F.; Simut, C.; Simut, R. Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 educational system. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 12763. [Google Scholar] [CrossRef]
68. Toropova, A.; Myrberg, E.; Johansson, S. Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educ. Rev.* 2021, 73, 71–97. [Google Scholar] [CrossRef]
69. Fessehatsion, P. W.; Peng, P. Examining the relationship between the aspects of school working conditions and teachers' intent to stay as mediated by job satisfaction. *Eur. Sci. J.* 2022, 18, 213. [Google Scholar] [CrossRef]
70. Berhanu, K. Z. Mediating role of job satisfaction on the relation between staff development and performance. *Cogent Educ.* 2023, 10, 2207408. [Google Scholar] [CrossRef]
71. Önder, M. E.; Akçıl, U.; Cemaloğlu, N. The relationship between teachers' organizational commitment, job satisfaction and whistleblowing. *Sustainability* 2019, 11, 5995. [Google Scholar] [CrossRef]
72. Ghavifekr, S.; Pillai, N. S. The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Educ. Rev.* 2016, 17, 87–106. [Google Scholar] [CrossRef]

73. Otrębski, W. The correlation between organizational (school) climate and teacher job satisfaction – The type of educational institution moderating role. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 6520. [Google Scholar] [CrossRef] [PubMed]
74. Kaulēns, O. Conditions for Effective Teachers' Professional Development in a School as a Learning Organization. In *Human, Technologies and Quality of Education. Proceedings of Scientific Papers*; Daniela, L., Ed.; University of Latvia: Riga, Latvia, 2022; pp. 345–359. [Google Scholar]
75. Abun, D.; Basilio, G. J. Q. The effect of workplace relationship on job satisfaction of employees: School context. *Divine Word Int. J. Manag. Humanit.* 2023, 2, 227–242. [Google Scholar]
76. Ozola, A. Skolotāju līdzdalība skolas lēmumu pieņemšanā. In *Skolotāji Latvijā un pasaulē*; Geske, A., red.; Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts: Rīga, Latvija, 2015; 179.–190. lpp. Pieejams: https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/_migrated/content_uploads/SkolotajiLatvijaUnPasaule_01.pdf (skatīts 2023. gada 10. augustā).
77. Erdem, M.; İlğan, A.; Uçar, H. I. Relationship between learning organization and job satisfaction of primary school teachers. *Int. Online J. Educ. Sci.* 2014, 6, 8–20. [Google Scholar] [CrossRef]
78. Gu, X. *Teacher Job Satisfaction in Public Schools: The Relation to the Years of Teaching Experience. Elementary Education and Reading Theses*; Paper 1, 2016, 29 p. Pieejams: https://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?httpsredir=1&article=1000&context=elmed_theses (skatīts 2023. gada 15. septembrī).
79. Alcana, C. V.; Barbuco Gladys Pei, V.; Felizardo John Rafael, L.; Anadella, M. A. M. Correlation between job satisfaction and years of service of senior high school teacher. *Ascendens Asia J. of Multidisc. Res. Abstr.* 2019. Pieejams: <https://ojs.aaresearchindex.com/index.php/AJMRA/article/view/5094> (skatīts 2023. gada 15. septembrī).
80. Cortez, A. O.; Galman, S. M. A.; Amaranto, J.; Tomas, M. J. L.; Rufino, M. V. Teacher's job satisfaction and its relationship with their work performance, professionalism, and commitment. *Open Access Libr. J.* 2021, 8, e7397. [Google Scholar] [CrossRef]
81. Özkan, U. B.; Akgenç, E. Teachers' job satisfaction: Multilevel analyses of teacher, school, and principal effects. *FIRE Forum Int. Res. Educ.* 2022, 7, 1–23. [Google Scholar] [CrossRef]
82. Latvijas Republikas Saeima. *Administratīvo teritoriju un apdzīvoto vietu likums*; Latvijas Republikas Saeima: Rīga, Latvija, 2020. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/315654-administrativo-teritoriju-un-apdzivoto-vietu-likums> (skatīts 2023. gada 13. augustā).
83. OECD. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*; OECD Publishing: Paris, France, 2019. [Google Scholar] [CrossRef]
84. OECD. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*; OECD Publishing: Paris, France, 2019. [Google Scholar] [CrossRef]
85. Geske, A.; Ozola, A. Skolotāju apmierinātība ar savu darbu. In *Skolotāji Latvijā un pasaulē*; Geske, A., red.; Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts: Rīga, Latvija, 2015; 191.–207. lpp. Pieejams: https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/_migrated/content_uploads/SkolotajiLatvijaUnPasaule_01.pdf (skatīts 2023. gada 10. augustā).
86. Grinfelde, A.; Vanaga, I.; Paula, L. Teachers' Quality of Work-Life in the Regions of Latvia. In *Proceedings of the 2021 International Conference "Economic Science for Rural Development"*; LLU ESAF: Jelgava, Latvia, 11–14 May 2021; pp. 115–123. [Google Scholar]
87. Razali, M. Z. M.; Amira, A. N.; Shobri, M. D. N. Learning organization practices and job satisfaction among academicians at public university. *Int. J. Soc. Sci. Humanit.* 2013, 3, 518–522. [Google Scholar] [CrossRef]
88. OECD. *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training. OECD Reviews of Vocational Education and Training*; OECD Publishing: Paris, France, 2021. [Google Scholar] [CrossRef]
89. Eskildsen, J.; Kristensen, K.; Gjesing Antvor, H. The relationship between job satisfaction and national culture. *TQM J.* 2010, 22, 369–378. [Google Scholar] [CrossRef]
90. Ahmad, R. A.; Alhammadi, Y. H. A.; Jameel, S. A. National culture, leadership styles and job satisfaction: An empirical study in the United Arab Emirates. *J. Asian Financ. Econ. Bus.* 2021, 8, 1111–1120. [Google Scholar]

91. Rāta, A.; Nāckalne, S.; Barisa, L.; Janmere, L.; Krūzmētra, M. *Izglītības darbinieku vajadzības nodarbinātības stabilitātes un cienīga darba apstākļu nodrošināšanai un šo jautājumu aktualizēšanai kolektīvajos līgumos*; Latvijas Lauksaimniecības universitātes Sociālo un humanitāro zinātņu institūts: Jelgava, Latvija, 2016. Pieejams: https://old.du.lv/wp-content/uploads/2018/11/Izglitibas-darbinieku-vajadz%C4%ABas_2013-1.pdf (skatīts 2023. gada 15. augustā).
92. Špona, A.; Vidnere, M.; Senčenkovs, N.; Jermolajeva, J.; Bogdanova, T.; Šteinberga, A.; Siļčenkova, S. *Teacher Professional Identity. Comparative International Research. Scientific Monograph*; Riga Technical University Press: Riga, Latvia, 2019. [[Google Scholar](#)]
93. Canrinus, E. T.; Helms-Lorenz, M.; Beijaard, D.; Buitink, J.; Hofman, A. Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *Eur. J. Psychol. Educ.* 2012, 27, 115–132. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Lastovska, A., Surikova, S., Siliņa-Jasjukeviča, G., & Lūsēna-Ezera, I. (2023). Educational practitioners' attitudes towards change: Challenges and opportunities for implementing the model "school as a learning organisation" in general education institutions in Latvia. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(5), 647–666. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.647>

Izglītības praktiķu attieksme pret pārmaiņām: izaicinājumi un iespējas modeļa “skola kā mācīšanās organizācija” ieviešanai vispārējās izglītības iestādēs Latvijā

AGNESE LASTOVSKA, SVETLANA SURIKOVA,
GUNTA SILIŅA-JASJUKEVIČA, INESE LŪSĒNA-EZERA

Kopsavilkums

Mūsdienu sabiedrībā pastāvīgas dinamiskas pārmaiņas kļūst par izaicinājumu, kas jāuztver kā progresu noteicošais faktors. Šī raksta mērķis – izpētīt, cik lielā mērā izglītības speciālisti vispārējās izglītības iestādēs Latvijā ir gatavi pārmaiņām, kā arī identificēt galvenos veicinošos apstākļus un šķēršļus tam, lai vispārējā izglītībā Latvijā ieviestu modeli “skola kā mācīšanās organizācija” (SMO). Tas panākts, veicot kvantitatīvu datu analīzi dažādos aspektos, piemēram, tika salīdzināti dati, pamatojoties uz izglītības iestāžu veidu un lielumu, kā arī darbinieku amatiem un darba stāžu. Pētījuma dati apkopoti, izmantojot tīmekļa aptauju, kas izstrādāta un uzturēta, izmantojot tiešsaistes aptauju programmatūru *QuestionPro*. Galīgo analītisko izlasi veidoja 671 respondents no 62 vispārējās izglītības iestādēm Latvijā. Pētījuma rezultāti atklāja, ka izglītības speciālisti Latvijā, tostarp vispārējās izglītības iestāžu vadošais, mācību un atbalsta personāls, ir atvērti pārmaiņām, jaunai praksei un inovācijām. Tomēr pastāv izņēmumi, ko ietekmē izglītības speciālistu darba stāžs un amats, iestādes lielums un veids. Šie faktori var gan pozitīvi, gan negatīvi ietekmēt darbinieku attieksmi pret pārmaiņām. Pozitīva mācībspēku attieksme pret pārmaiņām ir izšķiroša veiksmīgai izglītības reformu īstenošanai Latvijā, piemēram, SMO modeļa ieviešanai. Lai sekmetu pozitīvu klimatu un kultūru organizācijā, svarīgi, lai skolu vadītāji spētu

nodrošināt atbalstošu un transformējošu līderību. Šāds līderības stils ir vissvarīgākais faktors, kas veicina pozitīvu darbinieku attieksmi pret pārmaiņām.

Atslēgvārdi: attieksme pret pārmaiņām, veicinošie faktori, vispārējā izglītība, inovācijas, šķēršļi, skola kā mācīšanās organizācija

Ievads

Mūsdienu nepārtraukti mainīgajā globālajā ainavā saglabājas pārliecība, ka nenoteiktība ir pastāvīga parādība. Spēju orientēties šajā nenoteiktībā stiprina tādas īpašības kā elastība, sadarbība, pozitīva attieksme pret pārmaiņām un atvērtība jaunām idejām, praksēm un inovācijām. Šīs īpašības ietekmē dažādas dzīves jomas, savukārt izglītība ir neatņemama šīs paradigmas sastāvdaļa. Nesen veiktā pētījumā (Busemeyer et al., 2018) uzsvērts, ka Eiropas iedzīvotāji izglītību uzskata par galveno valdības politikas prioritāti un ir pārsteidzoši atvērti daudzām reformu iniciatīvām.

Pētnieki Tura (*Tura*) un Akbašli (*Akbašli*) (2022) konstatējuši, ka pārmaiņas izglītībā, piemēram, reformas, jaunas prakses un inovācijas, ir ļoti svarīgas izglītības iestādēm, jo ļauj tām attīstīties mainīgajā globālajā ainavā un saglabāt konkurētspēju citu institūciju vidū. Tas ir visaptverošs process, kas iekļauj ideju ģenerēšanu, atbalstu tām, to ieviešanu, izplatīšanu un inovatīvas darba prakses veicināšanu. Ņemot vērā, ka ikviens inovācijas ceļojuma posms izglītības organizācijās ir atkarīgs no skolotāju un plašākas skolas kopienas ieguldījuma, kļūst izšķiroši svarīgi novērtēt viņu motivāciju iesaistīties inovācijā, kā arī identificēt faktorus, kas ietekmē šo motivāciju. Tas nepieciešams, lai nodrošinātu gan organizatoriskas inovācijas izglītības nozarē, gan inovācijas izglītības sistēmā kopumā (Tura & Akbašli, 2022).

Tradicionāli tiek uzskatīts, ka pastāv divas pieejas izglītības pārmaiņām (inovācijām): lejupejoša (angl. *top-down*) pieeja un augšupejoša (angl. *bottom-up*) pieeja (Barakat, 2019). Tomēr, tā kā izglītības praktiķiem trūkst pozitīvas attieksmes pret pārmaiņām, ko neitralizē lejupejošas pieejas īstenošana, kuras pamatā ir centralizācija, nav izredžu, ka daudzas izglītības reformas un inovācijas visā pasaulē tiks īstenotas saskaņoti, tāpēc tās nerada dziļas un ilgtspējīgas pārmaiņas (Barakat, 2019; Constantinescu, 2015; Hübner et al., 2021).

Pētījuma problēma

Koncepcija “skola kā mācīšanās organizācija” (SMO) būtiski ietekmē to, kā tiek vadīta un organizēta skolu uzlabošana dažādās valstīs gan šobrīd, gan pagātnē. Sākotnējās liecības par līderības un organizatoriskās mācīšanās mijiedarbību radušās skolu efektivitātes un uzlabošanas pētniecības jomā (Harris & Jones, 2018). Skolotājiem ir galvenā loma

skolas misijas īstenošanā. No empīriskiem pierādījumiem izriet, ka skolotāju kvalitātes izpratnes pamatā ir skolotāju kā mācīšanās līderu koncepcija. Skolotājiem aktīvi jāiesaistās personiskajā mācību ceļojumā, vienlaikus jābūt arī skolēnu un kolēģu mācīšanās virzītājspēkam. Jāņem vērā, ka jebkuras skolas pārveidošanai par patiesi ilgtspējīgu SMO jāvelta ievērojams laiks, pūles un resursi. Nepieciešami vienoti, saskaņoti un uz sadarbību vērsti pasākumi, kurus kopīgi īstenotu darbinieki visos hierarhijas līmeņos. Šiem kopīgajiem centieniem ir būtiska nozīme, lai nodrošinātu un uzturētu kultūras pārmaiņas, kas raksturo aktīvu un autentisku mācīšanās kopienas (Fullan, 2018). Tādējādi ietekmīgā un potenciāli transformējošā SMO koncepcija riskē kļūt neefektīva, ja trūks kolektīvas apņemšanās, kopīgas, sadarbībā balstītas rīcības, vēlmes uzņemties ar pārmaiņām saistītos riskus un panākt pārmaiņas, kas nepieciešamas, lai skola patiesi pārtaptu par mācīšanās organizāciju. Lai nepieļautu, ka šī koncepcija kļūst par pārejošu tendenci, visu līmeņu līderiem skolās tā jāpadara par kopīgu mērķi – par centrālo mērķi un punktu, kurā koncentrējas visu iesaistīto pušu uzmanība, tādējādi tā kļūtu par galveno dzinējspēku skolu uzlabošanā (Harris & Jones, 2018).

Mēģinājums uzsākt pārmaiņas var ietekmēt attieksmi un produktivitāti gan pozitīvi, gan negatīvi. Šādos sarežģītos kontekstos centieni panākt pārmaiņas nereti saskaras ar šķēršļiem. Tie ir galvenais virzītājspēks, lai rastu jaunas un rūpīgi pārdomātas teorētiskas pieejas šo šķēršļu pārvarēšanai (Robinson & Gray, 2019). Centieni ieviest SMO modeli nav tas pats, kas to faktiski sasniegt, – tas nav viegls uzdevums. SMO koncepcijas pieņemšana neizbēgami noved pie būtiskām pārmaiņām. Mācīšanās bez pārmaiņām ne vien ietver iekšēju pretrunu (jo mācīšanās būtība ir pārmaiņas), bet arī izrādās veltīga, ja patiesais virsmērķis ir būtiska organizācijas uzlabošana. Tādējādi, ja trūkst kopīgas apņemšanās, sadarbības, vēlmes uzņemties ar pārmaiņām saistītos riskus un panākt būtiskas pārmaiņas, kas nepieciešamas skolas patiesai pārtapšanai par SMO, pastāv iespēja, ka šī efektīvā un potenciāli revolucionārā koncepcija zaudēs jēgu. Lai tā nebūtu tikai pārejoša tendence, SMO koncepcijai jākļūst par kopīgu centienu galamērķi, pamatnolūku un vienotu skolas attīstības koordinācijas punktu starp vadītājiem visos izglītības iestāžu līmeņos (Harris & Jones, 2018). Izglītības praktiķiem, īpaši mācībspēkiem, kuri vistiešāk iesaistīti pārmaiņu procesos, vajadzētu kļūt par pārmaiņu (piemēram, izglītības reformu, jaunu prakšu, inovāciju) virzītājiem, mērķtiecīgi iesaistīties, lai tās sekmētu visos sabiedrības līmeņos (Constantinescu, 2015; Hübner et al., 2021). Ir daži pētījumi, kas veltīti izglītības praktiķu attieksmei pret pārmaiņām, pretestībai tām vai atvērtībai jaunām idejām, praksei un inovācijām, – šie faktori var būt izšķiroši izglītības reformu veiksmīgai īstenošanai.

Bez pārliecinātiem un apņēmīgiem pārmaiņu virzītājiem izglītības reformas, visticamāk, netiks īstenotas saskaņoti un visaptveroši, līdz ar to visdrīzāk tās nebūs veiksmīgas (Barakat, 2019; Hübner et al., 2021; Ibrahim & Aljneibi, 2022). Pētījuma problēmas centrā ir izglītības pamatmērķis – nodrošināt skolēnus ar vissvarīgākajām kompetencēm, akadēmiskām zināšanām un prasmēm, kas nepieciešamas, lai viņi būtu sagatavoti darba

tirgum, tādējādi uzlabojot viņu konkurētspēju pēc SMO modeļa ieviešanas vispārējā izglītībā Latvijā. Ja neizdosies rast risinājumu un īstenot nepieciešamās izmaiņas, turklāt neņemot vērā ārējo faktoru ietekmi, tas varētu kavēt izglītības iestāžu izaugsmi un radīt šķēršļus skolēnu sasniegumiem.

Pētījuma centrālā tēma

Izglītības speciālisti, kas iesaistīti pārmaiņu situācijās, var vai nu tās īstenot, vai arī pretoties tām. Tas atkarīgs no dažādiem ārējiem un iekšējiem faktoriem (Barakat, 2019; Constantinescu, 2015; Ibrahim & Aljneibi, 2022; Johnson et al., 2017; Hübner et al., 2021; Korhonen et al., 2023; Monteiro et al., 2020). Sākotnēji tika pētīta ieņemamā amata ietekme uz darbinieka gatavību pieņemt un īstenot pārmaiņas darbavietā. Konstantinesku (Constantinescu, 2015) pētījumā tika mērīta Rumānijas skolotāju attieksme pret pārmaiņām un konstatēts, ka 25% pētījuma dalībnieku pretojās pārmaiņām un ieņēma neitrālu nostāju, 3,8% pauda noliedzošu attieksmi pret pārmaiņām nezināšanas dēļ, savukārt 70,2% jau no paša sākuma apzinājās to nozīmi (63. lpp.). Hībners un līdzautori (Hübner et al., 2021) atklājuši, ka Vācijas skolotāju motivācija un personiskais skatījums uz to, kādu pievienoto vērtību gūst viņi paši un skolas attīstība, ļāva pozitīvi prognozēt arī šo skolotāju vērtējumu par izglītības reformām. Džonsone un līdzautori (Johnson et al., 2017) secinājuši, ka tie pētījumā iesaistītie ASV pedagogi, kuriem bija pozitīvāks viedoklis gan par direktora atbalstu, gan skolotāja piederību (t. i., skolotāju savstarpējās saiknes un sadarbības līmeni), apliecināja arī lielāku efektivitāti un atvērtību jaunu prakšu ieviešanai. Tauerisa un līdzautori (Towers et al., 2022), pētot skolotāju priekšstatus par reformām vidējā izglītībā Anglijā, raduši pierādījumus skolotāju noliedzošajai attieksmei pret reformām un bažām par to, vai turpināt darbu skolotāja profesijā.

Nesen veikti pētījumi (Fullan, 2015; Gemmink et al., 2020; Tura & Akbaşlı, 2022) liecina, ka skolotāju iesaistīšanās skolas vīzijas un lēmumu formulēšanā par izglītību un apmācību būtiski ietekmējusi to, vai skolotāji pieņem inovatīvas mācību metodes. Šī iesaistīšanās darbojas kā katalizators un stiprina individuālos apsvērumus, kurus skolotāji atzīst par izšķirošiem inovatīvas prakses pieņemšanai (Tura & Akbaşlı, 2022). Konstatēts, ka inovāciju veicināšana skolas klimatā palīdz īstenot inovatīvas un radošas mācīšanas pieejas. Organizācijas klimats un kultūra ietver īpatnības, kuras ietekmē darbinieku uzvedību un veido organizācijas identitāti. Organizācijas darbinieki uztver šīs īpatnības (Hübner et al., 2021; Johnson et al., 2017; Räsänen et al., 2022; Towers et al., 2022).

Barakata (Barakat, 2019) analizējusi izglītības līderu viedokļus par mūsdienu reformu iniciatīvām Ēģiptē un secinājusi, ka izglītības reformu ierobežotajiem panākumiem varētu būt vairāki iemesli, tostarp centralizēta izglītības sistēma, kurai trūkst pārredzamības, pielāgošanās spējas un vēlmes pieņemt pārmaiņas. Turklāt ieinteresētās puses neatzina "ārvalstu donoru virzītu reformu vērtību un nozīmi, turklāt tās netika arī konsekventi izvērtētas" (346. lpp.). Skolu līderiem ir izšķiroša loma institucionālo prioritāšu

noteikšanā un skolotāju attieksmes ietekmēšanā saistībā ar pārmaiņām un jaunām praksēm. Skolas, kuru vadību raksturo optimisms, atbalsts un transformējoša pieeja, mēdz uzvert izglītības pārmaiņas (piemēram, reformas un inovācijas) pozitīvāk (Johnson et al., 2017; Hübner et al., 2021; Towers et al., 2022).

Mejerss un Hits (Meyers & Hitt, 2017) uzskata, ka skolas vadībai būtu jācenšas izprast skolotāju viedokļus un sadarboties ar viņiem, ievērojot skolotāju nosacījumus un atklāti paužot uzticību viņu profesionālajām spējām. Tura un Akbašli (Tura & Akbašli, 2022) uzsver, ka inovatīvai praksei labvēlīgas vides radīšana skolās ir tās vadības pienākums, tāpēc svarīgi nodrošināt, lai šie administrācijas darbinieki saņemtu atbilstošu apmācību, attīstot inovācijās balstītas līderības prakses. Šajā kontekstā ir kritiski svarīgi, lai skolu vadītāji sadarbotos ar ieinteresētajām pusēm, stiprinot individuālās iezīmes, kas izrādās noderīgas un rezultatīvas skolotāju inovatīvajās praksēs. Turklāt skolu vadītājiem jārada organizācijā apstākļi, kas veicina jaunu ideju un prakses rašanos. Lai to panāktu, skolu vadītājiem galvenokārt jākoncentrējas uz skolotājiem, nodrošinot, lai skolotāji saņemtu nepieciešamo atbalstu (Johnson et al., 2017; Hübner et al., 2021; Räsänen et al., 2022; Towers et al., 2022; Tura & Akbašli, 2022). Skolu vadītājiem jāspēj atbalstīt savus darbiniekus, palīdzot tiem orientēties pārmaiņās un izmantojot caurskatāmas un demokrātiskas pieejas. Turklāt viņiem ir pienākums paredzēt resursus darbinieku veselības un labklājības uzlabošanai, īpaši ja pastāv noteiktas rīcībpolitikas prasības (Towers et al., 2022).

Pēc tam tika pētīta literatūra par to, kā izglītības praktiķu tieksmi pieņemt pārmaiņas ietekmē vecums un darba pieredzes ilgums (stāžs). No vienas puses, Ibrahimis un Aldžneibi (Ibrahim & Aljneibi, 2022) uzsver, ka atbildīgiem un lojāliem skolotājiem – tādiem, kas atbildīgi izturas pret saviem profesionālajiem pienākumiem (angl. *committed*), kā arī izglītības organizācijā valdošajai atbildībai un apņēmībai mācīt ir būtiska loma izglītības reformu īstenošanā. Viņu pētījumā atklāts, ka skolotāju atbildība un piesaiste veicamajiem pienākumiem (angl. *commitment*) palielinās līdz ar vecumu, darba pieredzes ilgumu un stāžu vienā skolā, piemēram, skolotāji, kuru vecums pārsniedz 50 gadu, kuriem pedagoģiskā darba pieredze bijusi ilgāka par 15 gadiem un kuri vairāk nekā 10 gadu nostrādājuši vienā skolā, salīdzinājumā ar pedagogiem citās vecuma un pieredzes grupās bija visatbildīgākie pret saviem pienākumiem. Tai pašā laikā nesenos pētījumos (Camino, 2021; Hübner et al., 2021) secināts, ka, uzkrājot vairāk pieredzes profesijā, skolotāji mēdz zaudēt atvērtību, uztvere kļūst ierobežotāka un mazinās gatavība pieņemt jaunas prakses un pieredzi.

Hībners un līdzautori (Hübner et al., 2021) konstatējuši, ka vecumam ir negatīva ietekme uz izglītības reformu vērtējumu – gados vecāki un pieredzējuši skolotāji parasti vērtē reformas mazāk labvēlīgi. Šis secinājums sasaucas ar iepriekšējiem pētījumiem (Donellan & Lucas, 2008; Constantinescu, 2015; Johnson et al., 2017). Piemēram, Konstantinesku (Constantinescu, 2015) norāda, ka ar pārmaiņām saistītās iniciatīvās biežāk brīvprātīgi iesaistās jaunāki skolotāji (25–35 gadi), savukārt vecāki skolotāji (40+ gadi)

izrāda pretestību pārmaiņām. Citi pētnieki (Johnson et al., 2017) atzīmē, ka skolotāji ar vislielāko pieredzi (≥ 9 gadi) bija mazākā mērā gatavi ieviest jaunas metodes salīdzinājumā ar mazāk pieredzējušiem kolēģiem (≤ 8 gadi). Gadiem ejot, indivīdi mēdz arvien vairāk piekerties ilgi piekoptām praksēm un bieži vien raugās caur iepriekšējās pieredzes prizmu. Skolotāji ar 1–5 gadu pedagoģisko pieredzi augstu vērtē paveikta uzdevuma, sasnieguma sajūtu – atšķirībā no tiem, kuriem ir 6–15 vai 16 un vairāk gadu pedagoģiskā pieredze (Camino, 2021). Šī paveiktā uzdevuma, sasnieguma sajūta, iespējams, sakņojas atvērtībā jaunām pieredzēm (Nieß & Zacher, 2015), kas laika gaitā mēdz mazināties (Camino, 2021). Lai gan jaunie skolotāji pirmajos 5–7 skolotāja karjeras gados sasniedz ievērojamu profesionālo izaugsmi, viņi ir arī vairāk pakļauti stresam un spēku izsīkumam nekā pieredzējuši skolotāji (Gavish & Friedman, 2010; Goddard et al., 2013). Turklāt pieredzējušiem skolotājiem piemīt mazāka nosliece pamest profesiju nekā iesācējiem (Towers et al., 2022).

Saskaņā ar OECD pētījumiem (OECD, 2019a, 2019b, 2020) skolotāju vidējais vecums OECD valstīs ir 44 gadi, un vairākās valstīs pēdējo 5–10 gadu laikā vērojama skolotāju novecošanās. Pētījumā “Vecums un inovācijas: skolotāju vecuma ietekme uz skolas novatorisma uztveri” (*Age and innovativeness: Effects of teachers' age on perception of school innovativeness*; Sánchez Ruíz, 2021) izmantoti dati no OECD pētījuma TALIS 2018 (OECD, 2019b, 2020), lai atklātu saikni starp skolotāju vecumu un novatorismu. Ar novatorismu šeit domāts tas, cik lielā mērā attiecīgās skolas skolotāji ir atvērti jaunām idejām un proaktīvi, pieņemot inovatīvas prakses. Novērots, ka skolotāju vidējais vecums iespaido priekšstatus par skolotāju novatorismu amplitūdā, sākot no nelielas līdz samērā negatīvai ietekmei. Šie atklājumi liecina, ka piederība skolai ar augstāku skolotāju vidējo vecumu daudzās valstīs (29 no 48) ievērojami samazina individuālos priekšstatus par skolotāju novatorismu, pat ņemot vērā skolotāju vecuma ietekmi. Pieņemot, ka skolotāju vērtējumi ir visai objektīvi, ticams, ka gados vecāki skolotāji varētu būt mazākā mērā tendēti uz novatorismu, iespējams, tāpēc, ka viņi ir mazāk gatavi pieņemt jaunas un netradicionālas metodes. Minētie apsvērumi saskan ar citu pētnieku secinājumiem (Goodson et al., 2006), ka skolotāju gatavība pieņemt inovatīvas prakses bieži vien līdz ar vecumu un pieredzi samazinās.

Radošums un inovācijas atraisa spēju izpētīt dažādus problēmas vai jautājuma aspektus un radīt pilnīgi jaunus un interesantus risinājumus (Schwarz, 2015). Lai gan pedagogiem var būt atšķirīgi skatījumi uz radošumu, neseni pētījumi (Davis, 2018; Camino, 2021) konsekventi pierāda radošuma efektivitāti, kad to piemēro mācīšanās un mācīšanās procesā.

Tika veikts arī iepriekšējo pētījumu apskats par skolas lieluma (skolēnu skaita) ietekmi uz skolas darbinieku attieksmi pret pārmaiņām (inovācijām). Pētnieki (Chang et al., 2011) atzīmēja, ka pedagogi iestādēs, kurās mācās 31–60 klases, uzrādīja labākus rezultātus radošās mācīšanās novērtējumos nekā kolēģi skolās ar 10 vai mazāk klasēm. Citiem vārdiem sakot, vidējas un lielas skolas, šķiet, veicināja radošu mācīšanu, rosinot uz sadarbību vērstas sarunas un kolēģu savstarpēju palīdzību, savukārt mazākās skolās

vērojama vājāka tendence īstenot šādu praksi. Acīmredzami, ka inovāciju klimats organizācijā starp dažāda lieluma skolām var ievērojami atšķirties. Vidējas un lielas skolas (ar 31–60 klasēm) ieguva augstākus rezultātus organizācijas liderības un kolēģu savstarpējā atbalsta jomā nekā skolas ar 10 vai mazāk klasēm. Tas liecina, ka vidējas un lielas skolas efektīvāk veicina skolotāju pieredzi organizācijas liderības un kolēģu savstarpējā atbalsta jomā. Pētnieki (Hübner et al., 2021) izskaitļoja negatīvu skolas lieluma koeficientu izcilajās skolās un konstatēja, ka skolas lielumam ir negatīva korelācija ar izglītības reformas vērtējumu, viņi izcēla nedaudz zemākus kopējos vērtējumus lielākās skolās. Citā pētījumā (Räsänen et al., 2022) atklāts, ka skolas lielums ļauj prognozēt kā cinismu pret profesionālo kopienu, tā skolotāja un darba vides savstarpējo atbilstību no konstruktīva un atbalstoša darba klimata viedokļa. Jo mazāks skolēnu skaits skolā, jo mazāka bija iespēja, ka skolotāji izjutīs cinismu pret profesionālo kopienu, savukārt pieaugs iespēja, ka skolotāji jutīsies iederīgi un pārliecināti par to, ka strādā organizācijā, kur valda konstruktīvs un atbalstošs darba klimats. Pētījumos iegūtie rezultāti par skolas lieluma ietekmi uz skolotāju izdegšanu un kadru mainību ir daļēji pretrunīgi: lai gan pastāv pierādījumi, ka lielākās skolās vērojams augstāks skolotāju izdegšanas līmenis (Saloviita & Pakarinen, 2021), nav konstatēts, ka skolas lielums ietekmētu skolotāju mainības rādītājus (Nguyen et al., 2020).

Pētījuma mērķis un jautājumi

Šī pētījuma mērķis ir noskaidrot, cik lielā mērā izglītības praktiķi vispārējās izglītības iestādēs Latvijā ir gatavi pārmaiņām, kā arī noteikt galvenos veicinošos faktoros un šķēršļus SMO ieviešanai vispārējās izglītības iestādēs. Lai iegūtu teorētisko pamatojumu, apskatīta literatūra par faktoriem, kas ietekmē izglītības personāla gatavību pieņemt un ieviest pārmaiņas. Mērķa sasniegšanai formulēti trīs pētījuma jautājumi: (1) Cik lielā mērā vispārējās izglītības iestāžu praktiķi Latvijā ir vērsti uz pārmaiņām un inovācijām? (2) Vai tādi skolas darbinieku demogrāfiskie raksturlielumi kā darbinieku darba pieredze (stāžs) un ieņemamais amats un tādi izglītības iestādes raksturlielumi kā skolas lielums un veids ietekmē darbinieku attieksmi pret pārmaiņām (piemēram, izglītības reformu, inovācijām) vispārējās izglītības iestādēs Latvijā? (3) Kādi ir galvenie faktori un šķēršļi SMO koncepcijas ieviešanai vispārējās izglītības kontekstā? Lai sasniegtu pētījuma mērķi, veikta kvantitatīvo datu analīze, salīdzinot datus no dažādiem aspektiem, piemēram, izglītības iestāžu veida un lieluma perspektīvām, kā arī pēc darbinieku ieņemamā amata un darba stāža.

Pētījuma metodoloģija

Vispārējais konteksts

Šis tīmekļa aptaujā (īstenota 2023. gada jūnijā) balstītais pētījums ir daļa no plašāka pētījuma "Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs" projekta "Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana", kas īstenots no 2022. gada jūlija līdz 2023. gada oktobra beigām ar Eiropas Sociālā fonda finansējumu. Pētījums izstrādāts, lai veicinātu SMO modeļa ieviešanu izglītības iestādēs visā Latvijā. Kūlsa un Stollas (Kools & Stoll, 2016) piedāvātais septiņu dimensiju SMO modeļa ietvars nodēra par prototipu astoņu dimensiju SMO modeļa izstrādei, validācijai un ieviešanai Latvijā.

Izlase

Tika izmantota stratificēta varbūtīgās izlases metode, kur skolu izlases veidošanas galvenie kritēriji bija šādi: (1) izglītības iestādes veids (VII – vispārējās izglītības iestāde; PII – profesionālās izglītības iestāde); (2) VII veids (sākumskola, pamatskola vai vidusskola). Izglītības iestādes tika atlasītas, izmantojot nejausinātas atlasē funkciju IBM SPSS programmā un saglabājot proporciju starp 641 VII un PII iestādi (93,1% VII un 6,9% PII), lai nezaudētu izglītības iestādes veida pārstāvniecību izlasē.

Atļauju veikt darbinieku anketēšanu apstiprināja katras izglītības iestādes vadība. 2023. gada 6. jūnijā uzaicinājumi piedalīties aptaujā kopā ar saitēm uz tiešsaistes anketu tika nosūtīti uz 86 pētījumam atlasīto iestāžu (80 VII un 6 PII) e-pasta adresēm, konkrēti, skolas vadībai, lai tā vēstules tālāk izplatītu skolas darbiniekiem, izmantojot elektronisko skolas vadības sistēmu. Visi respondenti tika informēti par pētījuma datu izmantošanu, un anketā bija iekļauta informācija: "Aizpildot šo anketu, Jūs piekrītat, ka sniegtā informācija tiks anonīmi izmantota pētījumā. Jūs varat pārtraukt anketas aizpildīšanu, ja uzskatāt, ka nevēlaties atbildēt uz kādu no jautājumiem." Aptaujas datu vākšana notika 2023. gada jūnijā, apkopojot atbildes no 68 izglītības iestādēm, proti, no 79,1% aptaujāto. Anketu kopumā aizpildīja 759 VII un PII pārstāvji. Tika iegūta reprezentatīva izlase – tas ļauj rezultātus vispārināt uz visām Latvijas VII un PII ar 11% kļūdu un 95% ticamības līmeni.

Lai sasniegtu šajā rakstā norādīto pētījuma mērķi, izmantotas tikai izlasē iekļauto VII atbildes, vispārinot rezultātus uz visām Latvijas VII ar 12% kļūdu un 95% ticamības līmeni. Šī pētījuma analītisko izlasi veido 671 respondents no 62 VII, kas, savukārt, aptver 9,4% respondentu no sākumskolām, 30,3% no pamatskolām un 60,3% no vidusskolām (sk. 1. tabulu).

Izlasē ir iekļauti VII skolu vadības pārstāvji (14,3%), skolotāji (74,5%) un skolu atbalsta personāls (piemēram, logopēds, psihologs, sociālais pedagogs u. c.) (11,2%) ar dažādiem darba pieredzes līmeņiem (sk. 2. tabulu). Iegūtie dati tika analizēti saskaņā ar

1. tabula. Izlases raksturojums pēc respondentu pārstāvētās izglītības iestādes parametriem

Kritērijs	Vienums / rādītājs	N	%
VII iestādes tips	Sākumskola	63	9,4
	Pamatskola	203	30,3
	Vidusskola	404	60,3
Skolēnu skaits	Līdz 100 skolēniem	96	14,3
	101–300 skolēni	182	27,1
	301–500 skolēni	137	20,4
	501–1000 skolēni	156	23,2
	1001 un vairāk skolēni	100	14,9

2. tabula. Izlases raksturojums atbilstoši respondentu individuālajiem parametriem

Kritērijs	Vienums / rādītājs	N	%
Ieņemamais amats	Skolas vadības pārstāvis	92	14,3
	Skolotājs	478	74,5
	Atbalsta personāls	72	11,2
Darba pieredze	0–5 gadi	166	25,8
	6–12 gadi	106	16,5
	13–24 gadi	114	17,7
	25 gadi un vairāk	257	40,0

Latvijas Fizisko personu datu apstrādes likuma un Helsinku deklarācijas prasībām, un pētījums tika apstiprināts saskaņā ar Latvijas Universitātes Akadēmiskās ētikas kodeksu (2021. gada 26. aprīlis, Nr. 2-3/46).

Instrumenti un procedūras

Kvantitatīvie dati tika apkopoti, izmantojot vienotu datu vākšanas instrumentu – tiešsaistes aptaujas anketu, kas izstrādāta un nodota respondentiem, izmantojot *QuestionPro* platformu. Anketas struktūrā ietvertas vairākas sadaļas: (1) informācija par respondentu un tā pārstāvēto izglītības iestādi, tostarp iestādes veids, lielums, atrašanās vieta, respondenta amats, darba slodze, darba stāžs un darbavietu skaits; (2) apgalvojumi, kurus respondenti izvērtēja pēc 5 punktu Laikerta skalas, par skolas iekšējās vides faktoriem, piemēram, darbinieku apmierinātību ar darbu, iestādes kultūru, darbinieku attieksmi pret pārmaiņām un mācīšanās analītikas izmantošanu mācīšanās un mācīšanas kultūras un kvalitātes uzlabošanai; (3) apgalvojumi, kurus respondenti izvērtēja pēc 5 punktu

Laikerta skalas, par šādu SMO modeļa astoņu dimensiju ieviešanu izglītības iestādē: (A) kopīga skolas vīzija, misija un vērtības; (B) skolas organizācijas iekšējā kultūra, kas veicina mācīšanos; (C) mērķtiecīga un nepārtraukta visu darbinieku profesionālā attīstība; (D) komandas mācīšanās veicināšana; (E) zināšanu apkopošanas un apmaiņas sistēma skolā; (F) profesionālās prakses un inovāciju kultūras izpēte skolā; (G) skolas administrācijas loma mācīšanās modelēšanā un izaugsmes veicināšanā; (H) mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to.

Anketa ietvēra gan nominālās skalas, gan ordinālās skalas jautājumus. Darbinieku darba stāžs un izglītības iestādes skolēnu skaits sākotnēji tika izteikti absolūtos skaitļos (intervālu skala) un pēc tam iedalīti vairākās grupās (kārtas skala). Lai novērtētu izglītības iestāžu praktiķu attieksmi pret pārmaiņām, tika pārbaudīti 15 rādītāju vērtējumi, izmantojot 5 punktu Laikerta skalu, kur 1 – nepiekrītu, 2 – daļēji nepiekrītu, 3 – ne piekrītu, ne nepiekrītu, 4 – daļēji piekrītu un 5 – piekrītu. 2(-), 3(-), 7(-) un 10(-) rādītājs bija formulēti negatīvā tonī, norādot uz negatīvu attieksmi pret pārmaiņām, pārmaiņu uztveršanu kā apgrūtinājumu, pretestību jaunām idejām un nevēlēšanos izmēģināt jaunas koncepcijas. Atlikušie 11 rādītāji bija formulēti pozitīvā tonī (sk. 3. tabulu). Četri rādītāji ar (-) veidoja apakšsadaļu “Negatīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām” ($\alpha = 0,692$), savukārt pārējie rādītāji veidoja apakšsadaļu “Pozitīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām” ($\alpha = 0,762$). Abu apakšsadaļu punktu skaita iekšējā atbilstība un iegūto datu ticamība tika novērtēta, izmantojot Kronbaha alfas testu. Analīze norādīja uz apmierinošu iekšējo saskaņotību un datu ticamību abās apakšsadaļās.

Datu analīze

Lai novērtētu datu atbilstību normālsadalījumam, izmantotas aprakstošās statistikas metodes, piemēram, frekvenču analīze, šķērstabulu analīze, kā arī Kolmogorova–Smirnova tests. Datu iekšējā saskaņotība tika novērtēta, izmantojot ticamības novērtēšanas metodi – Kronbaha alfa. Neatkarīgu grupu salīdzināšanai izmantots Manna–Vitnija U tests un Kraskola–Valisa H tests, savukārt Spīrmena rangu korelācijas koeficienta metode lietota, lai pētītu sakarības starp mainīgajiem. Kvantitatīvā datu apstrāde un analīze veikta, izmantojot IBM SPSS programmu.

Tika aprēķināts un interpretēts statistiski nozīmīgu atšķirību efekta lielums (η^2) starp divām vai vairākām respondentu grupām (Lenhard & Lenhard, 2016). Datu apstrādes un analīzes centrālais punkts šajā pētījumā ir izglītības iestāžu personāla attieksme pret pārmaiņām. Analīzē pētīta šīs attieksmes mijiedarbība ar iestāžu kultūras un SMO modeļa dimensiju novērtējumu.

Pētījuma rezultāti

Darbinieku attieksme pret pārmaiņām

Apakšsadaļā "Negatīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām" rādītāji atklāja relatīvi zemākus vērtējumus ($M_e = 2-3$; $SD = 1,09-1,26$). Respondenti galvenokārt nepiekrīta (23,1-48,0%) vai daļēji nepiekrīta (16,4-23,0%) apgalvojumiem, kas formulēti negatīvā

3. tabula. Izglītības iestāžu darbinieku attieksme pret pārmaiņām: aprakstošās statistikas rezultāti

Vienums / rādītājs	M_e	M_o	SD	σ^2	Min.-maks.	Summa
1. Es ar nepacietību gaidu pārmaiņas mūsu skolā.	3,00	4	1,18	1,40	1-5	1933
2(-). Man nepatīk pārmaiņas.	3,00	3	1,26	1,58	1-5	1615
3(-). Lielākā daļa pārmaiņu mūsu skolā ir kaitinošas.	2,00	1	1,17	1,38	1-5	1222
4. Pārmaiņas mūsu skolai parasti nes labumu.	4,00	4	0,97	0,95	1-5	2293
5. Pārmaiņas palīdz man labāk veikt darba pienākumus.	4,00	4	1,07	1,15	1-5	2177
6. Es esmu skolā nepieciešamo pārmaiņu rosinātājs/-a.	4,00	4	1,18	1,40	1-5	2124
7(-). Es parasti pretojos jaunām idejām.	2,00	1	1,09	1,18	1-5	1151
8. Es mēdzu izmēģināt jaunas idejas.	4,00	4	0,88	0,77	1-5	2424
9. Es parasti atbalstu jaunas idejas.	4,00	4	0,74	0,55	1-5	2521
10(-). Es parasti vilcinos izmēģināt jaunas idejas.	2,00	1	1,26	1,59	1-5	1439
11. Skolotāji mēdz izmēģināt dažādas mācību metodes un pieejas.	5,00	5	0,59	0,35	1-5	2720
12. Skolas vadība ir atvērta pārmaiņām un inovācijām.	5,00	5	0,66	0,43	1-5	2776
13. Skolas vadībai ir nepieciešamās zināšanas un prasmes, lai vadītu pārmaiņas skolā.	5,00	5	1,17	1,38	1-5	2473
14. Es uzskatu, ka pārmaiņas un inovācijas ir nepieciešamas skolas attīstībai.	5,00	5	0,74	0,55	1-5	2665
15. Skolas vadībai ir skaidrs pamatojums un vīzija pārmaiņu ieviešanai skolā.	5,00	5	0,77	0,59	1-5	2690

kontekstā. Turpretī apakšsadaļas “Pozitīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām” rādītāji atklāja relatīvi augstākus vērtējumus ($M_e = 4-5$; $SD = 0,59-1,18$). Respondenti pārsvarā bija tendēti piekrist (13,0–76,9%) vai daļēji piekrist (17,7–45,9%) pozitīvi formulētiem apgalvojumiem (sk. 3. un 4. tabulu). Visaugstākie rezultāti bija 12., 14. un 15. rādītājam, kas akcentē Latvijas VII vadības atvērtību pārmaiņām un inovācijām. Šie rādītāji atspoguļo spēju formulēt skaidrus pamatojumus pārmaiņu ieviešanai skolā un VII darbinieku pozitīvo attieksmi pret pārmaiņām un inovācijām – viņi uzskata tās par būtiskām skolas attīstībai.

4. tabula. Darbinieku attieksme pret pārmaiņām (frekvenču analīzes rezultāti, %)

Vienums / rādītājs	1 = nepiekrītu	2 = daļēji nepiekrītu	3 = ne piekrītu, ne nepiekrītu	4 = daļēji piekrītu	5 = piekrītu
1. Es ar nepacietību gaidu pārmaiņas mūsu skolā.	13,0	8,1	31,3	34,6	13,0
2(-). Man nepatīk pārmaiņas.	23,1	19,8	25,2	25,0	6,9
3(-). Lielākā daļa pārmaiņu mūsu skolā ir kaitinošas.	46,6	16,4	24,0	10,0	3,0
4. Pārmaiņas mūsu skolai parasti nes labumu.	2,5	5,7	22,0	41,4	28,4
5. Pārmaiņas palīdz man labāk veikt darba pienākumus.	6,1	6,6	22,6	42,9	21,8
6. Es esmu skolā nepieciešamo pārmaiņu rosinātājs/–a.	8,8	8,1	22,0	37,8	23,3
7(-). Es parasti pretojos jaunām idejām.	48,0	22,0	19,3	9,3	1,5
8. Es mēdzu izmēģināt jaunas idejas.	1,2	4,7	12,8	45,9	35,3
9. Es parasti atbalstu jaunas idejas.	–	2,2	11,3	44,9	41,6
10(-). Es parasti vilcinos izmēģināt jaunas idejas.	32,1	23,0	19,6	20,4	4,9
11. Skolotāji mēdz izmēģināt dažādas mācību metodes un pieejas.	–	0,5	3,9	31,3	64,4
12. Skolas vadība ir atvērta pārmaiņām un inovācijām.	0,3	1,9	3,2	17,7	76,9
13. Skolas vadībai ir nepieciešamās zināšanas un prasmes, lai vadītu pārmaiņas skolā.	6,4	3,9	11,3	22,3	56,1
14. Es uzskatu, ka pārmaiņas un inovācijas ir nepieciešamas skolas attīstībai.	0,8	0,7	7,9	28,5	62,0
15. Skolas vadībai ir skaidrs pamatojums un vīzija pārmaiņu ieviešanai skolā.	0,8	1,9	6,3	24,2	66,9

Darbinieku attieksme pret pārmaiņām (pēc izglītības iestādes veida)

Kraskola-Valisa H tests atklāja statistiski nozīmīgas atšķirības ($p < 0,001$) ar nelieliem statistiskā efekta lielumiem ($\eta^2 = 0,008-0,029$) dažāda veida VII darbinieku attieksmē pret pārmaiņām, spriežot pēc vērtējumiem, ko šie respondenti sniedza par atšķirīgiem rādītājiem. Pamatskolu pārstāvju vērtējumos vērojami augstāki rezultāti 12. un 15. rādītājā. Turpretī sākumskolu pārstāvju vērtējumi 3. rādītājā bija ar zemāku punktu skaitu.

Vidusskolu pārstāvju vērtējumi 13. rādītājā bija ar zemāku punktu skaitu. Sākumskolu pārstāvji pārmaiņas mēdza uztvert kā kaitinošākas ($\chi^2(2) = 7,276$; $p = 0,026$; $\eta^2 = 0,009$), vidējais rangs sākumskolām bija 328,66, pamatskolām – 272,55 un vidusskolām – 303,80. Savukārt pamatskolu un vidusskolu pārstāvji atzīst skolu vadītāju atvērtību un gatavību pārmaiņām un inovācijām ($\chi^2(2) = 6,709-18,190$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,008-0,029$), vidējie rangi ir no 248,40 līdz 274,05 sākumskolām, no 297,90 līdz 330,79 pamatskolām un no 283,52 līdz 304,09 vidusskolām.

Darbinieku attieksme pret pārmaiņām (pēc izglītības iestādes lieluma (t. i., studentu skaita))

Pamatojoties uz Kraskola-Valisa H testa rezultātiem, starp iestādēm pēc to lieluma (mērot pēc skolēnu skaita) tika konstatētas ievērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = 0,001-0,043$) ar zemiem efekta lielumiem ($\eta^2 = 0,010-0,025$). Šīs atšķirības bija īpaši izteiktas piecos rādītājos (sk. 5. tabulu). Lielākās skolas

5. tabula. Statistiski nozīmīgas atšķirības starp vidējiem rangiem pēc skolas lieluma

Vienums / rādītājs	Vairāk apstiprinošu atbilžu	Kraskola-Valisa H testa statistika					Efekta lielums η^2
		$\chi^2(4)$	p	Vidējais rangs 1	Vidējais rangs 2	Vidējais rangs 3	
3(-). Lielākā daļa pārmaiņu mūsu skolā ir kaitinošas.	Lielās skolas	18,515	0,001	261,52	285,26	356,12	0,025
7(-). Es parasti pretojos jaunām idejām.	Lielās skolas	10,199	0,037	276,98	294,50	333,16	0,011
12. Skolas vadība ir atvērta pārmaiņām un inovācijām.	Mazās skolas	9,824	0,043	315,94	305,45	301,86	0,010
13. Skolas vadībai ir nepieciešamās zināšanas un prasmes pārmaiņu vadīšanai skolā.	Mazās skolas	17,687	0,001	317,60	308,55	314,86	0,023
15. Skolas vadībai ir skaidrs pamatojums, kāpēc skolā tiek īstenotas pārmaiņas.	Vidēja lieluma skolas	12,147	0,016	316,82	326,18	294,74	0,014

Piezīme. Vidējie rangi trim skolu kategorijām ir šādi: mazajām skolām (līdz 100 skolēniem) – 1, vidēja lieluma skolām (301–500 skolēni) – 2, lielajām skolām (1001 un vairāk skolēnu) – 3.

(1001 vai vairāk skolēnu) vairāk apstiprināja piekrišanu 3(-). un 7(-). rādītājam, kas atspoguļo negatīvāku attieksmi pret pārmaiņām un lielāku pretestību jaunām koncepcijām. Minēto vēl vairāk apstiprina Spīrmena rangu korelācijas analīzes rezultāti: palielinoties skolēnu skaitam skolā, pieauga arī piekrišanas līmenis šiem diviem apgalvojumiem ($r_{3(-)} = 0,146, p < 0,001; r_{7(-)} = 0,108, p = 0,008$).

Turpretī mazākās skolas (līdz 100 skolēniem) uzrādīja lielāku piekrišanu 12. un 13. rādītājā izteiktajam apgalvojumam, kas attiecas uz skolu vadītāju atvērtību pārmaiņām un inovācijām, kā arī nepieciešamajām prasmēm un zināšanām pārmaiņu ieviešanai skolā. Vidēja lieluma skolas (301–500 skolēnu) uzrādīja lielāku piekrišanu 15. rādītājā izteiktajam apgalvojumam – skolotāji atzīmēja, ka “Skolu vadītājiem ir skaidrs pamatojums un vīzija pārmaiņu ieviešanai skolā”.

Darbinieku attieksme pret pārmaiņām (pēc respondentu ieņemamā amata)

Analizējot aptaujas sadaļas “Darbinieku attieksme pret pārmaiņām” rādītāju rezultātus atkarībā no darbinieku ieņemamā amata, deviņu rādītāju novērtējumos atklātas ievērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības, kam sekoja gan nelieli ($\eta^2 = 0,005–0,018$), gan vidēji ($\eta^2 = 0,114$) efekta lielumi (sk. 6. tabulu).

Konkrētāk, skolotāji izteica lielāku piekrišanu 3(-). un 10(-). rādītājam, tā paūzot valdošo priekšstatu par pārmaiņām skolās kā apgrūtinotām un tieksmi būt piesardzīgiem attiecībā uz jaunu ideju ieviešanu pedagogiskajā praksē. Turpretī pārējie rādītāji guva lielāku piekrišanu vadības personāla vidū. Tādējādi tiek apliecināts vadības pozitīvais skatījums uz pārmaiņām – tās tiek uzskatītas par labvēlīgām skolas pilnveidei, darba sniegumu sekmējošām un neaizstājamām skolas izaugsmei (1., 4., 5., 14. rādītājs). Turklāt skolas vadības pārstāvju aktīvā loma pārmaiņu ieviešanā bija acīmredzama – to apliecināja respondentu gatavība izpētīt jaunas idejas, sniegt pastāvīgu atbalstu jaunām koncepcijām un veicināt pārmaiņas, kas uzskatāmas par nepieciešamām skolai (6., 8., 9. rādītājs).

Darbinieku attieksme pret pārmaiņām (pēc respondentu darba stāža)

Salīdzinot aptaujas sadaļā “Darbinieku attieksme pret pārmaiņām” iekļauto rādītāju vērtējumus pēc darbinieku darba stāža, statistiski nozīmīgas atšķirības ar nelielu efekta lielumu parādījās 2(-), 3(-). un 7(-). rādītāja vērtējumos (sk. 7. tabulu). Visos šajos gadījumos redzama šāda tendence: palielinoties darbinieku darba pieredzes ilgumam (stāžam), pieaug arī šo rādītāju vērtējumi.

Šī sakarība liecina, ka indivīdi ar ilgāku darba stāžu skolā izrāda lielāku pretestību jaunām idejām, mazāku tieksmi atbalstīt pārmaiņas un biežāk uztver pārmaiņas kā traucēkli. Šo novērojumu apstiprina Spīrmena rangu korelācijas analīzes rezultāti – identificētas nozīmīgas pozitīvas korelācijas starp darbinieku darba stāžu un vērtējumiem, kas sniegti par 2(-), 3(-), 7(-). un 10(-). rādītāju. Šīs korelācijas rāda, ka, augot darba pieredzei,

6. tabula. **Statistiski nozīmīgas atšķirības starp vidējiem rangiem pēc respondentu ieņemamā amata**

Vienums / rādītājs	Vairāk apstipriņošu atbilžu amata grupā	Kriskola–Valisa H testa statistika					Efekta lielums η^2
		$\chi^2(2)$	p	Vidējais rangs 1	Vidējais rangs 2	Vidējais rangs 3	
1. Es ar nepacietību gaidu pārmaiņas savā skolā.	Skolas vadība	10,228	0,006	323,34	284,34	340,99	0,011
3(-). Lielākā daļa pārmaiņu manā skolā ir kaitinošas.	Pedagogi	10,404	0,006	268,20	308,55	253,73	0,011
4. Pārmaiņas parasti nāk par labu manai skolai.	Skolas vadība	14,403	0,001	316,71	282,96	353,49	0,018
5. Pārmaiņas man palīdz veikt darba pienākumus kvalitatīvāk.	Skolas vadība	13,418	0,001	305,71	284,32	354,71	0,016
6. Es pats/-i rosīnu pārmaiņas, kas ir nepieciešamas skolā.	Skolas vadība	71,167	0,000	308,30	269,11	434,27	0,114
8. Man ir tendence izmēģināt jaunas idejas.	Skolas vadība	11,172	0,004	289,50	287,47	350,34	0,012
9. Es parasti atbalstu jaunas idejas.	Skolas vadība	14,762	0,001	287,63	286,37	357,65	0,018
10(-). Es parasti vilcinos izmēģināt jaunas idejas.	Pedagogi	7,136	0,028	287,95	305,74	253,53	0,005
14. Es uzskatu, ka pārmaiņas un inovācijas ir nepieciešamas skolas attīstībai.	Skolas vadība	7,004	0,030	310,47	287,84	332,13	0,005

Piezīme. Vidējais rangs skolas atbalsta personālam – 1, skolas pedagogiem – 2, skolas vadībai – 3.

7. tabula. **Statistiski nozīmīgas atšķirības starp vidējiem rangiem pēc respondentu darba pieredzes ilguma (stāža)**

Vienums / rādītājs	Vairāk apstipriņošu atbilžu	Kriskola–Valisa H testa statistika						Efekta lielums η^2
		$\chi^2(3)$	p	Vidējais rangs 1	Vidējais rangs 2	Vidējais rangs 3	Vidējais rangs 4	
2(-). Man nepatīk pārmaiņas.	25 un vairāk gadu	10,546	0,014	272,63	282,40	283,66	323,36	0,013
3(-). Lielākā daļa pārmaiņu manā skolā ir kaitinošas.	25 un vairāk gadu	13,086	0,004	261,24	291,64	296,19	321,24	0,017
7(-). Es parasti pretojos jaunām idejām.	25 un vairāk gadu	13,307	0,004	256,98	304,61	301,69	315,93	0,018

Piezīme. Vidējais rangs skolas darbiniekiem ar 0–5 gadu darba pieredzi – 1, skolas darbiniekiem ar 6–12 gadu darba pieredzi – 2, skolas darbiniekiem ar 13–24 gadu darba pieredzi – 3, skolas darbiniekiem, kuru darba pieredze ir 25 gadi un vairāk, – 4.

šo rādītāju vērtējumiem ir tendence pieaugt ($r = 0,111-0,142$; $p = 0,001-0,007$). Turklāt tika novērota pozitīva korelācija starp kopējo rādītāju apakšsadaļā “Negatīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām” un darbinieku darba pieredzes (stāža) ilgumu. Šī korelācija rāda, ka, pieaugot darba pieredzes ilgumam, ceļas arī pretestības līmenis pret pārmaiņām ($r = 0,155$; $p < 0,001$).

Darbinieku attieksme pret pārmaiņām un izglītības iestādes kultūru

Kopējais rādītājs apakšsadaļā “Pozitīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām” atklāja pozitīvu un statistiski nozīmīgu korelāciju ar kopējo rādītāju, kas atspoguļo izglītības iestādes kultūru. Tas liek domāt, ka, skolas kultūrai kļūstot pozitīvākai, pozitīvāka kļūst arī darbinieku attieksme pret pārmaiņām. Tomēr apakšsadaļas “Negatīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām” kopējais rādītājs atklāja statistiski nenozīmīgu negatīvu korelāciju ar skolas kultūru. Tas varētu liecināt, ka, skolas kultūrai regresējot, pieaug darbinieku pretestība jaunām idejām un pārmaiņām. Tomēr svarīgi atzīmēt, ka šī hipotēze nav statistiski apstiprināta (sk. 8. tabulu).

Darbinieku attieksme pret pārmaiņām un SMO modeļa ieviešanu izglītības iestādē

Apakšsadaļas “Pozitīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām” kopējais rādītājs atklāja pozitīvas un statistiski nozīmīgas korelācijas ar visu SMO modeļa dimensiju ieviešanas novērtējumiem. Starp šīm korelācijām visspēcīgākā novērota ar SMO F dimensijas kopējo rādītāju “Profesionālās prakses un inovāciju kultūras izpēte skolā” ($r = 0,346$; $p < 0,001$). Tas liecina, ka, darbinieku attieksmei pret pārmaiņām kļūstot pozitīvākai, pieaug visu SMO modeļa dimensiju ieviešanas novērtējums. Turklāt pozitīva attieksme pret pārmaiņām saistīta ar augstāku profesionālās prakses, pētniecības un inovāciju kultūras līmeni vispārējās izglītības iestādē.

Turpretī apakšsadaļā “Negatīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām” iekļautais kopējais rādītājs neatklāja būtisku korelāciju ar SMO modeļa dimensiju ieviešanas novērtējumiem. Lai gan šķiet, ka pastāv neliela negatīvas korelācijas tendence (tas norāda, ka lielāka darbinieku pretestība pārmaiņām varētu radīt zemākus SMO modeļa dimensiju vērtējumus), šī tendence nerasniedza statistisku ticamību (sk. 9. tabulu).

8. tabula. **Korelācijas starp darbinieku attieksmi pret pārmaiņām un skolas kultūru (Spīrmena rangu korelācijas koeficienti)**

		Negatīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām	Pozitīva darbinieku attieksme pret pārmaiņām
Skolas kultūra	<i>r</i>	-0,027	0,305*
	<i>p</i>	0,511	< 0,001

* Korelācija ir nozīmīga 0,01 līmenī (divpusēja).

9. tabula. **Korelācijas starp darbinieku attieksmi pret pārmaiņām un SMO modeļa dimensijām (Spīrmena rangu korelācijas koeficienti)**

SMO modeļa dimensijas	Darbinieku attieksme pret pārmaiņām	
	negatīva	pozitīva
A – Kopīga skolas vīzija, misija un vērtības	$r = -0,035, p = 0,390$	$r = 0,300^*$
B – Skolas organizācijas iekšējā kultūra, kas veicina mācīšanos	$r = -0,014, p = 0,733$	$r = 0,266^*$
C – Mērķtiecīga un nepārtraukta visu darbinieku profesionālā attīstība	$r = -0,014, p = 0,740$	$r = 0,279^*$
D – Komandas mācīšanās veicināšana	$r = -0,028, p = 0,491$	$r = 0,332^*$
E – Zināšanu apkopošanas un apmaiņas sistēma skolā	$r = 0,010, p = 0,814$	$r = 0,256^*$
F – Profesionālās prakses un inovāciju kultūras izpēte skolā	$r = -0,011, p = 0,795$	$r = 0,346^*$
G – Skolas administrācijas loma mācīšanās modelēšanā un izaugsmes veicināšanā	$r = -0,039, p = 0,347$	$r = 0,307^*$
H – Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to	$r = -0,045, p = 0,281$	$r = 0,273^*$

* Korelācija ir nozīmīga 0,01 līmenī (divpusēja).

Diskusija

Šis pētījums ir daļa no plašāka pētniecības projekta, kura mērķis ir veicināt modeļa "skola kā mācīšanās organizācija" ieviešanu izglītības iestādēs Latvijā. Autori pētīja izglītības praktiķu attieksmi pret pārmaiņām, aptverot tādas jomas kā izglītības reformas, jaunas prakses un inovācijas vispārējās izglītības iestādēs Latvijā. Pētījums tika veikts SMO modeļa izstrādes, validācijas un tālākas ieviešanas kontekstā Latvijā. Šī pētījuma rezultāti sniedz vērtīgu ieskatu mijiedarbībā starp izglītības praktiķu attieksmēm pret pārmaiņām, organizācijas klimatu un kultūru skolās, atbalstošu un transformējošu vadību un efektīvu SMO modeļa īstenošanu.

Attiecībā uz pirmo pētījuma jautājumu autoru atklājumi liecina, ka Latvijas izglītības praktiķu attieksme pret pārmaiņām kopumā ir pozitīva, nevis neitrāla. Tiešsaistes aptaujas atbilžu analīze atklāj, ka dalībnieki lielākoties piekrīt ($M_e = 5$) apgalvojumiem, kas apstiprina pārmaiņu un inovāciju nepieciešamību skolu attīstībā. Respondenti arī atzina, ka skolotāji viņu pārstāvētajās iestādēs ir drīzāk gatavi eksperimentēt ar dažādām mācību metodēm un pieejām. Turklāt aptaujas respondenti uzskatīja, ka viņu pārstāvēto skolu administrācija ir atvērta pārmaiņām un inovācijām, tai ir skaidrs skatījums un pamatojums pārmaiņu ieviešanai un skaidrs pamatojums, zināšanas un prasmes, lai efektīvi pārvaldītu pārmaiņas iestādē.

Līdz ar to pētījumā atklājas pārsvarā pozitīvs vērtējums saistībā ar skolu administrācijas atvērtību pārmaiņām un spēju vadīt pārmaiņas. Turpretī apgalvojumus, kas

atspoguļo negatīvu nostāju pret pārmaiņām, Latvijas izglītības praktiķi apstiprināja vismazāk ($M_e = 2$). Šie rezultāti saskan ar citiem pētījumiem, kuros konstatēts, ka sabiedrība Eiropas valstīs izrādījusi pārsteidzošu atvērtību dažādiem izglītības reformas priekšlikumiem, jau no paša sākuma demonstrējot augstu izpratnes līmeni par izglītības reformas nozīmi (Busemeyer et al., 2018; Constantinescu, 2015).

Atbildēs uz otro pētījuma jautājumu uzsvēta pedagogu īpašību (piemēram, darba pieredzes un ieņēmamā amata) un izglītības iestāžu īpašību (piemēram, skolas veida un lieluma) ietekme uz attieksmi pret pārmaiņām. Rezultāti liecina, ka skolas vadība salīdzinājumā ar skolas mācību un atbalsta personālu izrāda lielāku atvērtību jaunām praksēm un inovācijām. Turklāt ir vērojams pozitīvāks skolas vadības skatījums uz pārmaiņām, kas savukārt veicina uzlabojumus kvalitātes nodrošināšanā un izglītības iestāžu vispārējo attīstību. Bez tam rezultāti liecina, ka skolotāji vairāk mēdz uzskatīt pārmaiņas savās skolās par potenciāli kaitinošām, demonstrējot tendenci vilcināties ieviest jaunas idejas savā pedagoģiskajā praksē. Tomēr ļoti būtiski uzsvērt, ka atbalsta līmenis pārmaiņām (piemēram, izglītības reformām, jaunām praksēm un inovācijām) ir ārkārtīgi atkarīgs no labi plānotas pārmaiņu īstenošanas un pedagogu informētības un līdzdalības.

Būtiski, lai darbinieki atzītu pārmaiņu nozīmi un vērtību ne tikai akadēmiskajai iestādei, bet arī savai personīgajai un profesionālajai attīstībai. Tādēļ īpaši jāatzīmē nepieciešamība meklēt risinājumus ierobežojumiem un izmantot iespējas tā, lai šīs darbības gūtu izglītības praktiķu atbalstu (Busemeyer et al., 2018; Constantinescu, 2015; Hübner et al., 2021). Turklāt tas, cik lielā mērā skolotāji ir gatavi pieņemt un integrēt jaunas prakses un inovācijas, atkarīgs no skolas klimata un kultūras, kā arī no skolas vadības komandas darba kvalitātes. Atbalstoša skolas vadība, kas veicina pozitīvu skolas kultūru, iedrošina skolotājus ieviest jaunas prakses un stiprina pozitīvu attieksmi pret izglītības reformām (Johnson et al., 2017; Towers et al., 2022). Pētījuma rezultāti apliecina šo uzskatu, atklājot pozitīvu un statistiski nozīmīgu korelāciju starp darbinieku pozitīvo attieksmi pret pārmaiņām un vispārējās izglītības iestādes kultūru.

Šī kultūra ietver efektīvu savstarpēju komunikāciju, sadarbībā balstītu mijiedarbību un atbalstošu dinamiku. Pētījuma rezultāti īpaši skaidri rāda – jo pozitīvāka kļūst skolas kultūra, jo pozitīvāka un optimistiskāka ir darbinieku attieksme pret pārmaiņām.

Viens no svarīgākajiem jautājumiem, kas parādās, analizējot šajā pētījumā iegūtos datus, – kāda ir ilgstošas darba pieredzes ietekme uz darbinieku attieksmi pret pārmaiņām. Pētījums liecina, ka darba stāžs ietekmē attieksmi pret pārmaiņām, – jo ilgāk strādāts skolā, jo lielāka ir pretestība jaunām idejām, pozitīva attieksme pret pārmaiņām kļūst arvien mazāka, un tās biežāk tiek uztvertas kā kaitinošas. Līdzīgas tendences konstatētas arī citos pētījumos par skolotāja vecuma un pedagoģiskā darba pieredzes ilguma ietekmi uz priekšstatiem par inovācijām, atvērtību jaunām idejām un praksēm, attieksmi pret pārmaiņām (Camino, 2021; Constantinescu, 2015; Johnson et al., 2017; Hübner et al., 2021; Sánchez Ruiz, 2021).

Turklāt pētījuma dati liecina, ka mazākās skolās (līdz 100 skolēniem) skolas vadības vēlme pieņemt pārmaiņas un inovācijas, kā arī spēja sniegt skaidru pamatojumu pārmaiņām tika novērtēta pozitīvāk. Atšķirībā no dažiem iepriekšējiem pētījumiem (Chang et al., 2011) šis pētījums atklāj, ka lielākās skolās (1001 vai vairāk skolēnu) darbinieki ir tendēti izrādīt lielāku pretestību jaunām idejām un skeptiskāku attieksmi pret pārmaiņām. Acīmredzot lielākās skolās darbinieki saskaras ar ievērojamākām problēmām, piemēram, palielinātu darba slodzi, iespējamu pārsلودzi, izdegšanu un biežu karjeras maiņu, tādēļ trūkst resursu pārmaiņu ieviešanai.

Mazākās skolās darbinieki šķiet atvērtaki pārmaiņām, jo darba slodze ir vieglāk izpildāma, apmierinātība ar darbu ir lielāka, tāpat kā uzticēšanās skolas administrācijai, kas efektīvi veicina komunikāciju un koordināciju mazākā komandā. Šādās skolās skolotāji, kuri ir pozitīvi noskaņoti attiecībā uz darbu un izjūt atbalstošu skolas kultūru, vistiešāk, izrādīs pozitīvu attieksmi pret pārmaiņām un ieviesīs jaunas prakses (Johnson et al., 2017; Towers et al., 2022).

Trešais pētījuma jautājums liek apskatīt galvenos faktoros un šķēršļus, kas ietekmē SMO koncepcijas ieviešanu plašākā vispārējās izglītības kontekstā Latvijā. Tā kā pozitīva mācībspēku attieksme pret pārmaiņām izšķiroši ietekmē to, vai izdosies sekmīgi īstenot izglītības reformas, tai skaitā ieviest SMO modeli, svarīgi organizācijā radīt pozitīvu klimatu un kultūru. To iespējams panākt, ja skolas vadība īsteno atbalstošu un transformējošu līderību. Tieši tas ir galvenais faktors, kas veicina darbinieku pozitīvu attieksmi pret pārmaiņām. Apstākļos, kad skolas vadība ar lēmumiem sekmē uzticības kultūru un, vēl svarīgāk, iesaista skolotājus kopīgā lēmumu pieņemšanā, pieaug atvērtība pārmaiņām un jaunai pieredzei. Tomēr SMO modeļa ieviešanā Latvijā vēl pārvarami būtiski šķēršļi, ko rada mācībspēku trūkums apvienojumā ar skolotāju novecošanos. 2022. gadā Latvijā vispārējā izglītībā bija 23% pensionētu un pirmspensijas vecuma skolotāju – 14% skolotāju vecumā no 60 līdz 64 gadiem un 9% skolotāju, kas vecāki par 64 gadiem (Latvijas Centrālā statistikas pārvalde, 2022), un viņiem var trūkt motivācijas pieņemt pārmaiņas – tas atspoguļo uzticēšanās trūkumu pārmaiņām izglītības politikā. Turklāt centralizētā lejupejošā pieeja, kurai trūkst elastības, var kavēt SMO modeļa integrāciju Latvijas izglītības vidē. Šī neelastīgā pieeja neļauj atzīt, ka viena stratēģija varētu nebūt piemērota visām izglītības iestādēm, un piekrist tam, ka ne vienmēr dažādas izglītības vides iespējams attīstīt pēc viena modeļa (Barakat, 2019; Hübner et al., 2021).

Secinājumi un to praktiskā nozīme

Šajā pētījumā analizēta saistība starp izglītības darbinieku attieksmi pret pārmaiņām un SMO modeļa ieviešanu vispārējā izglītībā Latvijā. Secinājumi liecina, ka Latvijas vispārējās izglītības iestāžu darbinieku attieksme pret pārmaiņām kopumā ir drīzāk pozitīva

nekā neitrāla. Tomēr pētījums atklāja niansētus kontekstuālus faktorus, kas ietekmē darbinieku attieksmi pret pārmaiņām.

Pirmkārt, darbinieku attieksmi pret pārmaiņām veido viņu pārstāvētās izglītības iestādes specifiskās īpašības, tostarp iestādes veids un lielums. Piemēram, sākumskolu pārstāvji biežāk uztvēra pārmaiņas kā traucējošas, savukārt pamatskolu un vidusskolu pārstāvji pārsvarā atzīst skolu vadītāju atvērtību, kā arī gatavību pieņemt pārmaiņas un inovācijas. Attieksmi ietekmē arī izglītības iestādes mērogs, ko nosaka skolēnu skaits tajā. Lielākās skolās bija vērojama negatīvāka attieksme pret pārmaiņām un lielāka pretestība jaunām idejām, turpretī mazāku skolu pārstāvji novērtēja skolu vadītāju atvērtību pārmaiņām labvēlīgāk, turklāt izteica arī pozitīvāku vērtējumu par vadības spēju formulēt un skaidrot pamatojumu pārmaiņām.

Otrkārt, darbinieku attieksmi pret pārmaiņām ietekmē arī respondentu individuālie parametri, īpaši ieņemamais amats un darba stāžs. Skolotāji salīdzinājumā ar skolu atbalsta personālu un vadību biežāk uzskata pārmaiņas savās skolās par kaitinošām un vilcīnās izmēģināt jaunas idejas pedagoģiskajā praksē. Tomēr izglītības iestāžu vadībai raksturīga tendence uztvert pārmaiņas pozitīvāk, uzskatot tās par skolām labvēlīgu faktoru, kas veicina labāku darba sniegumu un ir būtiskas skolas attīstībai. Turklāt skolu vadībai bija raksturīga tendence pārmaiņu ieviešanā uzņemties aktīvāku lomu, izrādot vēlmi eksperimentēt ar jaunām idejām, konsekventi atbalstot jaunas koncepcijas un veicinot nepieciešamās pārmaiņas skolā.

Aptaujas rezultātos izteikti parādījās Latvijas vispārējās izglītības iestāžu vadības pārstāvju vēlme pieņemt pārmaiņas un inovācijas – tas apliecina arī skolu līderu spēju efektīvi formulēt iemeslus pārmaiņu ieviešanai skolā. Turklāt konstatēts, ka darbinieka stāžs būtiski ietekmē attieksmi pret pārmaiņām. Jo ilgāk strādāts skolā, jo lielāka kļūst iespēja, ka darbinieks pretosies jaunām idejām, izjutīs nepatiku pret pārmaiņām un uztvers tās kā apgrūtinājumu.

Savukārt darbinieku pozitīvā attieksme pret pārmaiņām liecina par būtisku un pozitīvu korelāciju ar vispārējās izglītības iestādes kultūru. Šī kultūra ietver efektīvu savstarpēju komunikāciju, sadarbību un atbalstu. Uzlabojoties skolas kultūrai, darbinieku attieksme pret pārmaiņām kļūst pozitīvāka.

Visbeidzot, darbinieku pozitīvā attieksme pret pārmaiņām uzrāda pozitīvas un statistiski nozīmīgas korelācijas ar visām SMO modeļa dimensijām. Šī korelācija bija īpaši spēcīga ar SMO dimensiju “Profesionālās prakses un inovāciju kultūras izpēte skolā”.

Tas liek domāt, ka, pieaugot darbinieku pozitīvajai attieksmei pret pārmaiņām, tiek veicināta visu SMO modeļa dimensiju veiksmīga ieviešana. Šī pozitīvā attieksme atbilst arī augstākam kultūras līmenim, kas saistīts ar profesionālās prakses pētniecību un inovācijām vispārējās izglītības iestādē.

Šeit aprakstītā pētījuma rezultāti ļauj autoriem secināt, ka skolotāji ir reālu pārmaiņu veicinātāji, jo viņi atrodas tiešā saskarē ar skolēniem, vecākiem un citām ieinteresētajām

pusēm izglītības jomā. Tāpēc svarīgi novērtēt to, kā dažādi faktori ietekmē skolotāju attieksmi pret pārmaiņām.

Skolu vadībai jāiesteno jēgpilna un atbalstoša komunikācija ar skolotājiem, lai izskaidrotu pārmaiņu iemeslus un sekas, radot vidi, kas veicina sekmīgu pārmaiņu ieviešanu. Tikpat svarīga ir sadarbība starp skolotājiem pieredzes un zināšanu apmaiņā. Šī sinerģija starp pieredzējušiem skolotājiem un jauniem skolotājiem var veicināt efektīvu sadarbību un kopīgu darba plānošanu, tādējādi uzlabojot darba kvalitāti un efektivitāti. Nākotnē nepieciešami padziļinātāki pētījumi, lai noteiktu, kā izglītības iestādes veids (sākumskola, pamatskola un vidusskola) ietekmē darbinieku attieksmi pret pārmaiņām un faktoros, kuri nosaka šo ietekmi. Veicot šādus pētījumus valsts līmenī, bija svarīgi ņemt vērā sociokulturālo kontekstu, kas dažādās valstīs var atšķirties. Starpvalstu pētījumi šajā jomā būtu vērtīgi arī starptautiskās sadarbības veicināšanai un sekmētu pētījumu rezultātu salīdzināšanu starptautiskā kontekstā.

Atsauces

1. Barakat, M. (2019). Perceptions of educational leaders regarding contemporary reform initiatives in Egypt. *Journal of Educational Administration and History*, 51(4), 330–351. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1590323>
2. Busemeyer, M. R., Lergetporer, P., & Woessmann, L. (2018). Public opinion and the political economy of educational reforms: A survey. *European Journal of Political Economy*, 53, 161–185. <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2017.08.002>
3. Camino, H. (2021). Aging in teaching: What does it bring? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12, 5279–5289. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i3.2159>
4. Chang, C.-P., Chuang, H.-W., & Bennington, L. (2011). Organizational climate for innovation and creative teaching in urban and rural schools. *Quality & Quantity*, 45(4), 935–951. <https://doi.org/10.1007/s11135-010-9405-x>
5. Constantinescu, M. (2015). Teachers' attitudes toward educational changes in Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 177, 61–64. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.334>
6. Davis, L. (2018). *Creative teaching and teaching creativity: How to foster creativity in the classroom*. American Psychological Association. <http://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/>
7. Donnellan, M. B., & Lucas, R. E. (2008). Age differences in the big five across the life span: Evidence from two national samples. *Psychology and Aging*, 23(3), 558–566. <https://doi.org/10.1037/a0012897>
8. Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Teachers College Press.
9. Fullan, M. (2018). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
10. Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teacher's experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
11. Gemmink, M. M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., & van Veen, K. (2020). Under pressure? Primary school teachers' perceptions of their pedagogical practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 695–711. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728741>
12. Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2013). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857–874. <https://doi.org/10.1080/01411920600989511>
13. Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42–61.

14. 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>
15. Hübner, N., Savage, C., Gräsel, C., & Wacker, A. (2021). Who buys into curricular reforms and why? Investigating predictors of reform ratings from teachers in Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 802–820. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1870714>
16. Ibrahim, A., & Aljneibi, F. (2022). The influence of personal and work-related factors on teachers' commitment during educational change: A study on UAE public schools. *Heliyon*, 8(11), Article e11333. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11333>
17. Johnson, S. R., Pas, E. T., Loh, D., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2017). High school teachers' openness to adopting new practices: The role of personal resources and organizational climate. *School Mental Health*, 9(1), 16–27. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9201-4>
18. Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation? OECD Education Working Papers, No. 137*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bv-en>
19. Korhonen, T., Salo, L., Laakso, N., Seitamaa, A., Sormunen, K., Kukkonen, M., & Forsström, H. (2023). Finnish teachers as adopters of educational innovation: Perceptions of programming as a new part of the curriculum. *Computer Science Education*, 33(1), 94–116. <https://doi.org/10.1080/08993408.2022.2095595>
20. Latvijas Centrālā statistikas pārvalde. (2022). *EKA110. Nodarbinātie iedzīvotāji 15 un vairāk gadu vecumā pēc profesijas, dzimuma un vecuma grupas gada sākumā 2021–2024*. Oficiālās statistikas portāls. https://data.stat.gov.lv/pxweb/lv/OSP_PUB/START__EMP__NB__NBLA/EKA110/table/tableViewLayout1/
21. Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). *Computation of Effect Sizes*. https://www.psychometrica.de/effect_size.html
22. Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242070>
23. Monteiro, A., Mouraz, A., & Thomas Dotta, L. (2020). Veteran teachers and digital technologies: Myths, beliefs and professional development. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 577–587. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1900809>
24. Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, Article 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
25. Nieß, C., & Zacher, H. (2015). Openness to experience as a predictor and outcome of upward job changes into managerial and professional positions. *PLoS ONE*, 10, Article e0131115. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131115>
26. OECD. (2019a). *Measuring innovation in education 2019. What has changed in the classroom?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
27. OECD. (2019b). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
28. OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
29. Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171–187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
30. Räsänen, K., Pietarinen, J., Väisänen, P., Pyhältö, K., & Soini, T. (2022). Experienced burnout and teacher–working environment fit: A comparison of teacher cohorts with or without persistent turnover intentions. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2125054>
31. Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
32. Sánchez Ruiz, J. D. (2021). *Age and innovativeness: Effects of teachers' age on perception of school innovativeness*. Master's thesis. University of Oslo Archive. http://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/86865/Daniel_Master-Thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

33. Schwarz, N. (2015). Metacognition. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, E. Borgida, & J. A. Bargh (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 1. Attitudes and social cognition* (pp. 203–229). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14341-006>
34. Towers, E., Gewirtz, S., Maguire, M., & Neumann, E. (2022). A profession in crisis? Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education. *Teaching and Teacher Education, 117*, Article 103778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103778>
35. Tura, B., & Akbaşı, S. (2022). Factors affecting innovative work behaviors of teachers from the perspective of organizational intelligence. *Journal of Qualitative Research in Education, 29*, 203–234. <https://doi.org/10.14689/enad.29.8>

Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Līduma, D., & Kaulēns, O. (2023). Do learning analytics promote schools as learning organisations? A case study of Latvia. Proceedings of the 15th International Conference on Education Technology and Computers (ICETC 2023). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 341–347. <https://doi.org/10.1145/3629296.3629352>

Vai mācīšanās analītika veicina skolu veidošanos par mācīšanās organizācijām? Latvijas gadījuma izpēte

INESE LŪSĒNA-EZERA, GUNTA SILIŅA-JASJUKEVIČA, DIĀNA LĪDUMA, OSKARS KAULĒNS

Kopsavilkums

Šī pētījuma mērķis ir izvērtēt pašreizējo mācīšanās analītikas praksi pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” (SMO) ieviešanā vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā. Pētījums izstrādāts, lai noteiktu, kāds ir visbiežākais datu analīzes mērķis skolās, kādi dati skolās visbiežāk tiek izmantoti, lai analizētu skolēnu mācīšanās sniegumu, un, izmantojot pētījumā “Modelis un instruments pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs” izstrādāto astoņu dimensiju SMO modeli, tajā analizēta saistība starp mācīšanās analītiku un SMO. Pētījuma rezultāti liecina, ka skolas galvenokārt analizē datus, lai uzlabotu skolēnu mācīšanās rezultātus, mazāka uzmanība tiek pievērsta datu analīzei, lai pielāgotu mācību saturu skolēnu interesēm, un, lai gan skolēnu summatīvie vērtējumi (piemēram, atzīmes) regulāri tiek izmantoti skolēnu mācīšanās snieguma analīzei, skolēnu fokusgrupu diskusijas par mācīšanās procesu skolā, skolā gūto mācīšanās pieredzi un veicamajiem uzlabojumiem tiek izmantotas retāk. Tika konstatēta pozitīva un nozīmīga saistība starp mācīšanās analītiku un SMO, turklāt atklāts, ka visciešākā saistība novērota tieši starp SMO un biežāku skolēnu fokusgrupu diskusiju izmantošanu skolēnu mācīšanās snieguma analīzei un datu analīzei, lai pielāgotu mācību saturu skolēnu interesēm, kā arī lai uzlabotu sadarbību starp skolēniem.

Atslēgvārdi: mācīšanās analītika, skola kā mācīšanās organizācija, datus balstīta lēmumu pieņemšana, vispārējā un profesionālā izglītība

1. Ievads

Zinātniskajā literatūrā skolas, kas spēj mainīties, pielāgojoties jaunai videi un apstākļiem, jo šajās skolās visi gan individuāli, gan kopā mācās, lai sasniegtu savus un kopīgos mērķus, tiek sauktas par mācīšanās organizācijām [1]. Sendžs (*Senge*) definē piecas savstarpēji saistītas mācīšanās organizācijas iezīmes, piemēram, kopīga mācīšanās, kopīgas vīzijas veidošana utt. [2] Brāns (*Brandt*) [3] identificē deviņas iezīmes, piemēram, kopīga mērķa izpratne, mācīšanās analītika mērķu sasniegšanai, informācijas apmaiņa utt. Kūls (*Kools*) un Stolla (*Stoll*) [4, 5] izmanto septiņas dimensijas, lai raksturotu skolu kā mācīšanās organizāciju. Starp tām kā īpaši svarīgas izceltas mācīšanās un tiekšanās sasniegt kopīgus mērķus, kur iesaistās visas ieinteresētās puses – skolēni, skolotāji, skolas vadība, atbalsta personāls, kā arī vecāki. SMO elementi ir kopīga vīzija, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus, skolas darbinieku profesionālā attīstība, komandas darbs, inovāciju kultūra, līderība un mācīšanās analītikas ieviešana dotos balstītai lēmumu pieņemšanai. Kā apgalvo Paraskiva (*Paraschiva*), skolas, kas kļuvušas par mācīšanās organizācijām, spēj efektīvi reaģēt uz neskaidru un dinamisku vidi, kā arī neparedzamiem izaicinājumiem [6]. Tas ir izšķiroši svarīgs izglītības kvalitātes rādītājs 21. gadsimtā.

Datu vai mācīšanās analītika atvieglo SMO pieejas ieviešanu praksē [1, 7]. Datu analītika attiecas uz dažādiem datu avotiem, ko organizācija apkopo, kā arī datu analīzes metodēm, ko tā piemēro, lai novērtētu profesionālo praksi un rezultātus, pieņemot dotos balstītus lēmumus par veicamajām izmaiņām [8, 9]. Izglītības kontekstā datu analīze ir metožu un paņēmieni ekosistēma, kurā secīgi vāc, apstrādā un izmanto datus un to sniegto informāciju, lai uzlabotu mācīšanās vidi un pieredzi [10]. SMO modeļa kontekstā tas attiecas ne tikai uz skolēnu mācīšanās pieredzi, bet arī uz citu izglītības procesā ieinteresēto pušu, proti, vecāku, skolas darbinieku, vietējās kopienas u. c., pieredzi. Vienlaikus datu izmantošana skolas pilnveidei ir sarežģīts process. Šildkamps (*Schildkamp*) apgalvo, ka datu izmantošanas procesu ietekmē sistēmas, organizācijas un komandas/individuālā līmeņa faktori, un rezultāti var novest pie dažāda veida darbībām, lai panāktu uzlabojumu [11].

Dažādi pētījumi norāda uz vairākām datu analītikas izmantošanas priekšrocībām, tostarp šādām: mācīšanās analītika palīdz skolām veiksmīgāk ieviest dotos balstītu lēmumu pieņemšanu [1, 12–14], palīdz radīt vienotu skolas vīziju [15], noder gan kā instruments SMO novērtēšanai, gan kā atbalsta rīks skolotājiem un skolēniem, lai sekmīgāk padarītu skolu par mācīšanās organizāciju [4]. Skolas izmanto datu analītiku, gan lai prognozētu mācīšanos un izstrādātu rīcības plānus mācīšanās uzlabošanai [16, 17], gan lai izprastu skolēnu mācīšanās paradumus [18], uzraudzītu priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas riskus un izskaitļotu priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas modeļus [14, 19], kā arī lai sekotu līdzi skolēnu mācīšanās sasniegumiem [7, 20, 21].

Datu analītikas izmantošana skolās ļauj pieņemt produktīvākus lēmumus, identificēt tendences un problēmjas, kā arī efektīvāk izmantot resursus, lai nodrošinātu skolēnu mācīšanās vajadzības [22]. SMO kontekstā mācīšanās analītika tiek izmantota, lai identificētu labu praksi skolotāju profesionālajā sniegunā [23] un izpētītu skolotāju apmierinātību ar darbu kā atsevišķā izglītības iestādē, tā izglītības sistēmā kopumā [24]. Datus balstīta lēmumu pieņemšana nodrošina SMO ieviešanu praksē, ja dažādu grupu lietotāji izprot datu vākšanas mērķi, izvēlas atbilstošas datu vākšanas metodes un vāc dažāda veida pierādījumus. Tomēr pētnieki atzīst, ka SMO dimensija “Sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā”, kas tieši balstīta mācīšanās analītikā un pakļauta mācīšanās analītikas ietekmei, ir vissarežģītākais jautājums visām SMO ieviešanā iesaistītajām ieinteresētajām pusēm [1, 25]. Jebkurā gadījumā mācīšanās analītika šobrīd atrodas izglītības pētījumu uzmanības centrā, jo pētījumi apstiprina tās izmantošanas efektivitāti individuālajā un organizāciju izaugsmē.

2. Metodoloģija

2.1. Pētījuma mērķis un dizains

Šī pētījuma mērķis ir novērtēt pašreizējo mācīšanās analītikas praksi SMO ieviešanā vispārējā un profesionālajā izglītībā Latvijā. Aplūkoti šādi jautājumi: (1) Kāds ir visbiežākais datu analīzes mērķis skolās? (2) Kādi dati visbiežāk tiek izmantoti skolās, lai analizētu skolēnu mācīšanās sniegunu? (3) Vai pastāv saistība starp mācīšanās analītiķi un SMO? Lai sasniegtu pētījuma mērķi un atbildētu uz izvirzītajiem jautājumiem, ESF projekta “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” pētījumā “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs” no 2022. gada jūlija līdz 2023. gada oktobra beigām tika izstrādāts SMO modelis ar astoņām dimensijām (kopīga skolas misija, vīzija un vērtības; skolas iekšējā kultūra, kas veicina mācīšanos; visu darbinieku mērķtiecīga un nepārtraukta attīstība; komandas mācīšanās veicināšana; zināšanu uzkrāšanas un apmaiņas sistēma skolā; profesionālās prakses izpēte un inovāciju kultūra skolā; skolas vadības loma mācīšanās modelēšanā un izaugsmes veicināšanā; mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas un ar to) un 51 rādītāju vispārīzglītojošām skolām, kā arī diviem papildu rādītājiem profesionālās izglītības iestādēm (kopā 53 rādītāji), kas apraksta šīs dimensijas.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi un atbildētu uz pētījuma jautājumiem, tika izstrādāta četrdaļīga anketa: (1) jautājumi par skolas darbinieku demogrāfiskajiem raksturlielumiem (amats, darba pieredze (stāžs), darba slodze, skola kā vienīgā vai viena no darbvietām) un izglītības iestādes raksturlielumiem (izglītības iestādes veids, skolēnu skaits, atrašanās vieta); (2) 13 apgalvojumi par datu analītikas izmantošanu skolā, mērīti 5 punktu Laikerta skalā (1 = nepiekrītu, 2 = daļēji nepiekrītu, 3 = ne piekrītu, ne nepiekrītu,

1. tabula. Mācīšanās analītikas prakses Latvijas skolās

Apgalvojumi par datu analīzi skolās	Nepiekrītu, %	Daļēji ne- piekrītu, %	Ne piekrītu, ne nepiekrītu, %	Daļēji piekrītu, %	Piekrītu, %
Skola analizē datus, lai uzlabotu skolēnu mācīšanās rezultātus.	0,0	0,7	4,6	25,7	69,0
Skola analizē datus, lai uzlabotu skolēnu mācīšanos mācību stundās un ārpus tām.	0,2	1,0	3,6	21,7	73,5
Skola analizē datus, lai izprastu skolēnu individuālās mācīšanās vajadzības.	0,0	0,7	4,6	25,7	69,0
Skola analizē datus, lai identificētu riskam pakļautos skolēnus (piemēram, zemi mācīšanās sasniegumi, sociālā atstumtība, zema motivācija u. tml.).	0,2	1,0	3,6	21,7	73,5
Skola analizē datus, lai uzlabotu skolēnu sadarbību.	0,3	1,2	8,8	34,1	55,6
Skolas darbinieki analizē datus savas profesionālās darbības uzlabošanai.	0,0	0,5	6,8	31,6	61,1
Skola analizē datus, lai pielāgotu mācību saturu skolēnu interesēm.	0,5	1,8	8,4	36,4	52,8
Skola analizē datus, lai prognozētu skolēnu mācīšanās sniegumu mācību posma, piemēram, semestra vai gada, noslēgumā.	0,3	0,8	4,8	21,9	72,2
Skola regulāri seko skolēnu progresam, ko skolēni uzrāda mācību procesā.	0,0	0,5	3,8	24,5	71,2
Skolotāji diferencē uzdevumus atbilstoši skolēnu individuālajām mācīšanās vajadzībām.	0,0	1,5	4,1	46,5	47,8
Skola veicina skolēnu personalizētu mācīšanās pieredzi, izstrādājot individuālos mācību plānus, lai atbalstītu skolēnus ar dažādām mācīšanās vajadzībām (piemēram, talantīgos skolēnus, skolēnus ar mācīšanās grūtībām u. c.).	0,5	0,7	5,1	32,8	60,9
Skolas darbiniekiem tiek nodrošināta personalizēta profesionālā pilnveide atbilstoši katra izaugsmes vajadzībām.	0,8	1,0	7,9	33,9	56,3
Skolas darbinieki regulāri veic sava darba pašvērtējumu, balstoties uz dažādu datu analīzi.	0,3	0,0	2,5	15,6	81,6

4 = daļēji piekrītu, 5 = piekrītu); (3) 11 datu avoti, kuru izmantošanas biežums skolēnu mācīšanās snieguma analīzei skolā bija jānovērtē 6 punktu skalā (1 = netiek izmantots, 2 = reti izmantots, 3 = reizēm izmantots, 4 = bieži izmantots, 5 = regulāri izmantots, 6 = nezinu); (4) rezultāti astoņās SMO dimensijās, kas bija jānovērtē 5 punktu Laikerta skalā (1 = nepiekrītu, 2 = daļēji piekrītu, 3 = ne piekrītu, ne nepiekrītu, 4 = daļēji piekrītu, 5 = piekrītu).

2. tabula. **Datu avoti un to izmantošanas biežums, analizējot skolēnu sniegumu Latvijas skolās**

Skolu izmantotie datu avoti	Netiek izmantoti, %	Reti izmantoti, %	Reizēm izmantoti, %	Bieži izmantoti, %	Regulāri izmantoti, %	Nezinu, %
Skolēnu formatīvais vērtējums (piemēram, %, ieskaitīts/neieskaitīts, STAP u. c.).	1,5	0,7	7,7	20,4	68,7	1,0
Skolēnu summatīvais vērtējums (piemēram, balles).	0,8	0,2	4,0	13,4	80,1	1,5
Skolēniem izteiktie pozitīvie un negatīvie ieraksti (piemēram, e-klasē).	1,0	3,5	20,6	31,8	40,9	2,2
Eksāmenu rezultāti.	6,5	1,5	5,5	13,2	63,1	10,1
Diagnosticējošo darbu rezultāti.	1,2	1,3	8,5	17,4	66,7	4,9
Mācību stundu vērošanas piezīmes.	1,3	2,3	17,3	34,2	39,7	5,2
Gadījumu analīze (piemēram, sadarbībā ar atbalsta personālu).	0,5	4,4	20,4	32,5	35,5	6,7
Skolēnu aptaujas (piemēram, par skolēnu labbūtību skolā, apmierinātību ar mācību procesu stundās u. c.).	0,7	3,7	24,0	31,5	35,8	4,4
Vecāku / likumisko pārstāvju aptaujas par mācību procesu stundās, ārpusstundu mācīšanos, emocionālo labbūtību u. c.	1,0	4,0	26,8	30,5	29,1	8,5
Skolas absolventu aptaujas par turpmākajām profesionālajām gaitām.	4,9	6,5	21,6	19,3	26,1	21,6
Skolēnu fokusgrupas diskusijas, piemēram, par mācību procesu skolā, skolas laikā gūto mācīšanās pieredzi, veicamajiem uzlabojumiem u. c.	5,2	10,4	31,2	21,0	11,9	20,3

2.2. Izlase

Datu vākšanai izmantota stratificēta varbūtīgās izlases metode, kur galvenie faktori skolu izlases veidošanā bija izglītības iestādes veids (vispārējā izglītība (VI) un profesionālā izglītība (PI)) un izglītības iestādes veids – sākumskola, pamatskola un vidusskola vai ģimnāzija. Lai nodrošinātu izglītības iestāžu pārstāvniecību izlasē, tika ņemts vērā mazākās grupas, t. i., profesionālo izglītības iestāžu, īpatsvars populācijā (6,9%). Ja populācijas lielums ir 641, ticamības līmenis ir 95%, kļūdas robeža 5% un populācijas īpatsvars 6,9%, minimālais izlases lielums bija 86 vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs. Izglītības iestādes tika atlasītas, izmantojot randomizācijas modelēšanas funkciju. Profesionālās izglītības iestāžu īpatsvars 86 izglītības iestāžu izlasē ir 7,0%. Kopumā pētījumā iekļauti 759 skolas darbinieki no 68 izglītības iestādēm (VI = 62; PI = 6), no kuriem 74,0% ir skolotāji, 14,5% pārstāv skolas vadību un 11,5% – skolas atbalsta personālu (piemēram,

psihologs, logopēds, sociālais pedagogs). 88,4% skolas darbinieku pārstāv VI skolas, no kuriem 60,3% strādā vidusskolā vai ģimnāzijā. 37,5% skolas darbinieku strādā skolā, kas atrodas kādā no valstspilsētām. Lielākajai daļai (73,8%) aptaujāto skolas darbinieku šī skola ir vienīgā darbavieta; 69,3% skolas darbinieku strādā pilnu slodzi.

2.3. Datu vākšana un apstrāde

Aptauja tika veikta internetā, aizpildot tiešsaistes anketu vietnē *www.questionpro.com*. Anketas tika izplatītas sadarbībā ar skolas vadību. Saites uz izveidoto tiešsaistes aptauju pēc “sniega bumbas” izlases veidošanas principa [26] tika nosūtītas skolu vadībai tālākai izplatīšanai skolu darbiniekiem, izmantojot elektronisko skolas vadības sistēmu *www.e-klase.lv* vai *www.mykoob.lv*.

Datu vākšana notika no 2023. gada 6. jūnija līdz 30. jūnijam. Lai analizētu kvantitatīvos datus, izmantota IBM SPSS programmatūra. Datu analizē iegūto datu normālsadalījums tika pārbaudīts ar Kolmogorova–Smirnova testu ($p < 0,05$); Spīrmena rangu korelācijas koeficients izmantots, lai noteiktu sakarību starp mācīšanās analītiku un SMO. Šajā darbā pētījuma rezultāti analizēti tikai saistībā ar tiem aptaujas jautājumiem, kas ir kopīgi gan vispārējās, gan profesionālās izglītības iestādēm, tādēļ daži jautājumi, kas attiecināmi

3. tabula. Saistība starp mācīšanās analītikas praksēm skolās un SMO (Spīrmena rangu korelācijas koeficients)

Apgalvojumi par mācīšanās analītikas praksi skolās	SMO
1. Skola analizē datus, lai uzlabotu skolēnu mācīšanās rezultātus.	$r = 0,470^*$
2. Skola analizē datus, lai uzlabotu skolēnu mācīšanos gan stundās, gan ārpus tām.	$r = 0,522^*$
3. Skola analizē datus, lai izprastu skolēnu individuālās mācīšanās vajadzības.	$r = 0,489^*$
4. Skola analizē datus, lai identificētu skolēnus, kuri pakļauti riskam (zemi mācīšanās sasniegumi, sociālā atstumtība, zema motivācija utt.).	$r = 0,498^*$
5. Skola analizē datus, lai uzlabotu skolēnu sadarbību.	$r = 0,588^*$
6. Skolas darbinieki analizē datus, lai uzlabotu savu profesionālo sniegumu.	$r = 0,555^*$
7. Skola analizē datus, lai pielāgotu mācību saturu skolēnu interesēm.	$r = 0,590^*$
8. Skola analizē datus, lai prognozētu skolēnu mācīšanās sasniegumus mācību posma, piemēram, semestra vai gada, beigās.	$r = 0,491^*$
9. Skola regulāri seko skolēnu progresam mācībās.	$r = 0,493^*$
10. Skolotāji diferencē uzdevumus atbilstoši skolēnu individuālajām mācīšanās vajadzībām.	$r = 0,423^*$
11. Skola sekmē personalizētu skolēnu mācīšanās pieredzi, izstrādājot individuālus mācīšanās plānus.	$r = 0,484^*$
12. Skola nodrošina personalizētu profesionālo pilnveidi atbilstoši individuālajām izaugsmes vajadzībām.	$r = 0,530^*$
13. Skolas darbinieki regulāri veic sava darba pašnovērtējumu, pamatojoties uz dažādu datu analīzi.	$r = 0,461^*$

* Korelācija ir statistiski nozīmīga 0,05 līmenī (divpusēja).

4. tabula. **Saistība starp datu avotu izmantošanu skolās un SMO (Spīrmena rho koeficients)**

Datu avoti, ko skolās izmanto skolēnu mācīšanās snieguma analīzei	SMO
1. Formatīvā vērtēšana, piemēram, %, ieskaitīts/neieskaitīts, STAP utt.	$r = 0,165^{**}$
2. Summatīvā vērtēšana, piemēram, atzīmes.	$r = 0,090^*$
3. Pozitīvi un negatīvi ieraksti par skolēniem, piemēram, piezīmes e-klasē.	$r = 0,248^{**}$
4. Eksāmenu rezultāti.	$r = 0,120^{**}$
5. Diagnosticējošā vērtēšana.	$r = 0,216^{**}$
6. Stundu novērošanas piezīmes.	$r = 0,341^{**}$
7. Gadījumu izpēte, piemēram, pētījumi, kas veikti sadarbībā ar atbalsta personālu.	$r = 0,366^{**}$
8. Skolēnu aptaujas, piemēram, aptaujas par skolēnu labbūtību skolā, apmierinātību ar mācīšanās procesu stundās utt.	$r = 0,376^{**}$
9. Vecāku/aizbildņu aptaujas par mācībām klasē, ārpusklases mācībām, emocionālo labbūtību utt.	$r = 0,393^{**}$
10. Skolas absolventu aptaujas par turpmākajām karjeras iespējām.	$r = 0,382^{**}$
11. Skolēnu fokusgrupu diskusijas, piemēram, par mācīšanās procesu skolā, mācīšanās pieredzi skolā, veicamajiem uzlabojumiem utt.	$r = 0,527^{**}$

* Korelācija ir statistiski nozīmīga 0,05 līmenī (divpusēja), ** korelācija ir statistiski nozīmīga 0,01 līmenī (divpusēja).

tikai uz VI vai PI, rezultātu analīzē netika izmantoti: (1) mācīšanās analītikas un SMO saistības analīzē netika izmantoti divi SMO rādītāji, kas attiecināmi tikai uz profesionālo izglītību; (2) no pētījuma rezultātu analīzes tika izslēgti divi jautājumi no aptaujas anketas 3. daļas par datu avotiem, proti, par darba devēju aptauju un prakses vadītāju sniegto novērtējumu, jo to izmantošana ir raksturīga tikai PI iestādēm.

3. Rezultāti

Rezultāti liecina, ka lielākā daļa respondentu (80,4%) piekrīt apgalvojumam “Skolas analīzē datus, lai uzlabotu skolēnu mācīšanās rezultātus” (sk. 1. tabulu). To var skaidrot tādējādi, ka Latvijā skolas savas profesionālās darbības novērtēšanai katru gadu sagatavo un iesniedz Izglītības kvalitātes valsts dienestam [27] pašnovērtējuma ziņojumu, kurā jau iepriekš norādītas obligātās datu vākšanas metodes, piemēram, situācijas analīze, skolēnu, vecāku un skolas darbinieku aptaujas u. c., kā arī ieteicamās metodes attiecīgās informācijas iegūšanai, ko skolas varētu izmantot. Tādā veidā netieši tiek uzsvērtas datu izmantošanas nozīme lēmumu pieņemšanā par izmaiņām, kas jāīsteno skolu profesionālajā praksē. Skolas pašnovērtējuma ziņojuma sagatavošanas konteksts varētu arī izskaidrot to, kāpēc 81,6% respondentu piekrīt apgalvojumam “Skolas darbinieki regulāri veic sava darba pašnovērtējumu, pamatojoties uz dažādu datu analīzi”, jo skolu darbinieku individuālo pašnovērtējuma ziņojumu sagatavošana Latvijā tiek izmantota kā viens no datu avotiem kopīga skolas pašnovērtējuma ziņojuma sagatavošanai.

1. tabulā apkopotie dati liecina par būtisku tendenci – Latvijas skolas lielāku uzmanību pievērš to datu analīzei, kas saistīti ar skolēnu mācībām stundās un ārpus tām (72,2% respondentu izvēlējās atbildi “piekrītu”), zemu mācīšanās sasniegumu, zemas motivācijas un sociālās atstumtības riskam pakļauto skolēnu identificēšanai (73,5% respondentu izvēlējās atbildi “piekrītu”) un skolēnu mācīšanās sasniegumu prognozēšanai noteikta perioda beigās (72,2% respondentu izvēlējās atbildi “piekrītu”). Savukārt dati par citiem ar skolas sniegumu saistītiem rādītājiem analizēti mazāk. Piemēram, 55,6% respondentu piekrīt apgalvojumam “Skola analizē datus, lai uzlabotu skolēnu sadarbību”, savukārt tikai 52,8% piekrīt apgalvojumam “Skola analizē datus, lai pielāgotu mācību saturu skolēnu interesēm”. Tas var būt saistīts ar faktu, ka laika gaitā Latvijas skolas ir uzkrājušas pieredzi tādu datu vākšanā un novērtēšanā, kas saistīti ar skolēnu mācīšanās sasniegumiem un ikdienas mācīšanās procesiem, piemēram, atzīmes mācību priekšmetos, eksāmenu rezultāti u. c. Turklāt Latvijas skolās ir izstrādāti un tiek izmantoti dažādi digitālie rīki e-žurnālu veidā, piemēram, www.eklase.lv un www.mykoob.lv, lai apkopotu un analizētu šādus datus. Tomēr skolām trūkst izpratnes, kā izmantot datu analīzi, lai novērtētu citus ar skolēnu mācīšanos saistītus rādītājus.

SMO modeļa ieviešanas kontekstā tas var kļūt par ierobežojošu faktoru Latvijā, jo SMO darbības rādītājos uzsvēta arī kolēģu un skolasbiedru sadarbības, komandas mācīšanās un skolas kultūras nozīme skolēnu mācīšanās sasniegumu un pieredzes uzlabošanā.

2. tabulā apkopotie pētījuma rezultāti liecina, ka kopumā Latvijas VI un PI iestādes skolēnu snieguma analīzei izmanto dažādus datu avotus. Piemēram, summatīvo vērtēšanu kā “regulāri izmantotu” norādīja 80,1% respondentu – tas ir pārliecinoši augstākais rezultāts, savukārt skolēnu fokusgrupu diskusijas par mācīšanās procesu skolā, mācīšanās pieredzi un citiem skolas darbības aspektiem kā regulāri izmantotu datu analīzes elementu minēja tikai 11,9% respondentu (sk. 2. tabulu).

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu, vai pastāv saistība starp mācīšanās analītiku un SMO, t. i., vai dažādu datu vākšana, analīze un izmantošana veicina SMO ieviešanu skolās, tika veikta korelāciju analīze. Rezultāti atklāja, ka pastāv statistiski nozīmīga pozitīva un vidēji spēcīga korelācija starp mācīšanās analītikas izmantošanu skolā un SMO (sk. 3. tabulu). Augstākais korelācijas koeficients 0,590 konstatēts mācīšanās analītikas apgalvojumam “Skola analizē datus, lai pielāgotu mācību saturu skolēnu interesēm”. To varētu izskaidrot tādējādi, ka SMO ieviešana galvenokārt vērsta uz skolēnu mācīšanās sasniegumu un pieredzes uzlabošanu skolā, tāpēc SMO ieviešanu veicina arī tāda mācību satura izmantošana mācīšanās procesā, kas atbilst skolēnu interesēm. Tomēr viszemākais korelācijas koeficients ($r = 0,423$) ir mācīšanās analītikas apgalvojumam “Skolotāji diferencē uzdevumus atbilstoši skolēnu individuālajām mācīšanās vajadzībām” – tas varētu būt skaidrojams tādējādi, ka Latvijas skolu praksē ikdienā vēl nav ieviesta skolēnu individuālo mācīšanās vajadzību noteikšana un tai sekojoša diferencētu mācību uzdevumu

izmantošana. Tas ilgtermiņā var kavēt skolu transformāciju par mācīšanās organizācijām. Pētījumā gūtie secinājumi ir interesanti arī tādā aspektā, ka diferenciācija kā elements parādās arī citā ar mācīšanās analītiku saistītā apgalvojumā: “Skola nodrošina personalizētu profesionālo pilnveidi atbilstoši individuālajām izaugsmes vajadzībām”, un te korelācijas koeficients ar SMO ir 0,530 – ievērojami augstāks nekā skolēnu gadījumā. Tas liecina, ka skolas vairāk domā par diferencēta atbalsta ieviešanu skolotāju mācīšanās kontekstā, mazākā mērā attiecinot to uz skolēniem, tomēr jāņem vērā, ka SMO pilnīgai ieviešanai svarīga gan skolēnu, gan skolotāju mācīšanās pieredze skolā.

Pētījumā apskatīts, kā dažādu datu izmantošana skolēnu mācīšanās snieguma analīzei saistīta ar SMO. Rezultāti parādīja statistiski nozīmīgu pozitīvu saistību starp dažādu datu izmantošanas biežumu skolēnu mācīšanās snieguma analīzei un SMO rādītājiem (sk. 4. tabulu). SMO kontekstā īpaši jāatzīmē, ka visspēcīgākā saistība ar SMO konstatēta, izmantojot tādus datu avotus kā skolēnu fokusgrupu diskusijas ($r = 0,527$); SMO ieviešanas kontekstā tieši kvalitatīvie dati var detalizētāk atspoguļot skolēnu viedokli par mācīšanās procesu skolā un nepieciešamajiem uzlabojumiem. Pēc tam būtu jāseko skolas rīcībai, reaģējot uz skolēnu vajadzībām. Attiecībā uz kvalitatīvo datu izmantošanu pastāv arī ievērojama korelācija starp SMO un datu avotu “Gadījumu izpēte, piemēram, pētījumi, kas veikti sadarbībā ar atbalsta personālu”, lai analizētu skolēnu mācīšanās sniegumu ($r = 0,366$) (sk. 4. tabulu).

Vājākā korelācija ar SMO tika konstatēta saistībā ar diviem datu avotiem – summatīvo vērtējumu izmantošanu skolēnu mācīšanās snieguma analīzē ($r = 0,090$) un eksāmenu rezultātu izmantošanu skolēnu mācīšanās snieguma analīzē ($r = 0,120$). Šādu rezultātu var izskaidrot ar to, ka SMO ietver dimensijas, kuru darbības rādītājus grūti kvantificēt, piemēram, “Kopīga skolas misija, vīzija un vērtības”, un kuru kontekstā skolēnu saņemtie summatīvie vērtējumi un eksāmenu rezultāti sniedz mazāk jēgpilnu informāciju nekā diskusijas ar skolēniem par viņu mācīšanās pieredzi, vajadzībām un vīziju skolai, kurā viņi mācās.

4. Secinājumi un diskusija

Latvijas skolas izmanto mācīšanās analītiku dažādiem mērķiem, piemēram, skolēnu mācīšanās sasniegumu uzlabošanai, skolēnu mācīšanās rezultātu prognozēšanai konkrēta mācību posma beigās vai to skolēnu identificēšanai, kuri pakļauti dažādiem ar mācīšanos saistītu grūtību riskiem. Tomēr pētījuma rezultāti liecina, ka datu analīze šobrīd ir nepietiekama vairākās ar SMO ieviešanu saistītās jomās, piemēram, saistībā ar skolēnu sadarbības uzlabošanu skolā un tāda mācību satura izmantošanu, kas atbilstu skolēnu mācīšanās interesēm. Šis secinājums ir svarīgs mācīšanās analītikas un SMO ieviešanas kontekstā, jo mācīšanās analītikas izmantojuma galvenais mērķis ir ieviest skolā tādas izmaiņas, kas ne

tikai uzlabo skolēnu mācīšanās sasniegumus, bet arī pilnveido mācīšanās pieredzi. Tāpēc svarīgi vairoto skolu izpratni par datu vākšanas mērķiem un datu analītikas izmantošanas iespējām, lai uzlabotu skolēnu mācīšanos un izglītības kvalitāti [28, 29], – tas veicinātu arī SMO ieviešanu skolu vadībā Latvijā. Latvijas skolās jau tiek īstenotas vairākas prakses, kas saistītas ar SMO ieviešanu mācīšanās analītikā. Piemēram, skolu darbiniekiem salīdzinoši bieži tiek nodrošināta personalizēta profesionālā pilnveide, kas pielāgota katra darbinieka individuālajām attīstības vajadzībām. Tas ir svarīgs priekšnoteikums skolu attīstībai, lai tās kļūtu par efektīvām mācīšanās organizācijām [30], un skolu darbinieki regulāri veic sava snieguma pašnovērtējumu, pamatojoties uz dažādu datu analīzi, tādējādi arī dodot ieguldījumu skolas kopīgo mērķu sasniegšanā un uzlabojot izglītības kvalitāti mācīšanās organizācijā [31].

Mācīšanās analīzei skolas Latvijā izmanto dažādus datu avotus – gan kvantitatīvus datus, piemēram, skolēnu summatīvos vērtējumus, eksāmenu rezultātus, diagnosticējošos vērtējumus u. c., gan kvalitatīvus datus, piemēram, fokusgrupu diskusijas ar skolēniem, gadījumu izpēti u. c. Tomēr pētījumā atklāts, ka šo datu avotu izmantošanas biežums dažādās skolās atšķiras: kvantitatīvie dati tiek izmantoti biežāk, jo tie ļauj skolām ātrāk saskatīt kopainu, pētot konkrētu problēmu, piemēram, skolēnu mācību vērtējumus, eksāmenu rezultātus un diagnosticējošos vērtējumus, bet datu avoti, kuru apkopošanai un analīzei nepieciešams papildu laiks un profesionāli resursi, piemēram, stundu novērošanas piezīmes, skolēnu fokusgrupu diskusijas un gadījumu izpēti, tiek izmantoti retāk. Tas nozīmē, ka sekmīgai SMO ieviešanai Latvijas skolās nepieciešams aktualizēt jautājumu par kvalitatīvu datu avotu plašāku izmantošanu un ar to saistītu labas prakses piemēru pieejamību ne tikai vietējā, bet arī valsts mērogā, kā arī palielināt skolu izpratni par dažādu datu izmantošanu izglītības kvalitātes mērīšanā, uzlabojot arī skolu vadītāju datu analīzes prasmes, jo viņu profesionālā darbība tieši ietekmē SMO ieviešanu [1, 32]. Līdztekus skolēnu sniegumam mācību satura apgūvē jāņem vērā arī citi kvalitatīvas izglītības aspekti – skolas prakses atbilstība izglītības mērķiem, iekļaujoša mācību vide, laba pārvaldība utt. [33]. Pētījuma rezultāti liecina, ka mācīšanās analītikas izmantošana skolās pozitīvi ietekmē SMO ieviešanu Latvijas skolās. Pētījumā konstatēta pozitīva korelācija starp SMO rādītājiem un dažādu datu avotu izmantošanu skolēnu snieguma analīzei un konkrētām mācīšanās analītikas praksēm. Līdzīgi secinājumi gūti arī citos pētījumos [34], un tas apliecina, ka mērķtiecīga mācīšanās analītikas izmantošana veicina sistēmiskas pārmaiņas skolu vadības modeļos un palīdz skolām optimizēt resursu izmantošanu, lai uzlabotu skolēnu mācīšanās sasniegumus un pieredzi, – tas ir viens no SMO ieviešanas galvenajiem mērķiem.

Atsauces

1. Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouédard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>

2. Senge, P. (1990). Peter Senge and the learning organization. *Rcuperado de*, 451.
3. Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? *Journal of Staff Development*, 24(1), 10–16.
4. Kools, M., & Stoll, L. (2016). “What Makes a School a Learning Organisation?”, OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
5. Kools, M., Gouédard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal of Education*, 54(3), 426–442. <https://doi.org/10.1111/ejed.12355>
6. Paraschiva, G. A., Draghici, A., & Mihaila, C. V. (2019). A research on schools as learning organizations: A theoretical approach. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 8(2), 159–178.
7. 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).
8. Vanthienen, J., & De Witte, K. (2017). Big data analytics in a learning environment. In Vanthienen, J., De Witte, K. (Eds.), *Data Analytics Applications in Education*. New York: Auerbach Publications. <https://doi.org/10.4324/9781315154145>
9. Kaufman, T., Graham, C. R., Picciano, A. G., Wiley, D., & Popham, J. A. (2014). Datadriven decision making in the k12 classroom. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*. 4th Edition, 337–346. New York: Springer.
10. Mougiakou, S., Vinatsella, D., Sampson, G. D., Papamitsiou, Z., Giannakos, M., & Ifenthaler, D. (2022). *Educational Data Analytics for Teachers and School Leaders*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-15266-5>
11. Schildkamp, K. (2019) Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
12. Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30.
13. Mah, D. K. (2016). Learning analytics and digital badges: Potential impact on student retention in higher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 21, 285–305.
14. Khalil, M., & Ebner, M. (2016). What is learning analytics about? A survey of different methods used in 2013–2015. *arXiv preprint arXiv:1606.02878*.
15. Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.
16. Siemens, G. (2012). Learning analytics: Envisioning a research discipline and a domain of practice. In *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge*, 4–8. <https://doi.org/10.1145/2330601.2330605>
17. Maraza-Quispe, B., Damian Valderrama-Chauca, E., Cari-Mogrovejo, L. H., & Apaza-Huanca, A. M. (2022). Predictive Model of Student Academic Performance from LMS data based on Learning Analytics. In *Proceedings of the 13th International Conference on Education Technology and Computers (ICETC '21)*. Association for Computing Machinery. New York, NY, USA, 13–19. <https://doi.org/10.1145/3498765.3498768>
18. Quigley, D., Ostwald, J., & Sumner, T. (2017). Scientific modeling: Using learning analytics to examine student practices and classroom variation. In *Proceedings of the seventh international learning analytics & knowledge conference*, 329–338. <https://doi.org/10.1145/3027385.3027420>
19. Aguiar, E., Lakkaraju, H., Bhanpuri, N., Miller, D., Yuhas, B., & Addison, K. L. (2015). Who, when, and why: A machine learning approach to prioritizing students at risk of not graduating high school on time. In *Proceedings of the Fifth International Conference on Learning Analytics And Knowledge*, 93–102. <https://doi.org/10.1145/2723576.2723619>
20. Blumenstein, M. (2020). Synergies of learning analytics and learning design: A systematic review of student outcomes. *SOLAR*, 7(3), 13–32. <https://www.learninganalytics.info/index.php/JLA/article/view/7004/7539>
21. Cheon, M., Lee, O., Mun, C., & Ha, H. (2022). Factors affecting academic achievement in SW education. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(4), 333–338.

22. Avella, T. J., Kebritchi, M., Nunn, S., & Kanai, T. (2016). Learning analytics methods, benefits, and challenges in higher education: A systematic literature review. *Online Learning*, 20(2), 13–29. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i2.790>
23. Gershenson, S. (2021). Identifying and producing effective teachers. IZA Discussion Paper No. 14096.
24. Gouédard, P., Kools, M., & George, B. (2023). The impact of schools as learning organisations on teachers' self-efficacy and job satisfaction: A cross-country analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(2), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2196081>
25. Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2020). Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal of Education. Special Issue: Developing schools as learning organisations: how and why?* 55(1), 43–57. <https://doi.org/10.1111/ejed.12380>
26. Dragan, I. M., & Isaic-Maniu, A. (2013). Snowball sampling completion. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(2), 160–177.
27. Latvijas Republikas Saeima (2021). Par izglītības attīstības pamatnostādņem 2021.–2027. gadam. <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnem-20212027-gadam> [20.08.2023.].
28. Hernández-de-Menéndez, M., Morales-Menendez, R., Escobar, C. A., & Ramirez-Mendoza, A. R. (2022). Learning analytics: State of the art. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, 16, 1209–1230. <https://doi.org/10.1007/s12008-022-00930-0>
29. Mian, Y., Khalid, F., Qun, A., & Ismail, S. (2022). Learning analytics in education, advantages and issues: A systematic literature review. *Creative Education*, 13, 2913–2920. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.139183>
30. Kaulens, O. (2022). Conditions for Effective Teachers' Professional Development in a School as a Learning Organization. In Daniela, L. (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education. Proceedings of Scientific Papers*. Riga: University of Latvia. 345–359. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.25>
31. Franz, W. H. (2012). Self-assessment of schools and teachers as a road to transforming schools from teaching to learning organisations. *Policy Futures in Education*, 10(4), 411–420. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2012.10.4.411>
32. Salabi, S. A., Muadin, A., & Prasetyo, M. A. M. (2023). Improving the quality of learning organizations through school effectiveness. *QALAMUNA: Journal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, 15(1), 243–254. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v15i1.2321>
33. Vossensteyn, H., Kaiser, F., Jovaišas, K., Bolinskis, G., Kovalevskis, K., Jongbloed, B., Gumuliauskas, R., & Redko, A. (2019). Starpziņojums par jēdziena “izglītības kvalitāte” definīciju un to raksturojošiem kvalitatīvajiem un kvantitatīvajiem rādītājiem. <https://www.izm.gov.lv/lv/media/4717/download> [20.08.2023.].
34. Ifenthaler, D. (2021). Learning Analytics for school and system management. In *OECD Digital Education Outlook 2021. Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

Lavrinoviča, B., Linde, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., & Lūsēna-Ezera, I. (2023). School as a learning organisation: impediments to its implementation in Latvia and abroad. In Proceedings of ATEE Annual Conference (pp. 238–251). University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2022.15>

Skola kā mācīšanās organizācija: šķēršļi tās ieviešanai Latvijā un ārvalstīs

BEATA LAVRINOVIČA, INGA LINDE, GUNTA SILIŅA-JASJUKEVIČA,
INESE LŪSĒNA-EZERA

Kopsavilkums

Cita pēc citas Eiropas izglītības sistēmas īsteno reformas, lai pārveidotu sākumskolas un vidusskolas tā, lai tās atbilstu pastāvīgi mainīgajai un dinamiskajai videi. Reformas prasa, lai skolas nodarētu par mūžizglītības centriem dažādām izglītojamo grupām, tostarp skolu vadītājiem, skolotājiem un skolu darbiniekiem, būdamas elastīgākas, atvērtākas sadarbībai un inovatīvākas to īstenotajās mācīšanas metodēs un pieejās. Tomēr pakāpeniskas pārmaiņas izglītībā jāīsteno apstākļos, kad mācībspēku skaits samazinās un dažādu iemeslu dēļ vērojama zema skolotāju motivācija turpināt darbu savā profesijā.

Koncepcija “skola kā mācīšanās organizācija” ieviesta, lai apzīmētu skolu, kas nepārtraukti mainās un pielāgojas jaunai videi un apstākļiem, pateicoties tās darbinieku individuālajam un kolektīvajam mācīšanās procesam. Šī raksta mērķis ir pārskatīt galvenos šķēršļus koncepcijas “skola kā mācīšanās organizācija” ieviešanai, vērtējot praksi Latvijā un ārvalstīs. Lai novērtētu mācīšanās organizācijai raksturīgās īpašības Eiropas kontekstā, veikta literatūras un dokumentu analīze. Īpašu uzmanību pievēršot Latvijai, veiktas vairākas fokusgrupu intervijas ar izglītības iestāžu vadītājiem un ieinteresēto pušu pārstāvjiem, lai noskaidrotu šķēršļus koncepcijas ieviešanai Latvijā un galvenos riskus šajā kontekstā. Secinājumu izdarīšanai izmantota kontentanalīze.

Rezultāti liecina, ka iestādes autonomija un līderība ir atslēga pozitīvām pārmaiņām izglītības darbinieku priekšstatos un motivācijā uzņemties riskus, iegūt jaunas zināšanas, prasmes un kompetenci individuālai un organizācijas izaugsmei. Tomēr pastāv arī šķēršļi, piemēram, laika trūkums, finanšu resursi, nepietiekama komunikācija un izpratne par skolas kā mācīšanās organizācijas būtību.

Šie šķēršļi kavē skolu transformāciju par pārmaiņu virzītājspēkiem. Iegūtie rezultāti tiks izmantoti, izstrādājot modeli “skola kā mācīšanās organizācija” un tā mērīšanas instrumentu Latvijā.

Atslēgvārdi: autonomija, sadarbība, līderība, mācīšanās organizācija, skolas Latvijā, komandas mācīšanās

Ievads

Jēdzienu “mācīšanās organizācija” pirmo reizi ieviesa Pīters Sendžs (Senge, 1990) kā sistēmiskās domāšanas, kopīgas vīzijas, mentālo modeļu izstrādes, sadarbības un individuālās meistarības rezultātu, kas apvienojumā sekmē organizācijas izaugsmi. Pēc vairākiem gadiem šo koncepciju sāka apspriest izglītības eksperti, koncentrējoties uz nepieciešamību pārveidot izglītības iestādes (iesaistot to darbiniekus, vadītājus un ārējās ieinteresētās puses) un sekmējot nepārtrauktu izglītības iestāžu un to darbinieku mācīšanos, kā arī gatavību pozitīvi ietekmēt skolēnu mācīšanās rezultātus. Kūlss un Stolla (Kools & Stoll, 2016) raksturo koncepciju “skola kā mācīšanās organizācija” (SMO) kā skolu, kas spēj mainīties un regulāri pielāgoties jaunai videi un apstākļiem, visiem tās darbiniekiem un skolēniem gan individuāli, gan kopā mācoties, kā īstenot savus mērķus. Šo koncepciju raksturo septiņu uz darbību orientētu dimensiju kombinācija, ko OECD eksperti izmanto, lai definētu skolas kā mācīšanās organizācijas.

SMO raksturo šādas dimensijas:

- 1) kopīga un iekļaujoša vīzija, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus;
- 2) nepārtrauktas mācīšanās iespējas visiem darbiniekiem;
- 3) komandu mācīšanās un sadarbība;
- 4) izzīņas, inovāciju un izpētes kultūra;
- 5) zināšanu un mācīšanās apkopošanas un apmaiņas sistēmas;
- 6) mācīšanās no ārējās vides un ar to;
- 7) mācīšanās līderības modelēšana.

Vēlāk, lai panāktu lielāku precizitāti, tika piedāvāta 8. dimensija –

- 8) partneri, kas sniedz ieguldījumu skolas kopīgajā vīzijā (Kools et al., 2020).

Teorija ir pārvērsta funkcionālā instrumentā, lai novērtētu skolu atbilstību mācīšanās organizācijas koncepcijai. Neskatoties uz teorētisko konceptualizāciju un plašo koncepcijas izplatīšanu, ko īsteno OECD eksperti, šīs koncepcijas praktiskā ieviešana nav vienkārša. Līdz šim tikai dažas Eiropas valstis, piemēram, Grieķija un Velsa (Apvienotā Karaliste), veikušas detalizētus pētījumus un ziņojušas par mācību organizācijas ieviešanu starptautiskā mērogā (Kools & Stoll, 2016; Papazoglou & Koutouzis, 2020). Šī pieredze ir ārkārtīgi daudzveidīga. Pat Velsā, kas tiek uzskatīta par SMO ieviešanas flagmani

Eiropā, skolas uzrāda atšķirīgus rezultātus, jo 58% sākumskolu un vidusskolu izdevās pievērsties 5–7 SMO dimensiju īstenošanai, un tikai 30% no šīm skolām pievērsās visām septiņām dimensijām, bet atlikušajiem 42% skolu jāuzlabo darbība atbilstoši SMO kvalitātes kritērijiem, jo gandrīz trešdaļa skolu Velsā sniedza informāciju tikai par vienu vai divām SMO dimensijām (OECD, 2018). Vislabākie rezultāti sasniegti tādos rādītājos kā komandas mācīšanās un sadarbība starp visiem skolas darbiniekiem, savukārt vājākais punkts šķita kopīgas skolas vīzijas veidošana visiem izglītojamajiem, kura pamatā ir uz skolēnu vērsta mācīšanās (OECD, 2018).

Latvijā SMO koncepcija iekļauta Valsts izglītības satura centra ieteikumos, un to raksturo četri galvenie elementi: (1) vīzija par visu skolēnu iesaisti mācībās, (2) izziņas un inovāciju kultūra, (3) komandas darbs un savstarpēja mācīšanās, (4) vadības atbalsts attīstībai (Skola2030, 2019). Vairākas lielas pašvaldības jau definējušas SMO kā koncepciju, kas attīstāma reģionālā un vietējā līmenī. Lai gan SMO koncepcija nav plaši pazīstama skolu darbinieku vidū visā Latvijā, intervētie izglītības politikas veidošanas institūciju pārstāvji identificējuši SMO raksturīgās iezīmes. Šī raksta mērķis ir noskaidrot galvenos šķēršļus SMO ieviešanai Latvijā un ārvalstīs.

Metodoloģija

Satura analīze veikta, apskatot zinātnisko literatūru un dokumentus, kuri raksturo skolas kā mācīšanās organizācijas teorijā un praksē. Galvenais avots starptautiskās prakses analīzei ir OECD ziņojumi, kā arī Marko Kūlsa un līdzautoru (Kools & Stoll, 2016; Kools et al., 2020) zinātniskie raksti. Skolu kā mācīšanās organizāciju teorētiskais modelis, kas sastāv no septiņām galvenajām dimensijām (saukts arī par Velsas modeli), izmantots, lai tālāk analizētu organizāciju mācīšanās prakses izglītībā, kas tiek pielietotas Latvijā un citās Eiropas valstīs. “Sniega bumbas” izlases veidošanas metode izmantota, lai veiktu nākamās literatūras atlasu un analīzi, kas palīdzētu nonākt pie secinājumiem par šķēršļiem “skolas kā mācīšanās organizācijas” koncepcijas ieviešanai Eiropā.

Situācija Latvijā īpaši analizēta, pamatojoties uz septiņām fokusgrupu intervijām, kurās notika diskusijas ar skolu vadības un izglītības pārvalžu, pašvaldību, Izglītības kvalitātes valsts dienesta, Valsts izglītības satura centra, Latvijas Izglītības vadītāju asociācijas, Izglītības un zinātnes ministrijas un Latvijas Darba devēju konfederācijas pārstāvjiem. Intervijas ar 30 respondentiem (2–7 cilvēku grupās) veica profesore Inese Lūsēna-Ezera un asociētā profesore Gunta Siliņa-Jasjukeviča laika posmā no 2022. gada 19. augusta līdz 2022. gada 26. augustam MS Teams platformā (tiešsaistē). Katras intervijas ilgums – ne vairāk kā divas stundas. Daļēji strukturētās intervijas tika ierakstītas, veikta to transkribēšana, kodēšana un satura analīze. Papildus tēmai par šķēršļiem SMO ieviešanā jautājumi bija vērsti arī uz to, lai noskaidrotu vispārējo izpratni par SMO koncepciju, tās

dimensijām un praktiskiem SMO prakses ieviešanas piemēriem Latvijā. Interviju analīzes galvenais mērķis bija identificēt būtiskākos šķēršļus SMO ieviešanai valsts mērogā. Visas intervijas veiktas saskaņā ar institucionālajiem un pētījumu ētikas komitejas ētikas standartiem, kā arī 1964. gada Helsinku deklarāciju un tās vēlākiem grozījumiem vai līdzvērtīgiem ētikas standartiem.

Rezultāti

Neskatoties uz pakāpeniskām izglītības reformām, kas tiek īstenotas visā Eiropā, kā arī OECD ekspertu sniegtajiem ieteikumiem konkrētām valstīm par to, kā atbalstīt skolas, lai tās kļūtu par mācīšanās organizācijām (ESAO, 2018; Liebowitz et al., 2018; Kools & Stoll, 2016), Eiropā kopumā izpratne par SMO ir zema vairākos līmeņos – gan politikas veidotājiem (valstīm un pašvaldībām), gan skolu vadītājiem, skolu darbiniekiem un lielāko ieinteresēto pušu grupām. Galvenais šķērslis, lai veidotu priekšstatu par to, kā īstenot SMO, kā izglītības iestādēm, tā lēmumu pieņēmējiem ir sistēmas un skaidra redzējuma trūkums par SMO ieviešanu valsts mērogā, jo nav universālas receptes SMO ieviešanai visās valstīs. SMO sistēmas izstrādē paredzēta dažādu ieinteresēto pušu līdzdalība, lai padarītu to funkcionālu, datus balstītu un pielāgotu konkrētām vajadzībām. Pat tad, ja SMO ietvars ir labi izstrādāts, tam jāsasniedz galvenās ieinteresētās puses. Respondenti Latvijā īpaši uzsver SMO vadlīniju un pienācīgas komunikācijas trūkumu ar izglītības iestādēm (skolotājiem un skolu vadītājiem) kā nopietnu risku SMO ieviešanai. Pirmām kārtām politikas veidotāji un pētnieki bieži strādā ar sarežģītiem akadēmiskiem terminiem, kuri nav saprotami visiem skolu darbiniekiem. Kā norādīja Latvijas Darba devēju konfederācijas pārstāvji, *“ir ļoti svarīgi katru skaisto frāzi pārvērst ļoti konkrētās darbībās”*. Skolu darbiniekiem nepieciešamas īsas un praktiskas vadlīnijas, kas sniegtu atbildes uz konkrētiem jautājumiem – *“kas tieši tiek sagaidīts?”* un *“kā es to varu sasniegt?”*. Pēc respondentu domām, milzīgais stratēģisko dokumentu apjoms un valodu nesaderība apgrūtinā abstraktu terminu pārvēršanu konkrētos rezultātos, radot apjukumu. Kā norādīja viens no interviju dalībniekiem Latvijā, *“skolas jau tā ir nogurušas un ārkārtīgi pārslogotas ar visām jaunajām reformām, visiem jaunumiem, tāpēc mums ir jābūt ļoti uzmanīgiem, kā mēs veidojam visu šo stāstu no viņu perspektīvas”*. Vairāki intervētie norādīja uz pastāvīgajām reformām kā apgrūtinājumu SMO ieviešanai, jo dinamiskas pārmaiņas kavē pārdomātu attīstību iepriekš noteiktos virzienos. Saskaņā ar viena respondenta teikto – *“Lai ieviestu vislabāko kvalitāti, mums nepieciešama stabilitāte. Mēs pie tā pieradīsim un tad virzīsimies tālāk.”* Tomēr SMO koncepcija būtībā nozīmē dinamiku. Pēc respondentu domām, nepietiekams pašvaldību un valsts atbalsts skolām, īpaši nodarbinātības jautājumos, ir viens no SMO ieviešanas šķēršļiem Latvijā. Uzticības un komunikācijas trūkums starp ieinteresētajām pusēm, kā arī skatījums uz citiem kā *“kontrolieriem”*, nevis *“atbalstītājiem”* un

līdzatbildīgajiem par SMO attīstību kavē sekmīgu SMO ieviešanu. Atbalstam jābūt sistēmiskam, pienākumiem jābūt skaidri definētiem un koordinētiem, sadarbojoties vairākām institūcijām: Izglītības un zinātnes ministrijai, Izglītības kvalitātes valsts dienestam, Valsts izglītības satura centram un Valsts izglītības attīstības aģentūrai. Kā norādīja Valsts izglītības satura centra un Izglītības un zinātnes ministrijas pārstāvji, nepieciešams mērķtiecīgāks atbalsts. Kopīgas vīzijas veidošana nozīmē mērķtiecīga skolas attīstības plāna pamata izveidi, ko kopīgi definē visi darbinieki un ieinteresētās puses, lai tas netiktu diktēts “no augšas”. Pētījumi liecina, ka tie, kas devuši ieguldījumu kopīgas vīzijas izveidē, ir labāk sagatavoti tā īstenošanai un ar to saistīto grūtību pārvarēšanai (Schlechty, 2009). Tomēr respondenti atzīst, ka viena no īstenošanā sarežģītākajām SMO dimensijām ir kopīgas un iekļaujošas vīzijas veidošana, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus. Īpašas bažas tiek paustas par skolu vadītāju spējām vadīt pārmaiņas un to pušu līdzdalību, kurām vajadzētu atbalstīt skolas, bet kuras nepietiekami iesaistās. *“Visgrūtāk ir izveidot kopīgu vīziju, kurā iesaistītas arī citas puses. Divus gadus man nav izdevies iesaistīt pašvaldību skolas mērķa noteikšanā kopā ar mani. Kā pašvaldība redz manas skolas vietu reģionā?”* Turklāt šī vīzija nav pilnīga bez skolēnu (Smyth & Fasoli, 2007) un ārējo ieinteresēto pušu, piemēram, vecāku, vietējās kopienas, citu izglītības iestāžu vai uzņēmumu pārstāvju (Kools & Stoll, 2016), iesaistīšanās.

Lai skolas kļūtu par mācīšanās organizācijām, tām jānodrošina atbilstoši resursi. Tas nozīmē skolu vadītāju, pedagogu un citu darbinieku specifisko kompetenču attīstīšanu, laika atvēlēšanu, lai individuāli mācītos, vajadzīgs laiks un resursi sadarbībai, mijiedarbībai ar izglītībā ieinteresētajām pusēm un finansiālais atbalsts. Viens no šķēršļiem SMO attīstībai ir prasmju un kompetenču trūkums, kas kavē izpēti, inovācijas, datu pareizu izmantošanu, sadarbību un komandas mācīšanos utt. Kā struktūrai, kas nepārtraukti mainās un pielāgojas (Kools & Stoll, 2016), mācīšanās organizācijai nepieciešams, lai skolotāji būtu zinātkāri un proaktīvi. Tomēr, kā norādīja respondenti, ne visiem pedagogiem ir pietiekami daudz iniciatīvas, lai apgūtu ko jaunu – *“viņiem vieglāk strādāt ar to, kas [mācīts] iepriekš”*. Kā uzsvēra vairāki respondenti Latvijā un SMO pētnieki ārvalstīs, sadarbība un komandas mācīšanās ir īpaši svarīgas, jo tās sekmē pedagoģiskās kompetences attīstību, atklātu dialogu, uzticēšanos un drošības sajūtu, uzlabo organizatoriskos procesus, tostarp mācīšanos, kā arī novērš bailes no neveiksmes, tā rezultātā, iespējams, samazinot kļūdu daudzumu (Higgins et al., 2012; Kools & Stoll, 2016). Turklāt diez vai iespējams skolēnos attīstīt noteiktas prasmes, ja to nav skolotājiem. Tas pats attiecas uz skolu vadību, jo skolu vadītāji, kas neveicina mācīšanos un nepiedalās mācībās, nevar pārliecināt citus skolas darbiniekus to darīt.

Skolas vadība ir viens no galvenajiem SMO attīstības nodrošināšanas komponentiem (Kools & Stoll, 2016; OECD, 2018), un līdera lomu nevajadzētu novērtēt par zemu. Atbildība par mācīšanās līderību parasti gulstas uz direktora vai vadības komandas pleciem; tomēr, kā norāda OECD eksperti, līderības jēdziens bieži tiek pārprasts (Liebowitz

et al., 2018). Piemēram, intervijas dalībnieki atzina, ka labu izglītības iestāžu vadību galvenokārt panāk prasmīgi “vadītāji”, bet retāk līderi. Savukārt mācīšanās līderība joprojām ir viens no visgrūtāk īstenojamajiem SMO modeļa aspektiem. Kā norādīja kāds respondents, *“viss atkarīgs no iestādes vadītāja, no tā, vai viņš ir līderis savā iestādē, vai viņam ir šī vīzija, [...] kā viņš iesaista komandu, savu organizāciju un kopieni”*. Kā norādīja cits intervijas dalībnieks, *“Skolas direktoram ir jābūt stratēģim. Viņam jāredz visas secīgās lietas, kas jāizvērtē, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Un, ja nebūs stratēģiskas vīzijas, nebūs sekotāju. Un nebūs nekāda ceļa.”* Skolu līderu (direktoru, vadības komandu) prasību trūkums ir problēma, kas kavē skolas attīstīties un kļūt par SMO. Skolu vadītājiem, kurus visbiežāk saista ar mācīšanās līderību, jāspēj izaicināt savu un skolas darbinieku domāšanu, jābūt drosmīgiem, gataviem uzņemties riskus un tiekties pēc pozitīvām pārmaiņām (Kools & Stoll, 2016; MacBeath, 2013). Mācīšanās līderis ir persona, kas veicina un atgādina par kopīgiem mērķiem, izaicinājumiem, papildina savas zināšanas, vada mērķu sasniegšanu, kā arī mācās kopā ar skolas darbinieku komandu, nevis koordinē citu mācīšanās procesus (Leithwood & Reihl, 2003; Kools & Stoll, 2016). Kā norādīja intervijas dalībnieki, tas prasa *“stratēģisku redzējumu, lieliskas komunikācijas prasmes un spēju parādīt personisku mācīšanās piemēru”*. Intervētie izglītības nozares pārstāvji uzskata, ka skolu vadītāju uzdevums ir ārkārtīgi grūts, jo tas prasa izturību pret stresu un spēcīgu garīgo veselību. Kā norāda izglītības praktiķis, *“daudzi direktori piedzīvo izdegšanas sindromu; mums ir daudz vakanču, un neviens nekandidē uz skolas direktora amatu”*. Skolu vadītāji bieži vien ir pārslogoti ar mācībspēku meklēšanu, dalību vērtēšanā un daudzu administratīvo funkciju veikšanu, tāpēc mācību procesa vadībai atliek maz laika. Saskaņā ar kāda vietējās pašvaldības pārstāvja teikto, *“lai skolas vadības komanda varētu sākt runāt par SMO, vispirms jānodrošina skolu pamatvajadzības. Pamatvajadzības ietver mācībspēku pieejamību, laiku un darba pārslodzes novēršanu, lai varētu veltīt uzmanību pētniecības un inovāciju kultūras attīstībai [...] to vienkārši nevar izdarīt diennakts 25. stundā!”*. Līderim jāspēj nodrošināt sistēmiskus ieguldījumus gan skolas vadībā, gan pedagoģiskajā praksē, tas prasa ārkārtīgi lielu sabiedriskumu un pastāvīgu mijiedarbību ar komandu. TALIS 2013 pētījums atklāj, ka aptuveni trešdaļa (32%) skolotāju norādījuši – darba devēja atbalsta trūkums ir šķērslis profesionālajai attīstībai (OECD, 2014). Tāpēc mūsdienu izglītības sistēmas uzsver apmācību līderībā, un Latvija nav izņēmums. Skolu direktoriem tiek organizētas dažādas sanāksmes un apmācības, lai sniegtu sistēmisku atbalstu, tomēr, kā norāda respondenti, daudz atkarīgs no personības iezīmēm, piemēram, atvērtības, empātijas, spējas komunicēt un dalīties. Skolu līderu profesionālās apmācības un pieredzes apmaiņas trūkums, vāji atbildības dališanas mehānismi (piemēram, deleģēšana) un nepietiekama skolu autonomija būtiski kavē SMO attīstību. Laika trūkums ir viens no visbiežāk sastopamajiem šķēršļiem SMO ieviešanā – to uzsver SMO praktiķi un eksperti. Pat tad, ja skolu līderi ir augsti kvalificēti, tas ne vienmēr nozīmē, ka viņiem ir pietiekami laika, ko veltīt līderības funkciju veikšanai, proti, regulārai saziņai ar darbiniekiem,

nepieciešamās informācijas apkopošanai un jaunu prasmju, informācijas apguvei. Ar līdzīgām problēmām saskaras arī mācībspēki. Viņiem bieži vien trūkst laika, lai mācītos, jo papildus stundu sagatavošanai regulāri jāraksta daudz ziņojumu un novērtējumu, turklāt uzdevumi, kas ietver komunikāciju ar vecākiem, bieži vien ir pārāk sarežģīti (īpaši ņemot vērā pandēmijas pieredzi). Vairāk nekā puse skolotāju, kas piedalījās TALIS 2013 pētījumā, atzina, ka darba grafiks nav savietojams ar profesionālo attīstību (OECD, 2014). Latvijā (līdzīgi kā citās valstīs) pastāv nopietns mācībspēku trūkums, jo skolotāji bieži jūtas nenovērtēti, izsmelti un izdeguši, tādēļ pamet darbu savā profesijā. Lai nodrošinātu izglītības iestādes mērķtiecīgu attīstību kā SMO, nepieciešama atmosfēra, kur nodrošināta uzticība, komunikācija un atalgoti laiks skolas personāla sadarbības aktivitātēm, pretējā gadījumā mācībspēkiem jau pamatpienākumi paredz apgūt ievērojamu individuālo profesionālo apmācību apjomu – tā ir standarta profesionālā prasība (Lielvārds, 2021). Vēl viena problēma ir skolotāju mobilitāte, jo liela daļa mācībspēku Latvijā strādā vairākās skolās, tāpēc regulāra komunikācija un visu darbinieku iesaistīšana rada problēmas.

Latvijā lielāka uzmanība jāpievērš atbalsta sistēmas izveidei, kas veicinātu plašāku mijiedarbību un sadarbību starp skolām (nevis konkurenci starp tām). Ciešāka sadarbība ar citām skolām var nodrošināt profesionālās pieredzes apmaiņu, sadarbība ar vecākiem var veicināt lielāku atbalstu skolotājiem un skolēnu iesaistīšanos, savukārt sadarbība ar augstākās izglītības iestādēm var palielināt profesionālās pilnveides iespējas visiem darbiniekiem. Piemēram, augstskolas arī var gūt labumu no šādas sadarbības, jo skolas sniedz ieskatu praktiskos problēmjasautājumos, kas jāpēta augstskolu pētniekiem (Kools & Stoll, 2016). Profesionālajām skolām sadarbība ar darba devējiem ir īpaši svarīga, jo tā papildina mācībspēku zināšanas par nozari un nodrošina, lai studenti būtu labi sagatavoti darba dzīvei. Latvijas Izglītības vadītāju asociācija, vietējās izglītības pārvaldes iestādes un pašvaldību pārstāvji īpaši uzsver vecāku iesaistīšanos SMO kā būtisku SMO aktivitāšu elementu. Pēc viņu domām, vecākiem ir iespēja uzlabot izglītības procesu ar līdzdalību, pieredzi un atbildību par skolēnu mācīšanās rezultātiem. Pēc intervijas respondenta teiktā, nepieciešama *“izpratne un iesaistīšanās. Dalība ir ieguvums ikvienai iestādei, bet katram pedagogam tas noteikti būtu atbalsts, ko viņš saņem no kolēģiem, no vadības, no plašākas sadarbības starp izglītības iestādēm. Šis atbalsts nāktu par labu ikvienam”*. Bez sadarbības ar plašāku ieinteresēto pušu auditoriju inovāciju attīstības iespējas skolās ir ierobežotas. Mūsdienu skolas un izglītības sistēmas visā Eiropā mēdz izstrādāt funkcionālas sistēmas datu vākšanai, glabāšanai, apmaiņai un apstrādei, lai izmantotu datus lēmumu pieņemšanā. Tomēr pat sistēmās, kurās notiek vairāku līmeņu skolotāju, direktoru un skolu novērtēšana, dati ne vienmēr tiek pienācīgi analizēti un izmantoti noteiktu aspektu uzlabošanai. Savukārt SMO uzsver datu vākšanas nozīmi, īpaši pievēršot uzmanību kvalitatīviem datiem, kas sniedz efektīvākai ikdienas problēmu risināšanai nepieciešamu padziļinātu skatījumu. Tas ietver datu apstrādi par skolotājiem un skolēniem, kā arī plašāku ieinteresēto pušu loku, piemēram, par vecākiem, personālu, kas nav pedagoģiskie darbinieki,

citām skolām utt. (OECD, 2018). Latvija ir viena no valstīm, kurās skolu novērtēšana notiek vairākos līmeņos un aspektos, tomēr datu pārvaldība joprojām uzskatāma par vienu no vājākajiem punktiem no SMO ieviešanas viedokļa. Turklāt respondenti atzīst, ka kvantitatīvie dati (piemēram, skolēnu atzīmes un apmierinātības aptaujas) nesniedz pietiekamu informāciju. Lai padziļināti pētītu SMO ieviešanu, kvalitatīvu datu apstrādei jānotiek visos līmeņos. Šādu datu pārvaldības un apmaiņas sistēmu izveidi kavē laika, prasmīgas vadības, metodoloģiju un instrumentārija trūkums, nespēja iesaistīt visus darbiniekus un nodrošināt atbilstošus tehnoloģiskos risinājumus ātrai un ērtai datu pārvaldībai. Minētie trūkumi rada šķēršļus efektīvai pārraudzībai un skolu datu izmantošanai pamatotu lēmumu pieņemšanā. Lai gan finansējums nav galvenais faktors, kas nosaka skolas kā SMO pastāvēšanu, finanšu resursu trūkums ir nopietns šķērslis SMO attīstībai visās Eiropas izglītības sistēmās. Izglītības budžeta samazinājumi Grieķijā (Papazoglou & Koutouzis, 2022) un konsolidācija skolu tīklos Portugālē (Liebowitz et al., 2018), Latvijā (OECD, 2020) un citās valstīs uzskatāmi atklāj pastāvīgos optimizācijas centienus un to sekas. Finanšu resursi nosaka skolas darbinieku darba slodzi un motivāciju iesaistīties papildu mācīšanās aktivitātēs – ja šie resursi ir pietiekami, skolas vadība var nodarbināt pietiekamu skaitu darbinieku, lai izvairītos no mācībspēku pārslodzes, un skolotāji var veltīt vairāk laika izpētei un eksperimentiem. Turklāt finanses un to taisnīga sadale ļauj palielināt datu vākšanas, apmaiņas un analīzes efektivitāti, izmantojot mūsdienīgus IKT rīkus lēmumu pieņemšanas atbalstam. Neapšaubāmi, skolu finansiālās iespējas ietekmē klases telpu tehnoloģisko aprīkojumu un līdz ar to arī inovācijas un radošumu mācīšanās procesā, tāpēc sadarbības trūkums ar citām skolām un nozari resursu un zināšanu apmaiņā varētu būt vēl viens apdraudējums SMO attīstībai.

Diskusija

Saskaņā ar sistēmu teoriju izolācija būtiski ierobežo iesaistīto pušu mācīšanās iespējas (Portfelt, 2006). Mūsdienās skolu izolācija saistīta ar ierobežotām iespējām uzsākt radošus projektus, gūt labumu no finansējuma programmām un sadarboties ar citām ieinteresētajām pusēm, lai novērotu un pārņemtu praksi, kā arī ieviestu sociālo mācīšanos. SMO kontekstā skolas tiek skatītas kā izteikti sociālas struktūras, kas izprot sadarbības priekšrocības starp skolotājiem un citiem darbiniekiem, vietējām un valsts iestādēm, vietējām organizācijām, uzņēmumiem, vecākiem, skolēniem, pētniekiem un citām ieinteresētajām personām, un praktizē sadarbībā balstītu mācīšanos. SMO ieviešanai dažādās valstīs nav universālas formulas. Tomēr literatūrā saistībā ar skolām uzsvērtā vadības funkciju kopīgošana (angl. *shared leadership*) un skolu autonomija, uzskatot tās par svarīgiem priekšnoteikumiem SMO attīstībai atbilstoši ieinteresēto pušu reālajām vajadzībām (OECD, 2018). Skolu autonomija intervijās ar izglītības jomas pārstāvjiem Latvijā netika izcelta kā

problēma, tomēr OECD eksperti norāda uz šo nosacījumu veiksmīgai SMO ieviešanai citās valstīs. Izglītības sistēmu centralizācija, kur lielu daļu lēmumu pieņem ministriju līmenī, tiek vērtēta kā mazāk efektīva, kas kavē SMO attīstību. Piemēram, izglītības sistēmas Grieķijā vai Portugālē pakāpeniski virzās uz skolu decentralizāciju, tomēr kavējoši faktori ir prasmīgu skolu vadītāju trūkums, viegli izsekojama finanšu shēmu neesamība, nepietiekams pašvaldību un citu skolu atbalsts un citi trūkstošie elementi. Līdzīgi šķēršļi novēroti arī Latvijā. Tāpēc eksperti visā pasaulē uzsver efektīvas līderības nozīmi.

Praksē vadībai ir milzīga ietekme uz skolu autonomiju (Briggs & Wohlstetter, 2003), jo tā var uzturēt augstu izglītības kvalitāti, īstenojot dažāda veida sadarbību, un izvairīties no paļaušanās uz centralizētiem lēmumiem un centralizēti sadalītu finansējumu kā vienīgajiem resursiem, kas būtu nepieciešami gan darbinieku, gan skolēnu mācīšanās kvalitātes uzlabošanai. Tomēr skolas vadības līderības prasmes, kā arī laiks un motivācija īstenojot mācību līderības aktivitātes ir galvenie faktori, kas rada bažas izglītībā ieinteresēto pušu lokā starptautiskā mērogā. Lai nodrošinātu efektivitāti, visvairāk nepieciešama regulāra komunikācija starp skolas vadītāju un darbiniekiem. Īstas līderības trūkums kavē iekļaujošas darba vides attīstību, skolas darbinieku savstarpēju uzticēšanos un atbalstu – šie faktori ir svarīgi kopīgas mācīšanās, pieredzes un informācijas apmaiņas, kā arī sadarbības veicināšanai. Pētījumi liecina, ka darba vide, kas vērsta uz savstarpēju uzticēšanos un sadarbību, pozitīvi ietekmē skolēnu mācīšanās rezultātus, kā arī viņu iesaistīšanos un dalību skolas dzīvē (Silins et al., 2002). Līderību var attīstīt, darbojoties kā veicinātājam, izaugsmes trenerim vai mentoram, regulāri sadarbojoties ar citiem skolu vadītājiem, organizējot iknedēļas sanāksmes, konsultācijas, tiklošanos, konferences, jauno skolotāju ievadīšanu darbā un iepazīstināšanu ar kolektīvu, daloties zināšanās, pieredzē un resursos, ēnojot citus skolu vadītājus, veidojot jaunus sadarbības tīklus un sadarbojoties citos veidos (Matthews et al., 2011; Somech & Drach-Zahavy, 2007; Kools & Stoll, 2016). Pētnieki atzīst, ka regulāra mentora pienākumu pildīšana pozitīvi ietekmē mācību procesu un kopīgu vērtību kultivēšanu (Kools & Stoll, 2016; Thompson et al., 2004; OECD, 2014). Mentora darbam – jo tas ir mācīšanās līdera uzdevums – nepieciešamas noteiktas zināšanas un prasmes, spēja radīt uzticamu un atbalstošu atmosfēru, kā arī laiks regulārai šo pienākumu veikšanai. Atbilstošu prasmju trūkums var radīt papildu spiedienu, mazināt pašapziņu, gatavību eksperimentēt un ieviest jauninājumus skolas darbinieku vidū. Pasaulē īstenotas dažādas skolu līderības apguves un ieviešanas prakses (tostarp ievadperiodi, fiziskās telpas nodrošināšana, kolēģu savstarpējas mācīšanās aktivitātes utt.). Tās jāanalizē un jāapraksta, lai šo pieredzi varētu praktiski pielietot skolās. Interesanti, ka pētījums atklājis viedokli: mazākas skolas (pētījumā – lauku skolas) tiek uzskatītas par tādām, kurām piemīt lielāks potenciāls kļūt par mācīšanās organizācijām, jo tās dabiski attīstās kā vietējie kopienas centri ar ciešāku mijiedarbību un kopīgiem mācīšanās paradumiem starp ieinteresētajām pusēm. Grieķijā veiktais pētījums apstiprina pieņēmumu, ka mazākas skolas (līdz 50 skolēniem) nodrošina labākus apstākļus, lai tās spētu attīstīties

kā mācību organizācijas, tomēr nav pamatotu pierādījumu, kas liecinātu, ka lauku skolām piemīt lielākas priekšrocības transformācijā par SMO salīdzinājumā ar pilsētu skolām (Papazoglou & Koutouzis, 2020). Turklāt pētījums par SMO Velsā rāda, ka vidusskolas mazāk sekmīgi attīstījās kā SMO (OECD, 2018). Līdzīgu pieņēmumu par profesionālajām skolām pauž arī respondenti. Nepieciešami turpmāki pētījumi, kas apstiprinātu šīs hipotēzes vairākās valstīs, izmantojot vienu no SMO novērtēšanas instrumentiem, lai identificētu riskus un iespējamus risinājumus SMO atbalstam.

Ierobežojums šim pētījumam, kas veltīts šķēršļiem SMO attīstībai Latvijā, ir tā primārā pievēršanās tām ieinteresētajām pusēm, kas nav tieši iesaistītas mācību procesā, bet darbojas kā eksperti valsts un vietējā līmenī. Plašāku ainu varētu iegūt, veicot padziļinātas intervijas ar skolotājiem un skolu direktoriem, kuri pārzina SMO koncepcijas nozīmi.

Plašāku informāciju par šķēršļiem un riskiem SMO ieviešanai, kas netika īpaši minēti šajā pētījumā veiktajās intervijās, var atrast OECD sagatavotajā ziņojumā "Skolu kā mācīšanās organizāciju attīstība Velsā" (*Schools as Learning Organisations in Wales*, 2018).

Secinājumi

Analizējot datus par galvenajiem šķēršļiem SMO ieviešanā, definētas četras galvenās ieinteresēto pušu grupas, kas iesaistītas SMO attīstībā:

- 1) politikas atbalsta sistēma,
- 2) skolas vadība,
- 3) organizatoriskie mācīšanās dalībnieki (skolas darbinieki),
- 4) mācīšanās partneri.

Izglītības politikas līmenī SMO ieviešana tiek veicināta, galvenokārt sadarbojoties ar pētniekiem, valsts mērogā izstrādājot atbilstošu SMO modeli un ar to iepazīstinot skolas un izglītībā ieinteresētās puses. Te galvenie riski saistīti ar teorētisku, akadēmisku koncepciju pārvēršanu praktiskās vadlīnijās, kuras var tieši piemērot organizācijas mācīšanās procesam skolu līmenī.

Vēl viens nopietns šķērslis SMO attīstībai ir cilvēkresursu un finanšu resursu trūkums, kas neļauj skolotājiem un citiem darbiniekiem veltīt vairāk atalgota laika mācīšanās aktivitātēm. Tā kā liela daļa atbildības par autonomo SMO gulstas uz skolas līderu (direktoru vai vadības komandas) pleciem, svarīgi, lai skolas līderis būtu labi sagatavots šai lomai, skaidri izprastu SMO koncepciju, būtu orientēts uz nākotni un apveltīts ar nepieciešamajām kompetencēm, lai iesaistītos mācīšanās procesā, veicinātu citu mācīšanos, sniegtu atbalstu darbiniekiem, iesaistītu skolas darbiniekus un citas ieinteresētās puses kopīgas un iekļaujošas vīzijas veidošanā, kas vērsta uz to, lai uzlabotu visu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus, un sekmētu šīs vīzijas kopīgu tālāku īstenošanu. Skolas līderis izglītības iestādē ir gan mācību procesā iesaistītais, kas pats mācās, gan komandas

mācīšanās veicinātājs. SMO attīstību kavējošie faktori, kas daļēji atkarīgi arī no skolu līderu spējām, ir šādi: nepietiekams atbalsts skolas darbiniekiem, tostarp nespēja nodrošināt individuālu mentoringu vai pienācīgu atgriezenisko saiti atsevišķiem darbiniekiem, uzticībā un iedrošinājumā balstītas atmosfēras trūkums skolā, informācijas vākšanas un apmaiņas sistēmas trūkums, laika trūkums vai skolas vadītāja pārlietu administratīvā loma, kas parasti nozīmē to, ka trūkst līderības kā potenciāla pārmaiņu veicinātājfaktora. Šķēršļi SMO attīstībai ir ļoti atkarīgi no skolas vadības un skolas personāla prasmēm, piemēram, no spējas uzņemt riskus, eksperimentēt, ieviest jauninājumus, komunicēt, sadarboties un izstrādāt kopīgu vīziju. Šķēršļus rada arī atalgota laika trūkums, kas ļautu minētās prasmes pielietot individuālā un komandas mācīšanās procesā.

Vēl viens aspekts, kas kavē organizācijas mācīšanos, ir mācīšanās nošķiršana no reālās darba vides – tas nozīmē, ka darbinieku mācīšanās galvenokārt notiek ārpus skolas, kopā ar citiem, nevis skolas komandā, kolektīvā. Tomēr lielāku ieinteresēto pušu grupu klātbūtne un iesaistīšanās ir sekmīgas SMO attīstības daļa. Ierobežota, vāji attīstīta sadarbība ar vecākiem, citām izglītības iestādēm, piemēram, skolām un augstākās izglītības iestādēm, un pat skolēniem rada riskus, jo skolas izolācija ievērojami samazina piekļuvi resursiem un mācību iespējām. Latvijā pašreizējā situācijā vērojamas līdzīgas problēmas SMO ieviešanā. Izglītības nozares pārstāvji un ieinteresētās puses kā galvenos šķēršļus min komunikācijas trūkumu starp dažāda līmeņa politikas veidotājiem un īstenotājiem, nepiemērotu saziņas valodu, zemu dalīto atbildību skolās, kā arī laika un finanšu resursu nepietiekamību kopīgas mācīšanās un sadarbības īstenošanai. Nepieciešamo prasmju un mācībspēku trūkumu izraisa liela darba slodze un zems atalgojums, skolu vadītāju un pašvaldību mācību un finansiālā atbalsta trūkums, kā arī profesijas zemais prestižs sabiedrībā.

Atsauce uz finansējumu

Raksts sagatavots ar Eiropas Sociālā fonda projektā Nr. 8.3.6.2/17/I/001 “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” veiktā pētījuma “Modelis un instruments pieejas *skola kā mācīšanās organizācija* īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs” atbalstu.

Atsauces

- Briggs, K., & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 14(3). <https://doi.org/10.1076/sesi.14.3.351.15840>
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67–94. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9167-9>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouedard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., & Lima, G. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*, OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>
- Lielvārds (2021). Pētījums “Skolotāju balss”. Lielvārds. <https://lielvards.lv/petijums-skolotaju-balss/pdf>
- 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>
- MacBeath, J. (2013). Leading learning in a world of change. in OECD (2013), *Leadership for 21st Century Learning*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- Matthews, P., Higham, R., Stoll, L., Brennan, J., & Riley, K. (2011). Prepared to lead: How schools, federations and chains grow education leaders. National College for School Leadership.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2018). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales, Implementing Education Policies*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>
- OECD (2020). *Education Policy Outlook: Latvia*. OECD Publishing, Paris. www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Latvia-2020.pdf
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2020) Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal of Education*, 55(1), 43–57. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12380>
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2022). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2019.1690950>
- Portfelt, I. S. (2006). *The University; A Learning Organization? An Illuminative Review Based on System Theory*. Karlstad University Studies, Karlstad.
- Schlechty, P. C. (2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday-Currency.
- Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 611–641. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X02239641>
- Skola2030 (2019). *Skola kā mācīšanās organizācija*. <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieejama/macibu-organizacija-skola>
- Smyth, J., & Fasoli, L. (2007). Climbing over the rocks in the road to student engagement and learning in a challenging high school in Australia. *Educational Research*, 49(3), 273–295.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Strategies for coping with work-family conflict: The distinctive relationships of gender-role ideology. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(1), 1–19.
- Thompson, M., Goe, L., Paek, P., & Ponte, E. (2004). *Study of the Impact of the California Formative Assessment and Support System for Teachers: Report 1, Beginning Teachers’ Engagement with BTSA/CFASST*. ETS, Princeton. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110991.pdf>

Conclusion

The School as a Learning Organization (SLO) has become one of the paramount concepts in contemporary educational management, reflecting the need for flexible, collaborative and continuous development-oriented educational institutions. This collective monograph is dedicated to the study and analysis of the Latvian experience in implementing the SLO approach in general and vocational education, and it provides a multi-layered perspective on the processes of change that affect policymakers, school leaders, teachers, pupils and their parents.

The Latvian education system has undergone significant remoulding in recent years, centred on the shift to a competency-based approach to curriculum and learning. This shift is not limited to a content reform – it is also a structural and cultural transformation that requires a revision of school management models, professional development systems and forms of cooperation among all stakeholders. The SLO approach in this context serves as a framework that helps schools become dynamic, learning-oriented organizations in which all participants – pupils, teachers, leaders, parents and the community – are active participants in improving the quality of education.

The Scientific Institute of Pedagogy of the Faculty of Education Sciences and Psychology of the University of Latvia, in cooperation with Riga Technical University Liepaja Academy from 2022 to 2023 implemented the European Social Fund project No. 8.3.6.2/17/I/001 “Development and Implementation of the Education Quality Monitoring System” Activity No. 3.2 “Implemented component research in the research program in education” – the study “A model and tool to support the implementation of the approach “School as a Learning Organisation” in educational institutions”. The aim of the study was to investigate the approach

“school as a learning organization”, the practice of using this approach and development opportunities in general and vocational education in Latvia, as well as to develop a model for self-assessment and progress assessment of the institution at the level of the educational institution. The scientific publications resulting from the study, which were approved at international scientific conferences and published in various internationally peer-reviewed scientific journals and conference proceedings from 2022 to 2024, have been collected, translated and published in the current volume. Written consent for translation and publication of the articles has been received from all publishers.

The implementation of SLO in Latvia has begun with clear political support, meanwhile, its practical implementation still remains inconsistent. In educational policy documents, SLO is recognized as a strategic direction, however, in practice there is a lack of a common understanding of its essence and performance indicators. This divide between policy intentions and the everyday reality of schools is one of the main challenges to introduction of the approach.

Analysing the views of education policymakers, heads of schools, teachers, pupils and parents, it is revealed that the best understood and most frequently implemented dimensions of SLO are team learning and collaboration, as well as learning leadership. These areas are considered essential drivers of school development. At the same time, the least understood and most rarely used dimension is the one related to the creation of systems for knowledge collection and exchange. This points to the need to strengthen the culture of data analytics in schools and to develop a systemic approach to evidence-based decision-making, since the targeted use of data can serve as a catalyst for systemic change in educational institutions.

Pupils and parents frequently feel insufficiently involved in school life and decision-making. Although teachers and administration emphasize the importance of collaboration, the experiences of pupils and parents indicate limited opportunities to actively participate in the development of the school. This indicates the necessity to create a more inclusive school culture, in which all stakeholders are heard and involved, the knowledge and experience of all stakeholders – respected and used. The study revealed that the size, location of schools and experience of the staff influence the quality of SLO implementation. Smaller schools are more likely to be collaborative and open to change, while larger schools may be disposed to resist innovation. The strongest correlations exist between teacher satisfaction and the ability of the school’s leadership to foster growth, as well as between professional development opportunities and an internal culture of collaboration. These aspects should be taken into account when planning professional development activities and change management.

The researchers also identified barriers to implementing SLO, including lack of time and resources, poor communication between policymakers and school staff, and different comprehension of what SLO is. These barriers are not unique to Latvia – similar problems

have been identified in other countries, such as Greece, Portugal and Wales. This clearly highlights the need for clear, practical tools and guidelines that would help schools move step by step towards implementing SLO principles.

Using data to analyse student learning outcomes, improve the learning process, and optimize resources is a critical prerequisite for school development. Schools that use a variety of data sources and analytics tools have higher levels of SLO implementation and better learning outcomes. This demonstrates that the targeted use of data can serve as a catalyst for systemic change in educational institutions.

For the SLO approach to become a reality in all Latvian schools, targeted and coordinated action is required at several levels. It is necessary to create a common understanding of the nature of SLO and its dimensions throughout the education system – from policymakers to pupils, ensure appropriate resources – time, professional development, methodological materials and support mechanisms, as well as promote collaboration and exchange of good practices between schools in order to create learning communities not only within the school, but also between schools and with external partners.

To ensure the sustainable implementation of the SLO approach, it is necessary to strengthen the capacity of school leadership, promote the professional autonomy and responsibility of teachers, as well as develop the school as a community centre, where learning takes place not only in the classroom, but also externally – in cooperation with parents, enterprises, universities and other institutions. Such an approach also requires a review of existing criteria for assessing the quality of education, including the SLO dimensions and their impact on the learning experience of pupils.

In the future, the SLO approach can become the basis for transformation of the education system in Latvia. To achieve this, it is necessary to continue research, develop professional development programmes, create support mechanisms at the school level, and ensure policy consistency and support. It is especially important to create data-based management that allows schools to analyse their own development, set priorities, and make informed, well-founded decisions.

In conclusion, it should be emphasized that the school as a learning organization is not a destination, but a continuous process of development. It requires openness, courage, reflection and cooperation. This approach allows schools to become a place where everyone learns – pupils, teachers, heads of the schools, parents and the community. Only in this way is it possible to create education that is relevant to the challenges and needs of the 21st century.

Ziņas par autoriem

Dr. paed. **Gunta Siliņa-Jasjukeviča** ir Latvijas Universitātes Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultātes asociētā profesore un Latvijas Universitātes Pedagoģijas zinātniskā institūta vadošā pētniece. Zinātniskās intereses saistītas ar kultūras izpratni veicinošu izglītības saturu, metodiku un vērtēšanu, pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” ieviešanu Latvijā un skolotāju profesionālo pilnveidi.

Dr. sc. admin. **Inese Lūsēna-Ezera** ir profesore un vadošā pētniece Rīgas Tehniskās universitātes Liepājas akadēmijā. Zinātniskās intereses mācīšanās organizācijas kontekstā saistītas ar cilvēkresursu vadības politikas jautājumiem, īpaši ar pieaugušo – tostarp pedagogu – efektīvas profesionālās kompetences pilnveides nodrošināšanu, kā arī ar zaļās cilvēkresursu vadības īstenošanu augstskolās to ilgtspējas stiprināšanai. Nozīmīga pētniecības joma ir pedagoģiskie jautājumi studiju kvalitātes celšanā, īpaši aktualizējot problēmbalstītas mācīšanās pieejas izmantošanu studiju procesa pilnveidei un tā pietuvināšanai darba tirgus prasībām. Kopš 2012. gada piedalījies OECD PISA pētījumu īstenošanā Latvijā.

Ph. D. **Diāna Līduma** ir docente un vadošā pētniece Rīgas Tehniskās universitātes Liepājas akadēmijā. Zinātniskās intereses – reģiona ekonomika un uzņēmējdarbība, ražošanas uzņēmumu vadība. Publikācijas aptver augstākās izglītības, loģistikas, transporta ekonomikas, tūrisma un kultūras produktu radīšanas, jaunuzņēmumu un inovāciju, kā arī komandas darba tematisko loku. Iesaistoties pētniecības projektos cilvēkresursu vadības jomā, analizēti izglītības vadības jautājumi, problēmbalstīta mācīšanās augstākā izglītībā un zaļā cilvēkresursu pārvaldība organizācijās.

Dr. paed. **Svetlana Surikova** ir Latvijas Universitātes Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas zinātniskā institūta vadošā pētniece. Zinātniskās intereses saistītas ar bērnu un jauniešu tikumiskās audzināšanas aspektiem un pieaugušo profesionālās pilnveides efektivitātes jautājumiem.

Ph. D. **Oskars Kaulēns** ir Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijas direktors. Zinātniskās intereses – efektīva skolotāju profesionālā pilnveide, informālā mācīšanās, pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” ieviešana skolās Latvijā.

Ph. D. **Agnese Lastovska** ir Latvijas Universitātes docente un Pedagoģijas institūta pētniece izglītības zinātņu un ekonomikas un uzņēmējdarbības nozarē. Pētnieciskās intereses saistītas ar kompetenču izpēti (uzņēmējspējas, inovāciju, pilsoniskās, pētnieciskās un globālās kompetences), mākslīgo intelektu, izglītību un ekonomiku.

Inga Linde ir Latvijas Universitātes Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultātes zinātniskā asistente, KDSP “Izglītības zinātnes” doktorante. Latvijas Angļu valodas skolotāju asociācijas un Latvijas Pedagoģu domes valdes locekle. Zinātniskās intereses saistītas ar skolotāju profesionālo pilnveidi, pašvadītu mācīšanos, skolu kā mācīšanās organizāciju, tehnoloģiju izmantošanu izglītībā un skolēnu lasītprasmes attīstīšanu.

Beata Lavrinoviča ir Latvijas Universitātes Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultātes KDSP “Izglītības zinātnes” doktorante. Sociālo inovāciju un mediju grantu projektu vadītāja. Pētnieciskās intereses – sociālās inovācijas.

Izvilkumi no recenzijām

“Monogrāfija ir nozīmīgs un aktuāls zinātnisks izdevums, kas sistemātiski analizē skolas kā mācīšanās organizācijas pieeju Latvijas izglītības sistēmā un sniedz teorētiski pamatus un empīriski balstītus secinājumus.”

“Izdevums veicina diskusiju par ilgtspējīgas un uz sadarbību balstītas izglītības organizācijas attīstību un iezīmē turpmākos pētniecības virzienus, īpaši attiecībā uz datos balstītu lēmumu pieņemšanu, iesaistīto pušu līdzdalību un organizācijas kultūras transformāciju.”

Profesore *Ph. D.* Dzintra Iliško (Daugavpils Universitāte)

“SMO tiek pozicionēta nevis kā teorētisks koncepts, bet kā praktiski pielietojams un arī dzīvi mainīgs ietvars izglītības kvalitātes pilnveidei. [..]. Veiktā izglītības politikas un prakses sasaiste izgaismo plaisu starp politikas dokumentos deklarētajiem mērķiem un skolu ikdienas skarbo realitāti, vienlaikus piedāvājot empīriski pamatotu skatījumu uz to, kā šī plaisa veidojas un kādas ir iespējas to mazināt.”

Docente *Dr. sc. admin.* Agita Šmitiņa (Vidzemes Augstskola)

**Skola kā mācīšanās organizācija Latvijā:
no politikas līdz praksei**

Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds
Aspazijas bulvāris 5, Rīga, LV-1050, Latvija
www.apgads.lu.lv

Interneta grāmatnīca: gramatas.lu.lv

Iespiests SIA "Jelgavas tipogrāfija"